T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Bilim Dalı

AİLELERİN SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DEĞİŞEN ÖĞRETMEN ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ümmühan İrem AKTAŞ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Gizem TURGUT

İstanbul - 2026

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Ümmühan İrem AKTAŞ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 23.06.2026

Sayfa Sayısı : 143

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Gizem TURGUT

Dizin Terimleri : Sosyoekonomik düzey, akademik başarı, öğretmen rolü, ortaokul ve lise öğrencileri, eğitimde eşitlik

Türkçe Özet : Bu araştırmanın amacı, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda ailelerin eğitim düzeyi, gelir durumu ve diğer sosyoekonomik özellikleri gibi çevresel faktörlerden de etkilendiği varsayılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin akademik başarı sürecindeki destekleyici rolü de değerlendirilmiştir.

Dağıtım Listesi :
1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Ümmühan İrem AKTAŞ

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Bilim Dalı

AİLELERİN SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DEĞİŞEN ÖĞRETMEN ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ümmühan İrem AKTAŞ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Gizem TURGUT

İstanbul - 2026

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ümmühan İrem AKTAŞ

…/…/2026

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ümmühan İrem AKTAŞ'ın Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişen Öğretmen Rolü adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Klinik Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Ünal ALPAY

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gizem TURGUT

(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gülşen FİLAZOĞLU ÇOKLUK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2026

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili Avcılar ilçesinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Akademik Başarı Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilerek sosyo-ekonomik değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma bulguları, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi, gelir durumu ve öğrencilere sunulan eğitim olanaklarının akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik edici, destekleyici ve motive edici yaklaşımlarının, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için sosyoekonomik farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli aktörler olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bulguların eğitim politikalarının geliştirilmesine, öğrenci destek hizmetlerinin güçlendirilmesine ve öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyoekonomik düzey, akademik başarı, öğretmen rolü, ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri, eğitimde fırsat eşitliği.

SUMMARY

The research was conducted using a descriptive survey model within the framework of quantitative research methods. The sample consisted of middle and high school students studying in the Avcılar district of Istanbul. Data were collected through a Personal Information Form, the Academic Achievement Scale, and the Perceived Teacher Behaviors Scale. The collected data were analyzed using statistical methods to evaluate the relationships between socioeconomic variables and academic achievement.

The findings revealed that families' socioeconomic status has a significant effect on students' academic achievement. In particular, parental education level, family income, and the educational opportunities provided to students were found to play a determining role in academic performance. Furthermore, teachers' guidance, support, and motivational approaches were found to positively influence the academic achievement of students from socioeconomically disadvantaged backgrounds.

In conclusion, the study highlights the importance of considering socioeconomic differences in order to ensure educational equity. It also emphasizes that teachers are not merely transmitters of knowledge but key actors who support students' academic and social development. The findings are expected to contribute to the development of educational policies, the strengthening of student support services, and the improvement of teacher training programs.

Keywords: Socioeconomic status, academic achievement, teacher role, middle school students, high school students, educational equity.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
SUMMARY ..... **ii**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
KISALTMALAR ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**
EKLER LİSTESİ ..... **ix**
ÖNSÖZ ..... **x**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. Araştırmanın Amacı 3
1.2. Araştırmanın Önemi 3
1.3. Problemin Durumu 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 4
1.5. Araştırmanın Hipotezleri 4
1.6. Araştırma Yöntemi 5

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tanımlar 6
2.1.1. Öğrenci nedir? 6
2.1.2. Aile nedir? 6
2.1.3. Başarı nedir? 8
2.1.4. Akademik başarı nedir? 9
2.1.4.1. Akademik Başarıya Kuramsal Bakış 10
2.1.4.1.1. Ayrımsal Yaklaşım 10
2.1.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım 12
2.1.4.1.3. Bilişsel Yaklaşım 12
2.1.4.1.4. Durumsal Yaklaşım 13
2.1.4.2. Başarıyı Etkileyen Faktörler 14
2.1.4.2.1. Bireysel Faktörler 14
2.1.4.2.1.1. Hazır Bulunuşluk 16
2.1.4.2.1.2. Öğrenme Hızı 17
2.1.4.2.1.3. Öğrenme Stilleri 17
2.1.4.2.1.4. İlgi 18
2.1.4.2.1.5. Benlik Saygısı 19
2.1.4.2.1.6. Öz-yeterlik 19
2.1.4.2.1.7. Bilişsel Yeterlik 20
2.1.4.2.1.8. Motivasyon 21

2.1.4.2.1.9. Eğitimde Tamamlayıcı Destekler 22
2.1.4.2.2. Aileye İlişkin Faktörler 24
2.1.4.2.2.1. Aile İçi İlişkiler, Davranışlar ve Akademik Başarı 24
2.1.4.2.2.2. Aile Desteği ve Akademik Başarı 26
2.1.4.2.2.3. Ailenin Çocuğa Gösterdiği Sevgi ve Akademik Başarı 27
2.1.4.2.2.4. Ailenin Çocuğa Verdiği Motivasyon ve Akademik Başarı 28
2.1.4.2.2.5. Boşanmış Anne-Baba ve Akademik Başarı 30
2.1.4.2.2.6. Anne-Baba Cinsiyet Farklılığı ve Akademik Başarı 31
2.1.4.2.2.7. Kardeş Sayısı 32
2.1.4.2.3. Akran ve Yakın Çevreye İlişkin Faktörler 33
2.1.4.2.3.1. Akran Faktörü 33
2.1.4.2.3.2. Yakın Çevrede Madde Kullanımı ve Akademik Başarı 34
2.1.4.2.3.3. Toplumsal Baskı Altında Madde Kullanımı ve Akademik Başarı 35
2.1.4.2.4. Okula ve Öğretmene İlişkin Faktörler 36
2.1.4.2.4.1. Okul Müdürünün Liderliği 37
2.1.4.2.4.2. Okul Kültürü 37
2.1.4.2.4.3. Okul Büyüklüğü 38
2.1.4.2.4.4. Öğretmen Faktörü 38
2.1.4.2.5. Sosyo-ekonomik Faktörler 39
2.1.4.2.5.1. Anne-babanın Mesleği, Eğitim Durumu ve Akademik Başarı 40
2.1.4.2.5.2. Ailenin Gelir Durumu ve Okul Başarısı 41
2.1.4.2.5.3. Sosyo-ekonomik Düzeye Bağlı Madde Kullanımı ve Akademik Başarı 43
2.1.4.2.5.4. Öğrencinin Yaşadığı Evin Fiziksel Durumu ve Okul Başarısı 44
2.1.4.2.6. Eğitim Sistemine İlişkin Faktörler 44
2.1.4.2.7. Psikolojiye İlişkin Faktörler 46
2.1.4.2.7.1. Kaygı ve Akademik Başarı 46
2.1.4.2.7.2. Stres ve Akademik Başarı 47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Evren ve Örneklem 49
3.2. Veri Toplama Araçları 49
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu 49
3.2.2. Akademik Başarı Envanteri 49
3.2.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği 50
3.3. İşlem ve Prosedür 51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler 53
4.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri 54

4.3. Hipotez Testlerine İlişkin Analizler 56

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç 96
5.2. Tartışma 98
5.3. Öneriler 101
5.3.1. Ailelere Yönelik Öneriler 101
5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 102
5.3.3. Okullara ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler 102
5.3.4. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler 103

KAYNAKÇA 105
EKLER 116

KISALTMALAR

AÇEV : Anne Çocuk Eğitim Vakfı

ANCOVA : Ortak Değişkenli Varyans Analizi (Analysis of Covariance)

ANOVA : Varyans Analizi (Analysis of Variance)

ASICS : Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği

CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 53
Tablo 2. Katılımcıların Yaş ve Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 54
Tablo 3. Akademik Başarı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları 54
Tablo 4. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları 55
Tablo 5: Akademik Başarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları 56
Tablo 6. Akademik Başarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları..... 58
Tablo 7. Akademik Başarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 60
Tablo 8. Akademik Başarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 63
Tablo 9. Akademik Başarının Annenin Babayla Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 66
Tablo 10. Akademik Başarının Babanın Anneyle Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... .69
Tablo 11. Akademik Başarının Birlikte Yaşanılan Kişilere Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 73
Tablo 12. Akademik Başarının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 76
Tablo 13. Akademik Başarının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları 78
Tablo 14. Akademik Başarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Analizi Bulguları..... 80
Tablo 15. Akademik Başarının Annenin Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Analizi Bulguları 81
Tablo 16. Akademik Başarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Analizi Bulguları..... 83
Tablo 17. Akademik Başarının Babanın Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t testi Analizi Bulguları..... 85
Tablo 18. Akademik Başarının Ailenin Kendine Ait Evi Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Analiz Bulguları 86
Tablo 19. Akademik Başarının Öğrencinin Kendine Ait Odası Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Analiz Bulguları 88
Tablo 20. Nicel- Sürekli Demografik Değişkenler İle Akademik Başarı Arasında İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizleri 90
Tablo 21. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinde Demografik Değişkenlerin Kontrol Edildiği Hiyerarşik Regresyon Analizi93

Tablo 22. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinde Demografik Değişkenlerin Kontrol Edildiği Hiyerarşik Regresyon Analizinin Özeti 93
Tablo 23. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin ANCOVA sonuçları94

EKLER LİSTESİ

EK-A : Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım ve Onam Formu

EK-B : Demografik Bilgi ve Soru Formu

EK-C : Akademik Başarı Ölçeği

EK-D : Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi ve bu süreçte öğretmenlerin değişen rollerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin akademik gelişimi yalnızca bireysel çabalarının değil, aynı zamanda içinde bulundukları aile ortamının ve öğretim sürecindeki rehberliğin bir bütünüdür. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişen rolleri de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Araştırmam kapsamında ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler ışığında, sosyoekonomik değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkileri değerlendirilmiş; öğretmenlerin bu süreçte üstlendikleri rol ve sorumluluklar analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması sürecinin her aşamasında bilgi, deneyim ve akademik birikimiyle bana rehberlik eden, değerli katkı ve önerileriyle çalışmama yön veren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gizem Turgut'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın veri toplama sürecinde sağladıkları destek ve katkılarından dolayı Avcılar Med Eğitim Kurumları'na ve değerli yöneticilerine teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme; araştırmanın yürütülmesi sürecinde değerli katkılarıyla destek olan kıymetli arkadaşlarım Derya Çoban ve Fatih Küçük'e; ayrıca araştırmaya sağladığı katkılardan dolayı değerli öğrencim Zeynep İrem Uslu'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, yalnızca akademik bir araştırma değil; aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğine ve öğretmenin dönüşen kimliğine dair bir farkındalık oluşturma çabasıdır. Çalışmamın bu alanda yeni araştırmalara ilham vermesini ve eğitim politikalarına katkı sağlamasını temenni ederim.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, toplumsal kalkınmanın temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bir toplumun ekonomik, kültürel ve bilimsel gelişmişlik düzeyi ile eğitim sistemi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve her bireyin potansiyelini gerçekleştirebileceği koşulların oluşturulması çağdaş eğitim anlayışının temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları yalnızca bireysel yetenekleri ve çabalarıyla açıklanabilecek bir olgu değildir. Akademik başarı; öğrencinin bilişsel özellikleri, motivasyonu, okul ortamı, öğretmen desteği ve aile yapısı gibi birçok değişkenin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu değişkenler arasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin eğitim yaşamını şekillendiren en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, mesleki statüleri ve çocuklarına sundukları eğitim olanakları; öğrencilerin öğrenme süreçlerini, akademik motivasyonlarını ve başarı düzeylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir.

Günümüzde sosyo- ekonomik eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkileri hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önemli araştırma konularından biri haline gelmiştir. Sosyo- ekonomik açıdan avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitim materyallerine erişim, akademik destek alma, teknolojik kaynaklardan yararlanma ve uygun öğrenme ortamlarına sahip olma bakımından daha avantajlı oldukları bilinmektedir. Buna karşılık, dezavantajlı sosyo-ekonomik koşullarda yetişen öğrenciler çeşitli engellerle karşılaşabilmekte ve bu durum akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için sosyo-ekonomik faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin kapsamlı biçimde incelenmesi gerekmektedir.

Bu süreçte öğretmenler yalnızca bilgi aktaran kişiler olmaktan çıkmış; öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen rehberler haline gelmiştir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için öğretmenlerin destekleyici, motive edici ve yönlendirici rolleri daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak

geliştirdikleri yaklaşımlar, sosyo-ekonomik dezavantajların akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek ve bu süreçte öğretmenlerin üstlendikleri rolü değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, eğitimde fırsat eşitliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlaması, eğitim politikalarının oluşturulmasında yol gösterici olması ve öğretmenlerin öğrenci başarısını destekleyici uygulamalarına ışık tutması beklenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte, değişen toplumsal dinamikler ve eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmenlerin bu süreçte üstlendikleri yeni rolleri (rehberlik, danışmanlık, motivasyon kaynağı olma gibi) analiz etmeyi de hedeflemektedir. Araştırma kapsamında aile gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumları gibi değişkenlerin öğrencilerin okul başarısına olan etkileri değerlendirilmiş; öğretmenlerin bu etkiler karşısındaki yaklaşımları gözlemlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimde fırsat eşitliği, her bireyin sosyo-ekonomik koşullarından bağımsız olarak nitelikli eğitime ulaşabilmesini gerektirir. Ancak mevcut eğitim sisteminde, sosyo-ekonomik farklılıklar öğrencilerin akademik başarılarını büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, ailelerin ekonomik ve kültürel sermayeleri öğrencinin öğrenme sürecine ve motivasyonuna doğrudan yansımaktadır. Araştırmanın önemi, bu etkiyi ortaya koyarak eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesine katkı sağlamak ve öğretmenlerin bu süreçteki dönüştürücü rollerine dikkat çekmekten kaynaklanmaktadır. Elde edilecek veriler hem öğretmen eğitimi programları hem de öğrenci destek mekanizmaları açısından yol gösterici nitelikte olacaktır.

1.3. Problemin Durumu

Öğrencilerin akademik başarıları birçok faktörün etkisi altındadır. Bunlardan biri de öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevredir. Ailelerin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, mesleki statüleri ve sosyal imkânları, öğrencilerin eğitim sürecine katılımı ve akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin bu sosyo-ekonomik farklılıklar karşısında nasıl bir yaklaşım sergilediği, öğrencinin okul başarısını olumlu ya da

olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ancak, Türkiye'de özellikle ortaokul ve lise düzeyinde bu değişkenlerin etkileşimini ele alan bütüncül çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, konunun daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, örneklem grubunu oluşturan ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.

Veriler, belirli bir bölge ve okul grubunda yani Avcılar Med Fen Bilimleri'nde uygulanan anketler yoluyla toplanmıştır; bu nedenle genellenebilirlik sınırlıdır.

Katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin veriler öğrencilerin kendi beyanlarına dayanmaktadır. Benzer şekilde, akademik başarıya ilişkin not ortalamaları da öz-bildirim yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca akademik başarı, öz-bildirim esasına dayanan Akademik Başarı Ölçeği aracılığıyla da değerlendirilmiştir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen sosyo-demografik bilgiler ve akademik başarı verileri, katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı olması nedeniyle araştırmanın önemli sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, yalnızca sosyo-ekonomik faktörlerin akademik başarıya etkisi incelenmiş olup, psikolojik ya da duygusal faktörlerin akademik başarıya etkisinin incelenmesini içermemektedir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma kapsamında test edilen hipotezler aşağıdaki gibidir:

H1: Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi (gelir durumu, ebeveyn eğitim düzeyi, meslek durumu), öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

H2: Öğretmenlerin rehberlik ve destekleyici rolleri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkilidir.

H3: Öğrencinin akademik başarısı ile ailesinin eğitim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

H4: Öğrencinin akademik başarısı ile ailedeki meslek durumu ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H5: Öğrencinin akademik başarısı ile ailedeki meslek durumu ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H6: Öğretmenlerin sosyo-ekonomik dezavantajları telafi etme düzeyleri, öğrenci başarısı üzerinde farklılık yaratmaktadır.

1.6. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma grubunu, İstanbul ili Avcılar ilçesinde faaliyet gösteren bir kursta öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Başarı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik Algılanan Öğretmen Davranışları Anketi kullanılmıştır. Akademik başarı değişkeni ise öğrencilerin kendi beyanlarına dayalı not ortalamaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Veriler, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine (gelir düzeyi, anne-baba eğitim ve meslek durumu) ve akademik başarılarına ilişkin bilgilerle sınırlıdır. Çalışma örneklemi, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tanımlar

2.1.1. Öğrenci nedir?

Öğrenci, sürekli gelişim gösteren; yalnızca akademik bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal ve kişisel becerilerini de geliştiren birey olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998). Planlı eğitim veren bir eğitim kurumunda, önceden belirlenmiş eğitim programı doğrultusunda öğrenme yaşantılarını belirli bir zaman dilimi içerisinde kazanmayı hedefleyen kişi olarak da ifade edilmektedir (Erdem, 2008). Bu süreçte birey hem resmî hem de resmî olmayan eğitim yaşantılarıyla gelişimini sürdürmektedir. Aile içinde başlayan eğitim sürecinin ardından ilkokuldan itibaren örgün eğitim sistemine dâhil olan birey, bu süreç boyunca öğrenci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreci ilerledikçe öğrenci, genelden özele doğru yapılandırılmış bir eğitim anlayışı çerçevesinde ilgi, yetenek ve tercihleri doğrultusunda uzmanlaşmaktadır (Okuyucu, 2017).

Öğrenci, eğitim sürecine aktif olarak katılan; düşünce ve davranışları çevresel etmenlerden etkilenen ve eğitim yoluyla olumlu davranış değişiklikleri göstermesi beklenen bireydir (Okuyucu, 2017). Bununla birlikte öğrenci, sorgulayan, öğrenmeye açık ve merak duygusunu canlı tutarak yeni bilgiler edinmeyi amaçlayan bir birey olarak değerlendirilmektedir (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978). Öğrenme sürecinde bilgi edinme, kavrama, analiz etme ve bilgiyi uygulamaya aktarma gibi bilişsel süreçlere etkin biçimde katılmaktadır (Sönmez, 2007). Dolayısıyla öğrenci, öğrenme sürecinin yalnızca pasif bir alıcısı değil; öğrenmeyi yapılandıran, sorgulayan ve bilgi üreten aktif bir özne olarak ele alınmaktadır.

Araştırma kapsamında ‘öğrenci’ kavramı, ortaokul ve liselerde öğrenim gören bireyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

2.1.2. Aile nedir?

Aile, toplumun temel sosyal kurumlarından biri olup bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel gelişiminde önemli işlevler üstlenmektedir. Bireyin

toplumsallaşma süreci büyük ölçüde aile ortamında başlamakta; değerler, normlar ve davranış kalıpları ilk olarak aile içinde kazanılmaktadır. Bu yönüyle aile, bireyin topluma uyum sağlamasında ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde belirleyici bir role sahiptir. Dar anlamda aile çekirdek aileyi (anne, baba ve çocuklar) ifade ederken, geniş anlamda büyükanne, büyükbaba ve diğer akrabaları da kapsamaktadır (Eröz, 1991).

Aile yapısı, toplumsal değişimlere paralel olarak zaman içinde dönüşüm göstermiştir. Sanayi Devrimi öncesinde yaygın olan geniş aile yapısı yerini giderek çekirdek aileye bırakmış; boşanma oranlarının artması ve tek ebeveynli ailelerin çoğalması gibi gelişmeler aile yapısındaki dönüşümün örneklerini oluşturmuştur (Gökçe, 2005).

Aile, bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayan en önemli kurumdur. Beslenme, bakım, sevgi, duygusal destek, eğitim ve kültürel değerlerin aktarımı gibi işlevleri bulunmaktadır. Aile içi ilişkiler, bireyin öz güvenini, sosyal becerilerini ve kimlik gelişimini doğrudan etkilemektedir (Dönmezer, 2003). Bu bağlamda aile, bireyin psikososyal gelişiminde kritik bir rol üstlenmektedir.

Literatürde aile farklı açılardan tanımlanmıştır. Murdock (1949) aileyi evlilik, ekonomik işbirliği ve üreme işlevine dayanan sosyal bir grup olarak tanımlarken; Parsons (1951) aileyi toplumsal sistemin devamlılığını sağlayan ve sosyalleşmeyi destekleyen bir kurum olarak ele almıştır. Giddens (2008) ise aileyi çocuk bakımını ve toplumsallaşmayı sağlayan temel sosyal kurum olarak tanımlamaktadır.

Türk literatüründe Kağıtçıbaşı (2010) aileyi kültürel değerlerin ve kimliğin aktarıldığı bir yapı olarak ele alırken, Erdoğan (2002) toplumsal normların aktarımında aileyi temel kurum olarak görmektedir. Doğan (2007), Kuzgun (2006) ve Cüceloğlu (2016) aileyi bireyin ilk sosyal öğrenmelerini gerçekleştirdiği ve kimlik gelişiminin başladığı ortam olarak tanımlamaktadır. Özgüven (2001) ise aileyi rollerin paylaşıldığı, duygusal bağların kurulduğu ve ortak sorumlulukların üstlenildiği bir sistem olarak açıklamaktadır. Aile, evlilik ve/veya kan bağı ile birbirine bağlı bireylerin aynı çatı altında yaşadığı, ekonomik ve sosyal sorumlulukları paylaştığı temel toplumsal kurumdur (Özgüven, 2001). Türkiye Aile Yapısı Araştırması'na (2021) göre de aile, toplumda en güvenilen ve en çok değer atfedilen kurumlardan biri olma özelliğini sürdürmektedir.

Sonuç olarak aile, tanımı kültürden kültüre değişen ancak tüm yaklaşımlarda toplumun temel yapı taşı olarak kabul edilen evrensel bir kurumdur.

2.1.3. Başarı nedir?

Başarı, eğitim alanında sıklıkla kullanılan temel kavramlardan biridir. Genel anlamda başarı; hedeflenen sonuca ulaşma, belirlenen amaçları gerçekleştirme, üstlenilen bir görevi tamamlayabilme ya da önceden belirlenmiş ölçütlere göre istenilen performansı gösterebilme durumu olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2005). Ancak bu tanım başarı kavramını genel bir çerçevede ele almakta olup eğitim alanındaki başarıyı açıklamada tek başına yeterli değildir. Bu nedenle eğitim bilimleri alanında araştırmacılar, başarı kavramını eğitim sürecine özgü olarak değerlendirmek amacıyla "akademik başarı" kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Balcı, 2005).

Psikolojik açıdan başarı, bireyin belirlediği hedeflere ulaşma sürecinde gösterdiği çabanın sonucunda amaçlarına erişebilme durumu olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç yalnızca elde edilen sonuçlarla sınırlı olmayıp bireyin öz yeterlilik algısı, içsel doyumu ve psikolojik iyi oluşuyla da yakından ilişkilidir (Snyder ve Lopez, 2007). Bandura'ya (1997) göre başarı, bireyin belirli bir görevi etkili ve verimli biçimde yerine getirme kapasitesini yansıtırken; Masten'e (2001) göre bireyin güçlüklerle başa çıkabilme becerisi ve psikolojik dayanıklılığı da başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Eğitim psikolojisi açısından akademik başarı, öğrencinin öğrenme sürecinde kazandığı bilgi, beceri ve yeterliklerin çeşitli değerlendirme yöntemleriyle ortaya konulmasını ifade etmektedir (Ormrod, 2012). Bununla birlikte akademik başarı yalnızca sınav sonuçları veya not ortalamalarıyla açıklanabilecek bir kavram değildir. Öğrencinin öz düzenleme becerileri, motivasyonu, başa çıkma stratejileri ve öğrenmeye yönelik tutumu da akademik başarı üzerinde önemli rol oynamaktadır (Zimmerman, 2000). Bu nedenle akademik başarı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin birlikte değerlendirilmesini gerektiren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Eğitim alanındaki ilgili literatür incelendiğinde "başarı" ve "akademik başarı" kavramlarının çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Nitekim Millî

Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) de başarı kavramı akademik başarı anlamında kullanılmaktadır. Benzer şekilde Şevik'e (2014) göre eğitim araştırmalarında başarı ve akademik başarı kavramlarını kesin sınırlarla birbirinden ayırmak güçtür.

Bu araştırmada "başarı" ifadesiyle "akademik başarı" kastedilmektedir. Bu doğrultuda aşağıda akademik başarı kavramı açıklanmaktadır.

2.1.4. Akademik başarı nedir?

Akademik başarı kavramı farklı araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Örneğin Trow (1956) akademik başarıyı öğrencinin okul başarısı ve sınav sonuçlarıyla ölçülebilen bir çıktı olarak değerlendirirken; Bloom (1976) başarıyı öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyiyle ilişkilendirmiştir. Atkinson (1964) başarı güdüsünü temel alarak motivasyonel bir bakış açısı sunarken, Zimmerman (2000) bireyin öz düzenleme becerilerini ön plana çıkararak akademik başarıyı bilişsel süreçler açısından açıklamıştır.

Akademik başarı, öğrencinin okulda yürütülen öğretim süreci sonunda kazandığı bilgi, beceri ve yeterliklerin notlar, test puanları veya benzeri değerlendirme araçlarıyla ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Sarıer, 2016). Buna karşılık akademik başarısızlık, öğrencinin gerçek potansiyeli ile okul ortamında ortaya koyduğu performans arasındaki uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 2005). Adler'e (2014) göre ise tembellik, bireyin kendisine düşük değer biçmesiyle ilişkili psikolojik bir durumdur.

Adler'e (2014, s. 30) göre bireyin başarıya ilişkin inançları, başarısızlık deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Yazara göre tembellik ve başarısızlık, bireyin yetersizlik duygusunun bir yansıması olup yaşamında karşılaştığı sorunlar karşısında ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının farklı nedenlere dayandığı; öğrenciyi başarısızlığa yönelten olumsuz koşulların iyileştirilmesi ve etkili bir eğitim ortamının sağlanmasıyla bu sorunun azaltılabileceği belirtilmektedir.

Güven'e (2019) göre akademik başarı üzerinde aile tutumu, okul personelinin yaklaşımı ve öğrencinin bireysel özellikleri belirleyici faktörler arasında yer

almaktadır. Bu etmenler birbirleriyle etkileşim içerisinde akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Bu doğrultuda akademik başarı; bireysel, ailesel ve çevresel birçok faktörün etkileşimi sonucunda şekillenen çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Akademik başarının sağlıklı biçimde açıklanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için yalnızca öğrencinin akademik performansına odaklanılması yeterli olmayıp, bu performansı etkileyen bireysel, ailesel, okul ve çevresel etmenlerin de bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında "akademik başarı" kavramıyla ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitim-öğretim programlarındaki derslerde göstermiş oldukları başarı ifade edilmektedir.

2.1.4.1. Akademik Başarıya Kuramsal Bakış

Akademik başarı, eğitim bilimleri alanında farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde açıklanmaya çalışılan çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenlerin çeşitliliği nedeniyle araştırmacılar, akademik başarıyı farklı kuramsal bakış açıları doğrultusunda ele almışlardır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik performanslarını farklı yönlerden açıklamakta olup, akademik başarının yalnızca bilişsel yeterliliklerle değil; bireysel özellikler, çevresel etmenler ve öğrenme süreçleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Greeno, Pearson ve Schoenfeld, 1996; Güven, 2019).

Greeno, Pearson ve Schoenfeld (1996) akademik başarıya ilişkin kuramsal yaklaşımları ayrımsal yaklaşım (differential perspective), davranışçı yaklaşım (behaviorist perspective), bilişsel yaklaşım (cognitive perspective) ve durumsal yaklaşım (situational perspective) olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Bu yaklaşımlar, akademik başarının nasıl oluştuğunu ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğini farklı bakış açılarıyla açıklamaktadır.

2.1.4.1.1. Ayrımsal Yaklaşım

Ayrımsal yaklaşımın temelinde, bireyler arasındaki farklılıkların ölçülebilir olduğu görüşü yer almaktadır (Greeno, Pearson ve Schoenfeld, 1996). Bu yaklaşıma

göre bireyler; zihinsel yeterlilikleri, bilgi düzeyleri ve becerileri bakımından birbirlerinden farklılık göstermekte olup, söz konusu farklılıklar çeşitli ölçme araçlarıyla belirlenebilmektedir (Pellegrino, Chudowsky ve Glaser, 2001).

Ayrımsal yaklaşım, özellikle yirminci yüzyılın ilk yarısında geliştirilen standart başarı testlerinin uygulanmasına ve öğrencilerin başarı düzeylerine göre sınıflandırılmasına kuramsal temel oluşturmuştur (Pellegrino, Chudowsky ve Glaser, 2001). Bu yaklaşım çerçevesinde elde edilen başarı puanları yalnızca öğrencilerin akademik performanslarını belirlemek amacıyla değil; aynı zamanda eğitim planlaması, öğrencilerin uygun programlara yönlendirilmesi ve eğitim kaynaklarının etkili biçimde dağıtılması amacıyla da kullanılmaktadır (Greeno, Pearson ve Schoenfeld, 1996).

Ayrımsal yaklaşımdan hareketle geliştirilen ayrımsal öğretim anlayışı ise öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecinin bu özelliklere göre düzenlenmesini esas almaktadır (Tomlinson, 2001). Böylece her öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme yaşantıları sunularak öğrenme sürecinin daha etkili hâle getirilmesi amaçlanmaktadır.

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, ayrımsal öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır. Sapan ve Sapan ve Mede (2022), İngilizce dersinde uygulanan ayrımsal öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Özüdoğru (2022), çevrimiçi öğretim ortamında uygulanan ayrımsal öğretimin akademik başarı ve öz yönelimli öğrenme üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Koeze (2007) ise ilkokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, bireysel farklılıklara göre düzenlenen öğretimin standart başarı testlerinde anlamlı başarı artışı sağladığını bildirmiştir. Ayrıca Safawi ve Akay (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, ayrımsal öğretimin akademik başarı üzerinde orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, ayrımsal yaklaşımın öğrencilerin bireysel özelliklerini merkeze alan öğretim uygulamalarını temel alması nedeniyle akademik başarıyı destekleyen önemli kuramsal yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir.

Öğretim sürecinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılması, her öğrencinin öğrenme potansiyelini daha etkili biçimde ortaya koymasına ve dolayısıyla akademik başarının artırılmasına katkı sağlamaktadır.

2.1.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcılara verilen gözlenebilir tepkilerin sonucunda gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde pekiştirme, ödül ve tekrarın önemini vurgulamakta; öğrencilerin akademik başarılarının çevresel düzenlemeler yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır (Greeno, Pearson ve Schoenfeld, 1996; Skinner, 1953).

Davranışçı kurama göre karmaşık öğrenmeler, basitten karmaşığa doğru ilerleyen öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenme güçlükleri ise öğrencinin gerekli ön öğrenmelere sahip olmaması veya öğretim sürecindeki ön koşulların yeterince karşılanmaması ile açıklanmaktadır (Pellegrino, Chudowsky ve Glaser, 2001; Güven, 2019).

Davranışçı yaklaşıma dayalı araştırmalar, olumlu davranışların sistematik biçimde pekiştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Koch (2020), davranışsal destek programlarının uygulandığı okullarda öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiğini belirtmiştir. Jones (2021) ise öğrencilerin davranışsal katılım düzeyleri ve sosyal becerilerinin okuma ile matematik başarılarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sümer ve Sayıl (2022), öğrencilerin davranış problemleri arttıkça akademik başarılarının düştüğünü belirlemiştir. Miller (2021) ise davranışsal sorunları bulunan öğrencilere yönelik kanıta dayalı öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermiştir.

Bu bulgular, davranışçı yaklaşımın öğrenme sürecinde davranışların düzenlenmesi yoluyla akademik başarıyı desteklediğini ortaya koymaktadır.

2.1.4.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi bilgi işleme, problem çözme, anlamlandırma ve üst düzey düşünme süreçleriyle açıklamaktadır (Anderson, 2005). Bu yaklaşıma göre

akademik başarı, öğrencinin ne kadar bilgiye sahip olduğundan çok, sahip olduğu bilgiyi nasıl kullandığı ve yeni bilgilerle nasıl ilişkilendirdiği ile ilgilidir (Güven, 2019).

Öğrencilerin dikkat, algı, bellek, üstbiliş ve problem çözme becerilerinin gelişimi akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Schunk, 2020). Bu bağlamda bilişsel yaklaşım, yalnızca öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini değil, bu çıktıları oluşturan zihinsel süreçlerin de dikkate alınmasını gerekli kılmakta; öğrencilerin düşünme süreçlerini ortaya koyan ölçme yaklaşımlarını önemsemektedir.

Bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde Piaget (1972), öğrencilerin gelişim düzeyi arttıkça bilişsel performanslarının ve buna bağlı olarak akademik başarılarının da arttığını ileri sürmektedir. Benzer biçimde Bruner (1966), öğrencilerin bilgiyi aktif biçimde yapılandırmalarının öğrenmenin kalıcılığını artırdığını savunmaktadır.

Güncel araştırmalar, bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Aydın (2021), üstbiliş stratejilerinin matematik başarısını artırdığını; Yılmaz (2020) ise öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin akademik motivasyonları ile akademik başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel yaklaşımın öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını destekleyerek akademik başarıyı artırmada etkili kuramsal yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir.

2.1.4.1.4. Durumsal Yaklaşım

Durumsal yaklaşım, öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel bağlam içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Bu yaklaşıma göre akademik başarı yalnızca bireysel yeterliliklerin bir sonucu olmayıp, öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımı ve sosyal etkileşimleriyle birlikte şekillenmektedir (Güven, 2019).

Bu doğrultuda, gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiği belirtilmektedir. Özüdoğru ve Özüdoğru (2017), durumsal öğrenme temelli öğretimin

öğrencilerin mesleki İngilizce başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hossainy, Zare, Hormozi, Shaghaghi ve Kaveh (2012), durumsal öğrenme programlarının öğrencilerin okul motivasyonunu ve akademik başarılarını artırdığını göstermiştir. Tutal (2023) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında ise bağlamsal öğrenme uygulamalarının akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, durumsal yaklaşımın akademik başarıyı destekleyen önemli bir eğitimsel çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.4.2. Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı, öğrencilerin eğitim sürecindeki performansını gösteren önemli bir kavramdır. Bu başarı yalnızca öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı değildir. Aile, öğretmen, okul, sosyal çevre, öğrenme ortamı ve sosyoekonomik koşullar gibi birçok etken de akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca öğrencinin motivasyonu, çalışma alışkanlıkları ve öğretim sürecinin niteliği de başarıyı etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle akademik başarı, bireysel ve çevresel faktörlerin birlikte değerlendirilmesini gerektiren çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Akademik başarısızlık ise eğitim sürecinin her aşamasında görülebilen önemli bir sorundur. Başarısızlığın ortaya çıkmasında tek bir neden bulunmamakta; bireysel, ailevi, sosyal, ekonomik, eğitimsel ve psikolojik birçok etken rol oynamaktadır. Bu araştırmada akademik başarıyı etkileyen faktörler **bireysel faktörler, aileye ilişkin faktörler, akran ve yakın çevreye ilişkin faktörler, okul ve öğretmene ilişkin faktörler, sosyoekonomik faktörler, eğitim sistemiyle ilgili faktörler ve psikolojik faktörler** olmak üzere 7 başlık altında ele alınmıştır.

2.1.4.2.1. Bireysel Faktörler

Her çocuk, kendine özgü zekâ ve kişilik özelliklerine sahip gelişmekte olan bir bireydir (Yavuzer, 2005).

Çocukların ev ve okul ortamında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmesi, kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırabilmektedir. Ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından görüşleri

alınan, karar süreçlerine katılımı desteklenen çocukların başarılı olabilmek için daha fazla çaba gösterdikleri; buna karşılık kendilerini göz ardı edilmiş hisseden çocukların akademik etkinliklere yönelik istek ve çabalarının azalabildiği belirtilmektedir (Güven, 2019). Bu deneyimler, çocukların benlik algısı, özgüvenleri ve kişilik gelişimleri üzerinde etkili olabilmektedir.

Bireyin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da akademik başarı üzerinde etkili olan önemli bireysel faktörlerden biridir. Sevgi ve ilgi yoksunluğu yaşayan çocuklarda özgüven eksikliği görülebilmekte, bu durum ise öğrenme motivasyonunu ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Maslow (1954)'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının ardından sevgi, güvenlik, ait olma, saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları gelmektedir. Benzer şekilde Glasser (1999), bireyin sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve güvenlik gereksinimlerinin davranışlarını yönlendiren temel ihtiyaçlar olduğunu ifade etmektedir. Bu ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanması, bireyin kendini gerçekleştirmesine, öğrenmeye yönelik motivasyonunun artmasına ve akademik başarısının desteklenmesine katkı sağlayabilmektedir.

Her çocuk, kendine özgü zekâ düzeyi, ilgi alanları ve kişilik özellikleri doğrultusunda gelişim göstermektedir. Zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim süreci geçiren çocuklar, sahip oldukları potansiyeli daha etkili biçimde kullanabilmekte ve akademik başarılarını daha kolay ortaya koyabilmektedir.

Bireysel faktörler kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer unsur ise öğrencinin davranış örüntüleridir. Adler (2014), tembelliğin bazı durumlarda bireyin ilgi görme ve kabul edilme isteğiyle ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda akademik başarısızlığın yalnızca bilişsel yetersizliklerden kaynaklanmadığı; dikkat çekme, ilgi görme ve kabul edilme gereksinimi gibi psikolojik etmenlerden de etkilenebileceği ifade edilmektedir (Adler, 2014).

Sonuç olarak bireysel faktörler; öğrencinin bilişsel özellikleri, kişilik yapısı, benlik algısı, motivasyonu, psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ve sosyal becerileri gibi birçok unsurun etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu faktörlerin olumlu yönde gelişmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılmalarına ve akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır.

2.1.4.2.1.1. Hazır Bulunuşluk

Hazır bulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılmış olması anlamına gelir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğrencinin okula başlama yaşı ile okul olgunluğuna ulaşma düzeyi, akademik başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Öğrencinin okula başlama yaşı ile okul olgunluğuna ulaşma düzeyi, akademik başarısını etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Okul olgunluğu ise çocuğun bireysel, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan okula başlamaya hazır olması olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle okul olgunluğu, her çocukta aynı yaşta gerçekleşmeyen ve bireysel farklılıklara göre değişiklik gösteren bir gelişim sürecidir (Yavuzer, 2005).

Okula başlamada yalnızca bilişsel yeterlilik değil, aynı zamanda duygusal ve ruhsal olgunluk da önemli bir koşuldur. Çocuğun öğrenmeye hazır olması, dikkatini sürdürebilmesi, sosyal ilişki kurabilmesi ve aile ortamından ayrılabilecek düzeyde duygusal bağımsızlık kazanmış olması okul yaşamına uyumunu kolaylaştırmaktadır. Yeterli bilişsel kapasiteye sahip olan bir çocuk, duygusal açıdan okula hazır değilse okula uyum sağlamakta güçlük yaşayabilir ve bu durum akademik başarısını olumsuz etkileyebilir (Yörükoğlu, 1998). Benzer şekilde, çocuk akademik açıdan yeterli olsa bile duygusal olarak kendini okula hazır hissetmediğinde öğrenme sürecine etkili biçimde katılamayabilir ve beklenen bilgi ve becerileri kazanmakta zorlanabilir (Çimşir, 2019).

Hazır bulunuşluk yalnızca öğrencinin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel açıdan okula hazır olmasını değil, aynı zamanda yeni öğrenmelere başlamadan önce sahip olduğu bilgi ve deneyimleri de kapsamaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak planlanması, öğrenme sürecinin daha etkili yürütülmesine ve akademik başarının artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin yeterli düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olmaları, eğitim sürecine uyumlarını kolaylaştırmakta ve akademik başarılarının sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

2.1.4.2.1.2. Öğrenme Hızı

Tomlinson, Strickland (2005) ve Heacox (2002), öğrenme hızını öğrencilerin aynı konuyu öğrenebilmek için farklı sürelerde zamana ihtiyaç duymaları olarak tanımlamaktadır. Bazı öğrenciler öğrenme hedeflerine daha kısa sürede ulaşabilirken, bazı öğrenciler aynı kazanımları elde edebilmek için daha fazla zamana, örneğe ve uygulamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin planlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlaması ve her öğrencinin öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme fırsatları sunması önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine uygun öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme hızlarındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenme sürecine daha etkili katılım sağlamalarına ve akademik başarılarının desteklenmesine katkıda bulunmaktadır.

2.1.4.2.1.3. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili, bireyin bilgiyi ne zaman, nerede ve hangi şekilde öğrenmeyi tercih ettiğini ifade eder. Bu alanda çeşitli kuramlar geliştirilmiş olup, her biri farklı boyutlara göre öğrenmenin farklılaştırılmasını önerir. Bu kuramlar, bireylerin öğrenme süreçlerinin çevresel etkenler (ışık, sıcaklık, ses), sosyal ortam (tek başına, grupla ya da bir arkadaşla), fiziksel koşullar (hareket ihtiyacı, günün belirli zamanları), duygusal durum (motivasyon) ve psikolojik özellikler (analitik ya da yansıtıcı düşünme) gibi faktörlere göre değiştiğini ortaya koyar. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere kendi öğrenme stillerini kullanarak öğrenme fırsatı sunar ve daha fazla öğrenciye etkili biçimde ulaşmayı sağlar (Tomlinson, Strickland, 2005; Heacox, 2002).

Öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi nasıl daha etkili öğrendiklerini açıklamaya yönelik önemli bir kavramdır. Bu terim, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmıştır (Orak, 2015). Dunn (1993) öğrenme stilini bireyin karakteristik özelliklerine göre şekillenen, bilgiyi işleme biçimi olarak tanımlamıştır. 1980'li yıllardan itibaren eğitim ve psikoloji alanlarında bireysel farklılıkların önem

kazanmasıyla birlikte, öğrenme sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiği görüşü yaygınlaşmış ve öğrenme stilleri kavramına olan ilgi artmıştır (Li & He, 2016).

Öğrenme stili, bireyin en kolay ve etkili öğrenme biçimi olarak kabul edilmekte; kişinin tercihleriyle şekillenen, süreklilik gösteren bireysel bir öğrenme yolu olarak tanımlanmaktadır (Akdeniz, 2007; Riding & Rayner,1998). Eyüboğlu (2010), bu kavramı zekâ, motivasyon ve dışa dönüklük gibi kişisel özelliklerin etkileşimiyle oluşan bireysel bir yapı olarak ele alırken, Li ve He (2016), öğrenme stillerinin motivasyonu artırdığını, akademik başarıya katkı sağladığını ve bireyin öğrenme sürecindeki engelleri daha kolay aşmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan, Hunt (1979) öğrenme stilini, ne öğrenildiğinden çok öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenen bir süreç olarak değerlendirmiştir. Kolb (1984) ise öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar üzerinden tanımlamaktadır. Felder ve Silverman'a (1988) göre de öğrenme stili, bireyin bilgiyi edinme, düzenleme ve işleme süreçlerinde sahip olduğu belirgin tercihler ve güçlü yönlerle ilgilidir.

Dolayısıyla, bireylerin öğrenme stillerine uygun yapılandırılmış öğretim süreçlerinin, bilişsel işlemleme sürecini destekleyerek öğrenme çıktılarının niteliğini artırabileceği ve bu durumun akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği söylenebilir.

2.1.4.2.1.4. İlgi

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ilgi, belirli bir olay ya da etkinliğe karşı yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik verme durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Akademik başarı ile ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; bireylerin ilgi duydukları alanlara daha fazla zaman ve çaba ayırdıkları, bu nedenle söz konusu alanlarda daha yüksek başarı gösterme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Kuzgun, 2000). Bu yönüyle ilgi, öğrenme sürecini etkileyen önemli bireysel değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bireyin ilgi duymadığı bir alanda da belirli düzeyde başarı göstermesi mümkün olmakla birlikte, ilgi ve yeteneğin birlikte bulunması durumunda akademik başarının

daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Kuzgun, 2000). Bu durum, ilginin tek başına başarı için yeterli olmadığını, ancak başarıyı destekleyen önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgi alanlarının öğretim sürecinde dikkate alınması, öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmekte, derse katılımlarını artırabilmekte ve akademik hedeflere ulaşmalarını destekleyebilmektedir.

2.1.4.2.1.5. Benlik Saygısı

Benlik, bireyin kendisini düşünen, hisseden ve eylemde bulunabilen bağımsız bir varlık olarak algılaması şeklinde tanımlanmaktadır (Onur, 2014) Benlik saygısı ise kişinin kendine dair özelliklerini beğenmesi, benimsemesi, onaylaması ve kendinden memnun olmasıyla ilgilidir. Aynı zamanda bireyin bilişsel süreçleri ve akademik yaşamı üzerinde de etkili olmaktadır (Choi, 2005). Güçlü bir benlik saygısına sahip öğrencilerin, özgüvenleri sayesinde öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıkları ve zorluklarla daha etkili başa çıktıkları, bu nedenle akademik başarılarında olumlu gelişmeler gözlendiği ifade edilebilir.

Benlik saygısı, bireyin kendine dair duygu ve değerlendirmelerini kapsadığından, duygusal durumlarla doğrudan ilişkilidir. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, genellikle kendilerine yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptir ve bu durum, onların daha olumlu duygular yaşamasına katkı sağlar. Buna karşılık, düşük benlik saygısı olan bireylerin, kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmaları nedeniyle daha çok olumsuz duygulanım içinde oldukları görülmektedir (Baumeister & Twenge, 2003).

Dolayısıyla benlik saygısının, kişinin öğrenmeye katılımını ve akademik görevlerle başa çıkma becerisini güçlendirerek akademik başarıyı dolaylı ama önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

2.1.4.2.1.6. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, bireyin belirli bir alanda başarıya ulaşabilmek için karşılaşabileceği zorlukların üstesinden gelebileceğine dair kendi beceri ve yeteneklerine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Schwarzer ve Hallum, 2008;

Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz-yeterlik inancı, bireylerin istekliliğini, hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çabayı, motivasyon düzeylerini ve karşılaştıkları zorluklara rağmen pes etmeme tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca analitik düşünme becerileri üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öz-yeterlik algısının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009). Bu doğrultuda, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklandıkları, karşılaştıkları güçlükleri aşmada daha dirençli oldukları ve akademik performanslarını daha olumlu düzeyde geliştirdikleri söylenebilir.

Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirme konusunda kendini yeterli görmesi ve başarılı olacağına inanmasıdır (Chaplain, 2000; Zusho ve Pintrich, 2003). Doğrudan gözlemlenebilen bir beceri olmaktan ziyade, bireyin kendi yeteneklerini kullanabilme kapasitesine ilişkin öznel bir değerlendirme sürecidir (Umaz, 2010). Bu inanç, bireyin zorluklar karşısındaki tutumunu, hedef belirleme biçimini ve stresle başa çıkma yollarını etkilemektedir.

Öz-yeterlik algısı farklı alanlara göre değişkenlik gösterebilir. Örneğin bir öğrenci toplama işlemlerinde kendine güven duyarken, çarpma işlemlerinde daha düşük güven gösterebilir. Bu durum, öğrencinin yeterli bilgiye sahip olsa bile bazı görevlerden kaçınmasına neden olabilmektedir (Umaz, 2010).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na göre öz-yeterlik, bireyin yaşam deneyimleri, çevresel geri bildirimler ve duygusal durumları doğrultusunda zaman içinde gelişmektedir. Bandura, öz-yeterliğin dört temel kaynağa dayandığını belirtmektedir: geçmiş başarılar, başkalarının deneyimleri, sözel destek (ikna) ve bireyin duygusal durumudur (Snyder ve Lopez, 2002).

Sonuç olarak, akademik başarı yalnızca bilişsel bilgi düzeyi ile değil, öz-yeterlik gibi bireyin kendine ilişkin inançlarıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini destekleyici uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır.

2.1.4.2.1.7. Bilişsel Yeterlik

Bilişsel yeterlilik, öğrencilerin öğrenme sürecini, bilgiyi işleme biçimlerini ve akademik performanslarını etkileyen önemli bireysel özelliklerden biridir. Öğrenciler

arasında görülen bilişsel farklılıklar, öğrenme sürecinde farklı ihtiyaç ve öğretim yaklaşımlarını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkate alınması ve öğretim sürecinin bu doğrultuda düzenlenmesi, akademik başarının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Çoklu zekâ kuramına göre bireyler farklı bilişsel yeteneklere sahip olup, bu farklılıklar öğrenme süreçlerine yansımaktadır. Bireylerin sahip oldukları baskın zekâ türleri, öğrenme sürecinde tercih ettikleri yöntemleri ve öğrenme ürünlerini ortaya koyma biçimlerini etkileyebilmektedir. Örneğin sözel-dilsel zekâsı baskın olan bir öğrencinin okuma, yazma ve sözlü ifade becerilerinde daha başarılı olabileceği; buna karşılık farklı öğrenme etkinliklerinde aynı düzeyde performans göstermekte zorlanabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini çeşitlendirmeyi ve öğrenme fırsatlarını zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun öğrenme ortamları sunulduğunda, öğrenme sürecinin daha etkili hâle geldiği ve akademik başarının olumlu yönde etkilendiği belirtilmektedir (Tomlinson ve Strickland, 2005; Heacox, 2002).

Sonuç olarak, öğrencilerin bilişsel yeterliliklerinin doğru biçimde belirlenmesi ve öğretim sürecinin bu özellikler doğrultusunda planlanması, akademik başarının desteklenmesinde önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.1.8. Motivasyon

Motivasyon kavramı, kökenini Latince *movere* (hareket ettirmek) fiilinden almakta olup Türkçede "güdülenme" veya "motivasyon" terimleriyle ifade edilmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin davranışlarını yönlendiren ve akademik başarısını etkileyen temel unsurlardan biri olan motivasyon, kapsamlı bir yapıya sahip olup literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Pakdel, 2013).

Motivasyon, bireyi belirli bir amaca yönelten, davranışlarını başlatan, sürdüren ve yönlendiren içsel ve dışsal etkenler ile bu süreci düzenleyen mekanizmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik benlik saygılarının daha yüksek olduğunu, daha yaratıcı davranışlar sergilediklerini ve akademik başarılarının daha fazla olduğunu göstermektedir (Sarıer, 2016).

Motivasyonu yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha istekli katılmakta, karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili şekilde başa çıkabilmekte ve öğrenme sürecini daha verimli sürdürebilmektedir. Bu durum, akademik performansın artmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla motivasyon, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen, sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmasına katkı sağlayan ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik uygulamalar, akademik başarının desteklenmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir.

2.1.4.2.1.9. Eğitimde Tamamlayıcı Destekler

Öğrencilerin akademik başarıları yalnızca örgün eğitim sürecinde sunulan öğretimle sınırlı değildir. Okul öncesi eğitim ile dershane, kurs ve etüt merkezleri gibi tamamlayıcı eğitim uygulamaları da öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu tür destekler, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermelerine, sınavlara daha etkili hazırlanmalarına ve akademik başarılarını artırmalarına katkı sağlayabilmektedir.

Okul öncesi eğitim, öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerini artıran önemli eğitim basamaklarından biridir. Bu süreçte kazandırılan bilişsel, motor ve sosyal beceriler, öğrencilerin ilkokula daha hazır başlamalarını ve sonraki eğitim süreçlerinde daha başarılı olmalarını desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aslan (2017), okul öncesi eğitim alan öğrencilerin merkezi sınavlarda daha başarılı olduklarını ve akademik performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çelikkol ve Avcı (2017), okul öncesi eğitim almış öğrencilerin daha yüksek başarı düzeyine sahip okullarda öğrenim gördüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Okula başlama yaşı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar farklı bulgular ortaya koymaktadır. Elder ve Lubotsky (2009), okula erken başlayan öğrencilerin başlangıçta bazı dezavantajlar yaşayabildiklerini, ancak bu farkın zamanla azaldığını belirtmiştir. Black, Devereaux ve Salvanes (2008) ise okula daha

geç başlayan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık Mayer ve Knutson (1997), erken yaşta okula başlayan öğrencilerin bazı alanlarda daha başarılı olabileceğini ifade etmektedir. Datar (2006) da erken yaşta okula başlayan öğrencilerin ilköğretim sürecinde daha yüksek başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Cahan ve Cohen (1989) ise yaş değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisinin çok boyutlu olduğunu ve tek başına belirleyici olmadığını vurgulamıştır.

Dershane, kurs ve etüt merkezleri ise örgün eğitimi destekleyen ve öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayan tamamlayıcı eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermelerine, sınavlara hazırlanmalarına ve öğrenme süreçlerini pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Zabun, 2011).

Yapılan araştırmalar, bu tür destek hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öksüzler ve Sürekçi (2010), dershaneye devam süresi arttıkça akademik başarının da arttığını belirtmiştir. Çiftçi ve Çağlar'ın (2014) araştırmasında, dershaneye devam eden öğrencilerin YGS puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aslan (2017) da dershane veya etüt merkezine devam eden öğrencilerin merkezi sınavlarda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Kılıç ve Haşıloğlu (2017) ise özel kurslara devam eden öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinde daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmiştir.

Araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim ile dershane, kurs ve etüt merkezi gibi tamamlayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik gelişimlerini bireysel farklılıklar doğrultusunda farklı dönemlerde desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme hızları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik ihtiyaçları birbirinden farklılık gösterdiğinden, okul öncesi eğitim bazı öğrencilerde okula hazır bulunuşluğu güçlendirirken; dershane ve kurslar ise bireysel öğrenme eksikliklerinin giderilmesine ve sınavlara hazırlık sürecinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, tamamlayıcı eğitim desteklerinin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alan ve akademik başarıyı etkileyen önemli çevresel faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

2.1.4.2.2. Aileye İlişkin Faktörler

Eğitim süreci, bireyin ilk sosyal çevresi olan ailede başlamaktadır. Çocuğun kişilik gelişimi, değer yargıları, davranış örüntüleri ve öğrenmeye ilişkin ilk deneyimleri büyük ölçüde aile ortamında şekillenmektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan çalışkanlık, sorumluluk, dürüstlük ve girişkenlik gibi özellikler, bireyin sonraki eğitim yaşantısını etkileyebilecek önemli kazanımlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bu özellikler yaşam boyu gelişmeye açık olmakla birlikte, erken çocukluk dönemindeki aile yaşantıları bu gelişimin temelini oluşturmaktadır.

Çocuğun okul yaşamına uyumu ve akademik gelişimi üzerinde aile desteğinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Özellikle ilkokul yıllarında ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermesi, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve uygun öğrenme ortamları sunmaları akademik başarıyı desteklemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin ailelerle iş birliği içerisinde hareket etmeleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla aile katılımı, öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de okul ortamına uyumlarının güçlendirilmesinde önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.2.1. Aile İçi İlişkiler, Davranışlar ve Akademik Başarı

Aile içi ilişkiler; anne-baba arasındaki etkileşim, ebeveyn-çocuk iletişimi ve kardeşler arası ilişkileri kapsayan önemli bir yapıdır. Çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenir ve bu davranışları model alma yoluyla içselleştirirler. Bu nedenle aile içi iletişim ve etkileşim biçimleri, çocuğun duygusal, sosyal ve akademik gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ev ortamında yaşanan çatışmalar, şiddet ve ihmal gibi olumsuz yaşantıların çocuğun gelişimini ve akademik uyumunu olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Çimşir, 2019).

Ebeveynlerin çocuklarına model olması, öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Çocukların kazanması beklenen davranışların önce ebeveynler tarafından sergilenmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Örneğin, kitap okuma

alışkanlığının sözel öğütler yerine ebeveyn davranışlarıyla desteklenmesi daha etkili olmaktadır (Goleman, 2000).

Aile içinde şiddet ve tutarsız iletişim de çocukların psikososyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çocuklara disiplin kazandırma amacıyla uygulanan fiziksel cezaların çeşitli uyum sorunlarına yol açabileceği; bunun yerine sözel iletişim ve yapıcı yaklaşımın daha sağlıklı sonuçlar verdiği ifade edilmektedir (Çömelekcioğulları, 2020). Ayrıca aile içi iletişimde emir verme, eleştirme, yargılama ve benzeri yaklaşımların iletişimi engellediği belirtilmektedir (Gordon, 1997).

Ebeveyn-çocuk iletişiminin niteliği de akademik başarı üzerinde önemli bir etkendir. Çocukların aile içinde kendilerini ifade edebilmeleri, karar süreçlerine katılmaları ve duygusal olarak desteklenmeleri özgüvenlerini artırmakta ve gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Çömelekcioğulları, 2020). Bununla birlikte ebeveyn ilgisinin yetersiz olduğu ortamlarda çocuklarda duyuşsal, bilişsel ve sosyal sorunların yanı sıra akademik motivasyon kaybı da görülebilmektedir (Çimşir, 2019).

Kardeşler arasında ayrım yapılması da çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen bir diğer önemli aile içi faktördür. Çocuklar arasında kıyaslama yapılması veya bir çocuğa daha fazla ayrıcalık tanınması, kardeşler arasında duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Bu durum özellikle ihmal edilen veya sürekli kıyaslanan çocuklarda psikolojik uyum güçlüklerine neden olabilmektedir (Çömelekcioğulları, 2020).

Adler (2000), anne-baba tutumlarının çocuğun toplumsallık duygusunun gelişiminde temel rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, sağlıklı aile ilişkilerinin çocukların hem gelişimini hem de akademik başarısını desteklediği söylenebilir

Genel olarak değerlendirildiğinde, aile içi iletişimin niteliği, ebeveyn tutumları ve kardeş ilişkileri çocuğun psikososyal gelişimini doğrudan etkilemekte; bu durum dolaylı olarak akademik başarı üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.1.4.2.2.2. Aile Desteği ve Akademik Başarı

Aile, toplumun en temel yapı taşı olup çocukların yetiştiği ve gelişimini sürdürdüğü ilk sosyal ortamdır. Anne ve babalar, çocukların yalnızca fiziksel gelişimlerinde değil; duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde de önemli bir role sahiptir (Yavuzer, 2001). Doğumdan itibaren çocukların ilk ve en yoğun etkileşim kurduğu kişiler ebeveynleridir. Bu nedenle ebeveynlerle kurulan güvene dayalı bağlanma ilişkisi, çocukların duygusal gelişimi ve sosyal uyumu açısından büyük önem taşımaktadır (Kenny, 1990).

Anne ve babaların çocuklarının gelişimini destekleyici etkinliklere ayırdıkları zaman ve gösterdikleri ilgi, akademik başarı üzerinde etkili olan önemli aile faktörleri arasında yer almaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte öğretmen, akran ve okul ortamı gibi dışsal faktörlerin etkisi artmakla birlikte, çocuğun en fazla etkileşimde bulunduğu sosyal çevre olmaya devam eden aile, gelişim sürecindeki belirleyici rolünü sürdürmektedir (Çimşir, 2019). Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarına yönelik destekleyici tutumları, okul etkinliklerine katılımları ve aile içindeki sağlıklı iletişim ortamı, öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyen önemli unsurlardır

Bunun yanı sıra, öğrencinin ev ortamında ilgi görmesi, öğrenme sürecinin desteklenmesi ve ödevlerine yönelik ebeveyn desteği alması da akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Çömelekçioğulları, 2020). Aile içindeki olumlu iletişim, öğrenme sürecine aktif katılım ve çocuğun akademik gelişimine yönelik destekleyici yaklaşımlar, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencinin okula bağlılığını, öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve eğitim sürecine uyumunu da güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, ailenin çocuk üzerindeki etkisi yalnızca erken çocukluk dönemine özgü olmayıp okul yılları boyunca devam eden dinamik bir süreçtir. Ebeveynlerin çocuklarının fiziksel gereksinimlerini karşılamalarının yanı sıra duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemeleri, sağlıklı kişilik gelişiminin ve akademik başarının temelini oluşturmaktadır. Okul yaşamıyla birlikte öğrencinin gelişiminde farklı çevresel faktörler etkili olmaya başlasa da aile, çocuğun gelişimini ve akademik yaşamını şekillendiren en önemli sosyal çevre olma özelliğini korumaktadır. Bu doğrultuda, anne ve babaların çocuklarıyla kurdukları

sağlıklı iletişim, eğitim sürecine aktif katılımları ve destekleyici ebeveyn tutumları, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen temel faktörler arasında değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.2.3. Ailenin Çocuğa Gösterdiği Sevgi ve Akademik Başarı

Sevgi, bireyin kendi benliğini yitirmeden kurduğu bir birliktir; insanı başkalarından ayıran engelleri kaldırarak, onu diğer insanlarla derin bir bağ içinde birleştiren güçlü ve etkili bir duygudur. (Fromm,1994). Bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için nasıl fiziksel ihtiyaçları önemliyse duygusal ihtiyaçlarının da giderilmesi gerekir.

Hayatında sevgiyi merkezine alan birey, olumlu ve yapıcı tutumları sayesinde başarılı bir yaşamın kapılarını aralar. Sevgi zekâsı gelişmiş kişiler, karşılaştıkları sorunlara pratik çözümler bulabilen, yüksek algı düzeyine sahip, güçlü sosyal ilişkiler kurabilen ve çevresine sürekli olumlu enerji yayan bireylerdir. İnsan; dostluğa, barışa ve sevginin gücüne inanıyorsa, bu durum onun daha dengeli, sağlam ve güçlü bir karakter geliştirmesini sağlar (Atik, 2007).

Aile ortamında çocuğun yeterli düzeyde sevgi ve ilgi görmemesi ya da aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarına maruz kalması, çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocuğun gelişiminde en önemli sosyal çevre olan ailede yaşanan sorunların anlayış, karşılıklı etkileşim, iş birliği ve etkili iletişim çerçevesinde ele alınması, öğrencinin özgüveninin gelişmesine ve okul başarısının desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Çimşir, 2019).

Bunun yanı sıra, çocuğa yaşına uygun düzeyde sorumluluk verilmesi, hata yapmasına ve hatalarının doğal sonuçlarını deneyimlemesine fırsat tanınması, problem çözme becerilerinin ve öz güveninin gelişimini desteklemektedir. Buna karşılık, aşırı baskıcı ebeveyn tutumları, çocuktan sürekli yüksek başarı beklenmesi ve hata yapmasına izin verilmemesi, çocuk ile ebeveyn arasındaki iletişimi zayıflatabilmekte; çocuğun duygusal gelişimini ve akademik yaşama uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çimşir, 2019).

Aile ortamında çocuğun duygusal ihtiyaçlarının, özellikle de sevgi gereksiniminin yeterli düzeyde karşılanması; özgüveninin gelişmesine, duygusal açıdan dengeli bir kişilik yapısı oluşturmasına ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına

katkı sağlamaktadır. Bu durum, çocuğun karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilme, iletişim becerilerini geliştirme ve okul yaşamına uyum sağlama becerilerini destekleyerek akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Buna karşılık, aile ortamında sevgi ve ilginin yetersiz kalması ya da aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarının benimsenmesi, çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilmekte; özgüven eksikliği, iletişim güçlükleri ve akademik başarıda düşüş gibi sonuçlara yol açabilmektedir.

2.1.4.2.2.4. Ailenin Çocuğa Verdiği Motivasyon ve Akademik Başarı

Motivasyon, bireyleri ya da grupları belirli bir amaç doğrultusunda sürekli ve kararlı bir şekilde harekete geçirmeyi amaçlayan tüm etkenlerin ve çabaların bütünüdür. Bireyler, hedeflerine ulaşmak için çalışmaya başladıklarında hem içsel hem de dışsal dürtülere ihtiyaç duyarlar. Bu dürtüler, kişide motivasyonun oluşmasını sağlar. Motive olmuş bir bireyin başarıya ulaşması daha kolaydır (Eren, 2003).

Öğrencinin motivasyonunu artırmada içsel dürtülerin yanı sıra dışsal dürtüler de önemli bir rol oynar. Öğrenci, çeşitli nedenlerle başarıyı hedefler ve bu hedefe ulaşmak için çaba gösterir. Ailesi, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresindekiler tarafından takdir edilmek, ona saygınlık kazandıracağı için çalışmalarına daha fazla önem verebilir. En önemlisi, sarf ettiği çabanın ilerleyen yaşamında kendisine sağlayacağı avantajları bilerek çalışmasıdır (Çömelekcioğulları, 2020)

Öğrencilerin yalnızca başarıya odaklanarak yetiştirilmesi, zamanla başarısızlık durumlarında yoğun hayal kırıklıkları yaşamalarına neden olabilir. Ailelerin, çocuklarına yüksek başarı beklentisiyle baskı kurmaları, onların psikolojik yükünü artırabilir. Oysa ki çocukların hem sosyal yaşamlarını sürdürebilecekleri hem de sorumluluklarını yerine getirebilecekleri bir denge kurmaları desteklenmelidir. Bu süreçte, çocukların duygusal yönlerinin göz ardı edilmemesi ve eleştirilerin yapıcı biçimde sunulması oldukça önemlidir. Öğrencinin çabasının takdir edilmesi, başarı kadar gayretin de değerli olduğunun gösterilmesi, öz güven gelişimini olumlu yönde etkiler. Aksi halde, aşırı eleştiri, kıyaslama ve yargılayıcı tutumlar çocukta kaygı ve motivasyon kaybına yol açabilir (Çömelekcioğulları, 2020).

Aileler, çocuklarının motivasyonunu artırmak için sık sık ödül yöntemine başvurmaktadır. Ödüle dayalı bir motivasyon anlayışında, çocuk yaptığı işin doğruluğuna değil, getirdiği kazanca odaklanır. Bu nedenle, ödül sisteminin sıklığı ve miktarı iyi ayarlandığında etkili olabilir (Çömelekcioğulları, 2020). Ancak uzun vadede, çocuğun içsel motivasyonunun gelişebilmesi için sadece ödül değil; takdir, sorumluluk verme ve başarıya yönelik anlamlı geri bildirimlerle desteklenmesi de büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarında bazı öğrencilerin derse, konuya ya da karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma konusunda istekli oldukları gözlemlenirken; diğer bazı öğrencilerin ise derslere karşı ilgisiz davrandıkları ve problemler karşısında çözüm üretmek yerine kaçınmayı tercih ettikleri fark edilmektedir. Bu farklılığın oluşmasında en önemli etkenlerden biri, öğrencilerin ne derece motive edildikleridir. Motivasyon, bireye enerji kazandırarak onu davranışa geçmeye istekli hale getirdiği için, öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliğini belirleyen başlıca unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Akbaba, 2006).

Tüm bu araştırmalar, öğrencinin akademik başarısının yalnızca bilişsel yeterliliklerle değil, aynı zamanda sahip olduğu motivasyon düzeyiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. İçsel ya da dışsal kaynaklardan beslenen güçlü bir motivasyon, öğrenciyi derslerine daha düzenli çalışmaya, hedeflerine daha kararlı bir şekilde ilerlemeye ve karşılaştığı zorluklarla baş edebilme konusunda daha dirençli olmaya yönlendirir. Aile ve öğretmen desteğiyle güçlenen bu motivasyon, öğrencinin hem öğrenme sürecine olan ilgisini artırır hem de okul ortamına daha aktif katılımını sağlar. Özellikle başarıya giden yolda sadece sonuçların değil, gösterilen çabanın da takdir edilmesi, öğrencinin özgüvenini ve öğrenmeye olan bağlılığını olumlu yönde etkiler. Buna karşın, motivasyon eksikliği yaşayan bireylerin akademik performansları düşmekte, okula yönelik ilgileri azalmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarının sürdürülebilir olması, büyük ölçüde onların motive edilme biçimleriyle ve öğrenme sürecinde hissettikleri destekle doğrudan ilişkilidir.

2.1.4.2.2.5. Boşanmış Anne-Baba ve Akademik Başarı

Aile, çocuğun ilk sosyal çevresi olup bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturur. Ebeveynlerin boşanması, çocuğun yaşamında önemli bir stres kaynağı olabilir ve bu durum, çocuğun akademik başarısı üzerinde çeşitli etkiler yaratabilir. Boşanma süreci yalnızca hukuki bir ayrılık değil, aynı zamanda çocuğun günlük yaşam düzeninde, duygusal dengelerinde ve eğitimsel desteğinde de önemli değişimlere yol açar (Amato, 2000).

Boşanmış ailelerde yetişen öğrenciler, sıklıkla duygusal stres, düşük benlik saygısı, davranışsal sorunlar ve akademik performansta düşüş gibi problemler yaşayabilmektedir. Bu çocukların akademik başarılarında görülen düşüş, genellikle boşanma sonrası yaşanan ekonomik zorluklar, ebeveyn ilgisindeki azalma, çevresel destek eksikliği ve okul dışı sorumluluklardaki artışla ilişkilendirilmiştir (Sun ve Li, 2001). Ayrıca, ebeveynler arasında yaşanan çatışmaların çocuğa yansıması, öğrencinin dikkatini toplamasını zorlaştırmakta ve öğrenme motivasyonunu azaltmaktadır (Kelly ve Emery, 2003).

Boşanma sonrası çocuğun akademik başarısını etkileyen temel faktörlerden biri de çocuğun kiminle yaşadığı ve diğer ebeveyniyle ne düzeyde ilişki kurabildiğidir. Süreklilik arz eden ebeveyn ilgisi ve olumlu aile içi iletişim, çocukların boşanmanın olumsuz etkilerini daha az hissetmelerine yardımcı olabilmektedir (Lansford, 2009). Ayrıca, öğretmenlerin ve okul rehberlik servislerinin boşanma sürecindeki öğrencilere yönelik farkındalığa sahip olmaları, bu çocuklara psikososyal destek sağlanması açısından büyük önem taşır.

Bununla birlikte, tüm boşanma durumları çocuk üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaz. Düşük çatışmalı bir boşanma süreci ve ardından gelen sağlıklı ebeveynlik uygulamaları, çocuğun uyum becerilerini ve akademik başarısını koruyabilmesini mümkün kılabilir (Amato ve Keith, 1991). Bu nedenle boşanmanın etkisini belirleyen unsur, yalnızca boşanma olgusu değil, bu sürecin nasıl yönetildiğidir.

Sonuç olarak, boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerin akademik başarısı, çok boyutlu psikososyal etkenlerle şekillenmektedir. Eğitim kurumlarının, ailelerin ve rehberlik hizmetlerinin iş birliği içinde çalışması, bu öğrencilerin hem psikolojik uyumlarının hem de akademik başarılarının desteklenmesini sağlayacaktır.

2.1.4.2.2.6. Anne-Baba Cinsiyet Farklılığı ve Akademik Başarı

Anne ve babaların demografik özelliklerini konu alan araştırmalar incelendiğinde bu özelliklerden biri olan cinsiyetin akademik başarı ile olan ilişkisi çalışmalarda görülmektedir. Grolnick ve Slowiaczek, çocukların eğitime katılımında annelerin babalardan daha ön planda olduğu saptamıştır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley (2003) annelerin çocuklara karşı daha duyarlı olduğunu, çocuklarına duygusal geri dönüşler vermeye ve çocukların davranışlarını aktif bir şekilde şekillendirmeye daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılara göre anne- çocuk arasındaki uyum ve birliktelik, çocuğun okuldaki ve sınıftaki davranışlarına pozitif yönde etki eder. (Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003) Toplum genellikle eğitim sürecinde annelerin, babalar ve diğer aile üyelerine kıyasla daha fazla rol almasını beklemektedir. Ancak, bu sorumluluğun çoğunlukla annelere yüklenmesi bazı problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Son dönemlerde yaşanan politik, ekonomik ve tarihsel değişimler, aile yapılarında ve annelerin çocukların eğitimindeki rollerinde önemli etkiler yaratmıştır. Geçmişte annelerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi gibi faktörlerden etkilendiği gözlenirken, günümüzde bunlara ek olarak okullarla iş birliği yapmak, artan iş yükü ve iş hayatında aktif olmak gibi birçok sorumluluğu da dengede tutmak zorunda kalmaktadırlar. Bazı kişiler ise babaların eğitim sürecinde annelerden daha aktif rol oynamasının daha önemli olduğunu savunur; çünkü babalar bu görevi annelere göre farklı algılamaktadır. Bu farklı bakış açısının temel nedeni ise, annelerin kendilerini sürecin içinde daha etkin görmeleri, babaların ise bu katkıyı eşlerine destek olmak ve bir sorumluluk olarak değerlendirmeleridir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (2017) yapmış olduğu babalıkla ilgili çalışmada, babaların cinsiyet stereotiplerinden kaynaklanan ön yargıları taşıdıkları görülür. Bu ön yargılardan biri de cinsiyeti sebebiyle babanın, çocuğun bakımında arka planda olması gerektiği yönündeki düşüncesidir. Bazı babalar eve sadece ekmek götürülmeli düşüncesiyle; "erkeklik", "sertlik" gibi stereotiplerden yola çıkarak çocuklarıyla ilgili görevleri üstlenmemektedir. Babalar değişen dünya şartları ile beraber çocuklarının eğitiminde daha aktif rol alarak, eskiden zihinlerde yer etmiş olan kalıpları değiştirerek annelerle eğitim konusunda görevlerini dengelemelidirler.

Anne ve babaların cinsiyeti ve eğitim düzeyi gibi demografik özellikleri, çocukların akademik başarısında belirleyici rol oynamaktadır; annelerin çocuklarına karşı daha duyarlı ve etkileşimci olmaları, babaların ise geleneksel cinsiyet rollerinden uzaklaşıp eğitim süreçlerine daha aktif katılmaları; çocukların duygusal olarak desteklenmesini, öğrenme ortamında kendilerini kabul edilmiş hissetmelerini sağlar; böylece çocuklar hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırırlar.

2.1.4.2.2.7. Kardeş Sayısı

Eğitim seviyesi yüksek ailelerde genellikle daha az çocuk bulunmaktadır. Ayrıca, kardeş sayısı arttıkça öğrencinin akademik başarısında düşüş gözlemlenebilmektedir. Gelbal (2008) yaptığı araştırmada, bir kardeşi olan öğrencilerin en yüksek başarıya sahip olduğu; yedi veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin ise en düşük başarı seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir.

Abay ve Keleşoğlu'nun (2016)'da yaptığı çalışmasında ise bir ya da iki kardeşe sahip öğrencilerin, kardeşi olmayan ya da üç-dört kardeşi olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aslanargun ve arkadaşlarının 2016'daki araştırmasında ise kardeş sayısı ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; ancak bir kardeşi olan öğrencilerin, kardeşi olmayan ya da birden fazla kardeşi bulunanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kardeş sayısının artması, aile içi kaynakların (zaman, maddi olanaklar, ebeveyn ilgisi gibi) daha fazla birey arasında paylaşılmasını gerektirir. Bu durum, bireysel olarak her çocuğa ayrılabilecek kaynak miktarını azaltır. Özellikle ekonomik kaynakların sınırlı olduğu ailelerde, eğitim materyalleri, özel ders olanakları ve destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanması zorlaşabilir. Bunun yanı sıra, ebeveynin her bir çocuğa ayırabileceği zaman da azalacağından, özellikle ilkokul çağındaki çocukların akademik gelişimi olumsuz etkilenebilir.

Psikolojik açıdan bakıldığında, kalabalık aile ortamlarında dikkat dağınıklığı artabilir ve bireysel öğrenme süreçleri sekteye uğrayabilir. Ayrıca kardeşler arası rekabet, paylaşım çatışmaları ve ev ortamındaki gürültü düzeyi de öğrencinin ders çalışma düzenini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak bu ilişkinin tek yönlü olmadığı;

sosyo-ekonomik düzey, ebeveynin eğitim seviyesi ve evdeki eğitim ortamı gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

2.1.4.2.3. Akran ve Yakın Çevreye İlişkin Faktörler

Çocuklar gelişim sürecinde aile, okul ve akran çevresi içinde yer almaktadır (Glasser, 1999). Akran, benzer yaş ve gelişim dönemini paylaşan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Berndt ve Murphy, 2002). Akran grubu ise kardeş, kuzen, akraba ve arkadaşlardan oluşabilen, bireyin sosyal gelişiminde önemli rol oynayan bir sosyal çevreyi ifade etmektedir (Howes, 2009). Bu sosyal çevre içerisinde akran ve yakın çevreden alınan destek, öğrencinin özgüvenini artırarak akademik gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Ekmekçi, 2005).

Bu bağlamda, akran ve yakın çevre etkileşimlerinin öğrencinin akademik gelişimine etkisi aşağıda detaylandırılmıştır.

2.1.4.2.3.1. Akran Faktörü

Berndt ve Murphy (2022), akranı benzer yaş grubunda bulunan ve aynı gelişim dönemini paylaşan bireyler olarak tanımlamaktadır. Howes (2009) ise akran kavramını yaş bakımından birbirine yakın olan kardeşler, akrabalar ve arkadaşlar şeklinde açıklamaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte sosyal çevresi genişlemekte ve akran ilişkileri gelişim sürecinin önemli bir parçası hâline gelmektedir. Okul yaşamı, çocukların yeni sosyal roller üstlendiği, arkadaşlık ilişkileri geliştirdiği ve sosyal becerilerini güçlendirdiği ilk kurumsal ortamdır (Yavuzer, 2008, s. 227–228).

Çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, grup içinde yer alabilmeleri, gerektiğinde liderlik üstlenebilmeleri ve sosyal etkileşimlerde başarılı olmaları; özgüvenlerinin gelişmesine ve akademik başarılarının desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akranlarıyla etkili iletişim kurmaları, akademik başarıyı etkileyen önemli sosyal faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Çimşir, 2019).

Bu bağlamda, öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmeleri, akranları tarafından kabul görmeleri ve destekleyici sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri hem psikososyal gelişimleri hem de akademik başarıları açısından büyük önem

taşımaktadır. Akran desteği sayesinde öğrenciler okul ortamına ait olma duygusu geliştirmekte, öğrenme süreçlerine daha istekli katılmakta ve akademik etkinliklerde daha aktif rol almaktadırlar. Buna karşılık, olumsuz akran ilişkileri ve sosyal dışlanma, öğrencilerin okula uyumlarını ve akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Preble ve Gordon'a (2011) göre, şiddetin hâkim olduğu, etkili iletişimin kurulamadığı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri okul ortamlarında öğrencilerden eğitime olumlu tutum geliştirmeleri ve akademik başarı göstermeleri beklenemez. Benzer şekilde, ergenlik döneminde akran grupları tarafından dışlanmak, çeşitli psikososyal sorunlara ve problem davranışların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Dishion ve Tipsord, 2011).

Preble ve Knowles'un (2011) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin yaklaşık %20'si okul ortamında kendilerini fiziksel ve duygusal açıdan güvende hissetmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, benzer orandaki öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında kendilerine destek olabilecek bir yetişkinin okulda bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, güvenli okul ortamı ile yetişkin desteğinin öğrencilerin okula uyumları, psikososyal gelişimleri ve akademik başarıları açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmeleri, yalnızca sosyal ve duygusal gelişimlerini değil, aynı zamanda akademik başarılarını da etkileyen önemli çevresel faktörler arasında yer almaktadır. Destekleyici akran ilişkilerinin ve güvenli okul ikliminin oluşturulması, öğrencilerin okula bağlılıklarını, motivasyonlarını ve akademik performanslarını artıran temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.3.2. Yakın Çevrede Madde Kullanımı ve Akademik Başarı

Maddelere kolay erişim, kullanım oranlarını artıran önemli etkenlerden biridir. En kolay ulaşılabilen maddeler arasında sigara ve alkol yer almakta, bunları uçucu maddeler takip etmektedir. Ayrıca sosyal çevrenin madde kullanımını normalleştirmesi de kullanım oranlarının artmasına neden olabilmektedir. Örneğin sigaranın toplumda yaygın kabul görmesi, kullanım sıklığının artmasında etkili bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Madde kullanımının yaygın olduğu bölgelerde

yaşayan bireylerde kullanım oranlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Buğdaycı, 2008). Bu nedenle maddelere erişimin sınırlandırılması ve sosyal çevrenin bilinçlendirilmesi, madde kullanımının önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ebeveynler, çocukların madde kullanımına yönelmesini önlemede kritik bir role sahiptir. Bu süreçte çocukların gelişimlerinin dikkatle izlenmesi, rehberlik edilmesi ve doğru yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ebeveyn ilgisi ve denetimi, çocukluk dönemindeki problemli davranışların önlenmesinde, ergenlikte madde kullanım riskinin azaltılmasında ve akademik başarının desteklenmesinde etkili olabilmektedir (Tulmaç, 2024). Bu nedenle ebeveynlerin bilinçli ve aktif bir tutum sergilemesi, çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlamaktadır.

Yapılan araştırmalar, ebeveyn denetiminin madde kullanımını önleyici bir faktör olduğunu ve bağımlılığa başlama yaşını geciktirdiğini göstermektedir. Buna karşılık ebeveyn ilgisinin yetersiz olduğu durumlarda, özellikle 12–16 yaş grubundaki gençlerde madde kullanımına başlama riskinin arttığı ve bu davranışın kalıcı hâle gelebileceği belirtilmektedir (Tulmaç, 2024). Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını düzenli olarak takip etmeleri ve rehberlik etmeleri, yalnızca madde kullanımını önlemekle kalmayıp aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyerek sağlıklı gelişime katkı sağlamaktadır.

2.1.4.2.3.3. Toplumsal Baskı Altında Madde Kullanımı ve Akademik Başarı

Gençlerin toplumsal baskılar, çözümsüzlükler ve yaşam zorluklarıyla başa çıkmada etkili çözüm üretememesi ya da bu kaynaklara erişememesi, madde bağımlılığı riskini artırabilmektedir. Özellikle yoğun toplumsal baskının hissedildiği ve sorunlara yönelik çözüm mekanizmalarının yetersiz kaldığı ortamlarda bu riskin daha da yükseldiği belirtilmektedir (Tulmaç, 2024). Ayrıca aile içi sorunlar yaşayan çocuklarda madde kullanımının daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (Buğdaycı, 2008).

Sanayileşmiş toplumlarda yaşamsal zorluklar daha görünür tepkilere yol açarken, gelişmekte olan ülkelerde yaşanan sosyolojik değişim ve geçiş süreçlerinin oluşturduğu toplumsal gerilimlerin madde bağımlılığını tetikleyebildiği

görülmektedir (Tulmaç, 2024). Bu durum, gençlerin toplumsal stres faktörlerine karşı kırılgan olabileceğini göstermektedir.

Gençlerin yoğun toplumsal baskılar ve aile içi sorunlarla baş etmede zorlanmaları, madde kullanımına yönelme riskini artırmakta; bu durum ise akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle sosyal ve ailevi destek mekanizmalarının güçlendirilmesi hem madde kullanımını önlemede hem de eğitim başarısını artırmada önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.4. Okula ve Öğretmene İlişkin Faktörler

Akademik başarı üzerinde okul ile ilgili faktörler; öğretmen niteliği, akran ilişkileri, öğretim yöntemleri, okul iklimi ve okul yönetimi gibi çok boyutlu değişkenlerden oluşmaktadır. Öğrenciler okul ortamında yönetim, öğretmenler ve akranlarıyla sürekli etkileşim hâlindedir ve bu etkileşimler akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir (Gökalp, 2006; Strong, 1984; Yunus, Osman ve Ishak, 2011; Yüksel ve Sezgin, 2008).

Okul, öğrencinin toplumsallaşma sürecinde önemli bir sosyal kurumdur ve bireyin yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal gelişimine de katkı sağlar (Güneş, 2012; Yavuzer, 2005). Dewey'e (1916) göre okul, bireyi çevresel etkilerden koruyarak onu daha geniş toplumsal ilişkiler kurmaya hazırlar. Bu nedenle okul, öğrencinin sosyal beceriler kazanmasını ve topluma uyum sağlamasını destekleyen temel bir yapıdır.

Okulun işlevleri arasında sosyalleştirme, fırsat eşitliği sağlama, yetenekleri ortaya çıkarma ve bilgi aktarımı yer almaktadır (Doğan, 2003). Günümüz eğitim anlayışında okul, öğrenciyi yalnızca bilgiyle donatan değil, aynı zamanda yaratıcı ve üretici bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir kurum olarak değerlendirilmektedir (Yavuzer, 2005).

Okul iklimi ve sınıf ortamı, öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencinin kendini güvende hissettiği, desteklendiği ve değer gördüğü pozitif okul ortamları, akademik başarıyı ve okula bağlılığı artırmaktadır (Preble ve Gordon, 2011). Bu nedenle okul kültürü, öğrenci başarısının önemli belirleyicilerinden biridir.

Bununla birlikte okul ortamında zorbalık, düşük motivasyon, akademik yetersizlik ve uyum sorunları gibi çeşitli problemler de görülebilmektedir. Bu durum, okulun hem akademik hem de sosyal işlevlerini yerine getirmesini zorlaştırabilmektedir (Preble ve Gordon, 2011). Bu nedenle etkili bir okul ortamı oluşturmak, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik öneme sahiptir.

Okul yönetimi ve öğretim liderliği de akademik başarı üzerinde belirleyici bir diğer faktördür. Öğretim kalitesi, okul liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğrenme olanakları öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir (Gaziel, 2007). Günümüzde dönüşümcü ve öğretimsel liderlik yaklaşımları, okul gelişimi ve öğrenci başarısında önemli bir rol üstlenmektedir (Hallinger, 2003).

Sonuç olarak okul faktörü; öğretmen, yönetim, akran ilişkileri ve okul iklimi gibi unsurların bir bütünüdür. Bu unsurların uyumlu ve destekleyici şekilde yapılandırılması, öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini doğrudan artırmaktadır.

2.1.4.2.4.1. Okul Müdürünün Liderliği

Türk Dil Kurumu'na göre, Müdür, "idare eden, yöneten kişi" olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürü; gözlem ve denetim yapma, karar alma, öğretime yönelik yüksek beklentiler oluşturma, nitelikli eğitim için gerekli kaynakları sağlama, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme gibi liderlik davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Şişman, 2014). Araştırmalar, okul müdürünün öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan değil ancak güçlü bir dolaylı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000; Sarı ve Cenkseven, 2008). Bu nedenle etkili okul müdürü liderliği, öğretmen motivasyonunu artırarak ve okul ortamını sürekli geliştirerek öğrenci başarısının yükseltilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

2.1.4.2.4.2. Okul Kültürü

Öğrencinin toplumsal yaşam içinde yer almasını sağlayan ve kişilik gelişiminde rol oynayan faktörlerden biri de okul kültürüdür. Okul kültürü, öğrencinin öğrenme süreci ve akademik başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Okul kültürü; okul toplumu tarafından paylaşılan inançlar, normlar,

değerler, gelenekler, ritüeller ve semboller bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Bu bağlamda güçlü ve olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesi hem öğrencilerin akademik performansını artırmakta hem de sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

2.1.4.2.4.3. Okul Büyüklüğü

Eğitim, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda toplumsal değerleri, normları ve rolleri öğrenmesini sağlayan kurumsal bir süreçtir (Durkheim, 1956; Giddens, 1997). Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için okullar belirli ölçütlere göre yapılandırılmıştır. Bu bağlamda okul büyüklüğü, eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Howley, 1996).

Küçük okullar, öğrenci–öğretmen etkileşimini artırarak daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Cotton, 1996). Buna karşılık büyük okullar, daha geniş müfredat olanakları ve kaynaklar sağlamakla birlikte, kalabalık sınıflar ve bireysel ihtiyaçların yeterince karşılanamaması gibi sorunlara yol açabilmektedir (Leithwood & Jantzi, 2009; Yaman, 2006). Türkiye'de kırsal bölgelerdeki küçük ölçekli okullar öğrenciler arasında daha güçlü sosyal bağlar oluştururken, büyük şehirlerdeki okullar akademik başarıya yönelik daha fazla imkân sunmaktadır (Şişman, 2011; Akkalkan, 2009).

Okul büyüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı; öğrenci sayısının belirli bir düzeye kadar artmasının başarıyı olumlu etkileyebileceği, ancak bu sınır aşıldığında başarının olumsuz etkilenebileceği vurgulanmaktadır (Karakütük ve Tunç, 2004). Bu nedenle eğitim politikalarının, bölgesel farklılıkları dikkate alarak hem küçük hem de büyük okul modellerine yönelik dengeli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Sonuç olarak okulun fiziksel yapısı ve büyüklüğü kadar, bu yapının öğrenci ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiği de akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.1.4.2.4.4. Öğretmen Faktörü

Türk Dil Kurumu'na göre öğretmen; mesleği bilgi öğretmek olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil; öğretim sürecini planlayan, yöneten ve öğrencilerde istendik

davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlayan bir eğitim rehberi konumundadır (Erden, 1995; Yavuzer, 2005).

Öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve tutumları, öğrencilerin akademik gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Konuk (2011) yeterliği, bireyin görevlerini etkili biçimde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların bütünü olarak tanımlarken; Bursalıoğlu (1981) bu kavramı mesleki sorumlulukların başarıyla yürütülmesini sağlayan nitelikler bütünü olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmen yeterliği; alan bilgisi, pedagojik donanım, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini içermektedir.

Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen en önemli eğitim aktörlerinden biridir. Öğretmenin sevecen, destekleyici ve anlayışlı tutumu; öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmakta, motivasyonlarını artırmakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması da akademik başarı açısından önemlidir. Adler (2014), öğrencilerin öğrenme özelliklerinin farklılık gösterdiğini ve öğretim sürecinin bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen–veli iş birliği de öğrencinin gelişiminde kritik bir faktördür. Okul ve ailenin birlikte hareket etmesi, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemektedir (Özkul, 2020). Ancak zaman yetersizliği, eğitim düzeyi farklılıkları ve iletişim sorunları bu iş birliğini sınırlayabilmektedir (Kuzu, 2025).

Bu bağlamda öğretmen ile veli arasında düzenli, açık ve güvene dayalı bir iletişim kurulması; öğrencinin gelişiminin bütüncül şekilde desteklenmesine katkı sağlamakta ve akademik başarıyı doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2.5. Sosyo-ekonomik Faktörler

Anne babanın çocuğun eğitiminde gösterdikleri katılım ve eğitime yönelik beklentileri sosyoekonomik düzey ile ilişkili olarak akademik başarı üzerinde etkilidir. Özbaş ve Badavan (2009) özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük anne babalara, okullar aracılığıyla çocuklarının eğitiminin önemi ve onlara nasıl katkı

sağlayabilecekleri konusunda bilgilendirilme yapılması çocuğun akademik gelişimi açısından çok önemlidir.

Lenz (1999) sosyoekonomik düzey göz önünde bulundurulmadan evde anne ve babaların; çocukların dersleri, sınav sonuçları ve ev ödevleri ile ilgili rutin konuşmalar yapması, çocukları gözlemesi, ödevlerini kontrol etmesi, birlikte kütüphaneye gitmesi veya beraber kitap okuyup televizyon izlemesi öğrenmeyi ve akademik başarıyı olumlu yönde etkisi olduğunu dile getirmektedir.

Bütün bunlar değerlendirildiğinde akademik başarıda ailenin çocukla ve okulla kurduğu aktif iletişim, evde çocuğa sunduğu ortam ve şartlar, ödev desteği ve ödevlerin yapılıp yapılmadığının kontrol edilmesi, çocuğun okul etkinliklerine katılımı için destek verilmesi ve ailelerin çocuklarının eğitimi için öğrenmeye açık olup olmamaları çok önemlidir. Bununla birlikte anne babaların sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim düzeylerinin akademik başarıya önemli katkılarda bulunduğu fakat anne babalar eğitime evde ve okulda aktif katılmazsa, eğitime dair beklentide olmazsa sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyinin tesirinin azalabileceği görülür. Yine anne babanın cinsiyeti stereotiplerden ayrı düşünülerek akademik başarıdaki etkisi aynı değerde aynı kabul edilmelidir.

2.1.4.2.5.1. Anne-babanın Mesleği, Eğitim Durumu ve Akademik Başarı

Anne-babanın eğitim durumu ve mesleki statüsü, öğrencinin akademik başarısını etkileyen önemli çevresel faktörler arasında yer almaktadır. Genel olarak, yüksek statüye sahip meslek gruplarında yer alan ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Ercik'e (2016, akt. Çömelekcioğulları, 2020) göre ebeveynlerin eğitim düzeyi, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları, çocuklarına yönelik tutum ve yaklaşımlarını daha bilinçli biçimde şekillendirmelerine katkı sağlamaktadır. Çocuk gelişimi alanındaki bilgi ve uygulamaların tümünün birebir hayata geçirilmesi mümkün olmamakla birlikte, ebeveynlerin bu konudaki bilinçli çabalarının çocukların gelişimini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir. Buna karşılık, çocuk gelişimi konusunda yeterli bilgiye

sahip olmayan, geleneksel yaklaşımları benimseyen ve kendini geliştirmeye yönelik çaba göstermeyen ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişim süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilecekleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte, olumsuz aile koşullarına rağmen direnç göstererek akademik başarı elde eden öğrencilerin de bulunduğu vurgulanmaktadır.

Raty'ye (2006, akt. Güven, 2019) göre anne ve babaların eğitim düzeyi ile cinsiyet gibi demografik değişkenler, çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Akademik eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının, mesleki eğitim almış ebeveynlerin çocuklarına kıyasla bilişsel ve sözel yeterliliklerinin daha yüksek olabildiği ifade edilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim sistemi içerisindeki sosyal konumlarının aldıkları eğitim düzeyi tarafından şekillendiği belirtilmektedir. Okul ortamına daha yakın hisseden ve eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, mesleki eğitim almış ve okuldan daha uzak konumlanan ebeveynlere göre çocuklarının eğitim süreçlerine daha olumlu ve etkin katkı sundukları düşünülmektedir.

Sonuç olarak, anne-babanın eğitim durumu ve mesleki statüsü öğrencinin akademik başarısını şekillendiren önemli çevresel etmenler arasında yer almakla birlikte, bu etkilerin niteliği büyük ölçüde ebeveynlerin çocuk gelişimine yönelik bilgi düzeyi ve tutumlarıyla ilişkilidir. Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlaması, destekleyici ve güvenli bir aile ortamı oluşturması öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını artırmaktadır. Bununla birlikte, aile yapısındaki olumsuzluklara rağmen bireysel çaba, içsel motivasyon ve çevresel destek mekanizmaları sayesinde başarılı olan öğrencilerin varlığı, akademik başarının çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

2.1.4.2.5.2. Ailenin Gelir Durumu ve Okul Başarısı

Ailenin bir ayda elde ettiği parasal kaynaklar, gelir düzeyidir. Elde edilmiş olan bu gelir ile aile fertlerinin çeşitli ihtiyaçları giderilir. İnsan, yaşamını sürdürürken ihtiyaç duyduğu her şey gereksinimdir. Fakat ihtiyaçların karşılanmasında önem sırası olmalıdır. Bazı ihtiyaçlar yaşamın devamlılığı için önem arz eder ve diğerlerinden önce karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçlar; beslenme, barınma, ısınma,

giyinme olarak sıralanabilir. Bu temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra, güven, ait olma duygusu, sevme, sevilme ve saygı duyulma gibi ihtiyaçlar gelir (Arslan, 2008, 20-1).

Maslow'un (1954) ihtiyaçlar piramidinde ihtiyaçlar önem sırasına göre; fiziksel, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak sıralanmıştır. Maslow (1954) 'a göre ihtiyaçlar, bireyde devamlı bir güdülenme duygusu oluşturur ve bireyi bu davranışa yönlendirir. Birey, alt basamaktaki ihtiyaçlarında belirli bir doyuma ulaşmadığında, bir üst basamaktaki ihtiyaçlarına da ulaşamaz. Çocuğun sağlıklı bir gelişim sürdürebilmesi için ihtiyaçlarının olabildiğince karşılanması gerekir.

Öğrencinin temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ailenin gelir düzeyine bağlıdır (Başar, 1998, s.21). Gelir durumu da aileye her açıdan tesir eden bir değişkendir. Öğrencinin temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanıyor olması ailenin gelir düzeyine bağlıdır. Ailede fakirlik ve sıkıntılar yaşayan, başka işlere koşturan çocuklar okula gitmeye ve ders çalışmaya zaman ayıramazlar. Bu çocukta cesaretsizliğe neden olur. (Adler, 2014).

Sonuç olarak ailenin gelir düzeyi, öğrencinin temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında doğrudan belirleyici bir faktör olup, bu ihtiyaçların eksiksiz ve düzenli biçimde karşılanması, çocuğun sağlıklı gelişimi ve akademik başarısı için vazgeçilmezdir. Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde ele alındığında, öğrencinin fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmadığında, üst basamaktaki sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerine yönelmesi zorlaşmakta, bu da öğrenme motivasyonunu ve okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Gelir yetersizliği nedeniyle temel ihtiyaçları eksik kalan çocuklar, okulda derslere odaklanmakta güçlük çekerken, aynı zamanda psikolojik olarak cesaretsizlik ve düşük özgüven gibi sorunlar yaşayabilmekte; bu durum, öğrenme süreçlerinden kopmaya ve akademik performansın düşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin akademik başarı yolunda ilerleyebilmesi için sadece okul ortamının değil, aile yapısının da ekonomik olarak desteklenmesi, çocuğun öğrenme motivasyonunu artıran ve potansiyelini ortaya çıkaran temel bir unsurdur.

2.1.4.2.5.3. Sosyo-ekonomik Düzeye Bağlı Madde Kullanımı ve Akademik Başarı

Madde kullanımıyla birlikte uyuşturucu madde ticareti dünya genelinde giderek artmakta ve bu ticaretten elde edilen gelir küresel ekonomi içinde önemli bir yer tutmaktadır. Alınan tüm önlemlere rağmen uyuşturucu ticaretinin artış göstermesi, bu alanın karmaşık ve çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Piyasa ekonomisinin dinamikleri doğrultusunda, maddeye sahip olan bireylerin bunu ticarete dönüştürme eğiliminde olabileceği ifade edilmektedir. Toplumsal gerginliğin arttığı dönemlerde gençlerin bu tür yasa dışı faaliyet yürüten kişilerin etkisine daha açık hâle gelmesi önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Tulmaç, 2024).

Sosyo-ekonomik düzeyin madde kullanımı üzerindeki etkisi literatürde farklı araştırmalar kapsamında ele alınmış, ancak bu ilişkinin çok boyutlu ve değişken bir yapıya sahip olması nedeniyle kesin bir yargıya ulaşmanın güç olduğu belirtilmiştir. Buna rağmen bazı araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey ile madde kullanımı ve tercih edilen madde türleri arasında ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Uçucu maddelerin daha çok düşük gelir gruplarında, eroin kullanımının sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük bireylerde, kokain kullanımının ise daha çok yüksek gelir grubunda yer alan bireylerde görülebildiği ifade edilmektedir. Esrar kullanımının ise farklı sosyo-ekonomik düzeylerde yaygınlık gösterebildiği belirtilmektedir (Tulmaç, 2024). Bu bulgular, sosyo-ekonomik koşulların madde kullanım örüntüleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte akademik başarı tek başına belirleyici bir faktör değildir. Yüksek akademik başarıya sahip bireylerde madde kullanım oranlarının daha düşük olduğu görülmekle birlikte, bu durum mutlak bir koruyucu etki göstermemektedir. Özellikle yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler arasında kokain gibi maliyeti yüksek ve statüyle ilişkilendirilen maddelerin kullanımının görülebildiği belirtilmektedir. Bu nedenle akademik başarı, madde kullanımı açısından tek başına belirleyici olmayıp; sosyal, ekonomik ve psikolojik faktörlerle birlikte ele alınması gereken bir değişkendir.

2.1.4.2.5.4. Öğrencinin Yaşadığı Evin Fiziksel Durumu ve Okul Başarısı

Okul, çocuğun ev ortamında edindiği bilgi, beceri ve davranışların gözlemlendiği ve geliştirildiği önemli bir sosyal ortamdır. Çocuğun okula uyum sağlaması ve akademik başarısı, ailede sunulan eğitimsel destek ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olabilmektedir.

Ev, çocuğun temel fizyolojik ve duygusal gereksinimlerinin karşılandığı ilk sosyal çevre olup, güvenli ve destekleyici bir aile ortamı çocuğun okul yaşamına daha olumlu uyum sağlamasına katkıda bulunabilmektedir. Çocukların hem aile hem de okul ortamında sevgi ve kabul görme ihtiyacı içinde oldukları belirtilmektedir (Glasser, 1999). Bu nedenle çocuğun gelişiminde aile ve okul ortamının birbirini tamamlayan unsurlar olarak işlev görmesi önem taşımaktadır.

Toplumsallaşma sürecinde çocuğun kişilik gelişiminde özdeşleşme, model alma ve pekiştirme süreçlerinin önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Ana-baba ile çocuk arasındaki etkileşim, aynı zamanda ailenin eğitim işlevini de ortaya koymaktadır. Bu nedenle ailenin içinde bulunduğu kültürel yapı, çocuk yetiştirme süreçlerinde belirleyici bir etken olarak değerlendirilmektedir (Çimşir, 2019).

Çocuğun verimli çalışabilmesi ve akademik açıdan başarılı olabilmesi için çalışma ortamının fiziksel özellikleri de önem taşımaktadır. Çalışma masası, ışık, ısı, renk, koku ve mekânın genişliği gibi unsurlar öğrenme verimini etkileyebilmektedir (Uludağ, 2002). Çalışma ortamının uygun şekilde düzenlenmesi, öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktadır. Sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak bir ortamın sağlanması öğrenme verimini desteklemektedir. Özellikle kalabalık aile yapısına sahip öğrencilerde uygun çalışma ortamının oluşturulması güçlük oluşturabilmektedir (Çömelekcioğulları, 2020). Bu nedenle uygun fiziksel koşulların sağlanması, öğrencilerin akademik potansiyellerini daha etkin kullanmalarına katkı sağlamaktadır.

2.1.4.2.6. Eğitim Sistemine İlişkin Faktörler

Eğitim sistemi, belirli hedefler doğrultusunda bütüncül bir yapı içinde örgütlenmiş olup okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi alt sistemlerden oluşmaktadır (Sarpkaya, 2013). Bu sistemin temel amacı, bireylerin potansiyellerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunmaktır.

Glasser'in (1999) Los Angeles'ta yaptığı çalışmalarda, başarısız öğrencilerin önemli bir bölümünün ilkokul döneminde yeterli eğitimsel destek alamadığı belirtilmektedir. Bu durum, erken dönemde sunulan eğitimin sonraki akademik başarı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Eğitim sürecinin bireysel farklılıkları dikkate almaması, öğrenme sürecinde başarısızlığa yol açabilmektedir (Yavuzer, 2005). Öğrenme stillerini ve bireysel özellikleri dikkate almayan sistemlerde öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymaları güçleşmektedir (Telman, 1999). Bu nedenle bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları, öğrenme sürecinin etkinliğini artıran önemli bir unsurdur.

Waugh ve Gronlund'a (2013) göre eğitimin öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmesi, öğrenme hedeflerinin açık biçimde belirlenmesi ve süreç hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi eğitim başarısını artırmaktadır. Benzer şekilde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmektedir.

Sınav ve puan odaklı değerlendirme sistemleri, öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltabilmektedir. Öğrenciler bu durumda öğrenme sürecinden çok dışsal ödüllere yönelme eğilimi gösterebilmektedir (Gordon, 1999). Sürekli ödül ve ceza temelli yaklaşımlar, öğrencinin öğrenmeye yönelik ilgisini azaltabilir ve öğrenme sürecini yalnızca sonuç odaklı hâle getirebilir (Adler, 2000).

Çilenti'ye (1988) göre bireyin genetik özellikleri gelişim potansiyelini belirlerken, bu potansiyelin ortaya çıkması büyük ölçüde çevresel koşullara ve eğitim olanaklarına bağlıdır. Bu nedenle eğitim, bireyin gelişiminde belirleyici bir çevresel faktör olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak eğitim sistemi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyerek onun potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Akademik başarı ise yalnızca bilişsel kapasiteyle değil; öğretim yöntemleri, eğitim ortamı, motivasyon düzeyi ve çevresel faktörlerle birlikte şekillenmektedir. Bu nedenle birey merkezli ve farklılıkları dikkate alan eğitim yaklaşımları, öğrenmenin kalıcılığını ve akademik başarının sürdürülebilirliğini artırmaktadır.

2.1.4.2.7. Psikolojiye İlişkin Faktörler

Psikolojik faktörler, öğrencilerin öğrenme sürecini, akademik performansını ve eğitim yaşantısını etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin duygusal durumları, stresle başa çıkma becerileri, kaygı düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları, öğrenme sürecine uyum sağlamalarında ve akademik başarılarını sürdürmelerinde belirleyici rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde karşılaşılan sınavlar, performans beklentileri, aile ve öğretmen baskısı gibi etmenler, öğrenciler üzerinde psikolojik baskı oluşturarak akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Putwain, 2007).

Akademik yaşamda öğrencilerin karşılaştıkları psikolojik güçlüklerin başında stres ve kaygı gelmektedir. Stres, öğrencinin sahip olduğu kaynakların çevresel talepleri karşılamakta yetersiz kaldığını algıladığı durumlarda ortaya çıkarken; kaygı ise özellikle değerlendirilme ve başarısız olma korkusuyla ilişkili olarak gelişebilmektedir (Folkman ve Lazarus, 1980). Bu psikolojik süreçlerin yönetilebilmesi, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirme, problem çözme ve öğrenme performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997).

Araştırmalar, uygun düzeyde stres ve kaygının öğrencileri motive edebildiğini; ancak uzun süreli ve yoğun yaşanan stres ile kaygının dikkat, motivasyon, öğrenme ve akademik performans üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Cassady ve Johnson, 2002; Garcia ve Miralles, 2020). Bu nedenle öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi, stres ve kaygıyla etkili biçimde başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarının artırılmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Young ve Klosko, 2021).

Bu doğrultuda, psikolojik faktörler kapsamında akademik başarı üzerinde önemli etkileri bulunan **stres** ve **kaygı** kavramları aşağıda ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.1.4.2.7.1. Kaygı ve Akademik Başarı

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim açısından önemli değişimler yaşadığı kritik bir evredir. Bu dönemde öğrenciler hem kimlik gelişimi hem de akademik başarı açısından yoğun baskılarla karşı karşıya kalmaktadır. Ortaokul ve lise öğrencileri, sınavlar, performans beklentileri, aile ve öğretmen

baskısı gibi faktörlere bağlı olarak sıklıkla kaygı yaşamaktadırlar (Putwain, 2007). Bu kaygı, belirli bir düzeye kadar motive edici olabilse de yoğunlaştığında öğrencinin akademik başarısını ciddi biçimde olumsuz etkileyebilir.

Sınav kaygısı, bu yaş grubunda en sık rastlanan kaygı türlerinden biridir. Özellikle liseye geçiş sınavları ve üniversiteye hazırlık süreci, öğrencilerin sürekli olarak akademik başarıyla özdeşleştirildikleri bir ortam yaratmaktadır. Bu baskı altında öğrenciler, bilgi düzeyleri yeterli olsa bile kaygı nedeniyle sınav esnasında dikkat dağınıklığı, unutkanlık ve düşük performans yaşayabilirler (Cassady & Johnson, 2002).

Ortaokul ve lise öğrencilerinde kaygının etkileri sadece akademik başarıyla sınırlı değildir. Uzun süreli ve yüksek düzeyde kaygı; okuldan soğuma, devamsızlık, özgüven düşüklüğü ve sosyal geri çekilme gibi sonuçlara da yol açabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sadece akademik değil, psikolojik gelişimleri de yakından izlenmelidir.

Ancak kaygı her zaman olumsuz sonuçlar doğurmaz. Orta düzeyde kaygı, öğrencinin sorumluluk almasını ve çalışma disiplinini geliştirmesini sağlayabilir. Burada önemli olan, öğrencinin kaygı ile başa çıkma becerisidir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan ve destekleyici bir çevreye sahip öğrenciler, kaygıyı daha yapıcı biçimde yönetebilmektedir (Bandura, 1997). Öğrencilere sınav teknikleri, zaman yönetimi ve gevşeme egzersizleri gibi stratejilerin öğretilmesi hem kaygı düzeyini azaltmakta hem de başarıyı artırmaktadır.

Sonuç olarak, ortaokul ve lise öğrencilerinde kaygı ile akademik başarı arasında hassas bir denge bulunmaktadır. Eğitimciler, rehber öğretmenler ve aileler öğrencilerin kaygılarını anlayışla karşılamalı ve onlara duygusal destek sağlamalıdır. Bu yaş grubunda geliştirilecek etkili müdahale programları, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin genel iyi oluş halini de güçlendirmeye katkı sağlayacaktır.

2.1.4.2.7.2. Stres ve Akademik Başarı

Stres, bireyin zihinsel ve duygusal kaynaklarını zorladığında akademik performansı olumsuz etkileyebilir. Yüksek düzeyde ve kronik stres, dikkat,

motivasyon ve öğrenme süreçlerini bozarak başarıyı düşürür (Garcia & Miralles, 2020).

Folkman ve Lazarus'un (1980) başa çıkma kuramına göre, öğrencilerin stres karşısında geliştirdikleri stratejiler, akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir. Probleme odaklı başa çıkma stratejileri, akademik görevlerle daha etkili şekilde başa çıkmayı sağlayabilirken, duyguya odaklı stratejiler başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir.

Cüceloğlu'na (1996) göre bireyin stres algısı ve bu algıya verdiği tepkiler, akademik yaşantıdaki başarı ya da başarısızlığı belirleyici olabilir. Bu bağlamda stresin algılanma biçimi ve yönetimi, akademik performans için kritik önemdedir. Stresin hafif düzeyde olması birey için motive edici bir unsur olabilirken, yoğun ve sürekli stres akademik başarıyı düşüren psikolojik sorunlara (kaygı, tükenmişlik, dikkat dağınıklığı) yol açabilir (Garcia & Miralles, 2020).

Öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri, akademik başarı üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Destekleyici aile ortamı ve güçlü başa çıkma stratejileri geliştiren bireyler, akademik baskılarla daha iyi baş edebilmektedir (Young & Klosko, 2021). Bu nedenle, akademik başarıyı artırmaya yönelik yaklaşımlarda yalnızca bilişsel becerilere değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını ve stres yönetimi kapasitelerini geliştirmeye de öncelik verilmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024 – 2025 Eğitim – Öğretim Yılı'nın 1. ve 2. döneminde liseye veya üniversiteye gitmek için MED Eğitim Kurumları'nın şubelerinde dershaneye giderek eğitim gören 11 –44 yaş arası kadın ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin tanımlayıcı bilgiler Bulgular Bölümü'nde örneklem grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler başlığının altında yer verilecektir.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın ekler kısmında da görüleceği gibi kişisel bilgi formu araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin ve öğrencilerin ailelerinin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulmuş formdur.

3.2.2. Akademik Başarı Envanteri

Bu araştırmada Prevatt ve arkadaşlarının 2011 yılında akademik başarıyı kapsamlı bir şekilde ölçmek amacıyla geliştirdiği ve Orçanlı, Bekmezci ve Boztoprak tarafından 2020'de Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği (ASICS) kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı çalışmada veriler, 18 Haziran–18 Temmuz 2020 tarihleri arasında Mersin'de öğrenim gören 382 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ileri çeviri, geri çeviri ve uzman görüşü yöntemleri kullanılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçeğin kapsam geçerliğinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Orijinal ASICS ölçeği 10 alt boyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ancak Türkçe uyarlama sırasında yapılan faktör analizleri sonucunda dört madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 9 alt boyutlu, 46 maddelik bir yapıya dönüşmüştür. Türkçe formdaki alt boyutlar şunlardır: Genel akademik beceriler, Öğretim elemanının etkililiği algısı, İçsel motivasyon ve öz güven, Kişisel uyum,

Geleceğe yönelik dışsal motivasyon, Sosyalleşme, Kariyer kararlılığı, Kaygı eksikliği (düşük kaygı) ve Dikkat ve konsantrasyondur. Buna karşılık orijinal ölçekte yer alan "Mevcut dışsal motivasyon" boyutu Türk örnekleminde ayrı bir faktör olarak doğrulanamamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin dokuz faktörlü yapısı toplam varyansın yaklaşık %75,16'sını açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da modelin veriyle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (RMSEA=0,075; CFI=0,998; TLI=0,978; NFI=0,988). Bu değerler ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizlerinde ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,937 olarak bulunmuştur. Alt boyutların alfa değerleri de genel olarak kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenilirlik göstermiştir. Bu sonuçlar ölçeğin tutarlı ölçümler yaptığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar, ASICS'in Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını daha kapsamlı biçimde değerlendirmek için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ölçek, akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin erken belirlenmesine ve uygun danışmanlık ya da destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir araç olarak değerlendirilmektedir (Orçanlı, Bekmezci ve Boztoprak, 2021).

3.2.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

Bu çalışmada Erdoğdu'nun 2013 yılında geliştirdiği Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme ve geçerlilik – güvenirlik çalışmaları yapılırken Diyarbakır'daki farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilen ilköğretim okullarında öğrenim gören ve beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 692 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde önce geniş bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve ön uygulamalar yapılmıştır. Başlangıçta 140 madde hazırlanmış, çeşitli eleme süreçlerinden sonra ölçek 29 maddeye indirilmiştir. 23 madde demokratik öğretmen davranışlarını ve 6 madde de otoriter öğretmen davranışlarını ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 87'dir. Yüksek puanlar öğretmenin daha demokratik algılandığını göstermektedir. Bu iki faktör toplam varyansın %62,36'sını açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %44,59'unu, ikinci faktör ise %17,77'sini açıklamaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği 0,70, testi

yarılama güvenirliği 0,79 ve Cronbach Alfa katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik değerleri ise 0,27 ile 0,52 arasında değişmiş, ortalama ayırt edicilik değeri 0,38 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve ayırt edici olduğunu göstermektedir.

3.3. İşlem ve Prosedür

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından Google Forms'a aktarılmış ve Google Forms aracılığıyla oluşturulan link öncelikle katılımcıların aileleriyle paylaşılmıştır ve katılımcının ailesinin izin vermesi durumunda katılımcının da rızası alınarak veri toplanmıştır. Katılımcılar lise ve üniversiteye hazırlanan öğrencilerden oluştuğu için araştırmanın örnekleme yöntemine amaçlı örnekleme yöntemi denilebilir.

Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Demografik değişkenler örneklem grubunu tanımlamak için kullanılırken betimleyici istatistiklerden frekans analizi (kategorilerdeki kişi sayısı ve yüzdesi), en büyük ve en küçük değeri saptama ve ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapma işlemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma modelindeki sayısal değişkenlerin çarpıklık ve basıklık kat sayılarına bakıldığında çarpıklık katsayılarının -0.94 ile +0.66 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Basıklık katsayılarının da -1.13 ile +1.27 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Buna göre, araştırma modelindeki sayısal değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları – 2,5 ile +2,5 aralığında olduğundan verilerin normal dağılıma uyduğu söylenebilir.

Katılımcı sayısı da 295 olduğunda hipotez testleri test edilirken, parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılarak test edilmiştir.

Hipotez testleri test edilirken de demografik verilerin araştırmanın sonuçlarına etkisi ilişkisiz örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Ayrıca nicel – sürekli olan demografik verilerin de araştırmanın sonuçlarına etkisi basit korelasyon analizi yapılarak test edilmiştir. Hipotez testleri test edilirken iki sürekli değişkenin de birbiri ile ilişkisi basit korelasyon analizi ile

test edilmiştir. Son olarak hipotez testleri test edilirken demografik verilerin araştırmanın sonuçlarına etkisini gözlemlemek için hiyerarşik regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Ölçeklere ilişkin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılırken geçerlilik analizlerinden yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi için de ölçek ve ölçek alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	185	62,7
	Erkek	110	37,3
Eğitim Düzeyi	Ortaöğretim	156	52,9
	Lise	139	47,1
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	2	0,7
	6. Sınıf	25	8,5
	7. Sınıf	38	12,9
	8. Sınıf	88	29,8
	Lise Hazırlık	7	2,4
	9. Sınıf	11	3,7
	10. Sınıf	19	6,4
	11. Sınıf	28	9,4
	12. Sınıf	44	14,9
	Lise Mezunu	33	11,2

Araştırmaya toplam 295 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %62,7'si kadın, %37,3'ü ise erkektir. Öğrencilerin %52,9'u ortaöğretim, %47,1'i ise lise düzeyinde eğitim gördüğünü beyan etmiştir.

Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde; öğrencilerin %0,7'sinin 5. sınıfta, %8,5'inin 6. sınıfta, %12,9'unun 7. sınıfta, %29,8'inin 8. sınıfta, %2,4'ünün lise hazırlık sınıfında, %3,7'sinin 9. sınıfta, %6,4'ünün 10. sınıfta, %9,4'ünün 11. sınıfta, %14,9'unun 12. sınıfta öğrenim gördüğü, %11,2'sinin ise liseden mezun olduğunu beyan ettiği belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş ve Karne Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Yaş	11	44	15,06	3,01
Karne Not Ortalaması	27	100	85,57	12,06

Öğrencilerin yaşları 11-44 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 15.06, standart sapması 3.01 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin en son aldıkları karnedeki not ortalamaları 27 ile 100 arasında değişmekte olup, en son alınan karnedeki not ortalamalarının ortalaması 85.57 standart sapması da 12.06 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Tablo 3. Akademik Başarı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's α
Genel Akademik Başarı	17	0,96
Algılanan Öğretmen Etkinliği	5	0,82
İçsel Motivasyon	5	0,71
Kişisel Düzenleme	3	0,87
Dış Motivasyon	4	0,82
Sosyalleşme	3	0,84
Kariyer Kararlılığı	3	0,87
Kaygısızlık	3	0,86
Odaklanma	3	0,35
Toplam Ölçek	**46**	**0,93**

Akademik Başarı Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ile Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO örneklem yeterlilik katsayısının 0,92 olduğu, Bartlett Küresellik Testi sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 10636{,}91$; $p < 0{,}001$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizlerde ölçeğin 9 faktörlü bir yapı sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları da ölçeğin 9 boyutlu yapısını desteklemiştir.

46 maddeden oluşan Akademik Başarı Ölçeğinin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde;

- Genel Akademik Başarı (17 madde): α = 0.96
- Algılanan Öğretmen Etkinliği (5 madde): α = 0.82
- İçsel Motivasyon (5 madde): α = 0.71
- Kişisel Düzenleme (3 madde): α = 0.87
- Dış Motivasyon (4 madde): α = 0.82
- Sosyalleşme (3 madde): α = .84
- Kariyer Kararlılığı (3 madde): α = 0.87
- Kaygısızlık (3 madde): α = 0.86
- Odaklanma (3 madde): α = 0.35

Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçeğin genel olarak yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, **Odaklanma** alt boyutuna ait Cronbach's alfa güvenirlik katsayısının (α = 0,35) kabul edilebilir sınırların altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's α
Demokratik Öğretmen Tutumları	22	0.92
Otoriter Öğretmen Tutumları	7	0.84
Toplam Ölçek	**29**	**0.86**

Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ile Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO örneklem yeterlilik katsayısının 0,97 olduğu, Bartlett Küresellik Testi sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı

olduğu belirlenmiştir (χ^2 = 3857,56; p < 0,001). Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin özgün formu altı boyutlu bir yapıya sahip olmakla birlikte, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iki boyutlu yapısının daha iyi uyum değerleri sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda ölçeğin Demokratik Öğretmen Tutumları ve Otoriter Öğretmen Tutumları olmak üzere iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Demokratik Öğretmen Tutumları alt boyutunun Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,92, Otoriter Öğretmen Tutumları alt boyutunun 0,84 ve 29 maddeden oluşan ölçeğin genelinin ise 0,86 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin hem toplam puan hem de alt boyutlar düzeyinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Hipotez Testlerine İlişkin Analizler

Tablo 5. Akademik Başarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları

Değişken	Kadın Ort. ± SS (n = 185)	Erkek Ort. ± SS (n = 110)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	5.21 ± 1.39	4.55 ± 1.71	3.42	193.07	.001**
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.55 ± 1.67	4.75 ± 1.54	-1.04	243.30	.300
İçsel Motivasyon	4.94 ± 1.11	4.60 ± 1.19	2.43	216.36	.016*
Kişisel Düzenleme	4.15 ± 1.00	4.08 ± 1.04	0.57	293	.569
Dış Motivasyon	5.55 ± 1.49	5.23 ± 1.58	1.74	293	.083
Sosyalleşme	4.57 ± 0.93	4.43 ± 1.01	1.18	293	.240
Kariyer Kararlılığı	3.70 ± 0.91	3.92 ± 0.86	-2.03	239.23	.044*
Kaygısızlık	2.71 ± 1.72	3.50 ± 1.72	-3.81	293	< .001***
Odaklanma	4.11 ± 1.38	4.13 ± 1.17	-0.16	259.60	.874
Akademik Başarı	4.39 ± 0.55	4.35 ± 0.58	0.48	216.03	.629
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.53 ± 0.40	2.48 ± 0.40	0.91	293	.365
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.83 ± 0.59	1.86 ± 0.46	-0.49	270.58	.623

Kız öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları 5.20, standart sapması 1.38, erkek öğrencilerin genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.54 standart sapması 1.71 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. t= 3.61, p= 0.00 <0.05

Kız öğrencilerin algılanan öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.55 standart sapması 1.66, erkek öğrencilerin algılanan öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.74

standart sapması 1.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= - 0.01, p= 0.30 >0.05

Kız öğrencilerin içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.94, standart sapması 1.10, erkek öğrencilerin içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.60 standart sapması 1.18 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 2.47, p= 0.01<0.05

Kız öğrencilerin kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.15 standart sapması 0.99, erkek öğrencilerin kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.08 standart sapması 1.03 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.57, p= 0.56>0.05

Kız öğrencilerin dış motivasyon puanı ortalamaları 5.54 standart sapması 1.48, erkek öğrencilerin dış motivasyon puanı ortalamaları 5.22 standart satması 1.57 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.74, p= 0.08>0.05

Kız öğrencilerin sosyalleşme puanı ortalamaları 4.56 standart sapması 0.92, erkek öğrencilerin sosyalleşme puanı ortalamaları 4.43 standart sapması 1 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.17, p= 0.24>0.05

Kız öğrencilerin kariyer kararlılık puanları ortalamaları 3.70 standart sapması 0.90, erkek öğrencilerin kariyer kararlılığı puan ortalamaları 3.91 standart sapması 0.85 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -1.99, p= 0.04<0.05

Kız öğrencilerin kaygısızlık puanı ortalamaları 2.70 standart sapması 1.72, erkek öğrencilerin kaygısızlık puan ortalamaları 3.49 standart sapması 1.71 olarak hesaplanmıştı. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -3.80, p= 0.00<0.05

Kız öğrencilerin odaklanma puanı ortalamaları 4.10 standart sapması 1.38, erkek öğrencilerin odaklanma puan ortalamaları 4.13 standart sapması 1.16 olarak hesaplanmıştır ve sonuç istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.15, p= 0,87>0.05

Kız öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamaları 4.38 standart sapması 0.55, erkek öğrencilerin akademik başarı ortalamaları 4.35, standart sapması 0.58

olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t=0.49, p=0.62>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları

Kız öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının puanı ortalamaları 2.52 standart sapması 0.40, erkek öğrencilerinin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları puan ortalamaları 2.48 standart sapması 0.39 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.90, p= 0.36>0.05

Kız öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen puan ortalamaları 1.83 standart sapması 0.58, erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.86 standart sapması 0.46 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.46, p= 0.64>0.05

Tablo 6. Akademik Başarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları

Değişken	Ortaöğretim (n = 156) Ort. ± SS	Lise (n = 139) Ort. ± SS	F(1, 293)	p
Genel Akademik Başarı	5.44 ± 1.27	4.43 ± 1.66	34.79	< .001***
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.71 ± 1.74	4.52 ± 1.47	0.93	.336
İçsel Motivasyon	5.08 ± 1.01	4.52 ± 1.22	18.83	< .001***
Kişisel Düzenleme	4.25 ± 1.07	3.99 ± 0.92	4.91	.027*
Dış Motivasyon	5.83 ± 1.36	4.95 ± 1.58	24.37	< .001***
Sosyalleşme	4.65 ± 0.95	4.29 ± 0.95	6.65	.010*
Kariyer Kararlılığı	3.72 ± 0.89	3.86 ± 0.89	1.95	.164
Kaygısızlık	2.74 ± 1.77	3.30 ± 1.71	7.89	.005**
Odaklanma	4.22 ± 1.35	4.00 ± 1.24	2.05	.153
Akademik Başarı	4.51 ± 0.59	4.22 ± 0.49	21.63	< .001***
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.55 ± 0.38	2.45 ± 0.42	2.84	.093
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.84 ± 0.50	1.85 ± 0.59	0.03	.873

Ortaöğretim öğrencilerinin genel akademik başarı puanı ortalamaları 5.43 standart sapması 1.26, lise öğrencilerinin genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.42 standart sapması 1.66 olarak hesaplanmıştır. Aradaki istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 34.79, p= 0.00<0.05

Orta öğretim öğrencilerinin algılanan öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.71 standart sapması 1.74, lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalaması 4.52 standart sapması 1.47 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.92, p= 0.33>0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin içsel motivasyon puanı ortalamaları 5.08 standart sapması 1.01, lise öğrencilerinin iç motivasyon puan ortalamaları 4.51 standart sapması 1.21 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 18.83, p= 0.00<0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.24 standart sapması 1.07, lise öğrencilerinin kişisel düzenleme puanı ortalamaları, 3.98 standart atması 0.92 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t = 4.91, p= 0.02<0.05

Orta öğretim öğrencilerinin dışsal motivasyon puanı ortalamaları 5.82, standart sapması 1.36, lise öğrencilerinin 4.98 standart sapması 1.58 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 24.37, p= 0.00<0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşme puanı ortalamaları 4.64, standart sapması 0.94 lise öğrencilerinin sosyalleşme puanı ortalamaları 4.36, standart sapması 0.94 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. t= 6.6, p= 0.01<0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.71 standart sapması 0.89, lise öğrencilerinin kariyer kararlılığı puan ortalamaları 3.86 standart satması 0.88 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.94, p= 0.16>0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin kaygısızlık puanı ortalamaları 2.70 standart satması, 1.76, lise öğrencilerinin kaygısızlık puanı ortalamaları 3.30 standart sapması 1.70 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t=7.88, p=0.00<0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin odaklanma puanı ortalamaları 4.21 standart sapması 1.36, lise öğrencilerinin odaklanma puanı ortalamaları 4.00 standart sapması 1.23 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 2.05, p= 0.15>0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalamaları 4.51 standart satması 0.58, lise öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalamaları 4.42 standart sapması 0.49 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t=21.63, p= 0.00<0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.54 standart sapması 0.37, lise öğrencilerinin algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.46 standart sapması 0.42 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 2.84, p= 0.09<0.05

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.83 standart sapması 0.50, lise öğrencilerinin algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.84 standart sapması 0.58 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.02, p= 0.87>0.05

Tablo 7. Akademik Başarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Okur-Yazar Ort.±SS (n=19)	İlköğretim Ort.±SS (n=33)	Ortaöğretim Ort.±SS (n=49)	Lise Ort.±SS (n=127)	Ön Lisans Ort.±SS (n=40)	Lisansüstü Ort.±SS (n=27)	F(5,289)	p
Genel Akademik Başarı	4.31 ± 1.49	5.61 ± 1.41	5.50 ± 1.31	4.61 ± 1.41	5.25 ± 1.92	5.24 ± 1.39	2.41	.037*
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.71 ± 1.72	4.81 ± 1.79	4.83 ± 1.43	4.67 ± 1.43	4.80 ± 1.55	4.22 ± 1.86	0.66	.653
İçsel Motivasyon	4.53 ± 1.12	4.88 ± 1.02	4.93 ± 1.09	4.89 ± 1.22	4.71 ± 1.07	5.01 ± 1.25	0.96	.443
Kişisel Düzenleme	4.08 ± 0.77	4.27 ± 0.79	3.88 ± 0.85	4.07 ± 1.10	4.54 ± 1.19	4.01 ± 1.12	2.19	.055
Dış Motivasyon	4.55 ± 1.81	5.35 ± 1.40	5.31 ± 1.47	5.50 ± 1.57	5.54 ± 1.45	5.89 ± 1.44	1.82	.108
Sosyalleşme	4.61 ± 0.71	4.76 ± 0.77	4.34 ± 0.95	4.55 ± 0.95	4.69 ± 1.09	4.49 ± 1.15	1.88	.099
Kariyer Kararlılığı	3.88 ± 1.03	3.65 ± 0.81	3.87 ± 0.89	3.82 ± 0.90	3.80 ± 0.83	3.90 ± 0.84	0.75	.585
Kaygısızlık	3.71 ± 1.98	2.58 ± 1.53	3.08 ± 1.69	3.02 ± 1.39	2.70 ± 1.72	2.77 ± 1.82	1.03	.402
Odaklanma	4.67 ± 1.11	4.04 ± 1.42	3.73 ± 1.33	4.18 ± 1.31	4.24 ± 1.20	4.90 ± 1.32	1.34	.247
Akademik Başarı	4.29 ± 0.41	4.29 ± 0.40	4.20 ± 0.46	4.41 ± 0.57	4.67 ± 0.47	4.31 ± 0.39	1.56	.172
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.22 ± 0.42	2.49 ± 0.43	2.43 ± 0.40	2.55 ± 0.39	2.59 ± 0.28	2.59 ± 0.39	0.90	.485
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.82 ± 0.45	1.75 ± 0.50	1.83 ± 0.57	1.84 ± 0.54	1.83 ± 0.49	2.15 ± 0.58	2.20	.055

Annesi okur yazar olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.31 standart sapması 1.68, ilköğretim mezunu olanlarının ki 5.09 standart sapması 1.41, orta öğretim mezunu olanlarınki 4.50 standart sapması 1.55, lise mezunu olanların 5.01 standart sapması 1.61, ön lisans veya lisans mezunu olanların 5.24 standart sapması 1.31, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanların ortalaması 5.42 standart sapması

1.33 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.41, p= 0.03<0.05 Aradaki fark annesi ilköğretim mezunu olanlarla annesi lise mezunu olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Annesi okur yazar olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.71 standart sapması 1.72, ilköğretim mezunu olanlarınki 4.80 standart sapması 1.70, ortaöğretim mezunu olanlarınki 4.43 standart sapması 1.43, lise mezunu olanlarınki 4.67 standart sapması 1.63, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 4.70 standart sapması 1.55, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki ise 4.22 standart sapması 1.85 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=0.66, p=0.65>0.05

Annesi okuryazar olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.52 standart sapması 1.11, ilköğretim mezunu olanlarının 4.89 standart sapması 1.02, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.64 standart satması 1.03, lise mezunu olanlarının 4.88 standart sapması 1.21, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 4.71 standart sapması 1.07, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarının da 5.08 standart sapması 1.25 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.95, p= 0.44>0.05

Annesi okur yazar olanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.07 standart sapması 0.76, ilköğretim mezunu olanların 4.27. Standart sapması 0.78. Ortaöğretim mezunu olanların 3.87 standart sapması 0.89, lise mezunu olanların 4.07 standart sapması 1.06, ön lisans veya lisans mezunu olanların 4.53 standart sapması 1.10, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanların da 4.08 standart sapması 1.11 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=2.19, p= 0.055>0.05

Annesi okur yazar olanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.45 standart sapma 0.71, ilköğretim mezunu olanların 4.72 standart sapması 0.77, orta öğretim mezunu olanların 4.38 standart sapması 0.94, lise mezunu olanların 4.55 standart sapması 0.93, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınınki 4.68 standart satması 1.08, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınınki de 4.09 standart sapması 1.14 olarak hesaplanmıştır. Aradaki sonuç istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.82, p= 0.10>0.05

Annesi okur yazar olanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.87 standart satması 1.02, ilköğretim mezunu olanlarınınki 3.68 standart sapması 0.85,

ortaöğretim mezunu olanlarınki 3.85 standart sapma 0.99, lise mezunu olanlarınınki 3.82 standart sapması 0.90, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 3.80 standart sapması 0.83, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki de 3.50 standart sapması 0.66 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=0.75, p= 0.58>0.05

Annesi okur yazar olanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.73 standart sapması 1.57, ilköğretim mezunu olanlarınınki 2.97 standart sapması 1.53, orta öğretim mezunu olanlarınki 3.09 standart sapması 1.65, lise mezunu olanlarınki 3.01 standart sapması 1.86, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 2.70 standart sapması 1.72 ve lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki 2.76 standart sapması 1.82 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.02, p= 0.40>0.05

Annesi okur yazar olanların odaklanma puanı ortalamaları 4.07, standart sapması 1.19 ilköğretim mezunu olanlarınki 4.06 standart sapması 1.45 orta öğretim mezunu olanlarınki 3.72 standart sapması 1.28, lise mezunu olanlarınki 4.18 standart sapması 1.31, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 4.25 standart sapması 1.20 lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınınki de 4.40 standart satması 1.31 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.34, p= 0.24>0.05

Annesi okur yazar olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.25 standart sapması 0.60, ilköğretim mezunu olanlarınki 4.42 standart sapması 0.60, orta öğretim mezunu olanlarınki 4.20 standart sapması 0.45, lise mezunu olanlarınınki 4.41 standart sapması 0.56, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 4.47 standart sapması 0.46 lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınınki de 4.38 standart sapması 0.69 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.55, p= 0.17>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Annesi okur yazar olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.42 standart sapması 0.43, ilköğretim mezunu olanlarınki 2.49 standart sapması 0.42, ortaöğretim mezunu olanlarınki 2.42 standart sapması 0.43, lise

mezunu olanlarınki 2.54 standart sapması 0.39, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınınki 2.53 standart sapması 0.37, lisansüstü eğitimi düzeyinden mezun olanlarınınki de 2.55 standart sapması 0.36 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.89, p= 0.48>0.05

Annesi okur yazar olanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu ortalamaları 1.81 standart sapması 0.44, ilköğretim mezunu olanlarınınki 1.79 standart sapması 0.60, orta öğretim mezunu olanlarınınki 1.88 standart sapması 0.57, lise mezunu olanlarınki 1.78 standart sapması 0.53, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 1.82 standart sapması 0.45, lisansüstü eğitimi düzeyinden mezun olanlarınınki 2.15, standart sapması 0.57 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 2.19, p= 0.055>0.05

Tablo 8. Akademik Başarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Okur-Yazar Ort.±SS (n=7)	İlköğretim Ort.±SS (n=32)	Ortaöğretim Ort.±SS (n=37)	Lise Ort.±SS (n=108)	Ön Lisans Ort.±SS (n=67)	Lisansüstü Ort.±SS (n=44)	F(5,289)	p
Genel Akademik Başarı	4.49 ± 1.39	5.26 ± 1.52	4.43 ± 1.79	4.77 ± 1.59	5.44 ± 1.32	5.08 ± 1.48	2.89	.014*
Algılanan Öğretmen Etkinliği	5.06 ± 1.42	4.89 ± 1.89	4.78 ± 1.54	4.82 ± 1.43	4.34 ± 1.60	4.15 ± 1.59	1.82	.109
İçsel Motivasyon	4.49 ± 0.91	5.04 ± 1.08	4.66 ± 1.05	4.72 ± 1.18	4.88 ± 1.10	4.88 ± 1.27	1.04	.393
Kişisel Düzenleme	4.58 ± 0.55	4.25 ± 0.95	4.53 ± 1.10	4.06 ± 0.96	4.39 ± 1.07	4.09 ± 1.07	0.49	.783
Dış Motivasyon	4.71 ± 1.58	5.41 ± 1.48	5.34 ± 1.41	5.41 ± 1.59	5.75 ± 1.27	5.79 ± 1.79	1.17	.323
Sosyalleşme	4.38 ± 0.48	4.53 ± 0.77	4.25 ± 1.04	4.53 ± 0.82	4.63 ± 0.85	4.25 ± 1.35	2.71	.021*
Kariyer Kararlılığı	4.24 ± 0.79	3.60 ± 0.80	3.73 ± 0.89	3.88 ± 0.85	3.70 ± 0.91	3.80 ± 0.95	1.01	.412
Kaygısızlık	3.00 ± 1.35	2.55 ± 1.88	3.27 ± 1.79	2.83 ± 1.65	2.73 ± 1.89	3.35 ± 1.75	1.31	.260
Odaklanma	4.66 ± 1.15	4.00 ± 1.42	4.66 ± 1.37	3.99 ± 1.38	4.56 ± 1.19	4.29 ± 1.23	0.94	.459
Akademik Başarı	4.54 ± 0.49	4.47 ± 0.54	4.35 ± 0.53	4.33 ± 0.56	4.43 ± 0.55	4.32 ± 0.61	0.74	.593
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.39 ± 0.37	2.66 ± 0.32	2.48 ± 0.40	2.48 ± 0.39	2.57 ± 0.46	2.47 ± 0.34	1.85	.103
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.67 ± 0.39	1.79 ± 0.60	1.84 ± 0.53	1.85 ± 0.57	1.70 ± 0.49	2.15 ± 0.57	2.97	.012*

Babası okur yazar olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.48 standart sapması 1.39, ilköğretim mezunu olanlarının 5.25 standart sapması 1.51, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.43 standart sapması1.72, lise mezunu olanlarının 4.77 standart sapması 1.58, ön lisans veya lisans mezunu olanlarınki 5.43 standart sapması 1.32, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki de 5.00 standart sapması da 1.47 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.89, p=

0.01<0.05 Aradaki anlamlı fark babası orta öğretim mezunu olanlarla ön lisans veya lisans mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Babası okur yazar olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puan ortalamaları 5.05 standart sapması 1.41, ilköğretim mezunu olanlarının 4.80 standart sapması 1.69, ortaöğretim mezunu olanlarınınki 4.87 standart sapması 1.54 lise mezunu olanların 4.82 standart sapması 1.62, ön lisans veya lisans mezun olanlarının 4.34 standart sapması 1.59, lisansüstü mezunu olanlarının 4.16 standart sapması 1.59 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.82, p= 0.10>0.05

Babası okur yazar olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.48 standart sapması 1.00, ilköğretim mezunu olanlarının 5.03 standart sapması 1.07, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.61 standart sapması, 1.04 lise mezunu olanlarının 4.71 standart sapması 1.18, ön lisans veya lisans mezunu olanların 4.97 standart sapması 1.10, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanların da 4.87 standart sapması 1.26 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.04, p= 0.39>0.05

Babası okur yazar olanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.57 standart sapması 0.56, ilköğretim mezunu olanların 4.25 standart sapması 0.95, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.12 standart sapması 1.10, lise mezunu olanların 4.09 standart sapması 0.96, ön lisans veya lisans mezunu olanların 4.13 standart sapması 1.07, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanların 4.01 standart sapması 1.07 olarak hesaplanmıştır ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.49, p= 0.78>0.05

Babası okur yazar olanların dış motivasyon puanı ortalamaları 4.71 standart sapması 1.57, ilköğretim mezunu olanların 5.40 standart sapması 1.47, ortaöğretim mezunlarının 5.36 standart sapması 1.41, lise mezunu olanların 5.41 standart sapması 1.59, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 5.75 standart sapması 1.27, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanların da 5.17 standart sapması 1.79 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.17, p= 0.32>0.05

Babası okur yazar olanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.38 standart sapma 0.67, ilköğretim mezunu olanlarının 4.92 standart sapması 0.77, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.25 standart sapması 1.04, lise mezunu olanların 4.53 standart sapması 1.81, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 4.62 standart sapması 0.84, lisansüstü

eğitim düzeyinden mezun olanların da 4.25 standart sapması 1.34 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F=2.71, p= 0.02<0.05 Aradaki fark babası okur-yazar olan öğrenciler ile babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler ve babası okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü eğitim mezunu olan öğrenciler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Babası okur yazar olanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 4.23 standart sapması 0.78, ilköğretim mezunu olanların 3.60 standart sapması 0.79, ortaöğretim mezunu olanlarının 3.72 standart sapması 0.98, lise mezunu olanlarının 3.87 standart sapması 0.84, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 3.69 standart sapması 0.91, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarının da 3.79 standart sapması 0.96 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=1.01, p=0.41>0.05

Babası okur yazar olanların kaygısızlık puanı ortalamaları 4 standart sapması 1.34, ilköğretim mezunu olan bölümün 2.94 standart sapması 1.88, orta öğretim mezunu olanlarının 3.27 standart sapması 1.75, lise mezunu olanlarının 2.83 standart sapması 1.65, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının puan ortalamaları 2. 82 standart sapması 1.88, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki de 3.34 standart sapması 1.74 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=1.31, p= 0.26>0.05

Babası okur yazar olanların odaklanma puanı ortalamaları 4.90 standart sapması 1.15, ilköğretim mezunu olanların 4.02 standart sapması 1.42, ortaöğretim mezunu olanlarının 4.16 standart sapması 1.37, lise mezunu olanlarının 3.98 standart sapması 1.34, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 4.15 standart sapması 1.18, lisans eğitim düzeyinden mezun olanlarının da 4.28 standart sapması 1.27 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.93, p= 0.45>0.05

Babası okur yazar olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.53 standart sapması 0.68, ilköğretim mezunu olanlarının 4.47, standart sapması 0.54, ortaöğretim mezunu olanların 4.31 standart sapması 0.52, lise mezunu olanların 4.33 standart sapması 0.56 ön lisans veya lisans mezunu olanların 4.43 standart sapması 0.54, lisans eğitim düzeyinden mezun olanlarınki de 4.32 standart sapması 0.60 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.74, p= 0.59>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Babası okur yazar olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.38 standart sapması 0.37, ilköğretim mezunu olanlarının 2.65 standart sapması 0.31, ortaöğretim mezunu olanlarının 2.40 standart sapması 0.44, lise mezunu olanlarının 2.49 standart sapması 0.39, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 2.56 standart sapması 0.43, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarınki de 2.47 standart sapması 0.34 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.85, p= 0.10>0.05

Babası okur yazar olanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.67 standart sapması 0.39, ilköğretim mezunu olanlarının 1.78 standart sapması 0.60, ortaöğretim mezunu olanlarının 1.88 standart sapması 0.52, lise mezunu olanlarının 1.85 standart sapması 0.57, ön lisans veya lisans mezunu olanlarının 1.69 standart sapması 0.49, lisansüstü eğitim düzeyinden mezun olanlarının da 2.08 standart sapması 0.46 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.97, p= 0.01<0.05 Aradaki fark, babası ön lisans/lisans mezunu olan grup ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan grup arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Tablo 9. Akademik Başarının Annenin Babayla Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Birlikte Yaşayan Anne-Baba Ort.±SS (n=257)	Ayrı Yaşayan Anne-Baba Ort.±SS (n=12)	Boşanmış ve Babasıyla Yaşamayan Ort.±SS (n=22)	Boşanmış ve Babasıyla Yaşayan Ort.±SS (n=4)	F(3,291)	p
Genel Akademik Başarı	5.09 ± 1.47	3.82 ± 2.32	4.11 ± 1.60	5.03 ± 1.78	5.17	.002**
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.60 ± 1.65	4.82 ± 1.25	5.00 ± 1.47	4.25 ± 1.68	0.49	.693
İçsel Motivasyon	4.98 ± 1.09	4.22 ± 1.18	4.14 ± 1.38	4.75 ± 1.98	4.31	.005**
Kişisel Düzenleme	4.14 ± 1.02	4.08 ± 0.81	4.05 ± 1.08	3.58 ± 1.95	0.46	.712
Dış Motivasyon	5.59 ± 1.48	4.75 ± 1.48	4.92 ± 1.30	5.64 ± 1.66	1.83	.142
Sosyalleşme	4.58 ± 0.94	3.92 ± 0.86	4.12 ± 1.07	4.08 ± 0.52	3.61	.014*
Kariyer Kararlılığı	3.75 ± 0.92	3.89 ± 0.48	4.14 ± 0.70	3.92 ± 1.07	1.38	.250
Kaygısızlık	2.99 ± 1.77	3.81 ± 1.53	2.87 ± 1.73	1.83 ± 1.11	1.47	.223
Odaklanma	4.19 ± 1.31	4.06 ± 0.86	3.50 ± 1.36	3.58 ± 0.96	2.67	.048*
Akademik Başarı	4.41 ± 0.56	4.13 ± 0.45	4.08 ± 0.50	4.06 ± 0.52	3.71	.012*
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.53 ± 0.40	2.41 ± 0.48	2.32 ± 0.36	2.55 ± 0.47	2.07	.105
Otoriter Öğretmen	1.84 ± 0.57	1.92 ± 0.35	1.89 ± 0.47	1.83 ± 0.52	0.18	.907

Değişken	Birlikte Yaşayan Anne-Baba Ort.±SS (n=257)	Ayrı Yaşayan Anne-Baba Ort.±SS (n=12)	Boşanmış ve Babasıyla Yaşamayan Ort.±SS (n=22)	Boşanmış ve Babasıyla Yaşayan Ort.±SS (n=4)	F(3,291)	p
Tutumu						

Annesi ve babası evli olanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 5.08, standart sapması 1.47, annesi babasından ayrı yaşayanların 3.82 standart sapması 2.13, annesi boşanmış ve başkasıyla evli olmayanların 4.10 standart sapması 1.60, annesi boşanmış ve başkasıyla evli olanların ortalaması 5.02 standart sapması 1.77 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 5.17 p= 0.00<0.05 Aradaki fark annesi ve babası evli olanlarla, ayrı yaşayanlar ve annesi ve babası evli olanlarla, annesi babasından boşanmış ama başkasıyla evli olmayanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Annesi ve babası evli olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalaması 4. 59 standart sapması 1.65, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.61 standart sapması 1.25, annesi babasıyla boşanmış ama başkasıyla evlenmemişlerin 5.00, standart sapması 1.43, annesi babasıyla boşanmış ve başkasıyla evli olanların 4.25 standart sapması 1.68 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.48, p= 0.69>0.05

Annesi ve babası evli olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4 90 standart sapması 1.08, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.21 standart sapması 1.18, annesi babasından boşanmış ama başkasıyla evli olmayanların 4.13 standart sapması 1.38, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olanların 4.75 standart sapması 1.96 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F = 4.30, p= 0.00<0.05 Aradaki fark annesi ve babası evlilerle, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olmayanlardan kaynaklanmaktadır.

Annesi ve babası evli olanların içsel düzenleme puanı ortalamaları 4.14 standart sapması 1.01, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.08 standart sapması 0.80, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olmayanların 4.04 standart sapması 1.07, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evlilerin 3.58 standart sapması 1.16 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.45, p= 0.71>0.05

Annesi babasıyla evli olanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.50 standart sapması 1.47, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.75 standart sapması 1.61, annesi

babasından boşanmış ve başkasıyla evli olmayanların 4.92 standart sapması 1.90, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olanların 5.56 standart sapması 1.66 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=1.83, p= 0.14>0.05

Annesi ve babası evli olanların kariyer kararlılığı puan ortalamaları 3.74 standart sapması 0.91, annesi babasından ayrı yaşayanların 3.88 standart sapması 0.47, annesi babasından boşanmış ama başkasıyla evli olmayanların 4.13 standart sapması 0.70, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olanların 3.91 standart sapması 1.06 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.37, p= 0.25>0.05

Annesi ve babası evli olanların kaygısızlık puan ortalamaları 2.99 standart sapması 1.77, annesi babasından ayrı yaşayanların 3.80 standart olması 1.52, annesi babasından boşanmışların ama başkasıyla evli olmayanların 2. 87 standart sapması 1.72, annesi babasından boşanmışların ve başkasıyla evli olanların 1.83 standart sapması 1.10 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.46, p= 0.22>0.05

Annesi ve babası evli olanların odaklanma puan ortalamaları 4.18 standart sapması 1.31, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.05 standart sapması 0.66, annesi babasından boşanmış ama başkasıyla evli olmayanların 3. 40 standart sapması 1.35, annesi babasından boşanmış ve başkalarıyla evli olanların 3. 58 standart sapması 0.95 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.67, p= 0.04<0.05. Aradaki fark, annesi ve babası evli olanlar ile annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olmayanlar arasındaki puan farklılığından kaynaklanmaktadır.

Annesi ve babası evli olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.41 standart sapması 0.56, annesi babasından ayrı yaşayanların 4.12 standart sapması 0.45, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olmayanların 4.08 standart sapması 0.50, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olanların 4.06 standart sapması 0.51 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 3.71, p=0.01<0.05. Aradaki fark, annesi ve babası evli olanlar ile annesi babasından

boşanmış ancak başkasıyla evli olmayanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Algılanan Öğretmen Davranışının Annenin Babayla Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Annesi ve babası evli olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.53 standart sapması 0.39, annesi babasından ayrı olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ortalamaları 2.41 standart sapması 0.48, annesi babasıyla boşanmış ve başkasıyla evli olmayanların 2.32 standart sapması 0.36, annesi babasıyla boşanmış ve başkasıyla evli olanların 2.51 standart sapması 0.47 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 2.06, p= 0.10>0.05

Annesi ve babası evli olanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.83 standart sapması 0.55, annesi babasından ayrı olanların 1.91 standart sapması 0.35, annesi babasından boşanmış ve başkalarıyla evli olmayanların 1.90 standart sapması 0.45, annesi babasından boşanmış ve başkasıyla evli olanların 1.78, standart sapması da 0.82 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.18, p= 0.90>0.05

Tablo 10. Akademik Başarının Babanın Anneyle Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Anne ile Yaşıyor Ort.±SS (n=257)	Anneden Ayrı Ort.±SS (n=14)	Anne-Baba Boşanmış, Anne ile Yaşamıyor Ort.±SS (n=18)	Anne-Baba Boşanmış, Anne ile Yaşıyor Ort.±SS (n=6)	F(3,291)	p
Genel Akademik Başarı	5.11 ± 1.46	3.81 ± 2.07	4.22 ± 1.33	4.14 ± 2.44	6.63	< .001***
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.60 ± 1.64	4.36 ± 1.51	4.76 ± 1.50	5.50 ± 1.51	0.76	.520
İçsel Motivasyon	4.90 ± 1.09	4.26 ± 1.17	4.19 ± 1.36	4.60 ± 1.99	3.47	.017*
Kişisel Düzenleme	4.15 ± 1.02	4.14 ± 0.80	3.67 ± 0.94	4.33 ± 0.67	1.38	.248
Dış Motivasyon	5.52 ± 1.48	4.57 ± 1.60	5.11 ± 1.48	4.75 ± 2.82	2.65	.049*
Sosyalleşme	4.59 ± 0.93	3.79 ± 1.01	4.22 ± 0.85	4.06 ± 1.20	4.35	.005**
Kariyer Kararlılığı	3.76 ± 0.92	3.79 ± 0.55	4.11 ± 0.72	4.00 ± 0.89	1.01	.391
Kaygısızlık	2.98 ± 1.77	3.88 ± 1.43	2.37 ± 1.21	3.50 ± 2.74	2.13	.097
Odaklanma	4.19 ± 1.31	4.12 ± 0.64	3.46 ± 1.30	2.94 ± 1.31	3.45	.017*
Akademik Başarı	4.42 ± 0.56	4.05 ± 0.46	4.01 ± 0.48	4.20 ± 0.43	5.06	.002**
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.53 ± 0.40	2.42 ± 0.46	2.31 ± 0.38	2.40 ± 0.42	2.27	.081
Otoriter Öğretmen	1.84 ± 0.56	1.94 ± 0.40	1.82 ± 0.46	1.90 ± 0.53	0.41	.743

Değişken	Anne ile Yaşıyor Ort.±SS (n=257)	Anneden Ayrı Ort.±SS (n=14)	Anne-Baba Boşanmış, Anne ile Yaşamıyor Ort.±SS (n=18)	Anne-Baba Boşanmış, Anne ile Yaşıyor Ort.±SS (n=6)	F(3,291)	p
Tutumu						

Babası ve annesi evli olanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 5.10 standart sapması 1.45, babası annesinden ayrı olanların 3.60 standart sapması 2.07, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 2.22 standart sapması 1.33, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmişlerin 4.13, standart sapması 2.44 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F=6.63, p= 0.00<0.05 Aradaki fark, babası ve annesi evli olanlar ile babası annesinden ayrılmış olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Babası ve annesi evli olanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 5.10 standart sapması 1.45, babası annesinden ayrıların 3.60 standart sapması 2.07, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evlenmemişlerin 4.22 standart sapması 1.33, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evli olanların 4.13 standart sapması 2.44 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F=3.94, p=0.00<0.05 Aradaki fark babası ve annesi evlilerle, babası annesinden ayrı olanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Babası ve annesi evli olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puan ortalamaları 4.60 standart sapması 1.63, babası annesinden ayrı olanlarının 4.35 standart sapması 1.50, babası annesinden boşanmış olup başkasıyla evlenmeyenlerin 4.75 standart sapması 1.50, babası annesinden boşanmış ve başkalarıyla evli olanlarınki ise 5.50 ve standart sapması 1.50 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=0.75 p= 0.52>0.05

Babası ve annesi evli olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.89 standart sapması 1.09, babası annesinden ayrı olanların 4.25 standart sapması 1.17, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evlenmemişlerin 4.18 standart sapması 1.35, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evli olanlarınki ise 4 60 standart sapması 1.99, Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F=3.46, p= 0.01<0.05 Aradaki fark babası ve annesi evlilerle, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerden kaynaklanmaktadır.

Babası annesiyle boşanmamış olanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.15 standart sapması 1.03, babası annesinden ayrı olanların 4.14 standart sapması

0.75, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmeyenlerin 3.66, standart sapması 0.94, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evlilerinki 4.33 standart sapması 0.66 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.38, p= 0.24>0.05

Babası ve annesi evli olanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.51 standart sapması 1.47, babası annesinden ayrı olanların 4.51 standart sapması 1.59, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 5.11 standart sapması 1.48, babası annesinden boşanıp başkasıyla evli olanların 4.75 standart sapması 2.81 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F=2.64, p= 0.04<0.05 Aradaki fark babası annesiyle evli ve babası annesinden ayrı olan kişilerle olan ilişkisel farklılıktan kaynaklanmaktadır. Aradaki fark babası ve annesi evli olan gruplarla, babası annesinden ayrı yaşayan gruplardan dolayı kaynaklanmaktadır.

Babası ve annesi evli olanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.58 standart sapması 0.93, babası annesinden ayrı olanların 3.78 standart sapması 1.00, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 4.22 standart sapma 0.84, babası annesiyle boşanmış ve başkasıyla evli olanların 4.05 standart sapması 1.20 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 4.35, p= 0.00<0.05 Aradaki fark babası babası annesiyle evli olanlarla, babası annesinden ayrılmış olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Babası ve annesi evli olanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.75 standart sapma 0.91, babası annesinden ayrı olanların 3.78 standart sapması 0. 54, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 4.11 standart sapma 0.72, babası annesinden boşanıp başkasıyla evli olanların 4.00 standart sapması 0.89. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=1.00, p= 0.39>0.05

Babası ve annesi evli olanların kaygısızlık puanı ortalamaları 2.98 standart sapması 1.76, babası annesinden ayrı yaşayanların 3.88 standart sapması 1.42, babası annesinden boşanmış ama başkasıyla evli olmayanların 2.37 standart sapması 1.21 ve babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evli olanların 3.50 standart sapması 2. 73 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 2.12, p= 0.09>0.05

Babası ve annesi evli olanların odaklanma puanı ortalamaları 4.18 standart sapması 1.31, babası annesinden ayrı olanların 4.11 standart sapması 0.63, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 3.46 standart sapması 1.29, babası annesinden boşanıp başkasıyla evli olanların 2.94 standart sapması 1.30 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 3.45, p= 0.01<0.05 Aradaki fark babası ve annesi evli ve babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmeyenlerden, babası ve annesi evli olup, babası annesinden boşanıp başkasıyla evli olanlardan kaynaklanmaktadır.

Babası ve annesi evli olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.22 standart sapması 0.56, babası annesinden ayrı olanların 4.05 standart sapması 0.46, babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerin 4.01, standart sapması 0.47, babası annesiyle boşanıp başkasıyla evlenmişlerin 4.20, standart sapması 0.42 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 5.06, p= 0.00<0.05 Aradaki fark babası ve annesi evli olanlarla babası annesinden boşanıp başkasıyla evlenmemişlerden kaynaklanmıştır.

Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Anneyle Olan İlişki Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Babası ve annesi evli olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.53, standart sapması 0.39, babası annesinden ayrı olanların 2.41, standart sapması 0.45, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evlenmemişlerin 2.30 standart sapması 0.37, babası annesiyle boşanıp başkasıyla evlenmişlerin de 2.40, standart sapması 0.42 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır. F= 2.26, p= 0.08>0.05

Babası ve annesi evli olan kişilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutumu ortalamaları 1.83 standart sapması 0.55, babası annesinden ayrı olanların 1.93 standart sapması 0.33, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evlenmemişlerin 1.92 standart sapması 0.55, babası annesinden boşanmış ve başkasıyla evli olanların 1.71 standart sapması 0.40 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.41, p= 0.74>0.05

Tablo 11. Akademik Başarının Birlikte Yaşanılan Kişilere Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Anne (ve kardeşler) n=34	Baba (ve kardeşler) n=16	Anne-Baba (ve kardeşler) n=224	Anne-Baba-Büyükanne-Büyükbaba n=15	F(6,288)	p
Genel Akademik Başarı	4.12 ± 1.83	4.24 ± 2.06	5.11 ± 1.43	5.50 ± 1.11	3.44	.003**
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.56 ± 1.49	4.84 ± 1.72	4.63 ± 1.65	4.49 ± 1.51	0.60	.730
İçsel Motivasyon	4.40 ± 1.43	4.08 ± 1.34	4.91 ± 1.07	5.21 ± 0.97	2.53	.021*
Kişisel Düzenleme	4.04 ± 1.01	4.02 ± 0.89	4.18 ± 1.03	3.87 ± 0.88	0.80	.570
Dış Motivasyon	4.81 ± 1.67	4.95 ± 1.54	5.55 ± 1.49	5.63 ± 1.24	1.98	.069
Sosyalleşme	4.32 ± 0.92	3.92 ± 1.36	4.63 ± 0.90	4.02 ± 1.02	2.79	.012*
Kariyer Kararlılığı	3.89 ± 0.78	3.85 ± 0.70	3.75 ± 0.93	3.87 ± 0.89	0.50	.807
Kaygısızlık	3.14 ± 1.85	3.40 ± 1.47	2.97 ± 1.77	2.80 ± 1.67	0.64	.698
Odaklanma	3.64 ± 1.24	4.15 ± 1.26	4.18 ± 1.27	4.53 ± 1.75	2.57	.019*
Akademik Başarı	4.10 ± 0.56	4.16 ± 0.76	4.44 ± 0.54	4.44 ± 0.57	2.57	.019*
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.32 ± 0.45	2.53 ± 0.36	2.54 ± 0.39	2.50 ± 0.37	1.74	.111
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.86 ± 0.48	1.94 ± 0.57	1.83 ± 0.56	1.98 ± 0.48	0.74	.616

Annesiyle ve kardeşleriyle yaşayanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.11 standart sapması 1.82, babasıyla ve kardeşleriyle yaşayanların 4.23 standart sapması 2.06, anne babası ve kardeşleriyle yaşayanların 5.11 standart sapması 1.42, geniş ailesiyle yaşayanların 5.49 standart sapması 1.10, akrabasının yanında yaşayanların 5.47. Bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta yaşayanların ortalaması 2.76. Bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların da ortalaması 4.97 standart sapması 1.99 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; $F=3.43$, $p= 0.00<0.05$

Bir akrabasının yanında ve yurtta kalanların sayısı bir olduğundan fark testi yapılamamıştır. Annesi ve kardeşleriyle yaşayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puan ortalamaları 4.55 standart sapması 1.49, babasıyla ve kardeşleriyle yaşayanların 4.83 standart sapması 1.72, babası ve çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.63 standart sapması 1.65, geniş ailesinde yaşayanların 4.49 standart sapması 1.51, akrabasının yanında yaşayanların 7. Bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların 4.80, grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır ve yalnız yaşayanların 3.80 standart sapması 1.07 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; $F= 0.60$, $p= 0.73>0.05$

Annesi ve kardeşleriyle yaşayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.40 standart sapması 1.42, babası ve kardeşleriyle yaşayanların 4.07 standart sapması

1.33, çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.91 standart sapması 1.06, geniş ailesiyle yaşayanların 5.21 standart sapması 0.96, bir akrabasının yanında yaşayanların 4.60, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapması hesaplanamamıştır. Yurtta yaşayanların 4.40, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların 4.60 standart sapması 1.39 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.53, p= 0.02<0.05 Bir akrabasının yanında yaşayan ve yurtta kalan birer kişi olduğundan fark testi yapılamamıştır.

Annesiyle ve kardeşleriyle de yaşayanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.03 standart sapması 1.01, babası ve kardeşleriyle yaşayanların 4.02 standart sapması 0.89, çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.17 standart sapması 1.03, geniş ailesiyle birlikte yaşayanların 3.86 standart sapması 0.88. Bir akrabasının yanında kalanların 3, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların ki de 3, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların ise 3.83, standart sapması 0.43 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.80, p= 0.57>0.05

Annesiyle yaşayanların dış motivasyon puan ortalamaları 4.80 standart sapması 1.66, babasıyla ve kardeşleriyle yaşayanların 4.95 standart sapması 1.53, çekirdek ailesiyle yaşayanların 5.55 standart sapması 1.48, geniş ailesiyle yaşayanların 5.63 standart sapması 1.24 olarak hesaplanmıştır. Bir akrabasının yanında kalanların 6.50. Ve bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların 3.25, grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız kalanların da 5.12 standart sapması 2.25 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 1.97, p=0.06>0.05

Annesiyle ve kardeşiyle yaşayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.32 standart sapma 0.91, baba ve kardeşleriyle yaşayanların 3.91 standart sapması 1.35, çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.62 standart sapma 0.90, geniş ailesinde yaşayanların 4.02 standart sapması 1.01, akrabasının yanında kalanlarınki 5, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanlarınki de 4.33, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız

yaşayanların ise 4.00 standart sapması 1.05 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.79, p= 0.01<0.05

Bir akrabasının yanında kalan ve yurtta kalanların sayısı bir olduğundan fark testi yapılamamıştır. Annesiyle ve kardeşleriyle yaşayanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.89 standart sapması 0.77, babası ve kardeşleriyle yaşayanların 3.85 standart sapması 0.69, çekirdek ailesiyle yaşayanların 3.75 standart sapması 0.92, geniş ailesiyle yaşayanların 3.86 standart sapması 0.88, bir akrabasının yanında yaşayanların 4.66, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta yaşayanların 4.66, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanlarınki ise 3.66 standart sapması 0.81 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=0.50, p= 0.80>0.05

Annesiyle ve kardeşleriyle yaşayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.13 standart sapması 1.85, baba ve kardeşleriyle yaşayanların 3.39 standart sapması 1.46, çekirdek ailesiyle yaşayanların 2.96 standart sapması 1.77, geniş ailesiyle yaşayanların 2.80 standart sapması 1.66, bir akrabasının yanında yaşayanlarınki 1, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta yaşayanlarınki 5, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanlarınki ise 3, standart sapması da 2.16 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F= 0.64, p=0.69>0.05

Annesiyle ve kardeşleriyle yaşayanların odaklanma puanı ortalamaları 3.63 standart sapması 1.24, babası ve kardeşleriyle yaşayanların 4.14 standart sapması 1.25, çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.17 standart sapması 1.26, geniş ailesiyle yaşayanların 4.53 standart sapması 1.74, bir akrabasının yanında yaşayanların 1, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta yaşayanların 2, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların ise 4.25 standart sapması da 0.73 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.57, p= 0.01<0.05 Bir akrabasının yanında yaşayan ve yurtta yaşayan birer kişi olduğu için fark testi yapılamamıştır.

Annesiyle ve kardeşleriyle yaşayanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.10 standart sapması 0.55, baba ve kardeşleriyle yaşayanların 4.15 standart sapması 0.76, çekirdek ailesiyle yaşayanların 4.43 standart sapması 0.53, geniş ailesiyle yaşayanların 4.43 standart sapma 0.57, bir akrabasının yanında yaşayanların 4.24, bu

grupta bir kişi olduğu için standart sapması hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların da 3.80, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanlarınki ise 4.14 standart sapması da 0.30 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; F= 2.56, p= 0.01<0.05 Bir akrabasının yanında kalanlarla yurtta yaşayanlar birer kişi olduğundan fark testi yapılamamıştır.

Algılanan Öğretmen Davranışının Birlikte Yaşanılan Kişilere Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Annesi ve kardeşleriyle yaşayanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.31 standart sapma 0.45, babası ve kardeşleriyle yaşayanların ki 2.53 standart sapma 0.35, çekirdek ailesiyle yaşayanların 2.54 standart sapması 0.39, geniş ailesiyle yaşayanların 2.49 standart sapması 0.36, bir akrabasının yanında kalanların 2.54 bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların ki de 2.09, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların da 2.50 standart sapması 0.41 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=1.74, p= 0.11>0.05

Anne ve kardeşleriyle yaşayanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.85 standart sapması 0.47, babası ve kardeşleriyle yaşayanların 1.93 standart sapması 0.56, çekirdek ailesiyle yaşayanların 1.82 standart sapması 0.55, geniş ailesiyle yaşayanların 1.98 standart sapması 0.47, bir akrabasının yanında yaşayanların 1.14, bu grupta bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yurtta kalanların 2.42, bu grupta da bir kişi olduğu için standart sapma hesaplanamamıştır. Yalnız yaşayanların ise 1.85 standart sapması 0.60 olarak hesaplanmıştır. Arada fark istatistiksel olarak anlamsızdır; F=0.74, p= 0.61>0.05

Tablo 12. Akademik Başarının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Bulguları

Değişken	Anne Sağ Değil Ort. ± SS (n = 20)	Anne Sağ Ort. ± SS (n = 275)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	4.07 ± 1.97	5.03 ± 1.50	-2.12	20.63	.046*
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.82 ± 1.55	4.61 ± 1.63	0.56	293	.577
İçsel Motivasyon	4.23 ± 1.24	4.86 ± 1.13	-2.39	293	.018*
Kişisel Düzenleme	3.93 ± 0.93	4.14 ± 1.02	-0.88	293	.380
Dış Motivasyon	5.03 ± 1.61	5.46 ± 1.52	-1.23	293	.220
Sosyalleşme	3.95 ± 1.24	4.56 ± 0.92	-2.15	20.56	.044*
Kariyer Kararlılığı	3.87 ± 0.69	3.78 ± 0.91	0.43	293	.670
Kaygısızlık	3.65 ± 1.61	2.96 ± 1.76	1.71	293	.089
Odaklanma	4.08 ± 1.24	4.12 ± 1.31	-0.11	293	.910

Değişken	Anne Sağ Değil Ort. ± SS (n = 20)	Anne Sağ Ort. ± SS (n = 275)	t	sd	p
Akademik Başarı	4.18 ± 0.73	4.39 ± 0.55	-1.60	293	.110
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.53 ± 0.37	2.51 ± 0.40	0.23	293	.821
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.90 ± 0.53	1.84 ± 0.55	0.47	293	.638

Annesi hayatta olmayanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.07 standart sapması 1.96, annesi hayatta olanların 5.02 standart sapması 1.49 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.68, p= 0.00<0.05

Annesi hayatta olmayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.82 standart sapması 1.54, hayatta olanların 4.61 standart sapması 1.62 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistikler olarak anlamsızdır; t= 0.55, p= 0.57>0.05

Annesi hayatta olmayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.23 standart sapması 1.23, annesi hayatta olanların ortalaması 4.85 standart sapması 1.13 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.38, p= 0.01<0.05

Annesi hayatta olmayanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 3.93 standart sapması 0.93, annesi hayatta olanların 4.13 standart sapması 1.01 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t=0.87, p= 0.38>0.05

Annesi hayatta olmayanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.02 standart sapması 1.61, hayatta olanların 5.45 standart sapması 1.51 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.22, p= 0.22>0.05

Annesi hayatta olmayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 3.95 standart sapması 1.23, annesi hayatta olanların 4.55 standart sapması 0.92 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t=- 2.76, p= 0.00<0.05

Annesi hayatta olmayanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.86 standart sapması 0.68, annesi hayatta olanların 3.77 standart sapması 0.90 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.42, p= 0.67>0.05

Annesi hayatta olmayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.65 standart sapması 1.61, hayatta olanların 2.95 standart sapması 1.76 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.70, p= 0.08>0.05

Annesi hayatta olmayanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.18 standart sapması 0.72, hayatta olanların 4.38 standart sapması 0.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.60, p= 0.11>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Annesi hayatta olmayanların algıladıkları demokratik öğrenme tutumu ortalamaları 2.50 standart sapması 0.37,annesi hayatta olanların 2.50 standart sapması 0.40 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.22, p= 0.82>0.05

Annesi hayatta olmayanların algıladıkları otoriter öğretmen puanı ortalamaları 1.90 standart sapması 0.52, annesi hayatta olanlarınki 1. 84 standart sapması 0.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.47, p= 0.63>0.05

Tablo 13. Akademik Başarının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Baba Sağ Değil Ort. ± SS (n = 13)	Baba Sağ Ort. ± SS (n = 282)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	4.25 ± 2.03	4.99 ± 1.52	-1.31	12.63	.215
Algılanan Öğretmen Etkinliği	3.80 ± 1.58	4.66 ± 1.62	-1.88	293	.061
İçsel Motivasyon	4.85 ± 1.10	4.81 ± 1.15	0.10	293	.924
Kişisel Düzenleme	3.82 ± 0.80	4.14 ± 1.02	-1.11	293	.267
Dış Motivasyon	4.65 ± 1.54	5.47 ± 1.52	-1.88	293	.061
Sosyalleşme	4.18 ± 1.08	4.53 ± 0.95	-1.30	293	.196
Kariyer Kararlılığı	3.77 ± 0.76	3.78 ± 0.90	-0.06	293	.951
Kaygısızlık	4.10 ± 1.82	2.95 ± 1.74	2.32	293	.021*
Odaklanma	4.10 ± 1.17	4.12 ± 1.31	-0.04	293	.972
Akademik Başarı	4.17 ± 0.58	4.38 ± 0.56	-1.35	293	.177
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.44 ± 0.51	2.51 ± 0.39	-0.61	293	.544
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.77 ± 0.55	1.85 ± 0.54	0.49	293	.631

Babası hayatta olmayanların genel akademik başarı ortalamaları 4.24 standart sapması 2.03, babası hayatta olanların 4.99 standart sapması 1.51 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.70, p=0.09>0.05

Babası hayatta olmayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 3.80 standart sapması 1.58, babası hayatta olanların 4.66 standart sapması 1.61 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.88, p= 0.06>0.05

Babası hayatta olmayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.84 standart sapması 1.09, hayatta olanların 4.81 standart sapması 1.15 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t=0.09, p=0.92>0.05

Babası hayatta olmayanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 3.82 standart sapması 0.80, babası hayatta olanların 4.13 standart sapması 1.01. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.11, p=0.26>0.05

Babası hayatta olmayanların dış motivasyon puanı ortalamaları 4.65 standart sapması 1.53, hayatta olanların 5.46 standart sapması 1.52 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t=-1.88, p= 0.06>0.05

Babası hayatta olmayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.17 standart sapması 1.07, hayatta olanların 4.53 standart sapması 0.95 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t=- 1.29, p= 0.19>0.05

Babası hayatta olmayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 4.10 standart sapması 1.82, babası ayakta olanlarınki 2.95 standart sapması 1.74 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 2.32, p= 0.02<0.05

Babası hayatta olmayanların odaklanma puanı ortalamaları 4.10 standart sapması 1.17, hayatta olanların 4.11 standart sapması 1.31 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.03, p=0.97>0.05

Babası hayatta olmayanların akademik başarı ortalamaları 4.16 standart sapması 0.58, hayatta olanların 4.38 standart sapma 0.55 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.35, p=0.17>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Babası hayatta olmayanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.44 standart sapması 0.51, hayatta olanların 2.51, standart sapması 0.39 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.60, p= 0.54>0.05

Babası hayatta olmayanların algıladıkları otoriter öğretmen tutum puan ortalamaları 1.76, standart sapması 0.54, otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.84 standart sapması 0.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.51, p= 0.61>0.05

Tablo 14. Akademik Başarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Anne Çalışmıyor Ort. ± SS (n = 171)	Anne Çalışıyor Ort. ± SS (n = 124)	*t*	*sd*	*p*
Genel Akademik Başarı	5.03 ± 1.53	4.87 ± 1.57	0.88	293	.380
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.71 ± 1.60	4.51 ± 1.64	1.05	293	.295
İçsel Motivasyon	4.89 ± 1.12	4.72 ± 1.18	1.26	293	.210
Kişisel Düzenleme	4.13 ± 1.00	4.12 ± 1.04	0.14	293	.887
Dış Motivasyon	5.51 ± 1.43	5.32 ± 1.65	0.98	241.36	.326
Sosyalleşme	4.58 ± 0.95	4.43 ± 0.97	1.30	293	.194
Kariyer Kararlılığı	3.80 ± 0.92	3.76 ± 0.85	0.43	293	.670
Kaygısızlık	2.95 ± 1.76	3.08 ± 1.76	-0.60	293	.551
Odaklanma	4.04 ± 1.28	4.22 ± 1.34	-1.21	293	.228
Akademik Başarı	4.40 ± 0.57	4.34 ± 0.56	1.03	293	.306
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.53 ± 0.41	2.49 ± 0.39	0.90	293	.367
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.78 ± 0.54	1.94 ± 0.54	-2.56	293	.011*

Annesi çalışmayanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 5.02 standart sapması 1.53, annesi çalışanların 4.86 standart sapması 1.56 olarak hesaplanmıştır. Araba fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.87, p= 0.38>0.05

Annesi çalışmayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puan ortalamaları 4.70 standart sapması 1.60, çalışanların 4.50 standart sapması 1.64 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.05, p= 0.29>0.05

Annesi çalışmayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.88 standart sapması 1.12, çalışanların 4.71 standart sapması 1.18 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.25, p=0.21>0.05

Annesi çalışmayanların içsel düzenleme puan ortalaması 4.13 standart sapması 0.99, çalışanların 4.11 standart sapması 1.03 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.14, p= 0.88>0.05

Annesi çalışmayanların dış motivasyon puan ortalamaları 5.50 standart sapması 1.42, çalışanların 5.32 standart sapması 1.65 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.00, p= 0.31>0.05

Annesi çalışmayanların dış motivasyon puan ortalamaları 5.50 standart sapmaları 1.42, çalışanların 5.32 standart sapması 1.65 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.00, p= 0.31>0.05

Annesi çalışmayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.57 standart sapması 0.94, çalışanların 4.43 standart sapması 0.96 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.30, p=0.19>0.05

Annesi çalışmayanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.80 standart sapması 0.92, çalışanların 3.75 standart sapması 0.85 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.42, p=0.67>0.05

Annesi çalışmayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 2.95 standart sapması 1.76, çalışanların 3.07 standart sapması 1.76 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.59, p=0.51>0.05

Annesi çalışmayanların odaklanma puanı ortalamaları 4.03 standart sapması 1.28, annesi çalışanların odaklanma puanı ortalamaları 4.20 standart sapması 1.33 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.20, p=0.22>0.05

Annesi çalışmayanların akademik başarı ortalamaları 4.40 standart sapması 0.56, çalışanların 4.33 standart sapması 0.55 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.02, p= 0.30>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Annesi çalışmayanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.52 standart sapması 0.40, çalışanların 2.48 standart sapması 0.39 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.90, p=0.36.

Annesi çalışmayanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.77 standart sapması 0.53, çalışanların 1.93 standart sapması 0.54. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur; t= -2.56, p= 0.01.

Tablo 15. Akademik Başarının Annenin Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Mavi Yakalı Ort. ± SS (n = 51)	Beyaz Yakalı Ort. ± SS (n = 54)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	4.62 ± 1.46	5.24 ± 1.40	-2.20	103	.030*
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.31 ± 1.63	4.54 ± 1.69	-0.74	103	.464
İçsel Motivasyon	4.81 ± 0.91	4.78 ± 1.33	0.12	94.05	.905
Kişisel Düzenleme	3.79 ± 1.02	4.32 ± 1.01	-2.67	103	.009**
Dış Motivasyon	5.17 ± 1.39	5.16 ± 1.89	0.03	97.34	.977
Sosyalleşme	4.23 ± 1.00	4.52 ± 0.97	-1.50	103	.136
Kariyer Kararlılığı	3.61 ± 0.86	3.76 ± 0.85	-0.87	103	.387
Kaygısızlık	3.03 ± 1.62	3.06 ± 1.90	-0.08	103	.933
Odaklanma	4.27 ± 1.35	4.17 ± 1.40	0.40	103	.689
Akademik Başarı	4.20 ± 0.52	4.39 ± 0.60	-1.72	103	.089

Değişken	Mavi Yakalı Ort. ± SS (n = 51)	Beyaz Yakalı Ort. ± SS (n = 54)	t	sd	p
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.41 ± 0.41	2.55 ± 0.38	-1.82	103	.072
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.93 ± 0.59	1.97 ± 0.52	-0.35	103	.726

Annesi mavi yakalı olanların genel akademik başarı ortalamaları 4.60 standart sapması 1.46, beyaz yakalı olanların 5.23 standart sapması 1.40 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.20, p= 0.03<0.05

Annesi mavi yakalı olanların aldıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.30 standartları 1.62, beyaz yakalı olanların 4.54 standart sapması 1.69 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.73, p=0.46>0.05

Annesi mavi yakalı olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.80 standart sapması 0.90, beyaz yakalı olanların 4.78 standart sapması 1.32 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.11, p= 0.90>0.05

Annesi mavi yaka alakalı olanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 3.79 standart sapması 1.02, beyaz yakalı olanların 4.32 standart sapması 1.01 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.67, p=0.00<0.05

Annesi mavi yakalı olanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.16 standart sapması 1.39, beyaz yakalı olanların 5.15 standart sapması 1.89 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.02, p= 0.97>0.05

Annesi beyaz yakalı olanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.22 standart sapması 1, beyaz yakalı olanların 4.51 standart sapması 0.97 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.50, p=0.13>0.05

Annesi mavi yakalı olanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3. 61 standart sapması 0.86, beyaz yakalı olanların 3.75 standart sapması 0.84 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.86, p=0.38>0.05

Annesi mavi yakalı olanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.03 standart sapması 1.61, beyaz yakalı olanların 3.06 standart sapması 1.89 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.08, p=0.93>0.05

Annesi mavi yakalı olanların odaklanma puanı ortalamaları 4.27 standart sapması 1.35, beyaz yakalı olanların 4.16 standart sapması 1.40 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.40, p=0.68>0.05

Annesi mavi yakalı olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.20 standart sapması 0.52, beyaz yakalı olanların 4.39 standart sapması 0.60 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.71 p=0.08>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Annenin Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Annesi mavi yakalı olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.40 standart sapması 0.41, beyaz yakalı olanların 2.54 standart sapması 0.37 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.81, p= 0.07>0.05

Annesi mavi yakalı olanların algıladıkları öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.93 standart sapması 0.58, beyaz yakalı olanların 1.97 standart sapması 0.52 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.35, p= 0.72>0.05

Tablo 16. Akademik Başarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Baba Çalışmıyor Ort. ± SS (n = 35)	Baba Çalışıyor Ort. ± SS (n = 260)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	3.92 ± 1.45	5.10 ± 1.51	-4.36	293	< .001***
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.14 ± 1.24	4.69 ± 1.66	-2.37	51.99	.021*
İçsel Motivasyon	4.22 ± 1.27	4.90 ± 1.11	-3.31	293	.001**
Kişisel Düzenleme	3.97 ± 1.05	4.15 ± 1.01	-0.96	293	.338
Dış Motivasyon	4.26 ± 1.35	5.59 ± 1.48	-5.03	293	< .001***
Sosyalleşme	4.11 ± 0.77	4.57 ± 0.97	-2.67	293	.008**
Kariyer Kararlılığı	4.08 ± 0.99	3.74 ± 0.87	2.07	293	.039*
Kaygısızlık	3.40 ± 1.63	2.96 ± 1.77	1.42	293	.156
Odaklanma	3.81 ± 1.07	4.16 ± 1.33	-1.48	293	.141
Akademik Başarı	3.99 ± 0.42	4.43 ± 0.56	-5.54	51.81	< .001***
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.40 ± 0.44	2.53 ± 0.39	-1.80	293	.072
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.73 ± 0.42	1.86 ± 0.56	-1.27	293	.204

Babası çalışmayanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 3.92 standart sapması 1.44, babası çalışanların 5.10 standart sapması1.50 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -4.36, p= 0.00<0.05

Babası çalışmayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.13 standart sapması 1.23, çalışanların 4.60 standart sapması 1.65 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -1.90, p= 0.058<0.05

Babası çalışmayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.22 standart sapması 1.27, çalışanların 4.89 standart sapması 1.10 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. t= -3.31, p=0.00<0.05

Babası çalışmayanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 3.97 standart sapması 1.04, çalışanların 4.14 standart sapması1.00. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.95 p= 0.33>0.05

Babası çalışmayanların dış motivasyon puanı ortalamaları 4.25 standart sapması 1.35, çalışanların 5.58 standart sapması 1.48 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -5.03, p= 0.00<0.05

Babası çalışmayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.11standart sapma 0.76, çalışanların 4.56 standart sapması 0.96 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.66, p= 0.00<0.05

Babası çalışmayanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 4.07 standart sapması 0.98, çalışanların 3.74 standart sapması 0.87 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 2.07, p= 0.03<0.05

Babası çalışmayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.40 standart sapması 1.63, çalışanların 2.95 standart sapması 1.77 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.42, p= 0.15>0.05

Babası çalışmayanların odaklanma puanı ortalamaları 3.80 standart sapması 1.07, çalışanların 4.15 standart sapması 1.33 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -4.45, p= 0.00<0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Babası çalışmayanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.39 standart sapması 0.43, babası çalışanların 2.52 standart sapması 0.39. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.80, p= 0.07>0.05

Babası çalışmayanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.73 standart sapması 0.42, çalışanların 1.85 standart sapması 0.55 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır. t=- 1.27 p=0.20>0.05

Tablo 17. Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Mavi Yaka Ort. ± SS (n = 127)	Beyaz Yaka Ort. ± SS (n = 96)	*t*	*sd*	*p*
Genel Akademik Başarı	5.16 ± 1.55	5.21 ± 1.20	-0.27	207.87	.788
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.62 ± 1.67	4.63 ± 1.62	-0.07	221	.943
İçsel Motivasyon	5.02 ± 1.01	4.86 ± 1.16	1.11	221	.268
Kişisel Düzenleme	4.01 ± 0.97	4.32 ± 1.02	-2.30	221	.022*
Dış Motivasyon	5.63 ± 1.53	5.41 ± 1.50	1.07	221	.287
Sosyalleşme	4.63 ± 0.88	4.44 ± 1.12	1.36	176.24	.175
Kariyer Kararlılığı	3.72 ± 0.87	3.67 ± 0.87	0.43	221	.667
Kaygısızlık	2.67 ± 1.70	3.25 ± 1.79	-2.44	198.75	.016*
Odaklanma	4.15 ± 1.36	4.26 ± 1.37	-0.61	221	.545
Akademik Başarı	4.40 ± 0.55	4.45 ± 0.61	-0.64	221	.526
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.57 ± 0.39	2.48 ± 0.39	1.66	221	.098
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.85 ± 0.58	1.90 ± 0.55	-0.56	221	.579

Babası mavi yakalı olanların genel akademik başarı ortalamaları 5.16 standart sapması 1.54, beyaz yakalı olanların 5.21 standart sapması 1.19 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.26, p=0.79>0.05

Babası mavi yakalı olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.61 standart sapması1.67 , beyaz yakalıların 4.63 standart sapması 1.62 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.07, p=0.94>0.05

Babası mavi yakalı olanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 5.02 standart sapması 1. 01, beyaz yakalı olanların 4.86 standart sapması 1.15 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.11, p=0.26>0.05

Babası mavi yakalı olanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.01 standart sapması 0.97, beyaz yakalı olanların 4.32 standart sapması 1.02 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.30, p= 0.02<0.05

Babası mavi yakalı olanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.62 standart sapması 1.53, beyaz yakalı olanların 5.40 standart sapması 1.50 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.06, p= 0.28>0.05

Babası mavi yakalı olanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.63 standart sapması 0.88, beyaz yakalı olanların 4.44 standart sapması 1.11 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.40, p=0.16>0.05

Babası mavi yakalı olanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.72 standart sapması 0.86, beyaz yakalı olanların 3.67 standart sapması 0.87 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.43, p= 0.66>0.05

Babası mavi yakalı olanların kaygısızlık puanı ortalamaları 2.66 standart sapması 1.69, beyaz yakalı olanların 3.24 standart sapması 1.78 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.45, p=0. 01<0.05

Babası mavi yakalı olanların odaklanma puanı ortalamaları 4.15 standart sapması1.35, beyaz yakalı olanların 4.26 standart sapması 1.36 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.60, p= 0.54>0.05

Babası mavi yakalı olanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.40 standart sapmaları 0.54, beyaz yakalı olanların 4.45 standart sapması 0.60 olarak hesaplanmıştır. Arada fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.63, p= 0.52>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Babanın Mesleki Statüsüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Babası mavi yakalı olanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.56 standart sapması 0.38, beyaz yakalı olanların 2.47 standart sapması 0.38 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.66, p=0.09>0.05

Babası mavi yakalı olanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.85 standart sapması 0.57, beyaz yakalı olanların 1.89 standart sapması 0.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.55, p= 0.57>0.05

Tablo 18. Akademik Başarının Ailenin Kendine Ait Evi Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Kirada Ort. ± SS (n = 107)	Kendimize Ait Ort. ± SS (n = 188)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	4.74 ± 1.67	5.09 ± 1.46	-1.90	293	.058
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.46 ± 1.61	4.72 ± 1.62	-1.29	293	.199
İçsel Motivasyon	4.64 ± 1.21	4.92 ± 1.10	-1.99	293	.048*
Kişisel Düzenleme	3.98 ± 0.93	4.21 ± 1.05	-1.96	241.99	.052
Dış Motivasyon	5.26 ± 1.56	5.53 ± 1.51	-1.43	293	.154
Sosyalleşme	4.39 ± 0.98	4.59 ± 0.94	-1.71	293	.088
Kariyer Kararlılığı	3.84 ± 0.95	3.75 ± 0.86	0.83	293	.410
Kaygısızlık	3.26 ± 1.88	2.85 ± 1.68	1.94	293	.054
Odaklanma	4.24 ± 1.18	4.05 ± 1.37	1.21	293	.229
Akademik Başarı	4.31 ± 0.57	4.41 ± 0.56	-1.45	293	.149
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.43 ± 0.41	2.56 ± 0.39	-2.71	293	.007**
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.88 ± 0.51	1.83 ± 0.56	0.78	293	.438

Kirada olanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.73 standart sapması 1.67, kendine ait evde oturanların 5.09 standart sapması 1.46 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.90, p= 0.58>0.05

Kirada olanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.46 standart sapması 1.61, kendine ait evde oturanların 4.71 standart sapması 1.62 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.28, p=0.19>0.05

Kirada oturanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.64 standart sapması 1.20, kendi ait evinde oturanların 4.91 standart sapması 1.10 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -1.98, p=0.04<0.05

Kirada oturanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 3.97 standart sapması 0.93, kendine ait evde oturanların 4.20 standart sapması 1.04 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.89, p=0.059>0.05

Kirada oturanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.26 standart sapması 1.55, kendine ait evde oturanların 5.52 standart sapması 1.50 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.42, p= 0.15>0.05

Kirada oturanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.38 standart sapması 0.97, kendine ait evde oturanların 4.58 standart sapması 0.94 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.71, p= 0.08>0.05

Kirada oturanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.84 standart sapması 0.94, kendine ait evde oturanların 3.75 standart sapması 0.86 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.82, p=0.41>0.05

Kirada oturanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.26 standart sapması 1.87, kendine ait evde oturanların 2.85 standart sapması 1.67 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.93, p= 0.054>0.05

Kirada oturanların odaklanma puanı ortalamaları 4.23, standart sapması 1.18, kendine ait evde oturanların 4.04 standart sapması 1.37 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.20, p= 0.22>0.05

Kirada oturanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.31 standart sapması 0.56, kendine ait evde oturanların 4.41 standart sapması 0.55 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.44, p= 0.14>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Ailenin Kendine Ait Evi Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Kirada oturanların algıladıkları demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.42, standart sapması 0.40, kendine ait evde oturanların 2.55 standart sapması 0.38 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. t= -2.71 p=0.00<0.05

Kirada oturanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.87 standart sapması 0.51, kendine ait evde oturanların 1.82 standart sapması 0.56 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır. t= 0.77 p= 0.43>0.05

Tablo 19. Akademik Başarının Öğrencinin Kendine Ait Odası Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Değişken	Kendine Ait Odası Yok Ort. ± SS (n = 79)	Kendine Ait Odası Var Ort. ± SS (n = 216)	t	sd	p
Genel Akademik Başarı	4.36 ± 1.62	5.18 ± 1.46	-4.16	293	< .001***
Algılanan Öğretmen Etkinliği	4.73 ± 1.58	4.59 ± 1.64	0.69	293	.493
İçsel Motivasyon	4.53 ± 1.01	4.92 ± 1.18	-2.65	293	.009**
Kişisel Düzenleme	4.05 ± 1.01	4.15 ± 1.01	-0.81	293	.418
Dış Motivasyon	5.17 ± 1.47	5.52 ± 1.54	-1.74	293	.082
Sosyalleşme	4.46 ± 0.88	4.53 ± 0.99	-0.55	293	.580
Kariyer Kararlılığı	3.83 ± 0.92	3.77 ± 0.89	0.50	293	.619
Kaygısızlık	3.48 ± 1.73	2.83 ± 1.74	2.86	293	.005**
Odaklanma	4.11 ± 1.31	4.12 ± 1.31	-0.04	293	.965
Akademik Başarı	4.30 ± 0.58	4.40 ± 0.55	-1.35	293	.178
Demokratik Öğretmen Tutumu	2.39 ± 0.38	2.55 ± 0.40	-3.12	293	.002**
Otoriter Öğretmen Tutumu	1.91 ± 0.47	1.82 ± 0.57	1.35	165.56	.178

Kendine ait odası olmayanların genel akademik başarı puanı ortalamaları 4.35 standart sapması 1.62, kendine ait odası olanların 5.18 standart sapması 1.46 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -4.15, p= 0.00<0.05

Kendine ait odası olmayanların algıladıkları öğretmen etkinliği puanı ortalamaları 4.73 standart sapması 1.58, kendine ait odası olanların 4.58 standart sapması 1.63 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.68, p= 0.49>0.05

Kendi ait odası olmayanların içsel motivasyon puanı ortalamaları 4.52 standart sapması 1.01, kendine ait odası olanların 4.92 standart sapması 1.17 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -2.64, p=0.00<0.05

Kendine ait odası olmayanların kişisel düzenleme puanı ortalamaları 4.04 standart sapması 1, olanların 4.15 standart sapması 1.01 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.81, p= 0.41>0.05

Kendine ait odası olmayanların dış motivasyon puanı ortalamaları 5.17 standart sapması 1.46, olanların 5.52 standart sapması 1.54 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.74, p= 0.08>0.05

Kendine ait odası olmayanların sosyalleşme puanı ortalamaları 4.46, standart sapması 0.87, olanların 4.53 standart sapması 0.98 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.55, p=0.58>0.05

Kendine ait odası olmayanların kariyer kararlılığı puanı ortalamaları 3.82 standart sapması 0.91, olanların 3.76 standart sapması 0.88 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 0.49, p= 0.61>0.05

Kendine ait odası olmayanların kaygısızlık puanı ortalamaları 3.48 standart sapması 1.73, olanların 2.82 standart sapması 1.73 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= 2.85, p=0.00<0.05

Kendine ait odası olmayanların odaklanma puanı ortalamaları 4.10 standart sapması 1.31, olanların 4.11 standart sapması 1.30 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -0.04, p= 0.96>0.05

Kendine ait odası olmayanların akademik başarı puanı ortalamaları 4.30 standart sapması 0.58, olanların 4.40 standart sapması 0.55 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= -1.35, p= 0.17>0.05

Algılanan Öğretmen Davranışının Öğrencinin Kendine Ait Odası Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analiz Bulguları

Kendine ait odası olmayanların demokratik öğretmen tutumu puanı ortalamaları 2.39 standart sapması 0.37, olanların 2.55 standart sapması 0.39 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır; t= -3.11, p= 0.00<0.05

Kendi ait odası olmayanların algıladıkları otoriter öğretmen tutumu puanı ortalamaları 1.90 standart sapması 0.47, olanların 1.82 standart sapması 0.56 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır; t= 1.24, p= 0.21>0.05

Tablo 20. Nicel – Sürekli Demografik Değişkenler İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizleri

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Genel Akademik Başarı	—											
2. Algılanan Öğretmen Etkinliği	.040	—										
3. İçsel Motivasyon	.651**	.027	—									
4. Kişisel Düzenleme	.163**	.324**	.052	—								
5. Dış Motivasyon	.563**	.197**	.502**	.046	—							
6. Sosyalleşme	.155**	.229**	.197**	.223**	.185**	—						
7. Kariyer Kararlılığı	-.368**	.050	-.415**	-.084	-.283**	.018	—					
8. Kaygısızlık	-.300**	.137*	-.242**	.134*	-.327**	-.069	.167**	—				
9. Odaklanma	.327**	-.020	.251**	.145*	.175**	-.109	-.245**	.023	—			
10. Akademik Başarı	.614**	.558**	.542**	.491**	.578**	.406**	-.118*	.195**	.435**	—		
11. Demokratik Öğretmen Tutumu	.513**	.077	.434**	.080	.415**	.025	-.257**	-.180**	.288**	.393**	—	
12. Otoriter Öğretmen Tutumu	-.157**	-.329**	-.174**	-.195**	-.188**	-.237**	.047	-.021	-.048	-.345**	-.219**	—

Yaş ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r=-0.24, p= 0.00<0.05

Sınıf ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r=-0.28, p= 0.00<0.05

En son alınan karnedeki not ortalamasıyla akademik başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.32, p=0.00<0.05

Annenin yaşıyla akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.13, p= 0.02<0.05

Babanın yaşıyla akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.003, p=0.95>0.05

Haneye giren aylık gelir miktarıyla akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.13, p= 0.01<0.05

Annenin aylık gelir miktarı ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.03, p= 0.55>0.05

Babanın aylık gelir miktarı ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.003, p=0.95>0.05

Algılanan Öğretmen Tutumu ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizleri

Demokratik öğretmen tutumuyla genel akademik başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.51, p=0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla algılanan öğretmen etkinliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r=0.07, p=0.18>0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla içsel motivasyon arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r =0.43, p= 0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla kişisel düzenleme arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.08, p= 0.17>0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla dış motivasyon arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.41, p= 0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla sosyalleşme arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.02, p= 0.66>0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla kariyer kararlılığı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.25, p= 0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla kaygısızlık arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.18, p= 0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla odaklanma arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.28, p= 0.00<0.05

Demokratik öğretmen tutumuyla akademik başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.39, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumu ile genel akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.15, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumu ile algılanan öğretmen etkinliği arasında negatif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.32, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla içsel motivasyon arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.17, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla kişisel düzenleme arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlam bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.19, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla dış motivasyon arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.18, p= 0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla sosyalleşme arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.23, p=0.00<0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla kariyer kararlılığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= 0.04, p=0.41>0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla kaygısızlık arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.02, p= 0.72>0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla odaklanma arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.04, p= 0.41>0.05

Otoriter öğretmen tutumuyla akademik başarı arasında negatif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu analiz edilmiştir; r= -0.34, p= 0.00<0.05

Tablo 21. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinde Demografik Değişkenlerin Kontrol Edildiği Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişken	Model 1 B	Model 2 B	t	p
Sabit	2.937	3.317	8.789	<.001
Yaş	0.026	0.010	0.624	.533
Sınıf	-0.056	-0.056	-3.417	.001
En Son Alınan Karne Not Ortalaması	0.011	0.009	3.979	<.001
Haneye Giren Aylık Gelir	0.0000002	0.0000001	0.362	.717
Anne Yaşı	-0.003	-0.001	-0.320	.749
Baba Yaşı	-0.0002	-0.00003	-0.114	.909
Anne Geliri	-0.0000005	-0.0000004	-0.363	.717
Baba Geliri	0.0000004	0.0000004	0.698	.486
Demokratik Öğretmen Tutumu	—	**0.395**	**5.399**	**<.001**
Otoriter Öğretmen Tutumu	—	**-0.280**	**-5.348**	**<.001**

Tablo 22. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinde Demografik Değişkenlerin Kontrol Edildiği Hiyerarşik Regresyon Analizinin Özeti

Model	Eklenen Değişkenler	R^2	Düzeltilmiş R^2	ΔR^2	F	p
1	Demografik değişkenler	.176	.153	—	7.65	<.001
2	Demografik değişkenler + Demokratik ve Otoriter Öğretmen Tutumu	.342	.318	**.165**	14.73	<.001

Hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında modele yaş, sınıf, en son alınan karne not ortalaması, haneye giren aylık gelir, anne yaşı, baba yaşı, anne geliri ve baba geliri dahil edilmiştir. Bu model akademik başarıdaki varyansın %17,6'sını açıklamaktadır ($R^2 = 0.176$, Düzeltilmiş $R^2 = 0.153$, $F = 7.65$, $p < 0.001$).

İkinci aşamada modele Demokratik Öğretmen Tutumu ve Otoriter Öğretmen Tutumu eklenmiştir. Bu değişkenlerin eklenmesiyle modelin açıklayıcılığı %34,2'ye yükselmiş ($R^2 = 0.342$) ve açıklanan varyansta %16,5'lik anlamlı bir artış meydana gelmiştir ($\Delta R^2 = 0.165$).

Son model incelendiğinde:

- Demokratik öğretmen tutumu, akademik başarıyı pozitif ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($B = 0.395$, $t = 5.399$, $p < 0.001$).

- Otoriter öğretmen tutumu, akademik başarıyı negatif ve anlamlı biçimde yordamaktadır (B = -0.280, t = -5.348, p < 0.001).
- Demografik değişkenlerden yalnızca sınıf düzeyi (B = -0.056, p = 0.001) ile karne not ortalaması (B = 0.009, p < 0.001) anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur.
- Yaş, aile gelir düzeyi, anne ve baba yaşı ile ebeveyn gelirlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır (p > 0.05).

Tablo 23. Algılanan Öğretmen Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Değişken	sd	F	p
Cinsiyet	1	0.749	.399
Devam Edilen Eğitim Düzeyi	1	0.001	.972
Annenin Sağ Olma Durumu	1	2.624	.124
Babanın Sağ Olma Durumu	1	0.001	.972
Annenin Çalışma Durumu	1	2.624	.124
Babanın Çalışma Durumu	1	2.624	.124
Annenin Mesleği	37	1.534	.176
Babanın Mesleği	63	1.764	.105
Annenin Yaka Rengi	1	0.218	.647
Babanın Yaka Rengi	1	2.830	.111
Annenin Medeni Durumu	3	1.081	.384
Babanın Medeni Durumu	3	1.092	.380
Kimle Yaşanıldığı	6	0.076	.988
Yaşanılan Evin Kime Ait Olduğu	1	0.902	.355
Kendine Ait Odanın Olma Durumu	1	0.041	.842
Demokratik Öğretmen Tutumu (kovaryant)	1	3.907	.065
Otoriter Öğretmen Tutumu (kovaryant)	1	0.747	.400

Algılanan öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analizde demokratik öğretmen tutumu ve otoriter öğretmen tutumu kovaryant olarak modele dahil edilirken; cinsiyet, devam edilen eğitim düzeyi, anne ve babanın sağ olma durumu, çalışma durumu, mesleği, yaka rengi, medeni durumu, birlikte yaşanılan kişi, yaşanılan evin mülkiyeti ve kendine ait odasının bulunma durumu sabit faktör olarak değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçları, incelenen demografik değişkenlerin hiçbirinin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını göstermektedir (tüm p > 0.05). Benzer şekilde, demografik değişkenlerin etkileri kontrol edildikten sonra demokratik öğretmen tutumu da bu tam model içerisinde

anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($F(1,17) = 3.91$, $p = 0.65$). Otoriter öğretmen tutumu ise akademik başarı ile anlamlı ilişki göstermemiştir ($F(1,17) = 0.75$, $p = 0.400$).

Bulgular, oluşturulan çok değişkenli ANCOVA modelinde öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin söz konusu demografik özelliklere göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma, öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları 11 ile 44 arasında değişen toplam 295 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %62.7'si kadın, %37.3'ü erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.06, karne not ortalamaları ise 85.57 olarak bulunmuştur.

Cinsiyete Göre Bulgular

Kadın öğrencilerin genel akademik başarı, içsel motivasyon ve akademik başarı puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrenciler ise kariyer kararlılığı ve kaygısızlık boyutlarında daha yüksek puan almıştır. Algılanan demokratik ve otoriter öğretmen davranışları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin genel akademik başarı, içsel motivasyon, kişisel düzenleme, dışsal motivasyon, sosyalleşme ve akademik başarı puanları lise öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Algılanan öğretmen davranışlarında ise eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin genel akademik başarı puanlarının arttığı görülmüştür. Özellikle annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bunun dışında öğretmen davranışları, motivasyon, sosyalleşme ve akademik başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Baba eğitim düzeyi öğrencilerin genel akademik başarılarını etkilemiştir. Özellikle babası ön lisans/lisans mezunu olan öğrenciler, babası ortaöğretim mezunu

olan öğrencilerden daha yüksek başarı göstermiştir. Ayrıca sosyalleşme ve algılanan otoriter öğretmen davranışı boyutlarında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anne-Baba İlişki Durumuna Göre Bulgular

Anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin genel akademik başarı, içsel motivasyon, odaklanma ve akademik başarı puanları; ebeveynleri ayrı yaşayan veya boşanmış öğrencilerden daha yüksektir. Bu durum aile bütünlüğünün öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Birlikte Yaşanılan Kişilere Göre Bulgular

Çekirdek ailesi veya geniş ailesi ile yaşayan öğrencilerin genel akademik başarı, içsel motivasyon, sosyalleşme, odaklanma ve akademik başarı puanları daha yüksektir. Öğretmen davranışlarının algılanması açısından yaşanılan yere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anne ve Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Bulgular

Annesi hayatta olan öğrenciler, genel akademik başarı, içsel motivasyon ve sosyalleşme puanlarında daha yüksek sonuçlar göstermiştir. Babanın hayatta olup olmaması akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki yaratmazken, babası hayatta olmayan öğrencilerin kaygısızlık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Annenin Çalışma Durumu ve Mesleğine Göre Bulgular

Annenin çalışıp çalışmaması akademik başarı ve motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Ancak annesi çalışan öğrenciler, otoriter öğretmen davranışlarını daha fazla algılamıştır. Annesi beyaz yakalı olan öğrencilerin genel akademik başarı ve kişisel düzenleme puanları, annesi mavi yakalı olan öğrencilerden daha yüksektir.

Genel Sonuç

Araştırmanın bulguları, demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra dahi öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Demokratik öğretmen tutumları öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, otoriter öğretmen tutumları akademik

başarıyı azaltmaktadır. Öğretmen tutumlarının modele eklenmesi açıklanan varyansı yaklaşık %16,5 artırmış, bu da öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerinde güçlü ve bağımsız bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel ve sosyodemografik özelliklerle değil, aynı zamanda sınıf ortamında algılanan öğretmen davranışlarıyla da önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bulgular, oluşturulan çok değişkenli ANCOVA modelinde öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin söz konusu demografik özelliklere göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ve bu süreçte öğretmenlerin rollerinin nasıl değiştiğini incelemektir. Elde edilen nicel veriler, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin kendi beyan ettikleri aylık aile gelirleri ile akademik başarıları (100'lük sistemde not ortalaması) arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak değerlendirme olanağı sunmuştur.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarılarının ve bazı psikososyal özelliklerinin hem eğitim kademesine hem de ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, ebeveyn eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevrenin akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulayan araştırmalarla (Özkul, 2020; Kuzu, 2025) tutarlılık göstermektedir. Eğitim kademesi açısından değerlendirildiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı, içsel-dışsal motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, eğitim düzeyi arttıkça akademik yük ve sınav baskısının artmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmen etkinliği ve öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaması, öğretmen davranışlarının eğitim kademesinden bağımsız ve daha standart bir yapıda olduğunu düşündürmektedir.

Ebeveyn eğitim düzeyi açısından bakıldığında, anne eğitim düzeyinin yalnızca genel akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, özellikle ilköğretim ve lise mezunu annelerin çocukları arasında belirgin ayrışma olduğu görülmüştür. Bu durum, anne eğitim düzeyinin akademik başarıya dolaylı katkı sağladığını ortaya

koymaktadır (Ercik, 2016, akt. Çömelekcioğulları, 2020). Baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular ise daha çok değişkenlik göstermektedir; genel akademik başarı, sosyalleşme ve algılanan otoriter öğretmen tutumu düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, motivasyon ve bazı akademik alt boyutlarda farklılık saptanmamıştır. Bu durum, baba eğitim düzeyinin etkisinin tek yönlü değil, değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveyn eğitim düzeyi ve eğitim kademesi akademik başarı üzerinde etkili olmakla birlikte, bu etki tek başına belirleyici değildir; bireysel motivasyon, öz düzenleme becerileri, okul ortamı ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bu süreci tamamlayıcı biçimde etkilemektedir.

Aile yapısına ilişkin bulgular, akademik başarının yalnızca bireysel ya da okul temelli değil, aynı zamanda aile bütünlüğü ile de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anne ve babanın birlikte yaşama durumuna göre öğrencilerin akademik başarı ve psikososyal özelliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, aile bütünlüğü ve boşanmanın çocukların akademik ve duygusal uyumu üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla (Amato, 2000; Sun ve Li, 2001; Kelly ve Emery, 2003) uyumludur. Anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin akademik başarı, içsel motivasyon, sosyalleşme ve odaklanma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık boşanmış veya ayrı yaşayan ebeveynlere sahip öğrencilerde akademik başarı daha düşük düzeydedir. Bununla birlikte boşanma sonrası yeniden evlenme ya da sağlıklı aile ilişkilerinin sürdürüldüğü durumlarda daha olumlu sonuçlar elde edilmesi, boşanmanın etkisinin süreç yönetimine bağlı olduğunu göstermektedir (Amato ve Keith, 1991).

Öğretmen etkinliği ve öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaması, okul ortamının aile yapısından büyük ölçüde bağımsız işlediğini düşündürmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aile yapısının akademik başarı üzerindeki etkisinin doğrudan değil, dolaylı ve çok boyutlu olduğu; ebeveyn desteği, psikolojik dayanıklılık ve okul desteği gibi değişkenlerle birlikte şekillendiği anlaşılmaktadır.

Buna paralel olarak, öğrencinin içinde bulunduğu yaşam ortamı da önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişiler açısından yapılan analizler, geniş aile veya çekirdek aile ile yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, yalnız yaşayan veya yurtta kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, aile desteği, yaşam düzeni ve uygun

çalışma ortamının akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Uludağ, 2002). Ayrıca içsel motivasyon, sosyalleşme ve odaklanma düzeylerinin de aile ortamına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Geniş ve destekleyici aile ortamında yaşayan öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve odaklanma düzeylerine sahip olmaları, sosyal destek ve aidiyet duygusunun öğrenme sürecini güçlendirdiğini göstermektedir (Glasser, 1999). Buna karşılık öğretmen etkinliği ve öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaması, okul temelli değişkenlerin ev ortamından görece bağımsız olduğunu göstermektedir.

Sosyoekonomik yapı kapsamında değerlendirilen bir diğer değişken olan ebeveynin çalışma durumu da akademik başarı üzerinde etkili görünmektedir. Babası çalışan öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, algılanan öğretmen etkinliği ve sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık öz düzenleme, kaygısızlık ve öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca kariyer kararlılığının babası çalışmayan öğrencilerde daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, ekonomik kısıtlılıkların öğrencileri erken gelecek planlamasına yönlendirebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak bu bulgular, sosyoekonomik olanakların eğitim materyallerine erişimi ve öğrenme ortamını iyileştirerek akademik başarıyı desteklediğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Aslan, 2017; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Kılıç ve Haşıloğlu, 2017). Bununla birlikte bazı değişkenlerde farklılık bulunmaması, akademik başarının yalnızca ekonomik koşullarla açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin mesleki statüsü de sosyoekonomik düzeyin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Annenin mesleki statüsünün genel akademik başarı ve kişisel düzenleme üzerinde anlamlı etkisi olduğu, beyaz yakalı annelere sahip öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer akademik ve psikososyal değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Babanın mesleki statüsü ise yalnızca kişisel düzenleme ve kaygısızlık düzeylerinde farklılık oluşturmuş, diğer değişkenlerde anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu bulgular, ebeveyn mesleğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin dolaylı olduğunu ve aile içi etkileşim ile okul ortamı gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, ev sahipliği ve öğrencinin kendine ait oda durumuna ilişkin bulgular, fiziksel yaşam koşullarının akademik başarı üzerindeki rolünü ortaya koymaktadır. Ev sahibi olma durumuna göre yalnızca içsel motivasyon ve algılanan demokratik öğretmen tutumunda anlamlı farklılık bulunmuş, akademik başarıda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık kendine ait odası bulunan öğrencilerin akademik başarı ve içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bireysel çalışma alanının öğrenme sürecini desteklediğini ve öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Uludağ, 2002).

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları akademik başarının yalnızca ekonomik ya da demografik değişkenlerle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aile yapısı, sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim ve mesleki statüsü, çalışma durumu ve fiziksel yaşam koşulları akademik başarı üzerinde dolaylı etkiler oluştururken; bireysel motivasyon, öz düzenleme becerileri ve okul ortamı bu etkilerin yönünü ve şiddetini belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmenlerin değişen rolleri arasında önemli ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

5.3.1. Ailelere Yönelik Öneriler

• Aileler, sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun, çocuklarının eğitim sürecine daha aktif şekilde katılmalı, okul-aile iş birliği güçlendirilmelidir. Özellikle iletişim ve destekleyici tutumlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır.

• Maddi kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda dahi çocukların ders çalışma ortamlarını iyileştirecek basit düzenlemeler (sessiz çalışma alanı, düzenli zaman planı vb.) yapılmalıdır.

• Veliler, çocuklarının başarılarını yalnızca sınav sonuçları ile değil, gelişim süreçleri ile değerlendirmeli ve olumlu geri bildirimlerde bulunmalıdır.

Klinik psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde, ebeveynlerin destekleyici, duyarlı ve kabul edici tutumları çocukların benlik saygısı ve öz yeterlik algılarının güçlenmesine, güvenli bağlanma örüntülerinin desteklenmesine ve akademik süreçte karşılaşabilecekleri kaygı ile stresin azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda, aile katılımını artırmaya yönelik uygulamaların yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını ve sağlıklı psikososyal gelişimlerini de destekleyeceği değerlendirilmektedir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

• Öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri geliştirmelidir.

• Öğrencilerin aile yapısı, ekonomik durumu ve sosyal çevresi hakkında bilgi sahibi olunmalı; bu bilgiler pedagojik yaklaşımlarda dikkate alınmalıdır.

• Öğretmenler, yalnızca akademik bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rehber, gözlemci ve destekleyici bir rol üstlenmelidir. Bu anlamda hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu rollere yönelik becerileri güçlendirilmelidir.

Klinik psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ve davranışsal güçlüklerini erken dönemde fark edebilmesi, risk altındaki öğrencilerin uygun psikososyal destek hizmetlerine zamanında yönlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, güvene dayalı ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisi; öğrencilerin öz yeterlik algılarının güçlenmesini, okula aidiyet duygusunun gelişmesini ve psikolojik dayanıklılıklarının artmasını destekleyerek hem ruh sağlığının korunmasına hem de akademik başarılarının sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilecektir

5.3.3. Okullara ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

• Okul yönetimleri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrenciler için destekleyici programlar (akademik destek, ücretsiz materyal temini, psikolojik danışmanlık vb.) oluşturmalıdır.

• Öğretmenler ile aileler arasında düzenli ve yapıcı bir iletişim ağı kurulmalı; bu iletişimin yalnızca başarısızlık durumlarında değil, tüm gelişim sürecinde sürdürülmesi sağlanmalıdır.

• Rehberlik servisleri, ailelere yönelik bilgilendirici seminerler ve destek oturumları düzenlemelidir.

Klinik psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde, okullarda sunulan psikososyal destek hizmetlerinin güçlendirilmesi; öğrencilerde görülebilecek kaygı, depresif belirtiler, davranış sorunları ve uyum güçlüklerinin erken dönemde belirlenmesine, gerekli değerlendirme ve müdahale süreçlerinin zamanında planlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve okul-aile-ruh sağlığı profesyonelleri arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemenin yanı sıra akademik ve psikososyal gelişimlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına olanak sağlayacaktır.

5.3.4. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

• Eğitim sisteminde sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltacak yapısal düzenlemelere gidilmelidir. Özellikle kaynak dağılımı, fırsat eşitliği ve bölgesel farklılıkların giderilmesi konularında kamu politikaları geliştirilmelidir.

• Öğretmen yetiştirme programlarına, sosyo-kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim teknikleri ve aile ile etkili iletişim becerileri gibi modüller eklenmelidir.

• Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi, bu bölgelerdeki öğrencilere nitelikli eğitim sunulmasının önünü açacaktır.

• Eğitim politikalarında sadece sosyo-ekonomik düzeyin değil, öğrencinin bireysel özellikleri, aile yapısı, okul kültürü ve öğretmen yeterlikleri gibi çok boyutlu unsurlar dikkate alınmalıdır.

Klinik psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde, eğitim politikalarının yalnızca akademik başarıyı artırmaya odaklanmak yerine, öğrencilerin ruh sağlığını destekleyen koruyucu ve önleyici uygulamaları da kapsayacak şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu kapsamda, okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi, psikososyal destek mekanizmalarının

yaygınlaştırılması ve risk altındaki öğrencilerin erken dönemde belirlenmesine yönelik sistematik uygulamaların geliştirilmesi, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının korunmasına ve desteklenmesine katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin akademik başarılarının sürdürülebilirliğini desteklemesinin yanı sıra sağlıklı bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin güçlendirilmesine de katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Bu öneriler, araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilmiş olup, öğrenci başarısında etkili olan sosyal, ekonomik ve pedagojik faktörlerin daha iyi yönetilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

KAYNAKÇA

Abay, A. R., & Keleşoğlu, F. (2016). Okul sosyal hizmeti perspektifinden lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 9–25. https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.286917

Adler, A. (2000). Sorunlu okul çocuğu (Kamuran Şipal, Çev.). Cem Yayınevi. (s. 188, 214, 222, 291-292).

Adler, A. (2014). Okulda güç eğitilebilir çocuklar (Kamuran Şipal, Çev.). Cem Yayınevi. (s. 30, 44-45, 114, 116-117, 126, 122).

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.

Akdeniz, C. (2007). Öğrenme stili modelleri (Sunu raporu). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Akkalkan, M. (2009). Büyük ve küçük ölçekli okulların akademik başarıya etkisi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. Journal of Marriage and Family, 62(4), 1269–1287.

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 110(1), 26–46[cite: 268].

Anderson, J. R. (2005). Cognitive psychology and its implications (6th ed.). Worth Publishers.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2017). *Babalık araştırması raporu*. https://www.acev.org/

Arslan, S. (2008). Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye İlçesi örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. Eğitim ve Bilim, 42(190), 211-236.

Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), 224.

Atik, M. K. (2007). Aşık Mahzûni düşüncesinde tanrı ve insan sevgisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (9), 1-11.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand. Princeton, NJ.

Aydın, M. (2021). Üstbilişsel stratejilerin matematik başarısına etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Tek Ağaç. (s. 22). Ankara.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman. New York.

Başar, H. (1998). Sınıf yönetimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (s. 21). Ankara.

Baumeister, R. F., & Twenge, J. M. (2003). The social self. In M. J. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of psychology: Personality and social psychology (pp. 327-352). John Wiley & Sons. New Jersey.

Berndt, T. J., & Murphy, L. M. (2002). Influences of friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations. Advances in Child Development and Behavior, 30, 275-310.

Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2008). Too young to leave the nest? The effects of school starting age. Review of Economics and Statistics, 93(2), 455–467.

Bloom, B. S. (1976). Human characteristics and school learning. McGraw-Hill. New York.

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.

Buğdaycı, G. (2008). Üniversite öğrencilerinin sigara alkol ve madde kullanımı ve madde kullanımını etkileyen sosyal kültürel ve ekonomik süreçler: Sakarya Üniversitesi örneği. (s. 36-37).

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. (s. 4). Ankara.

Cahan, S., & Cohen, N. (1989). Age versus schooling effects on intelligence development. Child Development, 60(5), 1239–1249.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. Contemporary Educational Psychology, 27(2), 270–295.

Chaplain, R. P. (2000). Pupils' perceptions of academic and behavioural difficulties in schools. Research in Education, 63(1), 1–16. https://doi.org/10.7227/RIE.63.1.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students" academic performance. Psychology in The Schools, 42(2), 197-205.

Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, OR.

Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve davranışı. Remzi Kitabevi.

Çelikkol, Ö., & Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanların araştırılması (Isparta il merkezi örneği). Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(2), 165-183.

Çiftçi, C., & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. International Journal of Human Sciences, 11(2), 155-175.

Çilenti, K. (1988). Eğitim teknolojileri ve öğretim. Kadıoğlu Matbaa. (s. 6). Ankara.

Çimşir, S. (2019). Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modelinin akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi.

Çömelekcioğulları, A. (2020). Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki (Denizli ili örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (1), 45–67.

Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start?. Economics of Education Review, 25(1), 43–62.

David, T. (1999). Young children learning. Paul Chapman Publishing Ltd. (s. 5-6). London.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. Annual Review of Psychology, 62(1), 189-214.

Doğan, İ. (2007). Eğitim sosyolojisi. Pegem Akademi.

Doğan, M. C. (2003). *Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin sorunları*. Burak Yayınları.

Dönmezer, İ. (2003). Ailede iletişim ve etkileşim. Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir.

Dunn, R. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. Emergency Librarian, 20(4), 24-33.

Durkheim, E. (1956). Education and sociology. Free Press. New York.

Ekmekçi, F. Ö. (2005). Bilinçli anne baba ve başarılı çocuk. Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.. (s. 89). İstanbul.

Elder, T. E., & Lubotsky, D. H. (2009). Kindergarten entrance age and children's achievement: Impacts of state policies, family background, and peers. Journal of Human Resources, 44(3), 641–683.

Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmen sertifikası derslerine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11).

Erdoğan, İ. (2002). Topluma giriş. Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2003). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (Genişletilmiş 7. Baskı). Beta Yayınları. (s. 492). İstanbul.

Eröz, M. (1991). Türk ailesi, aile yazıları I. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Ankara.

Eyüboğlu, F. (2010). Eğitimde stil kavramına ilişkin bir inceleme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(3), 569-592.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Journal of Engineering Education, 78(7).

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior, 21(3), 219–239.

Fromm, E. (1994). Sevme sanatı. Say Yayınları. İstanbul.

Garcia, H., & Miralles, F. (2020). İkigai: Japonların uzun ve mutlu yaşam sırrı (S. Yılmaz, Çev.). Kapı Yayınları.

Gaziel, H. H. (2007). Re-examining the relationship between principals instructional/educational leadership and student achievement[cite: 333]. Journal of Social Science, 15(1), 17-24.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkisi. Eğitim ve Bilim Derbisi, 33(150), 10-12.

Giddens, A. (1997). Sociology (3rd ed.). Polity Press. Cambridge.

Giddens, A. (2008). Sosyoloji (H. Özel & C. Güzel, Çev.). Ayraç Yayınevi.

Glasser, W. (1999). Başarısızlığın olmadığı okul (Kıvılcım Teksöz, Çev.). Beyaz Yayınları. (s. 12, 17). İstanbul.

Goleman, D. (2000). Duygusal zekâ (B. S. Yüksel, Çev.). (s. 240). İstanbul.

Gordon, T. (1997). Aile iletişim dili (Emel Aksay, Çev.). Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Gordon, T. (1999). Çocukta iç disiplin mi dış disiplin mi? (Emel Aksoy, Çev.). Sistem Yayıncılık. (s. 42-43). İstanbul.

Gökalp, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen okul-içi faktörler. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 72-81.

Gökçe, B. (2005). Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme, Aile yazıları I. Başbakanlık Araştırma Kurumu. Ankara.

Greeno, J. G., Pearson, P. D. & Schoenfeld, A. H. (1996, August). Implications for NAEP of Research on Learning and Cognition. Paper presented at the National Academy of Education Panel, California.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237-252. doi: 10.2307/1131378.

Güneş, F. (2012a). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 3-21. (s. 6).

Güven, P. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü. (s. 4-8, 10, 13-14, 15).

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329-351.

Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12. Free Spirit Publishing. (s. 7, 8). Minneapolis.

Hossainy, F. N., Zare, H., Hormozi, M., Shaghaghi, F., & Kaveh, M. H. (2012). *Designing and implementing a situated learning program and determining its impact on the students' motivation and learning*. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(2), 36–47.

Howes, C. (2009). Friendships and peers. J. Benson & M. Haithh (Ed.), Social and emotional development in infancy and early childhood (ss. 156-166). Elseiver.

Howley, C. (1996). Compounding disadvantage: The effects of school and district size on student achievement in West Virginia. Journal of Research in Rural Education, 12(1), 25-32.

Hunt, D. (1979). Learning style and student needs: An introduction to conceptual level. J. W. Keefe (Ed.), Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs (pp. 27-38). National Association of Secondary School Principals. Reston.

Jones, A. (2021). Examining behavioral engagement and social skills as academic predictors [Doktora Tezi, University of South Dakota]. University of South Dakota Institutional Repository.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik ve kimlik: Kültürel psikolojiye giriş. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karakütük, K., & Tunç, B. (2004). İlköğretim okullarında ideal öğrenci mevcudu. Milli Eğitim Dergisi, 163, 5–15.

Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. Family Relations, 52(4), 352–362.

Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachment. The Value and Stability of Family Ties, Journal of College Student Development, 31, 39-46[cite: 395].

Kılıç, Y., & Haşıloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri örneklemi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 1025-1049.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. College Student Journal, 41(2), 407-415.

Koch, J. (2020). Positive Behavioral Interventions and Supports and Academic Achievement [Yüksek Lisans Tezi, Bethel University]. Bethel University Spark Repository.

Koeze, P. A. (2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school [Yüksek Lisans Tezi, Eastern Michigan University].

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall, Inc.. Englewood Cliffs, NJ.

Konuk, N. E. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (s. 15).

Kuzgun, Y. (2000). Meslek danışmanlığı-kuramlar uygulamalar. Nobel Yayın Dağıtım. (s. 65). Ankara.

Kuzgun, Y. (2006). Rehberlik ve psikolojik danışma. Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzu, A. (2025). Ebeveyn-öğretmen iş birliğinin öğrencilerin motivasyonları, akademik başarıları ve sorumlulukları açısından incelenmesi. (s. 20-22).

Lansford, J. E. (2009). Parental divorce and children’s adjustment. Perspectives on Psychological Science, 4(2), 140–152.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. Journal of Educational Administration, 38(2), 112–129.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. Review of Educational Research, 79(1), 464-490.

Lenz, C. R. (1999). The effects of family influence on motivation and achievement of low socio-economic Latino and African-American elementary school students [Doktora Tezi, St. John's University]. New York.

Li, H., & He, Q. (2016). Ambiguity tolerance and perceptual learning styles of Chinese EFL learners. English Language Teaching, 9(6), 213-222.

Liu, X., & Koirala, H. (2009). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238.

Mayer, S. E., & Knutson, D. (1997). Does the timing of school affect how much children learn?. In D. A. Phillips (Ed.), Starting school: U.S. policies in international perspective (pp. 79–102). National Academy Press. Washington, DC.

MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, 25212. (27 Ağustos 2003).

Miller, K. (2021). Behavioral and academic strategies for students with EBD [Yüksek Lisans Tezi, Bethel University].

Murdock, G. P. (1949). Social Structure. Macmillan.

Okuyucu, A. (2017). İlkokul döneminde anne baba tutumlarının öğrenci başarısına etkisi Esenler İlçesi örneği. (s. 4, 7-8).

Onur, B. (2014). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (12. bs.). İmge Kitabevi.

Orak, Z. (2015). Türkiye'de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ormrod, J. E. (2012). Human learning (6th ed.). Pearson. Boston, MA.

Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). Türkiye'de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. Finansal Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi, 47(543), 79-89.

Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Education and Science*, *34*(154), 69-81.

Özgüven, İ. E. (2001). Aile danışması. Nobel Yayın Dağıtım.

Özkül, H. (2020). Temel eğitimde öğretmen öğrenci iletişiminin önemine ilişkin öğretmen görüşleri (Sakarya İli örneği). (s. 28).

Özüdoğru, F. (2022). Investigating the effect of differentiated instruction on academic achievement and self-directed learning readiness in an online teaching profession course. i.e.: inquiry in education, 14(2), Article 2.

Özüdoğru, M., & Özüdoğru, F. (2017). *The effect of situated learning on students' vocational English learning*. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(11), 2037–2044.

Pakdel, B. (2013). The historical context of motivation and analysis theories individual motivation. International Journal of Humanities and Social Science, 3(18), 240-247.

Parsons, T. (1951). The Social System. Free Press.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Washington, DC: National Academy Press.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Piaget, J. (1973). To understand is to invent. Grossman Publishers.

Preble, B., & Gordon, R. (2011). Transforming school climate and learning-beyond bullying and complitcance. Corwin A Sage Company. (s. 4-5). California, USA.

Preble, B., & Knowles, T. (2011). *Transforming School Climate and Learning: Beyond Bullying and Compliance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 579–593.

Riding, R., & Rayner, S. (1998). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. David Fulton. London.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. Early Education and Development, 14(2), 179-198. doi: 10.1207/s15566935eed1402_3.

Safawi, S. S., & Akay, C. (2022). The effect of differentiated instruction approach on students' academic achievement and attitudes: A meta-analysis study. Integrity Journal of Education and Training, 6(6), 120–132.

Sapan, M., & Mede, E. (2022). The effects of differentiated instruction on achievement, motivation, and autonomy among English learners. Iranian Journal of Language Teaching Research, 10(1), 127–145.

Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 3-16.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (s. 2-3).

Sarpkaya, R. (2013). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (3. Baskı, ss. 1-29). Anı Yayıncılık. Ankara.

Schunk, D. H. (2020). Learning theories: An educational perspective (8th ed.). Pearson.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied Psychology: An International Review, 57, 152–171.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26, 1059-1069.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan. New York.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). Handbook of positive psychology. Oxford University Press.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.

Sönmez, V. (2007). Eğitim felsefesi. Anı Yayıncılık.

Strong, J. H. (1984). Organizational characteristics of the high school: Factors affecting student achievement. The High School Journal, 68(1), 37-41.

Sun, Y., & Li, Y. (2001). Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement. Journal of Family Issues, 22(1), 27–62.

Sümer, N., & Sayıl, M. (2022). Academic achievement and emotional and behavioural problems in adolescents. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 16(82).

Şevik, Y. (2014). İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları[cite: 255]. (s. 8).

Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi. Ankara.

Şişman, M. (2014). Öğretim liderliği. Pegem Yayıncılık. Ankara.

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Türkiye aile yapısı araştırması* [PDF]. https://www.aile.gov.tr/tr/belgeler/turkiye-aile-yapisi-arastirmasi.pdf

Telman, N. (1999). Etkin öğrenme yöntemleri. Epsilon Yayıncılık. (s. 60). İstanbul.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). ASCD. Alexandria, VA.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12. Association for Supervision and Curriculum Development. (s. 7). Alexandria, Virginia USA.

Trow, M. (1956). Academic performance and social mobility. American Sociological Review, 21(2), 189–200.

Tulmaç, D. K. (2024). Sosyo-ekonomik faktörlerin madde bağımlıları üzerindeki etkileri: Madde bağımlılarına yönelik çalışma. (s. 8).

Tutal, Ö. (2023). Does context-based learning increase academic achievement and learning retention? A review based on meta-analysis. Journal of Practical Studies in Education, 4(5), 1–16. https://doi.org/10.46809/jpse.v4i5.71

Türk Dil Kurumu, TDK. (2024). İlgi. https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. Milli Eğitim Dergisi, (153), 15. Ankara.

Umaz, D. (2010). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 371–388.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Waugh, C. K., & Gronlund, N. E. (2013). Assessment of student achievement (10th ed.). Pearson. (s. 3). New Jersey.

Yaman, H. (2006). Sınıf mevcutlarının öğretim kalitesine etkisi. Eğitim ve Bilim, 31(142), 78–85.

Yavuzer, H. (2001). Çocuk psikolojisi (14. Basım). Remzi Kitabevi. İstanbul.

Yavuzer, H. (2005). Çocuk psikolojisi (28. Basım). Remzi Kitabevi. (s. 146-147, 156, 156-175, 157, 159). İstanbul.

Yavuzer, H. (2008). Çocuğunuzun ilk altı yılı (23. Basım). Remzi Kitabevi. (s. 227-228, 229). İstanbul.

Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi. Kastamonu Education Journal, 16(2), 529-542. https://izlik.org/JA83DF86FS

Yılmaz, E. (2020). Öğrenme stratejileri eğitiminin akademik başarı ve motivasyona etkisi [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Youn, J., & Klosko, J. S. (2021). Hayatı yeniden keşfedin: Şema terapiyle kendinizi tanıyın ve değiştirin (M. Acar, Çev.). Psikonet Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk ruh sağlığı. Özgür Yayınları. (s. 78). İstanbul.

Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 2637-2641.

Yüksel, G., & Sezgin, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. Milli Eğitim, 179, 66-81.

Zabun, E. (2011). Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü. (s. 14).

Zengin, B. (2003). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91.

Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. International Journal of Science Education, 25(9), 1081–1094.

EKLER

EK-A

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım ve Onam Formu

Sayın Veli,

Ben MED Eğitim Kurumları'nın Şubelerinde psikolog olarak çalışmaktayım. Esenyurt Üniversitesi Psikoloji Bölümü mezunuyum. İstanbul Gelişim Üniversitesi LEE'de Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans yapmaktayım ve şu anda tez dönemindeyim.

"Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişen Öğretmen Rolü" başlıklı tez çalışmasını Dr. Öğr. Üyesi Gizem Turgut danışmanlığında yürütmekteyim.

Elden vermiş olduğum bu formda; araştırmanın amacına uygun olarak tarafımca hazırlanmış demografik bilgi ve soru formu ve geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları daha önceden başka araştırmacılar tarafından yapılmış ve araştırmamın konusuyla bağlantılı olup tarafımca seçilmiş ölçekler/testler yer almaktadır.

Sizlerden bu formdaki soruları ve maddeleri çocuğunuzun cevaplaması için izin istemekteyim. Herhangi bir sorunuz olduğunda veya adresine e-posta gönderebilirsiniz.

İzniniz için şimdiden teşekkür ederim.

Okuduğumu anladım, çocuğumun araştırmaya katılmasına kendi rızamla izin veriyorum. E ( ) – H ( )

Ad – Soyad:

Tarih:

İmza:

Sevgili Öğrenci,

Ben MED Eğitim Kurumları'nın Şubelerinde psikolog olarak çalışmaktayım. Esenyurt Üniversitesi Psikoloji Bölümü mezunuyum. İstanbul Gelişim Üniversitesi LEE'de Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans yapmaktayım ve şu anda tez dönemindeyim.

"Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişen Öğretmen Rolü" başlıklı tez çalışmasını Dr. Öğr. Üyesi Gizem Turgut danışmanlığında yürütmekteyim.

Elden vermiş olduğum bu formda; araştırmanın amacına uygun olarak tarafımca hazırlanmış demografik bilgi ve soru formu ve geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları daha önceden başka araştırmacılar tarafından yapılmış ve araştırmamın konusuyla bağlantılı olup tarafımca seçilmiş ölçekler/testler yer almaktadır.

Sizlerden bu formda yer alan her bir maddeyi/soruyu dikkatlice okumanızı ve kendi kişisel güncel durumunuzu düşünerek yanıtlamanızı ve size uygun gelen seçeneği işaretleyerek cevabınızı belirtmenizdir. Bu form ve ölçekleri/testleri yanıtlamanız en fazla 15 dakikanızı alacaktır. Bu form ve ölçekleri/testleri cevaplarken sizlerden ad, soyad, T.C. kimlik no, vs. gibi kimliğinizi açığa çıkartıcı hiçbir yanıt istenmemektedir. Ayrıca verdiğiniz cevaplar anne - babalarınızla, öğretmenlerinizle veya 3. şahıslarla paylaşılmayacaktır. Bu araştırma kapsamında önemli olan kişisel sonuçlarınız değil toplu istatistiki sonuçlardır. Ancak kişisel sonuçlarınızla ilgili geribildirim almak isterseniz forma e-posta adresinizi yazmanız yeterli olacaktır. Herhangi bir sorunuz olduğunda veya adresine e-posta gönderebilirsiniz. Form ve ölçekleri doldururken rahatsız olduğunuz bir durum olduğunda istediğiniz zaman form ve ölçekleri doldurmayı sonlandırma hakkınız saklı bulunmaktadır. Ancak tam olarak doldurulmayan form ve ölçekler/testler değerlendirmeye alınmayacaktır.

Katkı ve katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Okuduğumu anladım, araştırmaya kendi rızamla katılıyorum. E ( ) – H ( )

Tarih:

İmza:

EK-B

Demografik Bilgi ve Soru Formu

Yaşınız (Sayı ile): ……..

Cinsiyetiniz:

- ( ) Kadın
- ( ) Erkek

Devam Etmekte Olduğunuz Okulun Kademesi:

- ( ) Ortaokul
- ( ) Lise

Devam Etmekte Olduğunuz Sınıf:

- ( ) Hazırlık
- ( ) 1
- ( ) 2
- ( ) 3
- ( ) 4

En son karnenizde yazılı olan not ortalamanız (Sayı ile): …….

En son karnenizde yazılı olan notlarınız (Sayı ile):

Türkçe	
Matematik	
Fen Bilimleri - Fizik - Kimya - Biyoloji	
Sosyal Bilimler - Tarih - Coğrafya - Felsefe	
Yabancı Dil - ……..	

Hanenize toplam giren TL cinsinden aylık gelir miktarı (Sayı ile): …….

Anne ve Babanızın;

Anneniz sağ mı?

- ( ) Hayır
- ( ) Evet

Babanız sağ mı?

- ( ) Hayır
- ( ) Evet

Annenizin Yaşı (Sayı ile): …….

Babanızın Yaşı (Sayı ile): …….

Annenizin eğitim düzeyi:

- ( ) Okur yazar
- ( ) İlköğretim
- ( ) Ortaöğretim
- ( ) Lise
- ( ) Önlisans/Lisans
- ( ) Yüksek Lisans

Babanızın eğitim düzeyi:

- ( ) Okur yazar
- ( ) İlköğretim
- ( ) Ortaöğretim
- ( ) Lise
- ( ) Önlisans/Lisans
- ( ) Yüksek Lisans

Annenizin TL cinsinden aylık gelir miktarı (Sayı ile): ……

Babanızın TL cinsinden aylık gelir miktarı (Sayı ile): …….

Anneniz çalışıyor mu?

- ( ) Hayır
- ( ) Evet

Anneniz çalışıyorsa mesleği: …….

Babanız çalışıyor mu?

- ( ) Hayır

- ( ) Evet

Babanız çalışıyorsa mesleği: ……

Annenizin medeni durumu:

- ( ) Babamla evli
- ( ) Babamla ayrı yaşıyor
- ( ) Babamdan boşanmış
- ( ) Başkasıyla evli
- ( ) Başkasından ayrı yaşıyor
- ( ) Başkasından boşanmış

Babanızın medeni durumu:

- ( ) Annemle evli
- ( ) Annemden ayrı yaşıyor
- ( ) Annemden boşanmış
- ( ) Başkasıyla evli
- ( ) Başkasından ayrı yaşıyor
- ( ) Başkasından boşanmış

Kimle yaşıyorsunuz?

- ( ) Annemle (ve kardeşlerimle)
- ( ) Babamla (ve kardeşlerimle)
- ( ) Annemle, babamla (ve kardeşlerimle)
- ( ) Bir akrabanın yanında
- ( ) Yalnız
- ( ) Yurtta

Yaşadığınız ev:

- ( ) Kira
- ( ) Kendimize ait

Kendinize ait odanız var mı?

- ( ) Hayır
- ( ) Evet

EK-C

Akademik Başarı Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki maddelerin her birini dikkatle okuyunuz ve ne kadar katıldığınızı maddelerin yanına (1= Kesinlikle katılmıyorum; 2= Kısmen katılmıyorum; 3= Biraz katılmıyorum; 4= Kararsızım; 5= Biraz katılıyorum; 6= Kısmen katılıyorum; 7= Kesinlikle katılıyorum) olacak şekilde 1'den 7'ye kadar bir rakam yazarak belirtiniz.

1. Genel akademik başarı

1.1.Bu sene iyi bir çalışma programı uyguladım. (GAB5)

1.2.Bu sene gerçekten çok sıkı çalıştım. (GAB4)

1.3.Bu sene başarılı olabilmek için yapabileceğim her şeyi denedim. (GAB3)

1.4.Bu sene çok çalıştım. (GAB7)

1.5.Bu sene ders çalışma konusunda yeteneklerimi çok iyi kullandığımı düşünüyorum. (GAB8)

1.6.Bu sene çok sıkı çalıştım, çünkü bu senenin konularını anlamak istedim. (GAB6)

1.7.Bu sene ödevler konusunda çok iyiydim. (GAB11)

1.8.Bu sene hedef belirleme stratejisini kullandım. (GAB10)

1.9.İyi hazırlandım. (GAB12)

1.10.İyi bir not alabileceğimi ispatlamak için sıkı çalıştım. (GAB2)

1.11.Bu sene ajanda ve takvim gibi planlama araçlarını çok iyi kullandım. (GAB9)

1.12.Bu sene sınavlara hazırlanırken doğru konulara çalıştım. (GAB1)

1.13.Bu sene yeni konular öğrenmekten çok memnunum. (IM1)

1.14.Bu sene sadece öğrenmek uğruna öğrenme zorluğundan zevk aldım. (DMS3)

1.15.Bu sene notlarımın iyi olacağından oldukça emindim. (IM7)

1.16.Not ortalamamı korumak için bu sene iyi notlar almam gerekiyordu. (IM2)

1.17.Bu sene derslere odaklanmakta zorlandım.* (O3)

2. Algılanan öğretmen etkinliği

2.1.Öğretmen etkili olmadığı için zayıf aldım.*(AÖE2)

2.2.Öğretmenim daha iyi olsaydı çok daha iyisini yapardım.*(AÖE3)

2.3.Ne öğrendiysem, kendi çabamla öğrendim. Bu seneki derslerin öğretmenleri iyi değil.* (AÖE5)

2.4.Öğretimin kalitesi beni hayal kırıklığına uğrattı.*(AÖE1)

2.5.Bu seneki derslerin öğretmenleri daha iyisini yapmam için beni gerçekten motive etti. (AÖE4)

3. İçsel motivasyon/inanç

3.1.Bu senenin derslerinin en zor konularını bile anlayabileceğimden emindim (İM3)

3.2.Bu senenin gerektirdiği beceri ve yeteneklere sahip olduğumdan oldukça emindim (İM8)

3.3.Bu senenin derslerinden A veya B alabileceğimden oldukça emindim (İM4)

3.4.Sıkı çalışsaydım, daha iyisini yapabilirdim (İM5)

3.5.Okuyacağım bölümü (Anadal) seçmekte çok zorlanıyorum.*(KK3)

4. Kişisel düzenleme/durum

4.1.Bu sene performansımı etkileyen bazı kişisel sorunlarım vardı (KD3)

4.2.Hayatımdaki diğer problemlerle uğraşmak zorunda kalmasaydım bu sene çok daha başarılı olurdum.*(KD2)

4.3.Kişisel sorunlarımdan dolayı bu sene derslerimde başarılı olamadım.*(KD1)

5. Dış motivasyon/gelecek

5.1.Gelecekte başarılı olmam için bu sene çok önemli. (DM3)

5.2.İleride/gelecekte iyi bir işe girmek için bu derste başarılı olmak zorundaydım. (DM1)

5.3.Bu senenin kariyerime çok faydası olacak. (DM2)

5.4.Bu sene öğrendiğim konuları gelecekte gerçekten kullanacağımı düşünüyorum. (DM4)

6. Sosyalleşme

6.1.Çok fazla partiye/eğlenceye katıldığım veya dışarıda arkadaşlarımla takıldığım için sınıfta geri kaldım (S3)

6.2.Alkol kullanmak, bazen ders çalışmamı engelledi.*(S4)

6.3.Faal bir sosyal hayatım olduğu için notlarım kötüye gitti.*(S2)

7. Kariyer kararlılığı

7.1.Mezun olduktan sonra hangi işi yapmak istediğimden eminim. (KK2)

7.2.Mezun olduktan sonra ne yapmak istediğimi biliyorum. (KK1)

7.3.Okuduğum bölümün tam bana göre olduğundan eminim. (KK4)

8. Kaygısızlık

8.1.Ne kadar iyi hazırlanmış olursam olayım sınavlar bende gerginlik yarattı.*(K1)

8.2.Bu senenin sınavları beni endişelendirdi.*(K3)

8.3.Bu sene beni endişelendirdi.*(K2)

9. Odaklanma

9.1.Bu sene derslerimde dalıp gitmemi engellemek çok kolaydı.(O1)

9.2.Bu sene derslere odaklanmakta zorluk yaşamadım.(O2)

9.3.Bu sene derslerde dikkatim çok kısa sürede dağıldı.*(O4)

EK-D

Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

Yönerge: Aşağıda sınıf öğretmenimizin sınıf içinde ve dışında size göstermiş olduğu davranışları nasıl değerlendirdiğinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak, sınıf öğretmeninizin davranışlarını nasıl değerlendirdiğinizle ilgili "her zaman", "bazen", hiçbir zaman" seçeneklerinden birini işaretleyiniz. Gerçek düşünce ve görüşlerinizi yansıtacak biçimde içten cevaplar veriniz.

	Her zaman (Evet)	Bazen	Hiçbir zaman (Hayır)
1-Sınıf içinde görüşlerimi öğretmenime çok rahatlıkla iletebilirim.			
2-Öğretmenimiz bizim fikirlerimize saygı gösterir.			
3-Kendimizi anlatmamız, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemiz öğretmenimizce desteklenir.			
4-Sınıfta yapılan tartışma konularında, farklı düşünüyorsam, bunları rahatlıkla ifade edebilirim.			
5-Derse geç kaldığımda öğretmenimden sonra sınıfa çekinmeden girebilirim.			
6-Öğretmenimiz sınıf içinde kendisi de dâhil herkesin hata yapabileceğini kabul eder.			
7-Teneffüslerde koridorda ya da bahçede öğretmenimle çok rahatlıkla konuşabilirim.			
8-Sınıf içinde öğrenciler arasında çıkan tartışmalarda öğretmenimiz her iki tarafı da tarafsızca dinleyebilmektedir.			

9-Derse gelirken defter ya da kitabımı evde unuttuğumda, öğretmenimden hiç çekinmeden derse girebilirim.			
10-Ders arasında herhangi bir sağlık problemim nedeniyle izin almakta sıkıntı yaşamam.			
11-Sınıfta ilgi duyduğum eğitsel kola seçilmek istediğimi öğretmenime rahatlıkla söyleyebilirim.			
12-Sınıf içinde düzenlenecek etkinliklerde öğretmenimiz kesinlikle bizim de görüşlerimize başvurur.			
13-Öğretmenimiz, öğrenci bir konu hakkında konuşurken konuşmasını hiç bölmez, sonuna kadar dinler.			
14-Çoğu zaman öğretmenim beni azarlar diye korkarım.			
15-Sınıf başkanının seçilmesinde öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate alarak seçim yapar.			
16-Öğretmenimiz sınıf içi oturma planını sadece kendi kararlarına göre düzenler.			
17-Sınıf içinde kurallar koyar ve bu kurallara uymamız konusunda çok sert davranır.			
18-Ders dışı sorunlarımı öğretmenimle rahatlıkla paylaşabilirim.			
19-Öğretmenimiz sınıf içinde başarısız öğrenciler dâhil herkese her zaman eşit davranır.			
20-Öğretmenimiz bizden ona karşı nasıl davranışlar göstermemizi bekliyorsa, kendisi de bize o şekilde davranır.			
21-Öğretmenimizin sorularına doğru cevaplar			

verdiğimizde, öğretmeniniz bizleri aferin vb. sözcüklerle ödüllendirir.			
22-Öğretmenimiz, bizleri küçük düşürecek sözler söylemekten kaçınmaz.			
23-Tahtada yanlış yaptığımda öğretmenim tarafından azarlanmaktan korkarım.			
24-Bir öğrenci suç işlediğinde sınıfça cezalandırıldığımız olur.			
25-Öğretmenimiz sürekli bizi düşük not vermekle korkutur.			
26-Öğrenci başarısız bile olsa öğretmenimiz öğrencinin kendine olan güvenini zedeleyecek eleştirilerden kaçınır.			
27-Sınıfta öğrencileri uyarırken öğrencileri kırmamak için ses tonuna özellikle dikkat eder.			
28-Bir sınava ya da konuya nasıl çalışacağımı bilmiyorsam bunu öğretmenimle konuşmaktan çekinmem.			
29-Başarısızlık durumunda, öğretmenimiz bunun nedenlerine, çözüm yolu bulmamız konusunda bize destek olur.			