İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUMU VE MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

SAADET BOZKURT

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SEFA BULUT

İSTANBUL, 2026

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUMU VE MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

SAADET BOZKURT

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ
PROF. DR. SEFA BULUT
DR. ÖĞR. ÜYESİ THSEEN NAZIR
PROF. DR. PERVİN NEDİM BAL

İSTANBUL, 2026

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Saadet Bozkurt

İmza:

ÖZ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUMU VE MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZYETERLİĞİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Bozkurt, Saadet
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Öğrenci No.: 224008017
Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0003-1663-7551
Ulusal Tez Merkezi Referans No.: 10770129

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sefa Bulut
Ocak 2026, 112 Sayfa

Bu tez çalışması, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile matematik dersinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide akademik öz-yeterliğin aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada veriler Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği Akademik Öz yeterlik Alt Boyutu ve araştırmacı tarafından oluşturulan Sosyodemografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma için geçerli ölçekler İstanbul ili Başakşehir ilçesinde seçilen 4 ortaokuldan, 2024-2025 öğretim yılında öğrenim gören 232'si kız 218'i erkek 450 öğrenciye anket yöntemiyle uygulanmıştır. Araştırmada, algılanan anne-baba tutumları bağımsız değişken, matematikte öğrenilmiş çaresizlik ise bağımlı değişken olarak ele alınırken, akademik öz yeterlik aracı değişken olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin algıladıkları ABTÖ alt boyutlarından alınan yüksek puanın akademik öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azalttığı bulunmuştur. Buna karşılık, ABTÖ alt boyutlarından alınan düşük puanın ise öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını zayıflatarak öğrenilmiş çaresizlik davranışlarını artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan aracılık analizleri, akademik öz-yeterliğin, anne-baba tutumları ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rol oynadığı bulunmuştur. Yapılan moderasyon analizinde ise akademik öz-yeterliğin bu ilişkide düzenleyici rol

oynamadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, eğitimciler ve ebeveynler için önemli çıkarımlar sunmakta; çocukların akademik gelişimlerini destekleyici ebeveynlik yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz Yeterlik, Anne-Baba Tutumu, Ortaokul Öğrencileri, Öğrenilmiş Çaresizlik.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE MEDIATING ROLE OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES AND LEARNED HELPLESSNESS IN MATHEMATICS

Bozkurt, Saadet
MA in Counseling Psychology
Student ID: 204008017
Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0003-1663-7551
National Thesis Center Referance No.: 10770129

Thesis Supervisor: Prof. Sefa Bulut
January 2026, 112 Pages

This thesis aims to examine the relationship between middle school students' perceived parenting styles and their experiences of learned helplessness in mathematics, and to reveal the mediating role of academic self-efficacy in this relationship. Data were collected using the Perceived Parental Attitude Scale, the Learned Helplessness in Mathematics Scale, the Children's Self-Efficacy Scale, and a Socio-Demographic Information Form developed by the researcher. The study was conducted using valid and reliable scales with 450 students (232 girls, 218 boys) enrolled in four selected middle schools in Istanbul during the 2024–2025 academic year, through a survey method. In the research, perceived parenting styles were treated as the independent variable, learned helplessness in mathematics as the dependent variable, and academic self-efficacy as the mediating variable.

According to the findings, students' perceptions of positive dimensions of parenting styles significantly influenced their academic self-efficacy levels in a positive direction, which in turn contributed to a decrease in their levels of learned helplessness in mathematics. Conversely, low scores in the sub-dimensions of parenting styles were associated with weakened self-efficacy beliefs and an increase in helplessness-related behaviors. The mediation analyses revealed that academic self-efficacy plays a partial

mediating role in the relationship between parental attitudes and learned helplessness. However, the moderation analysis indicated that academic self-efficacy does not function as a moderating variable in this relationship. The findings of the study provide important implications for educators and parents, emphasizing the significance of parenting approaches that support children's academic development.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Learned Helplessness, Middle School Students, Parenting Style.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde beni yönlendiren, karşılaştığım güçlükleri bilgi ve deneyimiyle aşmamda yol gösterici olan değerli danışmanım Prof. Dr. Sefa Bulut'a; tez savunması sırasında çalışmamı dikkatle inceleyerek kıymetli görüş ve önerilerini benimle paylaşan jüri üyelerine teşekkürlerimi saygıyla sunarım.

Eğitim hayatım boyunca yanımda olan; sevgi, sabır ve destekleriyle bu süreci kolaylaştıran başta değerli annem ve babam olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim.

Saadet BOZKURT

İSTANBUL, 2026

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

TEŞEKKÜR ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I GİRİŞ **1**

1.1. Problem Cümlesi 3

1.2. Alt Problemler 3

1.3. Araştırmanın Amacı 4

1.4. Araştırmanın Önemi 5

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 6

1.6. Araştırmanın Varsayımları 6

1.7. Tanımlar 6

BÖLÜM II LİTERATÜR TARAMASI **8**

2.1. Anne-Baba Tutumları 8

2.1.1. Baumrind'in Sınıflandırması 9

2.1.2. Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması 10

2.1.3. Literatürde Yer Alan Başlıca Ebeveyn Tutumları 13

2.1.3.1. Demokratik Anne-Baba Tutumu 13

2.1.3.2. Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu 15

2.1.3.3. Koruyucu Anne-Baba Tutumu 15

2.1.3.4. Otoriter Anne-Baba Tutumu 16

2.1.3.5. İlgisiz Anne-Baba Tutumu 17

2.1.3.6. Dengesiz-Kararsız Ebeveyn Tutumu 17

2.1.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler 18

2.1.4.1. Kültürel Farklılıklar 18
2.1.4.2. Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası 18
2.1.4.3. Çocuğun Cinsiyeti 19
2.1.4.4. Anne Babanın Eğitim Düzeyi 19
2.1.4.5. Anne Babanın Sosyoekonomik Durumu 20
2.1.4.6. Ebeveynler Arası İlişki 20
2.1.5. Anne-Baba Tutumları ve Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişki 21
2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik 22
2.2.1. Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli 23
2.2.2. Yükleme Kuramı Bağlamında Çaresizlik Modeli 26
2.2.3. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik 28
2.2.3.1. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar 29
2.3. Öz Yeterlik 31
2.3.1. Akademik Öz Yeterlik 32
2.3.1.1. Akademik Öz Yeterlik Boyutları 33
2.3.1.2. Akademik Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar 33
BÖLÜM III METADOLOJİ VE UYGULAMA 35
3.1. Araştırma Modeli 35
3.2. Evren ve Örneklem 35
3.3. Veri Toplama Süreci 36
3.4. Veri Toplama Araçları 36
3.4.1. Sosyodemografik Bilgi Formu 37
3.4.2. Anne-Baba Tutum Ölçeği 37
3.4.3. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği 38
3.4.4. Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği (Akademik Öz Yeterlik Alt Boyutu) 39
3.5. Verilerin Analizi 40
BÖLÜM IV BULGULAR 42

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları 42

4.2. Algılanan Anne-Baba Tutumu, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki Korelasyon Değerleri 44

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılık Rol Etkisine dair Yapılan Basit ve Çoklu Regresyon Analizine dair Bulgular 46

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılığının İncelenmesine dair Bulgular 49

4.4.1. Kabul/İlgi Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 49

4.4.2. Psikolojik Özerklik Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 50

4.4.3. Kontrol/Denetleme Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 52

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Demografik Özelliklere göre İncelenmesi 53

4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete göre İncelenmesi 54

4.5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre İncelenmesi 55

4.5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi 58

4.5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi 60

4.5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre İncelenmesi 61

4.5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Aile Yapısına göre İncelenmesi 63

4.5.7. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına göre İncelenmesi 64

4.6. Demografik Değişkenlere göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları 66

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 68

5.1. Sonuç 68

5.2. Tartışma 70

5.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması .. 70

5.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması 72

5.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması 73

5.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılık Rolüne dair Bulguların Tartışılması 75

5.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumunun Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması 77

5.2.6. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması 79

5.2.7. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması 81
5.3. Öneriler 83
REFERANSLAR 86
EKLER 100
EK A Etik Kurul İzni 100
EK B Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni 101
EK C Ölçek Kullanım İzinleri 102
EK Ç Veli Onam Formu 103
EK D Gönüllü Katılım Formu 104
EK E Sosyodemografik Bilgi Formu 105
EK F Anne-Baba Tutum Ölçeği 106
EK G Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği 108
EK Ğ Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği 111
ÖZGEÇMİŞ 112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Baumrind'in (1971) Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması 10
Tablo 2.2. Maccoby ve Martin'in (1983) Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması 11
Tablo 4.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri 42
Tablo 4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normalliğini Gösteren Değerler 43
Tablo 4.3. Algılanan Anne-Baba Tutumu, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon İlişkisi 44
Tablo 4.4. Değişkenler Arasında Yapılan Basit ve Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 46
Tablo 4.5. Kabul/İlgi (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi 49
Tablo 4.6. Psikolojik Özerklik (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi 50
Tablo 4.7. Kontrol/Denetleme (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi 52
Tablo 4.8. Ortaokul Anne-Baba Tutumları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete göre T-Testi Sonuçları 54
Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları 55
Tablo 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Kabul/İlgi Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları 56
Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Kontrol/Denetleme Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları 56
Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları 57

Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları 57
Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre ANOVA Sonuçları 58
Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları 59
Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 60
Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre ANOVA Sonuçları 61
Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Kontrol/Denetleme Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre Tukey HSD Testi Sonuçları 62
Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Aile Yapısına göre ANOVA Sonuçları 63
Tablo 4.20. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Puanlarının Aile Yapısına göre Games-Howell Testi Sonuçları 64
Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına göre ANOVA Sonuçları 65
Tablo 4.22. Demografik Değişkenlere göre Kabul/İlgi Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları 66
Tablo 4.23. Demografik Değişkenlere göre Psikolojik Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları 66
Tablo 4.24. Demografik Değişkenlere göre Kontrol/Denetleme Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları 67

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Varyans Analizi (Anaylsis of Variance)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ABTÖ	Anne-Baba Tutum Ölçeği
K/İ	Kabul/İlgi
PÖ	Psikolojik Özerklik
K/D	Kontrol/Denetleme
AÖY	Akademik Öz Yeterlik
MÖÇ	Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

BÖLÜM I

GİRİŞ

Aile, bireyin doğumundan itibaren içinde bulunduğu; bakım, ilgi ve desteğin sağlandığı temel toplumsal yapıdır. Anne, baba ve çocuk arasında kurulan etkileşim, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine yön veren en önemli unsurlardan biridir. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarının gelişimini destekleme konusunda önemli sorumluluklar üstlenmekte; çocuklar ise ebeveynlerini doğal birer rol model olarak benimseyerek çevrelerinden edindikleri deneyimlerle öğrenmektedir. Aile ortamında kurulan sağlıklı iletişim ve olumlu davranış örüntüleri, çocukların psikolojik iyi oluşlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Anne ve babaların çocuk yetiştirirken benimsedikleri yaklaşım ve davranış biçimleri anne-baba tutumları olarak tanımlanmaktadır. Bu tutumlar; ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri sevgi, disiplin anlayışı ve genel davranış örüntülerini kapsamaktadır. Anne-baba tutumlarının, çocukların gelişim dönemlerine göre farklı etkiler yarattığı bilinmektedir. Erken yaşlarda yeterli ilgi ve destek gören çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan daha sağlıklı bir gelişim gösterdikleri; buna karşılık olumsuz ebeveyn tutumlarının çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileyerek çeşitli problem davranışlara zemin hazırladığı görülmektedir.

Kişilik, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşam süresince edindiği, onu diğer bireylerden ayıran görece tutarlı özelliklerin bütünüdür. Bu özellikler bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimleri ve davranış biçimlerini şekillendirmektedir. Kişilik özellikleri, öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını ve akademik yaşantılarını da etkilemekte; motivasyon kaybı ise zamanla öğrenilmiş çaresizlik gelişimine yol açabilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin kontrolü dışında yaşadığı olumsuz deneyimler sonucunda, gelecekte benzer durumlarla karşılaştığında gerekli çabayı göstermeyeceğine dair bir inanç geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum,

bireyin yalnızca başarısızlığı beklemesine değil, aynı zamanda kendi yeterliklerine duyduğu güvenin azalmasına da neden olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik; akademik başarı, sosyal ilişkiler ve kişisel gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrenilmiş çaresizlik belirtileri gösteren öğrencileri erken dönemde fark etmeleri ve bu öğrencilere yönelik uygun eğitimsel müdahaleler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Alan yazında, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile akademik öz yeterlik inançları arasında genel olarak olumlu ilişkiler olduğu görülmektedir. Özellikle destekleyici ve demokratik ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin akademik zorluklar karşısında kendilerine olan güvenlerini artırdığı belirtilmektedir. Buna karşılık olumsuz ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin akademik yetersizlik algısını ve başarısızlık beklentisini güçlendirebildiği ifade edilmektedir.

Türkiye'de birçok öğrenci, özellikle matematik dersine yönelik olarak yetersizlik duyguları geliştirmekte ve bu durum zamanla kaygı düzeylerinin artmasına yol açmaktadır. İlköğretim döneminde başlayan bu olumsuz algı, ilerleyen yıllarda güçlenerek öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını azaltmaktadır. Öğrenciler zamanla matematiği kendi ilgi ve yetenek alanlarının dışında görmeye başlamakta ve matematik karşısında öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilmektedir. Nitekim uluslararası değerlendirme sonuçları da Türkiye'de öğrencilerin matematik alanında istenen düzeye ulaşmakta zorlandığını göstermektedir.

Öğrenci başarısını etkileyen bireysel değişkenler arasında öz yeterlik önemli bir yere sahiptir. Öz yeterlik, bireyin karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebileceğine dair inancını ifade etmekte ve daha çok belirli görev ya da durumlara ilişkin algısal değerlendirmelere dayanmaktadır. Öz yeterlik inancı; bireyin geçmiş başarı deneyimleri, dolaylı yaşantıları ve çevresel geri bildirimlerden etkilenmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin, zorluklar karşısında daha kararlı ve dirençli davrandıkları; öz yeterlik düzeyi düşük bireylerin ise olumsuz durumlar karşısında daha çabuk vazgeçme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir.

Akademik öz yeterlik, genel öz yeterlik kavramının eğitim bağlamındaki özel bir görünümü olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin akademik görevleri planlama, sürdürme ve başarıyla tamamlama kapasitesine ilişkin inançlarını ifade eden akademik öz yeterlik, akademik performans ve motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler daha zorlayıcı görevleri üstlenmekte, daha yüksek hedefler belirlemekte ve öğrenme süreçlerinde daha etkili öz-düzenleme stratejileri kullanmaktadır.

Bu bağlamda anne-baba tutumlarının, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleriyle birlikte ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile matemikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin aracı rolünü inceleyerek, alanyazına ve eğitim uygulamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında bir ilişki var mıdır ve bu ilişkide akademik öz yeterlik aracı bir rol oynamakta mıdır?"

1.2. Alt Problemler

H1. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumu alt boyutları ile akademik öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3. Ortaokul öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4. Akademik öz yeterlik düzeyi, algılanan anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkide aracı bir role sahiptir.

H5. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumu alt boyutları, matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve akademik öz yeterlik düzeyi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

- H5a. Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumu alt boyutları cinsiyet, sınıf kademesi, anne-baba öğrenim durumu, aile yapısı, algılanan ekonomik durum, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

- H5b. Öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri cinsiyet, sınıf kademesi, anne-baba öğrenim durumu, aile yapısı, algılanan ekonomik durum, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

- H5c. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyi cinsiyet, sınıf kademesi, anne-baba öğrenim durumu, aile yapısı, algılanan ekonomik durum, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

H6. Demografik değişkenler, algılanan anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin aracılık rolünü düzenleyici olarak etkilemektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının matematik dersinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini incelemek ve bu ilişki içerisinde akademik öz-yeterliğin aracı rolünü ortaya koymaktır.

Araştırmada;

- Öğrencilerin anne-babalarından algıladıkları farklı tutumların matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkileri değerlendirilecektir.
- Akademik öz yeterlik düzeylerinin, öğrencilerin matematikteki öğrenilmiş çaresizlik algıları ile ilişkisi irdelenecektir.

- Algılanan anne-baba tutumları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında doğrudan bir ilişki bulunup bulunmadığı ve akademik öz-yeterliğin bu ilişkiyi nasıl aracılık ettiği analiz edilecektir.

Bu kapsamda, elde edilecek veriler ışığında, anne-baba tutumlarının öğrencilerin akademik deneyimleri üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılacak, akademik öz-yeterliğin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini azaltmadaki potansiyeli değerlendirilecektir. Sonuçların, eğitimciler, ebeveynler ve rehberlik uzmanları için öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik müdahalelerde yol gösterici nitelikte öneriler geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Literatürde anne-baba tutumu, matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve akademik öz yeterlik değişkenlerini bir arada ele alan kapsamlı ve bütüncül çalışmalara oldukça az rastlanmaktadır. Mevcut çalışmalar genellikle ikili ilişkiler düzeyinde kalmakta; bu değişkenler arasındaki olası aracılık ilişkileri yeterince araştırılmamaktadır. Bu bağlamda, anne-baba tutumlarının çocukların matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini nasıl etkilediğini ve bu süreçte akademik özyeterliğin olası aracı rolünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Araştırmanın ortaokul öğrencileri ile yürütülmesi ise, erken ergenlik dönemine özgü gelişimsel özelliklerin anlaşılması açısından ayrı bir değer taşımaktadır.

Elde edilecek sonuçlar, eğitimciler, rehberlik uzmanları ve aileler için değerli bilgiler sağlayarak, öğrencilerin matematik dersindeki performanslarını artırmaya yönelik müdahale stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayabilir. Aynı zamanda, ailelerin çocuklarına yönelik tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisini daha iyi kavramak, aile eğitim programlarının ve okul-aile iş birliğine dayalı uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Örneklem Sınırlılığı: Araştırma, yalnızca İstanbul ili Başakşehir ilçesinden seçilen 4 ortaokulun öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Farklı bölgelerde ve kültürel bağlamlarda yapılacak araştırmalar, daha geniş bir perspektif sunabilir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada kullanılan ölçekler, katılımcıların algılarını ve görüşlerini yansıtmaktadır. Ancak, öz-bildirim esasına dayalı veriler, katılımcıların yanıtlarında sübjektiflik veya sosyal beğenilirlik eğilimi gibi sorunlara neden olabilir.

Zaman Kısıtlaması: Araştırma, belirli bir zaman diliminde yürütülmüş olup, öğrencilerin ebeveyn tutumlarına ve öğrenilmiş çaresizliğe yönelik algılarında zamanla meydana gelebilecek değişiklikleri ele almamaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan bireylerin anket sorularını dikkatlice okuduktan sonra samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmadaki örneklemin evreni temsil için yeterli özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan anketlerin değişkenleri ölçmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır

1.7. Tanımlar

- *Anne-baba tutumu*, anne ve babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri yaklaşım biçimleri, davranış kalıpları ve çocuklarına karşı sergiledikleri duygu ve tutumların bütününü ifade eder. Bu tutumlar; çocukla kurulan iletişim biçimini, disiplin anlayışını, duygusal desteği ve sınır koyma becerilerini kapsar (Bülbül, 2014).

- *Matematikte öğrenilmiş çaresizlik*, öğrencinin önceki başarısızlıklarından yola çıkarak, matematikte başarılı olamayacağına dair kalıcı bir inanç geliştirmesi ve bu nedenle zorlu görevlerden kaçınarak, düşük başarı beklentisi ve akademik görevleri erteleme gibi tepkiler vermesidir (Koğ & Başer, 2011).

- *Akademik öz yeterlik,* bireyin akademik görevleri planlama, uygulama ve başarıyla tamamlama konusunda sahip olduğu yeterliliğe dair inancını ifade eder (Honicke & Broadbent, 2016).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kavramlarına dair literatürde bulunan kavram, tanım ve kuramlar açıklanmıştır.

2.1. Anne-Baba Tutumları

Tutum, bireylerin dışa yansıyan davranışları temel alınarak onların belirli durumlara yönelik eğilimleri hakkında çıkarım yapılmasını sağlayan, olumlu ya da olumsuz biçimde ortaya çıkabilen bir eğilimler bütünüdür. Anne-baba tutumları ise ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri davranış, yaklaşım ve iletişim örüntülerinin tümünü ifade eder. Bu tutumlar bir yandan aile içi etkileşimin genel yapısını belirlerken diğer yandan çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Her aile kendine özgü bir dinamik yapı taşıdığı için ebeveynlik tarzları da aileden aileye değişkenlik gösterir. Ebeveynlerin yaşam görüşleri, değer sistemleri, içinde bulundukları sosyal ve duygusal koşullar bu tutumların oluşumunda belirleyicidir (Kısacık, 2025). Kuzgun ve Eldeleklioğlu'nun (2005) vurguladığı üzere, çocuğun psikososyal gelişiminde ebeveyn tutumları ve aile içindeki ilişkilerin niteliği büyük önem taşır. Çocuğun yetiştiği aile ortamının sağladığı duygusal güven ve destek, onun dengeli, uyumlu ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesiyle yakından bağlantılıdır. Bebeklikten itibaren ebeveynle kurulan güvene dayalı ilişki ise çocuğun gelecekte sosyal çevresiyle kuracağı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır.

Anne ve babaların çocuklarına yönelik sergiledikleri sevgi, ilgi, destek ve koydukları sınırlar, çocukların duygusal, psikolojik ve sosyal gelişim süreçlerini doğrudan şekillendiren temel etmenlerdendir. Demokratik ebeveynlik anlayışı, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesine katkı sağlarken; aşırı otoriter, aşırı koruyucu ya da ihmalkâr yaklaşımlar çocuklarda çeşitli davranışsal ve ruhsal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin tutumlarını dengeli

biçimde yapılandırmaları, çocukların sağlıklı kişilik gelişimi ve sosyal yaşama uyum becerileri açısından kritik bir önem taşımaktadır (Türkköylü Taştan, 2021).

Ebeveynler, içinde bulundukları toplumun kültürel yapısı, kendi değerleri ve inanç sistemleri doğrultusunda çocuk yetiştirme konusunda belirli tutumlar geliştirmektedir. Bazı anne babalar ise hangi yaklaşımın daha uygun olduğundan emin olamadıkları ya da ideal ebeveynlik konusunda kararsız kaldıkları için birbirinden farklı ebeveynlik tarzları benimseyebilmektedir (Sop, 2016).

Galambos ve arkadaşları (2003), üç yıllık uzunlamasına çalışmalarında çocuklarda içe yönelim ve dışa vurum sorunlarının zaman içindeki değişim örüntülerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını makul düzeyde izlediği ve gerekli durumlarda sınır koyduğu ebeveynlik tarzlarında, çocukların problem davranışlarının daha düşük düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Buna karşın, ebeveynlerin aşırı kontrolcü müdahalelerde bulunması ya da duyarlılık ve şefkatten uzak bir tutum sergilemesi, çocuklarda davranışsal sorunların artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Nitekim destekleyici ve olumlu ebeveyn tutumlarının, çocukların kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiği, sosyal yeterliklerini güçlendirdiği ve okul yaşamına uyumlarını kolaylaştırdığı çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur (Macik, 2018; Özerk, 2019).

2.1.1. Baumrind'in Sınıflandırması

Baumrind 1970'li yıllarda okul öncesi dönemdeki 100 çocuk üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda, ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimleri inceleyerek ebeveynlik tarzını belirleyen dört boyut ortaya çıkarmıştır:

i. Ebeveyn kontrolü: Çocuğun, anne-babanın koyduğu kurallara ve sınırlara ne düzeyde uymak zorunda olduğudur.

ii. Açık iletişim: Anne-babanın, alınacak kararlarda çocuğun görüşünü ne kadar dikkate aldığı ve bu tutumu çocuğa nasıl ifade ettiği ile, çocuğun davranışlarını yönlendiren kuralları açıklama biçimini kapsar.

iii. Olgunluk beklentisi: Anne-babanın, çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimi ile bu alanlardaki başarılarına ne ölçüde destek verdiğini gösterir.

iv. Bakım ve destek: Çocuğun kendi bakımını üstlenme sürecindeki anne-baba tutumunu, ilişkilerindeki yakınlık, şefkat ve sıcaklık düzeyleriyle açıklayan boyuttur (Baumrind, 1991; Akt. Ateşsönmez, 2018).

Tablo 2.1. Baumrind'in (1971) Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Otoriter	*			*	*			*
Demokratik	*		*		*		*	
İzin verici		*	*			*	*	

Tablo 2.1. de verilen sınıflandırma doğrultusunda Baumrind, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek; buna karşılık bakım ve açık iletişim alanlarında düşük düzeyde puan alan anne-babaların otoriter tutum sergilediğini belirtmiştir. Ebeveyn kontrolü, açık iletişim, olgunluk beklentisi ve bakım-destek boyutlarının tamamında yüksek değerlere sahip ebeveynlerin ise demokratik tutum özelliklerini gösterdiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, açık iletişim ve bakım boyutlarından yüksek; kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarından ise düşük puan alan anne-babaların izin verici ebeveynlik tarzını yansıttığı araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur (Baumrind, 1991).

2.1.2. Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması

Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in "izin verici" olarak tanımladığı ebeveyn tutumunun tek bir kategoriyle açıklanamayacağını belirterek bu yaklaşımı iki alt gruba ayırmıştır: müsamahakâr (izin verici–müsamahakâr) ve ihmalkâr (izin verici–ihmalkâr) ebeveynlik. Ayrıca Baumrind'in otoriter tutumunu da yeniden ele alarak bunu açıklayıcı-otoriter biçiminde farklılaştırmışlardır.

Tablo 2.2. Maccoby ve Martin'in (1983) Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması

	Yüksek Kontrol	Düşük Kontrol
Yüksek Kabul-İlgi	Demokratik	İzin Verici-Müsamahakâr
Düşük Kabul-İlgi	Baskıcı-Otoriter	İzin Verici-İhmalkâr

Bu araştırmacıların önerdiği dört boyutlu sınıflandırma incelendiğinde, otoriter ebeveynlikte çocuktan koşulsuz itaat beklentisinin yüksek olduğu, buna karşın sevgi, kabul ve duygusal destek düzeylerinin düşük kaldığı görülmektedir. Bu tutuma sahip ebeveynlerin genellikle yoğun bir disiplin anlayışıyla hareket ettikleri ve çocuğun bireysel isteklerini dikkate alma eğilimlerinin zayıf olduğu ifade edilmektedir. Açıklayıcı-otoriter tutumda ise ebeveynlerin çocuk üzerinde uyguladıkları kontrol düzeyi daha ılımlıdır; buna ek olarak ilgi, sevgi, kabul ve yönlendirme gibi boyutlarda daha dengeli ve yüksek bir yaklaşım benimsedikleri belirtilmektedir. Müsamahakâr-izin verici ebeveynlikte anne ve babaların çocuklarına gösterdikleri sevgi, ilgi ve hoşgörü oldukça yüksek düzeydedir; ancak kontrol, sınır koyma ve denetim unsurları belirgin şekilde düşüktür. Bu yaklaşımda çocuğun davranışlarına geniş bir özgürlük tanındığı, ebeveynlerin çoğu zaman cezalandırma ya da disiplin uygulamalarına başvurmadığı görülmektedir. İzin verici–ihmalkâr ebeveyn tutumunda, anne babaların çocukları üzerinde neredeyse hiçbir denetim ya da kontrol uygulamadıkları görülmektedir. Bu tutuma sahip ebeveynlerin, çocuklarının temel ihtiyaçlarına karşı duyarsız kaldıkları, sorumluluk üstlenmekten kaçındıkları ve onlara gerekli sevgi ile yakınlığı göstermekte yetersiz oldukları dikkat çekmektedir. İzin verici–müsamahakâr ebeveynlik yaklaşımında ise ebeveynler çocuklarına karşı gerekli ilgi ve sevgiyi sunmalarına rağmen, onların davranışlarını yönlendirme ya da sınır koyma düzeyleri oldukça düşüktür. Bu tutumu benimseyen ebeveynler, çocuklarının aldıkları kararlara müdahale etmeyerek, onların kendi seçimlerini kendilerinin yapmasına ve uygulamasına olanak tanıyan bir yaklaşım sergilerler (Maccoby ve Martin, 1983).

i. Demokratik ebeveynlik, anne ve babaların çocuklarına karşı hem duyarlı hem de tutarlı sınırlar içeren bir yaklaşım benimsemesini ifade eder. Bu ebeveynlik tarzında çocuklarla sağlıklı iletişim kurulmasına önem verilir; onların düşünceleri, duyguları ve ihtiyaçları dikkate alınır. Ebeveynler, gerekli

durumlarda disiplin uygularken aynı zamanda sıcak, anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilerler. Böyle bir aile ortamı, çocukların öz güven geliştirmesine, sorumluluk bilinci kazanmasına ve kendi davranışlarını düzenleyebilme kapasitesinin güçlenmesine katkı sağlar. Demokratik tutumun benimsenmesi, çocukların sosyal uyumlarını, akademik performanslarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artıran önemli bir etken olarak görülmektedir (Baumrind, 1991).

ii. Baskıcı ya da otoriter ebeveynlik; çocuk üzerinde yüksek kontrolün, katı kuralların ve koşulsuz itaat beklentisinin baskın olduğu bir ebeveynlik biçimidir. Bu tutuma sahip ebeveynler çoğunlukla duygusal açıdan daha mesafelidir ve koydukları kuralların gerekçelerini çocuklarına açıklamak yerine, otoriteye dayalı bir disiplin yaklaşımı benimserler. Çocuğun görüş bildirmesi ya da kararları sorgulaması çoğunlukla hoş karşılanmaz; ebeveynin söyledikleri tartışmaya kapalıdır. Disiplin anlayışı ise genellikle cezaya dayalıdır ve çocuğun duygusal ihtiyaçları ikinci planda kalır. Bu tür bir ortamda yetişen çocuklar dışarıdan bakıldığında uyumlu, kurallara bağlı ve kontrollü görünseler de duygusal açıdan daha çekingen, kaygılı veya kendi değerine ilişkin olumsuz algılar geliştirmiş olabilirler. Otoriter tutumun uzun vadeli etkileri arasında düşük özsaygı, yetersiz duygusal ifade, sosyal iletişimde güçlükler ve depresif eğilimler yer alabilmektedir. Çocukların sınırlı özgürlükle büyütülmesi, onların sosyal becerilerinin ve bağımsız problem çözme kapasitelerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilir (Baumrind, 1991).

iii. İzin verici ebeveynlik, anne ve babaların çocuklarına yönelik yüksek düzeyde sevgi, kabul ve hoşgörü gösterirken davranışlarını düzenlemeye yönelik sınırlı sayıda kural koyduğu bir ebeveynlik stilidir. Bu tutumda ebeveynler, disiplin uygulama ve davranışlara yön verme konusunda oldukça çekimser davranır; çocuklarının taleplerine çoğunlukla koşulsuz biçimde uyum sağlarlar. Bu yaklaşım, çocukların sınırları içselleştirmesini zorlaştırmakta, öz denetim becerilerinin zayıf kalmasına ve sorumluluk gerektiren akademik görevlerden uzak durmalarına zemin hazırlayabilmektedir (Maccoby & Martin, 1983). İzin verici ebeveynlik stilinin hâkim olduğu ailelerde yetişen çocukların, dışsal bir

düzenleme ya da yönlendirme olmadığında davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşadıkları ve sosyal ilişkilerde çeşitli uyum problemleri ile karşılaştıkları alan yazında sıkça vurgulanmaktadır (Steinberg, 2001). Dolayısıyla bu ebeveynlik biçimi, sıcaklık ve duygusal destek açısından zengin olsa da yeterli davranışsal yapılandırma sağlamaması nedeniyle çocukların gelişimsel ihtiyaçları açısından riskli olarak değerlendirilmektedir.

iv. İhmal edici ebeveynlik, ebeveyn sıcaklığı ve davranışsal denetim düzeylerinin her ikisinin de düşük olduğu bu ebeveynlik biçimi, çocuk üzerindeki uzun vadeli olumsuz etkileri nedeniyle en sorunlu ebeveynlik stillerinden biri olarak kabul edilmektedir (Maccoby & Martin, 1983). İhmalkâr ebeveynler, çocuklarının temel fiziksel bakım ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal, bilişsel ve sosyal gereksinimlerine karşı da kayıtsız bir tutum sergiler. Bu ebeveynler çocuklarıyla etkileşim kurmaktan kaçınır; onların eğitim süreçlerine, sağlık ihtiyaçlarına ve sosyal yaşantılarına yeterince dâhil olmazlar. Çocuğun duygusal sinyallerine karşı çoğu zaman duyarsız kalmaları, gelişim açısından kritik olan güvenli bağlanma, öz düzenleme becerileri, sosyal yeterlilik ve akademik motivasyon alanlarında ciddi eksiklikler yaratabilmektedir (Krishnakumar & Buehler, 2000; Akt. Ertem, 2025).

2.1.3. Literatürde Yer Alan Başlıca Ebeveyn Tutumları

Bu bölümde literatürde karşımıza çıkan anne-baba tutumlarından bazılarına yer verilmiştir. Bu tutumlar genel olarak şöyledir;

2.1.3.1. Demokratik Anne-Baba Tutumu

Demokratik aileler, çocuklarına değer veren ve onlara sevgiyle yaklaşan, çağdaş bir anlayışa sahip ailelerdir. Bu tür ailelerde zaman zaman anlaşmazlıklar yaşansa da eşler ve diğer aile üyeleri arasında karşılıklı saygı, sevgi, anlayış ve uyum hâkimdir. Sorunların açık iletişim yoluyla ve birbirine saygı gösterilerek çözüleceğine inanılır. Bu ortamda büyüyen çocuk, sıcak, samimi ve sevgi dolu bir aile iklimi içerisinde kendini ifade etme imkânı bulur ve özgürce, korkmadan düşüncelerini paylaşabilir. Demokratik ailelerde kurallar elbette vardır; ancak bu kurallar, çocuğu kısıtlamak veya

korkutmak için değil, rehberlik etmek, sorumluluk bilinci kazandırmak ve farkındalık geliştirmek amacıyla konulmaktadır (Yörükoğlu, 2019).

Demokratik aile yapısında çocuğun bir birey olduğu kabul edilir ve kişiliğine saygı gösterilir. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip anne ve babalar, çocuklarıyla kaliteli zaman geçiren, onlara ilgi gösteren ve her koşulda değer verdiklerini hissettiren bir yaklaşım benimserler. Bu ebeveynler, çocuklarının fikirlerini önemseyerek kendi kararlarını verebilmeleri için onları cesaretlendirirler (Sezer, 2010).

Demokratik ebeveynler çocuklarını koşulsuz olarak severler; onların başarılarına veya yaptıkları şeylere bağlı olmaksızın, sadece çocuk oldukları için değer verirler ve sevgilerini, şefkatlerini hissettirirler. Çocuklarını bir birey olarak kabul eder, tercih ve isteklerine saygı gösterir, onları dinler ve sıcak bir iletişim kurarlar. Aile içi karar alma süreçlerinde çocukların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak söz hakkı tanırlar (Şimşek, 2006). Demokratik tutumu benimseyen aileler eşitlik ve kabul ilkesine dayanır; katı ve baskıcı yaklaşımlardan uzak durarak, çocukların kendilerini ifade etmelerine ve fikirlerini özgürce paylaşmalarına olanak sağlarlar. Ayrıca çocuklarına beklentilerini belirleme ve dile getirme özgürlüğü tanırlar (Yavuzer, 2023).

Demokratik bir tutumla yetişen çocukların, kendi kararlarını alabilen ve bağımsız hareket edebilen bireyler olarak güçlü bir iç denetim odağı geliştirdikleri kabul edilmektedir. Bu nedenle, benlik saygısı yüksek, akademik ve sosyal açıdan uyumlu, girişken, güçlü hayal gücüne sahip ve karşılaştığı sorunlarla daha etkili biçimde başa çıkabilen bireyler hâline geldikleri görülmektedir (Eroğlu, 2014). Alan yazın incelendiğinde, demokratik ebeveynlik yaklaşımının güven verici ya da destekleyici tutum gibi farklı adlarla da ifade edildiği dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin çocuğa karşı duyarlılık, tutarlılık ve denge içeren bir yaklaşım sergilemesi sonucunda, çocuğun duygusal, psikolojik ve kişilik gelişiminin olumlu yönde etkilendiği ve kendini gerçekleştirme sürecinde önemli bir ivme kazandığı belirtilmektedir (Öğretir Özçelik & Arslan, 2020).

2.1.3.2. Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu

Aşırı hoşgörülü tutum sergileyen ailelerde çocuklar, anne ve babalarına hükmetme eğilimindedir ve onlara karşı yeterince saygı göstermezler. Bu tür çocuklar, sadece aile içinde değil, çevresindeki diğer insanlara karşı da baskın olma çabası güderler. Anne ve babalar, çocuğun davranışlarına genellikle kayıtsız kalır ya da her şeyi hoşgörüyle karşılar. Çocuğun davranışlarına sınır koyulmaz ve aile, çocuğun isteklerine göre hareket eder. Bunun sonucunda çocuk, toplumda hak etmediği ayrıcalıkları elde etmeye çalışır (Yavuzer, 2023).

Aşırı hoşgörülü (müsamahakâr) anne ve babalar, çocuklarının istek, davranış ve duygularına müdahale etmeden, onları cezalandırmadan kabul eden ve destekleyici bir yaklaşım sergileyen ebeveynlerdir. Bu tür ailelerde, ev içi kurallar oluşturulurken çocukların görüşlerine değer verilir; bazen kuralların belirlenmesinde çocuklardan katkı alınır ve nedenleri açıklanır. Ebeveynler, çocuğa yalnızca sınırlı sorumluluklar verir ve genellikle kendi davranışlarını bir model olarak sunmak yerine, çocuğun kendi istekleri doğrultusunda yönlenmesini teşvik ederler. Çocuğun kendi hareketlerini ve kararlarını bağımsız biçimde düzenlemesine olanak tanırlar, ancak toplumun belirli kurallarına uyması konusunda aktif olarak yönlendirmezler. Ebeveynler, çocuğun davranışlarını etkilemek için açıklamalar yapabilir veya ikna etmeye çalışabilirler, ancak davranışları üzerinde doğrudan bir denetim uygulayamazlar (Baumrind, 1966; Akt. Kısacık, 2025).

Aşırı hoşgörülü tutumlarda, çocuk uyumsuz bir davranış sergilese bile bu davranışlara verilen cezalar yetersiz kalır, ertelenir ya da tamamen unutulur. Ancak bu aileler, hoşgörüyle ihmalkârlığı birbirine karıştırır. Bu durum, çocuğun sorumluluk bilincinden yoksun, bencil ve şımarık bir birey olarak yetişmesine yol açar (Yörükoğlu, 2019).

2.1.3.3. Koruyucu Anne-Baba Tutumu

Aşırı koruyucu ebeveynlik yaklaşımında, ebeveynler çocuklarına karşı aşırı titiz davranmakta, sürekli denetim uygulamakta ve karşılaştıkları sorunları çocuğun yerine çözme eğiliminde olmaktadırlar (Kalaylı vd., 2023). Bu tür ebeveynler yoğun kaygı

yaşar ve çocuklarının başına olumsuz olaylar gelebileceği düşüncesiyle sürekli endişelenirler. Ebeveynlerin bu sürekli kaygısı, çocuğun hem akademik başarısını hem de psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Ateşsönmez, 2018).

Bu ebeveyn tutumunda, anne ve babalar çocuklarına aşırı düşkünlük gösterir. Çocuklarının sağlığı ve eğitimi konusunda son derece hassastırlar ve çocuklarının iyiliği adına her şeyi kendileri yapmaya çalışırlar. Aynı zamanda bu ebeveynler, katı kurallar koyar ve çocuklarından sürekli başarı bekler. Çocuklarının yaşından daha olgun davranmalarını ister ve arkadaş seçiminden kıyafetlerine kadar her konuda müdahale ederler. Böyle ailelerde çocuklar, başarısızlık durumunda genellikle manevi cezalarla veya ayıplarla karşılaşır (Yavuzer, 2023).

Bunun sonucunda, kendi başına karar veremeyen ve sürekli birine bağımlı olan bireyler yetişir (Kulaksızoğlu, 1998). Bu tür aile ortamında büyüyen çocukların psiko-sosyal gelişimleri zedelenir, duygusal hayal kırıklıkları yaşarlar ve bu durum genellikle hayatları boyunca devam ederek eşlerinden de aynı aşırı ilgiyi beklemelerine yol açar (Yavuzer, 2024).

2.1.3.4. Otoriter Anne-Baba Tutumu

Otoriter tutum sergileyen anne ve babalar, çocuklarına karşı katı bir disiplin anlayışı benimser ve çocuğun bireysel kişiliğine önem vermez. Bu durum, çocuğun kendine olan güvenini tamamen kaybetmesine neden olabilir (Yavuzer, 2023). Bu ebeveyn tutumu, çocuğa kendi duygu ve düşüncelerine güvenmemeyi öğretir (Cüceloğlu, 2006). Otoriter anne-babalar, çocuklarının yalnızca kendi istek ve kurallarına uymasını bekler ve bu beklenti karşılanmadığında gerekli gördüklerinde cezai yaklaşımlara başvururlar. Bu ebeveynlik yaklaşımında çocuğun gelişimsel ihtiyaçları, bireysel özellikleri ve kişiliği göz ardı edilir (Sezer & Oğuz, 2010). Araştırmalar, bu tür bir disiplin anlayışının çocuklarda bağımsızlık duygusunun gelişimini engellediğini, özellikle erkek çocuklarda benlik saygısını düşürdüğünü ve saldırgan davranışları artırdığını göstermektedir (Sezer, 2010). Otoriter aile yapılarında sıkı bir kontrol olduğu için, ergenlerde genellikle boyun eğici, pasif ve bastırılmış bir kişilik gelişir (Özgüven, 2001).

Bu tür ailelerde cezalandırma ön plandadır ve ebeveynler suçlayıcı bir yaklaşım sergiler. Bu durum, çocuk ile anne-baba arasındaki ilişkiyi gergin ve sorunlu bir hâle getirir (Yörükoğlu, 2019).

2.1.3.5. İlgisiz Anne-Baba Tutumu

İlgisiz ebeveynler, çocuklarının davranışlarına ya da isteklerine herhangi bir sınırlama veya denetim getirmezler. Bu tutumda ebeveynler, çocuğun temel ilgi ve ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalmakta, ona yeterli rehberlik ve ilgi göstermemektedirler. Sevgi ve şefkat eksikliği bulunan bir ortamda yetişen çocuk, başlangıçta basit ilgi ve yakınlık beklentisi taşırken, zamanla bu eksikliği çevresinde karşılamaya çalışır. Bu tutumda çocuk, sevgi ve ilgiden yoksun kalır; ihtiyaçları görmezden gelinir. Anne-baba ile çocuk arasında iletişim kopukluğu yaşanır ve çocuk kendisini dışlanmış hisseder. Sonuç olarak çocuk, ailesinden uzaklaşır ve ihtiyaç duyduğu anda bile ebeveynlerine karşı ilgisiz bir tutum geliştirebilir (Yavuzer, 2023).

Bu aile tipinde sıklıkla aile içi iletişimde aksaklıklar yaşanmaktadır. Ebeveynlerden birinin çocuğa karşı ilgisiz ve kayıtsız bir tutum sergilediği gözlenir. Çocuğun ihtiyaç ve duygularını göz ardı eden bu ebeveynler, onu yalnız bırakabilir veya sosyal ilişkilerden dışlayabilir. Bu tutum, çocuğun ait olma ve güven duygusunu zedeleyerek, onun saldırgan davranışlar geliştirmesine veya bu tür eğilimler göstermesine yol açabilir (Kısacık, 2025).

2.1.3.6. Dengesiz-Kararsız Ebeveyn Tutumu

Bu tutuma sahip ailelerde çocuk yetiştirme konusunda tek bir tutum yoktur ya da ebeveynler tarafından farklı tutumlarla hareket edildiği görülür. Anne babaların birinin sergilediği davranışı diğeri yanlış görebilmektedir. Ebeveynlerin bu tutarsız tavırları çocuklarda anlam karmaşasına yol açabilmedir. Anne babası tarafından tutarsız davranışlara maruz kalan çocukların kişilik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Çocuklar doğru ve yanlışı ayırt etmekte zorlanmakta ve pasif, saldırgan, ürkek, çabuk sinirlenen gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip olabilirler (Yavuzer, 2023).

2.1.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Araştırmalar, anne-baba tutumlarının; kültürel etkenler, ebeveynlerin yetişme biçimi, eşler arası ilişki, ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim ve meslek durumu, çocuğun yaşı ve cinsiyeti gibi pek çok değişkenden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Uyanık, 2014). Nitekim yapılan bir çalışmada ebeveyn tutumlarının özellikle anne-babanın eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, anne-babanın mesleği ve ailenin çocuk sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir (Konal Ulusoy, 2022). Bu başlık altında, literatürde sık vurgulanan bazı temel faktörler ele alınmaktadır.

2.1.4.1. Kültürel Farklılıklar

Kültürel ve etnik farklılıklar, ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarında belirgin biçimde kendini göstermektedir. Toplumdan topluma değişen bu tutumların temelinde geleneksel değerler sistemi ve ebeveynlerin çocuklarından gelecekte bekledikleri roller önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Amerikan kültüründe çocuklar ergenlik çağına kadar sevgi ve ilgiyle desteklenmekte, ancak yetişkinliğe adım attıktan sonra bireysel sorumluluklarını üstlenmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, aileden bağımsız bir yaşam sürmeleri olağan kabul edilmekte, ebeveynlerin sonraki dönemlerdeki beklentileri oldukça sınırlı kalmaktadır. Buna karşılık Japon kültüründe ise ebeveyn-çocuk bağı ömür boyu sürmekte; aileler yalnızca çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, onların ilerleyen yaşlarda da aileye bağlı, saygılı ve uyumlu bireyler olarak yetişmelerini bir sorumluluk olarak görmektedir. Bu karşıt yaklaşımlar, kültürel normların çocuk yetiştirme anlayışı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Ömeroğlu, 1996; Akt. Ayyıldız, 2005).

2.1.4.2. Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası

Ayyıldız (2005) belirttiği üzere, ailelerin ilk çocuklarına yönelik beklentileri genellikle daha yüksek düzeyde olmaktadır. Bu durum, ilk doğan çocuğun daha erken yaşta sorumluluk alması ve olgun birey gibi yetiştirilmesiyle sonuçlanmaktadır. Aileler, ilk çocuklarına daha fazla disiplin ve kontrol uygularken, sonradan doğan çocuklara karşı daha anlayışlı ve hoşgörülü davranma eğilimindedir. Özellikle küçük yaştaki

çocuklara daha az sorumluluk verilmesi ve daha fazla kabul edici tutum sergilenmesi, aile içi dinamiklerde dikkat çeken bir durumdur. Çocuk sayısındaki artış ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda deneyim kazanmasına katkı sağlamakta, bu da zamanla tutumlarında farklılaşmalara yol açabilmektedir. Ayrıca çocuğun yaşla birlikte gelişen kişilik özellikleri ve aile içi etkileşimlere daha etkin katılım göstermesi, özellikle annenin tutumlarını biçimlendiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Ömeroğlu, 1996; Akt. Şanlı, 2007). Ayrıca ailedeki doğum sırası (ilk çocuk, ortanca, en küçük veya tek çocuk olma durumu) da anne baba tutumlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Klasik kuramcı Alfred Adler'e göre aynı ailede bile her bir çocuk, doğum sırasına bağlı olarak farklı ebeveyn tutumlarıyla karşılaşır; bu yüzden her çocuk, aile içinde kendine özgü bir ortamda büyür (Adler, 1994).

2.1.4.3. Çocuğun Cinsiyeti

Çocuğun cinsiyeti, anne baba tutumlarını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Toplumsal beklentiler ve geleneksel cinsiyet rolleri, ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına farklı davranmalarına yol açabilmektedir. Örneğin, geleneksel birçok toplumda erkek çocuklara daha fazla değer atfedildiği ve onların daha sert bir disiplinle yetiştirildiği, buna karşın kız çocuklarına daha koruyucu ve hoşgörülü yaklaşıldığı görülür (Toksöz, 2010). Nitekim babalar, erkek çocuklarını yetiştirirken daha otoriter bir tavır sergileyebilirken, kız çocuklarına karşı daha toleranslı olabilmektedir. Benzer şekilde annelerin de kız çocuklarıyla daha fazla zaman geçirerek onlara ev içi beceriler kazandırdığı, erkek çocukların ise baba ile dış dünyada daha fazla etkileşime girebildiği sıkça gözlemlenen bir durumdur. Dolayısıyla, çocuğun cinsiyeti hem ebeveynlerin beklentilerini hem de çocuklarına sundukları ilgi ve disiplin düzeyini belirgin şekilde etkileyebilmektedir (Ayyıldız, 2005).

2.1.4.4. Anne Babanın Eğitim Düzeyi

Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuk yetiştirme tutumlarında belirleyici bir role sahiptir. Genel olarak eğitim düzeyi yükseldikçe, anne babalar çocuk gelişimi konusunda daha bilinçli olup demokratik ve destekleyici tutumlar sergilemeye daha yatkın bulunmuştur. Mevcut literatürde, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına

karşı daha demokratik tutum benimsediklerine dair bulgular dikkat çekmektedir (Alpoğuz, 2014).

2.1.4.5. Anne Babanın Sosyoekonomik Durumu

Ailenin sosyoekonomik düzeyi (gelir ve sosyal statü düzeyi), ebeveyn tutumlarının şekillenmesinde etkili olan çevresel faktörlerden biridir. Maddi imkanlar ve toplumsal konum, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzına yansıyabilir. Orta düzey sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin genellikle eşitlikçi, kabul edici ve çocuk merkezli tutumlar sergilediği; yüksek sosyoekonomik düzeyde ise ebeveyn-çocuk iletişiminin daha samimi, sıcak fakat aynı zamanda çocuğun bağımsızlığını gözeten bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Bornstein & Zlotnik, 2008). Başka bir araştırmada, düşük sosyoekonomik düzeydeki anneler çocuklarını şımartmaktan kaçınıp onları kısıtladığı, çocuğu aşırı denetleyip cezalandırdığı ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki annelerin ise çocuklarını şımartmaktan korkmayıp özgür bırakarak düşük düzeyde denetim ve ceza uyguladığı bulunmuştur (Hortaçsu, 2003).

2.1.4.6. Ebeveynler Arası İlişki

Anne baba arasındaki ilişkinin niteliği, ebeveyn tutumlarını etkileyen bir diğer önemli boyuttur. Eşlerin birbirleriyle olan iletişim ve evlilik doyumu, çocuklara yansıttıkları tutumların olumlu ya da olumsuz olmasında belirleyici olabilmektedir. Uyumlu ve huzurlu bir evlilik ilişkisi olan anne babalar, genellikle çocuklarına karşı daha destekleyici, sevgi dolu ve kabul edici bir tutum sergileyebilmektedir. Zira aile ortamında ebeveynlerin birbiriyle iyi ilişkilere sahip olması, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayarak sağlıklı kimlik gelişimine zemin hazırlar. Öte yandan, mutsuz veya çatışmalı bir evlilik yaşayan ebeveynlerin çocukla iletişiminde zorlandığı ve tutumlarında tutarsızlıklar ortaya çıkabildiği bildirilmektedir. Eşler arası sorunlar, anne babanın çocuğa yönelik tutumlarında aşırı baskıcılık, reddedicilik, aşırı koruma veya ilgisizlik gibi uç davranışlara yol açabilir (Yavuzer, 2024).

2.1.5. Anne-Baba Tutumları ve Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişki

Erdoğdu (2006), çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik oluşumunda annenin çocuklarına karşı sergilediği otoriter tutumların, babanın ve öğretmenin otoriter davranışlarına kıyasla daha etkili bir faktör olduğunu göstermiştir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla öğrenilmiş çaresizliği daha yoğun bir şekilde deneyimlediği belirlemiştir. Ayrıca, ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrenilmiş çaresizlik arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında öğrencilerin yükleme biçimlerinin önemli bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Başarısızlık durumunda öğrencilerin içsel yüklemelerde bulunması öğrenilmiş çaresizliğe yol açarken, dışsal yüklemeler bu duruma sebebiyet vermemektedir.

Ercan (2002) tarafından yapılan çalışmalara göre, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi en yüksek öğrenciler, anne babaları tarafından sözel olarak cezalandırılan bireylerdir. Öte yandan, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi en düşük öğrenciler, anne babalarının açıklayıcı ve yönlendirici bir üslup kullandığı öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Kaplan (2003), ilköğretim öğrencilerinin aile ortamlarını algılama biçimlerinin öğrenilmiş çaresizlik davranışlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla 300 öğrenciye "Aile Ortamı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği" uygulamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin aile ortamını olumlu algılama puanları yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Ayrıca, sosyoekonomik durum, akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi ile çocuğun olumsuz davranışlarına verilen tepkiler gibi faktörlerin, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığı ortaya konmuştur.

Ayköse (2006), "Bir Özel Okulda Okuyan İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezinde, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini cinsiyet, algılanan akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile yapısı, kardeş sayısı, sınıf seviyesi ve algılanan sosyal destek düzeyine göre değerlendirmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini oluşturan 279 öğrenciye "Çocuklar İçin Açıklama Biçimi Ölçeği" ve "Sosyal Destek Ölçeği" uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin öğrenilmiş

çaresizlik düzeylerinin akademik başarıları ve aile, arkadaş ile öğretmenlerden algıladıkları destek düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Oluklu Balyürek (1997; Akt. Tan, 2015), lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yaş, cinsiyet, akademik başarı ve aile gelir durumu gibi değişkenler açısından incelediği tezinde, 450 lise öğrencisine "Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği" uygulamıştır. Araştırmada anne tutumu ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu farklılığın özellikle demokratik anne tutumuna sahip öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır.

2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik

Bilim insanları, öğrenme kavramını farklı şekillerde açıklamışlardır. Öğrenme, deneyimler veya tekrarlar yoluyla davranışta ya da davranış potansiyelinde meydana gelen, göreli olarak kalıcı bir değişim sürecidir. Bireyin çevresiyle etkileşimde bulunması ve olgunluk düzeyine bağlı olarak yeni davranışlar edinmesi ya da mevcut davranışlarını değiştirmesiyle öğrenme gerçekleşir. Bu tanımlardan hareketle öğrenmenin, tekrarlar ve yaşantılar sonucunda ortaya çıkan bir davranış değişimi süreci olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belirli bir sürekliliğin sağlanması da gereklidir (Morris, 2002).

Günlük yaşamda karşılaşılan güçlükler ve olumsuz deneyimler, bireyin kendini çaresiz hissetmesine, ne yapacağını kestirememesine ve sorunlarla başa çıkamayacağına inanmasına yol açabilir. Bu durum zamanla kişide başarısızlık algısını pekiştirir, öz güvenini zedeler ve kendi yeteneklerine duyduğu inancı zayıflatır. Kişi, benzer durumlarla daha sonra karşılaştığında aslında çözebilecek kapasitesi bulunsa bile artık çaba göstermeye istek duymaz; durumu değiştiremeyeceğini düşünerek pasifleşir. Psikoloji literatüründe bu türden duygusal ve davranışsal geri çekilme hali öğrenilmiş çaresizlik olarak tanımlanmaktadır (Aktan ve Yay, 2016).

Bireyler, sıkıntı verici yaşam koşullarını değiştirmek için tekrar tekrar çaba göstermelerine rağmen istedikleri sonuca ulaşamadıklarında, zamanla farkında olmadan "nasıl olsa başaramam" şeklinde bir düşünce geliştirebilirler. Bu durum, defalarca yaşanan başarısız girişimlerin yarattığı hayal kırıklığından beslenir. Kişi, ilerleyen dönemlerde benzer bir durumla karşılaştığında, artık çabalamanın bir anlamı

olmadığına yönelik kalıcı bir inanç benimseyebilir. Bu kalıplaşmış inanç yapısı da öğrenilmiş çaresizlik davranışının temelini oluşturur (Barutçu ve Çöllü, 2020).

Öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness) ilk olarak Richard L. Solomon tarafından, kontrol edilemeyen travmatik etkilerin süresi biraz uzatıldığında, beklenmedik davranış değişikliklerine yol açtığı şeklinde gözlemlenmiştir. Overmier ve Seligman (1967; Akt. Aydın, 2006) öğrenilmiş çaresizliği, birkaç saate süren ve toplamda 3-5 dakika süren kontrol edilemeyen travmatik etkilerin, belirgin davranışsal tepkilere, bağlantısal öğrenmeye ve duygusal ifadelerde yoğunluğa neden olan durum olarak tanımlamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik terimi, bir organizmanın, davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edebileceği halde, bu sonucu kontrol etmek için gereken davranışları yapmadığını ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kaldığını göstermektedir (Seligman ve Maier, 1967).

Seligman (1990), öğrenilmiş çaresizliğin temelinde bireylerin olayları yorumlama biçimlerinin yattığını vurgulamaktadır. Özellikle kötümser bir açıklama tarzına sahip öğrenciler, karşılaştıkları sorunları olduğundan daha büyük ve çözülmesi imkânsız bir hâle dönüştürebilmektedir. Buna karşılık, iyimser bir bakış açısı öğrenilmiş çaresizliği azaltırken, kötümser yaklaşım bu durumu pekiştirebilir (Ekinci, 2011). Araştırmalar da göstermektedir ki, hayata pozitif yaklaşan ve "Bunu başarabilirim." inancına sahip bireyler daha başarılı olurken, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan kişiler hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları atmakta zorlanmaktadır (Ekinci, 2011).

2.2.1. Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Seligman ve Maier (1967) yaptıkları araştırmada, kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere, üç grup köpek kullanılmış ve köpeklere iki ayrı deneysel işlem uygulanmıştır. Deneyin birinci aşamasında, kaçma ve çaresizlik gruplarındaki köpekler, tek tek bir deney kutusunun içine konularak, şokun geleceğini gösteren hiçbir işaret vermeksizin, 64 şok verilmiştir. Deney ortamı, kaçma grubundaki köpeklerin burunlarıyla bir düğmeye bastıkları zaman şokun gelmesini engelleyebilecekleri, çaresizlik grubundaki köpeklerin ise hiçbir şekilde şoku kesemeyecekleri bir biçimde düzenlenmiştir. Kaçma grubundaki köpekler birkaç tekrardan sonra, burunlarıyla düğmeye basarak şoku durdurmayı öğrenmişlerdir.

Kontrol grubundaki köpekler, deneyin bu birinci aşamasına katılmamışlardır. Deneyin ikinci aşamasında, her üç gruba kaçma-kaçınma eğitimi uygulanmıştır. Bunun için her üç gruptaki köpekler, iki bölmeli bir deney kutusuna konulmuştur. Köpeklere şokun geleceğini gösteren bir uyarıcı (ışık) verilmiştir. Köpekler, uyarıcının verilmesinden itibaren 60 saniye içinde, diğer bölmeye atladıkları zaman şoktan kurtulmakta, bu süre içerisinde diğer bölmeye atlayamayanlar ise şoktan kurtulamamaktadırlar.

Deneyin sonuçlarına göre, birinci aşamada şoku kesmede başarılı olan kaçma grubundaki köpekler ile kontrol grubundaki köpekler, kısa sürede şoktan kurtulmak için kutunun diğer bölmesine atlamaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Çaresizlik grubundaki köpekler ise, deneyin ikinci aşamasında bu görevi öğrenmede başarısız olmuşlardır. Bunun yanı sıra, bu hayvanlar tamamen pasif hale gelmişler ve doğru tepkiyi verdikleri takdirde şoktan kurtulmaları mümkün olduğu halde, hiçbir tepki vermeksizin, şokun geçmesini bekler hale gelmişlerdir (Seligman ve Maier, 1967).

Bu alandaki araştırmalar uzun bir süre boyunca sürdürülmüş ve daha sonra insanlar üzerinde de uygulanmaya başlanmıştır (Bilican Gökkaya, 2015). Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle ortaya atılmış, ancak bu çalışmalar çeşitli eleştirilerle karşılaşmıştır. Eleştirilerin temel nedeni, sonuçların yalnızca hayvan deneylerine dayanması ve sınırlı sayıdaki çalışmalar üzerinden genellemelere gidilmesidir. Bunun üzerine, konuya ilişkin deneyler insanlar üzerinde de uygulanmaya başlanmış ve böylece hayvan deneyleri ile sınırlı kalan bulguların ötesine geçilerek öğrenilmiş çaresizlik kavramsal olarak daha net bir biçimde tanımlanmıştır (Barutçu ve Çöllü, 2020).

Hayvanların sergilediği öğrenilmiş çaresizlik davranışlarının insanlarda da olup olmadığını belirlemek amacıyla Hiroto (1974) tarafından hazırlanan deneye gönüllü olarak katılan insanlar kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olarak gruplanmış, kaçma ve çaresizlik grubu çok rahatsız edici gürültüye maruz bırakılmıştır. Bu aşamada kaçma grubundakilere sesi durdurma imkânı verilirken, çaresizlik grubundakiler hiçbir şekilde sesi durduramamışlardır. Deneyin ikinci aşamasında tüm gruplara yine aynı gürültü ve gürültüyü durdurma şansı verilmiştir. Çaresizlik grubundakilerin deneme sayıları ve denemeler için geçen sürenin diğer gruptakilerden az olduğu ve doğruyu bulmak için daha az çaba harcadıkları görülmüştür.

Benzer şekilde Sucu (2018), yetişkinlerle yapılan araştırmalarda bireylerin mevcut durum üzerinde etkide bulunamayacaklarını düşündüklerinde pasifleşmeye başladıklarını ve eyleme geçme motivasyonlarının belirgin biçimde azaldığını ortaya koymuştur. Araştırmacı ayrıca öğrenilmiş çaresizliğin kişide bir tür ilgisizlik ve tepkisizlik oluşturduğunu, bunun temel nedeninin ise bireyin kendi çabasıyla davranışlarında ya da içinde bulunduğu koşullarda değişim yaratabileceğine olan inancın zayıflaması olduğunu vurgulamıştır.

Bir organizmanın davranışlarıyla kontrol edemediği olumsuz bir durumdan sonra, bu olumsuzluğun etkisinde kalarak, kontrol edebileceği durumlar karşısında bile tepkisiz kalması durumu olan öğrenilmiş çaresizlikteki kontrol kaybının bireyde motivasyonel, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç alanda yetersizlik (bozukluk) ortaya çıkarttığı belirtilir (Maier ve Seligman, 1976).

i. *Motivasyonel Yetersizlik:* Canlıların yaşadığı olumsuz tecrübelere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İç kontrol kaybı sonucunda, canlıların değiştirebileceği durumu değiştirme ve kontrol etme isteği yok olmaktadır. Bu durumdaki canlılarda, çevrede olup bitenlere karşı tepki vermede genel bir istek kaybı söz konusu olabilmektedir.

ii. *Duygusal Yetersizlik:* Çaresizliği öğrenmiş kişi, çaresiz olduğuna, içinde bulunduğu mevcut durumdan kendi imkanlarıyla kurtulamayacağına, kendini iyice inandırınca, genellikle duygusal düzeyde kontrol kaybı yaşar. Duygusal düzeyde kontrol kaybıyla birlikte, iç kontrol kaybı derinleşir, güven yitimi, anksiyete yükselmesi, stres, umutsuzluk, depresyon gibi olgular ortaya çıkar.

iii. *Bilişsel Yetersizlik:* Yabancılaşma durumuna benzer bir şekilde insan, eylemleri ile eylemlerinin sonuçları arasında 'bağ' kuramaz ve süreci bütünlük içinde kavramakta zorlanır. Bilişsel düzeyde kontrol kaybı, aynı zamanda bir anomi durumudur ve kişi genellikle kurumların ve kuralların düzenleyici değerine inanmamaya başlar. (Seligman ve Maier 1968; Akt. Tutar, 2007).

Seligman ve Maier'in oluşturduğu öğrenilmiş çaresizlik modeli her araştırmada aynı sonucu vermemiş; bireyin hangi durumda ve koşulda çaresizlik gösterip göstermeyeceğini açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu eksiklikler göz önüne alınarak Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), insanlardaki öğrenilmiş çaresizliği açıklamak için yükleme kuramına dayalı yeni bir model geliştirmişlerdir.

2.2.2. Yükleme Kuramı Bağlamında Çaresizlik Modeli

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), öğrenilmiş çaresizlik modelinin eksikliklerini gidermek amacıyla, bu modeli yükleme kuramı temelinde yeniden formüle etmişlerdir. Yeni model, bireyin kontrol edilemez bir durumla karşılaştığında yaşadığı çaresizliği açıklamak için yaptığı nedensel yüklemelerin, bu deneyimin yaşamın diğer alanlarına genellenip genellenmeyeceğini ve sürekliliğini belirlediğini savunmaktadır. Bu çerçevede, bireyin olaylara atfettiği nedenler çaresizlik yaşantısının doğasını şekillendirmektedir. Model, bireylerin olumsuz olayları içsel, sürekli ve genel nedenlere bağlama eğilimlerinin çaresizlik yaşantısını derinleştirdiğini ve bu durumun bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunu öne sürer. Bu tür bir yükleme biçimine sahip bireyler, olumlu olayları ise dışsal, geçici ve duruma özel nedenlere bağlama eğilimindedirler (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).
Araştırmacılar, çaresizlik durumlarını iki kategoriye ayırmıştır: evrensel ve bireysel çaresizlik. Evrensel çaresizlikte birey, davranışın sonucunu ne kendisinin ne de başka birinin kontrol edebileceğine inanır. Buna karşın, bireysel çaresizlikte birey, sadece kendisinin kontrol yeteneğine sahip olmadığını, ancak başkalarının bu sonucu kontrol edebileceğini düşünür (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978). Bu ayrım benlik saygısı açısından önemlidir; bireysel çaresizlik durumunda benlik saygısı ciddi şekilde azalabilirken, evrensel çaresizlikte benlik saygısında genellikle belirgin bir düşüş görülmez.

Güncellenen teori, bireylerin başarı ya da başarısızlıkla karşılaştıklarında bunu iç ya da dış faktörlere bağladıkları, kalıcı ya da geçici, genel ya da özel olarak algıladıklarını öne sürmektedir (Sucu, 2018). Bir davranışı öğrenilmiş çaresizliğin göstergesi olarak tanımlamak için, olaya yapılan nedensel yüklemenin içsel, kalıcı ve genel olma kriterlerini karşılaması gerekir (Abramson, Seligman & Teasdale 1978; Peterson & Seligman, 1984).

Çaresizlik deneyimi yaşayan bireylerin, başlangıçta belirli sonuçların kendi tepkilerinden bağımsız olduğunu fark ettikleri ve bu durumu açıklamak için çeşitli gerekçeler geliştirdikleri öne sürülmektedir. Bu süreç, bireyin ilerleyen dönemlerde benzer durumlarla karşılaştığında beklenen tepkilerini ve sonuçlarını şekillendirmektedir. Sonuç olarak, bu atıf biçimi, çaresizlik deneyiminin kalıcılığını, yaygınlığını ve yoğunluğunu belirlemede önemli bir etkendir (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Daha açık bir ifadeyle, kişi kontrol eksikliğinin farklı durumlar için de geçerli olduğuna inanırsa, genel bir çaresizlik tutumu geliştirme eğilimi göstermektedir.

Araştırmacılar, çaresizlik belirtilerinin kısa süreli olması durumunda "değişebilir" (unstable), uzun süreli olması durumunda ise "değişmez" (stable) faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir birey başarısızlığı yetenek eksikliği (içsel-değişmez), çaba göstermeme (içsel-değişebilir), kontrolün zorluğu (dışsal-değişmez) veya şans gibi faktörlere (dışsal-değişebilir) bağlayabilir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978). Heider (1958) ve Weiner'in (1974) çalışmaları, bireylerin olayları nedensellik bağlamında algıladığını ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Yükleme kuramı, bireylerin olayları kendilerine veya dışsal faktörlere bağladığını öne sürer.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan birey, yalnızca başarısız olacağına dair bir beklenti geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda bir görevi yerine getirebilmek için sahip olduğu yeterlilikleri de fark edemez hâle gelebilir (Gelir, 2009). Çünkü kontrolün kendisinde olmadığına yönelik algı, "ne yaparsam yapayım sonuç değişmiyor" düşüncesini besleyerek kişinin çaba göstermesini ve motivasyonunu azaltır. Bu durum, bireyin başarı güdüsünün yanı sıra öz yeterlik ve özsaygı gibi kendine yönelik temel değerlendirmelerini de olumsuz yönde etkiler (Koğ, 2012).

Abramson ve arkadaşları (1978), öğrenilmiş çaresizlikte başarısızlık beklentisinin "Yeniden yükleme eğitimi" ile ortadan kaldırılabileceğini ileri sürmüştür. Bu yöntem, bireyin başarısızlık nedenlerini sabit ve değişmez bir faktörden (örneğin yeteneksizlik) değiştirilebilir bir faktöre (örneğin çaba eksikliği) yönlendirmesini hedefler. Bu şekilde, bireyin başarısızlık karşısında daha uzun süre çaba göstermesi sağlanabilir.

Gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeli (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978), kontrol eksikliğini içsel, sürekli ve genel nedenlerle açıklama eğiliminin çaresizlik yaşantısına yol açtığını öne sürmektedir. Bireyin çaresizlik belirtileri göstermesinin nedeni, maruz kaldığı olayın kendisi değil, bu olaya yüklediği anlamdır. Bu bağlamda, bireyin nedensel yüklemeleri çaresizlik yaşantısının doğasını ve süresini belirlemektedir.

2.2.3. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Bazı ailelerde matematiğin mutlaka en yüksek başarı gösterilmesi gereken ders olarak görülmesi, öğrencilerin bu dersi gözlerinde büyütmelerine ve aşılması güç bir engel olarak algılamalarına yol açabilmektedir. Bu bakış açısı, matematikte başarılı olunduğunda diğer derslerdeki performansın önemsizleşmesine; matematikte başarısız olunduğunda ise öğrencinin diğer alanlarda sahip olduğu yetenek ya da başarıların değersiz kabul edilmesine neden olabilmektedir. Öğrenci, kendisi için aile tarafından belirlenen başarı düzeyine ulaşamadığında, zamanla kendini yetersiz hissetmeye başlayabilir; hatta ailesi tarafından kabul görmeyeceğini ya da yeniden başarı gösteremeyeceğini düşünerek kaygı geliştirebilir (Düzgün ve Hayalioğlu, 2010). Öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirmiş olduğu olumsuz tutumda içsel ve dışsal birçok faktör etkilidir. Bu içsel faktörlerden bir tanesi "öğrenilmiş çaresizlik" davranışıdır (Biber ve Başer, 2014).

Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin genel kişilik özelliği olarak ortaya çıkabileceği gibi yalnızca belirli durumlara özgü olarak da görülebilen bir tutumdur. Başka bir ifadeyle, kişi günlük yaşamında çaresizlik davranışı göstermese bile belirli konularla ya da çalışma alanlarıyla karşılaştığında bu durumu yaşayabilmektedir. Matematik alanında gözlenen öğrenilmiş çaresizlik de bu duruma yönelik davranış örüntülerinden biridir ve literatürde pek çok araştırmaya konu olmuştur (Taş ve Deniz, 2018). Araştırma bulguları, öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkların ardından önce kaçınma davranışı geliştirdiklerini, süreç ilerledikçe başarısızlığın nedenini kendilerine atfettiklerini ve bunun sonucunda yetersizlik duygusunun ortaya çıktığını göstermektedir. Bu döngü tekrarladığında ise öğrenilmiş çaresizlik kalıcı hale gelmektedir (Tan, 2015). Matematikte öğrenilmiş çaresizlik, öğrencinin bu derste yaşadığı başarısızlığı içselleştirerek matematikte başarılı olabileceğine dair inancını yitirmesi ve dolayısıyla

başarıya ulaşmak için gerekli çabayı göstermemesi durumu olarak tanımlanabilir (Biber, 2012).

2.2.3.1. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Koğ ve Başer (2011) deneysel çalışmalarında, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde görselleştirme tabanlı öğretim yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve soyut düşünme becerisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. İzmir'de bir ortaokulda, 21 öğrencilik deney grubu görselleştirme yaklaşımına dayalı ders alırken 22 öğrencilik kontrol grubu geleneksel yöntemle öğrenim görmüştür. Ön test-son test ölçümler sonucunda, görselleştirme yaklaşımının öğrencilerin matematikteki soyut düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azalttığı bulunmuştur. Bu sonuç, matematik eğitiminde görsel materyaller ve temsil yöntemleri kullanarak öğrencilerin konuları daha iyi kavramasının, özgüvenlerini artırarak çaresizlik duygusunu azaltabileceğini göstermektedir.

Dilci ve Mermer (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde matematikte öğrenilmiş çaresizlik ile soyut düşünme becerisi arasındaki durumu farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Sivas il merkezindeki beş farklı ilköğretim okulunda 292 öğrenciyle yürütülen araştırmada cinsiyet, okulun başarı düzeyi, öğrencinin matematik not ortalaması, öğretmen tutumu ve ders dışı destek alma gibi faktörler değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, incelenen tüm bu değişkenler bakımından öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde ve soyut düşünme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Örneğin, matematik başarı ortalaması yüksek öğrencilerin daha düşük çaresizlik puanlarına ve yüksek soyut düşünme becerilerine sahip olduğu; olumlu öğretmen tutumu ve ders dışı destek alan öğrencilerin de daha az öğrenilmiş çaresizlik sergilediği belirtilmiştir. Çalışma, matematikte öğrenilmiş çaresizliği azaltmak ve soyut düşünme becerisini geliştirmek için öğrenciyi derse etkin katma, somut örneklerle konuları işleme ve özgüven artırıcı sınıf iklimi oluşturma gibi önerilerle son bulmaktadır.

Ağaç ve Masal (2017) ise araştırmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde problem çözmeye ilişkin tutum, matematiksel inanç, öğrenilmiş çaresizlik ve matematik başarısı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 529 öğrenciyle yürütülen

ilişkisel tarama modelindeki çalışmada, öğrencilerin problem çözme konusundaki olumlu düşüncelerinin matematiğe yönelik inançlarıyla pozitif ilişkili, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleriyle ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin matematiğe dair inançları arttıkça öğrenilmiş çaresizlik puanlarının azaldığı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik başarı notlarının anlamlı derecede daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Sonuçlar, duyuşsal faktörlerin (inançlar, tutumlar) bilişsel başarıyı etkilediğini göstererek matematikte öğrenilmiş çaresizliğin öğrencilerin problem çözme yaklaşımları ve başarılarıyla ters orantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Taş ve Deniz (2018) çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik bağlamındaki öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik değişkenleriyle ilişkili olarak incelemiştir. Muğla ilinde 638 öğrenci ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlikleri ile problem çözme ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır; ayrıca problem çözme becerileri ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Regresyon analizleri, problem çözme becerisi ve bilişsel esnekliğin öğrencilerin matematikteki öğrenilmiş çaresizliğini anlamlı biçimde yordadığını, ve bilişsel esnekliğin problem çözme ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir.

Kars ilinde 221 ortaokul öğrencisiyle yürütülen bu araştırma, öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ile matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Bulgu: Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları, sınıf düzeyi, matematik başarısı ve babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyete ve annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, babanın eğitimi yükseldikçe ve öğrencinin sınıfı ile başarı düzeyi arttıkça matematik öz yeterlik algısının daha yüksek olabildiğini, ancak kız ve erkek öğrenciler ile anne eğitim düzeyi grupları arasında bir fark olmadığını göstermektedir (Altıntaş vd., 2022).

Yenilmez (2020)'in işletme bölümü öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin incelenmesine dair çalışmasında bir devlet üniversitesinde işletme

bölümü öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin çaresizlik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık gelir, akademik başarı ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmıştır. 365 öğrencilik örneklemden elde edilen bulgulara göre, işletme öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri orta düzeydedir ve bu düzeyler akademik başarı ile aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir; buna karşın cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

2.3. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, bireyin kendi davranışlarını yönlendirmesi açısından önemli bir belirleyici olarak Sosyal-Bilişsel Kuram çerçevesinde ele alınmış ve Bandura (1995) tarafından, kişinin çevresinde meydana gelen olaylar üzerinde etkili olabilecek şekilde bir eylemi başlatıp, sonuç elde edene kadar sürdürebileceğine dair inancı olarak tanımlanmıştır.

Bireyin kendisini tanıması, kimlik gelişimini sağlaması ve kendi değerleri ile beğenilerine yönelik farkındalık kazanması, temelde "öz" kavramıyla ilişkilendirilen süreçlerdir. Bu kavram, kişinin kendisine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının bütününü kapsamaktadır. Öz yeterlik ise bireyin farklı durumlarda karşılaştığı güçlükleri aşabileceğine dair geliştirdiği kişisel inanç sistemi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Bu yönüyle öz yeterlik, "öz" kavramından ayrılarak daha çok bireyin belirli bir görevi gerçekleştirme becerisine ilişkin algılarını merkeze alan, daha sınırlı ve işlevsel bir yapıyı ifade eder (Schunk ve Pajares, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik kavramına ilişkin pek çok tanımın Bandura'nın ortaya koyduğu kuramsal çerçeveye dayandığı görülmektedir. Schunk ve Zimmerman (2013) öz-yeterliği bireyin öğrenme sürecine ya da belirli davranışları gerçekleştirme kapasitesine ilişkin algılarıyla açıklamaktadır. Genel bir bakışla, öz yeterlik bireylerin sorumluluk üstlendikleri bir edimi gerçekleştirme konusundaki kişisel yargılarını ve bu yargıların davranışlarına yansıyan etkisini ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir.

2.3.1. Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik, bireyin belirli bir akademik görevi yerine getirme ve bu süreçte başarı elde etme kapasitesine yönelik kişisel değerlendirmesidir (Ekici, 2012). Alanyazındaki çalışmalar, bireylerin akademik başarıya ulaşma ve akademik görevleri sürdürme konusundaki öz inançlarının, onların performanslarını anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir (Bandura, 2000; Kotaman, 2008; Akt. Şadyılmaz İpek, 2025).

Bu kavram, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmalarına değil, aynı zamanda karşılaştıkları zorlukları fark edip, riskli durumlarla daha kararlı ve etkili bir şekilde başa çıkmalarına da katkı sağlamaktadır (Isah vd., 2021). Cengiz (2022) akademik özyeterliği, öğrencinin kendi yeteneklerine dair inançlarını ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme kapasitesini kapsayan psikolojik bir yapı olarak tanımlanmaktadır.

Akademik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli bir zihinsel yapıya sahiptir ve hedeflerine ulaşabilmek için kararlılıkla çaba göstermeye devam ederler. Bu öğrenciler, engellerle karşılaştıklarında farklı çözüm stratejileri geliştirebilmekte ve süreci daha etkili yönetebilmektedirler. Buna karşılık, akademik öz-yeterliği düşük öğrenciler başarısızlık yaşadıkları derslerde ilerleme kaydetmek yerine kaçınma eğilimi göstererek okuldan uzaklaşma davranışı sergileyebilmektedir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi, öğrenme sürecine ilişkin pek çok olumlu çıktıyı beraberinde getirir. Nitekim akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunduğu; öz-yeterliği yüksek öğrencilerin zorlayıcı akademik görevlerle daha etkili başa çıkabildiği ve çözüm üretme kapasitesinin arttığı belirtilmektedir (Millburg, 2009; Akt. Bilginer, 2022).

Akademik özyeterliği güçlü olan bireyler, başarısızlık yaşadıkları durumlarda bile başarıya yönelik inançlarını kolay kolay yitirmezler (Adak, 2021). Bu nedenle öğrencilerin herhangi bir olumsuzluk karşısında motivasyonlarını kaybetmemeleri, hedeflerine bağlı kalarak çabalarını sürdürebilmeleri için akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması önemli görülmektedir.

Akademik öz yeterlik inancı, öğrencilerin ders çalışma süreçlerinde daha planlı ve kararlı olmalarına katkı sağlamakla birlikte, problem çözme becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir (Aldan-Karademir vd., 2018; Sarı vd., 2020). Duran ve Ercan'ın (2020) ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada da benzer şekilde, akademik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme yetkinliklerinin daha güçlü olduğu ortaya konmuştur.

2.3.1.1. Akademik Öz Yeterlik Boyutları

Teknik Beceri Boyutu: Teknik beceri, bireyin belirli görevleri yerine getirebilmek için sahip olduğu bilgi, yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut, kişinin daha önce edindiği bilgileri yeni bir durumla karşılaştığında etkili biçimde uygulayabilme ve ilgili görevi başarıyla tamamlayabilme yeterliğini ifade eder (Bilginer, 2022).

Sosyal Statü Boyutu: Statü, bireyin toplumsal yapı içinde sahip olduğu konumu ifade ederken; sosyal statü, bu yapı tarafından kişiye atfedilen roller bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bilginer, 2022). Sosyal statü kavramı, bireyin doğuştan getirdiği ve kişilik özelliklerini de içeren "verilmiş statü" ile bireyin kendi çabası sonucunda toplumda elde ettiği saygınlıkla ilişkilendirilen "kazanılmış statü" şeklinde iki temel kategoride ele alınmaktadır (Oktaş, 2019).

Bilişsel Uygulama Boyutu: Biliş, bireyin belirli bir zaman ve bağlam içinde karşılaştığı bir problemi çözebilme kapasitesine ilişkin inançları ve zihinsel süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Bilginer, 2022). Bilişsel yapı, bireyin çevresinden nasıl bilgi edindiği, olayları nasıl yorumladığı, çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliği ve başkaları üzerinde bıraktığı etkiyle yakından ilişkilidir (Biricik, 2015).

2.3.1.2. Akademik Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ekinci (2011), lise öğrencilerinde akademik öz yeterlik düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik seviyelerini tahmin etme

gücünü araştırmayı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda 714 öğrenciye "Akademik Erteleme Ölçeği", "Akademik Öz yeterlik Ölçeği" ve "Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği" uygulanmıştır ve araştırmada öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve akademik öz yeterlik puanları arasında negatif yönlü, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve akademik erteleme davranışı puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişmediği, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise daha düşük öğrenilmiş çaresizlik sergilediği belirlenmiştir (Oluklu Balyürek 1997; Akt. Tan, 2015).

Ortaokul öğrencilerine yönelik bir araştırmada, öz yeterlik'in özellikle akademik başarı ve motivasyon üzerinde belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Yüksek öz yeterlik öğrencilerin daha fazla çaba göstermesini ve başarı kazanmasını kolaylaştırırken, düşük öz yeterlik ise başarıyı engelleyebilmekte ve uzun vadede öğrenilmiş çaresizlik davranışına yol açabilmektedir (Taş vd., 2024).

Trabzon'da 5 farklı ortaokulda öğrenim gören 346 öğrenciyle gerçekleştirilen bu araştırma, öğrencilerin akademik başarısı, genel yetenek düzeyi ve akademik öz yeterlik inançlarının ailelerinin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek ve ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur (Dadandı & Yazıcı, 2019).

Yiğit ve diğerleri (2024) tarafından Malatya il merkezinde 561 ortaokul öğrencisiyle yapılan bir çalışma, akademik öz-yeterlilik düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu, gelir düzeyi ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik puanları bu demografik değişkenlerin hiçbirine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

BÖLÜM III

METADOLOJİ VE UYGULAMA

Araştırmanın yöntem bölümünde; çalışma modeline, evren ve örneklem yapısına, örneklemin belirlenme sürecine, veri toplama aşamalarına, kullanılan veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi hedefleyen modellerdir (Karasar, 2005). Araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişki inceleneceği için bu model tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2024-2025 eğitim-öğretim yılı verilerine göre İstanbul'da resmi okullarda eğitim gören toplam 866.592 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Evrenin genişliği ve araştırmanın yürütülmesine ilişkin zaman ve ulaşılabilirlik sınırlılıkları dikkate alınarak çalışma, İstanbul ili Başakşehir ilçesi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan dört resmî ortaokulda öğrenim gören toplam 495 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ancak yarıda bırakılan (n=40) ve uç değer olarak tespit edilen (n=5) veriler analiz dışı bırakılarak işlemlere 450 veri ile devam edilmiştir. Örneklem seçiminde, araştırmanın amacı ve uygulama sürecinin pratikliği göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen okullar,

ulaşılabilirlik esas alınarak belirlenmiş olup farklı sosyoekonomik özelliklere sahip öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, belirlenen örneklem grubu üzerinden toplanmış; bulgular yorumlanırken örneklemin sınırlılıkları göz önünde bulundurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci için İbn Haldun Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi araştırma izni alınmıştır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra veri toplanacak okullar ile iletişime geçilerek öğrencilerin velilerine araştırma onam formu gönderilmiştir. Onam formunu imzalayan velilerin çocuklarına ölçekler uygulanmıştır.

Veri toplama esnasında araştırma öğrencilere açıklanarak gönüllülük ve gizlilik esasları hatırlatılmıştır ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Veriler okul yöneticilerin uygun gördüğü bir ders saati içinde, öğrencilerin öğrenim gördüğü ortamda, öğrencilere araştırmayla ilgili veri toplama formunda yazılan yönergenin tekrar açıklanması suretiyle toplanılmıştır. Veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar ders dönemi içerisinde araştırmacı tarafından, örneklem toplanması için belirlenen okullarda toplanmıştır. Anket formunu dolduran öğrencilerden isim-soy isim bilgisi istenmeyeceği için gizlilik ilkesi muhafaza edilmiştir. Bu süreçte anket formunu doldurmada zorluk çekme gibi bir durumla karşılaşıldığında, zorlanan öğrenciye destek olunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler anket ve ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Anne-Baba Tutumu Ölçeği, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği'nin kullanım izinleri alınmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler hakkında daha kapsamlı bilgi edinmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyodemografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyodemografik Bilgi Formunun amacı, katılımcılardan araştırmanın amaçları açısından önemli görülen demografik verilere ulaşmaktır. Bu demografik veriler; katılımcının cinsiyeti, sınıfı, anne ve baba eğitim düzeyi, anne-babayla birlikte ya da ayrı büyümesine, kardeş sayısına ve algılanan ekonomik duruma dair bilgileri kapsamaktadır.

3.4.2. Anne-Baba Tutum Ölçeği

Anne-baba tutumlarını belirlemek amacıyla Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ölçek, Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek; ilköğretim, lise ve üniversite düzeyleri için ayrı değerlendirme ölçütlerine sahiptir. Bu ölçek, kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 26 maddelik likert tipi bir ölçme aracıdır. Kabul/İlgi alt boyutu, çocukların anne-babalarını ne kadar sevgi dolu, ilgili ve katılımcı olarak algıladığını ölçerken; psikolojik özerklik boyutu, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının ne derece demokratik olduğunu değerlendirmektedir. Kontrol/denetleme boyutu ise çocuğun bakış açısından ebeveynini ne kadar denetleyici ve gözetleyici olarak gördüğünü ölçmektedir. Birinci ve ikinci boyuttaki maddeler dörtlü likert tipindedir. Ölçeğin ilk 18 maddesinin 9'u kabul/ilgi boyutunda yer almakta ve bu maddeler düz puanlanmaktadır. Çift numaralı maddeler psikolojik özerklik boyutunda yer almakta olup, 12. madde hariç tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Diğer 8 madde ise kontrol/denetim boyutunu oluşturmaktadır. 19. ve 20. sorularda "evet" yanıtı 2-7 puan arasında, "hayır" yanıtı 1 puan olarak değerlendirilmektedir; diğer maddeler ise 1–3 puan arasında puan almaktadır (Yılmaz, 2000).

Formun uyarlama çalışması, ilkokul, ortaokul ve üniversite düzeyinde toplam 920 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçme aracının Türkçeye çevirisi alan uzmanları tarafından tamamlanmıştır. Daha sonra her örneklem grubu için ayrı ayrı çalışmalar yürütülmüş; maddelerin geçerli ve güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin her alt boyutu için test-tekrar test güvenirliği ayrıca değerlendirilmiştir. İlkokul örneklem grubunda, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ve Cronbach

Alfa iç tutarlılık değerleri şu şekildedir: kontrol/denetleme alt boyutu .93, kabul/ilgi alt boyutu: .74 ve .60 ve psikolojik özerklik alt boyutu: .79 ve .67 (Yımaz, 2000). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları kontrol/denetleme alt boyutu .63, kabul/ilgi alt boyutu .65 ve psikolojik özerklik alt boyutu .73 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler alanında .60 ve üzerindeki Cronbach alfa değerlerinin kabul edilebilir güvenirlik düzeyi olarak değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin bu araştırma kapsamında yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

3.4.3. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Bu çalışmada Koğ (2012) tarafından geliştirilen "Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Uysal Koğ, ölçeği geliştirirken, Seligman ve arkadaşlarının (1984) oluşturduğu, Aydın (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan ve standardize edilen Çaresizlik Ölçeğini temel almıştır. Ölçekteki her madde matematikle ilgili belirli bir olay ya da durumu betimlemektedir. Her bir olayın altında ise öğrencinin bu duruma nasıl bir açıklama getirdiğini anlamaya yönelik iki seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler, bireyin olayların nedenlerini açıklarken kullandığı “içsel–dışsal”, “özel–genel” ve “sabit–değişebilir” nedensel yükleme eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

- İçsel–dışsal yükleme boyutunda bireyin yaşanan durumu kendisiyle mi yoksa dış etkenlerle mi ilişkilendirdiği belirlenmektedir.

- Özel–genel yükleme boyutu, olayın nedeni olarak tek bir duruma özgü bir açıklama mı yoksa daha genel bir nedene mi başvurulduğunu incelemektedir.

- Sabit–değişebilir yükleme boyutunda ise olayın nedeninin zaman içinde değişip değişmeyeceğine yönelik algı değerlendirilmektedir.

Geliştirilen ölçek matematikte öğrenilmiş çaresizliği yansıtan içsel, genel ve değişmez atıf biçimlerini ölçmeyi hedefleyen toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Her maddede öğrencinin olumlu veya olumsuz bir durum karşısında yapabileceği iki farklı nedensel

açıklama yer almakta; seçeneklerden biri öğrenilmiş çaresizlik eğilimini, diğeri ise bunun tersi bir yaklaşımı göstermektedir (Koğ, 2012).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliği ilgili alanda uzman psikologlar, matematik eğitimi uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan 11 kişilik bir grubun değerlendirmeleriyle sağlanmış; uzmanlar maddelerin anlaşılırlığını, öğrenci deneyimlerine uygunluğunu ve ölçülmek istenen yapıyla ilişkisini inceleyerek ölçeğe yönelik gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkıda bulunmuştur. Uyum geçerliğini belirlemek için ise 8. sınıftan 88 öğrenciye ölçek, Bindak (2005) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği ile uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki yüksek düzeyde pozitif ilişki ($r = .749$, $p < .01$), ölçme aracının yapı geçerliğini desteklemiştir. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan test-tekrar test yöntemi çerçevesinde, çalışma grubuna benzer özellikler taşıyan 177 öğrenciye ölçek dört hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki yüksek korelasyon katsayısı ($r = .799$, $p < .01$), ölçeğin zaman içerisindeki tutarlılığının güçlü olduğunu göstermiştir (Koğ, 2012). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği (Akademik Öz Yeterlik Alt Boyutu)

Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaş arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik olmak üzere üç farklı faktörden oluşmakta ve toplamda 21 madde içermektedir ve beşli likert tipi bir ölçüm aracı olup, cevap seçenekleri 1 (hiç) ile 5 (çok iyi) arasında değişmektedir.

Çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar ölçeğin geneli için .95, alt faktörlerden akademik öz yeterlik .93, sosyal öz yeterlik .94 ve duygusal öz yeterlik .91 ($p< ,01$) olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise .30 ile .59 arasında hesaplandıkları görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında alt-üst %27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen t testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64, duygusal öz yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür (Telef ve Karaca, 2012). Bu araştırma kapsamında akademik öz yeterlik alt boyutu Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin akademik öz yeterlik alt boyutuna ait 7 maddelik kısmı kullanılacaktır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde alt boyutların her biri için ayrı güvenirlik katsayılarının raporlanmış olması, alt boyutların bağımsız olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, değişkenlerin dağılım özelliklerini incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış, bu değerlerin ±1.5 aralığında yer alması normalliğin ön koşulu olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgulara ek olarak Levene's normallik testi uygulanarak verilerin normal dağılıma uygunluğu istatistiksel olarak test edilmiştir. Verilerin normalliği sağlandıktan sonra, değişkenler arasındaki farkları incelemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark tespit edilen gruplar için çoklu karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ardından, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz ile algılanan anne-baba tutumları, akademik öz yeterlik düzeyi ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın temel amacını test etmek üzere, akademik öz-yeterliğin aracı rolünü belirlemek amacıyla Hayes (2022) tarafından geliştirilen PROCESS Makro (Model 4) kullanılarak aracılık analizi yapılmıştır. Bu analizde, bağımsız değişken olarak anne-baba tutumu alt boyutları (kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetim), aracı

değişken olarak akademik öz yeterlik, bağımlı değişken olarak ise matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi modele dahil edilmiştir. Demografik değişkenlerin aracılık ilişkisi üzerindeki düzenleyici etkisini incelemek amacıyla PROCESS Makro (Model 7) kullanılarak moderatörlü aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığı bootstrap yöntemiyle test edilmiştir.

Son aşamada, akademik öz-yeterliğin, anne-baba tutumları ile öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi üzerindeki düzenleyici etkisini test etmek amacıyla PROCESS Model 1 kullanılarak moderasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece, aracı ve düzenleyici değişkenlerin etkisi bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde anketlerden elde edilen veriler ile bu verilerin analiz sürecinde ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları

Tablo 4.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Değişken	**Kategori**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kız	232	51.6
	Erkek	218	48.4
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	106	23.6
	6. Sınıf	104	23.1
	7. Sınıf	146	32.4
	8. Sınıf	94	20.9
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	5	1.1
	İlkokul	60	13.3
	Ortaokul	79	17.6
	Lise	145	32.2
	Üniversite	134	29.8
	Lisansüstü	27	6.0
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	5	1.1
	İlkokul	50	11.1
	Ortaokul	71	15.8
	Lise	126	28.0
	Üniversite	150	33.3
	Lisansüstü	48	10.7
Algılanan Ekonomik Durum	Düşük	23	5.1
	Orta	343	76.2
	Yüksek	84	18.7
Aile Yapısı	Anne-Baba birlikte büyüme	16	96.4
	Anneyle büyüme	10	2.2
	Babayla büyüme	6	1.3

Tablo 4.1. (devamı)

Kardeş Sayısı	1	37	8.2
	2	196	43.6
	3	150	33.3
	4	44	9.8
	5	12	2.7
	6 ve üzeri	11	2.4

Araştırmaya katılan 450 öğrencinin 232'si kız, 218'i erkektir. Sınıf dağılımları incelendiğinde, 5. sınıfta 106, 6. sınıfta 104, 7. sınıfta 146 ve 8. sınıfta 94 öğrenci yer almaktadır. Anne eğitim düzeyi bakımından 5 öğrenci okuryazar değil, 60 öğrenci ilkokul, 79 öğrenci ortaokul, 145 öğrenci lise, 134 öğrenci üniversite ve 27 öğrenci lisansüstü eğitim almıştır. Baba eğitim düzeyine göre ise 5 öğrenci okuryazar değil, 50 öğrenci ilkokul, 71 öğrenci ortaokul, 126 öğrenci lise, 150 öğrenci üniversite ve 48 öğrenci lisansüstü eğitim seviyesindedir. Algılanan ekonomik durum 23 düşük, 343 orta ve 84 yüksek gelir grubundan oluşmaktadır. Ailedeki çocuk sayısına bakıldığında, 37 öğrencinin tek çocuklu, 196 öğrencinin iki çocuklu, 150 öğrencinin üç çocuklu, 44 öğrencinin dört çocuklu, 12 öğrencinin beş çocuklu ve 11 öğrencinin altı veya daha fazla çocuklu ailelerde olduğu bulunmaktadır. Anneyle birlikte büyüyen öğrenci sayısı 10, babayla birlikte büyüyen öğrenci sayısı 6, anne ve babayla birlikte büyüyen öğrenci sayısı ise 434'tür.

Araştırmaya katılan 450 öğrencinin Anne-Baba Tutum Ölçeği alt boyutları olan kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik puanları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz yeterlik toplam puanlarına ilişkin maksimum, minimum ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.'de verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin normallik testi sonuçları da Tablo 4.2.'de mevcuttur.

Tablo 4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normalliğini Gösteren Değerler

Değişkenler	Min.	Max.	SS	Skewness	Kurtosis
ABTÖ					
K/İ	12	36	4.334	-.984	1.070
PÖ	9	35	5.512	-.562	-.168
K/D	13	32	4.340	-.624	-.460

Tablo 4.2. (devamı)

AÖY	7	35	5.671	-.308	-.526
MÖÇ	34	64	7.291	.859	-.130

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Araştırmada kullanılan ölçeklere ve alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değişkenlerin değerlerinin ±1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralık, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermekte ve parametrik testlerin kullanılabilir olduğunu desteklemektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

4.2. Algılanan Anne-Baba Tutumu, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki Korelasyon Değerleri

Bu bölümde araştırmanın temel değişkenleri olan algılanan anne-baba tutumu, matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin (Tablo 4.2.) ±1.5 aralığında olması nedeniyle dağılımların normal olduğu kabul edilmiş ve bu doğrultuda parametrik bir yöntem olan Pearson korelasyonunun kullanılması uygun görülmüştür. Analiz bulguları, değişkenlerin birbirleriyle olan ilişki düzeylerini gösteren korelasyon katsayıları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Algılanan Anne-Baba Tutumu, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon İlişkisi

Değişkenler	K/İ	PÖ	K/D	AÖY	MÖÇ
ABTÖ					
K/İ	1	.342***	.151***	.429***	–.328***
PÖ	.342***	1	.124**	.268***	–.331***
K/D	.151***	.124**	1	.253***	–.221***
AÖY	.429***	.268***	.253***	1	–.542***

Tablo 4.3. (devamı)

MÖÇ	–.328***	–.331***	–.221***	–.542***	1

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001, ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmada yer alan tüm değişkenlerin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir ($p < .01$). Algılanan anne-baba tutumunun alt boyutları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır ($r = .124 – .342$). Bu sonuç, anne-baba tutumunun alt boyutlarının birbiriyle tutarlı şekilde birlikte artma eğilimine sahip olduğunu göstermektedir.

Anne-baba tutumu alt boyutları ile akademik öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. En yüksek ilişki kabul/ilgi ile arasında görülmüştür ($r = .429$, $p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin anne-babalarını daha sıcak, destekleyici ve kabul edici algıladıkça akademik açıdan kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Psikolojik özerklik ($r = .268$, $p < .001$) ve kontrol/denetleme ($r = .253$, $p < .001$) boyutları da akademik öz yeterlik ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Öte yandan, anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kabul/ilgi ($r = –.328$, $p < .001$), psikolojik özerklik ($r = –.331$, $p < .001$) ve kontrol/denetleme ($r = –.221$, $p < .001$) puanları arttıkça öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri azalmaktadır. Bu sonuç, olumlu anne-baba tutumlarının öğrenilmiş çaresizliği azaltıcı bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

Akademik öz yeterlik ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelendiğinde, değişkenler arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = –.542$, $p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyi yükseldikçe matematikte öğrenilmiş çaresizlik eğilimlerinin belirgin biçimde azaldığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak tablo, olumlu anne-baba tutumlarının öğrencilerin akademik öz yeterliklerini güçlendirdiğini ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azalttığını; akademik öz-yeterliğin ise öğrenilmiş çaresizlik ile güçlü bir şekilde ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler, araştırmanın sonraki aşamasında gerçekleştirilen regresyon ve aracılık analizleri için teorik bir temel oluşturmaktadır.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılık Rol Etkisine dair Yapılan Basit ve Çoklu Regresyon Analizine dair Bulgular

Çalışmada, anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkileri açıklayıcı biçimde değerlendirmek için dört aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Değişkenler Arasında Yapılan Basit ve Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken	B	SH	β	t	p
Adım 1 K/İ	MÖÇ	–.552	.089	–.328	–6.18	.000
		R=.328, R^2=.108, F=54.178				
Adım 2 K/İ	AÖY	.5615	.0558	.429	10.056	.000
		R=.429, R^2=.184, F=101.130				
Adım 3 AÖY	MÖÇ	–.6327	.0561	–.542	–11.28	.000
		R=.542, R^2=.294, F=186.799				
Adım 4 K/İ + AÖY	MÖÇ	–.6327	.0561	–.542	–11.28	.000
		R=.553, R^2=.305, F=98.306				
Adım 1 PÖ	MÖÇ	–.563	.091	–.331	–6.17	.000
		R=.331, R^2=.110, F=55.247				
Adım 2 PÖ	AÖY	.2759	.0468	.268	5.893	.000
		R=.268, R^2=.072, F=34.730				

Tablo 4.4. (devamı)

Adım 3 AÖY	MÖÇ	–.6284	.0516	–.538	–12.18	.000
		R=.542, R²=.294, F=186.799				
Adım 4 PÖ + AÖY	MÖÇ	–.6284	.0516	–.538	–12.18	.000
		R=.576, R²=.331, F=110.819				
Adım 1 K/D	MÖÇ	–.481	.093	–.221	–5.14	.000
		R=.221, R²=.049, F=22.975				
Adım 2 K/D	AÖY	.3312	.0597	.253	5.547	.000
		R=.254, R²=.064, F=30.770				
Adım 3 AÖY	MÖÇ	–.6684	.0525	–.553	–12.72	.000
		R=.542, R²=.294, F=186.799				
Adım 4 K/D + AÖY	MÖÇ	–.6684	.0525	–.553	–12.72	.000
		R=.549, R²=.302, F=96.558				

K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Yordayıcı değişken olan kabul/ilgi tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında yapılan regresyon analizi sonucunda, kabul/ilgi tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizliği anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = –.328$, $p < .05$). Bu modelin yordama gücünün, bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %10,8'ini açıkladığı belirlenmiştir. İkinci adımda kabul/ilgi tutumu ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiş ve yordayıcı değişkenin aracı değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ($\beta = .429$, $p < .05$). Bu adımda model, akademik öz yeterlikteki değişimin yaklaşık %18,4'ünü açıklamaktadır. Aracı etkinin incelendiği üçüncü adımda, akademik öz-yeterliğin matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla regresyon analizi yapılmış; akademik öz-yeterliğin yordanan değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı ($\beta = –.542$, $p < .05$) ve modelin varyansın %29,4'ünü açıkladığı görülmüştür.

Son adımda yordayıcı değişken ve aracı değişken birlikte analize dâhil edilerek kabul/ilgi tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki doğrudan etkisi yeniden incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda kabul/ilgi tutumunun etkisinin anlamlılığını koruduğu fakat etki düzeyinde azalma olduğu (β başlangıçta –.328 iken aracı dahil edildiğinde –.118'e düştü, $p < .05$) görülmüştür. Bu bulgu,

akademik öz-yeterliğin kabul/ilgi tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir.

Yordayıcı değişken olan psikolojik özerklik tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenmiş ve psikolojik özerklik tutumunun yordanan değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = –.331$, $p < .05$). Model varyansın %11,0'ını açıklamaktadır. İkinci adımda psikolojik özerklik tutumunun aracı değişken olan akademik öz-yeterliği anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür ($\beta = .268$, $p < .05$). Bu adımda model, öz yeterlikteki değişimin %7,2'sini açıklamaktadır. Üçüncü adımda akademik öz-yeterliğin matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve aracı değişkenin yordanan değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = –.538$, $p < .05$). Bu model, matematikte öğrenilmiş çaresizlikteki varyansın %29,4'ünü açıklamaktadır.

Dördüncü ve son adımda psikolojik özerklik tutumu ile akademik öz yeterlik birlikte modele dâhil edilerek özerklik tutumunun doğrudan etkisi yeniden test edilmiştir. Analiz sonucunda özerklik tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinin anlamlılığını koruduğu fakat etki gücünün azaldığı görülmüştür (β ilk modelde $–.331$ iken aracı eklendiğinde $–.159$'a düşmüştür, $p < .05$). Buna göre akademik öz yeterlik, özerklik tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Kontrol/denetleme tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenmiş ve denetleme tutumunun yordanan değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = –.221$, $p < .05$). Model varyansın %4,9'unu açıklamaktadır. İkinci adımda kontrol/denetleme tutumunun akademik öz-yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = .253$, $p < .05$). Bu adımda model, bağımlı değişkendeki varyansın %6,4'ünü açıklamaktadır. Aracılık etkisinin üçüncü adımında akademik öz-yeterliğin matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi incelenmiş ve aracı değişkenin yordanan değişkeni anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = –.553$, $p < .05$). Bu model matematikte öğrenilmiş çaresizlikteki değişimin %29,4'ünü açıklamaktadır.

Son adımda kontrol/denetleme tutumu ve akademik öz yeterlik birlikte modele dâhil edilerek denetleme tutumunun doğrudan etkisi yeniden değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda denetleme tutumunun etkisinin anlamlılığını koruduğu fakat etki düzeyinin azaldığı görülmüştür (β ilk modelde –.221 iken aracı eklendiğinde –.083'e düşmüştür, $p < .05$). Bu sonuç, akademik öz-yeterliğin denetleme tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığını göstermektedir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılığının İncelenmesine dair Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin aracılık rolü incelenmiştir.

4.4.1. Kabul/İlgi Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Kabul/İlgi (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi

Puanlar	B	Standart Hata	β	t	p	GAAS	GAÜS	s.d.	R^2	F	p
(Sabit)	64.1118	1.9707	—	32.5323	.000	60.2388	67.9848	2,447	.3055	98.306	.000
K/İ	–.1973	.0734	–.157	–2.6870	.0075	–.3415	–.0530				
AÖY	–.6327	.0561	–.507	–11.2772	.000	–.7430	–.5224				

s.d. : Serbestlik Derecesi; GAAS : Güven Aralığının Alt Sınırı; GAÜS : Güven Aralığının Üst Sınırı, K/İ: Kabul/İlgi, AÖY: Akademik Öz yeterlik.

Tablo.4.5.'de kabul/ilgi alt boyutunun akademik öz yeterlik üzerindeki etkisine bakıldığında, model anlamlı bulunmuştur ($R^2 = .184$, $F(1, 448) = 101.13$, $p < .001$). Kabul tutumu akademik öz yeterlik düzeyini pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır ($B = .5615$, $SE = .0558$, $t = 10.06$, $p < .001$; GA = [.4518, .6713]). Bu

sonuç, öğrencilerin kabul edici anne-baba tutumu algısı arttıkça akademik öz yeterliklerinin de arttığını göstermektedir.

Kabul/ilgi alt boyutu ve akademik öz yeterlik birlikte matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde yordayıcı olarak incelenmiştir. Kurulan model anlamlıdır (R^2 = .306, F(2, 447) = 98.31, p < .001). Akademik öz-yeterliğin matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde güçlü ve negatif yönlü bir etkisi vardır (B = –.6327, SE = .0561, t = –11.28, p < .001; GA = [–.7430, –.5224]). Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri arttıkça matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri azalmaktadır.

Kabul/ilgi alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki doğrudan etkisi ise anlamlı ve negatiftir (B = –.1973, SE = .0734, t = –2.69, p = .0075; GA = [–.3415, –.0530]). Ancak kabul/ilgi alt boyutunun akademik öz yeterlik üzerinden matematikte öğrenilmiş çaresizliğe dolaylı etkisi de anlamlı bulunmuştur (B = –.3553, BootSE = .0464, GA = [–.4474, –.2689]). Güven aralığı sıfırı içermediği için aracılık etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik öz-yeterliğin, kabul/ilgi alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, kabul edici anne-baba tutumu hem doğrudan hem de akademik öz yeterlik düzeyini artırarak dolaylı biçimde öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmaktadır.

4.4.2. Psikolojik Özerklik Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Psikolojik Özerklik (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi

Puanlar	B	Standart Hata	β	t	p	GAAS	GAÜS	s.d.	R^2	F	p
(Sabit)	64.837	1.5904	—	40.768	.000	61.7114	67.9626				
PÖ	–.2648	.0531	–.200	–4.988	.000	–.3692	–.1605	2,447	.3315	110.82	.000
AÖY	–.6284	.0516	–.489	–12.175	.000	–.7298	–.5269				

S.D.: Serbestlik Derecesi; Gaas: Güven Aralığının Alt Sınırı; Gaüs: Güven Aralığının Üst Sınırı, PÖ: Psikolojik Özerklik, AÖY: Akademik Öz yeterlik.

Tablo.4.6.'da psikolojik özerklik alt boyutunun akademik öz yeterlik üzerindeki etkisini inceleyen regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (R^2 = .0719, F(1,448) = 34.73, p < .001). Bulgular, özerklik tutumunun akademik öz-yeterliği pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir (B = .2759, SE = .0468, t = 5.89, p < .001; GA = [.1839, .3680]). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin anne-babalarını daha psikolojik özerklik tanıyan bir tutumda algılamaları, akademik öz yeterlik düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır.

Psikolojik özerklik alt boyutu ve akademik öz yeterlik birlikte ele alındığında matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde anlamlı bir yordama modeli elde edilmiştir (R^2 = .3315, F(2, 447) = 110.82, p < .001). Modelde akademik öz yeterlik, matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde güçlü ve negatif yönlü bir etkiye sahiptir (B = –.6284, SE = .0516, t = –12.18, p < .001). Bu bulgu, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Psikolojik özerklik alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır (B = –.2648, SE = .0531, t = –4.99, p < .001). Psikolojik özerklik alt boyutunun akademik öz yeterlik üzerinden matematikte öğrenilmiş çaresizliğe dolaylı etkisi de anlamlı bulunmuştur (B = –.1734, BootSE = .0328, GA = [–.2400, –.1121]). Güven aralığının sıfırı içermemesi, aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik öz-yeterliğin, psikolojik özerklik alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani özerklik tanıyan anne-baba tutumu, öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini hem doğrudan azaltmakta hem de akademik öz-yeterliği artırarak dolaylı biçimde azaltmaktadır.

4.4.3. Kontrol/Denetleme Alt Boyutunun Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Kontrol/Denetleme (Bağımsız Değişken) ve Akademik Öz Yeterliğin (Aracı Değişken) Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik (Bağımlı Değişken) Üzerindeki Etkisi

Puanlar	B	Standart Hata	β	t	p	GAAS	GAÜS	s.d.	R^2	F	p
(Sabit)	63.375	1.9767	—	32.061	.000	59.490	67.259				
K/D	–.1496	.0686	–.089	–2.180	.030	–.2845	–.0147	2,447	.3017	96.558	.000
AÖY	–.6684	.0525	–.520	–12.724	.000	–.7716	–.5651				

S.D.: Serbestlik Derecesi; Gaas: Güven Aralığının Alt Sınırı; Gaüs: Güven Aralığının Üst Sınırı, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik.

Tablo 4.7.'de kontrol/denetleme alt boyutunun akademik öz yeterlik üzerindeki etkisi inceleyen regresyon modeli anlamlıdır (R^2 = .0643, F(1,448) = 30.77, p < .001). Kontrol/denetleme tutumu akademik öz-yeterliği pozitif yönde yordamaktadır (B = .3312, SE = .0597, t = 5.55, p < .001; GA = [.2139, .4486]). Buna göre, öğrencilerin anne-babalarını daha denetleyici algılamaları, akademik öz yeterlik düzeylerinin artmasıyla ilişkilidir.

Kontrol/denetleme ve akademik öz yeterlik birlikte ele alındığında matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde anlamlı bir yordama modeli bulunmuştur (R^2 = .3017, F(2, 447) = 96.56, p < .001). Akademik öz yeterlik matematikte öğrenilmiş çaresizliği güçlü ve negatif yönde yordamaktadır (B = –.6684, SE = .0525, t = –12.72, p < .001; GA = [–.7716, –.5651]). Buna göre akademik öz yeterlik yükseldikçe öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri belirgin biçimde azalmaktadır.

Kontrol/denetleme tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı ve negatiftir (B = –.1496, SE = .0686, t = –2.18, p = .030; GA = [–.2845, –.0147]). Dolaylı etki de anlamlı bulunmuştur (B = –.2214, BootSE = .0455, GA = [–.3131, –.1313]). Güven aralığının sıfırı içermemesi, aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik öz-yeterliğin, kontrol/denetleme alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik

üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani denetleyici anne-baba tutumu hem doğrudan hem de akademik öz-yeterliği artırarak dolaylı biçimde öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmaktadır.

Anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliliğin olası düzenleyici etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen PROCESS Model 1 moderasyon analizlerinde, tüm etkileşim terimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Kabul/ilgi tutumu ile akademik öz-yeterlilik etkileşimi matematikte öğrenilmiş çaresizliği anlamlı biçimde yordamamıştır ($b = .0154$, $t = 1.28$, $p = .2006$). Benzer şekilde, psikolojik özerklik tutumu ile akademik öz-yeterlilik arasındaki etkileşim teriminin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($b = –.0035$, $t = –.40$, $p = .6874$). Kontrol/denetleme tutumu için gerçekleştirilen moderasyon analizinde de etkileşim katsayısı anlamlı değildir ($b = .0063$, $t = 0.57$, $p = .5712$).

Bu sonuçlar, akademik öz-yeterliliğin anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkileri değiştirmediğini ve bu bağlamda her üç modelde de anlamlı bir moderasyon etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Demografik Özelliklere göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutum ölçeği alt boyutları, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sürecinde gerekli varsayımlar değerlendirilmiş ve ilgili değişkenler için uygun istatistiksel testler uygulanmıştır.

4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre anne-baba tutum ölçeği alt boyutları ile akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliğini değerlendirmek üzere yapılan Levene testi sonuçları kabul/ilgi için $p = .708$, psikolojik özerklik için $p = .772$, kontrol denetleme için $p = .371$, akademik öz yeterlik için $p = .334$ ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik için $p = .769$ olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin .05'ten büyük olması nedeniyle grup varyanslarının homojen olduğu kabul edilmiş ve t-testi sonuçlarının yorumlanmasında "equal variances assumed" değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Ortaokul Anne-Baba Tutumları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
ABTÖ						
K/İ	Kız	232	28.22	4.36	-.573	.567
	Erkek	218	28.46	4.31		
PÖ	Kız	232	24.69	5.51	1.718	.086
	Erkek	218	23.80	5.49		
K/D	Kız	232	26.81	4.41	1.940	.053
	Erkek	218	26.02	4.23		
AÖY	Kız	232	25.05	5.51	-.520	.603
	Erkek	218	25.33	5.84		
MÖÇ	Kız	232	42.41	7.40	-.538	.591
	Erkek	218	42.78	7.18		

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, araştırmada yer alan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının hiçbiri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t değerleri –.573 ile 1.940 arasında olup tüm p değerleri > .05). Bu bulgular, kız ve erkek öğrencilerin ilgili değişkenlere ilişkin puanlarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

4.5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre İncelenmesi

Sınıf düzeyleri için tüm değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin çoğu ±1.5 aralığındadır. Bu nedenle değişkenlerin sınıf düzeyine göre incelenmesinde ANOVA uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kabul/ilgi ($p < .001$), kontrol/denetleme ($p = .037$), akademik öz yeterlik ($p = .014$) ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik ($p < .001$) değişkenlerinde varyans homojenliği sağlanmadığından, bu değişkenler için Welch ANOVA kullanılmıştır. Psikolojik özerklik alt boyutunda ise varyans homojenliğinin sağlandığı ($p = .059$) görülmüş ve bu değişken için analiz klasik tek yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Test Türü	F	df1	df2	p	η^2
ABTÖ						
K/İ	Welch	5.779	3	230.867	.001	.045
PÖ	Tek Yönlü ANOVA	2.006	3	446	.114	.015
K/D	Welch	9.521	3	238.975	.000	.056
AÖY	Welch	19.627	3	236.402	.000	.102
MÖÇ	Welch	8.423	3	234.388	.000	.053

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Analiz sonuçlarına göre, Welch ANOVA bulguları, kabul/ilgi puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(3, 230.87) = 5.78$, $p = .001$, $\eta^2 = .045$). Kontrol/denetleme puanlarında da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 238.98) = 9.52$, $p < .001$, $\eta^2 = .056$). Akademik öz yeterlik puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($F(3, 236.40) = 19.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .102$). Matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarında da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F(3, 234.39) = 8.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .053$). Buna karşın psikolojik özerklik alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 446) = 2.01$, $p = .114$, $\eta^2 = .015$). Bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için Games-Howell post hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.10., 4.11., 4.12. ve 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Kabul/İlgi Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları

Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
5. Sınıf	—	—	—	-2.70 ***p = .000
6. Sınıf	—	—	—	-1.85 *p = .040
7. Sınıf	—	—	—	-1.73 *p = .042
8. Sınıf	+2.70 ***p = .000	+1.85 *p = .040	+1.73 *p = .042	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Kontrol/Denetleme Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları

Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
5. Sınıf	—	+2.02 **p = .002	+2.39 ***p = .000	+2.69 ***p = .000

Tablo 4.11. (devamı)

6. Sınıf	-2.02 **p = .002	—	—	—
7. Sınıf	-2.39 ***p = .000	—	—	—
8. Sınıf	-2.69 ***p=.000	—	—	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları

Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
5. Sınıf	—	+2.87 ***p = .000	+3.19 ***p = .000	+5.36 ***p = .000
6. Sınıf	-2.87 ***p = .000	—	—	—
7. Sınıf	-3.19 ***p = .000	—	—	—
8. Sınıf	-5.36 ***p = .000	—	—	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Puanlarının Sınıf Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları

Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
5. Sınıf	—	—	—	-4.99 ***p = .000
6. Sınıf	—	—	—	—
7. Sınıf	—	—	—	—
8. Sınıf	+4.99 ***p = .000	—	—	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Games-Howell post hoc testine göre kabul/ilgi alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin puanları 5., 6. ve 7. sınıflardan anlamlı derecede düşüktür. Kontrol/denetleme alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri 6., 7. ve 8. sınıflardan anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. Akademik öz yeterlik ölçeğinde 5. sınıf öğrencileri tüm diğer sınıflardan anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Matematikte öğrenilmiş çaresizlik ise 8. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek puan almış, diğer sınıflarla aralarındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi

Anne eğitim düzeyi gruplarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin büyük ölçüde -1.5 ile 1.5 aralığında olduğu belirlenmiş, bu durum verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Varyans homojenliğini değerlendiren Levene testi sonuçları kabul/ilgi ($p = .051$), kontrol/denetleme ($p = .265$) ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik ($p = .529$) değişkenlerinde varyansların homojen olduğunu göstermiş, bu değişkenlerde klasik tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Buna karşın psikolojik özerklik ($p = .027$) ve akademik öz yeterlik ($p = .043$) değişkenlerinde Levene testi varyans homojenliğinin sağlanmadığını göstermiştir; bu nedenle Welch ANOVA sonuçları esas alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Test Türü	F	df1	df2	p	η^2
ABTÖ						
K/İ	Tek Yönlü ANOVA	1.257	5	444	.282	.014
PÖ	Welch ANOVA	3.316	5	43.303	.013	.036
K/D	Tek Yönlü ANOVA	.666	5	444	.650	.007
AÖY	Welch ANOVA	2.577	5	38.354	.042	.028
MÖÇ	Tek Yönlü ANOVA	2.118	5	444	.062	.023

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Anne eğitim düzeyine göre yapılan analizler sonucunda kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (kabul/ilgi için $F(5, 444) = 1.26$, $p = .282$, $\eta^2 = .014$; kontrol/denetleme için $F(5, 444) = 0.67$, $p = .650$, $\eta^2 = .007$; matematikte öğrenilmiş çaresizlik için $F(5, 444) = 2.12$, $p = .062$, $\eta^2 = .023$). Bu değişkenlere ait eta-kare değerlerinin de oldukça düşük olması, anne eğitim düzeyinin bu puanlar üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık psikolojik özerklik puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Welch $F(5, 43.30) = 3.32$, $p = .013$, $\eta^2 = .036$). Ancak psikolojik özerklik puanlarında anne eğitim düzeyine göre genel bir farklılık olduğunu göstermiş olsa da Games-Howell post hoc testi bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymamış ve çiftler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Akademik öz yeterlik puanları da anne eğitim düzeyine göre farklılaşmıştır (Welch $F(5, 38.35) = 2.58$, $p = .042$, $\eta^2 = .028$) ve etki büyüklüğü küçük–orta düzeydedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Games-Howell post hoc testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine göre Games-Howell Testi Sonuçları

Anne Eğitimi	Okuryazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü
Okuryazar değil	—	—	—	—	—	—
İlkokul	—	—	—	—	—	-3.50 *p = .027
Ortaokul	—	—	—	—	—	—
Lise	—	—	—	—	—	—
Üniversite	—	—	—	—	—	—
Lisansüstü	—	+3.50 *p = .027	—	—	—	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Games-Howell testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının akademik öz yeterlik puanları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .05$). Genel olarak, anne eğitim düzeyinin akademik öz yeterlik üzerinde anlamlı ancak küçük düzeyde etki büyüklükleriyle ilişkili olduğu; kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde ise anlamlı ya da güçlü bir etkisinin bulunmadığı elde edilmiştir.

4.5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi

Baba eğitim düzeyi tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin genel olarak ±1.5 aralığında yer aldığı, yalnızca bazı alt gruplarda bu aralığın bir miktar aşıldığı görülmektedir. Ancak grup örneklem büyüklükleri dikkate alındığında, bu sapmaların tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımına yönelik dayanıklılığını zedelemediği ve puanların yaklaşık normal dağıldığı kabul edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, tüm değişkenlerde baba eğitim düzeyine göre grup varyansları homojen bulunmuştur (kabul/ilgi: $p = .137$; psikolojik özerklik: $p = .154$; kontrol/denetleme: $p = .742$; akademik öz yeterlik: $p = .832$; matematikte öğrenilmiş çaresizlik: $p = .473$; tüm $p > .05$). Bu nedenle analizlerde klasik tek yönlü ANOVA sonuçları esas alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16.'de verilmiştir.

Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	F	df1	df2	p	η^2
ABTÖ					
K/İ	1.71	5	444	.130	.019
PÖ	1.09	5	444	.364	.012
K/D	0.53	5	444	.754	.006
AÖY	1.15	5	444	.334	.013
MÖÇ	1.90	5	444	.094	.021

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kabul/ilgi ($F(5, 444) = 1.71$, $p = .130$, $\eta^2 = .019$), psikolojik özerklik ($F(5, 444) = 1.09$, $p = .364$, $\eta^2 = .012$) ve kontrol/denetleme ($F(5, 444) = 0.53$, $p = .754$, $\eta^2 = .006$) alt boyutunda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Akademik öz yeterlik puanlarında da baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(5, 444) = 1.15$, $p = .334$, $\eta^2 = .013$). Son olarak matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($F(5, 444) = 1.90$, $p = .094$, $\eta^2 = .021$). Tüm eta kare değerleri küçük etki büyüklüğü aralığında yer almakta ve baba eğitim düzeyinin ilgili değişkenler üzerindeki etkisinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Farklılığın anlamlılığını ölçmek için yapılan Tukey HSD testine göre, baba eğitim düzeylerinin ölçek puanlarına anlamlı etkisi yoktur (tüm $p > .05$).

4.5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre İncelenmesi

Her bir gelir grubuna ait çarpıklık ve basıklık değerleri –1.5 ile +1.5 aralığında olup, bu durum dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Levene testi sonuçlarına göre kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme ve akademik öz yeterlik değişkenlerinde varyans homojenliği sağlanırken ($p > .05$), matematikte öğrenilmiş çaresizlik değişkeninde sağlanmamıştır ($p = .038$). Bu nedenle ilk dört değişken için tek yönlü ANOVA, matematikte öğrenilmiş çaresizlik için ise Welch ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Test Türü	F	df1	df2	p	η^2
ABTÖ						
K/İ	Tek Yönlü ANOVA	0.489	2	447	.613	.002
PÖ	Tek Yönlü ANOVA	0.038	2	447	.962	< .001
K/D	Tek Yönlü ANOVA	6.239	2	447	.002	.027

Tablo 4.17. (devamı)

AÖY	Tek Yönlü ANOVA	0.719	2	447	.488	.003
MÖÇ	Welch ANOVA	1.157	2	53.020	.322	.005

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre kabul/ilgi ($F(2, 447) = 0.49$, $p = .613$, $\eta^2 = .002$), psikolojik özerklik ($F(2, 447) = 0.04$, $p = .962$, $\eta^2 < .001$), akademik öz yeterlik ($F(2, 447) = 0.72$, $p = .488$, $\eta^2 = .003$) ve Welch ANOVA sonucuna göre matematikte öğrenilmiş çaresizlik ($F(2, 447) = 1.31$, $p = .270$, $\eta^2 = .006$) puanlarında gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık kontrol/denetleme (denetleme) alt boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 447) = 6.24$, $p = .002$, $\eta^2 = .027$). Ancak eta kare değeri küçük etki büyüklüğü aralığındadır. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlılığını ölçmek için yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Kontrol/Denetleme Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Ekonomik Duruma göre Tukey HSD Testi Sonuçları

Algılanan Ekonomik Durum	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	—	—	−2.93 p = .011**
Orta	—	—	−1.59 p = .007**
Yüksek	+2.93 p = .011**	+1.59 p = .007**	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tukey HSD testine göre yüksek gelir grubundaki öğrencilerin denetleme puanları hem orta gelir ($p = .007$) hem de düşük gelir grubuna ($p = .011$) göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Orta ve düşük gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer tüm alt boyutlarda post hoc karşılaştırmalar anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Aile Yapısına göre İncelenmesi

Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının dağılımı incelenmiş ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin büyük çoğunluğunun ±1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durumda varyans homojenliğini değerlendirmek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kabul/ilgi ($p = .133$), kontrol/denetleme ($p = .876$) ve akademik öz yeterlik ($p = .471$) puanlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiş ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Buna karşılık psikolojik özerklik ($p = .002$) ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik ($p = .028$) puanlarında varyans homojenliği sağlanmadığı için bu iki alt boyutta Welch ANOVA kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4.19.'de verilmiştir.

Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Aile Yapısına göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Test Türü	F	df_1	df_2	p	η^2
ABTÖ						
K/İ	Tek Yönlü ANOVA	1.354	2	447	.259	.006
PÖ	Welch ANOVA	0.634	2	8.829	.553	.003
K/D	Tek Yönlü ANOVA	1.764	2	447	.173	.008
AÖY	Tek Yönlü ANOVA	2.759	2	447	.064	.012
MÖÇ	Welch ANOVA	13.992	2	9.300	.002*	.059

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

ANOVA sonuçları, kabul/ilgi puanlarında anne–baba ile büyüme durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F(2, 447) = 1.35$, $p = .259$, $\eta^2 = .006$). Benzer şekilde, psikolojik özerklik alt boyutunda da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Welch $F(2, 8.83) = 0.63$, $p = .553$, $\eta^2 \approx .003$). Kontrol/denetleme puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($F(2, 447) =$

1.76, p = .173, η^2 = .008). Akademik öz yeterlik puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Welch F(2, 8.99) = 3.80, p = .064, $\eta^2 \approx .017$). Buna karşılık, matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarında anne–baba ile büyüme durumuna göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Welch F(2, 9.30) = 13.99, p = .002, $\eta^2 \approx .059$). Bu etki büyüklüğü küçük–orta düzeydedir. Matematikte öğrenilmiş çaresizlik değişkeninde anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere Games–Howell post hoc testi uygulanmıştır. Uygulanan testin sonucu Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Puanlarının Aile Yapısına göre Games-Howell Testi Sonuçları

Grup	Anne-Baba ile Büyüyen	Babayla Büyüme	Anneyle Büyüme
Anne-Baba ile Büyüyen	—	10.21 **p=.005	—
Babayla Büyüme	-10.21 **p=.005	—	-10.57 **p=.002
Anneyle Büyüme	—	10.57 **p=.002	—

Anlamlılık düzeyi: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Games–Howell testi sonucunda, yalnızca babayla büyüyen öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının, anne–baba ile büyüyen (p = .005) ve yalnızca anneyle büyüyen öğrencilerden (p = .002) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.5.7. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına göre İncelenmesi

Kardeş sayısı gruplarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda değerlerin ±1 aralığında olduğu, yalnızca bazı küçük gruplarda –1'in biraz altında veya +2'ye yakın değerler görüldüğü, analiz için uygun olduğu belirlenmiştir. Varyansların homojenliğini değerlendirmek üzere uygulanan Levene testi sonuçlarına

göre; kabul/ilgi (p = .236), kontrol/denetleme (p = .324) ve akademik öz yeterlik (p = .314) değişkenlerinde varyans homojenliği sağlanmıştır ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Buna karşılık psikolojik özerklik (p = .038) ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik (p = .012) değerlerinin Levene testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Bu durum, gruplar arasında varyans homojenliğinin sağlanmadığını göstermektedir ve Welch ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.21.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Alt Boyutları, Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Test Türü	F	df1	df2	p	η^2
ABTÖ						
K/İ	Tek Yönlü ANOVA	2.376	5	444	.038	.026
PÖ	Welch ANOVA	1.253	5	50.431	.299	.014
K/D	Tek Yönlü ANOVA	0.507	5	444	.771	.006
AÖY	Tek Yönlü ANOVA	1.414	5	444	.218	.016
MÖÇ	Welch ANOVA	2.056	5	50.829	.086	.024

ABTÖ: Anne-Baba Tutum Ölçeği, K/İ: Kabul/İlgi, PÖ: Psikolojik Özerklik, K/D: Kontrol/Denetleme, AÖY: Akademik Öz yeterlik, MÖÇ: Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik

Welch ANOVA sonuçlarına göre psikolojik özerklik ($F(5, 50.43) = 1.25$, $p = .299$, $\eta^2 = .014$) ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik ($F(5, 50.83) = 2.06$, $p = .086$, $\eta^2 = .024$) puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre kontrol/denetleme ($F(5, 444) = 0.51$, $p = .771$, $\eta^2 = .006$) ve akademik öz yeterlik ($F(5, 444) = 1.41$, $p = .218$, $\eta^2 = .016$) puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kabul/ilgi puanları ise kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F(5, 444) = 2.38$, $p = .038$). Bu farklılık için hesaplanan eta kare değeri $\eta^2 = .026$ olup küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir.

Kabul/ilgi değişkeninde anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tukey HSD testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre kardeş sayısı grupları arasında kabul/ilgi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm $p > .05$).

4.6. Demografik Değişkenlere göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları

Bu bölümde, anne-baba tutum ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin moderatörlü aracılık analizi sonuçları ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.22. Demografik Değişkenlere göre Kabul/İlgi Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları

Moderatör Değişken (W)	X×W Etkileşimi (p)	Dolaylı Etki (X→M→Y)	BootLLCI	BootULCI	Moderatörlü Aracılık
Cinsiyet	> .05	Anlamlı	0 içermiyor	0 içermiyor	Yok
Sınıf Düzeyi	> .05	Anlamlı	0 içermiyor	0 içermiyor	Yok
Anne Eğitim Düzeyi	> .05	−.30	−.39	−.22	Yok
Baba Eğitim Düzeyi	> .05	−.31	−.41	−.21	Yok
Algılanan Ekonomik Durum	.421	−.29	−.40	−.11	Yok
Aile Yapısı	.704	−.30	−.40	−.22	Yok
Kardeş Sayısı	.518	−.33 / −.29	−.44	−.20	Yok

Tablo 4.23. Demografik Değişkenlere göre Psikolojik Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları

Moderatör Değişken (W)	X×W Etkileşimi (p)	Dolaylı Etki (X→M→Y)	BootLLCI	BootULCI	Moderatörlü Aracılık
Cinsiyet	**< .05**	Anlamlı	0 içermiyor	0 içermiyor	Var
Sınıf Düzeyi	> .05	Anlamlı	0 içermiyor	0 içermiyor	Yok
Anne Eğitim Düzeyi	> .05	−.21 / −.09	−.30	−.01	Yok
Baba Eğitim Düzeyi	> .05	−.21 / −.17	−.29	−.04	Yok
Algılanan Ekonomik Durum	> .05	−.24 / −.19	−.41	−.06	Yok
Aile Yapısı	> .05	Anlamlı	0 içermiyor	0 içermiyor	Yok
Kardeş Sayısı	> .05	−.18 / −.21	−.32	−.06	Yok

Tablo 4.24. Demografik Değişkenlere göre Kontrol/Denetleme Alt Boyutuna İlişkin Moderatörlü Aracılık Analizi Sonuçları

Moderatör Değişken (W)	X×W Etkileşimi (p)	Dolaylı Etki (X→M→Y)	BootLLCI	BootULCI	Moderatörlü Aracılık
Cinsiyet	> .05	−.17 / −.22	−.34	−.06	Yok
Sınıf Düzeyi	> .05	−.19 / −.21	−.32	−.08	Yok
Anne Eğitim Düzeyi	> .05	−.19	−.29	−.10	Yok
Baba Eğitim Düzeyi	> .05	−.21	−.31	−.12	Yok
Algılanan Ekonomik Durum	> .05	−.19 / −.24	−.41	−.06	Yok
Aile Yapısı	> .05	−.19	−.28	−.10	Yok
Kardeş Sayısı	> .05	−.18 / −.21	−.31	−.06	Yok

Moderatörlü aracılık analizleri sonucunda, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme alt boyutlarında ele alınan demografik değişkenlerin hiçbirinin anne-baba tutumları alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki dolaylı ilişkiyi anlamlı biçimde modere etmediği görülmüştür. Bu bulgu, söz konusu alt boyutlarda aracılık ilişkilerinin demografik değişkenlerden bağımsız olarak benzer biçimde işlediğini göstermektedir. Buna karşın, psikolojik özerklik alt boyutunda yalnızca cinsiyet değişkeninin moderatörlü aracılık etkisinin anlamlı olduğu, diğer demografik değişkenlerin ise bu ilişkide düzenleyici bir rol üstlenmediği belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide akademik-özyeterliğin aracı rolü araştırılmıştır. Ayrıca, algılanan anne-baba tutumu, matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve akademik öz yeterlik düzeyinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

- Tüm anne-baba tutum ölçeği alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif ve anlamlı ilişkiler vardır.
- Tüm anne-baba tutum ölçeği alt boyutları ile akademik öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır.
- Matematikte öğrenilmiş çaresizlik ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki vardır.
- Kabul/ilgi tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinde akademik öz yeterlik kısmi aracılık göstermiş, bu bulgu kabul edici ebeveyn tutumunun hem doğrudan hem de akademik öz-yeterliği artırarak dolaylı biçimde öğrenilmiş çaresizliği azalttığını ortaya koymuştur.
- Psikolojik özerklik tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinde akademik öz yeterlik kısmi aracıdır; yani özerklik tanıyan ebeveyn tutumu hem doğrudan hem de akademik öz-yeterliği güçlendirerek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini düşürmektedir.
- Kontrol/denetleme tutumunun matematikte öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinde akademik öz yeterlik kısmi aracılık sağlamış, bu durum denetleyici ebeveyn tutumunun öğrenilmiş çaresizliği hem doğrudan hem de akademik öz-yeterliği artırma yoluyla dolaylı olarak azalttığını göstermiştir.

- Algılanan anne-baba tutumu alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı, değişkenler arasındaki ilişkinin akademik öz yeterlik düzeyine bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Kabul/ilgi, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 8. sınıf öğrencileri, Kabul/ilgi puanlarında 5., 6. ve 7. sınıflardan anlamlı derecede daha düşük puan almıştır. 5. sınıf öğrencileri, kontrol/denetleme ve akademik öz yeterlik puanlarında 6., 7. ve 8. sınıflardan anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. 8. sınıf öğrencileri, matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarında 5. sınıflardan anlamlı derecede daha yüksektir.
- Psikolojik özerklik puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.
- Akademik öz yeterlik puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmaktadır; lisansüstü eğitim düzeyinde akademik öz yeterlik puanları ilkokul eğitim düzeyine göre anlamlı derecede daha yüksektir.
- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.
- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Kontrol/denetleme puanları gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir; yüksek gelir grubundaki öğrencilerin kontrol/denetleme puanları, orta ve düşük gelir grubundan anlamlı derecede düşüktür.
- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir; babayla büyüyen öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları, anne-babayla büyüyen ve anneyle büyüyen öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir.

- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme ve akademik öz yeterlik puanları aile yapısına göre farklılaşmamaktadır.
- Kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Demografik değişkenlerin, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme alt boyutları ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin aracılık rolü üzerinde anlamlı bir moderatör etkisi göstermediği belirlenmiştir.
- Demografik değişkenler arasında yalnızca cinsiyetin, psikolojik özerklik alt boyutu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin aracılık rolü üzerinde anlamlı bir moderatörlü aracılık etkisi gösterdiği belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda anne-baba tutumları (kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme), matematikte öğrenilmiş çaresizlik ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiler tartışılmaktadır. Bulgular, literatürdeki kuramsal çerçeve ve önceki araştırmalar ışığında değerlendirilecek; benzerlikler ve farklılıklar vurgulanacaktır.

5.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algılanan anne-baba tutumunun tüm alt boyutları arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç, kabul edici, özerklik tanıyan ve aşırı denetleyici olmayan ebeveyn tutumlarının öğrencilerin matematikte yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik düzeyini azaltıcı bir işleve sahip olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim kabul/ilgi alt boyutunun matematikte öğrenilmiş çaresizliği %10,8, psikolojik özerkliğin %11 ve kontrol/denetlemenin %4,9 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin matematikle ilişkili duygusal ve bilişsel süreçlerinde sınırlı ancak anlamlı bir yordayıcı rol üstlendiğine işaret etmektedir. Algılanan anne-baba tutumu ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi

doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, tartışma bölümünde öğrenilmiş çaresizliğin matematik kaygısı ve genel öğrenilmiş çaresizlik bağlamında ele alındığı araştırmalardan da yararlanılmıştır (Koğ, 2012).

Benzer şekilde, alanyazında olan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özellikle demokratik ebeveyn tutumu algısının yüksek olduğu çocukların benlik saygısı yüksek, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ise düşük bulunmuştur (Yücel, 2013).

Nitel yöntemle yapılan bir çalışmada, öğrencilerle görüşmelerden elde edilen bilgilere göre, birçok ailenin matematiği zor bir ders olarak algılamasının çocuklarda "öğrenilmiş çaresizlik" sendromuna yol açabileceği belirtilmiştir. Özellikle, aile bireylerinin matematik başarısızlığına yönelik olumsuz tutumları ve metot seçimindeki yetersizlik, öğrencilerin matematiği "öğrenilmesi zor" görüp kaygı geliştirmelerine neden olduğu vurgulanmıştır (İnci Kuzu, 2020). Buna paralel olarak İngiltere'de yapılan matematik kaygısı ve çaresizliğinin ebeveynden çocuğa aktarımını inceleyen nitel bir olgu çalışmasında, bir anne-kız ikilisi ele alınmıştır. Araştırmada anneye verilen kısa süreli müdahale sonucunda anne ve kızının matematiksel direnç geliştirdiği, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığı ve benlik saygılarının yükseldiği rapor edilmiştir (Goodall & Johnston-Wilder, 2015). Bu çalışma, ebeveynlerin matematiğe bakış açısının çocuklarda çaresizlik duygusu oluşturabileceğine işaret ederek, anne–baba tutumunun öğrenilmiş çaresizlikteki rolünü somut örneklerle destekler. Araştırma özellikle aileden gelen tutum ve inançların matematik öğrenimine etkisini gösterdiği için teze nitel bir derinlik katmaktadır.

Ogoma (2019) tarafından yürütülen çalışmada, 185 ortaöğretim öğrencisi (94 erkek, 91 kız) algılanan ebeveynlik stilleri ile matematik öğrenilmiş çaresizliği puanları alınmıştır. Sonuçlar, otokratik (otoriter) ebeveynlik stilinin demokratik (otonom/otoritatif) stile kıyasla matematikte daha yüksek öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ebeveynlik stilinin matematiksel çaresizlik ile ilişkisi kırsal bölgede anlamlı bulunurken kentsel bölgede gözlenmemiş; ayrıca erkek öğrencilerde belirginken kızlarda anlamlı bulunmamıştır. Erkek ve kız öğrenciler

ebeveyn tutumunu ve çaresizlik düzeyini benzer algılamıştır. Genel olarak kırsal öğrencilerin matematikte kentsel öğrencilere göre daha yüksek çaresizlik yaşadığı görülmüştür. Yazar bu bulguların, bölgesel ve cinsiyete göre uyarlanmış müdahale programları gerektirdiğini vurgulamıştır.

Hawrot ve Zhou (2024) tarafından yürütülen çalışmada Ebeveyn-çocuk arasındaki okula ilişkin etkileşimlerin üç boyutunun — okula yönelik yardım, yapılandırma ve duyarlılık — matematikteki çaresizliği yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Bulgular, 7. sınıfta daha yüksek düzeyde okul odaklı yardım, yapı ve duyarlılığın, daha düşük düzeyde matematik çaresizliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre akademik öz yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ile öğrencilerin algıladıkları anne tutumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu, algılanan anne-baba tutumunun ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu düşündürmektedir. Demokratik ve destekleyici anne tutumlarının öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini güçlendirdiği, buna karşılık koruyucu ve otoriter tutumların akademik öz yeterlik üzerinde sınırlayıcı bir etki oluşturabildiği söylenebilir. Bu sonuçlar, demokratik tutum sergileyen annelerin çocuklarının akademik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu; koruyucu ve otoriter tutumların ise akademik öz yeterlik açısından dezavantaj oluşturduğunu ortaya koyan Koçer'in (2014) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Acar Bulut & Soyer (2021), İstanbul'daki 3–4. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ile öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı pozitif korelasyon bulmuştur. Bu araştırmada kız öğrencilerin algılarını inceleyen yazarlar, kızların anne-baba tutumunu daha olumlu algıladığını, ancak öz yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde Şahin & ark. (2020) Gaziantep'te ortaokulda yaptıkları kümelenmiş analizde; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde hem akademik öz yeterlik inançları hem de algılanan anne-baba/öğretmen katılımı düzeyinin yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuç,

tezimizde anne-baba tutumu yüksek çıkan gruplarda öz yeterlik inancının da artması beklentisini destekler niteliktedir. Sakarya Üniversitesi'nden Yalnız (2014) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ebeveyn tutumları ile genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada demokratik tutumun öğrencilerin öz yeterlik (ya da benlik-sabotaj) üzerinde olumlu; otoriter ve aşırı koruyucu tutumların olumsuz etkileri vurgulanmıştır (negatif veya pozitif yönde ilişkiler mevcut bulunmuştur).

Almanya'da 6726 ortaokul öğrencisi ile yapılan bir araştırma akademik çaresizlik açısından evdeki öğrenme ortamının belirli yönlerinin rolünü incelemiştir. Ayrıca bu çalışma öz-yeterliğin ailevi kökenlerine dair ek kanıtlar sunmaktadır. Ancak, ebeveyn-çocuk etkileşiminin üç boyutu (okula yönelik yardım, yapılandırma ve duyarlılık), öz yeterlikteki varyansın yalnızca küçük bir kısmını (yaklaşık %2 ila %5) açıklamıştır. Bu da öz-yeterliğin şekillenmesinde ailenin tek bağlam olmadığını vurgulamaktadır (Hawrot & Zhou, 2024). Kuramsal yaklaşımlar ve araştırmalara göre (örneğin, Schunk & Mullen, 2012; Weiser & Riggio, 2010; Yap & Baharudin, 2016), çocuğa okulla ilgili konularda yardım sağlamak ve bu konulardaki ihtiyaçlarına duyarlı olmak, başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi, sözel ikna ve ustalık deneyimlerinin kolaylaştırılması gibi yollarla öz yeterlik düzeyini artırabilir.

5.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları, akademik öz yeterlik ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları yükseldikçe matematikte karşılaştıkları güçlükler karşısında çaresizlik hislerinin azaldığını düşündürmektedir. Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, matematikte yaşadıkları başarısızlıkları kalıcı bir yetersizlik olarak görmek yerine, üstesinden gelinebilir durumlar olarak değerlendirdikleri ve bu nedenle öğrenilmiş çaresizlik geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, akademik öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizliği azaltıcı bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koyan alanyazın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Ayrıca Ekinci ve Gökler (2017) tarafından, Sivas il merkezindeki farklı türde 6 lisede öğrenim gören 714 lise öğrencisinin akademik öz yeterlik inançları ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada aynı bulguları vermiştir. Çalışmada, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri arttıkça öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaldığını; buna karşın akademik erteleme eğilimi yüksek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerine akademik alanda güven duyma düzeyinin çaresizlik hissini azaltmada önemli olduğunu, erteleme alışkanlıklarının ise başarısızlık hissini besleyerek çaresizliği artırdığını göstermektedir. Literatürde öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada aynı sonuçlar bulunmuştur (Gürefe ve Bakalım, 2018). Yapılan diğer bir araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin matematikte çaresizlik düzeyleri düşük başarı gruplarına göre anlamlı derecede daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yenilmez, 2020). Düzgün ve Hayalioğlu (2010)'nun Erzurum'daki ilköğretim 6–8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bu çalışmada, düşük akademik başarı (orta ve zayıf) grubu öğrencilerin çaresizlik düzeyleri, yüksek başarı grubuna göre anlamlı derecede daha fazladır.

Yabancı kaynaklarda ise akademik olarak kendini yeterli hisseden öğrenciler, öğrenmeye karşı motive ve ilgili kalmakta, daha zorlu öğrenme hedefleri belirlemekte ve okul görevleriyle başa çıkmada daha fazla ısrar gösterdiği bulguları mevcuttur (Schunk & Mullen, 2012; Sökmen, 2021). Bu özellikler, öz yeterlik ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki güçlü ilişkinin nedenleri arasında yer alabilir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar önceki araştırmaları genişleterek, düşük akademik öz yeterlik düzeyinin olumsuz sonuçlar için bir zemin oluşturabileceğini doğrulamaktadır. Bu çalışmada söz konusu olumsuz sonuç, matematikte öğrenilmiş çaresizlik olarak belirlenmişken; önceki çalışmalar depresyon (Bandura ve ark., 1999), çaba ve ısrar eksikliği ya da erteleme davranışı (Honicke & Broadbent, 2016; Liu ve ark., 2020) gibi durumlara işaret etmiştir. Amadi ve arkadaşları (2020), Nijeryalı lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada matematik öz-yeterliğinin öğrenilmiş çaresizlikle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Her ne kadar ifadeleri genel olsa da elde edilen bulgular güçlü bir ilişkiye işaret etmektedir: matematik konusunda düşük özgüvene sahip olan öğrenciler, daha çaresiz tutumlar bildirme eğilimindedir.

5.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Aracılık Rolüne dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, algılanan anne-baba tutumları ile ortaokul öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz-yeterliğin aracılık rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, akademik öz-yeterliğin söz konusu ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Bu durum, ebeveyn tutumlarının matematikte öğrenilmiş çaresizliği yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarını güçlendirerek dolaylı yoldan da etkilediğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, destekleyici ve olumlu anne-baba tutumları, öğrencilerin akademik yeterliklerine yönelik inançlarını artırmakta; bu artış da matematikte karşılaşılan güçlükler karşısında öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin azalmasına katkı sağlamaktadır.

Bu bulgu, alanyazında akademik öz-yeterliğin benzer modellerde önemli bir aracılık değişkeni olduğunu ortaya koyan araştırmalarla uyumludur. Nitekim Hawrot ve Zhou'nun (2024) Almanya'da gerçekleştirdiği geniş ölçekli çalışmada, ebeveyn-çocuk arasındaki okulla ilgili etkileşimlerin öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizliği ile negatif ilişkili olduğu ve bu ilişkinin kısmen matematik öz-yeterliği aracılığıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Benzer biçimde Filippello ve arkadaşları (2015), okul ortamında algılanan ebeveyn psikolojik kontrolünün, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğini tamamen okul öz-yeterliği üzerinden açıkladığını rapor etmiştir. Ayrıca Wu ve Tu'nun (2019) Çin'de üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenme öz-yeterliğinin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve sosyal desteğin bu ilişkide düzenleyici bir rol üstlendiği görülmüştür.

Bununla birlikte, literatürde akademik öz-yeterliğin tam aracılık rolü üstlendiğini ya da aracılık etkisinin daha güçlü rapor edildiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmalar arasındaki bu farklılıkların birkaç olası nedeni olabilir:

- Ölçüm ve kavramsal farklılıklar: Çalışmalar arasında ebeveyn tutumu ve öz yeterlik kavramlarının ölçümü farklılık gösterebilir. Örneğin Filippello'nun (2015) çalışması anne-babanın "psikolojik kontrol" boyutuna odaklanırken,

bizim çalışmamızda kullanılan Anne–Baba Tutum Ölçeği daha farklı niteliklere değiniyor olabilir. Erdoğdu (2006) da anne-babanın otoriter (baskıcı) tutumlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe yol açabileceğini; destekleyici tutumların ise çocukta güvende hissetmeyi sağlayabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla ebeveyn tutumlarının spesifik içeriği, öz yeterlik aracılığı beklentisini değiştirebilir.

- Alternatif aracılar ve bireysel farklılıklar: Öz-yeterliğin yanı sıra başka psikolojik değişkenlerin aracı olabileceğini gösteren çalışmalar da vardır. Örneğin Filippello ve arkadaşları (2015) benzer bir bağlamda ebeveyn kontrolü ile okul çaresizliği arasında öfke/tahammülsüzlüğün aracılık ettiğini bulmuştur. Bu sonuç, her durumda öz-yeterliğin birincil mekanizma olmayabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri, başarısızlık durumunu açıklama biçimleri veya duygusal reaksiyonları gibi faktörler de öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olabilir ve bu etkiler doğrudan ortaya çıkıp öz yeterlikten bağımsız kalabilir.

- Araştırma tasarımı ve bağlamsal faktörler: Kesitsel tasarım kullanılan çalışmalar öz yeterlik aracılığını gözlemlemeyi zorlaştırabilir. Hawrot ve Zhou (2024) da çalışmasında kesitsel veri kullandıklarını ve bu nedenle nedensellik çıkarımlarının sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Eğer anne-baba tutumu, akademik öz yeterlik ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri zaman içinde değişiyorsa, tek bir anda yapılan ölçümde bu dinamik ilişki açıkça saptanamayabilir. Ayrıca kültürel ve örneklem bazlı farklılıklar da rol oynayabilir. Örneğin Nicita ve arkadaşları (2025) gibi araştırmalar, ebeveyn katılımının çocukların eğitim motivasyonunu ve güvenini artırarak öğrenilmiş çaresizliği azaltabileceğini göstermektedir. Bizim örneklemimizde ise anne-baba tutumlarının çocukların okul-öz-yeterliğine etkisi farklılaşmış veya başka değişkenlerin etkisi ön plana çıkmış olabilir.

Sonuç olarak, çalışmada akademik öz-yeterliğin aracılık etkisinin gözlenmemesi literatürdeki çelişkili bulgular ışığında değerlendirilmeli; anne-baba tutumu–öz yeterlik–çaresizlik ilişkilerinin içerdiği psikolojik süreçlerin bağlama bağlı olarak değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumunun Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması

Bu araştırmada, öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme tutumlarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını cinsiyetten bağımsız olarak sergilediklerini ve daha eşitlikçi ebeveynlik yaklaşımlarının yaygınlaştığını düşündürmektedir. Araştırmanın bu sonucu, anne-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bildiren Uyaruk Balat (2007), Sarı (2007), Ünüvar (2007), Sönmez (2014) ile İnci ve Deniz (2015) çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Ersoy (2013) da anne-baba tutumlarının genel olarak cinsiyete göre değişmediğini, yalnızca otoriter tutum boyutunda sınırlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, bazı çalışmalar kız öğrencilerin ebeveynlerini daha demokratik, erkek öğrencilerin ise daha otoriter ve koruyucu algıladıklarını ortaya koymuştur (Aktaş, 2011; Özyürek ve Özkan, 2015; Yıldız, 2019). Aydın (2017) ve Turan (2017) erkek ergenlerin algıladıkları otoriter ebeveyn tutumu puanlarının daha yüksek olduğunu bildirirken, Toktamış (2008) kız çocuklarının ebeveynlerini daha otoriter ve koruyucu algıladığını belirtmiştir. Bu farklılıkların, örneklem özellikleri ve kültürel bağlamdaki değişkenlikten kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme alt boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bulgular, 8. sınıf öğrencilerinin kabul/ilgi puanlarının 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğunu; buna karşılık 5. sınıf öğrencilerinin kontrol/denetleme puanlarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, sınıf düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına yönelik kontrol edici tutumlarının azaldığını, buna paralel olarak algılanan kabul/ilgi düzeyinin de azalabildiğini düşündürmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, sınıf düzeyi ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Nitekim Vural (2023), lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; kontrol/denetleme puanlarının 10. sınıflarda, psikolojik özerklik puanlarının ise 12.

sınıflarda daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin gelişimsel dönemlerine ve artan özerklik gereksinimlerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların algıladığı ebeveyn tutumları üzerinde her zaman belirleyici olmayabileceğini ve ebeveynlerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak çocuklarına yönelik tutumlarının benzer biçimde şekillenebildiğini ve tutumların daha çok aile içi etkileşim örüntüleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın bu sonucu, ebeveynlik stillerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koyan Sak ve arkadaşlarının (2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Buna karşılık, Yıldız (2019) çalışmasında psikolojik özerklik boyutunun anne-baba eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamış ve bu yönüyle mevcut araştırma bulgularından ayrışmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin algıladıkları kontrol/denetleme düzeyinin aile gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, yüksek gelir grubundaki öğrencilerin kontrol/denetleme puanlarının düşük ve orta gelir grubuna kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzey yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına daha esnek ve denetimi azaltan bir tutum sergileyebildiklerini düşündürmektedir. Nitekim Demiriz ve Öğretir'in (2007) çalışmasında da alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin daha koruyucu, daha katı disiplin uygulayan ve reddedici tutumlara daha yatkın oldukları rapor edilmiştir. Bu açıdan araştırma bulguları, gelir düzeyinin ebeveyn denetimi üzerinde etkili olabileceğini gösteren önceki çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısına göre algıladıkları anne-baba tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, örneklemde ebeveyn tutumlarının çocuk sayısından bağımsız olarak benzer biçimde algılanabildiğini düşündürmektedir. Ancak alanyazında bu bulgudan farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Nitekim Yıldız (2019), ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada kabul/ilgi boyutunun kardeş sayısına göre anlamlı biçimde

farklılaştığını; kardeşi olmayan öğrencilerin kabul/ilgi puanlarının üç ve daha fazla kardeşi olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar çocuk sayısının artmasının ebeveyn tutumlarında özellikle disiplin ve otorite eğilimleri üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005), çocuk sayısı arttıkça babaların daha kuralcı ve otoriter bir tutum sergileyebildiklerini belirtirken; Subaşı ve Öğretir-Özçelik (2019) ise çok çocuklu ailelerde annelerin kabul/ilgi düzeylerinin daha düşük, tek çocuklu ailelerde ise denetim/kontrol tutumlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

5.2.6. Ortaokul Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, matematikte öğrenilmiş çaresizliğin kız ve erkek öğrenciler için benzer düzeylerde yaşanabildiğini ve cinsiyetin tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen bu bulgu, Yenilmez'in (2020) işletme bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve matematikte öğrenilmiş çaresizlik ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Dilci ve Mermer (2013) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada da matematikte öğrenilmiş çaresizliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu yönünde bulgulara da rastlanmaktadır (Düzgün ve Hayalioğlu, 2010). Bu farklılıkların örneklem özellikleri, yaş grubu ve eğitim düzeyindeki değişkenliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının 5. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması, sınıf düzeyi arttıkça akademik beklentilerin, sınav baskısının ve başarıya ilişkin kaygıların artmasının öğrenilmiş çaresizlik duygusunu güçlendirebileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, Erzurum ilinde 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor

edilmiştir (Düzgün ve Hayalioğlu, 2010). Bu farklılık, çalışmaların örneklem yapısı, sınıf düzeylerinin ele alınış biçimi ve öğrencilerin maruz kaldıkları akademik koşullardaki değişkenliklerle ilişkili olabilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri aile yapısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle babayla büyüyen öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanlarının, anne-babayla birlikte büyüyen ve anneyle büyüyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, tek ebeveynli aile yapısının çocukların akademik süreçlerde algıladıkları destek ve kontrol duygusunu zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Boşanma ya da ebeveyn kaybı gibi durumlar, çocukların çevreleri üzerindeki etkililik algısını azaltarak öğrenilmiş çaresizlik riskini artırabilmektedir. Bu yorumu destekler biçimde, araştırmalar ebeveynlerin otoriter tutumlarının öğrenilmiş çaresizliği artırdığını; buna karşılık destekleyici aile ilişkileri ve yüksek öz yeterlik algısının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azalttığını göstermektedir (Erdoğdu, 2006).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik puanları anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, ortaokul düzeyindeki öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğin yalnızca ebeveynlerin eğitim düzeyiyle değil; aile içi etkileşim biçimi, akademik destek düzeyi ve çocuğun bireysel özellikleri gibi çoklu etkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Benzer biçimde, farklı yaş grubundaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada da anne-baba eğitim düzeyi ile matematikte öğrenilmiş çaresizlik arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Yenilmez, 2020). Buna karşın, bazı çalışmalarda anne-babası düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Düzgün ve Hayalioğlu, 2010; Cananoğlu ve Tümkaya, 2011). Fırat'ın (2009) anne-baba tutumları bağlamında yürüttüğü çalışmada da, özellikle annelerin eğitim düzeyinin çocuklarıyla kurdukları iletişim ve gelişimlerini destekleme biçimleri üzerinde belirleyici olabileceği vurgulanmıştır. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının psikolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabildikleri; çocuklarını ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde daha etkili yönlendirebildikleri ifade edilirken, eğitim düzeyi düşük annelerin bu süreçlere katkılarının daha sınırlı kalabildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde doğrudan değil, aile içi

etkileşim ve destek mekanizmaları aracılığıyla dolaylı bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, demografik değişkenlerden biri olan gelir düzeyinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisine yöneliktir. Bulgular, öğrencilerin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, ortaokul öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğin ekonomik koşullardan ziyade, aile içi destek, ebeveyn tutumları ve öğrencinin akademik öz yeterlik algısı gibi psikososyal değişkenlerle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, literatürde farklı yaş gruplarıyla yapılan bazı araştırmalarda gelir düzeyine bağlı farklılıklar rapor edilmiştir. Nitekim Yenilmez'in (2020) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin aile gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık, yaş grubu ve gelişimsel düzeyler arasındaki farkların, ekonomik değişkenlerin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini değiştirebileceğini göstermektedir.

5.2.7. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, akademik öz-yeterliğin kız ve erkek öğrencilerde benzer düzeylerde algılandığını ve bu algının cinsiyetten bağımsız olarak gelişebileceğini düşündürmektedir. Elde edilen sonuç, Koçer'in (2014) 460 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularıyla örtüşmekte; söz konusu araştırmada da cinsiyet ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilmiştir. Buna karşın literatürde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Satıcı (2013), çalışmasında erkek öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin kızlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtirken; Telef (2011) ise kız öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, akademik öz-yeterliğin örneklem özellikleri, yaş grubu ve bağlamsal değişkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir.

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlik puanlarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin algılarının, üst sınıflara doğru ilerledikçe azalabildiğini düşündürmektedir. Özellikle sınıf düzeyi arttıkça akademik beklentilerin yükselmesi, sınav baskısının artması ve akademik görevlerin zorlaşması, öğrencilerin öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Elde edilen sonuçlar, Koçer'in (2014) çalışmasıyla örtüşmektedir; söz konusu araştırmada 12 yaşındaki öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının 14 ve 15 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Telef (2011) de 12 yaşındaki ergenlerin akademik öz yeterlik düzeylerinin 13–18 yaş aralığındaki ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu bulgular, alt yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarının daha yüksek olabildiğini göstermektedir. Buna karşılık, Altunsoy ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça akademik öz-yeterliğin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, örneklem özellikleri, eğitim kademesi ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, annenin eğitim düzeyinin çocuğun akademik yaşantısına daha doğrudan eşlik etmesi ve öğrenme süreçlerinde daha etkin bir rol üstlenmesiyle açıklanabilir. Nitekim eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının akademik çalışmalarını destekleme, rehberlik etme ve olumlu akademik inançlar kazandırma konusunda daha etkili olabildikleri düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar, Koç ve Arslan (2017) ile Dadandı ve Yazıcı'nın (2019) çalışmalarında bildirilen, annenin eğitim düzeyine göre akademik öz-yeterliğin anlamlı biçimde farklılaştığı bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda annesi okuryazar olmayan öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Öte yandan Koçer (2014), baba eğitim düzeyinin de akademik öz-yeterliği etkilediğini ve babası düşük eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, literatürde anne-baba eğitim düzeyi ile

akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Yiğit vd., 2022). Bu farklılıkların, örneklem özellikleri ve aile içi rollerin kültürel bağlamına bağlı olarak değişebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada akademik öz yeterlik ile algılanan ekonomik durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarının yalnızca ekonomik koşullarla değil; aile içi destek, okul ortamı ve bireysel özellikler gibi farklı değişkenlerle de şekillendiğini düşündürmektedir. Buna karşın literatürde yer alan bazı araştırmalar bu bulguyla örtüşmemektedir. Nitekim Satıcı (2013), Koçer (2014) ile Dadandı ve Yazıcı (2019) çalışmalarında, algılanan ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin, düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılığın, örneklem özellikleri ve gelir algısının ölçülme biçiminden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, akademik öz-yeterliğin yalnızca ailedeki çocuk sayısıyla değil; ebeveyn tutumları, bireysel motivasyon ve okul ortamı gibi çok boyutlu etmenlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim Yiğit ve arkadaşlarının (2022) çalışması da kardeş sayısının akademik öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koyarak bu sonucu desteklemektedir. Buna karşılık Satıcı'nın (2013) araştırmasında, beş kardeşe sahip katılımcıların akademik öz yeterlik puan ortalamalarının en yüksek, tek kardeşi olan katılımcıların ise en düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılığın, örneklem yapısı ve aile içi sorumluluk paylaşımının algılanma biçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

i. Uygulayıcılara ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Anne-baba tutumlarının tüm alt boyutlarının matematikte öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olması nedeniyle, ebeveynlere yönelik çalışmalarda kabul

edici, özerklik tanıyan ve yapılandırıcı denetim içeren tutumların desteklenmesi önerilmektedir.

- Akademik öz-yeterliğin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki azaltıcı ve aracı rolü dikkate alındığında, okullarda akademik öz-yeterliği güçlendirmeye yönelik rehberlik ve psikoeğitsel programlara ağırlık verilmelidir.

- Özellikle tek ebeveynli aile yapısında bulunan öğrenciler için ebeveyn desteğinin ve akademik rehberliğin artırılmasının, öğrenilmiş çaresizlik riskini azaltabileceği düşünülmektedir.

ii. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- 8.sınıf öğrencilerinin matematikte öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek bulunması, sınav odaklı akademik baskının arttığı dönemlerde (özellikle LGS süreci) öğrencilere yönelik psikolojik destek programlarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

- 5.sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması dikkate alınarak, bu olumlu öz yeterlik algısının üst sınıflara taşınmasını sağlayacak koruyucu rehberlik uygulamaları planlanmalıdır.

- Sınıf düzeyine bağlı farklılaşmalar göz önünde bulundurularak, rehberlik hizmetlerinin gelişimsel düzeye duyarlı biçimde yapılandırılması önerilmektedir.

iii. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu çalışmada akademik öz yeterlik kısmi aracı rol üstlendiğinden, gelecekte yapılacak araştırmalarda akademik motivasyon, matematik kaygısı, okul bağlılığı ve algılanan öğretmen desteği gibi değişkenlerin de aracı ya da düzenleyici rolü incelenebilir.

- Boylamsal ve deneysel desenlerde yürütülecek çalışmalarla, ebeveyn tutumları ve akademik öz yeterlikteki değişimlerin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki nedensel etkileri daha güçlü biçimde test edilebilir.

REFERANSLAR

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49–74. https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49

Acar Bulut, Ö., & Kali Soyer, M. (2021). Investigatıon The Relationship Between The Perceived Parental Attitude, The Fear of Negative Evaluation and The Self-Efficacy Perception of The Elementary School Students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11*(61), 215-228.

Adak, S. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve fiziksel aktivitelere katılımını engelleyen faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 680198) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Adler, A. (1994). *Güç Çocuğun Eğitimi* (N. Önal, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Ağaç, G., & Masal, E. (2017.). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Hakkındaki Düşünceleri, Matematiksel İnançları, Öğrenilmiş Çaresizlikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(1), 216-229. https://doi.org/10.21547/jss.282104

Aktan, C. C. & Yay, S. (2016). Öğrenilmiş Çaresizlik ve Değişime Karşı Pasif Direnç. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 8*(2), 58-71.

Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 280623) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokuldaki öğrencilerin özdüzenlemeleri ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 14-29. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793

Alpoğuz, D.U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 353354) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altıntaş, E., İlgün, Ş., & Karadağ, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (31), 255–267. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1128169

Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that in fluence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences, 2*(2), 2377-2382.

Amadi, C. C., Agi, W. C. & Nwoke, P. L. (2020). Psychological Factors as Correlates of Learned Helplessness in Mathematics among Senior Secondary School Students in Rivers State Nigeria. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development 8*(4), 54-64.

Ateşsönmez, S. (2018). *Algılanan ebeveyn tutumunu yetişkin bireylerde duygusal yeme bozukluğuna etkisinin incelenmesi* (Tez No. 514256) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atik, G., ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim, 42*(190). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.5348

Aydın, B. (2006). *Öğrenilmiş Çaresizliğin Yordanması ve Yaşam Başarısı ile İlişkisi.* (Tez No. 188820) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, E. (2017). *Ergenlerde çatışma çözme ve anne baba tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 456570) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ayköse, N. (2006). *Bir özel okulda okuyan ilköğretim ıı. Kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Tez No. 159026). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ayyıldız T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları.* (Tez No. 194299) [Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*(3), 231–255. https://doi.org/10.1007/BF01172995

Bandura, A. (Ed.). (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge University Press*. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of personality and social psychology*, *76*(2), 258–269. https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.2.258

Barutçu, E., & Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon arasındaki ilişki: pamukkale üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(1), 1-13.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4*(8), 101-129.

Baykul, Y. (2009*). İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. Sınıflar* (1.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Biber, M. (2012). *Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi* (Tez No. 330137) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Biber, M. & Başer, N. (2014). Üniversite öğrencilerine yönelik matematikte öğrenilmiş çaresizlik ölçeği geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 492-504

Bilginer, B. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aydın ili örneği* (Tez No. 722086) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bilican Gökkaya, V. (2015). Çaresizliği öğrenen kadın: öğrenilmiş çaresizlik. *Turkish Studies, 10* (14), 53-70.

Biricik, Y.S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 397578) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bronstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant and Early Childhood Development,* 496-509. Elsevier Inc.

Bülbül, A. (2014). *Ergenlerin algılanan anne baba tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 358813) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cafer, F. (2009). *Suça sürüklenmiş çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin farklı değişkenler ve algılanan anne baba tutumları bakımından incelenmesi* (Tez No. 250416) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cananoğlu, E., & Tümkaya, S. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(3), 919-933.

Cengiz, S. (2022). *Akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik özyeterlik ve yılmazlığın çoklu*

aracılığı: boylamsal bir çalışma (Tez No. 728623). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Erzurum]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cüceloğlu, D. (2006). *İçimizdeki Çocuk* (37. Baskı). Remzi Kitapevi. İstanbul.

Çopur, M. (2024). *Akademisyenlerde öğrenilmiş çaresizliğin nitel olarak ölçülmesi: Devlet ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırılması* (Tez No. 896231) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çömlekci, Y., & Deniz, K. (2020). Kamu Kurumlarında Çalışan Kadınlarda Öğrenilmiş Çaresizliğe Yol Açan Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Management And Political Sciences Review, 2*(1), 51-88.

Dadandı, İ., & Yazıcı, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının, genel yeteneklerinin ve akademik öz yeterliklerinin sosyoekonomik özellikleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 139–158. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.9

Dal V. (2009). *Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 231648) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 15*(1), 105-122.

Deng, X., Zeng, H., Liang, M., & Qiu, J. (2022). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology, 42*(2), 259-274. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2007853

Dilci, T. & Mermer, B. (2013). 5. sınıf matematik öğretiminde öğrenilmiş çaresizlik ile soyut düşünme becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 87-106.

Dullas, A. R. (2018, April). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *In Frontiers in Education, 3*(19). https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019

Duran, Ş., & Ercan, S. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançları ve Akademik Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (8), 364-382. https://doi.org/10.21733/ibad.731199

Düzgün, Ş., & Hayalioğlu, H. (2010). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 404-413.

Dweck, C. S. (1975). The Role Of Expectations And Attributions İn The Alleviation Of Learned Helplessness. *Journal Of Personality And Social Psychology, 31*(4), 674–685. Https://Doi.Org/10.1037/H0077149

Ekici, G. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012*(43), 174-185.

Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü* (Tez No. 296469) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ekinci, E., & Gökler, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlikleri üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(50), 378-385.

Ercan, Ö. (2006). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları* (Tez No. 117013) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Ana Baba Tutumları ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13*(3),98-105.

Eroğlu, M. (2014). *0-6 yaş arası çocuğa sahip anne babaların sosyo ekonomik durumlarının ve benlik saygılarının çocuk yetiştirme tutumlarına etkisi* (Tez No. 363457) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Toros Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul çocuklarının algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili fatih ilçesi örneği)* (Tez No. 333739) [Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkez.

Ertem, E. (2025). *Gençlerin dijital bağımlılık düzeyleri, duygusal şemaları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 972533) [Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., Costa, S (2015). Perceived Parental Psychological Control and Learned Helplessness: The Role of School Self-efficacy. *School Mental Health 7*, 298–310. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9151-2

Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test-taking. *Education, 124*, 688-693.

Gelir, E. (2009). *Anne-Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik*

Başarılarının İncelenmesi. (Tez No. 228926) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Galambos, N.L., Barker, E.T., Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Dev. 74*, 578–594. https://doi.org/ 10.1111/1467-8624.7402017

Goodall, J., & Johnston-Wilder, S. (2015). Overcoming mathematical helplessness and developing mathematical resilience in parents: An illustrative case study. *Creative Education, 6*(5), 526–535.

Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik özyeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No. 439884) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürefe, N. & Bakalım, O. (2018). Perceived Mathematics Self-efficacy and Learned Helplessness in Mathematics in Faculty of Education Students. *International Online Journal of Educational Sciences 10*(3), 154-166. https://doi.org/10.15345/IOJES.2018.03.011

Hasanova, G. (2020). Features of the family context in the emergence of anxiety in adolesence. *Propósitos Y Representaciones, 8*(SPE3), e783. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.783

Hawrot, A., Zhou, J. (2024). Parent-child school-related interactions and helplessness in maths: the role of maths self-efficacy. *Eur J Psychol Educ 39*, 1353–1370. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00740-2

Heider, F. (1958). The Psychology Of İnterpersonal Relations. John Wiley & Sons Inc. Https://Doi.Org/10.1037/10628-000

Hiroto, D. S. (1974). Locus Of Control And Learned Helplessness. *Journal Of Experimental Psychology, 102*(2), 187–193. Https://Doi.Org/10.1037/H0035910

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review, 17*, 63-84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler, Ana Baba Kardeş ve Arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.

Isah, S. A., Olutola, A. T., Olatoye, R. A., & Aderogba, A. A. (2021). Assessing the impact of academic self-efficacy on academic performance of university science students in katsina state, nigeria. *Indonesian Journal of Teaching in Science, 1*(2), 127-136. https://doi.org/10.17509/ijotis.v1i2.39428

İnci Kuzu, Ç. (2021). Aile ve öğretmen yaklaşımlarının matematik kaygı düzeyine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi* (85), 113-128.

İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2).

Kalaylı, A., Gültekin Akduman, G., & Özyürek, A. (2023). Investigation of factors affecting the child-rearing attitudes of mothers and fathers with CHAID analysis. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (14), 53-75.

Kaplan, H. (2003). *İlköğretim öğrencilerinin aile ortamını algılayış biçimleriyle öğrenilmiş çaresizlik davranışlarının karşılaştırılması* (Tez No. 128163) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kısacık, S. (2025). *Risk toplumunda ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı ve ebeveyn tutumları arasındaki etkileşimin incelenmesi: tokat ili örneği* (Tez No. 940438) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and selfefficacy. *BMC Public Health, 23*(1), 1665. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w

Koç C., Arslan A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 14*(1):745-778

Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Tez No. 368259) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Koğ, O. U. (2012). *Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi* (Tez No. 313070) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Koğ, O. U. & Başer, N. E. (2011). Görselleştirme yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ve soyut düşünmeye etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 89-108.

Konal Ulusoy, İ. (2022). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 29-43.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Yayınevi, İstanbul.

Kuppens, S., Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *J Child Fam Stud 28*, 168–181. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Anne-Baba Tutumları Ölçeği. Yıldız Kuzgun ve Feride Bacanlı (Ed.). *PDR'de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development, 62*(5), 1049–1065. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 11*, 1752. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2020.01752

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization İn The Context Of The Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook Of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, And Social Development*, 1-101). New York: Wiley.

Macik, D. (2018). Early maladaptive schemas, parental attitudes and temperament, and the evolution of borderline and avoidant personality features – the search for interdependencies. *Psychiatr Psychol Klin. 18*(1), p. 12–18 https://doi.org/10.15557/PiPK.2018.0002

Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned Helplessness: Theory And Evidence. *Journal Of Experimental Psychology: General, 105*(1), 3–46. https://Doi.Org/10.1037/0096-3445.105.1.3

Millî Eğitim Bakanlığı (2022). PISA OECD Ülke Özetleri Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/06144528_ulke_ozetleri_rapor.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2022). PISA 2022 Türkiye Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf

Morris, C.G., (2002), *Psikolojiyi Anlamak*, (Çev. Ayvacık, H.B., Sayıl, M.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Mullins, J. L., Zhou, E., & Michalska, K. J. (2023). How parental support affects Latina girls during the COVID-19 pandemic: Empathic accuracy and posttraumatic growth effects on empathy and altruistic sharing. *Social Psychology, 54*(1-2), 95–109. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000476

Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire For Measuring Self-Efficacy İn Youths. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment, 23*, 145–149.

Nicita, A., Fumia, A., Caparello, C., Meduri, C. F., Filippello, P., and Sorrenti, L. (2025). Goal achievement and academic dropout among Italian university students: the mediating role of academic burnout. Eur. *J. Invest. Health Psychol. Educ. 15*(3). doi: 10.3390/ejihpe15010003

Ogoma, S. O. (2019). Parenting styles and learned helplessness in mathematics: Do gender and region matter? *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, 6*(3), 391–398.

Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik ilişkisi* (Tez No. 600962) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öğretir Özçelik, A. D. ve Arslan, H. (2020). 3-5 Yaş arası çocukların anne tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 18- 30.

Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (36). Https://Doi.Org/10.21560/Spcd.60151

Özerk, H. (2019). *Bilinçli ebeveynlik.* İstanbul: Kriter Yayınları

Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. PDREM Yayınları. Ankara.

Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2).

Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 8*, 73-88. doi:10.14486/IJSCS259

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 19- 34.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal Explanations As A Risk Factor For Depression: Theory And Evidence. *Psychological Review, 91*(3), 347–374. Https://Doi.Org/10.1037/0033-295X.91.3.347

Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S., Şahin, B. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 972-991. https://doi.org/10.17860/efd.33313

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 207031) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, H., Gelbal, S., & Sarı, H. İ. (2020). Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model. *International Journal of Assessment Tools in Education, 7*(2), 266–279. https://doi.org/10.21449/ijate.702041

Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi, 25*(3), 905-926.

Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Tez No. 331079) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology, 74*(1), 1–9. https://doi.org/10.1037/h0024514

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism.* New York: Knopf.

Schunk, D. H. (2013). Social cognitive theory and self-regulated learning. *In Self-regulated learning and academic achievement* 119-144. Routledge.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science.* https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 219–235. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. *International Encyclopedia of Education,* 668–672. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00620-5

Sezer Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 1-19.

Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo demogafik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 15-19, 743-758.

Siddiquei, N. & Khalid, R. (2018). The relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners. *Open Praxis, 10*(3), 249-263. https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.3.870

Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Tez No. 446897) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sökmen, Y. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies, 47*(1), 19–37. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665986

Sönmez, G. (2014). *Ergenlerde İletişim becerileri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 363270) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1–19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001.

Subaşı, D. ve Öğretir Özçelik, A. (2019). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7*(1), 25-47.

Sucu Özgan, H. (2018). *Üniversite öğrencilerinin genel İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 511094) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sun, M. (2024). The Influence of Parenting Style on the Self-efficacy of Middle School Students. *Applied & Educational Psychology 5*, 99-103. http://dx.doi.org/10.23977/appep.2024.050313.

Sümer N., Gündoğdu Aktürk E., Helvacı E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları, 25*(13), Sayfa: 42 – 59.

Şadyılmaz İpek, B. (2025). *Algılanan Sosyal Destek, Akademik Özyeterlik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler: Ergenler Üzerinde Bir Araştırma* (Tez No. 936434) [Yüksek Lisan Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Tez No. 195500) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(4), 240-246.

Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi* (Tez No. 191267) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 407580) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Taş, A., Çiftçi, A., & Koç, H. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterliklerine Yönelik Güncel Bir Bakış. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 7*(1), 94–104. https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1365

Taş, S., & Deniz, S. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Öğrenilmiş Çaresizliklerinin Yordanması: Problem Çözme Becerisi ve Bilişsel Esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9*(3), 581-617. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.415087

Taymur İ, Türkçapar MH. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*, 154-177.

Telef, B. B. (2011). *Öz yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Tez No. 286530) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 169-187.

Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği* (Tez No. 265558) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 227451) [Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turan, F. A. (2017). *6.sınıf öğrencilerinde bağlanma stilleri ve algılanan anne baba tutumları* (Tez No. 480662) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tutar, H. (2007). Örgütsel Eylemsizliği Açıklama Aracı Olarak Öğrenilmiş Çaresizlik. *ISGUC The Journal Of Industrial Relations And Human Resources, 9*(4), 142-161.

Türkköylü Taştan, B. (2021). Ebeveynlerin erken dönem uyum bozucu şemaları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi (OKAD) 1*(1), 13-25.

Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Özsüer, S., Yaşar, M. C. (2014). 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*(173), 227-244. https://doi.org/10.20296/tsad.76481

Uyaruk Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 32*(143).

Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 211432) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vural, M. (2023). *Ergenlerde algılanan anne baba tutumları, akran zorbalığı gösterme ve maruz kalma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* (Tez No. 825171) [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Weiner, B. (1974). Motivational Psychology And Educational Research. *Educational Psychologist, 11*(2), 96–101. Https://Doi.Org/10.1080/00461527409529130.

Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education, 13*(3), 367–383. https://doi.org/10.1007/ s11218-010-9115-1.

Wu, S., & Tu, C.-C. (2019). The Impact of Learning Self-efficacy on Social Support towards Learned Helplessness in China. Eurasia Journal of Mathematics, *Science and Technology Education, 15*(10), em1825. https://doi.org/10.29333/ejmste/115457

Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research, 126*(1), 257–278. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0.

Yavuzer, H. (2023). *Anne-Baba ve Çocuk* (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2024). *Çocuk Psikolojisi* (48. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yenilmez, Ö. (2020). İşletme Bölümü Öğrencilerinin Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 5*(1), 13-24.

Yıldız, C. S. (2019). *5. ve 6.sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 579702) [Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 98640) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, M. (2004). *İlköğretimde Anne ve Baba Tutumlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Hendek İlçesi Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Yiğit, B., Doğan, G., Tunç, F., & Çolak, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesi. *Toplumsal Eğitim Dergisi, 1*(2), 160–181. https://doi.org/10.5281/zenodo.8322263

Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. Özgür Yayınları.

Yücel, Y. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi.* (Tez No. 375401) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK A

ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2025-55867

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ

T.C.
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başkanlığı

2025 AİLE YILI

Sayı : E-71395021-050.04-55867 08.04.2025
Konu : Etik Kurul Kararı - Saadet BOZKURT

İLGİLİ MAKAMA

Kurulumuza başvuran Saadet BOZKURT'un, "Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi" isimli projesi; amaç, araştırma türü, veri toplama araçları, süreç ve işlemler, veri analizleri dikkate alınmak suretiyle 14.03.2025 tarihinde değerlendirilerek 2025/04-03 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmaktadır.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Alev ERKİLET
Başkan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSL2Y2CZ7 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ibn-haldun-universitesi-ebys

Adres:Başak Mah. Ordu Cad. No:3 P.K. 34480 Başakşehir / İstanbul
Telefon:0212 692 0212 Faks0212 551 6464
e-Posta:info@ihu.edu.tr Elektronik Ağ:www.ihu.edu.tr

Bilgi için: Ümran HASANOĞLU
Unvanı: Sekreter
Tel No: 2505

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK B

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.023475.01

T.C. Kimlik No: 28*******80

Adı Soyadı: SAADET BOZKURT

Araştırmanın Adı: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUMU VE MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZYETERLİĞİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: matematikte öğrenilmiş çaresizlik ölçeği, sosyo demografik bilgi formu, anne-baba tutum ölçeği, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.04.2026

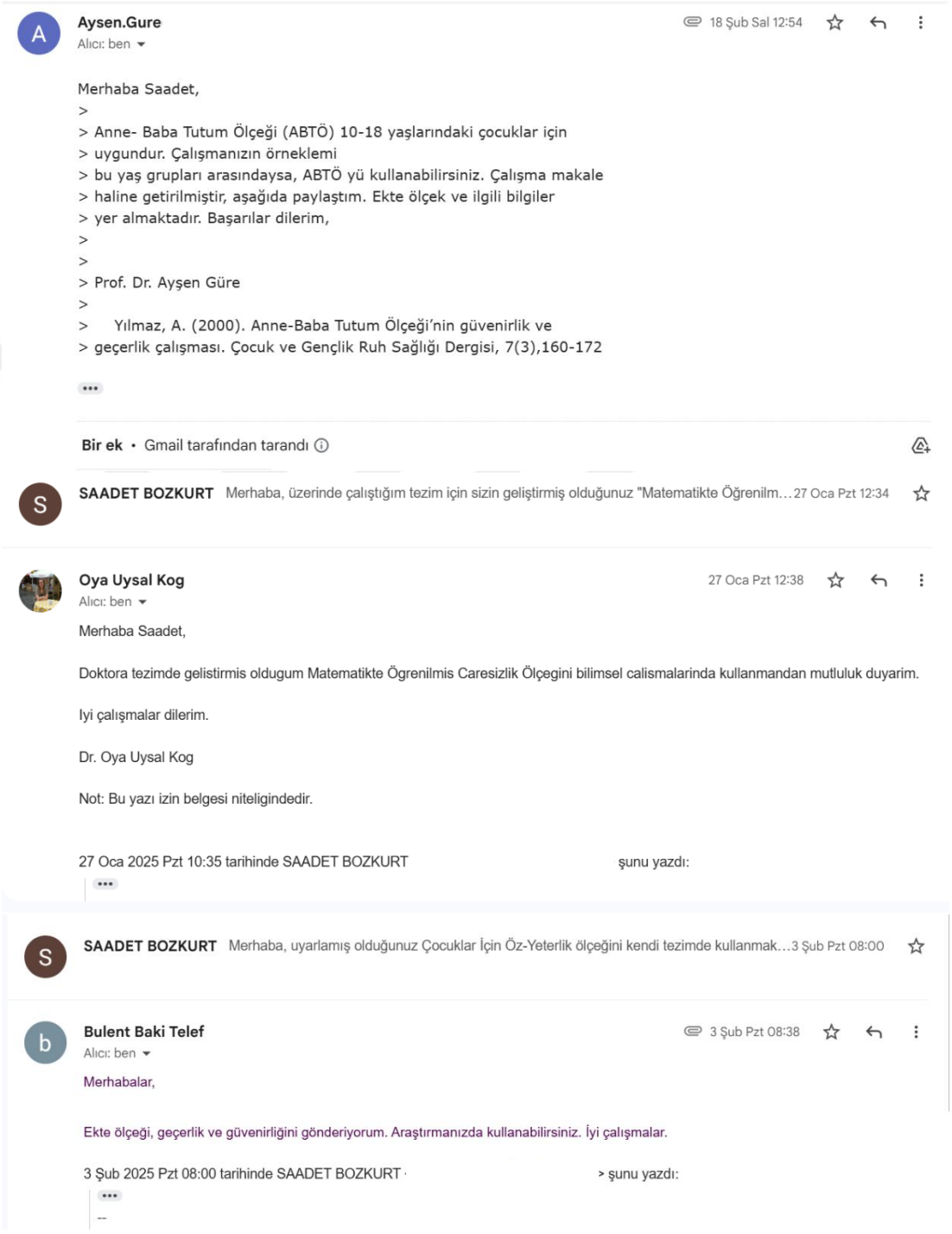
Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
İSTANBUL	Ortaokul	TOKİ Kayaşehir Ortaokulu (BAŞAKŞEHİR)	731951
İSTANBUL	Ortaokul	Toki Fenertepe Ortaokulu (BAŞAKŞEHİR)	731938
İSTANBUL	Ortaokul	Rasim Özdenören Ortaokulu (BAŞAKŞEHİR)	774394
İSTANBUL	Ortaokul	İBB Şair Erdem Bayazıt Ortaokulu (BAŞAKŞEHİR)	731942
İSTANBUL	Ortaokul	Abdi İbrahim Ortaokulu (BAŞAKŞEHİR)	731937

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

EK C

ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



Aysen.Gure 18 Şub Sal 12:54
Alıcı: ben

Merhaba Saadet,
>
> Anne- Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) 10-18 yaşlarındaki çocuklar için
> uygundur. Çalışmanızın örneklemi
> bu yaş grupları arasındaysa, ABTÖ yü kullanabilirsiniz. Çalışma makale
> haline getirilmiştir, aşağıda paylaştım. Ekte ölçek ve ilgili bilgiler
> yer almaktadır. Başarılar dilerim,
>
>
> Prof. Dr. Ayşen Güre
>
> Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve
> geçerlik çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(3),160-172

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

SAADET BOZKURT Merhaba, üzerinde çalıştığım tezim için sizin geliştirmiş olduğunuz "Matematikte Öğrenilm… 27 Oca Pzt 12:34

Oya Uysal Kog 27 Oca Pzt 12:38
Alıcı: ben

Merhaba Saadet,

Doktora tezimde gelistirmis oldugum Matematikte Ögrenilmis Caresizlik Ölçegini bilimsel calismalarinda kullanmandan mutluluk duyarim.

Iyi çalışmalar dilerim.

Dr. Oya Uysal Kog

Not: Bu yazı izin belgesi niteligindedir.

27 Oca 2025 Pzt 10:35 tarihinde SAADET BOZKURT şunu yazdı:

SAADET BOZKURT Merhaba, uyarlamış olduğunuz Çocuklar İçin Öz-Yeterlik ölçeğini kendi tezimde kullanmak… 3 Şub Pzt 08:00

Bulent Baki Telef 3 Şub Pzt 08:38
Alıcı: ben

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

3 Şub 2025 Pzt 08:00 tarihinde SAADET BOZKURT > şunu yazdı:

--

EK Ç

VELİ ONAM FORMU

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	**Saadet Bozkurt**
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	**"Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi"**
Araştırmanın Amacı	Bu tez çalışması, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile matematik dersinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide akademik özyeterliğin aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin matematikte karşılaştıkları başarısızlık algısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek ve akademik özyeterlik inancının bu ilişkiyi nasıl şekillendirdiğini incelemektir.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrenci .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. *.../.../.....*

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

EK D

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	**Saadet Bozkurt**
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	**"Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ve Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişkide Akademik Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi"**
Araştırmanın Amacı	Bu tez çalışması, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile matematik dersinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide akademik özyeterliğin aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin matematikte karşılaştıkları başarısızlık algısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek ve akademik özyeterlik inancının bu ilişkiyi nasıl şekillendirdiğini incelemektir.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. *.../.../.....*

EK E

SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sosyo Demografik Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz:

Kız: ☐ **Erkek:** ☐

2.Sınıf Düzeyi:

5.Sınıf: ☐ **6.Sınıf:** ☐ **7.Sınıf:** ☐ **8.Sınıf:** ☐

3.Yaşınız: (Lütfen rakamla yazınız)

.....

4.Anne Eğitim Düzeyi:

Okuryazar değil: ☐ **İlkokul:** ☐ **Ortaokul:** ☐

Lise: ☐ **Üniversite:** ☐ **Lisansüstü:** ☐

5.Baba Eğitim Düzeyi:

Okuryazar değil: ☐ **İlkokul:** ☐ **Ortaokul:** ☐

Lise: ☐ **Üniversite:** ☐ **Lisansüstü:** ☐

6.Aylık Gelir Düzeyi:

Düşük: ☐ **Orta:** ☐ **Yüksek:** ☐

7.Anne ve Babanızla mı Büyüdünüz?

Evet: ☐ **Hayır:** ☐

8.Anneniz olmadan babanızla mı büyüdünüz:

Evet: ☐ **Hayır:** ☐

9.Babanız olmadan annenizle mi büyüdünüz:

Evet: ☐ **Hayır:** ☐

10.Siz dahil ailenizdeki çocuk sayısı:

1 ☐ **2** ☐ **3** ☐ **4** ☐ **5** ☐ **6+** ☐

EK F

ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Prof. Dr. Ayşen Güre (Yılmaz)

ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;
BİRAZ BENZİYORSA **3**;
BENZEMİYORSA **2**;
HİÇ BENZEMİYORSA **1** yazınız.

	1.	Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.
	2.	Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.
	3.	Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.
	4.	Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.
	5.	Annem ve babam bazı konularda "**sen kendin karar ver**" derler.
	6.	Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.
	7.	Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.
	8.	Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.
	9.	Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.
	10.	Annem ve babamla her tartıştığımda bana "**büyüdüğün zaman anlarsın**" derler.
	11.	Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.
	12.	Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.
	13.	Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.
	14.	Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.
	15.	Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.
	16.	Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.
	17.	Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.
	18.	Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarınla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet [ ] **Hayır** [7]

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaça kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

20. Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarınla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet [ ] **Hayır** [7]

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaça kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir .

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

		Hiç çaba göstermez	**Çok az çaba gösterir**	**Çok çaba Gösterir**
21.	Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,	1	2	3
22.	Boş zamanlarınızda ne yaptığını,			
23.	Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını,			

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

		Bilgileri yoktur	**Çok az bilgileri vardır**	**Çok bilgileri vardır**
24.	Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,	1	2	3
25.	Boş zamanlarınızda ne yaptığın,			
26.	Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,			

EK G

MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ

MATEMATİKTE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Bu ölçek Oya Uysal Koğ tarafından matematik dersiyle ilgili öğrenilmiş çaresizlik düzeyinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşleriniz bizim için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

☐ **1.) Matematik sınavında başarılı oldunuz.**
A: Her sınavda başarılı olduğum için yine başarılı oldum.
B: Sorular kolay olduğu için başarılı oldum.

☐ **2.) Matematik öğretmeninizin sorduğu soruyu çözemediniz.**
A: Konuyu bilmediğim için bu soruyu çözemedim.
B: Soru çözmeyi beceremediğim için bu soruyu da çözemedim.

☐ **3.) Sınıfta matematikte başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz.**
A: Arkadaşlar matematikte yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum.
B: Matematikte iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.

☐ **4.) Matematik sınavında başarısız oldunuz. Aileniz konuyla ilgili görüşlerini sizinle paylaştı.**
A: Matematikteki başarısızlığım ailemi şaşırtmaz. Bu durumu hep yaşıyorlar çünkü.
B: Bunun bir aksilik olduğunu ve bir dahaki sınavda daha başarılı olacağımı söylediler.

☐ **5.) Matematik dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız.**
A: Ders esnasındaki dış etkenler (gürültü, sınıf düzeni, sıcak-soğuk vb.)dikkatimi toplamama engel oluyor.
B: Matematik dersinden başarılı olamayacağıma inandığım için anlatılanları dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum.

☐ **6.) Matematik öğretmeniniz sizi, kantinden alışveriş yaparken aldığınız ürünlerin değerini yanlış hesaplayan kantin görevlisini uyardığınız için ödüllendirdi.**
A: Öğretmen beni cesaretlendirmek için ödüllendirdi.
B: Ben ödüllendirilecek bir davranış yaptığım için ödüllendirdi.

☐ **7.) Öğretmeniniz matematik sınav sonuçlarını okudu. Sınıfta matematikte sizden daha yüksek not alanlar var.**
A: Ne yaparsam yapayım matematikte onlar kadar yüksek not alamam.
B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilir hatta onları geçebilirim.

☐ **8.) Bir arkadaşınız matematikte soruları kalem kağıt kullanmadan, zihinden çözüyor.**
A: Biraz kafa yorsam ben de yapabilirim. Çok zor olmasa gerek.
B: Onda doğuştan gelen bir soru çözme yeteneği var. Bende yok.

☐ **9.) Çevrenizdekiler sizden matematikte başarılı olmanızı bekliyor.**
A: Çok zeki insanlar bile matematikte zorlanırken benden başarı beklemeleri haksızlık olur.
B: Matematikte başarılı olmamı istemeleri ve bunu benden beklemelerini doğal karşılıyorum.

☐ **10.) Matematikte başarılı olmanız için aileniz özel ders desteği almanızı istiyor.**
A: Tek başıma matematiği başarmam zor oluyorsa özel ders desteği almam uygun olabilir.
B: Tek başıma başarılı olamadığım matematikte özel ders almak da bir işe yaramaz.

☐ **11.) Matematik çalışmaya karşı motivasyon eksikliğiniz var.**
A: Günlük hayatta matematiği gerekli yerlerde kullanmayı beceremediğim için matematik çalışmaya karşı motivasyon eksikliğim var.
B: Günlük hayatta matematiğe fazla gereksinim duymadığım için matematik çalışmaya karşı motivasyon eksikliğim var.

☐ **12.) Matematik sınavından en düşük notu siz aldınız.**
A: Şaşılacak bir durum değil. Her zamanki gibi.
B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilecek bir durum.

☐ **13.) Matematik dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız.**
A: Kitapta konunun anlatıldığı bölümü satır satır okuyup anlamaya çalışırım.
B: Kitaptan okuyunca anlamam mümkün olmayacağı için kendi kendime uğraşmaya değmeyeceğini düşünürüm.

☐ **14.) Alışverişe çıkacaksınız...**
A: Hesap konusunda hiç iyi olmadığımdan alışverişte kandırılmaktan korkarım.
B: Dört işlemim kuvvetli olduğu için alışverişte uyanık davranırım.

☐ **15.) Şekli verilen bir açının ölçüsünü tahmin etmeniz istendi. Ancak tahmin yürütmediniz.**
A: Tahminlerim genelde doğru çıkmadığı için tahmin yürütmedim.
B: Bu defa doğru tahmin edemeyeceğimi düşündüğüm için tahmin yürütmedim.

☐ **16.) İki nesnenin verilen ağırlıklarını karşılaştırma ile ilgili bir soruya yanlış yanıt verdiniz.**
A: Nesnelerin ağırlıklarını karşılaştırma konusunda genelde iyi olmadığım için yanlış yanıt verdim.
B: Bu soruyu yanlış anladığım için yanlış yanıt verdim.

☐ **17.) Karnenizdeki matematik notunuzdan memnun değilsiniz.**
A: Ben yeteri kadar çalışmadığım için notum istediğim gibi değil.
B: Ne yaparsam yapayım matematik dersinden istediğim notu almam mümkün olmayacak.

☐ **18.) Matematik öğretmeninin sorduğu soruyu yanıtlamak için söz almayı istemediniz. Bunun nedeni…**
A: Söz almayı isteyen çok kişi olduğu için söz almak istemedim.
B: Söz alırsam her zamanki gibi yanlış bir şey söylerim diye söz istemedim.

☐ **19.) Matematik öğretmeninin size verdiği soruyu başarıyla çözdünüz.**
A: Soru çözmekte başarılı olduğum için bu soruyu da çözdüm.
B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için soruyu çözdüm.

☐ **20.) Ailende sana matematikte yardımcı olacak biri var. Ama yardımını istemiyorsun.**
A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum.
B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur. Nasılsa yine anlamayacağım.

☐ **21.) Matematikte önceki sınıflardan gelen bilgi eksiklikleriniz var.**
A: Bilgi eksikliklerini tamamlamaya çalışmanın yararlı olacağını düşünürüm.
B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkansız olduğunu düşünürüm.

☐ **22.) "Matematiği başarmak için sevmek gerekir." diyorlar.**
A: Matematiği seversem başarılı olabilirim.
B: Temel bilgileri öğrenmemişsem ne kadar seversem seveyim matematikte başarılı olamam.

☐ **23.) Matematik öğretmeniniz sizi basit dört işlemi pratik yollardan yapmaya alıştırmaya çalışıyor.**
A: Sonucu doğru çıkmayacağı için dört işlemleri pratik yollardan yapmaya çalışmam bile.
B: Dört işlemi yaparken zaman kazandırdığı için pratik yolları kullanmaya alışmaya çalışırım.

☐ **24.) Sınıfta matematik dersinde problem çözülüyor.**
A: Verilen bilgileri not alır, çözümü bulmaya uğraşırım.
B: Verilen bilgileri gerekli yerlerde kullanabilme becerim olmadığından problemi çözmem mümkün olmaz.

☐ **25.) Matematik dersinde çeşitli eğlenceli etkinlikler yapılıyor.**
A: Ne yapılırsa yapılsın matematik sıkıcı bir ders olarak geçer.
B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici hale getirir.

☐ **26.) Matematik öğretmeniniz size bir mantık sorusu sordu ve siz bu soruyu bilemediniz.**
A: Matematikteki mantık sorularında akıl yürütme becerisine sahip olmadığım için soruyu bilemedim. B: Soru çözmek için günümde değildim.

☐ **27.) Matematik dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmenin anlattığı dersi dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun.**
A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum.
B: Ne kadar iyi dinlesem de matematiği anlamam mümkün olmadığı için dersle ilgilenmiyorum.

☐ **28.) Matematik dersinde anladığınızı düşündüğünüz konulardan sınav oldunuz ve düşük not aldınız.**
A: Konuyu iyi anlamış olsam bile sınav heyecanım başarısız olmama neden oluyor.
B: Diğer sınavların yoğunluğu nedeniyle pratik yapmaya yeterli vakit bulamadığım için başarısız oldum.

☐ **29.) Bu sene dersi yürüten matematik öğretmeninizi seviyorsunuz.**
A: İlkokulda öğretmenimden öyle korkuyordum ki şimdikiler bana iyi davransa bile matematiği sevmemi sağlayamazlar.
B: Öğretmenimizi sevdiğimden matematik dersini sevmesem bile sevmeye ve derse katılmaya çalışırım.

☐ **30.) Matematik öğretmeniniz sınıfa denklemler konusuyla ilgili bir soru yöneltiyor. Siz soruyu çözmeye çaba göstermiyorsunuz.**
A: Öğretmen beni görmezden gelip, diğer arkadaşlarıma yanıt hakkı verir diye öğretmenin sorduğu soruları yanıtlamak için çabalamıyorum.
B: Denklemler konusunda soru çözmek içimden gelmediği için çözmeye çabalamıyorum.

☐ **31.) Matematik çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz.**
A: O an ders çalışmak istemediğim için konuyla ilgilenmedim.
B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile matematik ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.

☐ **32.) İlk iki sınavından düşük not aldığınız matematik dersinin son sınavını olacaksınız.**
A: İlk iki sınavdan düşük not aldığım için üçüncüsünden farklı bir sonuç beklemem.
B: İlk iki sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, son sınava odaklanırım.

☐ **33.) Matematik dersi seçmeli bir ders olarak alınmaya başlandı.**
A: Matematik dersi zor bir ders olmadığı için bu dersi seçerdim.
B: Derse ilişkili olarak ön öğrenmelerim yetersiz olduğu için matematik dersini asla seçmezdim.

EK Ğ

ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız "Hiç" ise 1'i, "Biraz" ise 2'yi "Oldukça iyi" ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	○	○	○	○	○
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	○	○	○	○	○
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	○	○	○	○	○
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	○	○	○	○	○
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○

Ölçeğin Alt Boyutlarını Oluşturan Maddeler

Akademik öz-yeterlik; 3,6,9,12,15,17,20

Sosyal öz-yeterlik; 1,5,7,10,13,16,18

Duygusal öz-yeterlik; 2,4,8,11,14,19,21

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyad:

Saadet Bozkurt

Eğitim:

2016 – 2020	PDR Lisans, Marmara Üniversitesi, Türkiye
2022 – 2026	PDR Yüksek Lisans, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

İş Deneyimi:

2022 –	BAYEM Erken Müdahale ve Yoğun Eğitim Merkezi