



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ERGENLERDE GÖRELİ YOKSUNLUK İLE OKUL
BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİĞİN
ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA AYAZ DURAK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ERGENLERDE GÖRELİ YOKSUNLUK İLE OKUL
BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİĞİN
ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA AYAZ DURAK

DANIŞMAN : DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ

2. DANIŞMAN: DR. ÖĞRT. ÜYESİ E. SEDAT ŞAHİN

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. CELALETTİN ÇELEBİ

JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞRET. ÜYESİ Ö. FATMA Y. TAŞTI

AKSARAY-2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİNFÖRMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : TUĞBA

Soyadı : AYAZ DURAK

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi : 03.02.2025

TEZİN

Türkçe Adı : Ergenlerde Görelî Yoksunluk İle Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü

İngilizce Adı : The Mediating Role Of Self-Efficacy In The Relationship Between Relative Deprivation And School Achievement In Adolescents

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba AYAZ DURAK

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba AYAZ DURAK tarafından hazırlanan “Ergenlerde Göreli Yoksunluk İle Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ
(Eğitim Bilimleri, Aksaray Üniversitesi)

İmza

.....

Üye:Doç. Dr. Celalettin ÇELEBİ
(Eğitim Bilimleri,Necmettin Erbakan Üniversitesi)

.....

Üye:Dr Öğretim Üyesi Özlem Fatma YILDIRIM TAŞTI
(Eğitim Bilimleri,Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:09/01/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve
..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR

Canım annem Esen’e, canım babam Yusuf’a, kardeşlerim Saltuk Buğra, Sıla ve Egemen’e tüm hayatım boyunca ve bu tez sürecinde bana olan koşulsuz sevgi ve destekleri için her koşulda güvenle sığınabildiğim birer liman oldukları için teşekkür ederim.

Bu tez sürecine başlamam konusunda beni teşvik eden, sevgi ve şefkatiyle yanımda olan, toplumsal cinsiyet rollerine dimdik karşı duran ve bu süreçte eşim olan sevgilim, eşim Ahmet Enes’e teşekkür ederim.

Dostlarım Büşra, Sema, Beyza ve Emre’ye hayatımdaki varlıkları için teşekkür ederim.

Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümündeki kıymetli hocam Prof. Dr. Savaş KARAGÖZ’e akademik ve psikolojik desteği için teşekkür ederim.

Tez sürecinde desteğini esirgemeyen danışmanım olmayı kabul eden, sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Ekrem Sedat Şahin’e tüm emekleri için çok teşekkür ederim.

Yaşadığım onlarca zorluğa rağmen sonra yılmayıp yeniden başladığım, tüm zorluklara rağmen pes etmediğim için kendime teşekkür ederim.

Araştırmamı uyguladığım okullarındaki kıymetli öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak tez yazım sürecimde en büyük teşekkürü çok değerlim, bir danışman hoca olmanın çok daha ötesinde bir yerde bulunan sayın hocam Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ’ye Dante’nin İlahi Komedyasından bir bölüm ile teşekkür ediyorum:

“Ustamsın, kalemimsin, bana onurlar katan o güzel biçemi veren sensin.”

ÖZET

Bu çalışma, ergenlerde görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide özyeterliğin aracı rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, demografik faktörler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) açısından görelî yoksunluk, özyeterlik ve okul başarısı farklılık göstermekte midir? Bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? Özyeterlik, görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenmekte midir? gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Hatay'daki Fen, Anadolu, İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik liselerinde öğrenim gören 567 öğrenciyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, katılımcılardan Kişisel Bilgi Formu, Görelî Yoksunluk Ölçeği-Ergen Formu ve Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Analizler IBM SPSS 27 ve PROCESS makrosu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında görelî yoksunluk ve özyeterlik açısından anlamlı bir fark bulunmazken, okul başarısı kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Sınıf düzeyine göre görelî yoksunluk ve özyeterlik değişmezken, okul başarısı anlamlı farklılık göstermiştir. Okul türüne bağlı olarak görelî yoksunluk, özyeterlik ve okul başarısında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ayrıca, görelî yoksunluk ile okul başarısı, görelî yoksunluk ile özyeterlik ve özyeterlik ile okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Özyeterliğin, görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları literatür ışığında değerlendirilmiş ve ilgili alanlarda çalışan akademisyenler, eğitimciler ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Gelişim dönemleri, görelî yoksunluk, ergenlik, okul türü, özyeterlik

Bilim Kodu : 10203

Yazar : Tuğba AYAZ DURAK

Danışman : Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ

ABSTRACT

This study aims to investigate the mediating role of self-efficacy in the relationship between relative deprivation and academic achievement among adolescents. In this context, the study seeks to answer the following questions: Do relative deprivation, self-efficacy, and academic achievement differ based on demographic factors (gender, grade level, and school type)? Are there significant relationships among these variables? Does self-efficacy mediate the relationship between relative deprivation and academic achievement? The research was conducted during the 2023-2024 academic year with 567 students studying at Science, Anatolian, Imam Hatip, and Vocational and Technical high schools in Hatay. A relational survey model was used, and data were collected from participants using a Personal Information Form, the Relative Deprivation Scale-Adolescent Form, and the Self-Efficacy Scale for Children. Data analyses were performed using IBM SPSS 27 and the PROCESS macro. Findings indicate that there is no significant difference in relative deprivation and self-efficacy between male and female students, while academic achievement significantly differs in favor of female students. Relative deprivation and self-efficacy do not vary by grade level, but academic achievement does. Significant differences were found in relative deprivation, self-efficacy, and academic achievement based on school type. Additionally, significant relationships were identified between relative deprivation and academic achievement, relative deprivation and self-efficacy, and self-efficacy and academic achievement. Moreover, self-efficacy was found to mediate the relationship between relative deprivation and academic achievement. The research findings were discussed in light of the existing literature, and various recommendations were provided for academics, educators, and researchers working in related fields.

Keywords : Developmental stages, relative deprivation, adolescence, school type, self-efficacy

Science Code : 10203

Author : Tuğba AYZAZ DURAK

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Yalçın DİLEKLİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİNFÖRMÜ	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLÖLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Hipotez	3
1.2. Sayıtlılar	3
1.3. Sınırlılıklar.....	3
1.4. Tanımlar	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
ALANYAZIN TARAMASI.....	6
2.1. Gelişim	6
2.1.1. Gelişim ve Gelişim Kuramları	6
2.1.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	6
2.1.3. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri	7
2.1.4. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı	7
2.1.5. S. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Dönemleri	8
2.1.6. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı	8
2.1.7. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	9

2.1.8. Piaget’e Göre Gelişim Dönemleri.....	9
2.1.8.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş).....	9
2.1.8.2. Çocukluk Dönemi (2-12 Yaş)	9
2.1.8.2.1. Erken Çocukluk dönemi	10
2.1.8.2.2. Orta Çocukluk Dönemi.....	10
2.1.8.3. Ergenlik Dönemi (12-18 Yaş)	10
2.1.8.4. Yetişkinlik Dönemi	12
2.1.8.4.1. Genç Yetişkinlik (18-40 Yaş).....	12
2.1.8.4.2. Orta Yetişkinlik (40-65 Yaş)	12
2.2. Yoksunluk	12
2.2.1. Göreli Yoksunluk	13
2.2.1.1. Göreli Yoksunluk Modelleri	16
2.2.1.2. Davies’in Göre Göreli Yoksunluk Kuramı.....	16
2.2.1.3. Runciman’ın Göreli Yoksunluk Kuramı	16
2.2.1.4. Gurr’un Göreli Yoksunluk Kuramı	17
2.3. Özyeterlik	18
2.4. Okul Başarısı	19
2.4.1. Okul Başarısını Etkileyen Faktörler	20
2.5. Ortaöğretim Kurum Türleri	21
2.5.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Liseleri	21
2.5.2. Anadolu Liseleri	21
2.5.3. Fen Liseleri	21
2.5.4. Sosyal Bilimler Liseleri	22
2.5.5. Anadolu İmam Hatip Liseleri	22
2.6. İlgili Araştırmalar	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	25
YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Çalışma Grubu.....	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	27
3.3.2. Göreli Yoksunluk Ölçeği- Ergen Formu	27

3.3.2. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği	27
3.4. Verilerin Toplanması ve Etik Süreçler.....	28
3.5. Verilerin Analizi.....	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	30
BULGULAR.....	30
4.1. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi	30
4.2. Sınıf Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi	31
4.3. Okul Türüne Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi	32
4.4. Görelî Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi.....	34
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	36
TARTIŞMA VE YORUM.....	36
5.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Görelî Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	36
5.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Görelî Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	37
5.2.1. Okul Başarısı ve Sınıf Düzeyi.....	38
5.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Görelî Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	39
5.4. Görelî Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Özyeterliğin Aracı Rolüne İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	41
5.4.1. Görelî Yoksunluk, Özyeterlik ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki.....	42
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	44
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	44
KAYNAKÇA.....	47
EKLER.....	53
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	53
EK-2 Ergenler İçin Görelî Yoksunluk Ölçeği (EGYÖ)	54
EK-3 Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği.....	55
EK-4 Veli İzin Belgesi	56
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	26
Tablo 2: Cinsiyete göre t Testi Bulguları.....	30
Tablo 3: Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Bulguları	31
Tablo 4: Okul Türüne Göre ANOVA Bulgular	32



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ödül Ve Kişisel Memnuniyet Arasındaki İlişki	15
Şekil 2: Standardize Edilmiş Katsayılı Aracı Model	34



KISALTMALAR

DOI : Digital Object Identifier

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

URL : Uniform Resource Loader

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Ergenlik bireylerin kişilik gelişimleri açısından oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşananlar yetişkinlikte bireylerin hayatı algılayış biçimlerini etkilemektedir. Bu çalışmaya konu olan görelî yoksunluk ve özyeterlik kavramları da bahsedilen bu kişilik gelişimi ve hayatı algılama biçimleri üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir.

Miele'ye (2016) göre, ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda en hızlı değişim gösterdiği yaşam evresidir. Steinberg'e (2017) göre, bu dönemde, ergenler kişiliklerini inşa etme sürecinde önemli gelişimsel aşamalardan geçerler ve bu süreçte çevrelerinden aldıkları geri bildirimler, onların ilerlemeleri destekleyen ya da engelleyen unsurlar haline gelebilir. Miele'ye (2016) göre ergenlerin bu dönemde karşılaştıkları stres sebepleri, onların okul başarısını, genel yaşam kalitelerini ve sosyal uyumlarını doğrudan etkileyebilir. Steinberg'e (2017) göre, ergenlerin okul başarısı yalnızca bilişsel becerileriyle değil, aynı zamanda duygusal durumları, özyeterlik algıları ve çevresel koşullarla şekillenen karmaşık bir süreçtir. Okul, ergenler için yalnızca akademik bilgilerin edinildiği bir yer değil, aynı zamanda kimliklerinin şekillendiği, toplumsal rollerinin belirlendiği ve gelecekteki yaşamlarını yönlendirecek kararların alındığı önemli bir alandır.

Eccles ve Roeser'a (2011) göre, okul başarısı, bireylerin yalnızca akademik yeterliliklerinden etkilenmez. Bu süreçte, ergenlerin yaşadığı çevresel faktörler de büyük bir rol oynar. Runciman'a (1966) göre toplumdan ve aileden alınan geri bildirimler, ergenin okul başarısını ve bu başarıya yönelik tutumlarını doğrudan etkileyebilir. Bu faktörlerin başında ise, "görelî yoksunluk" kavramı gelmektedir. Runciman'a (1966) göre görelî yoksunluk, bireylerin çevrelerinden veya toplumdan bekledikleri materyal ve sosyal kaynaklara sahip olmama durumudur. Özet olarak bireyler, kendi yaşamlarındaki kaynakları, sosyal çevrelerinde gözlemledikleri ya da toplumsal normlarla kıyasladıklarında eksik ve yetersiz bulurlar. Smith'e (2002) göre, bu algı, ergenin duygusal dünyasında bir

takım olumsuz sonuçlara yol açabilir. Ergen, bu durumdan kaynaklanan stres ve kaygılarla başa çıkmakta zorlanabilir ve bunun neticesinde okul başarısında da düşüşler gözlemlenebilir. Göreli yoksunluk, sadece maddi anlamda değil, duygusal ve sosyal düzeyde de bir eksiklik duygusu yaratabilir bu da ergenin genel psikolojik durumunu, okulda karşılaştığı zorluklarla baş etme yeteneğini doğrudan etkileyebilir.

Bandura'ya (1997) göre, göreli yoksunluk ve okul başarısı arasındaki ilişki, tek başına çevresel koşulların etkisini açıklamaya yetmez. Bu noktada, ergenlerin özyeterlik algısı devreye girer. Özyeterlik, bireylerin belirli bir görev veya durumu başarıyla yerine getirebileceğine dair inançlarıdır. Bandura'nın (1997) özyeterlik kuramına göre, bireylerin başarılı olabileceklerine dair inançları, onların hedeflerine ulaşmalarında büyük bir belirleyici faktördür. Ergenlerin akademik başarıları, yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulama ve zorluklarla başa çıkma yetenekleriyle de bağlantılıdır. Özyeterlik algısı düşük olan ergenler, karşılaştıkları engellerle mücadele etmekte daha fazla zorlanır ve genellikle daha az çaba harcarlar. Bunun sonucu olarak okulda karşılaştıkları akademik ve sosyal zorlukların üstesinden gelmelerini engelleyebilir. Özyeterlik algısının düşüklüğü, ergenin kendisini yetersiz hissetmesine ve sonuç olarak okul başarısının düşmesine yol açan bir faktör olabilir. Dolayısıyla, göreli yoksunluk algısıyla özyeterlik algısı arasındaki ilişki, ergenin okul başarısını anlamada kritik bir rol oynayabilir.

Bandura (1997) çalışmasında, ergenlerin okul başarısını etkileyen faktörlerin yalnızca çevresel etmenler ve bireysel algılarla sınırlı olmadığını belirtmektedir. Özyeterlik gibi bireysel faktörlerin, göreli yoksunluğun etkilerini şekillendirmede ve aracılık etmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Pajares ve Schunk'a (2001) göre özyeterlik algısı, ergenin okul sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkma becerisini doğrudan etkilerken, aynı zamanda göreli yoksunluk deneyimlerinin bu süreci nasıl dönüştürdüğünü anlamamıza yardımcı olabilir. Runciman'a (1966) göre, göreli yoksunluk, ergenin sosyal çevresindeki diğer bireylerle kıyaslama yaparak kendisini eksik hissetmesine neden olurken, bu eksiklik duygusu, ergenin motivasyonunu ve okul başarısına yönelik tutumlarını da şekillendirebilir. Ancak, özyeterlik algısı güçlü olan bir ergen, bu tür zorluklarla karşılaştığında daha dirençli olabilir ve okul sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir. Bu nedenle, özyeterlik gibi bireysel özelliklerin, ergenlerin yaşadıkları çevresel faktörlerle olan ilişkilerinde aracı bir rol oynayıp oynamadığını incelemek, bu çalışmanın önemli bir amacıdır.

1.1. Hipotez

Bu araştırmada test edilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

1. Ergenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) açısından görelilik yoksunluk, öz yeterliklerinde ve okul başarılarında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Ergenlerde görelilik yoksunluk ile okul başarı arasında anlamlı ilişki vardır.
3. Ergenlerde görelilik yoksunluk ile  zyeterlik arasında anlamlı ilişki vardır.
4. Ergenlerde  zyeterlik ile okul başarı arasında anlamlı ilişki vardır.
5. Ergenlerde görelilik yoksunluk ile okul başarı arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı bir rolü vardır.

1.2. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şu şekildedir: Araştırmaya gönüllü olarak katılan  ğrenciler Görelilik Yoksunluk  leği-Ergen Formu,  ocuklar için  zyeterlik  leği ve Kişisel Bilgi Formu'nu içtenlikle yanıtlamışlardır. Öğrenciler bu doğrultuda araştırmanın önemi anlatılarak bilgilendirilmiştir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir.

1. Çalışma sadece Hatay ilinde bulunan ve belirlenen liselerde gerçekleştirilmiş olup, sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır.
2. Çalışmada sadece cinsiyet, sınıf düzeyi, okul başarı değişkenleri incelenmiş olup, sosyoekonomik durum, aile yapısı,  ğretmen tutumları gibi diğer değişkenlerin etkileri göz ardı edilmiştir.

1.4. Tanımlar

Bu araştırmada geçen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Görelilik Yoksunluk: Crosby'e (1976) göre, bireylerin kendilerini diğer bireyler ile

kıyaslaması ve bu kıyaslama sonucunda kendi yaşadıkları ve yaşamayı hak ettiklerine inandıkları arasındaki farktan kaynaklı olarak bireylerin kızgınlık ve huzursuzluk yaşamalarına neden olan öznel bir durumdur.

Özyeterlik: Bandura'ya (1977) göre, bireylerin belirli bir durumda başarılı olabileceğine dair inancını ifade eder.

Akademik Başarı: Tyler'a (1949) göre, okullarda kullanılan öğretim programlarının amaçlarına yönelik olarak ortaya konulan davranışların bütünüdür.

Lise Türü: Araştırmada Fen Lisesi, Anadolu lisesi, İmam Hatip lisesi ve Meslek lisesi olmak üzere 4 lise türü söz konusudur. "Lise türü" ifadesi bu 4 lise için kullanılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bandura'nın özyeterlik kuramına göre bireylerin sosyal, ekonomik ve psikolojik deneyimleri, ergenlerin akademik performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ergenlik dönemi, bireylerin benlik algısını, özyeterlik duygularını ve çevresel faktörlerle olan ilişkilerini şekillendirdiği kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde yaşanan sosyal karşılaştırmalardan kaynaklanan görelî yoksunluk hissi, ergenlerin öğrenme motivasyonu, okul başarısı ve genel iyilik hallerini etkileyebilecek önemli bir psiko sosyal faktör olarak öne çıkmaktadır.

Görelî yoksunluk, bireylerin sosyal çevreleriyle kendilerini karşılaştırarak daha az avantajlı durumda olduklarına inanması sonucu ortaya çıkan bir algıyı ifade eder. Bu algı, ergenlerde düşük benlik değeri, motivasyon kaybı ve akademik performansta düşüş gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Ancak, bireylerin özyeterlik düzeyleri bu süreci önemli ölçülerde etkileyebilir. Özyeterlik, bireylerin belli bir amaca ulaşma konusundaki kendi kapasitelerine olan inancını ifade eder ve bu inancın ergenlerin yaşamsal başarılarında belirleyici olduğu bilinmektedir.

Bu çalışma, ergenlerde görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolünü inceleyerek bu alandaki önemli bir bilgi boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışma; sosyal karşılaştırma teorisi, benlik algısı teorisi ve Bandura'nın özyeterlik kuramı gibi çerçeveler ışığında teorik bir temel sunarak alana akademik bir katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, ergenlik dönemindeki bireylerin daha etkili öğrenme

stratejileri geliştirmesine ve eğitim politikası oluşturanlar için anlamlı sonuçlar sunmaya yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın toplumsal önemi, ergenlerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları görelili yoksunluk algılarının etkisini anlamış olmakla birlikte, bu algıların zyeterlik ile çözülebilir bir hale dönüştürülmesine yönelik yaklaşımlar geliştirme potansiyelidir. Sonuç olarak, bu tez hem bireysel hem de toplumsal düzeyde faydalı çıkarımlar sunarak psikoloji, eğitim ve sosyal bilimler alanlarına çok boyutlu bir katkı sağlayacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Gelişim

2.1.1. Gelişim ve Gelişim Kuramları

J. Santrock’a (2004) göre büyüme; boy kilo hacim gibi açılardan yaşanan fiziksel artışlardır her bireyde, vücudun farklı bölümlerinde bu büyümenin gerçekleşme hızı değişiklik gösterir. Olgunlaşma, vücut organlarının gerçekleştirmeleri gereken işlevleri yerine getirecek seviyeye ulaşmak için yaşadığı fiziksel değişimlerdir. Öngören ve Senemoğlu’na (2020) göre gelişim, söz konusu büyüme, olgunlaşma ve öğrenme arasındaki etkileşimlerin sonucunda sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Gelişim, farklı bilim insanları tarafından farklı alanlara ve dönemlere bölünerek örneğin bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim, fiziksel gelişim ve ahlak gelişimi gibi tanımlanmıştır.

2.1.2. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget (1952), bireyin gelişimini kesintili evreler şeklinde tanımlamıştır ve bu evreleri yaş ile ilişkilendirerek bir gelişim modeli oluşturmuştur. Piaget, bilişsel gelişimin dört aşamada gerçekleştiğini öne süren bir teori geliştirmiştir. Bu aşamalar şunlardır: Duyu-Devinim, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem. Piaget'e göre, her aşama bireyin bilişsel

yeteneklerinde belirli bir değişimi temsil eder.

Bu evreler;

1. Duyu-Devinim donemi (0-2yaş)
2. İşlem oncesi donem (2-6 yaş)
3. Somut İşlemler (7-11 yaş)
4. Soyut İşlemler (12 yaş ve sonrası)

2.1.3. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Donemleri

Erikson, insan yaşamının sekiz farklı evresini tanımlayan bir psiko sosyal gelişim kuramı geliştirmiştir (Erikson, 1950). Erikson bireylerin gelişiminin sosyal evreler ile ilişki iinde devam ettiğini savunur. Birey, yaşamı boyunca sekiz ayrı gelişim aşamasından geer ve her aşamanın kendine zgu hedefleri bulunur. Erikson, bu hedeflerin başarılı bir şekilde tamamlanmasının, bireylerin gelişim donemlerinin olumlu bir şekilde getiğini gosterdiğini one surur. Her evre, bireyin kişisel ve sosyal gelişiminde belirli bir krizi ozmesi gerektiğini one surur.

Bu sekiz donem şunlardır;

1. Temel Guvene Karşı Guensizlik Duygusu (0-1 Yaş)
2. zerkliğe Karşı Kuşku ve Utan Duygusu (1-3 Yaş)
3. Girişimciliğe Karşı Sululuk Duygusu (3-6 Yaş)
4. Başarılı Olmaya Karşı Yetersizlik Duygusu (7-11 Yaş)
5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (11-17 Yaş)
6. Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (17-30 Yaş)
7. retkenliğe Karşı Durgunluk (30-60 Yaş)
8. Benlik Butnlğne Karşı Umutsuzluk (60+ Yaş)

2.1.4. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Lawrence Kohlberg, 1950'lerde ve 1960'larda Jean Piaget'in bilişsel gelişim teorisine dayanarak ahlak gelişimi zerine kapsamlı alışmalar yapmış ve bu alışmalar sonucunda kendi ahlak gelişimi teorisini oluşturmuştur.

Kohlberg'in (1981) ahlak gelişimi kuramı,  ana dzeyden altı aşamadan oluşur: Gelenek

Öncesi Düzey, Geleneksel Düzey ve Gelenek Sonrası Düzey. Her bir aşama, bireylerin ahlaki düşünme becerilerinin nasıl evrildiğini ve derinleştiğini ortaya koymaktadır.

1. Gelenek öncesi düzey
 - a. 1. Evre: Sorgusuz itaat ve ceza korkusu
 - b. 2. Evre: Bireysellik ve Değiş Tokuş Yönelimi
2. Geleneksel düzey
 - a. 3. Evre: İyi çocuk eğilimi
 - b. 4. Evre: Kanun ve düzen ahlakı
3. Gelenek ötesi düzey
 - a. Sosyal anlaşma ahlakı
 - b. Evrensel ahlak ilkeleri yönelimi

2.1.5. S. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Dönemleri

Freud (1905), psikoseksüel gelişim teorisinin, bireyin yaşamının ilk beş yılında cinsel enerjinin çeşitli alanlara yöneldiğini ve bu sürecin kişilik oluşumunu etkilediğini savunur. Freud bireyin karakterinin oluşma sürecinde bebeklik yıllarının öneminden bahseden ilk psikologdur.

1. Oral Dönem (0-1 yaş arası)
2. Anal Dönem (1,5-2 yaş arası)
3. Fallik Dönem (3-6 yaş)
4. Latent Dönem (6-12 yaş)
5. Genital Dönem (11-18 yaş) aralıklarını kapsayan beş dönemde/evreden oluşur.

2.1.6. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı

Lev Vygotsky (1978), sosyal etkileşimlerin bilişsel gelişimi nasıl etkilediğini incelediği önemli bir gelişim kuramı geliştirmiştir. Vygotsky'e göre, öğrenme ve gelişme toplumsal etkileşimler ve kültürel araçlarla sağlanır. Dilin önemi ve birincil ve ikincil zihinsel işlevler

gibi kavramlar bu kuramda merkezi bir rol oynar.

2.1.7. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura (1977) , sosyal öğrenme kuramını geliştirerek bireylerin davranışlarını çevrelerindeki modelleri taklit ederek öğrendiğini öne sürmüştür. Bu kurama göre, bireylerin davranışlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörler arasındaki karmaşık etkileşimler bulunmaktadır.

Lev Vygotsky ve Albert Bandura, gelişim psikolojisi alanında önemli figürlerdir, ancak gelişim dönemleri konusunda belirli aşamaları tanımlayan kuramları bulunmamaktadır. Bununla birlikte, her ikisi de çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin bilişsel gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu incelemişlerdir.

2.1.8. Piaget'e Göre Gelişim Dönemleri

Gelişim dönemleri, bireyin yaşamı boyunca fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan nasıl değiştiğini ve geliştiğinin anlaşılmasına yardımcı olur. Bu dönemler, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak sıralanabilir. Her dönem, belirli gelişimsel görevler ve zorluklarla karakterize edilir.

2.1.8.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)

Bebeklik dönemi, yaşamın ilk iki yılını kapsar ve hızla büyüme ve gelişme ile karakterizedir. Bu dönemde fiziksel gelişim, motor beceriler, duyu organları ve bilişsel yeteneklerde önemli ilerlemeler kaydedilir. Piaget (1952) bu dönemi "duyusal-motor dönem" olarak adlandırır ve bebeklerin çevrelerini duyu ve motor aktiviteler yoluyla keşfettiklerini belirtir.

2.1.8.2. Çocukluk Dönemi (2-12 Yaş)

Çocukluk dönemi, erken çocukluk (2-6 yaş) ve orta çocukluk (6-12 yaş) olarak iki alt

döneme ayrılabilir.

2.1.8.2.1. Erken Çocukluk dönemi

Piaget'e (1964) göre erken çocukluk döneminde, dil gelişimi, sembolik düşünme ve sosyal becerilerde belirgin bir ilerleme yaşanır. Piaget, bu aşamayı "ön işlem dönemi" olarak tanımlayarak, çocukların sembolik oyunlar ve dil kullanımı yoluyla çevrelerini anlama çabalarını vurgular.

2.1.8.2.2. Orta Çocukluk Dönemi

Orta çocukluk döneminde, çocuklar bilişsel olarak daha karmaşık düşünme becerileri geliştirirler. Bu dönemde Piaget'in "somut işlemler dönemi" devreye girer. Piaget'e (1964) göre çocuklar, mantıksal düşünme yeteneklerini artırarak somut olayları ve nesneleri daha iyi kavramaya başlarlar. Ayrıca Erikson'un (1950) psikososyal gelişim teorisine göre, bu dönemde çocuklar "çalışkanlık vs. aşağılık duygusu" krizini yaşarlar ve başarılı olduklarında kendilerini yeterli hissederler.

2.1.8.3. Ergenlik Dönemi (12-18 Yaş)

Piaget'e (1952) göre ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaptığı ve kimlik gelişiminin önemli bir yer tuttuğu bir süreçtir. Bu dönemde fiziksel değişimler, cinsel olgunlaşma ve bilişsel gelişim hızla gerçekleşir. Piaget, bu aşamayı "formel işlemler dönemi" olarak adlandırarak, bireylerin soyut düşünme, hipotez oluşturma ve problem çözme yeteneklerinde kayda değer ilerlemeler kaydettiklerini ifade eder. Erikson'a (1968) göre, ergenlik dönemi "kimlik vs. rol karmaşası" krizini içerir. Ergenler, kendilerini ve toplum içindeki yerlerini anlamaya çalışırken, sağlam bir kimlik duygusu oluşturmaları gerekmektedir. Bu süreç, genç bireylerin gelecekteki yaşamlarını ve kariyerlerini şekillendirmelerinde önemli bir rol oynar. Ergenlik dönemi kişisel ve çevresel farklılıklar olmakla birlikte genel olarak 12-18 yaş aralığını kapsayan dönemdir. Dünya sağlık örgütü 10-19 yaş aralığındaki kişileri adölesan, 15-24 yaş aralığındaki kişileri ise genç olarak tanımlamaktadır.

Şirin'e (2020) göre ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan bir süreçtir; başlangıcı biyolojik etkenlerle belirlenirken, sona ermesi çevresel faktörlere bağlı olarak

farklılık gösterir. İklim değişikliği, hava kirliliği ve işlenmiş gıdaların artan tüketimi gibi etkenler nedeniyle ergenlik yaşı düşmüştür; bu durum kadınlarda 10, erkeklerde ise 11 yaşına kadar inmiştir. Zarrettve diğerlerine (2006) göre ergenlik döneminin başlangıcı ve sonu ile ilgili görüşler zamanla evrim geçirmiştir. Önceden ergenliğin ortaöğretim kurumunun bitişiyile sona erdiği düşünülürken, artık bu sürecin kişisel faktörlere bağlı olarak belirlendiği kabul edilmektedir. Furstenberg'e (2005) göre ergenlik bitişinin fiziksel, psikolojik, çevresel faktörlerle yakından ilgili olduğu ve bu sürecinin geçmiş yıllardan daha uzun sürdüğü düşüncesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Sawyer'e (2018) göre günümüzde kişilerin yaşamlarındaki ergenlik dönemi önceki zamanlardan daha büyük bir zaman aralığını kapsamaktadır. Bu sebepten dolayı bu gelişim dönemi kendi içerisinde 3 ayrı döneme ayrılmaktadır. Bunlar:

1. Erken ergenlik: 10-13 yaş aralığını kapsayan dönem
2. Orta ergenlik: 14-17 yaş aralığını kapsayan dönem
3. Geç/son ergenlik: 18-21 yaş aralığını kapsayan dönem olarak sınıflandırılmıştır (Steinberg, 2016;Parlaz,2012).

Erken ergenlik döneminde fiziksel büyüme ön plana çıkmaktadır. Ergenler cinsel olarak olgunlaşmaya başlarlar. Parlaz'a (2012) göre orta ergenlik döneminde, bireylerin kimliklerini geliştirmeleri ve kendi ayakları üzerinde durma çabaları öne çıkar. Birey bu dönemde değişen vücudunu kabul etmiş ve rahat hissetmeye başlamıştır. Şahin ve Özçelik'e (2016) göre karşı cinse karşı duygusal bir çekim hisseden gençler, bu hislerini paylaşmaya yönelse de, genellikle ilişkileri uzun süreli olmaktan uzaktır. Derman (2008) ergenlik dönemini bireyin, ergenliğin başlangıcından itibaren yaşadığı karmaşaları inceleyerek, bunlardan elde ettiği özdeşimleri yeni bir çerçeveye oturtup "Ben kimim?" sorusuna yanıt bulma süreci olarak ifade etmiştir. Ocakçı'ya (2015) göre bu evrede bireyler, meslek, ilişki ve geleceğe dair daha somut ve gerçekçi hedefler belirlemeye yönelirler. Eccles ve Gottman'a (2002) göre ergenliğin bu son aşamasına gençlerin başa çıkması gereken

zorluklar;

- 1) Zorlu rollerin yönetimi,
- 2) Kişisel güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi ve bunları koordine etmek,
- 3) İçinde bulunulan rollerde anlam ve amaç bulmak,
- 4) Yaşamda gereken değişiklikleri değerlendirmek, bu değişiklikleri yapmak ve yapılan değişimlerle başa çıkmak, şeklinde ifade etmektedir. Ergenlik döneminde, bireylerin kendilerini diğerleriyle kıyaslaması, benlik algısını etkileyerek yoksunluk hissine yol açabilmektedir.

2.1.8.4. Yetişkinlik Dönemi

Yetişkinlik dönemi, genç yetişkinlik (18-40 yaş), orta yetişkinlik (40-65 yaş) ve geç yetişkinlik (65 yaş ve üzeri) olmak üzere üç alt döneme ayrılabilir. Her alt dönem, bireyin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminde farklı zorluklar ve görevlerle karakterize edilir.

2.1.8.4.1. Genç Yetişkinlik (18-40 Yaş)

Bu dönemde bireyler, bağımsız bir yaşam sürdürme, kariyer oluşturma ve romantik ilişkilere yönelme gibi önemli yaşam görevleriyle karşı karşıya kalır. Erikson (1968), bu dönemi "yakınlık vs. izolasyon" krizi olarak tanımlar ve başarılı ilişkiler kurmanın ve sosyal bağlantılar geliştirmenin önemini vurgular.

2.1.8.4.2. Orta Yetişkinlik (40-65 Yaş)

Orta yetişkinlik dönemi, bireyin kariyerinde doruğa ulaşma, aile kurma ve topluma katkıda bulunma dönemidir. Erikson (1982) ,bu dönemi "üretkenlik vs. durgunluk" krizi olarak adlandırır ve bireylerin üretken ve yaratıcı olmaları gerektiğini belirtir. Bu süreçte bireyler, çocuk yetiştirme ve toplumda etkin roller üstlenme sorumluluğunu üstlenirler.

2.1. Yoksunluk

Kahn ve Antonucci'ye (1980) göre yoksunluk bireyin bir durum veya bir maddeye ulaşmak istediği halde o maddeden farklı sebeplerle mahrum kalması sonucunda yaşadığı durumdur.

Farklı yoksunluk türleri vardır. Yoksunluk türleri bireyin yaşadığı çevre, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey, kişisel özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Marmot'un (2006) çalışmalarına göre yoksunluk, bireyin belirli bir ihtiyaç veya istek doğrultusunda ulaşması gereken bir durum veya maddeye çeşitli nedenlerden ötürü ulaşamaması sonucunda yaşadığı durumdur. Sen'in (1999) çalışmalarına göre yoksunluk, bireyin psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Farklı yoksunluk türleri, bireyin sosyoekonomik durumu, çevresi ve kişisel özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu durum, bireyin genel yaşam kalitesi üzerinde derin etkiler yaratabilir.

Runciman'a (1966) göre göreceli yoksunluk, bireylerin kendi durumlarını, sosyal çevrelerindeki diğer bireylerin sahip oldukları kaynaklar ve fırsatlarla karşılaştırarak algıladıkları yoksunluk halidir. Bu durum, bireylerin kendi yaşam standartlarını değerlendirmelerinde önemli bir rol oynar; zira bir kişi, belirli bir nesneye veya duruma ulaşamamanın yanı sıra, benzer sosyal gruptaki diğer bireylerin bu nesne veya duruma sahip olmalarını gözlemleyerek, kendi yetersizlik hissini artırabilir.

2.2. Göreceli Yoksunluk

Smith ve Kessler'e (2012) göre, göreceli yoksunluk, bireyin kendini diğer bireylerle veya dâhil olduğu grupta bulunan kendinin haricindeki bireylerle veya dâhil olduğu ekibi başka gruplarla kıyaslaması sonucunda, kendisinin ya da dâhil olduğu ekibin daha kötü durumda olduğuna dair inanç ve bu inançla kızgınlık ve küskünlüğün eşlik etmesidir. Walker ve Pettigrew'e (1984) göre bireylerin kendilerini diğer bireyler ile kıyaslaması ve bu kıyaslama sonucunda kendi yaşadıkları ve yaşamayı hak ettiklerine inandıkları arasındaki farktan kaynaklı olarak bireylerin kızgınlık ve huzursuzluk yaşamalarına neden olan öznel bir durumdur.

Smith'in (2012) yaptığı tanıma göre göreceli yoksunluk, sahip olunanlar ile sahip olunmayanlar arasında kıyaslamalar yapılması sebebiyle ortaya çıkan farklara verilen duygusal bir tepkidir. Mishra ve Lalumière'e (2010) göre az şeye sahip olan ve göreceli yoksunluk yaşayan bireyler düşük riskli yaşantılar ile istedikleri sonuca ulaşamayabilirler. Bu sebeple yüksek riskli stratejiler seçerek sahip olma ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaya

yatkın olabilirler.

Yenipıçak'ın (2022) alışmalarından özetle grelil yoksunluk kavramının kuramsal boyutu ilk kez Sosyolog Samuel Stouffer (1949) tarafından Amerikan askerleri ile yapılan araştırmayla başlatılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda “Adjustment During Army Life” adlı 3 ciltlik bir çalışma ortaya koyulmuştur ve Stouffer bu çalışmalar sürecinde hızla terfi alan askerlerin yavaş terfi alan askerlere göre tatminini daha az olduğunu göstermiştir. 10 yıl sonra 1956'da Davies ve 17 yıl sonra 1966'da Runciman tarafından konu hakkında yeni araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar kapsamında grelil yoksunluk toplumsal karşılaştırma ve toplumsal olguları açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

Runciman'a (1966) göre grelil yoksunluk, bireyin kendisini başkalarıyla karşılaştırarak algıladığı ve bu karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan duygusal ve psikolojik tepkileri ifade eder. Birey, sosyal çevresindeki diğer insanlarla, genellikle gelir, statü, g veya diğer kaynaklara erişim gibi belirli ölçütlerde karşılaştırma yapar. Bu karşılaştırmalar sonucunda, birey kendini daha az başarılı veya mutsuz hissedebilir.

Grelil yoksunluk teorisi konusunda Cowherd ve Levin'in (1992) yaptığı tanıma göre, birey kendi elde ettiği kaynak ve ödüllerle diğer bireylerin elde ettiği kaynak ve dlleri kıyaslamakta ve bu kıyaslama sonucunda dezavantajlı bir durum içerisinde ise yoksunluk hissine kapılmaktadır.

Eşitlik teorisi, bireyler arasındaki sosyal ilişkilerin adil olup olmadığını değerlendiren bir bakış açısıdır. Bu teoriye göre, insanlar kendi çıkarlarını ve diğer insanların çıkarlarını dengede tutmak isterler. Bireyler, kendi katkılarına orantılı olarak ödüllendirilme veya cezalandırılma beklentisi içindedirler. Eşitlik teorisi, sosyal adalet ve kaynak dağılımı üzerine yoğunlaşır. Grelil yoksunluk teorisi eşitlik teorisinden farklılaştığı esas nokta; eşitlik teorisi, benzer düzeydeki bireyler arasında yapılan kıyaslamalara odaklanırken, grelil yoksunluk teorisi, farklı sosyal sınıflar veya gruplar arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalara vurgu yapar.

Dabelko 1971 yılında çalışanların grelil yoksunlukları üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu

ilişkiye dair yapı şekil 1’de verilmiştir.

		Ödül	
		Yüksek	Düşük
Kişisel Memnuniyet	Memnun	A	B
	Memnuniyetsiz	C	D

Şekil 1: Ödül Ve Kişisel Memnuniyet Arasındaki İlişki

- A. Bireyler dâhil oldukları sistem tarafından yüksek şekilde ödüllendirildiğinde ve bu ödüllendirmelerden memnun kaldığında yaşadıklarına “mutlak memnuniyet” denir.
- B. Bireyler dâhil oldukları sistem tarafından çok düşük şekilde ödüllendirilmesine rağmen memnun kaldığında yaşadıklarına “görelî memnuniyet” denir.
- C. Bireyler dâhil olduğu sistem tarafından yüksek şekilde ödüllendirildiği ama bu ödülü yeterli bulamaması sebebiyle yaşadığı olumsuz hislere “görelî yoksunluk” denir.
- D. Bireyler dâhil olduğu sistem tarafından çok düşük şekilde ödüllendirildiğinde ve ödüllendirmeden hiç memnun kalmadığında yaşadıklarına “mutlak yoksunluk” denir.

Kunst ve Obaidi’ye (2020) göre bireylerin kendi sosyal konumları ve bağlı bulundukları gruplardaki durumları hakkında bilgi edinmelerinin en önemli yollarından biri sosyal karşılaştırmalardır. Bu kıyaslamalar, olumsuz duyguların doğmasına neden olarak görelî yoksunluğun bir kaynağını oluşturabilir. Dolayısıyla da Chambers’e (2014) göre görelî yoksunluk öznel ve esas gerçekliği yansıtmak zorunda değildir. Sorokin’e (1925) göre görelî yoksunluğun sebebi bireyin sahip olmadıkları değildir, eskiden sahip oldukları ve

başkalarının neye sahip olduğudur.

2.2.1. Görelî Yoksunluk Modelleri

Görelî yoksunluk algısının dört temel modeli vardır. Bunlar Davies, Runciman, Gurr, Crosby tarafından geliştirilmiştir. Bu bölümde geliştirilen bu dört temel görelî yoksunluk modelinden bahsedilecektir.

2.2.1.1. Davies'in Görelî Yoksunluk Kuramı

Davies görelî yoksunluk konusunda kuram geliştiren ilk araştırmacıdır. Davies'e göre arzulanan bir değerden yoksun olan birey kendisine benzer bireylerin o değere sahip olduğunu algıladığında bir adaletsizlik duygusu yaşar. Davies'in modeline göre bireyin görelî yoksunluk yaşaması için 3 belirleyici gereklidir. Bu öğelerden biri eksik olduğu durumda görelî yoksunluk yaşanmaz. Bunlar;

1. Bir değere sahip olmak istemek
2. O değeri hak ettiğini düşünmek
3. Bireyin kendisine benzer bir kişinin o değere sahip olduğunu algılamak (Crosby, 1976).

2.2.1.2. Runciman'ın Görelî Yoksunluk Kuramı

Görelî yoksunluğun ikinci modeli Runciman'a (1966) aittir. Runciman'a (1966) göre görelî yoksunluğun büyüklüğü arzulanan durum ile bireyin kendi durumu arasındaki farkın boyutudur. Görelî yoksunluğun derecesi ise farkın hissedildiği yoğunluktur. Runciman'a göre görelî yoksunluğun belirleyicileri şunlardır;

1. Bir durumu arzulamak
2. Kendini daha iyi durumda olan başkalarıyla kıyaslamak
3. Arzulanan durumu hak ettiğini düşünmek
4. Arzulanan durumun elde edilmesinin mümkün olduğunu düşünmek (Runciman, 1966).

Runciman (1966) görelî yoksunluğu türlerine göre kardeşçe yoksunluk ve egoist yoksunluk olarak ikiye ayırır. Egoist görelî yoksunluk bireyin kendini başka bir grupta veya başka bir

bireyle karşılaştırması sonucu yaşadığı hoşnutsuzluktur. Kardeşçe görelî yoksunluk ise bireyin dâhil olduğu grubu başka bir grup ile karşılaştırması sonucu yaşadığı hoşnutsuzluktur. Callan (2011)'e göre bireyin kendisini kıyasladığı durumlarda yaşadığı yoksunluğa birey temelli yoksunluk olarak ifade edilmiştir. Buna örnek olarak birey kendisi ile aynı eğitim düzeyi ve benzer deneyim seviyesine sahip olduğu diğer bir bireyden daha düşük maaş aldığını gördüğü yani haksız bir durumda yoksun bırakıldığını fark ettiği zaman birey temelli yoksunluk yaşar. Smith ve Ortiz (2002)'ye göre bireyin dâhil olduğu grubun yoksun bırakıldığını düşünmesi grup temelli görelî yoksunluk olarak adlandırılır. Birey temelli yoksunluk özsaygı, özdeğer, stres gibi onu etkileyen değişkenlerle ilişkiliyken, grup temelli görelî yoksunluk sosyal protesto gibi kolektif eylemlerle ilişkilidir.

2.2.1.3. Gurr'un Görelî Yoksunluk Kuramı

Görelî yoksunluğun üçüncü modeli Gurr'a aittir. İlk iki modelin aksine Gurr görelî yoksunluğun oluşması için arzulanan değere ulaşmanın mümkün olmadığını düşündüğü durumlarda yaşandığını savunmuştur. Gurr'a göre "Değer beklentileri insanların hak sahibi olduklarına inandıkları mallar ve yaşam koşullarıdır". Bu üç modelde de farklılıklar olmasına rağmen genel olarak birbirine benzeyen modellerdir

2.2.1.4. Crosby'nin Görelî Yoksunluk Kuramı

Crosby bahsedilen üç modelin farkını ortaya koyduktan sonra kendi modelini hazırlamıştır. Görelî yoksunluğun dördüncü modeli Crosby'e aittir. Crosby (1976)'ya göre görelî yoksunluğun oluşması için belirleyici 5 faktör vardır. Bunlardan birisi eksik olursa görelî yoksunluk oluşmaz.

1. Başka birinin arzulanan değere sahip olduğunu görmek,
2. Bir değeri arzulamak,
3. O değere hakkı olduğunu düşünmek,
4. O değerî elde edilebilmesinin mümkün olduğunu düşünmek,
5. O değere sahip olmamak için kişisel sorumluluk duygusundan yoksun olmak (Crosby, 1976).

Tüm bu çalışmalardan hareketle görelî yoksunluk için; bireyin bir değeri arzulaması, kendisini o değere layık görmesi, o değere sahip olan başka kişiler ile kendisini kıyaslayarak o kişiler ile aynı çabayı gösterdiği veya daha çok çabaladığı inancıyla yaşadığı adaletsizlik

ve hayal kırıklığı duygusu olduğu söylenebilir. Özet olarak görelî yoksunluk algısının dört temel modeli vardır. Bunlar Davies, Runciman, Gurr ve Crosby'nin görelî yoksunluğu açıklama modelleridir. Bu dört modelin de ortak noktası, görelî yoksunluk algısının esasında bireysel ya da grup düzeyindeki meydana gelen sosyal karşılaştırmalara dayanmasıdır.

2.3. Özyeterlik

Özyeterlilik, bireyin olabileceğine dair inancını ifade eder. Bandura'ya (1977) göre, bu inanç, kişinin davranışlarını, motivasyonunu ve performansını büyük ölçüde etkiler. Yüksek özyeterlik, bireyin zorluklarla başa çıkma yeteneğine güven duymasını sağlar, bu da daha yüksek başarı ve dirençle sonuçlanır. Bandura, özyeterliliği bireyin, belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli olan eylemleri planlama ve gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır şeklinde tanımlar (Bandura,1977). Bandura (1977)'nin özyeterlik kavramını sosyal bilişsel öğrenme kuramı ile birlikte ortaya çıkırmıştır. Özyeterlik insanların istenen sonuca ulaşmak için gereken davranışları sergileyebilme yeteneğinin yanı sıra, bireyin yeteneklerine olan inançları, yetenekleri hakkındaki yargıları ve çevreleriyle etkili bir şekilde baş edebilme yeteneklerine olan inancıdır (Boyd,2018). Bandura (1977) özyeterliliği bireyin hedef davranışlarını gerçekleştirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Boyd'a (2018) göre özyeterlik, insanların kendileri hakkında ne hissettiklerini, insanların kendileri hakkında nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve davranışlarını nelerin etkilediğini analiz etme yeteneğidir. Özyeterliliğin yüksek olması durumunda insanların kendileri için belirledikleri hedefler de yükselir ve bireylerin hedeflerine ulaşmaya ilişkin motivasyonu artar. Viau'ya (2015) göre özyeterlik, bireyin hedefine ulaşma sürecinde kendi kapasitesini değerlendirmesi sonucu oluşan yargıdır. Özyeterlik; kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler.

Bandura'ya (1993) göre özyeterliliğin bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimsel süreçler üzerinde etkisi vardır. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, kişisel hedeflerini belirlemede etkilidir. İnsanların özyeterlik inancı, kurdukları senaryolarla ilişkilidir. Yüksek özyeterlik duygusuna sahip olanlar başarılı senaryoları hayal ederken, düşük özyeterlik duygusuna sahip olanlar başarısız senaryoları hayal eder ve başarısızlık olasılığı üzerine odaklanır. Özyeterlik inancı düşük olanların başarı elde etmesi zordur. Albert Bandura (1997)'nin sosyal bilişsel kuramın daözyeterlik kavramının, motivasyon ve davranış üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Schunk (1991),

özyeterliğin bireylerin hedef belirleme süreçlerini etkilediğini ve yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerin daha zorlayıcı hedeflere yöneldiğini ifade etmiştir. Bu durum, bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur. Pajares (1996)'e göre özyeterliğin bireylerin performans ortaya koyma sürecindeki etkileri şu şekildedir; özyeterliği yüksek olan bireylerin, görevlerini daha başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini ve bu durumun öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Özyeterlik inancı, bireylerin görevlerine olan yaklaşımını ve performansını şekillendirir. Özyeterliğin bireylerin duygusal durumları üzerindeki etkileri şu şekildedir. Zimmerman (2000), özyeterlik inancının, bireylerin olumsuz duygusal durumlar karşısında daha iyi bir dayanıklılık gösterdiğini ve bu durumun genel yaşam kalitesini artırdığını ortaya koymuştur. Özyeterlik, bireylerin duygusal sağlığını olumlu yönde etkiler. Özyeterliğin bireylerin risk alma süreçleri üzerindeki etkileri şu şekildedir. Schunk'a (1991) göre yüksek özyeterlik, bireylerin yeni fırsatları değerlendirmek için daha fazla risk almaya istekli olmalarını sağlar.

Albert Bandura (1997) sosyal bilişsel kuramına göre özyeterlik algısının dört temel kaynağı vardır. Bunlar; bireyin kendi deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durumlardır. Bireylerin doğrudan deneyimleri, özyeterlik beklentilerinin en önemli kaynağıdır. Bandura (1997), başarıyla tamamlanan görevlerin bireylerin özyeterlik inançlarını artırdığını belirtmektedir. Başarı, bireylerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirirken, başarısızlıklar ise bu inançları zayıflatabilir. Bireyler, başkalarının başarı ve başarısızlıklarını gözlemleyerek de özyeterlik beklentilerini şekillendirirler. Bandura (1986), bu durumu "modelleme" olarak tanımlamış ve bireylerin rol modellerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Sosyal ikna, bireylerin başkalarının teşvikleri ve destekleri aracılığıyla özyeterlik inançlarını geliştirmelerine yardımcı olur. Schunk (2003), sosyal destek ve olumlu geri bildirimlerin bireylerin özyeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermiştir. Bireylerin duygusal ve fiziksel durumları, özyeterlik beklentilerini etkileyen önemli bir faktördür. Bandura (1997), stres, kaygı ve diğer duygusal durumların bireylerin özyeterlik algılarını nasıl etkilediğini açıklamıştır. Olumsuz duygusal durumlar, bireylerin kendi yeterliliklerini sorgulamalarına yol açabilirken; olumlu duygusal durumlar ise özyeterlik inançlarını güçlendirebilir.

2.4. Okul Başarısı

Demirtaş ve Güneş'in (2002) yaptığı tanıma göre başarı, okullarda kullanılan öğretim

programlarının amaçlarına yönelik olarak ortaya konulan davranışların bütünüdür. Öztekin (2018), okul başarısının öğrencinin öğrenme kapasitesi ve ortaya koyduğu akademik performans arasındaki ilişki olduğunu savunmuştur. Okulların amaç ve sorumluklarından biri de öğrencilere yüksek nitelikli bir eğitim sağlamaktır. Bu kurumların önemli çıktılarından biri akademik başarıdır. Adeyemo (2001) yaptığı çalışmada okulun temel amacının eğitim verilen bireylerin mükemmel bir akademik başarıya ulaşması için alternatifler üretmek olduğunu savunmuştur. Sarıyer (2016)'ya göre akademik başarı bireylerin hayata ve gelecekte yapacağı mesleğe donanımlı olarak hazırlanmasını sağlar. Bireylerin yüksek standartlarda yaşamasına temel oluşturarak geleceğini şekillendirmesi açısından önemlidir. Okul başarısının önemi anlaşıldıkça okul başarısını etkileyen faktörleri inceleme gereği ortaya çıkmıştır.

2.4.1. Okul Başarısını Etkileyen Faktörler

Bandura (1997)'ye göre bireysel özellikler, öğrencinin okul başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Özyeterlik, motivasyon ve öğrenme tarzı gibi özellikler bu faktör kapsamında bulunmaktadır. Bandura bu özelliklerden özyeterlik inancının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Ailenin eğitime olan yaklaşımı ve desteği, öğrencinin okul başarısında önemli bir faktördür. Hill ve Tyson (2009), aile katılımının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Ailelerin çocuklarına sağladığı destek, öğrenme süreçlerine katılımlarını artırmakta ve bu durum akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin sosyal becerileri ve duygusal durumları da okul başarısını etkileyen faktörlerdendir. Mayer, Salovey ve Caruso (2004)'ya göre duygusal zekâ, öğrencilerin stres ve kaygı ile başa çıkma becerilerini belirlemekte ve bu da akademik performansı etkilemektedir. Şimşek (2011), olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin motivasyonunu ve başarı düzeylerini artırdığını belirtmektedir. Ekonomik durum, öğrencilerin eğitim materyallerine ve kaynaklara erişimini etkileyen önemli bir faktördür. Burchinal (2011), düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin, sınırlı

kaynaklar nedeniyle akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceğini göstermiştir.

2.5. Ortaöğretim Kurum Türleri

Türkiye'deki ortaöğretim eğitimi çeşitli türlerde eğitim kurumlarında sunulmaktadır. Bu ortaöğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetimi altında olup, farklı öğrenci profillerine ve ilgi alanlarına hitap eden programlar sunarlar.

2.5.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Liseleri

Meslek liseleri, öğrencileri belirli meslek alanlarına hazırlayan okullardır. Bu okullar, teorik bilgiyi uygulamalı eğitimle birleştirerek, öğrencilerin iş gücü piyasasına daha hazırlıklı bir şekilde katılmalarını sağlar. Özellikle teknik ve mesleki eğitim alanında, öğrenciler çeşitli beceriler kazanarak, mezuniyet sonrası iş bulma şanslarını artırmaktadır (MEB, 2020).

2.5.2. Anadolu Liseleri

Anadolu liseleri hem genel eğitim müfredatını hem de yabancı dil eğitimini ön planda tutan okullardır. Bu okullar, öğrencilerin uluslararası düzeyde eğitim alabilmelerini ve yabancı dil becerilerini geliştirmelerini hedefler. Anadolu liseleri, genellikle daha yüksek bir akademik başarı beklentisi ile öğrenci kabul etmektedir ve üniversiteye hazırlık sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2019).

2.5.3. Fen Liseleri

Fen liseleri, özellikle fen bilimleri alanında derinlemesine bir eğitim sunmayı amaçlayan okullardır. Bu okullar, öğrencileri üniversitelerin mühendislik, tıp ve fen bilimleri programlarına hazırlamak için yoğun bir program uygulamaktadır. Fen liseleri, genellikle matematik ve bilim derslerine ağırlık verir ve öğrencilerin analitik düşünme becerilerini

geliştirmelerine odaklanır (MEB, 2021).

2.5.4. Sosyal Bilimler Liseleri

Sosyal bilimler liseleri, öğrencilerin sosyal bilimler alanında daha fazla bilgi ve beceri kazanmalarını hedefleyen okullardır. Bu okullar, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve tarih gibi derslere daha fazla ağırlık verir. Sosyal bilimler liseleri, öğrencilere eleştirel düşünme ve sosyal konularda derinlemesine anlayış kazandırmayı amaçlar (MEB, 2022)

2.5.5. Anadolu İmam Hatip Liseleri

İmam Hatip liseleri, hem dinî hem de akademik eğitim sunarak, öğrencilerin hem sosyal hem de dini alanlarda donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedefler. İmam Hatip liseleri, son yıllarda eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir ve hem dini hem de akademik alanda eğitim almak isteyen öğrenciler için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (MEB, 2020).

2.6. İlgili Araştırmalar

Eğitimde cinsiyetin ve görelî yoksunluk algısının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştıran birçok çalışma, bu ilişkilerin çok çeşitli sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Brown ve Williams (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, cinsiyetin görelî yoksunluk düzeyleri üzerindeki etkisinin genellikle düşük olduğu, ancak görelî yoksunluk algısının sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerden etkilendiği ve cinsiyetin bu faktörlerin etkisini artırmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Bandura (1997) özyeterlik teorisiyle de paralellik göstermektedir. Bandura, bireylerin kendi becerilerine olan inançlarının, cinsiyetten bağımsız olarak çevresel ve kişisel faktörlerle şekillendiğini vurgulamaktadır.

Görelî yoksunluk algılarının cinsiyetle ilişkili olarak değişebileceği, Walker ve Smith (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmada, yoksunluk algılarının sosyal karşılaştırmalara dayalı olarak geliştiği ve cinsiyet rollerinin bu algıyı şekillendirebileceği

ifade edilmiştir. Ayrıca, López (2021) ve McGrath (2018) çalışmalarında, kız öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu ve bu bulgunun eğitim psikolojisi literatüründe yaygın bir sonuç olduğu belirtilmiştir. McGrath (2018), kız öğrencilerin genellikle daha disiplinli ve sorumluluk sahibi olduklarını ve bu nedenle akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Özellikle, DeVito ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin görece yoksunluk algılarının sınıf düzeyine bağlı olarak değişmediği, bunun yerine aile yapıları ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, Erden ve Akkoyunlu (2015)'nin araştırmasıyla uyumludur; Erden ve Akkoyunlu, son sınıflara doğru öğrencilerin akademik başarılarının sabit hale gelmesinin, motivasyonlarının farklılaşmasıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin ve okul türünün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır.

Zimmerman ve Kitsantas (2014) ise ilkökulda öğrencilerin yüksek motivasyon gösterdiğini, ancak ortaokul ve lise düzeyinde bu motivasyonun azaldığını gözlemlemişlerdir. Jensen (2013) ise düşük gelirli öğrencilerin daha büyük akademik zorluklarla karşılaştıklarını ve bu öğrencilerin başarılarını artırmak için ek destekler sağlanması gerektiğini savunmuştur. Wentzel (2010) ve Eccles ve Midgley (1989) de, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ve sosyal ilişkilerin okul başarılarını etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Bu bulgular, Kocabaş (2020) tarafından yapılan bir çalışmayla paralellik göstermektedir. Kocabaş, Anadolu İmam Hatip liselerindeki öğrencilerin maddi ve kültürel kaynaklara erişim konusunda zorluklar yaşadığını ve fen ile Anadolu liseleri arasında görece yoksunluk düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığını vurgulamıştır. Bu bulgu, fen ve Anadolu liselerinin öğrencilerine benzer sosyal ve kültürel fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Kaptan (2017), mesleki ve teknik eğitim lisesi öğrencilerinin akademik başarıyı genellikle ön planda tutmadıklarını ve bu durumun özyeterlik algılarının düşük olmasına yol açtığını belirtmiştir. Walker ve Smith'in (2002) araştırmasında, görece yoksunluğun bireylerde yeterlilik duygusunu zayıflatarak akademik başarıya olan inançlarını olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Bu araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok faktörün bir arada işlediğini ve çevresel faktörlerin, okul türüne ve sınıf düzeyine bağılı olarak bu etkileşimi şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Gökbulut (2019) ve Yılmaz ve Hacıeminoğlu (2018) de benzer şekilde, fen liselerinde okuyan öğrencilerin daha yüksek özyeterlik algılarına sahip olduğunu, bunun da akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. OECD (2015) raporları, fen liselerinin akademik başarı açısından diğer lise türlerinden ayrıştığını vurgulamaktadır. Fen liselerindeki daha güçlü eğitim altyapısı ve akademik başarıya odaklanan öğretim metodolojileri, bu okul türündeki öğrencilerin başarısını açıklayan önemli faktörlerdir.

Diğer taraftan, Yılmaz ve Yalçın (2020), Anadolu İmam Hatip liselerinde eğitim gören öğrencilerin hem akademik hem de dini derslere yönlendirilmiş olmalarının başarı üzerinde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Özyeterlik algısının okul başarısını pozitif yönde etkilediği de çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir. Bu bağlamda, Schunk (2003), Zimmerman (2000), Lent, Brown ve Hackett (2000) gibi eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacılar, özyeterlik algılarının akademik başarıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin özyeterlik algıları, akademik motivasyonları ve başarıları üzerinde doğrudan etkili bir faktördür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeline, çalışma grubuna, ölçme araçlarına, veri toplama sürecine ve veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özellikleri açısından görelî yoksunluk, özyeterlik düzeyleri ile okul başarıları ele alınmıştır. Ardından ortaöğretim öğrencilerinde görelî yoksunluk, özyeterlik ve okul başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve ilişkinin düzeyini saptamak amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Fen, Anadolu, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri olmak üzere dokuz okulda öğrenim gören 567 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer

verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	280	49,4
	Kız	287	50,6
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	169	29,8
	10. Sınıf	190	33,5
	11. Sınıf	113	19,9
	12. Sınıf	95	16,8
Okul Türü	Fen lisesi	119	21,0
	Anadolu lisesi	130	22,9
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	43	7,6
	Mesleki ve Teknik Eğitim lisesi	275	48,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %49,4’ü erkek (n = 280), %50,6’sı kız (n = 287) öğrencidir. Sınıf düzeyine göre katılımcıların %29,8’i 9. sınıf (n = 169), %33,5’i 10. sınıf (n = 190), %19,9’u 11. sınıf (n = 113), %16,8’i ise 12. sınıf (n = 95) öğrencisidir. Katılımcıların okul türüne göre dağılımı incelendiğinde okul türü incelendiğinde katılımcıların %21’i fen lisesinde (n = 119), %22,9’u Anadolu lisesinde (n = 130), %7,6’sı Anadolu imam hatip lisesinde(n = 43), %48,5’i ise mesleki ve teknik liselerinde (n = 275), öğrenim görmektedir. Bu araştırmaya toplam 567 lise öğrencisi katılım göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun demografik bilgileri ve not ortalamaları ile ilgili bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu tasarlanmıştır. Kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul türü ve okul başarısına ilişkin bilgi toplanmıştır. Kişisel bilgi formuna EK-1’de yer verilmiştir.

3.3.2. Görelî Yoksunluk Ölçeği- Ergen Formu

Araştırmada katılımcıların görelî yoksunluk düzeyini ölçmek amacıyla Duran Mucuk ve Şahin (2022) tarafından geliştirilen Görelî Yoksunluk Ölçeği- Ergen Formu kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin görelî yoksunluklarını ölçmeyi amaçlayan bu ölçek üç boyutlu (ailede görelî yoksunluk, okulda görelî yoksunluk ve ekonomik görelî yoksunluk) ve 16 maddeden oluşan yedili Likert tipinde (1 = bana hiç uygun değil, 7 = bana çok uygun) bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan örnek maddeler “Kendimi yaşıtlarımla kıyasladığımda ailemin beni anlamaması nedeniyle kızgıyım. (Ailede Görelî Yoksunluk)”, “Öğretmenlerimin yaptıkları değerlendirmede bana haksızlık yapıldığını hissederim. (Okulda Görelî Yoksunluk)” ve “Yaşıtlarımla kendi maddi imkânlarımı kıyasladığımda bundan memnun değilim (Ekonomik Görelî Yoksunluk)” şeklindedir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin geçerliğini sınamak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş, üç alt boyutlu ve 16 maddeli formun kabul edilebilir uyum gösterdiği ortaya koyulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin test tekrar test çalışmasında iki uygulama arasında .76 düzeyinde ilişki saptanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbachalfa katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbachalfa katsayısı tüm ölçek için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-2’de sunulmuştur.

3.3.2. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin özyeterlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek üç boyutlu (akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik ve duygusal özyeterlik) ve 21 maddeden oluşan beşli

Likert (1 = Hiç, 5 = Çok iyi) tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan örnek maddeler "Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? (Akademik Özyeterlik)", "Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz? (Sosyal Özyeterlik)" ve "Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? (Duygusal Özyeterlik)" şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğini sınamak üzere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, üç alt boyutlu ve 21 maddeli formun iyi uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısının Türk kültüründe doğrulandığı ortaya koyulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin test tekrar test çalışmasında iki uygulama arasında alt boyutlarda .75-.89 arasında ilişki saptanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayıları tüm ölçek için .86, alt boyutlar için ise .64-.84 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-3'te sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Etik Süreçler

Veri toplama sürecinden önce Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Etik kurul izninin ardından, Hatay ilinde yer alan ortaöğretim öğrencilerinden veri toplamak üzere Milli Eğitim Bakanlığına başvuru gerçekleştirilmiş, gerekli izinler alınmıştır. İzinleri tamamlanmasının ardından, Hatay ilinde bulunan fen, Anadolu, Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik eğitim liselerine gidilmiş, gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Veli izin belgesi kullanılarak gönüllük esası temelinde öğrenci velilerinden izin alınmıştır. Gönüllü ergenlere kişisel bilgi formu, görelî yoksunluk ölçeği ergen formu, çocuklar için özyeterlik ölçeği dağıtılıp bir saat süre verilip sonrasında form ve ölçekler alınarak ortaöğretim kurumları öğrencilerinden veri toplanmıştır. Veli izin belgesi EK-4'te verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizini gerçekleştirmek üzere IBM SPSS 27 programı ve bu program içinde PROCESS (Hayes, 2017) makrosu kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle kayıp veriler değerlendirilmiş, 16 katılımcının verilerinde kısmi kayıplar olduğu görölmüştür. Kayıp veri analizinde kayıp verilerin %5'in altında ve rastsal olduğu görölmüş, bu doğrultuda kayıp veriye sahip katılımcılar çalışmadan çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ardından uç değerler incelenmiş, çalışma değişkenlerinde ve katılımcılarında uç değer tespit edilmemiştir. Araştırmada normallik varsayımını ele almak üzere çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında olduğu, dolayısıyla verilerin normal dağıldığı görölmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Değişkenlerin sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak üzere ise ANOVA kullanılmıştır. Varyansların homojenliğini sınamak üzere levene testi kullanılmış, ANOVA'da post-hoc testlerden ise varyansların homojenliği durumunda Scheffe, varyansların homojen olmaması durumunda ise Games-Howell testleri kullanılmıştır. Son olarak, PROCESS makrosunda Model 4 kullanılarak görelı yoksunluk ile okul başarıısı arasındaki ilişkide özyeterliğin aracı rolü test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısımda araştırma problemleri doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan değişkenlerin, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş ve bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilerek bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete göre t Testi Bulguları

	Erkek		Kadın		<i>T</i>	<i>P</i>	<i>Sd</i>	Cohen <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Görelî Yoksunluk	37.91	18.13	36.57	16.77	.914	.361	565	
Özyeterlik	64.66	13.50	63.78	12.88	.798	.425	565	
Okul Başarısı	72.73	19.78	76.57	16.06	2.536	.011	536.68	.21

Tablo 2’de görüldüğü üzere, kız ve erkek öğrencilerin görelî yoksunluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t(565) = 914, p > .05$). Benzer şekilde, özyeterlik değişkeninde de kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t(565) = .798, p > .05$). Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin okul başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kız öğrencilerin anlamlı bir şekilde daha yüksek okul başarısına sahip olduğu görülmüştür ($t(536.68) = 2.536, p = .011$). Bu ilişkiye ilişkin etki

büyükliğünün ise düşük olduğu görülmektedir.

4.2. Sınıf Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan değişkenlerin, sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş ve ANOVA gerçekleştirilerek elden edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir. Okul başarıları değişkeninde varyanslar homojen olmadığından anlamlılık Welch testi ile incelenmiştir.

Tablo 3: Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		F	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Görelî Yoksunluk	38.00	19.3 8	39.2 9	17.6 3	34.5 4	14.6 2	34.9 5	16.07	2.785	.06
Özyeterlik	63.84	12.3 6	63.1 8	14.2 0	65.7 9	12.1 2	65.0 7	13.68	1.107	.35
Okul Başarıları	72.28	17.7 1	70.3 2	19.8 1	78.4 2	16.5 9	83.2 1	12.32	19.183	<.001

Görelî yoksunluk değişkeni incelendiğinde. Sınıf düzeyine göre görelî yoksunluk değişkeninin farklılaşmadığı görülmüştür ($F(3, 563) = 2.785, p = .06$). Dolayısıyla görelî yoksunluğun sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur. Özyeterlik değişkeni incelendiğinde de sınıf düzeyine göre özyeterlik ortalamalarının farklılaşmadığı saptanmıştır ($F(3, 563) = 1.107, p > .05$).

Son olarak okul başarıları değişkeni incelendiğinde, Welch testinde sınıf düzeyine göre okul başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F(3, 290,382) = 19,183, p < .001$). Gruplar arası farkı incelemek için post-hoc testlerden Games-Howell testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre 11. Sınıf öğrencilerinin okul başarıları, 9. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = .017$). Benzer şekilde 12. Sınıf öğrencilerinin okul başarıları da 9. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p < .001$). Diğer yandan 10. ve 9. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasında ise anlamlı bir

fark olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Ayrıca 11. Sınıf öğrencilerinin okul başarısı, 10. Sınıf öğrencilerinin okul başarısından anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p = .001$). Ek olarak 12. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarının, 10. Sınıf öğrencilerinin okul başarısından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .001$). Son olarak 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.3. Okul Türüne Göre Araştırma Değişkenlerinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan değişkenlerin, okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş ve ANOVA gerçekleştirilerek bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir. Okul başarısı değişkeninde varyanslar homojen olmadığından anlamlılık Welch testi ile incelenmiştir.

Tablo 4: Okul Türüne Göre ANOVA Bulgular

	Fen Lisesi		Anadolu Lisesi		İmam Hatip Lisesi		Meslek Lisesi		F	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Görelî Yoksunluk	33.41	14.9	35.9	17.2	45.6	17.0	38.1	18.16	5.920	<.001
		2	3	3	7	0	8			
Özyeterlik	65.67	12.3	66.8	13.1	65.2	11.8	62.1	13.49	4.556	.004
		3	5	7	1	7	8			
Okul Başarısı	89.03	8.25	82.0	8.48	84.5	14.5	63.4	17.95	125.57	<.001
			4		8	7	4	8		

Görelî yoksunluk değişkeni incelendiğinde, okul türüne göre görelî yoksunluk değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($F(3, 563) = 5.920$, $p < .001$). Gruplar arası farkı incelemek için post-hoc testlerden Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Testin sonucuna göre İmam Hatip Lisesi öğrencileri Fen Lisesinde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek görelî yoksunluk göstermektedir ($p = .001$). Benzer şekilde İmam Hatip Lisesi öğrencileri Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek görelî yoksunluk göstermektedir.

($p = .017$).Fakat İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler ile Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler arasında görelî yoksunluk bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Aynı şekilde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler arasında görelî yoksunluk bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Özyeterlik değişkeni incelendiğinde, okul türüne göre özyeterliğin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($F(3, 563) = 4.556$, $p = .004$).Gruplar arası farkı incelemek için post-hoc testlerden Scheffe testi sonuçları incelenmiştir.Testin sonucuna göre Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük özyeterlik gösterdiği bulunmuştur. ($p = .011$).Ancak Meslek Lisesindeki öğrencilerin özyeterlik düzeyi ile Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Benzer şekilde, Fen Lisesinde, Anadolu Lisesinde ve İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler arasında özyeterlik bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

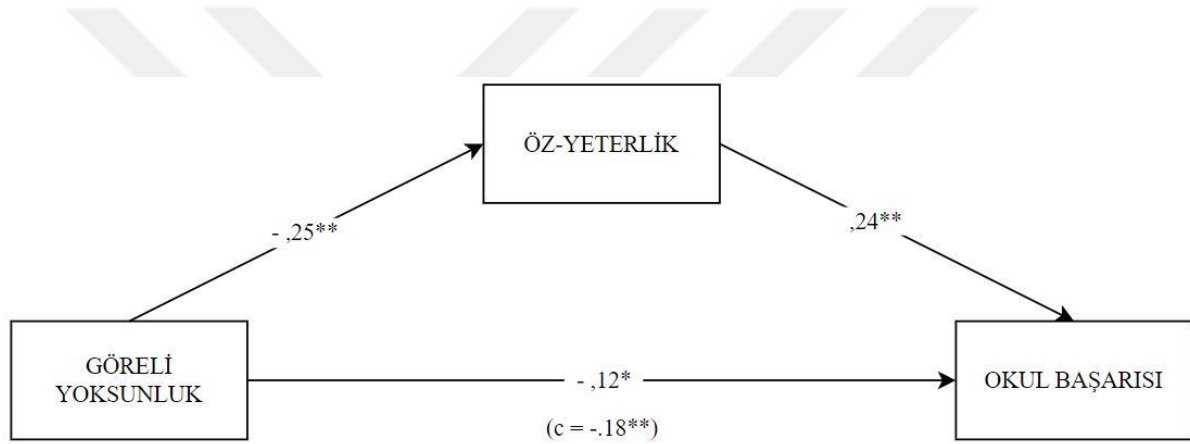
Son olarak, okul başarısının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Varyanslar homojen olmadığından Welch testi kullanılmış, okul türüne göre okul başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F(3, 164,904) = 125.578$, $p < .001$).Gruplar arası farkı incelemek için post-hoc testlerden Games-Howell testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin okul başarıları Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul başarılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < .001$). Benzer şekilde Fen Lisesi öğrencilerinin okul başarıları Meslek Lisesi öğrencilerinin okul başarılarından da anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < .001$). Ancak Fen Lisesi öğrencilerinin okul başarıları ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okul başarısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Ayrıca, Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul başarıları Meslek Lisesi öğrencilerinin okul başarılarından da anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < .001$).Fakat Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul başarıları ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okul başarısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Son olarak, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okul başarıları, Meslek Lisesi öğrencilerinin okul başarılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek

bulunmuştur ($p<.001$).

4.4. Göreli Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi

Görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide özyeterliğin aracı rolünü incelemek üzere model tanımlanmış, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlam düzeyleri bootstrap yöntemi ile 5000 örneklem oluşturularak tespit edilmiştir. Güven aralıklarının sıfır değerini içermemesi, ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Hayes, 2017). Oluşturulan model ve standardize edilmiş katsayılar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2 :Standardize Edilmiş Katsayılı Aracı Model

Not: ** $p<.001$. * $p<.01$

Şekil 2’ de gösterildiği üzere aracı değişken (özyeterlik) dahil edilmediğinde göreli yoksunluk okul başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = -.18$, $B = -.19$, $sh = .04$, %95 GA $[-.27, -.10]$, $p<.001$). Benzer şekilde, aracı değişken modele dahil edildiğinde de göreli yoksunluk okul başarısını yine anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = -.12$, $B = -.13$, $sh = .04$, %95 GA $[-.21, -.04]$, $p = .004$). Bu bulguya göre göreli yoksunluk düzeyi yüksek olan ortaöğretim kurum öğrencilerinin okul başarısı anlamlı bir şekilde daha düşük olmaktadır. Ayrıca göreli yoksunluk, özyeterlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = -.25$, $B = -.19$, $sh = .03$, %95 GA $[-.25, -.13]$, $p<.000$). Buna göre göreli yoksunluk düzeyi yüksek olan ortaöğretim kurum öğrencileri, daha düşük özyeterliğe sahiptir. Diğer yandan

özyeterlik, okul başarısını anlamlı bir yordamaktadır ($\beta = .24$, $B = .33$, $sh = .06$, %95 GA [.21, .44], $p < .000$). Bu bulguya göre, özyeterliği yüksek olan ortaöğretim kurum öğrencilerinin okul başarısı anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak özyeterliğin görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki aracı rolü değerlendirilmiştir. Buna göre görelî yoksunluk ile okul başarısındaki ilişkiye özyeterliğin anlamlı bir şekilde aracılık ettiğı görölmüştür ($\beta = -.06$, $B = -.06$, $sh = .01$, %95 GA [-.09, -.04]). Daha açık bir ifade ile görelî yoksunluk düzeyi yüksek olan ortaöğretim kurum öğrencileri daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip olmakta ve buna bağılı olarak okul başarıları da daha düşük olmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Göreli Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Kız ve erkek öğrencilerin göreli yoksunluk düzeyleri ve özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul başarısı bakımından ise kız öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiği saptanmıştır. Ancak bu farklılığın etki büyüklüğünün düşük olduğu da gözlemlenmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki göreli yoksunluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmaması, mevcut araştırmalarla paralellik göstermektedir. Birçok çalışma, cinsiyetler arasındaki göreli yoksunluk düzeylerinin genellikle benzer olduğunu bulmuştur. Brown ve Williams (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, cinsiyetin yoksunluk düzeyleri üzerindeki etkisinin genellikle düşük olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Brown ve Williams (2019), göreli yoksunluk algısının sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerden etkilendiği ve cinsiyetin bu faktörlerin etkisini artırmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde, özyeterlik algıları da genellikle cinsiyetle ilişkilendirilmemektedir. Bandura'nın (1997) özyeterlik teorisi, bireylerin kendi becerilerine olan inançlarının, cinsiyetten bağımsız olarak, çevresel ve kişisel faktörlere bağlı olarak şekillendiğini vurgulamaktadır. Walker ve Smith (2002), göreli yoksunluğun bireylerin sosyal karşılaştırmalarına dayalı olarak geliştiğini ve bunun cinsiyet rollerine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmadaki bulgular, genel literatürle tutarlıdır.

Okul başarısındaki cinsiyete yönelik anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha başarılıdır. López (2021) ve McGrath (2018) çalışmalarından özetle kız öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu bulgusu, özellikle eğitim psikolojisi literatüründe sıkça karşılaşılan bir sonuçtur. Bu sonuç, aynı zamanda birçok uluslararası bir kuruluş olan OECD araştırmasının bulgularıyla da uyumludur (OECD, 2018). Kızların okul başarısındaki üstünlüğü, çeşitli faktörlere bağlanabilir. Bunlar arasında, kızların genellikle daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları, okuldaki sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmaları ve öğretmenlerden daha fazla destek almaları sayılabilir. McGrath (2018), kız öğrencilerin genellikle daha disiplinli, sorumluluk sahibi ve akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte cinsiyetin okul başarısını etkileyen birçok değişkenden sadece biri olduğunu, sosyal destek, aile yapısı ve okul ortamının da önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin okul başarılarının, özellikle örgütsel ve kültürel bağlamda kadınların eğitime olan ilgisinin ve beklentilerinin bir sonucu olarak daha yüksek olabileceğini düşündürülebilir.

5.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Görelî Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Elde edilen bulgulara göre, sınıf düzeyinin görelî yoksunluk ve özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, ancak okul başarısı üzerinde önemli bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Görelî yoksunluk düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur. Bu bulgu, literatürde cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik durum gibi demografik faktörlerin görelî yoksunluk üzerindeki etkisinin genellikle sınıf düzeyinden bağımsız olarak belirleyici olduğunu gösteren çalışmalarla tutarlıdır. Özellikle DeVito ve Colleagues (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin görelî yoksunluk algılarının genellikle sınıf düzeyine bağlı olarak değişmediği, bunun yerine öğrencilerin aile yapıları ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrenciler arasında görelî yoksunluk algısının benzer seviyelerde kalmasının, öğrencilerin yaşadığı çevre, okul koşulları ve sosyoekonomik arka plan gibi faktörlerin daha önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, bu bulgu sınıf düzeyine dayalı olarak görelî yoksunluk algılarının değişmediği sonucunu pekiştirmektedir.

Özyeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Özyeterlik algıları, öğrencilerin kendi yeterliliklerine dair inançlarını ifade eder ve genellikle bireysel deneyimler, aile desteği, okul iklimi gibi faktörlere dayanır. Bandura (1997), özyeterlik algılarının gelişiminde bireysel başarının, çevresel desteklerin ve öğrenme fırsatlarının önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin özyeterlik üzerinde belirgin bir farklılık yaratmaması, öğrencilerin özyeterlik algılarının genellikle bireysel gelişim ve çevresel etkileşimlerle şekillendiği bir olguya işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu bulgu literatürle paralellik göstermektedir. Zimmerman, (2000) sınıf düzeyinin özyeterlik üzerinde genellikle anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ve daha çok kişisel başarı ve çevresel faktörlerin belirleyici olduğunu savunmaktadır.

5.2.1. Okul Başarısı ve Sınıf Düzeyi

Welch testi sonuçlarına göre, okul başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin okul başarıları, 9. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra 12. sınıf öğrencileri de 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek okul başarısına sahiptir. Bu bulgular, öğrencilerin okul başarısının sınıf düzeyi ile doğrudan ilişkilendiğini ve öğrencilerin yıllar içinde birikimli öğrenme, deneyim ve beceri gelişimiyle birlikte akademik başarılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, özellikle Erden ve Akkoyunlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okul başarılarının sadece sınıf düzeyine değil, aynı zamanda pedagojik destek, öğretmen etkileşimi ve öğrenme fırsatlarına dayalı olarak şekillendiği vurgulanmıştır. Ayrıca, 10. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu da öğretim yılı başındaki akademik düzeydeki benzerlikleri veya öğretim yöntemlerinin etkilerini işaret edebilir.

11. ve 12. sınıf öğrencileri arasındaki okul başarısındaki farkın anlamlı olmaması ise, bu iki sınıfın genel olarak benzer akademik birikime ve öğrenme düzeyine sahip olduğunu düşündürebilir. Erden ve Akkoyunlu (2015)'in belirttiği gibi, son sınıflara doğru akademik başarı düzeylerinin daha sabit hale gelmesi, öğrencilerin akademik motivasyonlarının farklılaşmasına da bağlı olabilir. Ayrıca, 12. sınıf öğrencilerinin okul başarılarının 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması ise soru işaretleri uyandırmaktadır. Bu durum, 12. sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerinin daha başında olmalarına rağmen öğrenmeye karşı daha

yüksek motivasyon ve farklı öğrenme stratejilerine sahip olabileceklerine işaret edebilir.

Zimmerman ve Kitsantas (2014)'e göre, ilkokulda öğrenciler daha yüksek motivasyon gösterirken, ortaokul ve lise düzeyinde bu motivasyonun azalabileceği gözlemlenmiştir. Jensen (2013) düşük gelirli öğrenciler genellikle daha büyük akademik zorluklarla karşılaşabileceğini ve bu öğrencilerin başarısını artırmak için ek destekler sağlanması gerekebileceğini savunmuştur.

Wentzel, (2010)'a göre sınıf düzeyi ilerledikçe, sosyal ilişkiler ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri de okul başarısını etkileyebilir. Eccles ve Midgley (1989)'ye göre özellikle ortaokul ve lise dönemlerinde öğrencilerin kimlik gelişimi, okuldan aldıkları memnuniyeti ve akademik performanslarını etkileyebilir. Bu nedenle, sınıf düzeyine özel müdahaleler ve öğretim stratejileri, okul başarısını artırmak için önemlidir.

5.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Özyeterlik, Okul Başarısı ve Görelî Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Elde edilen bulgular, okul türünün bu üç değişken üzerinde farklı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle, görelî yoksunluk ve okul başarısının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak özyeterlik düzeylerinde bazı okul türleri arasında anlamlı farklar olduğunu, bazı okul türleri için anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, okul türlerinin öğrencilerin psikolojik ve akademik durumları üzerindeki etkilerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğrencilerin görelî yoksunluk düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Özellikle, Anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin görelî yoksunluk düzeyleri, Fen ve Anadolu liselerindeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Runciman (1966)'ın görelî yoksunluk teorisi ile tutarlıdır. Bu sonuç, okulların sosyal yapıları ve öğrencilere sundukları fırsatların, öğrencilerin görelî yoksunluk algılarını şekillendirebileceğini düşündürmektedir. Özellikle, Anadolu İmam Hatip liselerinin daha geleneksel ve sınırlı sosyo-kültürel yapıları, öğrencilerin bazı kaynaklardan yoksun hissetmelerine yol açıyor olabilir. Bu bulgular, Kocabaş (2020) tarafından yapılan bir çalışmayla paralellik göstermektedir. Kocabaş, Anadolu İmam Hatip liselerindeki öğrencilerin, özellikle maddi ve kültürel kaynaklara erişimde zorluk yaşadıklarını

belirtmiştir. Fen ve Anadolu liseleri arasında göreceli yoksunluk düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmaması bu okulların öğrencilerine benzer sosyal ve kültürel fırsatlar sunduğunu gösterebilir.

Özyeterlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Özellikle, mesleki ve teknik eğitim liselerinde okuyan öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin Anadolu liselerindeki öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin genellikle daha az akademik destek ve fırsatla mesleki ve teknik eğitim liselerinin genellikle iş hayatına yönelik beceriler kazandırmaya odaklanması, öğrencilerin akademik başarıdan ziyade pratik becerilere yönlendirilmesi, özyeterlik algılarında farklılık yaratabilir. Özellikle Kaptan (2017) bu durumu, mesleki ve teknik eğitim lisesi öğrencilerinin genellikle akademik başarıyı ön planda tutmadıkları ve bu nedenle özyeterlik algılarının düşük olabileceği şeklinde açıklamaktadır. Bu bulgu Walker ve Smith (2002)'in, araştırmasında ulaştığı göreceli yoksunluğun bireylerde yeterlilik duygusunu zayıflatarak, akademik alanlarda başarılı olabileceklerine dair inançlarını olumsuz etkilediği bulgusu ile tutarlıdır.

Fen, Anadolu ve Anadolu İmam Hatip liselerindeki öğrenciler arasında özyeterlik bakımından anlamlı bir fark bulunmaması ($p > .05$), bu okullardaki öğrencilerin benzer eğitim ortamlarına ve fırsatlara sahip olduklarını gösterebilir. Özyeterlik düzeylerinin benzerliği, bu okullarda uygulanan öğretim yöntemleri ve öğrencilerin eğitim ortamlarının genellikle akademik başarıya odaklanması ile ilişkili olabilir. Bu bulgu, Gökbulut (2019) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Gökbulut, Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin benzer eğitimsel fırsatlar ve rehberlik hizmetlerine erişimleri nedeniyle özyeterlik algılarının birbirine yakın olduğunu belirtmiştir. Ancak Yılmaz ve Hacıeminoğlu (2018)'in çalışması, Fen liselerinde okuyan öğrencilerin, akademik beklentilerin yüksek olması ve çalışma alışkanlıklarının gelişmiş olması nedeniyle özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul türüne göre okul başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Fen liseleri öğrencilerinin okul başarıları, diğer ortaöğretim türlerindeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. OECD (2015)'nin raporlarında akademik başarı açısından Fen liselerinin diğer lise türlerinden ayrıştığı belirtilmektedir. Bu bulgu, Fen liselerinin akademik başarıya odaklanan öğretim metodolojisi ve daha güçlü eğitim altyapısı ile

açıklanabilir. Fen liselerindeki öğrencilerin daha fazla akademik destek ve rekabetçi bir öğrenme ortamı sunduğu için okul başarılarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olması beklenebilir. Bu durum, Aydın ve Bayraktar (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da vurgulanmıştır. Aydın ve Bayraktar, Fen liselerindeki öğrencilerin daha yüksek akademik başarı seviyeleriyle daha fazla akademik fırsat ve kaynak sağlandığını belirtmişlerdir.

Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik eğitim liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul başarıları arasındaki fark da anlamlıdır. Ancak Anadolu ve Anadolu İmam Hatip liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, Anadolu liselerinin eğitimsel fırsatlarının genellikle mesleki ve teknik liselerine göre daha geniş olduğunu ve bunun da akademik başarıyı etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan, Anadolu İmam Hatip liselerindeki öğrencilerin okul başarıları, Fen liseleri ve Anadolu liseleri öğrencilerine göre daha düşük olsa da Mesleki ve Teknik liselerine göre daha yüksek çıkmıştır. Yılmaz ve Yalçın (2020), Anadolu imam hatip liselerinde eğitim alan öğrencilerin hem akademik hem de dini derslere yönlendirilmiş olmalarının başarıyı etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, okul türünün öğrencilerin görelî yoksunluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve okul başarıları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Fen liselerinin ve Anadolu liselerinin öğrencileri daha yüksek akademik başarılar gösterirken, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik liselerindeki öğrencilerin başarıları daha düşük olmuştur. Özellikle Mesleki ve Teknik eğitim liselerinde okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, okul türlerinin eğitimsel fırsatlar ve kaynaklar açısından sundukları farklılıkların öğrencilerin akademik ve psikolojik durumlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

5.4. Görelî Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkide Özyeterliğin Aracı Rolüne İlişkin Bulgunun Tartışma ve Yorumu

Bu çalışmada, elde edilen bulgular, görelî yoksunluğun öğrencilerin okul başarısını doğrudan etkilediğini, ayrıca özyeterlik algılarının bu ilişkinin aracısı olduğunu göstermektedir. Özellikle, yüksek görelî yoksunluk düzeyine sahip öğrencilerin daha düşük okul başarıları ve daha düşük özyeterlik düzeyleri gösterdiği, özyeterliğin ise okul başarısını pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur bu da Runciman'ın (1966) görelî yoksunluk teorisi ile tutarlıdır.

İlk olarak, aracı değişken özyeterlik dâhil edilmeden yapılan analizde, yüksek görelî yoksunluk düzeylerinin daha düşük okul başarısına yol açtığı bulunmuştur ($\beta = -.18$, $B = -.19$, $p < .001$). Bu bulgu, görelî yoksunluk algılarının öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin sahip oldukları maddî ve psikolojik kaynakların kısıtlı olması, onların eğitimde daha düşük başarı göstermelerine neden olabilmektedir. Bu bulgu, literatürdeki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Özellikle, McLeod ve Owens (2004), sosyoekonomik yoksunluğun öğrencilerin eğitimdeki başarılarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Sameroff (2009) da öğrencilerin görelî yoksunluk gibi olumsuz çevresel koşullarda daha düşük akademik performans sergileyebileceklerini belirtmiştir.

Özyeterlik değişkeni modele dâhil edildiğinde, görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişki yine anlamlı bir şekilde devam etmiştir ($\beta = -.12$, $B = -.13$, $p = .004$). Ancak, özyeterlik düzeyi de okul başarısını anlamlı şekilde olumlu yönde etkilemektedir ($\beta = .24$, $B = .33$, $p < .001$). Bu bulgular, özyeterlik algılarının okul başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özyeterlik, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini, hedeflerine ulaşma inançlarını ve kendi başarılarını sürdürebilme motivasyonlarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu bulgu, Bandura (1997) tarafından ortaya konulan özyeterlik teorisi ile uyumludur. Bandura, bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının, başarıyı doğrudan etkileyen bir etmen olduğunu belirtmektedir. Muris (2001) özyeterliğin, bireylerin zorlu durumlarla baş etme becerilerini artırarak olumsuz dışsal faktörlerin etkilerini azalttığını belirtmiştir. Eğitim psikolojisi alanındaki diğer çalışmacılar Schunk (2003) ve Zimmerman (2000) benzer şekilde, özyeterliğin akademik başarıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, özyeterliğin bireyin akademik başarı üzerindeki düzenleyici rolünü vurgulayan çalışmaları desteklemektedir.

5.4.1. Görelî Yoksunluk, Özyeterlik ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki

Özyeterlik, görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık etmektedir ($\beta = -.06$, $B = -.06$, $p < .001$). Özyeterlik, bu bağlamda, öğrencilerin kendi başarılarını elde etmek için gerekli inanç ve motivasyonu kazanabilmeleri adına kritik bir aracı faktördür. Bu sonuçlar, Lent, Brown ve Hackett (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da desteklenmektedir. Lent vd., özyeterliğin öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici

bir rol oynadığını ve bu etkileşimin çevresel faktörler, özellikle yoksunluk ve sınıfsal durumla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Özet olarak, bu bulgular, eğitim psikolojisi literatüründeki pek çok çalışmayla tutarlıdır. Göreli yoksunluk, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu etkinin bir kısmı özyeterlik aracılığıyla şekillenir. Schunk ve Ertmer (2000), özyeterlik algılarının öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve çabalarını doğrudan etkilediğini belirtirken, Pintrich ve De Groot (1990) ise öğrencilerin özyeterlik algılarının akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırabileceğini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin sosyal ve çevresel koşullarının onların akademik ve psikolojik gelişimlerini doğrudan etkileyen bir etmen olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Özellikle, yüksek göreli yoksunluk düzeyine sahip öğrenciler, daha düşük özyeterlik algıları ve buna bağlı olarak daha düşük okul başarıları sergileyebilmektedirler. Bu, öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir yönü işaret etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ergenlerde görelî yoksunluk ve okul başarısı arasındaki ilişkide özyeterliğin aracı rolü ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ergenlerde görelî yoksunluk, özyeterlik ve okul başarısının; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilişkisi ve görelî yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkide özyeterliğin aracı rolünün incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan öneriler ve benzer konularda çalışma yapacak araştırmacılar için sunulan öneriler yer almaktadır.

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki görelî yoksunluk düzeylerinin ve özyeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması, kız ve erkek öğrencilerin görelî yoksunluk düzeyleri ve özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul başarısı bakımından ise kız öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin okul başarısı daha yüksektir.

Gelecek araştırmalar, okul başarısındaki bu farklılıkların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir. Cinsiyetin, eğitimdeki diğer faktörlerle nasıl etkileşime girdiği daha derinlemesine analiz edilmelidir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kültürel beklentilerin, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkileri daha derin araştırılmalıdır.

Elde edilen bulgulara göre, sınıf düzeyinin görelî yoksunluk ve özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, ancak okul başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Görelî yoksunluk düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur. Özyeterlik düzeylerinin de sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Okul başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gelecek araştırmalar, okul başarısındaki bu farklılıkların nedenlerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemeli ve özellikle sınıf düzeyinin yanı sıra okul içi ve okul dışı faktörlerin etkisi üzerinde durmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları, eēitim sisteminde öērencilerin gelişimini desteklemek için farklı sınıf düzeylerindeki öērencilerin ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış eğitim programları geliştirilmesi gerektiēini göstermektedir.

Görelı yoksunluk ve okul başarısının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılařtıēı, ancak özyeterlik düzeylerinde bazı okul türleri arasında anlamlı farklar olduēunu, bazı okul türleri için anlamlı farklılıklar olmadıēını göstermektedir. Öērencilerin görelı yoksunluk düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılařtıēı bulunmuştur. Özyeterlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılařtıēı saptanmıştır. Okul türüne göre okul başarılarının anlamlı bir şekilde bulunmuştur. Bu bulgular, okul türünün öērencilerin görelı yoksunluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve okul başarıları üzerinde anlamlı etkiler yarattıēını göstermektedir. Fen liselerinin ve Anadolu liselerinin öērencileri daha yüksek akademik başarılar gösterirken, Anadolu İmam Hatip ve mesleki teknik eğitim liselerindeki öērencilerin başarıları daha düşük olmuştur. Özellikle mesleki teknik eğitim liselerinde okuyan öērencilerin özyeterlik algılarının daha düşük olduēu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, okul türlerinin eğitimsel fırsatlar ve kaynaklar açısından sundukları farklılıkların öērencilerin akademik ve psikolojik durumlarını nasıl řekillendirdiēini ortaya koymaktadır.

Gelecek araştırmalar, okul türleri arasındaki bu farkları daha detaylı şekilde incelemeli ve okul türlerinin öērencilerin gelişimindeki rolünü daha kapsamlı bir şekilde deēerlendirmelidir.

Görelı yoksunluēun öērencilerin okul başarısını doğrudan etkilediēini, ayrıca özyeterlik algılarının bu ilişkinin aracısı olduēunu göstermektedir. Aracı deēiřken özyeterlik dâhil edilmeden yapılan analizde, yüksek görelı yoksunluk düzeylerinin daha düşük okul başarısına yol atıēı bulunmuştur. Özyeterlik deēiřkeni modele dâhil edildiēinde, görelı yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişki yine anlamlı bir şekilde devam etmiştir. Özyeterlik, görelı yoksunluk ile okul başarısı arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık etmektedir.

Gelecek alışmalar, bu ilişkilerin daha farklı örneklem gruplarıyla incelenmesi ve eğitimde daha geniş kapsamlı müdahalelerin etkilerinin araştırılması gerekmektedir. Özellikle, sosyal destek sistemlerinin ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin, öērencilerin özyeterlik

algılarını artırmada ne kadar etkili olduğunu daha derinlemesine araştırmalıdır. Bu çalışma, görelî yoksunluğun, özyeterliğin ve okul başarısı arasındaki karmaşık ilişkileri ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilmelidir. Eğitim politikalarının, öğrencilerin özyeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik müdahaleler içermesi, görelî yoksunluk yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik olarak güncellenmesi önerilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, görelî yoksunluk ve özyeterlik algılarının öğrencilerin okul başarısı üzerinde önemli etkiler yarattığını ve bu ilişkilerin özyeterlik aracılığıyla güçlendiğini ortaya koymuştur. Özellikle, görelî yoksunluk ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurduğunda, eğitim politikalarının öğrencilerin özyeterlik algılarını artırmaya yönelik olmasının, okul başarısını da olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Eğitimcilerin, öğrencilerin akademik yeteneklerine olan inançlarını artırmak için çeşitli psikolojik ve pedagojik stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Gjertsen, S. R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationship between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, 2, 90-99.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Autobiography. *A History of Psychology in Autobiography*. American Psychological Association.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York, USA: Ronald Press.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

- Bos, B. V., Vermunt, K., & Wilke, R. (1997). What is fair depends more on what comes first than on what comes next. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 95–104.
- Brown, J., & Williams, S. (2019). Gender differences in perceived relative deprivation. *Journal of Social Psychology*, 52(3), 431–444.
- Callan, M. J., Shead, N. W., & Olson, J. M. (2011). Personal relative deprivation, delay discounting, and gambling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 955. <https://doi.org/10.1037/a0024778>
- Conlin, L., Billings, A. C., & Averset, L. (2016). Time-shifting vs. appointment viewing: The role of fear of missing out within TV consumption behaviors. *Communication & Society*, 29(4), 151–164.
- Coskun, S., & Muslu, G. K. (2019). Investigation of problematic mobile phone use and fear of missing out (FoMO) level in adolescents. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1004–1014.
- Crosby, F. (1976). A model of egoistic relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85–113. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.2.85>
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (28. basım). Remzi Kitabevi.
- Dabelko, D. D. (1971). *Relative deprivation theory and its application to the study* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Illinois, Illinois.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3, 139–186.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton Pub.
- Erdoğan, M., & Demirtaş, H. (2020). Meslek lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(3), 120–134.
- Erdoğan, P., & Şanlı, Y. (2019). Gelişmeleri kaçırma korkusunun sosyal medya tutumları üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 615–627.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality* (Edition, 7). Hogarth Press.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101–119.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Jensen, E. (2013). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.
- Kavaklı, M., & Ünal, G. (2021). The effects of social comparison on the relationships media addiction, self-esteem, and general belongingness levels. *Current Issues in Personality Psychology*, 9(2), 114–124.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907–945.

- López, L. (2021). Gender differences in academic achievement: A review of the literature. *Educational Research Journal*, 34(2), 215–228.
- Marmot, M. (2006). Health in an unequal world. *The Lancet*, 368(9552), 2081–2094.
- Mishra, S., & Carleton, R. N. (2015). Subjective relative deprivation is associated with poorer physical and mental health. *Social Science and Medicine*, 147, 144–149.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149.
- OECD. (2015). *Education at a glance*. OECD Publishing.
- Özdemir, F., Tekeş, B., & Öner-Özkan, B. (2019). Birey düzeyinde görel yoksunluk ve öznel esenlik arasındaki dolaylı ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(84), 37–53.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. *Educational Psychology Interactive*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Runciman, W. G. (1996). *Relative deprivation and social justice*. University of California Press.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. *The British Journal of Sociology*, 17(4), 430–435. <https://doi.org/10.2307/589189>
- Santrock, J. W. (2019). *Life span development* (17th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228.

- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2012). Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 203–232.
- Smith, H. J., Ryan, D., Jaurique, A., & Duffau, E. (2020). Personal relative deprivation and mental health among university students: Cross-sectional and longitudinal evidence. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/wrp7x>
- Stouffer, S. A. (1949). An analysis of conflicting social norms. *American Sociological Review*, 14(6), 707–717.
- Varol, S. F. (2014). Medyada yer alan temsillerin kimlik edinme sürecindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 301–313.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, I., & Pettigrew, T. F. (1984). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23(4), 301–310.
- Walker, I., & Smith, H. J. (2002). *Fifty years of relative deprivation research: Specification, development, and integration*. Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivation contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 135–158). Routledge.
- Yan, A., Zhu, G., & Hall, D. T. (2002). International assignments for career building. *Academy of Management Review*, 27(3), 373–383.

- Yeniçırak, H. (2022). Who feels more deprived: The effect of age and education on perception of deprivation. *Niğantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(10), 259–271.
- Yılmaz, M., & Hacıeminoğlu, E. (2018). Fen liseleri öğrencilerinin öz yeterlik algıları ve akademik başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 43(4), 235–250.
- Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(2), 295–312.
- Yumuşak, S. (2008). İşgören verimliliğini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 241–251.
- Zarrett, N., Malanchuk, O., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. (2006). Examining the gender gap in IT by race: Young adults' decisions to pursue an IT career. *MIT Press*.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Academic self-regulation and student achievement. *Educational Psychologist*, 49(3), 267–275.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.927963>

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Kız	Erkek			
Sınıf Düzeyiniz	4. sınıf	5. sınıf	11.sınıf	12. sınıf	
Yazılılardan Aldığınız Notların Aritmetik Ortalaması	0-44	45-54	55-69	69-84	85-100
Okul Türü	Fen lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu lisesi	İmam- hatip lisesi	Meslek lisesi

EK-2 Ergenler İçin Grelil Yoksunluk leği (EGY)

Açıklama

Sayın Katılımcılar!

Bu lme aracında sizlerin günlük hayatına yönelik maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında “Bana Hiç Uygun Değil” (1) ve “Bana ok Uygun” (7) arasında bir derecelendirme bulunmaktadır. Bu maddeleri okuyup sizin için ne kadar doğru olduğunu, size en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

rnek maddeler:

Kendimi yaşıtlarımla kıyasladığımda ailemin beni anlamaması nedeniyle kızgınım.

Kendimi yaşıtlarımla kıyasladığımda onların aile ilişkilerindeki güzellikleri gördüğüm zaman üzülürüm.

Arkadaşlarımda olan teknolojik cihazlar (telefon, tablet vb.) bende olmadığı için üzülürüm.

EK-3 Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Özyeterlik 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.

Örnek Maddeler:

Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?

Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?

Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?

EK-4Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Ergenlerde Göreli Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki Öz Yeterliğin Aracı Rolü” adıyla, 20.12.2023-10.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ergenlerde Göreli Yoksunluk ile Okul Başarısı Arasındaki Öz Yeterliğin Aracı Rolünü belirlemek amacıyla yapılacaktır.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı : Tuğba AYAZ

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	
Öğrencinin Adı Soyadı: Tuğba AYAZ DURAK	EVET
Kapak	
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?
2	Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?
İçindekiler	
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?
Giriş	
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyormu?
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?
Özet/Abstract	
11	Kılavuza uygun mu?
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?
Kaynakça	
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐	
Genel Değerlendirme	
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Danışman imzası