

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**AKADEMİK SOSYAL KARŞILAŞTIRMA YÖNÜ ve DÜZEYİ ÖLÇEKLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ: AKADEMİK SOSYAL KARŞILAŞTIRMANIN GENEL SOSYAL
KARŞILAŞTIRMA, AKADEMİK BAŞARI ve BİLİŞSEL ÜÇLÜ ile İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Bilge TIRAŞ

Yüksek Lisans Tezi

DaniŐman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bilge TIRAŞ tarafından hazırlanan “**Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü ve Düzeyi Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Akademik Sosyal Karşılaştırmanın Genel Sosyal Karşılaştırma, Akademik Başarı ve Bilişsel Üçlü ile İlişkilerinin İncelenmesi**” başlıklı bu tez, **02/07/2021** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üye Eren Can AYBEK
Danışman :	Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Üye :	Dr. Öğr. Üye Zerrin BÖLÜKBAŐI MACİT

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü ve Düzeyi Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Akademik Sosyal Karşılaştırmanın Genel Sosyal Karşılaştırma, Akademik Başarı ve Bilişsel Üçlü ile İlişkilerinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

26/07/2021

Bilge TIRAŞ

Teşekkür

Tecrübesine, bilgisine ve hayata bakış açısına hayranlık duyduğum, başta değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe AYPAY'a sonsuz sabrı, ilgisi ve bir tez danışmanının ötesinde yardımseverliği için çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgiler edinmeme ve bilimsel bir bakış açısı kazanmama yardımcı olan bütün hocalarıma minnettarım.

Yetişmemde çok emeği geçen, başarılı olacağıma benden daha fazla inanan değerli hocam Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na ve tez döneminde desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım İdris KAYA ve Sezai DEMİR'e teşekkür ederim.

Bu süreçte her yardıma ihtiyacım olduğunda yanımda olan iş arkadaşlarıma ve umutsuzluğa düştüğümde hayata bakış açımı değiştiren sevgili dostum Pelda ALLAHVERDİ'ye, veri toplama sürecimde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım İpek BOLAT, Yılmaz ONUR ve Alişah OLGAR'a teşekkür ederim.

Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi döneminde ailemden uzakta yalnız başıma yaşarken umutsuzluğa düştüğüm dönemlerde neşesiyle günümü aydınlatan, beni motive eden sevgili dostum Hatice Kübra GÖKÇELİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans yolculuğunu beraber göğüslediğimiz, yeni deneyimlerin heyecanını ve sıkıntısını birlikte yaşadığımız yüksek lisansta tanıdığım çok değerli sınıf arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, bu stresli sürecimin en çok cefasını çeken ve bu süreçte sabır taşına dönüşen canım aileme sonsuz teşekkürler.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	7
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar	14
1.7. Kısaltmalar	14
İKİNCİ BÖLÜM	15
2. Kavramsal Çerçeve	15
2.1. Sosyal Karşılaştırma	15
2.1.1. Sosyal karşılaştırma modelleri	17
2.1.1.1. Festinger'in klasik sosyal karşılaştırma modeli	18
2.1.1.2. Wills'in aşağı doğru sosyal karşılaştırma modeli	20
2.1.1.3. Özdeğerlendirmeyi sürdürme modeli	21
2.1.1.4. Proxy modeli (Temsilci model)	22
2.1.1.5. Üçlü model	23
2.1.2. Sosyal karşılaştırma ile akademik başarı ilişkisi ve ilgili araştırmalar	23
2.2. Bilişsel Üçlü	26
2.2.1. Bilişsel üçlü ile sosyal karşılaştırma ilişkisi ve ilgili araştırmalar	28
2.2.2. Bilişsel üçlü ile akademik başarı ilişkisi ve ilgili araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
3. Yöntem	36
3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Evren ve Örneklem	36

3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Kişisel bilgi formu	38
3.3.2. Bilişsel üçlü ölçeği	38
3.3.3. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeği	39
3.3.4. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeği	40
3.3.5. Iowa netherlands sosyal karşılaştırma yönelimi ölçeği	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Çözümlemesi	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	45
4. Bulgular	45
4.1. Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular	45
4.2. Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular	52
4.3. Genel Sosyal Karşılaştırma, Akademik Sosyal Karşılaştırma, Bilişsel Üçlü ve Akademik Başarı İlişkisine Yönelik Bulgular	58
4.4. Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyini ve Yönünü Yordamasına İlişkin Bulgular	60
4.5. Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Bulgular	63
4.6. Katılımcıların Akademik Başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM Puanlarının Cinsiyete Göre, Lise Türüne ve Sınıf Düzeyine Göre Fark Testi Bulguları	64
BEŞİNCİ BÖLÜM	69
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
5.1. Sonuç	69
5.1.1. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar	69
5.1.2. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar	70
5.1.3. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı ilişkisine yönelik sonuçlar	70
5.1.4. Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma düzeyini ve yönünü yordamasına ilişkin sonuçlar	71

5.1.5. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin akademik sosyal karşılaştırma yönünü yordamasına ilişkin sonuçlar	72
5.1.6. Katılımcıların akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete, lise türüne ve sınıf düzeyine göre fark testi sonuçları	73
5.2. Tartışma	74
5.2.1. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeğinin geliştirilmesine yönelik tartışma	74
5.2.2. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesine yönelik tartışma	75
5.2.3. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı ilişkisi sonuçlarına yönelik tartışma	77
5.2.4. Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma düzeyini ve yönünü yordamasına ilişkin tartışma	82
5.2.5. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin akademik sosyal karşılaştırma yönünü yordamasına ilişkin tartışma	83
5.2.6. Katılımcıların Akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete, lise türüne ve sınıf düzeyine göre fark testi sonuçlarına yönelik tartışma	83
5.3. Öneriler	86
5.3.1. Araştırmacılar için öneriler	86
5.3.2. Uzmanlara yönelik öneriler	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	102
ÖZGEÇMİŞ	110

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örneklemin Demografik Özellikleri	37
4.1	ASKYÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları	45
4.2	ASKYÖ Özdeğerler ve Açıklanan Varyansa İlişkin Sonuçlar	46
4.3	Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yükü Değerleri	48
4.4	ASKYÖ Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	51
4.5	ASKYÖ Madde Analizi Sonuçları	51
4.6	ASKDÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları	53
4.7	Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yükü Değerleri	54
4.8	ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Değerleri	57
4.9	ASKDÖ Madde Analizi Sonuçları	57
4.10	Ölçeklerden Alınan Ortalama Puanlar	58
4.11	Çalışmadaki Değişkenlerin Birbirleri ile Korelasyonları	60
4.12	Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	61
4.13	Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	61
4.14	Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	62
4.15	Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	62

4.16	Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	63
4.17	Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	63
4.18	Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	64
4.19	Akademik Başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	65
4.20	Katılımcıların Akademik Başarı, BÜÖ, Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma ve INCOM Puanlarının Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları	66
4.21	Katılımcıların Akademik Başarı ve Aşağı ve Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	68

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	ASKYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)	47
4.2	ASKYÖ'nün Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (Standart Katsayılar)	49
4.3	ASKYÖ'nin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri	50
4.4	ASKDÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)	54
4.5	ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları (Standart Katsayıları)	55
4.6	ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları (t değerleri)	56

Özet

Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü ve Düzeyi Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Akademik Sosyal Karşılaştırmanın Genel Sosyal Karşılaştırma, Akademik Başarı ve Bilişsel Üçlü ile İlişkilerinin İncelenmesi

Bilge TIRAŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2021

Amaç: Bu araştırmada amaç Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği ve Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin geliştirilmesidir. Ardından genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlü ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma deseni olarak, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlü ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi planlanmıştır. Araştırmaya toplamda Hatay ilinin Antakya ilçesinde öğrenim gören 475 kız öğrenci ve 292 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 767 öğrenci katılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği ve Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin geçerli ve güvenilir veri toplayabilen ölçekler oldukları görülmüştür. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlü ile akademik başarı arasında çoklu regresyon analizi yapılabilecek düzeyde ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı ve bilişsel üçlü arasında zayıf düzeyde negatif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel sosyal karşılaştırma değişkeni, akademik başarı ve bilişsel üçlü ile pozitif anlamlı ilişki içerisindedir. Genel sosyal karşılaştırma ile akademik sosyal karşılaştırma yönleri arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak, öğrencilerin kendilerine, yaşantılarına ve dünyaya bakış açıları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde de olsa ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin ruh sağlığını koruma anlamında önleyici çalışmalar arttırılabilir.

Öğrencilerin olumsuz sosyal karşılaştırmaların etkilerinden korumak için sosyal karşılaştırmalarla ilgili psikoeğitim çalışmaları yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Akademik sosyal karşılaştırma, Sosyal karşılaştırma, Akademik başarı, Bilişsel üçlü

Abstract

Developing Academic Social Comparison Direction and Level Scales: Examining the Relationships of Academic Social Comparison with General Social Comparison, Academic Achievement, and Cognitive Triad

Bilge TIRAŞ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2021

Purpose: The aim of this research is to develop the Academic Social Comparison Direction Scale and the Academic Social Comparison Level Scale. Then, it was aimed to examine the relationships between general social comparison, academic social comparison direction, academic social comparison level, cognitive triad and academic achievement.

Method: As the research design, the relational survey model, one of the quantitative research designs, was chosen. Multiple linear regression analysis was planned in order to examine the relationships between general social comparison, academic social comparison direction, academic social comparison level, cognitive triad and academic achievement. A total of 767 students, 475 female students and 292 male students, studying in the Antakya district of Hatay province participated in the research.

Results: As a result of the analyzes made, it was seen that the Academic Social Comparison Direction Scale and the Academic Social Comparison Level Scale were valid and reliable scales. No correlation was found between general social comparison, academic social comparison direction, academic social comparison level, cognitive triad and academic achievement at a level where multiple regression analysis could be made. A weak negative significant relationship was found between academic achievement and cognitive triad. The general social comparison variable has a positive and significant relationship with academic achievement and cognitive triad. Significant relationships were observed between general social comparison and academic social comparison directions.

Conclusion and Suggestions: As a result, a low-level relationship was found between the students' perspectives on themselves, their lives and their future and their

academic achievements. Preventive studies can be increased in terms of protecting students' mental health. Psychoeducational studies on social comparisons can be conducted to protect students from the effects of negative social comparisons.

Keywords: Academic social comparison, Social comparison, Academic achievement, Cognitive triad

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Benlik, bireyin kendine ait özellikler üzerine düşünce ve bilgilerini içermektedir. İnsanlarda benlik duygusunun, yaşamın ilk aylarından itibaren ilkel bir şekilde de olsa var olduğu ve zamanla geliştiği düşünülmektedir. Benlik kavramı, bireyi diğerlerinden ayıran bir sınırdır. Çocuk sosyalleştikçe, birtakım sosyal kuralları içselleştirmekte, bu sosyal kurallar kendisini ve başkalarını değerlendirebilmek için ona bir standart sağlamaktadır. Başlangıçta oyuncaklar ile bir şeyler yapabildiğinin farkına varan bebeğin ilkel benlik duygusu mevcuttur. Zamanla bu duygu gelişmektedir. Çocuk, okul yıllarının ilk dönemlerinde kendini sıfatlarla tanımlamaya başlamaktadır. 10 yaşındaki bir çocuğun ise “arkadaşlarına göre daha hızlı koşan” veya “arkadaşları kadar iyi yüzebilen” gibi sıfatlarla kendini başkalarına göre karşılaştırarak değerlendirmeye başladığı görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009, s. 542-550).

Küçük yaşlarda başlayan kendini başkalarına göre değerlendirme eğiliminin, ergenlik döneminde kimlik oluşumunun önem kazanması ile birlikte artacağı düşünülmektedir. Festinger’e (1954, s. 117) göre insanda kendini değerlendirmeye yönelik bir dürtü bulunmaktadır. Özellikle de bireyin kendisi ile ilgili belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda birey, başkalarına göre kendi durumunu değerlendirme ihtiyacı hissedebilmektedir. Söz konusu bireyler, kimlik kazanımı sürecinde “Ben kimim?” sorusuna yanıt arayan ergen bireyler olduğunda, kendini değerlendirme ihtiyacı daha da artmaktadır. Kendini değerlendirme ihtiyacında olan birey, nesnel değerlendirme ölçütlerine sahip olduğunda kendini bu ölçütlere göre değerlendirmektedir. Ancak Klein (1997, s. 765-772), Festinger’in nesnel değerlendirme ölçütlerinin yeterli olduğuna ilişkin görüşüne, yaptığı deneysel çalışmalar ile karşı çıkmıştır. Ona göre bireyler, kendilerini değerlendirirken ölçütler ne kadar nesnel olursa olsun diğer insanlara göre konumlarını önemsemektedirler. Örneğin, bir öğrenci sınavdan aldığı notun iyi olup olmadığına karar verirken diğerlerine göre konumunu da göz önünde bulundurabilmektedir. Bu değerlendirmeler, ergenlik dönemindeki bireyler için bir kimlik duygusu ve benlik algısı sağlamaktadır. Bu dönemde öğrenciler, kendilerini değerlendirirken daha genel bir boyutta sosyal karşılaştırmalar yaparak genel bir benlik algısı edinebilecekleri gibi belli bir boyutta indirgenmiş sosyal karşılaştırmalar yaparak belli bir boyuta özgü benlik kavramlarını da şekillendirebilmektedirler. Bu boyutlardan biri de, akademik başarıya

ilişkin sosyal karşılaştırmalardır. Öğrenciler, ortaokul döneminden itibaren sınavlara girerek nitelikli liselere kayıt olmak için çabalamaktadırlar. Bu yarış, lise öğrenimi boyunca ve bitişinde de devam etmektedir. Lise öğreniminin bitişinin ardından her yıl milyonlarca öğrenci istedikleri bir üniversitede istedikleri bir bölümü kazanabilmek için sınavlarda ter dökmektedir. Bu durumun, zaten sosyal bir varlık olan insanın kendini değerlendirmeye yönelik doğal dürtüsünün sonucu olan sosyal karşılaştırma ihtiyacını ve bu karşılaştırmanın sonuçlarının ergen yaşantısına olan etkilerini daha da arttırabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmek için yapacakları genel sosyal karşılaştırmaların, akademik anlamda yaptıkları sosyal karşılaştırmalar arasında ilişki olup olmadığı da bu araştırmanın sorularından birini oluşturmaktadır.

Akademik sosyal karşılaştırma sonucunda elde edilen bilgiler, öğrencilerin akademik benlik kavramlarının oluşumunu şekillendiren yapı taşları olabilmektedir. Akademik benlik kavramı, bireyin geçmişteki akademik yaşantılarından hareketle akademik yetenek ve başarılarına ilişkin kendine yönelik algısı olarak tanımlanmaktadır (Başbay ve Senemoğlu, 2009, s. 57). Akademik benlik kavramı, bireyin akademik davranışlarını, seçimlerini ve akademik başarısını etkilemektedir (Marsh, Kuyper, Morin, Parker ve Seaton, 2014, s. 59). Olumlu akademik benlik kavramına sahip olmak akademik başarıyı anlamlı düzeyde arttırmaktadır (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009, s. 357; Marsh ve Yeung, 1997, s. 704-705). Benlik, bireyin kendisi ile ilgili inançlarının bütünü olarak ifade edilmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007, s. 105). Bireyin kim olduğuna, ne yapıp ne yapamadığına ilişkin inançlarının tümü birden benlik olduğuna göre, bireyin hem kendisi hem onu kuşatan dünya hem de geleceğine yönelik olarak oluşturduğu tüm duygu ve düşünceler de benliğin bir parçasıdır denilebilir. Ancak benlik parçaları her zaman olumlu yapılanmayabilmektedir. Olumsuz bir benlik kavramına, olumsuz yüklemeler (Hiçdurmaz ve Öz, 2011, s. 75), akılcı olmayan inançlar (Sevim, Aşçıoğlu Önal, Avşar ve Doğan, 2021, s. 32) olumsuz düşünceler (Cüceloğlu, 2006 s. 498) gibi birçok faktör neden olabilmektedir. Bu çalışmada bireyin kendisi, yaşantısı ve geleceğine ilişkin olumsuz düşünceleri üzerinde durulacaktır.

Aaron T. Beck, bireyin, kendisine, dünyaya ve geleceğine yönelik olumsuz düşüncelerine bilişsel üçlü adını vermiştir. Bu tanımda “dünya”dan kasıt bireyin, karşı karşıya kaldığı durumları ifade eder. Örneğin, bir öğrenci “Öğrenmek zorunda olduğum bütün bu derslerle baş edemem.” diye düşünerek dış dünyaya ilişkin endişelerini dile getirmektedir. Aslında bilişsel üçlü, depresyonu anlamak için geliştirilmiş bir modeldir. Depresif bireyler, kendilerine yönelik olumsuz geribildirimlere aşırı duyarlı olabilmekte

beraber olumlu geribildirimleri göz ardı etme eğiliminde olabilmektedirler. (Kring, Johnson, Davidson ve Neale, 2017, s. 130). Bu durum, akademik sosyal karşılaştırma bağlamında ele alındığında, öğrencinin akademik sosyal karşılaştırma sonucunda kendisi ile ilgili elde ettiği olumsuz bilgilere daha fazla takılı kalırken, olumlu bilgileri es geçebileceği düşünülmektedir. Böylece öğrenci, akademik benliğine yönelik olumsuz bir geribildirim içeren sosyal karşılaştırma süreçlerine daha fazla odaklanacak ve olumsuz bir akademik benlik kavramı geliştirebilecektir. Bu olumsuz durumların öğrencinin akademik başarısı üzerinde etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, genel sosyal karşılaştırma düzeyi, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlünün akademik başarıya yansımaları merak edilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma ve bilişsel üçlü düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi incelenecektir.

1.1. Problem Durumu

Festinger'e göre kendini değerlendirme, insan doğasının bir parçasıdır (Festinger, 1954, s. 117). Festinger, Sosyal Karşılaştırma Kuramı'nda insanın objektif standartlara ulaşabildiğinde kendini başkalarıyla karşılaştırmaya ihtiyaç duymadan değerlendirebileceğini belirtmektedir. Objektif standartlara ulaşmanın güç olduğu durumlarda ise sosyal karşılaştırma yoluyla elde ettiği bilgi ile değerlendirme yaptığını savunmaktadır. Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı'nı ortaya atmasıyla bu alanda çalışmalar hızlanmış ve Festinger'in kuramı, eklemeler ve düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir.

Wills'e göre (1981, s. 245-246) normal şartlarda bireyler, başkalarını acı çekerken görmeyi sevmemekle birlikte hastalık, tehlike, benlik saygısının azalması gibi öznel iyi oluşu tehdit eden şartlarda, kendilerinden daha kötü durumda olan bireylerle karşılaştırma yapmayı tercih edebilmektedirler. Bu şekilde yapılan karşılaştırmalara aşağı doğru karşılaştırma adı verilmektedir. Bunun aksi şekilde bireyler, kendilerini karşılaştırdıkları konuda daha iyi konumda olan insanlarla yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapmayı tercih edebilmektedirler. Her iki karşılaştırmının da olumlu veya olumsuz sonuçları olabilmektedir. Örneğin bireyin aşağı doğru karşılaştırma yapması kendini daha iyi hissetmesini sağlayabilirken aynı zamanda kendinden kötü durumda olan biriyle karşılaştırarak iyi hissediyor olması suçluluk duygusuna sebep olabilmektedir. Yukarı doğru karşılaştırma yapmak ise bireyin motivasyonunu arttırabileceği gibi umutsuzluğa

kapılmasına da neden olabilmektedir. Bireyler bu olumsuzluklardan kurtulmak amacıyla kendilerine benzer düzeydeki insanlarla karşılaştırma yapmayı tercih edebilmektedir. Bu karşılaştırma türüne ise yanal karşılaştırma adı verilmektedir (Wheeler, 2000, s. 173). Bireylerin sosyal karşılaştırma motivasyonları öznel iyi oluşu arttırma, ortak bağ kurma ihtiyacı, özyıkım, kendini geliştirme ve kendini tanıma olarak sıralanabilmektedir (Helgeson ve Mickelson, 1995. s. 122).

Bireylerin çeşitli motivasyonlarla hayatlarının her alanında yapabilecekleri sosyal karşılaştırmalar, okullarda öğrenciler arasında akademik sosyal karşılaştırma boyutunda da olabilmektedir. Okullar, eğitim yuvası olmanın yanı sıra öğrencilerin en büyük sosyal alanlarıdır. Okulların öğrencilere sağladığı sosyal ortam, aynı zamanda bir değerlendirme ortamı da sunmaktadır. Bu değerlendirme alanlarının en önemlilerinden biri akademik değerlendirmedir. Bu akademik değerlendirme ortamı, öğrencinin kendisini akranları ile karşılaştırarak kendisi ile ilgili değerlendirme yapmasına fırsat verir. Özellikle bir öğrenci, lise yıllarına geldiğinde akranlarının önemi oldukça artmaktadır. Dolayısıyla, kendini değerlendirme konusunda sosyal ölçütlere başvurmanın da önemi artmaktadır. Lise yılları kimlik ediniminin yanı sıra eğitim hayatı açısından da oldukça önemli bir geçiş dönemidir. Eğitim süreci girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamaların her birinde öğrencilerin başarılarının ölçme ve değerlendirme süreci büyük önem taşımaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda elde edilen sonuçların objektif olduğu varsayılmaktadır (Güler, 2011, s. 80). Eğitim ortamında öğrenci, akademik başarısını değerlendirirken, öğretmen tarafından verilen ve görece objektif kabul edilen notlarını göz önünde bulundurmaktadır. Festinger, her ne kadar bireyin objektif değerlendirme ölçütlerine ulaşabildiğinde sosyal ölçütleri göz ardı edeceğine ilişkin argüman sunsa da daha sonra yapılan araştırmalar, bireyin objektif değerlendirme ölçütlerine ulaşabilse bile bunu anlamlandırabilmek için sosyal ölçütlere başvurduğunu ortaya koymaktadır (Klein, 1997, s. 772; Levin ve Levin, 1973, s. 71; Suls ve Tesch, 1978, s. 195;). Öğrencinin içinde bulunduğu sınıf ortamında aldığı bu notların ne anlama geldiği akranlarına göre hangi konumda olduğuna göre şekillenebilmektedir. Öğrenciler bu dönemde sık sık akademik başarılarını akranları ile karşılaştırarak akademik başarılarına ilişkin kendilerini değerlendirebilmektedirler.

Eğitim ortamında gerek genel gerekse akademik sosyal karşılaştırma süreçlerinin akademik başarıyı etkileyebileceğini kanıtlayan araştırmalar mevcuttur (Blanton, Buunk, Gibbons ve Kuyper, 1999, s. 426; Hanus ve Fox, 2015, s. 158-159; Wehrens, Kuyper, vd., 2010, s. 1168). Bazı çalışmalarda yukarı yönlü akademik sosyal karşılaştırmaya daha

fazla eğilimi olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve bunun sonucu olarak daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları belirtilmiştir (Wehrens, Kuyper, vd., 2010, s. 1168; Zhu, Zang ve Wu, 2011, s. 255-258). Bunun yanı sıra yukarı yönlü sosyal karşılaştırma eğiliminin, öğrencilerin yeterlik algıları üzerinde olumsuz etkide bulunarak akademik başarılarının düşeceği yönünde bulgulara sahip araştırmalara rastlanmıştır (Carmona, Buunk, Dijkstra ve Perió, 2008, s. 194; Guay, Boivin ve Hodges, 1999, s. 567). Aşağı yönlü akademik sosyal karşılaştırma eğilimi ise, genellikle öğrencilerin akademik özgüvenlerini arttırmaya yönelik başvurdukları bir karşılaştırma türü olarak rapor edilmiştir (Vrugt, 1994, s. 470). Öğrencilerin akademik performansları söz konusu olduğunda aşağı doğru karşılaştırma sonuçlarına ilgi göstermeyebilecekleri de görülmüştür (Guay vd. 1999, s. 567). Yanal karşılaştırma söz konusu olduğunda kendisiyle benzer niteliklere sahip bir hedef ile karşılaştırma yapmanın en pozitif sonuçları ortaya çıkaracağını savunan çalışmalar mevcuttur (Alicke, 2000, s. 272-284). Festinger'e göre de (1954, s. 118) karşılaştırma hedefi olarak benzer niteliklere sahip bir hedef seçmek kendini değerlendirme konusunda en doğru sonucu veren ve en faydalı karşılaştırma yöntemidir. Tüm bu çalışmalardan sosyal karşılaştırma süreçlerinin akademik başarı üzerinde etkili olabileceği sonucu çıkarılabilmektedir. Bununla beraber sosyal karşılaştırma eğilimlerinin yönüne ilişkin araştırma sonuçlarında çelişkili bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çelişkili bulguların varlığı bir yana sosyal karşılaştırma süreçlerinin, bireyin kendisine, başkalarına ve bunlardan hareketle genel olarak geleceğine ilişkin bir bakış açısı kazandıracığı aşikârdır (Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s. 280). Bu bakış açıları olumlu veya olumsuz nitelikte olabilmektedir. Bireyin kendine, yaşantısına ve geleceğine ilişkin düşüncelerine bilişsel üçlü adı verilmektedir. Bilişsel üçlü kavramı, Beck'in depresyon modelinde açıkladığı yapılardır. Bilişsel üçlü kavramı, bireyin kendisinin yetersiz, dünyanın yaşanmaz ve geleceğin çok karanlık olduğu gibi olumsuz düşüncelerini içermektedir. Birey, bu olumsuzlukların gelecekte de hep var olacağı ve asla peşini bırakmayacağı inancı içerisinde (Arkar, 1992, s. 37). Bu olumsuz inançlar, daha önce de belirtildiği gibi olumsuz bir benlik algısına sebep olabilecek niteliktedir. Ergenlik döneminde, en önemli benlik kavramı boyutlarından birinin akademik benlik kavramı olduğu göz önüne alındığında bu olumsuz düşüncelerden öğrencilerin akademik benlik kavramlarının da etkilenebileceği dolayısıyla bu durumun akademik başarılarına da yansıtacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin, kendisine, dünyaya ve geleceğine dair bu olumsuz değerlendirmelerinin de akademik başarılarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Beck'in depresyon modelinde bireylerin, kendilerine ilişkin olumsuz yargılara sahip oldukları göze çarpmaktadır. Sosyal karşılaştırma süreçleri, bu tip olumsuz yargıları daha da belirgin hale getirebilmektedir. Depresif belirtiler gösterenlerin, sosyal karşılaştırma süreçlerinden elde ettikleri sonuçlara daha fazla ilgi duydukları veya tam tersine bu bireylerin benliklerini koruyabilmek amacıyla sosyal karşılaştırma süreçlerine dâhil olmaktan bile kaçındıkları belirtilmektedir (Swallow ve Kuiper, 1990, s. 292). Bir başka çalışmada (Swallow ve Kuiper, 1992, s. 175) hafif düzey depresyonu olan kişilerin kötü bir performans sergilediklerini düşündüklerinde sosyal karşılaştırmalardan elde ettikleri bilgilere daha fazla ilgi gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Depresif olmayan bireylerin ise olumsuz bir performans sonrasında sosyal karşılaştırma sonuçları ile ilgilenmedikleri görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, olumsuz bilişsel üçlüye sahip öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırma süreçlerinde elde ettikleri bilgileri daha olumsuz değerlendirebilecekleri ve bu durumun akademik başarılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlünün akademik başarıyı yordayıp yordamadığı araştırılmak istenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, kendini değerlendireceği her konuda diğerlerine göre konumunun önemli olacağı söylenebilmektedir. Eğitim hayatında da öğrencilerin, akademik başarılarını değerlendirirken diğer arkadaşlarına göre ne durumda olduklarına dikkat edecekleri düşünülmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler genel ve akademik sosyal karşılaştırmalara yaparak kendi akademik başarılarını değerlendirebilmektedirler. Bu akademik sosyal karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin, öğrenci tarafından nasıl anlamlandırılacağına öğrencinin algıları ile ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öncelikle lise öğrencilerinin akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve yönünü ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir veri toplayabilen ölçme araçları geliştirmek amaçlanmıştır. Daha sonra akademik sosyal karşılaştırma yönü ve düzeyi, öğrencilerin genel sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Lise öğrencilerinin akademik başarısını
 - a. Akademik sosyal karşılaştırma yönü,

- b. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi,
 - c. Bilişsel üçlü ve
 - d. Genel sosyal karşılaştırma değişkenleri yordamakta mıdır?
2. Akademik başarı, bilişsel üçlü, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve genel sosyal karşılaştırma yönelimi
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Sınıf türüne göre,
 - c. Okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 3. Genel sosyal karşılaştırma alt boyutları akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordamakta mıdır?
 4. Genel sosyal karşılaştırma alt boyutları akademik sosyal karşılaştırma düzeyini yordamakta mıdır?
 5. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi, benlik gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Birey bu dönemde “ben kimim?” sorusuna yanıt aramaktadır. Sosyal bir varlık olan insan, bu sorunun cevabını yalnızca iç gözlem yaparak bulamayacaktır. Çevresini inceleyecek ve başkaları ile kendisini karşılaştırarak ve kendisi hakkında bilgi edinebilecektir. Ergenlerde benlik kavramı, kişisel değerlendirmeler ve akranlarla karşılaştırma yoluyla oluşmaktadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 533). Dolayısıyla sosyal karşılaştırmalar, bireylerin benlikleri ile ilişkilidir. Sosyal karşılaştırma sonucu elde edilen bilgiler, bireyin benliğini değerlendirirken kullanacağı önemli kaynaklardır (Aronson vd., 2012, s. 280). Bu nedenle sosyal karşılaştırma süreçleri, benlik kavramı oluşumunda oldukça önemli bir role sahiptir. Birey, ergenlik dönemine geldiğinde benlik kavramı da büyük bir gelişme göstermekte ve boyutları artmaktadır. Ergen birey, kendisi hakkında detaylı ve çok boyutlu tanımlamalara gitmektedir. Bu boyutlardan birisinin de akademik benlik kavramı olduğu söylenebilir. Lise çağındaki öğrenciler için okul, en büyük sosyalleşme alanlarından biridir. Lise öğrencileri, vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu okulda arkadaşları ve öğretmenleri ile geçirmektedirler. Dolayısıyla okul hayatı ve akademik başarı öğrencilerin yaşamında önemli bir yer işgal etmektedir. Bu durum göz önüne alındığında akademik anlamda bireyin kendisini nasıl algıladığının, genel benliklerinin önemli bir parçası olduğu söylenebilmektedir. Ergenlerin benliklerine ilişkin algılarını,

tek başına diğerlerinden bağımsız şekilde oluşturamadıkları gibi akademik benliklerine ilişkin algıları da sosyal bağlamdan bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla öğrencilerin akademik benlik kavramlarını anlayabilmek açısından akademik sosyal karşılaştırma süreçlerini anlamak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, geliştirilen ölçeklerin, ergenlerin akademik benlikleri ile ilgili olarak ne kadar sosyal karşılaştırma ihtiyacı duydukları, karşılaştırma eğilimlerinin hangi yönde olduğu bilgisini vermesi açısından önemlidir. İlerleyen çalışmalarda bu ölçekler, ergenlerin sağlıklı ve sağlıksız yönelimleri hakkında daha detaylı bilgi edinilmesini sağlayabilir. Akademik benlik kavramını anlamak amacıyla sosyal karşılaştırma süreçlerini araştırmanın, öğrencilerin benliklerine ilişkin problemlerin çözümünde de önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Akademik benlik kavramı, akademik başarı açısından da oldukça önemli bir kavramdır. Olumlu akademik benlik kavramına sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009, s. 357; Marsh ve Yeung, 1997, s. 704-705). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen süreçleri anlamak açısından akademik sosyal karşılaştırma düzeylerini ve yönelimlerini anlamak önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek süreçlerden birinin de eğitimde rekabet olduğu söylenebilir. Ülkemizde, eğitim öğretim süreçlerinde ciddi bir rekabet söz konusudur. Her yıl milyonlarca lise öğrencisi iyi öğrenim görebileceği bir üniversite hayali ile sınavlara girmektedir. Ne yazık ki öğrenci sayısının bu kadar fazla olması, bir yarış ortamı yaratabilmektedir. Öğrencilerden, sınavlarda iyi puanlar elde etmelerinin yanı sıra, diğer öğrencilerden de daha iyi puanlar elde etmeleri beklenmektedir. Bu durum, öğrencileri sosyal karşılaştırma süreçlerine daha fazla itebilmektedir. Öğrenciler arasında oluşan bu rekabetten ötürü sosyal karşılaştırma süreçlerinin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri daha iyi anlayabilmek adına önemli bir adımdır. Bu süreçleri daha iyi anlamanın, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin motivasyonlarını anlama konusunda da yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Okulların başarı odaklı ve rekabetçi ortamı sosyal karşılaştırma süreçlerinin akademik benlik kavramı dolayısıyla da akademik başarı üzerinde etkili olmasına yol açabilmektedir (Byrne, 1988, s. 46). Bazen bu başarı odaklı ve rekabetçi ortam öğrencilerin, stres, kaygı, depresyon gibi zorlu duygusal yaşantılar deneyimlemelerine neden olabilmektedir (Ergene ve Yıldırım, 2004, s. 95). Örneğin, öğrencilerin benliğine, yaşantısına ve geleceğine yönelik olumsuz algı içerisinde olmasına yol açabilmektedir.

Bu olumsuz algılara bilişsel üçlü adı verilmektedir. Bilişsel üçlünün, sosyal karşılaştırma yapan öğrencinin kendini değerlendirme sürecinde etkili bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Kendini değerlendirme ihtiyacı ile sosyal karşılaştırma süreçlerine giren öğrencilerden, benliğini kötü gören, yaşantısını değerli bulmayan ve geleceğe karamsar bakanların, sosyal karşılaştırmaların olumsuzluklarından daha fazla etkilenecek benliklerine giderek daha da olumsuzlaşan bir bakış açısıyla yaklaşacakları düşünülmektedir. Bu durum, akademik benlik kavramı için de benzer şekilde düşünülebilir. Kendine, yaşantısına ve geleceğine olumsuz bakanlar, gerek sosyal karşılaştırma gerek akademik sosyal karşılaştırma süreçlerinden elde ettikleri bilgileri daha olumsuz işleyebilmekte ve akademik benlik kavramları da bundan olumsuz etkilenebilmektedir. Akademik benlik kavramı olumsuz etkilenen öğrencilerin, akademik başarılarında da düşüş olacağı tahmin edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlü ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin ortaya konulması literatüre katkı sağlayacaktır.

Akademik sosyal karşılaştırma yön ve düzeyini belirleyebilmenin, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin motivasyon kaynaklarını doğru anlamak ve öğrenme hedefleri hakkında bilgi edinmek açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, öğrencilerin tercih ettikleri akademik sosyal karşılaştırma yönleri ve akademik sosyal karşılaştırma yapma düzeylerinin, okul tükenmişliği, okula bağlanma düzeyleri, okul aidiyeti, benlik saygısı, akademik benlik kavramı, özyeterlik gibi birtakım değişkenlerle de ilişkilerinin incelenmesinin önünü açabileceği düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin yaptıkları akademik sosyal karşılaştırmaların, onların okul yaşantısına ve ruh sağlıklarına yansımalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanabilecektir.

Daha önce de belirtildiği gibi sosyal karşılaştırmalar aşağı, yukarı ve yanal yönde yapılabilmektedir. Türkiye’de lise öğrencilerinin akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve eğilimlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Çünkü bu eğilimler belirlendiğinde, bu eğilimleri ortaya çıkaran nedenleri sorgulayabilecek çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için imkân sağlanabilecektir. Bu nedenle, bu çalışmada lise öğrencileri için Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği ve Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği’nin geliştirilmesi, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de lise öğrencilerinin akademik sosyal karşılaştırma ve akademik başarı ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması, çalışmanın değerini arttıran bir faktördür.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada, lise öğrencilerinden yılsonu not ortalamaları toplanırken öğrencilerin beyanları esas alınmıştır. Öğrencilerin not ortalamalarına ilişkin cevaplarının doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, Hatay ili Antakya ilçesinden iki aşamalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen liselerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Ayrıca bu öğrencilerden elde edilecek verilerin, katılımcıların Likert tipi ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlı olması derinlemesine bilgi edinmeyi zorlaştırmaktadır.

1.6. Tanımlar

Akademik başarı: Bu çalışmada akademik başarı olarak öğrencilerin ağırlıklı yıl sonu not ortalamaları baz alınmıştır.

Sosyal karşılaştırma: Bireyin, başka bir birey veya bireyler hakkında edindiği bilginin kendi benliği ile ilgili düşünme sürecini etkilemesidir (Wood, 1996, s. 520).

Bilişsel üçlü: Bireyin, kendisi; çevresi ve dünyayla ilişkili her şeyin kötü olduğu ve gelecekte de bunların asla düzelmeyeceğine ilişkin olumsuz algılarıdır (Türkçapar, 2020, s. 47).

1.7. Kısaltmalar

ASKYÖ: Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği

ASKDÖ: Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi

BÜÖ: Bilişsel Üçlü Ölçeği

INCOM: Iowa-Hollanda Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü, akademik başarı ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisine değinilecektir.

2.1. Sosyal Karşılaştırma

Sosyal psikoloji literatüründe Festinger'ın 1954 yılında ortaya attığı Sosyal Karşılaştırma Kuramı oldukça dikkat çekmiş ve önemli bir yer edinmiştir. Festinger, 1954 yılında yayınladığı makalede Sosyal Karşılaştırma Kuramı'na ilişkin hipotezlerini sıralamıştır. Bu hipotezlerden en çok dikkat çekenini "İnsanda fikirlerini ve yeteneklerini değerlendirmeye yönelik bir dürtü bulunmaktadır." hipotezi olmuştur. Festinger, bireyin yeteneklerini ve görüşlerini doğru değerlendirebiliyor olmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Buunk ve Mussweiler (2001, s. 467) da sosyal karşılaştırmayı, bireyin çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlaması ve hayatta kalması açısından önemli bulmaktadır. Bu nedenle bireyin, kendi görüşü veya yeteneklerine yakın kişilerle sosyal karşılaştırma yapmasının daha uygun olduğu savunulmuştur. Bireyin kendisine yakın görüş ve yeteneklere sahip olan kişilerle karşılaştırma yapması, yanal yönlü sosyal karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır. Ancak Festinger, bireyin yeteneklerini değerlendirmek istediğinde yukarı yönlü karşılaştırma yapma eğiliminde olduğu görüşüne sahiptir. Yukarı yönlü karşılaştırma, karşılaştırma hedefi olan kişinin, karşılaştırmayı yapan kişiye göre daha iyi konumda olduğunu ifade etmektedir. Birey kendini bir başkasıyla karşılaştırdığında hoş olmayan sonuçlara ulaşırsa bu kişiyle karşılaştırmasını sonlandırma eğilimi taşımaktadır. Ayrıca bu kişiye karşı düşmanlık duyguları besleyip bu kişiyi küçümseme eğilimi de gösterebilmektedir (Festinger, 1954, s. 117).

Festinger'e göre kendini değerlendirme, tüm insanlara özgüdür. Sosyal karşılaştırma, bireyin yeni bir durumla karşı karşıya kaldığında kendini değerlendirme amacıyla önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal karşılaştırmının en önemli işlevlerinden biri, bireye böyle durumlarda kendini değerlendirme bilgisi sunmasıdır. Başlangıçta bireyler kendileri ile ilgili değerlendirmelerde bulunurken öncelikle başkalarına aldırmadan, kendilerine özgü somut ölçütlerle değerlendirmede bulunmak istemektedirler. Ancak bu ölçütlere ulaşamadıklarında başkalarını referans almaya

başlamaktadırlar. Klein (1997, s. 766)'e göre ise bireyler nesnel ölçütlere ulaşabilseler bile kendilerini değerlendirirken başka bireylere göre konumlarını önemsemektedirler. Klein'in bu çalışmasında üniversite öğrencilerine trafik kazası yapma riski yüzdesi verilmiştir. Ardından bir gruba kendisiyle aynı yaş ve cinsiyetteki ortalama bir bireyin kaza yapma riskinin kendisinden %20 fazla olduğu, bir gruba da kendisinden %20 az olduğu bilgisi verilmiştir. Kaza yapma riskinin ortalama bir insandan daha az olduğunu öğrenen katılımcılar kendilerini daha güvenli sürücüler olarak tanımlamışlardır. Diğer taraftan kaza yapma riskinin ortalama bir bireyden daha fazla olduğuna inandırılan katılımcılar ise kendilerini daha fazla risk altında bulmuşlardır. Klein, bu çalışmanın ikinci aşamasında 138 üniversite öğrencisinden, %30 veya %60 olasılıkla pankreas hastalığı riski taşıdığını hayal etmelerini istemiştir. Katılımcılara, ortalama riskin başlangıçta kendisi için verilen riskten daha düşük olduğu söylendiğinde, bu durum katılımcı tarafından rahatsız edici olarak tanımlanırken, ortalama riskin daha yüksek olduğu söylenen katılımcılar ise daha az rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Klein'in bu çalışması, bireyin kendisini değerlendirirken görelî konumunu objektif standartların üstünde tuttuğunun göstergesidir.

Bireyler, karşılaştırma hedeflerini kendilerine benzer nitelikte olarak algıladıkları bireyler içerisinde seçmektedirler (Festinger, 1954, s. 117-119). Ek olarak, Goethals ve Darley'e göre (Akt., Teközel, 2000, s. 12) insanlar, yalnızca nitelikleri kendisine benzeyen insanlardan değil o anda değerlendirdikleri nitelik yönünden de kendisine benzeyen insanlar üzerinden fikir edinmektedirler. Bu duruma "ilgili özellikler hipotezi" adı verilmektedir. Schachter'e göre (Akt., Kulik ve Mahler, 2000, s. 296) tehdit edici durumlar ve zorluklarla başa çıkabilmek için birey kendisi ile benzer tehdit edici durumda olan veya benzer zorluğu yaşayan bireylerle ilişki kurarak kendi durumunu değerlendirme ihtiyacı hissedebilmektedir. Bu anlamda Schachter, Sosyal Karşılaştırma Kuramı'nı stres ve duyguları kapsayacak şekilde genişletmiştir. Örneğin, öğrenciler, sınav zamanlarında yaşadıkları stresin etkisiyle arkadaşlarıyla iletişim kurduklarında sıklıkla sınavlardan söz etme ihtiyacı duyabilmektedirler. Bireylerin stres verici durumlarda kendilerini başka insanlarla karşılaştırması, stres verici durumla başa çıkabilmek ve daha iyi hissedebilmek için bir gereksinim olabilmektedir.

Sosyal karşılaştırma kuramı ortaya atıldığından beri, birçok tartışmaya ve araştırmaya ön ayak olmuştur. Aşağıda bu araştırmalardan bazılarının yer verilmiştir. 30-82 yaş aralığında ve yaş ortalaması 51 olan çeşitli kanser hastalıklarından muzdarip katılımcılarla (%42 meme kanseri, %14 akciğer kanseri ve %12 bağırsak kanseri) yapılan

bir çalışmada (Bennenbroek, Buunk, Van der Zee ve Grol, 2002, s. 7-8) hastaların yarısı kanserin gidişatının iyi olduğunu, %43'ü emin olmadıklarını ve %7'si gidişatın kötü olduğunu bildirmişlerdir. 60 kanser hastasının katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada bir hastanın kendini diğer hasta ile karşılaştırma ihtiyacı ile düşük öznel iyi oluş arasında çok güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kişi, hastalıkla ilgili ne kadar belirsizlik hissediyorsa ve depresif belirtileri ne kadar yüksekse diğer hastalarla ilgili bilgi edinme ihtiyacı da o kadar yüksek olarak bulunmuştur.

Toplamda 20 lisans ve lisansüstü öğrencisi ile yapılan bir çalışmada ise (Helgeson ve Mickelson, 1995, s. 122) öğrencilerden üç tehdit edici yaşam olayından birini yaşadıklarını hayal etmeleri istenmiştir. Hayal etmeleri istenen tehdit edici üç olay, kişinin kanser olduğu, kalp hastalığı olduğu ve bir sınavda başarısız olduğu durumlardır. Katılımcılara yukarı, aşağı veya yanal karşılaştırma yapmaları ve bunun ardından neden bu sosyal karşılaştırma türünü seçtikleri, neden seçtikleri türde karşılaştırma bilgisi aradıkları sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre sosyal karşılaştırma motivasyonları açısından 7 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, kendini değerlendirme, kendini geliştirme, öz-gelişim, öz yıkım, fedakârlık/özgecilik, ortak bağ ve tahmin edilebilirliktir. Bu bulgulara göre sosyal karşılaştırma motivasyonları ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 231 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Literatürde sosyal karşılaştırma motivasyonları olarak genel kabul gören kendini değerlendirme ve kendini gerçekleştirme motivasyonlarına ek olarak bu çalışmada ortak bağ kurma ihtiyacı, özgecilik ve özyıkımın da sosyal karşılaştırma yapma motivasyonu olarak bildirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka çalışmalar incelendiğinde sosyal karşılaştırma yapma motivasyonlarından birinin de olumsuz yaşam olayları ile başa çıkma olduğu görülmektedir (Affleck, Tennen, Pfeiffer, Fifield ve Rowe, 1987, s. 575; Bennenbroek vd., 2002, s. 8). Aşağıda bireyin sosyal karşılaştırma motivasyonları çerçevesinde oluşturulan modellere değinilmiştir.

2.1.1. Sosyal karşılaştırma modelleri

Aşağıda, Festinger'in yayınlandığı zamandan bugüne klasikleşen Sosyal Karşılaştırması Kuramı ve bu kuramdan sonra oluşturulmuş modellere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1.1.1. Festinger'in klasik sosyal karşılaştırma modeli

Festinger, 1954 yılında yayımladığı “A Theory of Social Comparison Processes” adlı makalesinde sosyal karşılaştırmaya ilişkin bir kuram oluşturmuş ve bazı hipotezler sıralamıştır. Aşağıda bu kuramın hipotezleri yer almaktadır.

Hipotez I: İnsan organizmasında fikirlerini ve yeteneklerini değerlendirmeye yönelik bir dürtü bulunmaktadır. Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı'nda en çok dikkat çeken hipotez birinci hipotezidir. Çoğu araştırmacı, bireylerin fikirlerini ve yeteneklerini değerlendirme eğilimine katılır ancak bu eğilimin dürtü (drive) kelimesi ile ifade edilmesini yanlış bulan araştırmacılar da mevcuttur (Gibbons ve Buunk, 1999, s. 129). Festinger, görüşler ve yetenekler arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Çünkü birey, fikirleri ve inançları çerçevesinde yeteneklerini değerlendirmektedir. Öyle ki Festinger, yanlış fikirlere sahip olan bireylerin yeteneklerini yanlış değerlendirerek ölümcül hatalar yapabileceklerini ifade etmektedir.

Hipotez II: Birey, yetenek ve fikirlerini değerlendirme amacıyla nesnel ölçütlere ulaşamadığında, başkalarının fikir ve yetenekleriyle karşılaştırma süreçlerine girerek kendisi ile ilgili değerlendirmelerde bulunur. Bireyin, fikirlerini ve yeteneklerini her zaman nesnel ölçütlere bakarak değerlendirmesi mümkün olmamaktadır. Fikir ve yeteneklerin değerlendirileceği nesnel ölçütler büyük oranda belirsizdir. Örneğin, iyi pilav yapabilmenin nesnel bir ölçütü bulunmamaktadır. Birey, fikir ve yeteneklerini değerlendirmek için tatmin edici nesnel ölçütlere ulaşamadığında başkalarını referans almaya başlamaktadır.

Hipotez III: Kişinin kendi görüşü veya yeteneği ile diğerinin yeteneği arasındaki fark arttıkça, kendini diğeri ile karşılaştırma eğilimi azalır. Festinger'e göre birey, kendi görüşünü kendisinden çok farklı düşünen birinin görüşlerine göre değerlendirerek şekillendirmekten kaçınmaktadır. Bunun yerine görüşlerini kendisine benzer görüşte bireylerle karşılaştırarak şekillendirme ihtimali daha yüksektir. Yetenekler konusunda da birey, aynı eğilimi taşımaktadır. Bir yetenek alanında kendisinden çok üstün veya çok aşağıda olan biri ile yeteneklerini karşılaştırma eğilimi düşük düzeydedir. Kendisinden çok uzak becerilere sahip bireyler ile karşılaştırma yapmak, bireyin kendi yetenekleri hakkında doğru ve işlevsel bilgi vermeyebilmektedir.

Hipotez IV: Yetenekler söz konusu olduğunda yukarı doğru tek yönlü bir dürtünün daha hâkim olduğu görülmektedir. Festinger, bazı kültürlerde yeteneklerin hep ilerlemesi gerektiğine ilişkin değerler olduğunu ifade etmektedir. Bu değere sahip olan bireylerin, yeteneklerini hep kendisinden daha yukarıda gördüğü kişiler ile karşılaştırarak

kendini geliştirme arzusu içerisinde olduğu söylenebilmektedir. Görüşler öznel yapıda oldukları için aynı durum söz konusu değildir.

Hipotez V: Kişinin yeteneğini değiştirmeyi zorlaştıran hatta imkânsızlaştıran sosyal olmayan kısıtlamalar vardır. Bu sosyal olmayan kısıtlamalar büyük ölçüde fikirler için geçerli değildir. Bir kişinin görüşlerinin değişmesi oldukça zor olmakla birlikte kişi görüşünü değiştirmeye karar verdiğinde, değişimin tamamlanması için daha fazla zorluk bulunmamaktadır. Ancak bir kişi daha fazla zeki olmaya karar verse bile bunu gerçekleştirebilmesinin önünde sosyal olmayan engeller olabilmektedir.

Hipotez VI: Birey kendini bir başkasıyla karşılaştırdığında hoş olmayan sonuçlara ulaşırsa bu kişiyle karşılaştırmasını sonlandırma eğilimi taşır. Ayrıca bu kişiye karşı düşmanlık duyguları besleyip bu kişiyi küçümseme eğilimi de gösterebilir. Bireyler görüşler konusunda bir birliğe vardıklarında sosyal bir sessizlik meydana gelir. Yetenekler söz konusu olduğunda ise hep daha iyi olma yönündeki eğilim bu sessizliğin oluşmasında engel teşkil etmektedir.

Hipotez VII: Belirli bir görüş veya yetenek, bir grubun başka bir gruba karşı önemini arttırıyorsa, o grup içinde bu yetenek veya fikirle ilgili tekdüzelik yönündeki baskıyı arttıracaktır. Birey için bir gruba dâhil olmak ne kadar önemliyse o grup, karşılaştırma hedefi olarak o kadar önem kazanmaktadır. Bu nedenle birey, gruptaki bireylerin görüş ve yetenekleri ile kendi görüş ve yetenekleri arasındaki farkı azaltmaya çalışacaktır.

Hipotez VIII: Kişinin kendi görüşünden veya becerisinden çok farklı olan kişilerle karşılaştırma yapma eğilimi daha azdır. Bireyler, kendisinden çok farklı bulunduğu kişilerle karşılaştırma yaparak kendileri hakkında doğru bilgiler edinemeyebilmektedirler. Bu nedenle kendilerinden çok farklı bireylerle karşılaştırma yapmamaları daha doğru ve işlevseldir.

Hipotez IV: Bir grupta birbirinden çok farklı görüş ve yeteneklere sahip bireyler varsa, grubun moduna yakın olanlar, diğerlerinin konumunu değiştirmeye yönelik daha güçlü ve kendi konumlarını değiştirmeye yönelik daha zayıf bir eğilim gösterirler. Başka bir deyişle çoğunluğun sahip olduğu fikir ve yeteneklere sahip olanlar, kendi görüş ve yeteneklerinin devamlılığını istemektedirler. Diğerlerinin de kendi görüş ve yeteneklerine yaklaşması yönünde istek göstermektedirler.

2.1.1.2. Wills'in aşağı doğru sosyal karşılaştırma modeli

Aşağı Doğru Karşılaştırma Teorisi'ne (Wills, 1981, s. 245-246) göre sosyal karşılaştırma, bireyin kendisini daha iyi hissedebilmek için kendinden daha kötü durumda olan bireylerle kendini karşılaştırıp öznel iyi oluşunu arttırmaya yöneliktir. Bireyler, aşağı doğru karşılaştırmayı düşük zgvne sahip olduklarında daha fazla yapma eğilimindedirler. Düşük zgvn ve düşük benlik saygısına sahip bir birey, kendisinden daha düşük statüdeki bir bireyi seçmekte ve kendisini onunla karşılaştırarak zgvn ve benlik saygısı ihtiyaını doyumaya çalışmaktadır. Aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapmak yalnızca öznel iyi oluş, zgvn ve benlik saygısı düzeyinde artış sağlamak anlamına gelmemektedir. İnsanlar, kendilerinden daha şanssız buldukları insanlarla kendilerini karşılaştırıp daha mutlu hissettikleri için çoğunlukla kendileri ile gurur duymamaktadırlar. Bunun yerine daha karmaşık duygulardan söz edilebilmektedir. Bir birey kendinden daha kötü olan biriyle kendisini karşılaştırıp daha iyi hissederken aynı zamanda bundan dolayı suçluluk yaşayabilmektedir. Bu durum, aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapan bireylerin, zıt duygular yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Aşağı doğru sosyal karşılaştırmalar Wills tarafından aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmıştır. Pasif karşılaştırma, karşılaştırma hedefi olarak seçilen bireyi aşağılama söz konusu olmadan öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik hlihazırda kendisinden daha talihsiz olan bireyle yapılan karşılaştırmadır. Aktif aşağı doğru sosyal karşılaştırmada ise birey, karşılaştırma hedefi olarak seçtiği kişiye aşağılama davranışı içindedir. Aktif karşılaştırma kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Birinci türde birey, başka bir kişiye aktif bir şekilde aşağılayıp ona tepeden bakarak, böylece kendisiyle diğerisi arasındaki psikolojik mesafeyi arttırarak gerçekleştirilebilmektedir. İkinci türde ise birey, başka bir kişiye aktif olarak zarar vererek bu kişiye kendi elleriyle kendinden daha talihsiz bir konuma getirmektedir. Böylece daha az şanslı olan bir başkasıyla karşılaştırma firsatı yaratarak öznel iyi oluşunu arttırabilmektedir.

Öznel iyi oluşu arttırma isteği, bireyin benlik saygısını veya zgvnini tehdit eden sosyal karşılaştırma durumlarında ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, -özellikle de sonucunda benlik saygıları zarar grecekse- sosyal karşılaştırmalardan kaçınmayı arzularlar. Benlik saygısı daha düşük olan katılımcıların sosyal karşılaştırma hedefi olarak kendilerinden daha talihsiz birini seçme olasılıkları daha yüksektir. Deneye göre bireylerin performanslarına göre önemli bir miktar para verileceği açıklanmaktadır. Bireylere performanslarına göre sırasıyla şu puanları aldıkları söylenmiştir: (0,2,2,2) dağılımı negatif çarpık (2,2,2,2) eşit dağılım (2,2,2,4) dağılımı ise pozitif çarpık olarak

adlandırılmaktadır. Negatif çarpık dağılımda 2 puan alan katılımcıların diğer gruplara göre en yüksek öznel iyi oluş puanına sahip oldukları görülmüştür. Pozitif çarpık dağılımda 2 puan alan katılımcılar ise en az öznel iyi oluşa sahiptirler. Ancak aynı katılımcıların en adil durumun eşit dağılımda olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, en doğru olanın en adil olan olduğunu düşünürken grupta kendilerinden daha şanssız insanların varlığından mutluluk duymaktan da geri durmamışlardır. Bu durum insanların aşağı doğru karşılaştırma söz konusu olduğunda ambivalans yaşadıkları anlamına gelmektedir.

Aşağı doğru sosyal karşılaştırmalar her zaman öznel iyi oluşu arttırmayabilmektedir. Örneğin kişinin karşılaştırma hedefi olarak oldukça kötü ve tehdit edici durumda olan birini seçmesi onu dehşete düşürebilmektedir. Bireyin kendisinin böyle bir duruma düşme olasılığının düzeyi de önemlidir. Eğer bireyin karşılaştırma yaptığı talihsiz kişinin durumuna düşme olasılığı yüksekse, aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapmak öznel iyi oluşu arttırmayacaktır. Örneğin bir kanser hastası “Benden daha kötü durumda olanlar var.” diyerek öznel iyi oluşunu arttırabilmektedir. Ancak kendi hastalığının seyrinin kötüye giderek bireyin karşılaştırma yaptığı kişinin durumuna düşme ihtimalinin varlığı umutsuzluğa neden olabilmektedir. Bu durumda öznel iyi oluş artışından söz edilememektedir.

Bu noktada, Van Der Zee, Buunk, Sanderman, Botke ve Van Den Bergh (1999, s. 308-309), sosyal karşılaştırmalar için 4 farklı strateji önermiştir. Bunlar, aşağı doğru zıtlık, aşağı doğru özdeşleşme, yukarı doğru zıtlık ve yukarı doğru özdeşleşmedir. Birey, kendisini daha kötü durumda olan birinden daha iyi algılayabilmektedir. Bu durumda başkasının kötü durumu ile arasına mesafe koyduğundan daha iyi hissedebilmektedir. Ancak karşılaştırma hedefi olarak seçtiği daha kötü durumdaki birey ile özdeşleşerek gelecekte onun durumuna düşebileceği ihtimalini düşünerek olumsuz hisler geliştirebilmektedir. Aynı şekilde yukarı doğru sosyal karşılaştırma yaptığı birey ile arasında büyük farklar gören kişi, bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Ancak yukarı doğru karşılaştırma hedefi olarak seçtiği kişi gibi olabileceğine dair umut ve inanca sahipse olumlu hisler geliştirebilmektedir.

2.1.1.3. Özdeğerlendirmeyi sürdürme modeli

Tesser, Millar ve Moore (1988, s. 49-51), sosyal karşılaştırmaları açıklayabilmek amacıyla Öz değerlendirme Sürdürme Modelini ortaya atmıştır. Bu modele göre, bireyler kendilerine ilişkin değerlendirmelerini sürdürme ve artırma eğilimindedirler. Öz

değerlendirmeyi sürdürme, yansıtma süreci (reflection process) ve karşılaştırma süreci (comparison process) olmak üzere iki dinamik süreçten oluşmaktadır. Her iki süreç de kişinin diğer bireyi kendisine ne kadar yakın algıladığı ve diğer bireyin performansını nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir.

Birey, yakın ilişki içinde olduğu kişinin bir konuda çok iyi performans gösteriyor olmasından yansıtma yoluyla öz değerlendirme sürecine olumlu katkıda bulunabilmektedir. Örneğin, bir alanda başarılı ve ünlü bir yakını olan kişi, ünlü kişi ile yakınlığına vurgu yaparak öz değerlendirme sürecine olumlu katkıda bulunmuş olmaktadır. Yakınlığına vurgu yapılan hedef kişi ile yakınlık derecesi ve bu kişinin performansı ne kadar yüksek ise bu durumun öz değerlendirmeye katkısı o kadar olumlu olmaktadır.

Bununla birlikte karşılaştırma süreci devreye girdiğinde başarılı performans gösteren bir yakının varlığı bireyin öz değerlendirmesi açısından tehdit edici nitelikte olabilmektedir. Örneğin, yakın bir arkadaşının akademik başarısının çok yüksek olması bireyin kendi akademik başarısını düşük olarak algılamasına neden olabilmektedir. Bu durum, bireyin öz değerlendirme sürecine olumsuz yansımaktadır.

Örneklerden de anlaşılacağı gibi, hem yansıtma hem de karşılaştırma sürecinde hedef kişinin performans ve yakınlık düzeyi öz değerlendirmeyi etkilemektedir. Ancak bu etki, birbiri ile zıt yöndedir. Yansıtma sürecinde hedef kişinin yakınlık ve performans düzeyi ne kadar yüksek ise öz değerlendirmeye o kadar olumlu katkıda bulunabiliyorken karşılaştırma sürecinde bu durum tersi yöndedir. Başka bir deyişle karşılaştırma sürecinde, karşılaştırma hedefinin yakınlığı ve performansı ne kadar yüksek ise öz değerlendirmeye etkisi o kadar olumsuz olabilmektedir.

2.1.1.4. Proxy modeli (Temsilci model)

Bireyler, yapmayı düşündükleri yeni bir görev veya iş karşısında öncelikle “bunu yapabilir miyim?” diye kendilerini değerlendirmek istemektedirler. Bu değerlendirmenin amacı bireyin yapamayacağı bir işe girişerek zaman ve emek kaybı yaşamasının önüne geçmektir. Örneğin lisansüstü öğrenim görmek isteyen bir birey, lisans döneminde kendisi ile benzer çaba göstererek benzer başarı sağlamış birinin lisansüstü eğitimde ne kadar başarı gösterdiğine bakarak kendisinin göstereceği başarı ile ilgili fikir edinebilmektedir. Eğer birey, karşılaştırma yaptığı bu kişinin çabası hakkında net bir bilgiye sahip değilse bu durumda kendisiyle benzer özellikler gösterip göstermediğine göre değerlendirme yapmaktadır (Suls, Martin ve Wheeler, 2002, s. 160-161).

2.1.1.5. Üçlü model

Suls, Martin ve Wheeler (2000, s. 219-222)'e göre birey, mevcut tercihlerini, inançlarını ve gelecekteki tercihlerini sosyal karşılaştırma yolu ile belirleyebilmektedir. Bu modele göre birey bir şeyi sevip sevmeyeceği yani mevcut tercihleri kendisine benzer bulduğu başkalarının tercihlerinden etkilenmektedir. Benzer şekilde birey gelecekteki beğenilerine veya bir şeyi yapabilme yeterliliğine karar verirken kendisine benzer başkalarının beğenilerini ve performansını değerlendirerek kendisi hakkında bir fikre varır. Böylece birey aşına olmadığı bir işi yapıp yapamayacağı konusunda kendisi hakkında bir değerlendirmeye varmış olup kararlarını buna göre verebilmektedir. Birey, tercihlerini yaparken, yeterliği konusunda fikir edinirken benzer başkalarının tercihleri ve yeterliklerini göz önünde bulundurarak zaman ve enerji tasarrufu sağlamaktadır. Kısaca bu modelin temel önermesi, bireyin kendisi hakkındaki fikirlerinin şekillenmesini sağlamaktadır.

2.1.2. Sosyal karşılaştırma ile akademik başarı ilişkisi ve ilgili araştırmalar

Türkiye’de akademik başarı odaklı bir eğitim sisteminin oluşu öğrenciler için bir yarış ortamı yaratmaktadır. Bu yarış ortamı öğrencileri, akademik olarak birbirleri ile karşılaştırmaya itebilmektedir. Akademik sosyal karşılaştırmanın duygusal sonuçları, karşılaştırma yönüne bağlı olarak değişebilmektedir. Yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma yapmak, öğrencinin olumsuz duygusal sonuçlarla yüzleşmesine sebep olabilirken, aşağı doğru karşılaştırma yapmak ise öğrencinin kendini olumlu değerlendirmesini ve nihayetinde kendisi ile ilgili olumlu hisler geliştirmesini sağlayabilmektedir. Ancak öğrencinin akademik başarısı ile ilgili olumlu duygular hissetmesinin akademik başarısını arttıracacağı söylenemez. Wills (1981, s. 245)'e göre aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapıyor olmak öznel iyi oluşu arttırabiliyorken, performansı iyileştirmek için motive olma konusunda işlevsel olmayabilmektedir. Öğrencinin akademik başarısını değerlendirirken yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapıyor olmasının ise olumsuz duygusal sonuçlara yol açabileceği gibi öğrencinin performansını arttırması konusunda motivasyon kaynağı da olabileceği düşünülmektedir. (Wehrens, Kuyper, vd., 2010, s. 1159)

Eğitim ortamında sosyal karşılaştırmaları ilgilendiren bir diğer çalışmada Marsh ve Hau (2003, s. 366-368) “Big-fish little pond” etkisini açıklayabilmek amacıyla bir referans modeli çerçevesi ortaya atılmıştır. Bu modele göre öğrencinin benlik algısı, içinde bulunduğu sosyal ortama göre oluşmaktadır. Öğrenci, sınıfındaki diğer

öğrencilerle akademik başarısını karşılaştırarak kendi akademik başarısı hakkında bilgi edinebilmektedir. Bu bilgiler, öğrencinin akademik benlik kavramını şekillendirebilmektedir. Arkadaşlarına göre kendini yetkin bulan öğrenci akademik anlamda daha az baskı altında hissetmekte ve akademik benlik kavramı da o ölçüde olumlu olmaktadır. Olumsuz akademik benlik algısına sahip olan öğrencilerin ise değerlendirilme kaygı düzeyleri yükselmekte ve okul notlarının düşmesine neden olmaktadır. Zeidner ve Schleyer (1999, s. 315-319) “Big-fish little pond” olarak adlandırılan bir etkiyi akademik benlik kavramı, sınav kaygısı ve okul notları değişkenine göre incelemişlerdir. Bu çalışmada büyük bir gölde küçük bir balık olmaksızın küçük bir gölde büyük bir balık olmanın, daha olumlu bir durum olduğunu varsayan bir model incelenmiştir. Başka bir deyişle, normal bir sınıfta öğrenim gören yetenekli bir öğrencinin akademik benlik kavramının, özel yetenekli öğrencilerle dolu bir sınıfta öğrenim gören yetenekli bir öğrencinin akademik benlik kavramından daha olumlu olacağı varsayılmaktadır. Veriler, İsrail’de dördüncü ila altıncı sınıf düzeyi arasında öğrenim gören 982 özel yetenekli öğrencilerden toplanmıştır. 221 erkek ve 100 kız öğrenci tam zamanlı hızlandırılmış özel yetenekliler sınıfında öğrenim görmekte olup, 436 erkek ve 225 kız öğrenci normal karma yetenek sınıflarında öğrenim görmektedirler. Bulgular, araştırmanın kurduğu modeli destekleyecek şekilde normal sınıflardaki yetenekli öğrencilerin daha yüksek akademik benlik algısı, daha düşük değerlendirilme kaygısı ve daha yüksek okul notlarına sahip oldukları yönündedir.

Zhu ve diğerlerinin (2011, s. 255-258) çalışmasına göre daha yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin kendilerini, daha başarılı veya benzer nitelikteki arkadaşlarıyla karşılaştırma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Öte yandan düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin ise daha fazla aşağı doğru sosyal karşılaştırma yaptıkları görülmüştür.

Sosyal karşılaştırmanın akademik başarıya uzun süreli etkisinin incelendiği bir araştırmada (Wehrens, Kuyper, vd., 2010, s. 1168), daha çok yukarı ve daha az aşağı doğru karşılaştırma yapan öğrencilerin bazı spesifik alanlarda akademik başarılarının 2 yıl sonra daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanus ve Fox’un (2015, s. 158-159) sınıf ortamında oyun yolu ile eğitimin etkilerini değerlendirdikleri bir çalışmada, sosyal karşılaştırmanın öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Guay ve arkadaşlarının (1999, s. 567) çalışmasında, öğrencinin kendi başarısı ve yakın arkadaşlarının başarısının anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Yüksek

akademik başarıya sahip arkadaşlarının olması, öğrencinin akademik öz değerlendirmesi için bir tehdit oluşturduğu ve öte yandan düşük akademik başarıya sahip bir arkadaşının olması durumunda ise öğrencinin akademik öz değerlendirmelerini kendi nesnel performansına göre yaptığı gözlenmiştir.

Vrugt'un (1994, s. 470) yaptığı bir araştırmaya göre öğrencilerin aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapıyor olmaları yetenekleri hakkında olumlu duygular geliştirmelerini sağladığı bulunmuştur. Öte yandan Vrugt ve Koenis'in (2002, s. 600-602) çalışmasında akademisyenlerin yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapmaları gelecekteki başarılarına olumlu katkıda bulunmuştur.

Akademik sosyal karşılaştırma, öz yeterlik algısı ve performans arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada (Carmona vd. 2008, s. 194), yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapan öğrencilerin kendinden daha başarılı buldukları öğrencileri ne kadar rakip olarak görüp ne kadar tehditkâr olarak algılıyorlarsa o kadar düşük öz yeterlik ve düşük akademik başarılarının olduğu görülmüştür.

Régner, Escribe ve Dupeyrat (2007, s. 577), çalışmalarında öğrencilerin, ustalık ve performans hedeflerine sahip olmaları ile sosyal karşılaştırma yapmaya olan ilgileri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırmışlardır. Performans ve başarı hedef yönelimlerinin her iki de sosyal karşılaştırma yapma eğilimi ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin performans veya ustalık hedef yönelimlerine sahip olması fark etmeksizin sosyal karşılaştırma ile kendini değerlendirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Hedef yönelimleri ile sosyal karşılaştırma ilişkisinin incelendiği başka bir çalışmada (Tian, Yu ve Huebner, 2017, s. 6) yukarı doğru sosyal karşılaştırma ile ustalık ve performans hedefleri arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aşağı doğru karşılaştırmalar ise ustalık hedef yönelimleri ile negatif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Buna karşın performans kaçınma hedefleri ile aşağı doğru sosyal karşılaştırmalar arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma öğrencilerin, stres ve kaygı düzeyini arttıracak nitelikte olabilmektedir. Öğrenciler bu koşullarda kendilerini değersiz hissedebilmekte, gelecek kaygısı yaşayabilmekte ve tükenmiş hissedebilmektedirler. Değersizlik hissi, geleceğe yönelik umutsuzluk gibi durumlar öğrencilerin depresyona girmesine bile yol açabilmektedir

2010 yılında yapılan bir çalışmaya (Wehrens, Buunk, vd., 2010, s. 211) göre akademik sosyal karşılaştırmalara verilen tepkilerin niteliği ile akademik başarı arasında

ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışmaya göre akademik sosyal karşılaştırma ile elde edilen bilgileri yıkıcı tepkilerle karşılamak öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılabilceği gibi sosyal karşılaştırmanın yönü (aşağı, yukarı ve yanal karşılaştırma) ve akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde çelişkili sonuçlara ulaşılabildiği görülmüştür. Bu duruma yakından bakıldığında, depresif ve depresif olmayan bireylerin sosyal karşılaştırma bilgilerini farklı şekillerde işlediklerinin (Swallow ve Kuiper, 1988, s. 55-61; Swallow ve Kuiper, 1990, s. 298) sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada bireyin kendisini, yaşantısını ve geleceğini nasıl algıladığının sosyal karşılaştırma ile akademik başarı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

2.2. Bilişsel Üçlü

Ergenlik dönemi, fizyolojik, bilişsel ve sosyal olarak hızlı bir gelişim dönemidir. Bu dönemde ergen birey, yaşadığı hızlı fizyolojik ve bilişsel değişimlere ayak uydurmak ve aynı zamanda toplumun kendisinden beklediği rollere alışmaya çalışmak durumundadır (Miller, 2017, s. 216). Zaman zaman ergen bireylerin, bu hızlı değişimlere uyum sağlayamadığı ve ruh sağlıklarının bundan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Yörükoğlu, 1997, s. 377). Ergenlikte görülen ruhsal bozukların büyük bir kısmının benlik saygısının azalmasından ve değersizlik duygularından kaynaklandığı görülmektedir (Yörükoğlu, 2000, s. 250). Benlik saygısında azalma ve değersizlik duyguları depresyon ile ilişkili faktörlerdir (Şahin Altun, Okursoy, Olçun, Asi Karakaş ve Karaman Özlü, 2019, s. 11).

Depresyon eski çağlardan beri varlığının bilindiği düşünülen ruhsal bozukluklardan biridir. M.Ö. 400'lü yıllarda Hipokrat'ın iştahı, hareketi ve konuşması iyice azalmış olan hastaları için melankoli kelimesini kullandığı bilinmektedir (Türkçapar, 2020, s. 19).

Depresyonun, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na göre (DSM-V, 2013, s. 92) tanı ölçütlerinde 9 ölçüt belirtilmiştir. Bireye depresyon tanısı, bu ölçütlerden en az beş belirtiyeye sahip olduğu ve bu belirtilerden ikisinin çökkün duygudurum ve ilgi kaybı olduğu durumlarda konulabilmektedir. Bu belirtiler özetle, günün büyük kısmında çökkün ruh hali, ilgi kaybı ve zevk alamama, kiloda yüksek düzeyde artış veya azalma, uykusuzluk çekme veya fazla uyuma, ajitasyon veya yavaşlama, bitkin ve güçsüz hissetme, benliğe yönelik değersizlik duyguları, odaklanma

sorunları, tekrar eden ölüm ya da kendini öldürme düşüncesi olarak sıralanabilir (Koroğlu, 2016, s. 23).

Depresyona neden olan tek bir faktörün etkisinden söz edilememektedir. Bunun yerine birkaç faktör bir araya gelerek depresyona neden olabilmektedir. Depresyon, genetik, hormonal, çevresel ve sosyal faktörlerin birlikte etkilediği bir duygudurum bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Bireyleri genetik olarak depresyona eğilimli hale getiren faktörler olduğu gibi, bu eğilimi bilişsel modellerle açıklayan psikolojik faktörler de mevcuttur (Kring vd. 2017, s. 141-150). Bu bilişsel modellerden biri de Beck'in depresyon modelidir.

Bilişsel üçlü, Beck'in depresyonu açıklamak için öne sürdüğü bir kavramdır. Bilişsel üçlü, bireyin kendisine, dünyaya ve geleceğine dair olumsuz düşüncelerini içeren üç parçadan oluşmaktadır. Birey kendini yetersiz, değersiz ve bozuk bir birey; dünyayı, katlanılmaz ve asla aşamayacağı engellerle dolu bir yer olarak görmektedir. Geleceğinde bu yetersizlik ve engellerin asla bitmeyeceğini düşünmektedir (Arkar, 1992, s. 37).

Aaron T. Beck, depresyon ile ilgili çalışmalarına dayanarak bilişsel terapi yaklaşımını geliştirmiş olup bilişsel üçlüyü de bu yaklaşımın içine dahil etmiştir (Wright ve Beck, 1983, s. 1119). Beck'e göre, duygusal sorun yaşayan insanların gerçeklikten bağımsız olarak kendilerini olumsuz değerlendirmeye eğilimleri olabilmektedir (Corey, 2015, s. 361).

Beck'in bilişsel modelinde bireylerin benliklerine yönelik bir önyargıya sahip oldukları görülmektedir ve sosyal karşılaştırma süreçlerinin de, bu önyargılara sebep olabilecek nitelikte oldukları düşünülmektedir. Depresiflerin karşılaştırma hedefi olarak depresif bireyleri seçme yönünde, depresif olmayanların ise depresif olmayanları seçme yönünde bir eğilimleri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Ayrıca depresif bireylerin daha kötü durumdaki bireylerle aşağı doğru karşılaştırma yaptıklarında daha pozitif duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Weary, Marsh ve McCormick, 1994, s. 117-118). Öte yandan yukarı doğru sosyal karşılaştırma, bireylerin kusurlarının ve yetersizliklerinin daha çok gözüne çarpmasına yol açarak olumsuz duygusal sonuçlara yol açması açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında yukarı doğru sosyal karşılaştırma, benliğin zarar görmesine ve bireyin kendisi ile ilgili olumsuz düşünceler üretmesine yol açabilecek bir olgudur. Depresif bireyler, yeteneklerini ve başarılarını daha olumsuz değerlendirerek kendilerini yetersiz algılama eğilimindedirler. Depresif eğilime sahip olmak veya olmamak gibi benliğin yapısal ve duygusal bileşenlerindeki bireysel farklılıklar, sosyal karşılaştırma süreçlerinin sonucu

üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Depresif eğilime sahip bir birey açısından yukarı doğru sosyal karşılaştırmalar, çok daha tehlikeli sonuçlar doğurabilmektedir. (Swallow ve Kuiper, 1988, s. 55-60).

2.2.1. Bilişsel üçlü ile sosyal karşılaştırma ilişkisi ve ilgili araştırmalar

Festinger'in teorisine göre bireyler kendileri ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla yukarı yönlü karşılaştırma yapmaya eğilimlidirler. Ancak Brickman ve Bulman (1977, s. 150), yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapmanın bilgilendirici yönü olduğu gibi tehdit edici de bir yönü olabileceğini savunmaktadırlar. Bu nedenle insanların tehdit edici yukarı yönlü sosyal karşılaştırmalardan kaçınacağı düşünülmektedir (Friend ve Gilbert, 1973, s. 328). Olumsuz yaşam olayları bireylere tehdit edici geldiği için genellikle bireyler, aşağı doğru karşılaştırmaya yönelerek azalan öznel iyi oluşlarını arttırmayı amaçlayabilmektedirler (Wills, 1981, s. 245-246). Ancak bazen bireyin kendisinden daha iyi konumda olan birine bakarak ondan ilham alabildiği, bu kişinin ona umut olabildiği durumlar da mevcuttur (Van Der Zee vd., 1999, s. 308-309). Kişinin dünyaya bakış açısının, bu sosyal karşılaştırmaları tehdit edici veya bilgilendirici, geliştirici, motive edici veya umut verici algılamasını etkileyeceği düşünülmektedir. Özellikle, sosyal karşılaştırmaların öz değerlendirme ve benlik algısı için getirdiği sonuçları anlamak için kişinin, karşılaştırma sırasında kendisi ile ilgili hangi bilgiyi erişilebilir kıldığını ve bu bilgiyi daha sonra kendini yargılamak ve değerlendirmek için nasıl kullandığını incelemek gerektiği varsayılmaktadır (Buunk ve Mussweiler, 2001, s. 467-469).

Sosyal karşılaştırmaları inceleyen araştırmalara bakıldığında, yukarı ve aşağı doğru sosyal karşılaştırmaların olumlu ve olumsuz duygulanımdan biri ile ilişkilendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak Buunk, Collins, Taylor, VanYperen ve Dakof'un (1990, s. 1241-1245) çalışmasında yukarı ve aşağı yönlü karşılaştırmaların hem olumlu hem de olumsuz duygulanıma sebep olabileceği görülmüştür. 55 kanser hastalığı olan bireyin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmaya göre yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerin, düşük benlik saygısı olanlara göre yukarı ve aşağı doğru sosyal karşılaştırmaların olumsuz etkilerinden daha az etkilendikleri bulunmuştur. Ayrıca aşağı ve yukarı doğru karşılaştırmaların olumlu duygulanım sağlaması yaygın görülmüştür. Aşağı ve yukarı doğru sosyal karşılaştırma süreçleri sonucunda olumsuz duygulanım ise daha az gerçekleşmiştir. Hastalığın gidişatını belirsiz algılayan bireyler, aşağı doğru sosyal karşılaştırmalardan anlamlı düzeyde daha olumsuz etkilenmişlerdir. Ancak kontrol algısı ile yukarı doğru karşılaştırmalar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Aynı çalışma

kapsamında yapılan ikinci araştırmada ise 632 evli birey arasından evliliğinde yüksek düzeyde tatminsizlik yaşayanların ve evlilik ilişkileri konusunda kararsız olanların yukarı ve aşağı karşılaştırmalardan olumsuz etkilenme olasılıklarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Bireylerin olumsuz yaşam olaylarının, diğer insanlara göre kendisinin başına daha sık geleceğini düşünmesi depresyon ve benliğine ilişkin olumsuz algı geliştirmesi açısından risk faktörleridir (Furnham ve Brewin, 1988, s. 192). Bireyin olumsuz bir yaşam olayı karşısında takındığı ‘‘Hep beni bulur.’’ şeklindeki tutumunun, aslında sosyal karşılaştırma süreçlerinin varlığı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu noktada bireyin yaşamını diğerlerinin yaşamlarına göre daha olumsuz bir bakış açısı ile algılaması söz konusudur.

Depresif bireylerin sosyal karşılaştırma sonuçları ile daha fazla ilgilendiğini ya da bu bireylerin benliklerini tehlikeye atmamak için sosyal karşılaştırma süreçlerinden kaçındıklarını ne süren tartışmalar mevcuttur (Swallow ve Kuiper, 1990, s. 292). Başka bir araştırmaya göre (Swallow ve Kuiper, 1992, s. 175) hafif düzey depresyonda olan bireylerin kötü bir performans sergilediklerini düşündüklerinde sosyal karşılaştırma sonuçlarına daha fazla ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Depresif olmayan bireylerin ise olumsuz bir performans sonrasında sosyal karşılaştırma sonuçları ile ilgilenmedikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Gibbons (1986, s. 142), bu çalışmasında depresif ve depresif olmayan üniversite ğrencilerinin sosyal karşılaştırma süreçlerini incelemiştir. Depresif ve depresif olmayan bireyler çalışmadan 2 ila 6 hafta önce Beck Depresyon leği kullanılarak tespit edilmiştir. Depresif olmayan grubun ortalama puanı 1.81 iken depresif grubun puanı 21.59’dur. Başka bir deyişle depresif katılımcılar, orta şiddette depresyon puanına (20-29 puan arası) sahiptirler. Çalışmanın ilk kısmında depresif ve depresif olmayan bireylerin sosyal karşılaştırma hedef tercihleri değerlendirilmiştir. Katılımcılar bir odaya alınarak onlardan 10 dakika içerisinde son zamanlarda başlarına gelen önemli buldukları olumlu veya olumsuz bir olayı yazmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılara yazdıkları ile ilgisiz çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanabilecek yedi durum sunulmuştur. Bu durumlardan okuyup değerlendirmeleri için bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Kendileri hakkında olumsuz olaylar yazmış olan depresif bireylerin olumsuz olan kategorileri daha fazla seçtikleri görülmüştür. Çalışmanın ikinci kısmında katılımcılardan sonuçları ne olursa olsun kendilerini etkileyen bir olay yazmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan başka katılımcıların yazmış olduğu oldukça olumsuz içerikli durumlar

okumaları istenmiştir. Depresif olan katılımcıların kendi durumlarından daha olumsuz bir durumu okuduklarında olumsuz duygularında bir miktar azalma gözlenmiştir.

Omurilik zedelenmesi olan 70 hasta ile yapılan bir çalışmada (Buunk, Zurriaga ve González, 2006, s. 800) bir başa çıkma stratejisi olarak sosyal karşılaştırma ve depresyon incelenmiştir. Bu çalışmada yukarı ve aşağı doğru karşılaştırmalar sonuçlarına göre ikiye ayrılarak incelenmiştir. Yukarı doğru sosyal karşılaştırma yoluyla kendisinden daha iyi durumda olan kişi ile özdeşleşme sağlayarak kendini iyi hissedilen hastaların depresyon puanları düşük bulunmuştur. Ancak yukarı doğru sosyal karşılaştırma yaparak özdeşleşemeyen, kendisi ile kendisinden daha iyi durumda olan hasta arasında büyük bir fark gören hastaların depresyon puanları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Aşağı doğru karşılaştırma yaparak kendisinden daha kötü durumda olan hasta ile özdeşleşerek kendisinin de o duruma düşeceği endişesi yaşayan hastaların da benzer şekilde anlamlı olarak depresyon puanları daha yüksek bulunmuştur. Ancak aşağı doğru özdeşleşme yapmayan bireylerin depresyon puanlarının düşük olduğu görülmüştür.

Almanya’da e-posta yoluyla yapılan bir çalışmada (Bäzner, Brömer, Hammelstein ve Meyer, 2006, s. 101) yaşları 17 ile 69 arasında değişen 913 bireyin depresyon düzeyleri ile sosyal karşılaştırma süreçleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar depresif bireylerin depresif olmayan bireylere göre sosyal karşılaştırma süreçlerine daha sık katılım gösterdiğini ve yukarı doğru gerçekleştirilen karşılaştırmalardan daha olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

50 kadın üniversite öğrencisi ile yapılan deneysel bir çalışmada (Lyubomirsky, 1997, s. 1145-1147) katılımcıların mutluluk düzeyleri ile sosyal karşılaştırma süreçlerinin etkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilere bulmaca tarzında sorular verilmiş ve bu bulmacaları kendisinden daha hızlı veya daha yavaş çözen başka bireyler ile karşılaştırma yapmasına imkân sağlanmıştır. Mutlu bireylerin kendisinden daha hızlı çözen kişiler karşısında olumsuz duygulanım içerine girmediği görülürken mutsuz bireylerin bulmacaları kendisinden daha hızlı çözen bireyler karşısında kendi yetenekleri konusunda şüpheye düştükleri ve daha mutsuz oldukları görülmüştür.

Alderson ve Katz-Gerro (2016, s. 20)’nun yaptığı çalışmaya göre, gelirlerini başkalarının gelirleri ile karşılaştırmayı önemseyenlerin daha mutsuz oldukları saptanmıştır. Bireyler, gelirlerini çevrelerinde tanıdıkları insanların gelirlerinden ne kadar yüksek algılıyorlarsa o kadar yüksek öznel iyi oluşa sahip bulunmuşlardır.

Hafif zihinsel engeli olan bireyler arasında sosyal karşılaştırma ve depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (MacMahon ve Yahoda, 2008, s.312)

depresif katılımcıların olumsuz sosyal karşılaştırma süreçlerine daha fazla dâhil oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yüksek düzeyde benlik saygısına sahip katılımcıların anlamlı düzeyde daha az depresif belirti gösterdiği görülmüştür.

Sosyal karşılaştırma ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelendiği güncel çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların genellikle sosyal ağ siteleri üzerinden başkalarının profillerine bakarak kendini değerlendirme üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Günümüzde en çok kullanılan ağlar arasında Instagram ve Facebook başta gelmektedir. Bireylerin sosyal paylaşım sitelerinde diğerleri ile bilgiye ulaşması oldukça kolay hale gelmiştir. Bu paylaşım siteleri sayesinde bireyler yalnızca içinde yaşadıkları çevreyle değil sosyal medya üzerinden de sosyal karşılaştırma süreçlerine dâhil olabilmektedir. Bu durum, günümüz bireylerinin olumsuz sosyal karşılaştırma süreçlerine girerek olumsuz duygulanım yaşamalarına ve depresyona sebep olabilmektedir. Örneğin, Endonezyalı Instagram kullanıcılarının sosyal karşılaştırma sonucunda kendilerini ne kadar olumsuz algılıyorlarsa o kadar depresif belirtileri olduğu ortaya çıkmıştır (Gaol, Mutiara, Saraswati, Rahmadini ve Hilmah 2018, s. 134). Benzer şekilde Lup, Trub ve Rosenthal'ın (2015, s. 249) çalışmasına göre Instagram kullanıcılarının yüksek oranda tanımadığı kişileri takip ediyor olmaları ile depresif belirtilerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada, Facebook kullanıcılarının olumsuz sosyal karşılaştırma yapıyor olmaları ile depresif belirtiler arasında bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkiye ruminasyonun anlamlı bir aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Feinstein vd., 2013, s. 165-166). Yine depresyon ve sosyal medyada karşılaştırma yapma arasındaki ilişkileri inceleyen bazı çalışmalara göre (Hwang, 2019, s. 1632-1633; Alfasi, 2019, s. 114) yukarı doğru sosyal karşılaştırmaya sık başvuran bireylerin depresyon seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Depresif ve depresif olmayan bireyler üzerinde yapılan bir çalışmada (Appel, Crusius ve Gerlach, 2015, s. 284-285) depresif bireylerin kendilerine gösterilen Facebook profillerine göre kendi mutluluklarını daha olumsuz değerlendirmişlerdir.

Sosyal medyanın sosyal karşılaştırma yolu ile depresif belirtilere etkisinin incelendiği bir çalışmada (Haferkamp ve Kramer, 2011, s. 312) katılımcılara fiziksel çekiciliği düşük veya yüksek ve mesleğinde başarılı veya başarısız olan kişilerin online profilleri gösterilmiştir. Katılımcılardan fiziksel çekiciliği yüksek olan online profillerine maruz kalanların vücutlarını daha olumsuz algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde kariyer anlamında başarılı kişilerin profillerine maruz kalan katılımcıların ise kariyerlerine ilişkin algıları olumsuz etkilenmiştir.

Sosyal karşılaştırma süreçleri, daha önce açıklanan modellerden de anlaşılabilir gibi bireyin herhangi bir konuda benliğine ilişkin değerlendirme yapma arzusu ile ilişkidir. Bu nedenle benlik saygısı ile çok güçlü ilişki içinde olduğu söylenebilir. Sosyal karşılaştırma ve bilişsel üçlü arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için benlik saygısı ve depresyon ilişkisi incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de 150 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada (Yaygır, 2018, s. 62) öğrencilerin benlik saygıları ile depresyon puanları arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya benzer şekilde benlik saygısı ile depresyon arasında anlamlı negatif ilişkinin rapor edildiği çok sayıda araştırma mevcuttur. Örneğin, 18-25 yaş aralığındaki 155 üniversite öğrencisinin katılımı ile yapılan bir çalışmada (Dursun-Tuncel, 2018, s. 82), ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Yıldız, 2010, s. 143), lisede öğrenim gören 337’si kız ve 172’si erkek olmak üzere toplamda 509 öğrenci ile (Kuzucu, Gülcü, Adalı ve Özer, 2020, s. 91-92) ve 563 sağlık yüksekokulu öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen (Tekir, Yaşar, Çevik, Dikoğlu ve Özsezer Kaymak, 2018, s. 18) çalışmalarda benlik saygısı ile depresyon arasında negatif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Bessenof’un çalışmasında (2006, s. 244-246) 112 kadından oluşan bir grup üniversite öğrencisinin bir kısmına “ideal” zayıf kadınların oynadığı reklam filmleri, bir kısmına ise zayıf kadınların olmadığı reklam filmleri izletilmiştir. İdeal zayıf kadınların oynadığı reklam filmlerine maruz kalan öğrencilerin vücut memnuniyetsizlikleri, depresyon seviyelerinde artış gözlenirken benlik saygılarının düştüğü görülmüştür. Beden imgeleri tutarsız olan öğrencilerden reklamlardaki zayıf kadınlara maruz kalanların sosyal karşılaştırma süreçlerine dâhil olma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bu durumu daha olumsuz değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

166 lisans öğrencisiyle yapılan bir çalışmada (Butzer ve Kuiper, 2006, s. 173), benliğini daha net algılayan katılımcıların yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapma olasılıklarının daha az olduğu bulunmuştur. Belirsizliğe yüksek düzeyde tahammülsüzlük bildiren katılımcılar ise yukarı ve aşağı doğru sosyal karşılaştırmalara daha sık başvurmuşlardır. Belirsizlikle anlamlı ilişki içerisinde yapılar olarak tanımlanan depresyon ve kaygı düzeylerinin artış göstermesi ise yukarı doğru sosyal karşılaştırmalar ile ilişkili bulunmuştur.

2.2.2. Bilişsel üçlü ile akademik başarı ilişkisi ve ilgili araştırmalar

Daha önce de sözü edildiği gibi bireyler kendilerini başkalarına göre değerlendirerek kendileri ile ilgili bilgi edinirler. Örneğin, öğrenciler kendi ders başarılarını diğerlerinin ders başarıları ile karşılaştırarak akademik anlamda ne kadar başarılı olduklarına karar verebilmektedirler. Kendisine, dünyaya ve geleceğine ilişkin olumsuz düşünceleri olan öğrencilerin diğer öğrenciler ile akademik başarılarını karşılaştırdığında başarılarını düşük algılamaya daha eğilimli olacağı ve bunun akademik başarısına olumsuz etkisi olacağı düşünülmektedir. Aşağıda bireyin kendisine, dünyaya ve geleceğe ilişkin olumsuz düşüncelerinden kaynaklandığı düşünülen depresyon ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

İngiltere’de yapılan bir araştırmada (Andrews ve Wilding, 2004 s. 516) 351 öğrenci üniversiteye başlamadan bir ay önce çalışmaya alınmıştır. Bir ay önce çalışmaya alınan katılımcıların depresyon puanları ölçülmüştür. Daha sonra dönem ortasında yapılan çalışmalarda üniversiteye başlayan gençlerde finansal zorlukların depresyona sebep olabildiği ve depresyonun da öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Portekizli tıp öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı bir araştırmada (Moreira de Sousa, Moreira ve Telles-Correia, 2018, s. 458) depresyonun her iki grupta da düşük akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sadece tıp öğrencilerinde bu korelasyon anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Pakistan’da 166 Kadın ve 165 erkek üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Khanam ve Bukhari, 2015, s. 16), depresyonun akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek depresyon puanlarına ve daha düşük akademik başarıya sahip oldukları rapor edilmiştir.

Tayvanlı kırsal kesimde yaşayan 6-12 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir çalışmaya göre (Gao vd., 2020, s. 6), düşük matematik başarıları ile yüksek depresif belirtiler arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yaşları 17 ila 41 arasında değişen 29 erkek ve 34 kadının katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada (Heiligenstein, Guenther, Hsu ve Herman, 1996, s. 62), orta ve yüksek düzeyde depresyonun akademik başarıda düşmeye yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Klinik olarak depresyon tanısı almış 121 öğrenci ve 209 kontrol grubu öğrencisinin karşılaştırıldığı bir araştırmada (Hysenbegasi, Hass ve Rowland, 2005, s.

148-149) depresif öğrencilerin dersleri ve sınavları daha çok kaçırdıkları, ödevlerini yapmada daha çok geciktikleri, bir dersi bırakma ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik açılarından depresyondaki öğrencilerin daha başarısız oldukları görülmüştür.

Yaşları 13-18 arasında değişen depresyon tanısı alan gençler ile depresyon tanısı olmayan gençler ve ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada (Jaycox vd., 2009, s. 599-600) depresif ergenler ve bu ergenlerin aileleri akademik başarı konusunda anlamlı olarak daha fazla sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

358 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada (Kayani vd., 2018, s. 3638) fiziksel aktivite ile akademik performans arasında depresyon ve benlik saygısının güçlü aracılık etkisine sahip oldukları bulunmuştur.

Romanya’da birinci ve ikinci sınıf tıp öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Mihailescu, Diaconescu, Ciobanu, Donisan ve Mihailescu, 2016, s. 284) sınav öncesi dönemde depresyon ve kaygı yaşayan öğrencilerin akademik başarılarında azalma gözlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinde depresyon, her iki cinsiyet için de akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yaşları 12 ve 13 olan 32 erkek ve 48 kız öğrenci ile yapılan bir çalışmada (Owens, Stevenson ve Hadwin, 2012, s. 436-438) yüksek seviyede depresyon ve düşük akademik başarı anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Aydın (1989, s. 11)’in çalışmasına göre depresyon, öğrencilerin çalışma eğilimleri açısından önemli bir yordayıcıdır. Yine Aydın’ın (1990, s. 32) çalışmasında depresyon ve akademik başarı arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anlayışlı ve Bulut Serin (2019, s. 739)’in lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmaya göre akademik başarısı çok düşük olan öğrencilerin, çok iyi veya iyi düzeyde akademik başarı sergileyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek depresyon puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca depresyon puanları açısından cinsiyete bağlı farklılık gözlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre depresyon puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, ergenlerle yapılan bir çalışmada (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008 s. 386) akademik başarısı düşük erkek öğrencilerin depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2004, s. 57)’un üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulgularına göre kendini başarılı bulan öğrencilerin daha az depresyon puanına sahip olduğu saptanmıştır.

18-25 yaş aralığındaki 155 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada (Dursun Tuncel, 2018, s. 82) ise akademik başarı ile depresyon arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın deseni, evren, örneklem ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırma düzeyleri ve yönleri ile genel sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın yordanan değişkeni akademik başarı, yordayıcı değişkenleri akademik sosyal karşılaştırma yönü, sosyal karşılaştırma düzeyi, genel sosyal karşılaştırma ve bilişsel üçlüdür. Araştırma deseni olarak, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında değişkenlerden birinde gerçekleşen değişimin bir bölümünün diğer değişken veya değişkenlerden kaynaklanabileceğini gösterir (Can, 2018, s. 9). Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır (Can, 2018, s. 273).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Hatay ilinin Antakya ilçesindeki 2020-2021 eğitim öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam eden lise öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini Antakya ilçesindeki evreni hem nicelik hem de nitelik anlamında temsil edebilecek düzeydeki okullarda eğitim öğretim gören lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Örneklem seçimi, iki aşamalı yöntem ile belirlenmiştir. İki aşamalı örnekleme yönteminde evrenin, gruplardan oluşması durumunda öncelikle evrenden rastgele grup seçimi yapılır. Ardından örnekleme oluşturacak bireyler, ilk aşamada seçilen gruplardan seçkisiz olarak atanır (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 173). Antakya'daki liselerden seçkisiz olarak liseler belirlenmiş ve bu liselerde öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olanlar kendilerine gönderilen araştırma linkindeki soruları cevaplamışlardır. Aşağıda toplanan verilerin tamamına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Örneklemin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Yüzde	Sayı
Kadın	61.9	475
Erkek	38.1	292
Yaş		
13	1	8
14	12.9	99
15	27.4	210
16	30.8	236
17	21.1	162
18	6.3	48
19	.5	4
Sınıf Düzeyi		
9. sınıf	31.3	240
10. sınıf	37.7	289
11. sınıf	18.4	141
12. sınıf	12.6	97
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	48.1	369
Çok Programlı Lise	3.3	25
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	32.5	249
İmam Hatip Lisesi	2.1	16
Fen Lisesi	9.3	71
Spor Lisesi	2.0	15
Sosyal Bilimleri Lisesi	.3	2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	.3	2
Sağlık Meslek Lisesi	2.3	18

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin %61.9'u (475 kişi) kız ve %38.1'i (292 kişi) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 13 ile 19 arasında değişmekte olup ortalaması 15,79 olarak saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Anadolu Lisesi (%48.1) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (32.5)

öğrencisi olup ve bunu Fen Lisesi (9.3) öğrencileri takip etmektedir. Diğer lise türlerinden katılımın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre katılım oranları incelendiğinde en yüksek katılım %37.7 oranla 10. sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunu %31.3 katılım oranı ile 9. sınıf, %18.4 ile 11. sınıf ve %12.6 ile 12. sınıf öğrencileri izlemektedir. Bu veriler, çevrimiçi olarak toplandığından toplamda kaç liseden veri geldiği bilinmemekle birlikte Hatay'ın Antakya ilçesinde yer alan yaklaşık olarak 38 farklı liseden katılımcıların olduğu tahmin edilmektedir. Örnekleme, Anadolu Lisesi, Çok Programlı Lise, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimleri Lisesi, Açık Öğretim Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi olmak üzere 9 farklı lise türünden katılımcı bulunmaktadır.

Bu araştırma, Covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Pandemi döneminde yüz yüze eğitim verilmediğinden, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının tamamı çevrimiçi olarak çeşitli sosyal medya araçları yoluyla uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasında gerekli tüm aşamaları araştırmacının kendisi yürütmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerden bazı demografik bilgileri edinebilmek amacıyla bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Akademik sosyal karşılaştırma düzey ve yönlerini belirlemek amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği ve Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel üçlü değişkenini ölçebilmek için Bilişsel Üçlü Ölçeği ve genel sosyal karşılaştırma yönelimini belirlemek için ise Iowa Netherlands Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu kısımda, araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunun neler içerdiğine ve veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca çalışma sırasında geliştirilen ölçeklerle ilgili bilgiler de yer almıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin bazı demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bir önceki yıla ait yıl sonu not ortalaması ve okul türüne ilişkin sorular sorulmuştur.

3.3.2. Bilişsel üçlü ölçeği

Bilişsel Üçlü Ölçeği (BÜÖ), Bilgin (2004, s. 35-41) tarafından geliştirilen çocuk ve ergen bireylerin kendilerine, yaşantılarına ve geleceklerine yönelik düşüncelerini

ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 2000-2001 eğitim öğretim döneminde Adana ilindeki 3 farklı ilköğretim okulunda, 3 farklı lisede ve Çukurova Üniversitesi'nde birinci ve ikinci sınıfa devam eden toplamda 637 öğrenci katılım sağlamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği açısından geçerli olup olmadığının tespiti için uygulanan faktör analizinde ölçek üç faktörde toplanmıştır. Bu üç faktörün toplam varyansın %53.98'ini açıkladığı görülmektedir.

BÜÖ'nün ölçüt geçerliğinin analiz edilmesi için Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği'nden faydalanılmıştır. Ölçüt geçerliği çalışması sonucunda korelasyon katsayısı .47 ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin ölçüt geçerliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

BÜÖ'nün güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında, iç tutarlılık katsayısının .93 olarak bulunduğu görülmektedir. BÜÖ'nün iki ay arayla test tekrar yöntemiyle elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .58 ($p<0.01$), testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .80 ($p<0.01$) bulunmuştur. Ölçeğin örnekleme ve diğer özellikleri açısından bu tez çalışması için uygun bir ölçek olduğu görülmektedir. Ölçeğin puanlaması 5'li Likert tipindedir. Toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir.

BÜÖ ölçeğinin yapı geçerliği bu araştırma örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 11-12, 21-22 ve 28-29 maddeleri arasında programın önerdiği modifikasyonlar uygulanarak elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: χ^2 /sd (1332,645/272) =4.899, $p=.001$, SRMR: .062, NNFI=.81; CFI=.83, RMSEA=.085. Ölçek maddelerinin standardize edilmiş faktör yükleri .31 ile .73 arasındadır. Faktör yüklerinin anlamlılığına ait t-değerleri .33 ile 2.07 arasında değişmektedir. Uyum iyiliği ve t değerlerinden birkaçı kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmamasına karşın bu sınırlılıkla analizler yapılmıştır.

3.3.3. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeği

Bu çalışmanın amaçlarından bir tanesi de literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülen lise öğrencilerinin akademik olarak kendilerini diğer öğrenciler ile hangi yönde karşılaştırdığını saptamayı amaçlayan Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeğinin (ASKYÖ) geliştirilmesidir. Alan yazın incelendiğinde lise öğrencilerinin akademik anlamda sosyal karşılaştırma yapma yönelimini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme

aracına rastlanmamıştır. Araştırmaya katılım için lisede öğrenim gören bireyler seçilmiştir.

Ölçeği geliştirmenin ilk aşamasında literatür incelenmiş ve sosyal karşılaştırmanın, Festinger'in (1954, s. 118) Sosyal Karşılaştırma Kuramına göre yukarı ve yanal, Wills'in Aşağı Doğru Sosyal Karşılaştırma Kuramına göre ise aşağı boyutlarda olabileceği görülmüştür (Wills, 1981, s. 246). Madde havuzunun oluşturulmasında kuramsal alanyazındaki bu bilgilerin yanı sıra 28 lise öğrencisinden akademik sosyal karşılaştırma ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorularla yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşlerden de yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Aşağı, yukarı ve yanal akademik sosyal karşılaştırmayı içerecek nitelikte 22 maddelik bir madde havuzu hazırlanmış olup ölçek puanlaması, 5'li Likert tipinde (5= Her Zaman, 4= Çoğu Zaman, 3= Ara Sıra, 2= Nadiren, 1= Hiçbir Zaman) oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu, 2 dil ve 7 alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda ihtiyaç duyulan maddelerde düzenlemeler yapılmış ve ölçek taslağı oluşturulmuştur. Madde sayısına göre örneklem belirlenmiş ve veriler toplanmaya başlanmıştır. Ölçeğin ilk formu, çevrimiçi olarak öğrencilere sunulmuş olup toplamda 767 öğrenciden veri elde edilmiş ve elde edilen bu veriler açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ikiye bölünerek kullanılmıştır. Ölçeğin, özdeğeri 4.81, 1.76 ve 1.53 olan 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu üç faktör sırasıyla, yanal akademik sosyal karşılaştırma, aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırma ve yukarı sosyal karşılaştırma olarak isimlendirilmiştir ve birlikte varyansın %57,28'ini açıkladıkları görülmüştür. Bu faktörlerin güvenilirlik değerleri sırasıyla, .89, .81 ve .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci düzey model uyum değerlerinin iyi olduğu görülmektedir (χ^2 /sd (84.67/51)= 1.659, $p < 0.001$, SRMR= .064 NNFI= .95, CFI= .96, RMSEA= 0.068). Daha detaylı bilgiler bulgular başlığı altında yer almaktadır.

3.3.4. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeği

Literatür incelendiğinde, bireylerin yukarı, aşağı ve yanal yönlü sosyal karşılaştırmalara eğilimlerinin olmasının yanı sıra sosyal karşılaştırmalara olan ilgisizliklerinin de söz konusu olduğu görülmüştür. Alanyazında akademik anlamda öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgi düzeylerini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgi düzeylerini ölçebilmek için Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği (ASKDÖ) geliştirilmesi amacıyla 7 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu madde

havuzu, dil açısından uygunluğunun incelenmesi için 2 dil uzmanına gönderilmiş ve gelen dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından 7 alan uzmanından geri bildirim alınmış ve geribildirimler doğrultusunda ölçeğin taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin taslağı, çevrimiçi olarak öğrencilere sunulmuş ve veriler toplanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ikiye ayrılarak için kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, özdeğeri 2.07 olan tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve bu faktörün varyansın %55,39'unu açıkladığı görülmüştür. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .77 olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında, modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2 /sd (133.82/86)= 1.556, p<0.001, SRMR= 0.16 NNFI= 0.94, CFI= 0.95, RMSEA= 0.062$).

3.3.5. Iowa netherlands sosyal karşılaştırma yönelimi ölçeği

Iowa-Hollanda Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği'nin (INCOM) orijinali, Gibbons ve Buunk tarafından 1999'da geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlama işlemleri Teközel (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Amerika ve Hollanda'da toplamda 7500 kişiden oluşan ergen ve yetişkin bireyler üzerinde yapılmıştır. Orijinal ölçekte görüş ve yetenekler olarak iki farklı yapı ortaya çıkmıştır ancak ölçekten genel bir yönelim puanı alınmaktadır.

İç tutarlık katsayıları incelendiğinde Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları .77 ile .85 arasında seyretmektedir. Test tekrar test güvenilirliğine bakıldığında ise Amerika örnekleme için bir ay sonra yapılan testte .71 ve 1 yıl sonra yapılan testte ise .60 olduğu görülmüştür. Hollanda örnekleme ile yapılan çalışmada 7,5 ay sonra .72 olarak kaydedilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye adapte edilmesinde örneklem, 246'sı kadın ve 158'i erkek olmak üzere 404 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk örnekleminde iç tutarlık Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizine bakıldığında ölçeğin uyarlama biçiminin de orijinali gibi görüşler ve yetenekler olmak üzere iki faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçekten yüksek puan almak sosyal karşılaştırma yapmaya yönelik eğilimin yüksek olduğunu, düşük puan almak ise sosyal karşılaştırma eğiliminin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Hollanda, ABD ve Türk toplumunda benzer yapılar göstermesi ölçeğin büyük oranda kültürden bağımsız olduğu, geçerli ve güvenilir bir şekilde uyarlandığını göstermektedir.

INCOM ölçeğinin yapı geçerliği bu araştırma örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde

2-6 ve 5-7 maddeleri arasında analizin önerdiği modifikasyon yapılarak elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2 /sd (71.01/41) = 1.73$, $p=.001$, SRMR: .063, NNFI=.95; CFI=.96; RMSEA=.054. Ölçek maddelerinin standardize edilmiş faktör yükleri .31 ile .83 arasında olup tüm faktör yüklerinin .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör yüklerinin anlamlılığına ait t-değerleri .15 ile .5 arasında değişmektedir. Aralarında modifikasyon yapılan maddeler aynı faktöre ait maddelerdir. INCOM için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuç üretememiştir. Bu nedenle bu ölçekle ilgili analizler faktör puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ölçekler vasıtası ile Hatay ilinin Antakya ilçesinden seçkisiz olarak belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinden yine seçkisiz olarak belirlenmiş gönüllü öğrencilerden Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden etik kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Öğrencilerin katılımının gönüllü olmasına dikkat edilmesi açısından, veri toplama linkinde araştırmaya katılımın gönüllü olduğu bilgisine yer verilmiştir ve katılımcılar, bu bilgiyi okuyup onayladıktan sonra bir sonraki aşamaya geçmişlerdir. Bir sonraki aşamada öğrencinin velisinin izni gereken sayfa ekrana gelmektedir. Bu sayfada araştırma hakkında bilgi verilmiş olup öğrencinin araştırmaya katılımına onay verilip verilmediği sorulmuştur. Bu aşamaya onay verilmesinin ardından katılımcılar, araştırma soruları sayfasına yönlendirilmişlerdir. Araştırma sorularını yanıtlamayı bitiren katılımcılar, “formu gönder” bağlantısına tıklayarak araştırmayı tamamlamışlardır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışma için ilk aşamada amaç, lise öğrencileri için ASKYÖ ve ASKDÖ'yü geliştirmektir. Ölçeklerin geliştirilmesi için maddelere son halinin verilmesi ve verilerin toplanması aşamasından sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla IBM SPSS Statistics 23 ve Lisrel 8.51 programları kullanılmıştır. Toplanan veriler, ölçeklerin geliştirilme aşamasında AFA için 197, DFA ve değişkenlerin analizi için 570 öğrenci olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin, parametrik testlerin uygulanabilirlik şartı olan normallik değerleri incelenmiştir (Can, 2018, s. 81). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu

değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda dağılımın normal olduğu söylenebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79). Ancak bu konuda her ne kadar -1 ile +1 arasındaki değerlerin mükemmel olduğu belirtilse de, -2 ile +2 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir olduğunu savunan araştırmacılar mevcuttur (George ve Mallery, 2020, s. 114). Bu araştırmada verilerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin, +1.5 ile -1.5 arasında dağıldığı görülmüş ve kabul edilebilir sınırlarda olduğu sonucuna varılmıştır. Normalliğe karar vermek için verilerin histogram ve Q-Q grafikleri de incelenmiş olup normal dağılımdan uzaklaşma olmadığı ve kabul edilebilir bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normalliği bozan çok aykırı durumlar olmadığından 197 kişilik veri setinden verileri manipüle etmemek amacıyla uç değerler atılmamıştır.

Örneklemin açımlayıcı faktör analizi yapabilme açısından yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı ve Bartlett'in küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan normallik analizleri ve faktör analizine uygunluk testleri sonucunda ölçeklerin açımlayıcı faktör analizi ile yapısını belirleme çalışmasına geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile yapıları belirlenen ölçeklerin, başka bir veri setinde de benzer sonuçlar verip vermediğini incelemek amacıyla Lisrel 8.51 programı yardımıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Bu çalışmanın ikinci amacı akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, genel sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu ilişkide yordanan değişken akademik başarı olarak belirlenmiş olup akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, genel sosyal karşılaştırma ve bilişsel üçlü yordayıcı değişken statüsündedir. Yordayıcı değişkenlerin, akademik başarıyı yordayıp yordadığını keşfedebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi planlanmıştır. Ancak çoklu regresyon analizi uygulayabilmek için yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında ilişki bulunması gerekmektedir. Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ilişki olup olmadığını görebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda akademik başarı ile yordayıcı değişken olarak planlanan diğer değişkenler arasında ilişki çok zayıf bulunduğu ve bu çok zayıf ilişkiler, çoklu regresyon analizinin doğru sonuç verebilmesi açısından yeterli olmadığından planlanan analizler gerçekleştirilememiştir.

Bu araştırmada merak edilen bir başka konu ise, genel sosyal karşılaştırma ile akademik sosyal karşılaştırma düzey ve yönü arasındaki ilişki olup olmadığıdır. Ayrıca akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile akademik sosyal karşılaştırma yönü arasındaki

ilişkiler de araştırılmıştır. Bu ilişkileri açığa çıkarmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarını sağlamak amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Yordanan değişkenler ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uç değerler, Mahalanobis uzaklığı ile incelenmiş ve .001'in altında olan iki uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını anlayabilmek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında ikili olarak korelasyon katsayılarının .80'in üzerinde olması çoklu bağlantılılık sorununa işaret edebilir. Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasındaki en yüksek korelasyon .46 olduğundan çoklu bağlantılılığa neden olmayacağı düşünülmüştür. Ayrıca varyans büyütme faktörü denilen VIF değerinin 10'dan küçük olması beklenmektedir. Tolerans değerinin .20'den büyük olması, durum indeksinin ise 30'dan küçük olması gerekmektedir. Bu değerler incelendiğinde VIF değerinin 1.10, tolerans değerinin .91 ve durum indekslerinin 1, 7.6 ve 10.49 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2019, s. 102-103). Çoklu doğrusal regresyon analizleri için varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ASKYÖ ve ASKDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik katsayılarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasından sonra genel sosyal karşılaştırma eğilimi, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlünün akademik başarıyı yordayıp yormadığı araştırılmış olup elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Öncelikle veri setinin, ASKYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında yapılacak olan faktör analizlerine uygunluğunu saptamak amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda, toplanan verilerin Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş olup normal olarak kabul edilen +1.5 ve -1.5 sınırları içerisinde (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79) dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna ek olarak, histogram ve Q-Q grafikleri görsel olarak incelenmiş olup normalliği bozacak bir duruma rastlanmamıştır. Veri setinde uç değerler tespit edilmiş ancak verileri manipüle etmemek amacıyla bu değerler silinmemiştir.

Tablo 4.1

ASKYÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		0.84
	χ^2	1081.26
Bartlett Testi	sd	66
	<i>p</i>	.000

Veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu tespit edebilmek için Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0.50'den yüksek olması beklenmektedir

(Field, 2009, s. 647). Barlett'in küresellik testi değerinin ise anlamlı olması beklenmektedir. Bu çalışmada, KMO katsayısı .84 ve Barlett'in küresellik sonucu ($\chi^2=1081.26$; $p<.01$) ise anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, toplanan verilerin faktör analizi için yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

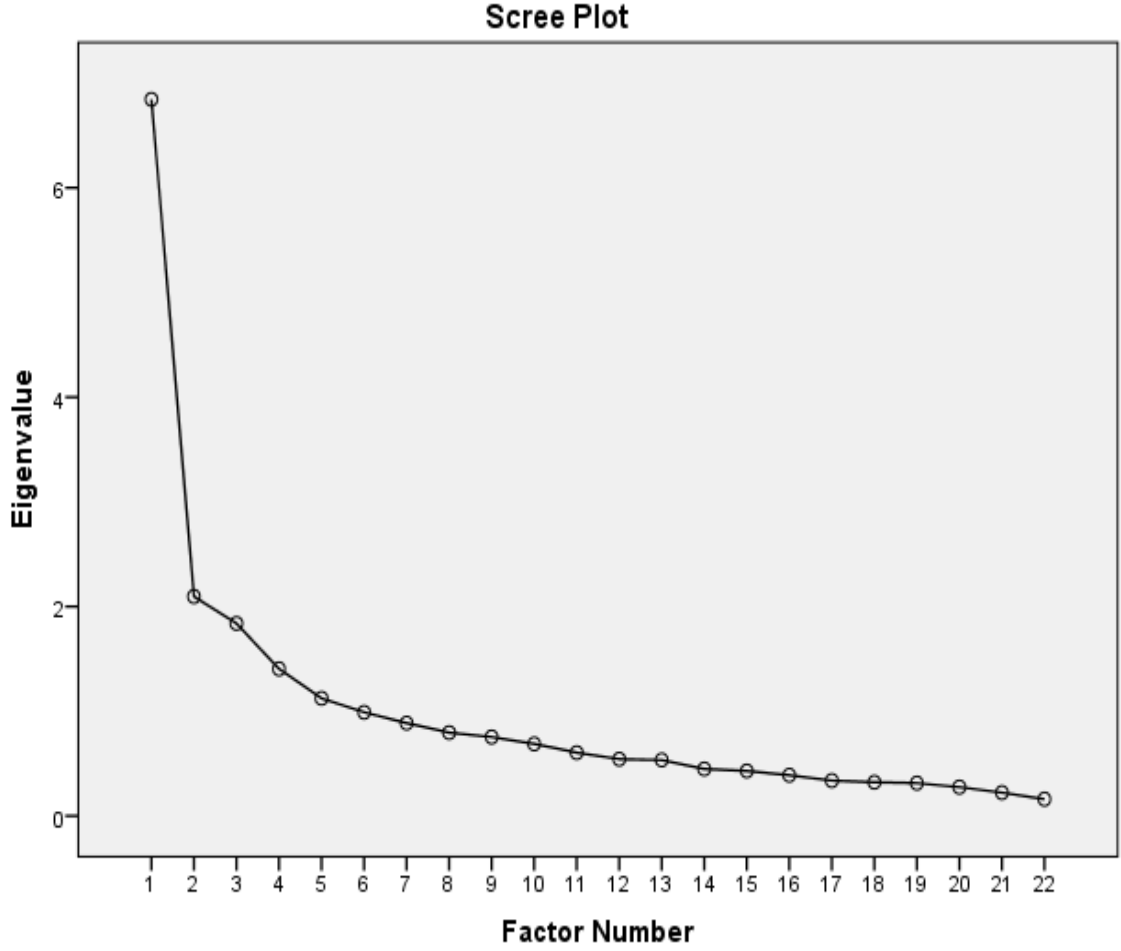
KMO ve Barlett'in küresellik test sonuçlarının uygunluğu tespit edildikten sonra anti-imağ korelasyon değerlerinin, .77 ile .90 arasında olduğu görülmüştür. Anti-imağ korelasyon değerlerinin 0.5'in üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2018, s. 326). Buna göre bu ölçek taslağının faktör analizine uygun olduğu söylenebilmektedir. Ölçek taslağının faktör analizine uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin ardından, açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin oluşacak alt boyutları arasında ilişki olmadığı varsayıldığından Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir. (Büyüköztürk, 2019, s. 136) Faktörlerin belirlenmesinde Eigen değerinin 1'den büyük olması esas alınmıştır. Bu ölçüte göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörlerin birlikte varyansın %57,28'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2

ASKYÖ Özdeğerler ve Açıklanan Varyansa İlişkin Sonuçlar

Özdeğerler		Döndürülmüş Kareler Toplamı				
		Toplamlı		Açıklanan		
		Açıklanan	Varyans	Toplamlı		
Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	(%)	Özdeğer	(%)	(%)
1	4,812	40,098	40,098	2,685	22,372	22,372
2	1,762	14,686	54,784	2,222	18,515	40,886
3	1,526	12,715	67,499	1,968	16,397	57,283

Faktör belirlenmesinde kullanılan bir başka ölçüt ise yamaç birikinti grafiğinde (Scree plot) keskin inişte olan faktörlerin korunmasıdır (Green ve Salkind, 2014, s. 287). Ölçeğin, Eigen değeri 1'den büyük olan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu üç boyuta ait ifadeler aşağı, yukarı ve yanal sosyal karşılaştırma ile uyumlu olarak yapılandırıldığı için boyutlar aşağı, yukarı ve yanal sosyal karşılaştırma olarak isimlendirilmiştir. Aşağıda, Eigen değerini esas alan yamaç birikinti grafiğine (Scree plot) yer verilmiştir.



Şekil 4.1. ASKYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yamaç birikinti grafiği incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör gözlenmektedir. Bu üç faktörden sonra özdeğer 1'in altına düşmüş olup ardından faktörler düz bir çizgide ilerlemektedir. İstatistiksel analizler ve literatürden elde edilen bilgiler ışığında ASKYÖ'nün üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde, üç faktör altında toplanan bütün maddelerin faktör yüklerinin iyi olduğu söylenebilmektedir. Faktör yükleri incelenirken bir maddenin farklı faktörlerdeki yükleri arasında en az .10'luk bir fark olmasına ve bir faktör yükünün en az .30 olmasına dikkat edilmiştir (Stevens, 2002, s. 2). Literatürle de uyumlu olacak şekilde birinci alt boyuta “Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma”, ikinci alt boyuta “Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma”, üçüncü alt boyuta “Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma” isimleri verilmiştir.

Tablo 4.3

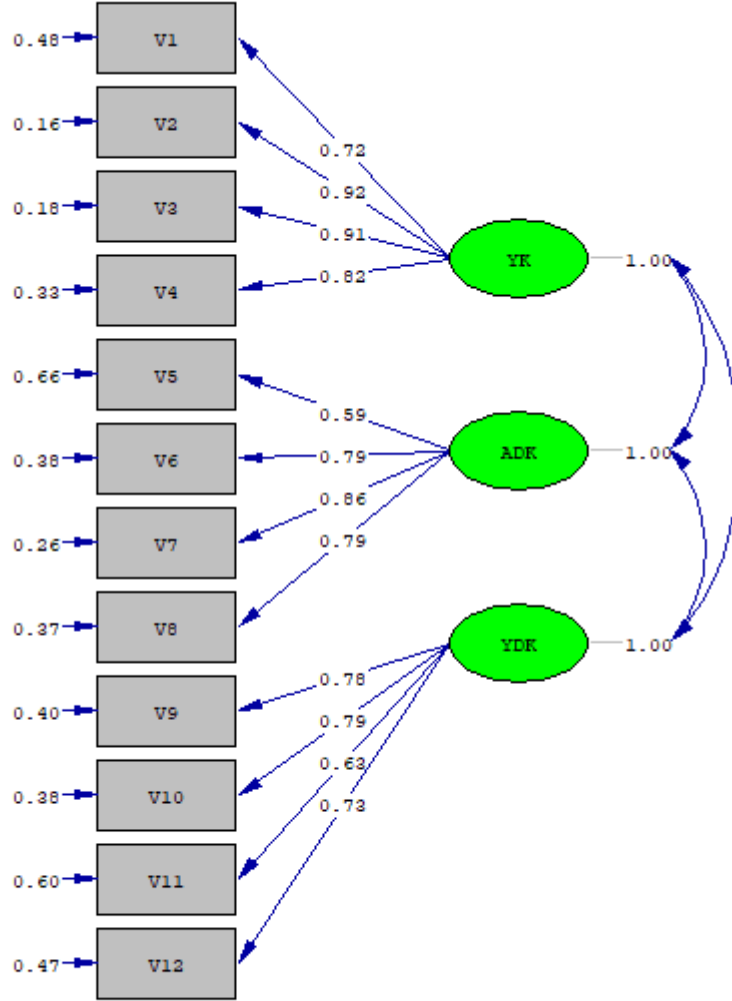
Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yükü Değerleri

Döndürme Sonrası Yük Değerleri					
Faktör	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı
Aşağı	4	.55	.26	.14	.39
	6	.70	.16	.13	.53
	7	.86	.08	.16	.77
	8	.63	.16	.18	.46
Yukarı	12	.27	.71	.12	.60
	14	.20	.66	.14	.50
	16	.01	.52	.29	.35
	19	.16	.71	.11	.55
Yanal	20	.28	.21	.71	.62
	21	.18	.15	.79	.68
	22	.07	.19	.83	.73
	23	.22	.15	.80	.71
Cronbach Alpha		.81	.78	.89	
Açıklanan Varyans		%22.37	%18.52	%16.40	
Toplam: %57.28					

Yanal yönlü maddeler arasında yer alması amacıyla yazılmış bir maddenin analizler sonucunda yukarı yönlü karşılaştırma maddeleri ile aynı faktöre yüklenmiş olduğu görülmüştür. Bu durum incelendiğinde, maddede başarı vurgusu olduğu fark edildiğinden yukarı yönlü karşılaştırma maddeleri arasında olmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

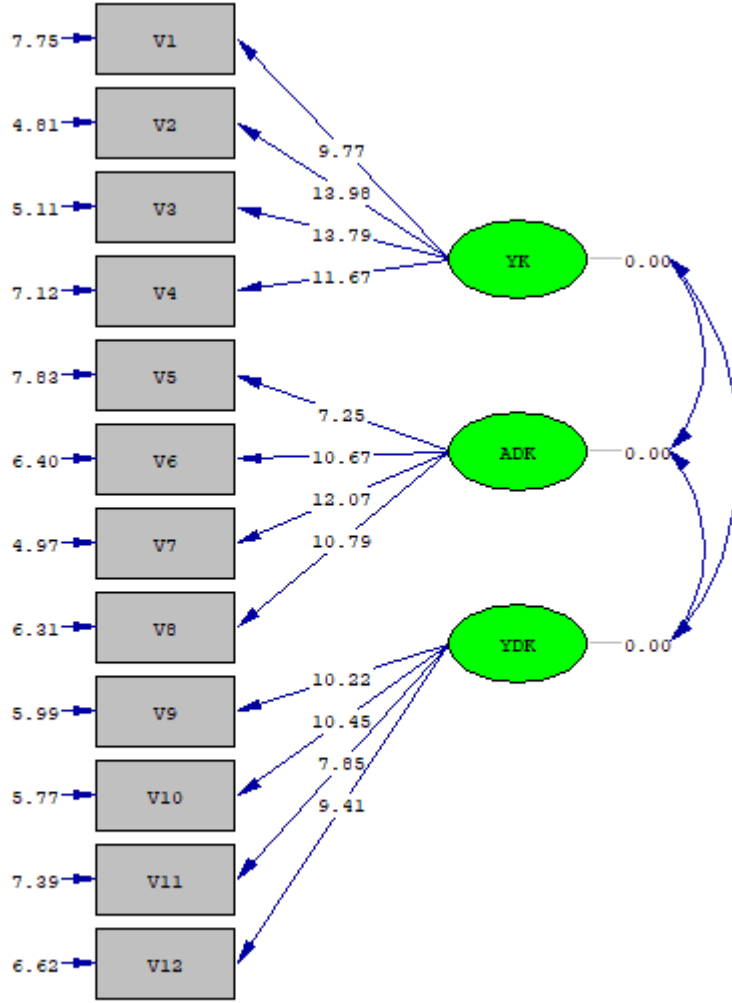
Faktörlerin güvenilirlikleri incelendiğinde yanal, yukarı ve aşağı yönlü karşılaştırma boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .89, .78 ve .81 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 12 maddeden oluşan 3 faktörlü ölçek yapısının başka bir veri setinde de benzer sonuçları verip vermediğini kontrol etmek ve doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Şekil 4.2’de birinci düzey faktör analizine ilişkin standart katsayılar verilmiştir. Standart katsayıların .59 ile .92 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda

ölçekteki maddelerin boyutlar ile ilişkilerinin istenen derecede yüksek olduğu söylenebilmektedir.



Chi-Square=84.67, df=51, P-value=0.00213, RMSEA=0.068

Şekil 4.2. ASKYÖ'nün Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (Standart Katsayılar)



Chi-Square=84.67, df=51, P-value=0.00213, RMSEA=0.068

Şekil 4.3. ASKYÖ'nün Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi t değerlerinin tamamı 1.96'dan büyüktür. Diğer bir deyişle t değerlerinin tamamı anlamlıdır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyumuna ilişkin ölçütlere bakıldığında elde edilen değerlerin, CMIN= 84.67, DF= 51, $p < 0.001$, CMIN/DF= 1.659, RMSEA= 0.068, CFI= 0.96, GFI= 0.91, NFI= .91, NNFI= .95 şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler, kabul edilebilir sınırlar içerisindedir (Klein, 2016, s. 270-278). Program tarafından model uyumunu arttırmak için modifikasyonlar önerilse de kuramsal olarak uygun bulunmadığından modifikasyon önerileri dikkate alınmamıştır. Birinci düzey model uyum değerleri Tablo 4.4'te de belirtilmiştir.

Tablo 4.4

ASKYÖ Birinci Düzey Doğrulatoryı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Değer	Yorum
χ^2	84.67	($p < .05$)
sd	51	
χ^2 / sd	1.659	İyi uyum (Kline, 2016, s. 270-272)
RMSEA	.068	Kabul edilebilir (Kline, 2016 s. 274-276)
SRMR	.064	Kabul edilebilir (Kline, 2016 s. 277-278)
CFI	.96	İyi uyum (Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 772)
NNFI	.95	İyi uyum (Pituch ve Stevens, 2016, s. 654)

ASKYÖ'nün yöne ilişkin bilgi vermesinden dolayı doğası gereği ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Bu durum Tukey's Additivity Test ile de sınanmıştır. Tukey's Additivity değerinin anlamlı ($p < .01$) olduğu görülmüştür. Bu durum, ölçeğin alt boyutlarının birbiri ile ilişkisiz olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle ölçekten toplam puan almak yerine alt boyutlar üzerinden değerlendirme yapılmalıdır.

Tablo 4.5

ASKYÖ Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alpha'nın Alacağı Değer	t
4	.54	.80	-23.36**
6	.63	.76	-29.82***
7	.72	.71	-40.09***
8	.62	.77	-30.07***
12	.65	.69	-28.91***
14	.59	.72	-32.35***
16	.48	.78	-22.51***
19	.62	.71	-26.13***
20	.73	.88	-32.44***
21	.78	.86	-45.90***
22	.77	.86	-35.65***
23	.78	.86	-29.64***

*** $p < .001$, ** $p < .01$

ASKYÖ maddelerinin ölçeğin geneline olan uyumunu saptamak için madde toplam korelasyon katsayıları incelenmiş olup elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur. Madde toplam korelasyonlarının .20’nin üzerinde olması maddelerin ölçülmek istenen özelliği kabul edilebilir düzeyde ölçtüğü anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 128). Madde toplam korelasyonlarına bakılacak olursa, en düşük değer .48 ve en yüksek değer .78 olduğu görülmektedir. Buna göre her bir maddenin ölçeğin geneli ile iyi uyum gösterdiği söylenebilmektedir. Ayrıca ölçekteki maddelerin alt-üst %27’lik grup güvenilirliği de incelenmiştir. Bu yöntem, örneklemden elde edilen toplam puanlara göre bir üst grup bir de alt grup oluşturulur. Bu grupların, her bir madde için puan ortalamalarının t testi ile anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenir. Ortalama puanlar açısından alt ve üst gruplar arasında farklılaşmanın olması ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 184). Bu çalışmada elde edilen örnekleme ait alt ve üst grupların ortalama puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Başka bir deyişle bu ölçekteki maddelerin, ölçülmek istenen akademik sosyal karşılaştırma yönü açısından ayırt edici olduğu söylenebilmektedir. Tüm bu analizler sonucunda ASKYÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

4.2. Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği (ASKDÖ), akademik sosyal karşılaştırmanın yönünü kapsamayan ancak akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgi düzeyini ölçen tek boyutlu bir ölçek olarak planlanmıştır.

Verilerin faktör analizlerine uygun olup olmadığını belirlemek için birtakım normallik testleri uygulanmıştır. Skewness ve Kurtosis değerleri bir veri setinde dağılımın normal olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1.5 ve -1.5 sınırları içerisinde olması (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79) normal dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi için kullanılacak olan veri setinin Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1.5 ile -1.5 olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, histogram ve Q-Q grafikleri görsel olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda normalliği bozacak bir duruma rastlanmamıştır. Veri setinde uç değerler tespit edilmekle beraber veri setini manipüle etmemek için bu değerler çıkarılmamıştır.

Toplanan verilerin, açımlayıcı faktör analizi için yeterliliği, Barlett küresellik testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı incelenerek belirlenmiştir. Field (2009, s. 647), KMO katsayısının 0 ile 1 arasında değer alabildiğini ve güvenilir faktör yapılarının oluşması için 1'e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Kaiser, bu değer için .90'ın üzerini mükemmel, .80'leri değerli, .70'leri ortalama, .60'ları vasat, .50'leri kötü ve .50'nin altını kabul edilemez olarak değerlendirmiştir (Kaiser, 1974, s. 34). Bartlett'in küresellik testine ilişkin sonuçların ise anlamlı bulunması gerekmektedir (Field, 2009, s. 647). Bu çalışmada, KMO katsayısı .66 ve Barlett'in küresellik sonucu ($\chi^2=172.65$; $p<.01$) ise anlamlı bulunmuştur. ASKDÖ'nün her bir maddesi için anti imaj korelasyonları incelendiğinde en düşük .62 ve en yüksek .78 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin .50'den büyük olması yeterli görülmektedir (Can, 2018, s. 326). Ulaşılan bu değerler, toplanan verilerin faktör analizi için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Aşağıda Tablo 4.6'da ölçeğin KMO ve Barlett'in Küresellik testi değerlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 4.6

ASKDÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		0.66
	χ^2	172.65
Bartlett Testi	sd	3
	p	.000

Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktörlerin belirlenmesinde Eigen değerinin 1'den büyük olması esas alınmıştır. Faktör yapısının ortaya konulmasında kullanılabilir bir başka yöntem ise yamaç birikinti grafiğinde çok keskin iniş gösteren maddelerin bir faktör olarak değerlendirilmesidir (Green ve Salkind, 2014, s. 287). Aşağıda, Eigen değerini esas alan yamaç birikinti grafiğine (Scree plot) yer verilmiştir.



Şekil 4.4. ASKDÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Ölçeğin eigen değeri ve yamaç birikinti grafiği incelendiğinde bir maddenin eigen değerinin 1'in üzerinde ve diğer maddelerin 1'den daha düşük bir değere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin üç maddeden oluşan tek bir boyuta sahip olduğu ve bu boyutun eigen değerinin 2.07 olduğu görülmektedir.

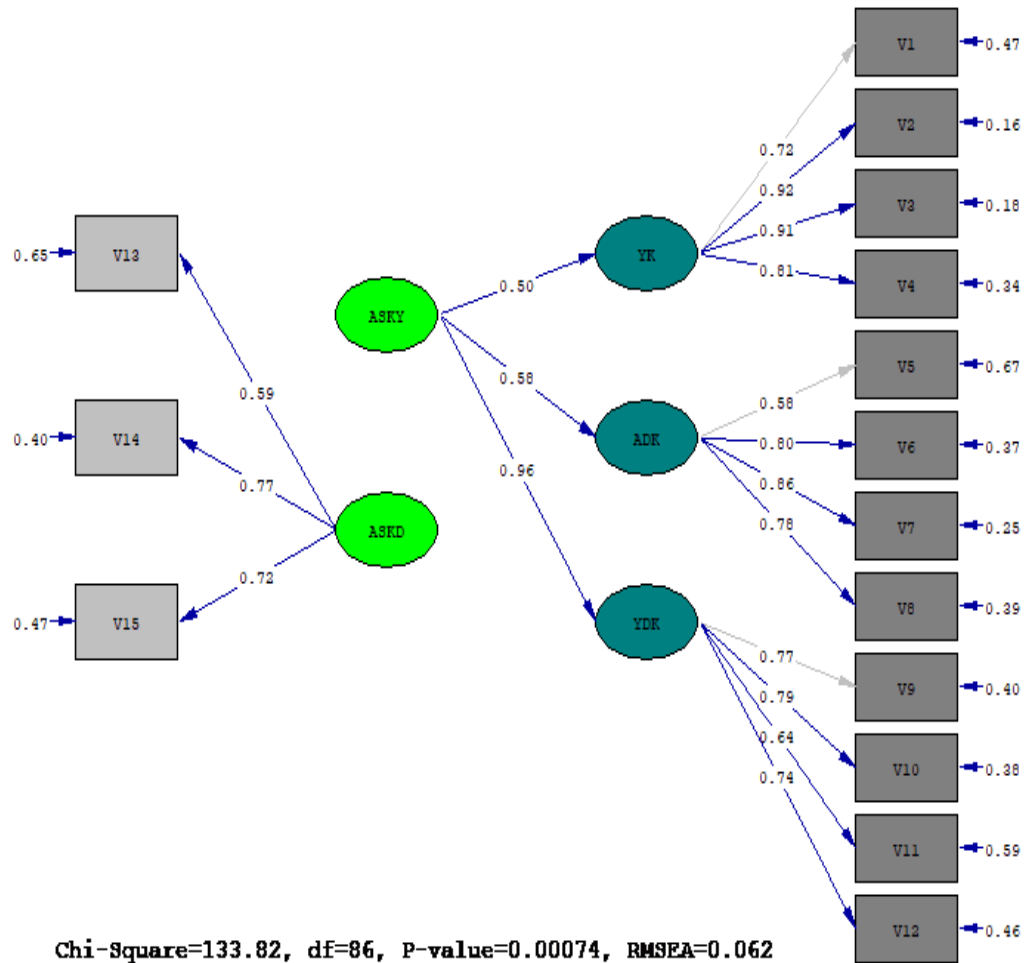
Tablo 4.7

Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yüklü Değerleri

Faktör	Madde	Faktör Yüklü	Ortak Faktör Varyansı
Sosyal	1	.86	.68
Karşılaştırma	2	.77	.64
Düzeyi	3	.57	.51
Cronbach Alpha		.77	
Açıklanan Varyans		%55.39	
Toplam: %55.39			

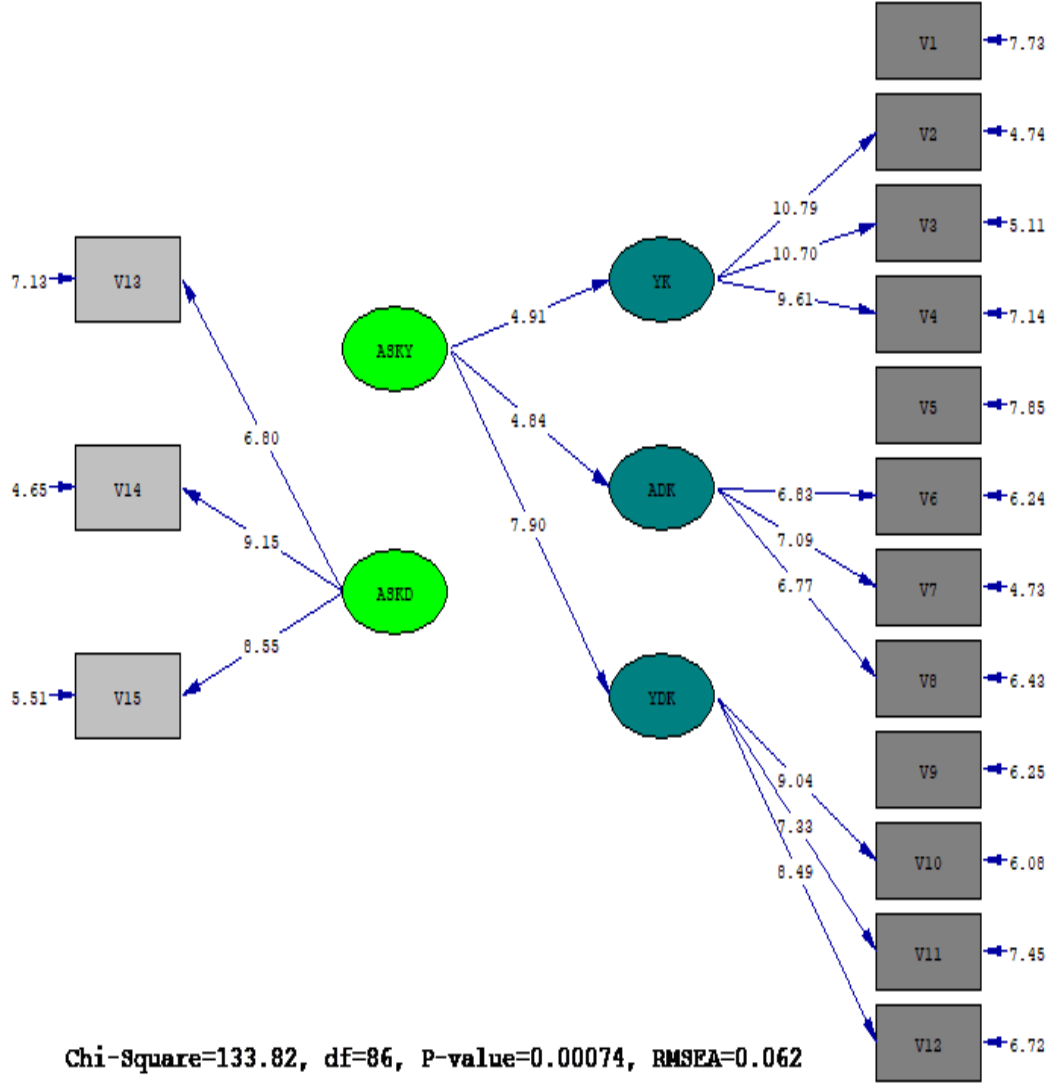
Tablo 4.7 incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıda üç maddeden oluştuğu ve bu üç maddenin faktör yüklerinin .86, .77 ve .57 olduğu görülmektedir. Bu değerler faktör yüklerinin iyi olduğunu göstermektedir (Stevens, 2002, s. 2). Ölçeğin tek faktörü, varyansın %55.39'unu açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 3 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısının başka bir veri setinde de benzer sonuçları verip vermediğini kontrol etmek ve doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü yapı için Lisrel 8.51 programı tarafından serbestlik derecesi hesaplanamadığından başlangıçta model test edilememiştir. Serbestlik derecesi, örneklem büyüklüğünden ve ölçekteki madde sayısından etkilenmektedir (Akkoyun, 1983, s. 99-101). Ölçekteki madde sayısı az olduğundan program tarafından serbestlik derecesi hesaplanamamıştır. Bu sorunun önüne geçebilmek amacıyla Şekil 4.7'de görüldüğü gibi 3 maddelik ASKDÖ ve 12 maddelik ASKYÖ birlikte ancak birbirleri ile bağlantı kurulmadan modele alınmış ve hesaplamalar bu şekilde gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.5. ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları (Standart Katsayıları)

Şekil 4.7’de de görülebileceği gibi standart katsayıların .59 ile .77 arasında olduğu ve maddelerin faktörlere iyi yüklendiği söylenebilmektedir. Şekil 4.8’de ise ASKDÖ için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında t değerlerinin tamamının istendiği şekilde anlamlı olduğu görülmektedir.



Şekil 4.8. ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları (t değerleri)

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine göre modelin uyum değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 4.8’de verilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyumuna ilişkin ölçütlere bakıldığında elde edilen değerlerin, χ^2 /sd ($133.82/86$)= 1.556, $p < 0.001$, SRMR= 0.16 NNFI= 0.94, CFI= 0.95, RMSEA= 0.062 şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre model, iyi uyum göstermektedir (Klein, 2016, s. 270-278).

Tablo 4.8

ASKDÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum Değerleri

Uyum		
İndeksi	Değer	Yorum
χ^2	133.82	($p < .05$)
sd	86	
χ^2 / sd	1.556	İyi uyum (Kline, 2016, s. 270-272)
RMSEA	0.062	Kabul edilebilir (Kline, 2016 s. 274-276)
SRMR	0.16	Kabul edilebilir (Kline, 2016 s. 277-278)
CFI	0.95	İyi uyum (Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 772)
NNFI	0.94	İyi uyum (Pituch ve Stevens, 2016, s. 654)

Ölçeğin güvenirliği incelendiğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .77 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ASKDÖ maddelerinin ölçeğin geneline olan uyumunu ve maddelerin ayırt ediciliğini saptamak için madde toplam korelasyon katsayıları ve alt-üst %27'lik grup güvenirlikleri incelenmiş olup sonuçlar Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9

ASKDÖ Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde-Toplam	Madde Silinirse Cronbach	t
	Korelasyonu	Alpha'nın Alacağı Değer	Alt %27- Üst %27
1	.68	.61	-22.243***
2	.64	.66	-25.145***
3	.51	.80	-27.518***

*** $p < .001$

Madde toplam korelasyonu, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne düzeyde ayırt edebildiği ile ilgilidir. Madde toplam korelasyonunun .20'den büyük olması istenen bir durumdur (Büyüköztürk, 2019, s. 128). Madde toplam korelasyonları incelendiğinde en düşük değer .51 ve en yüksek değer .68 olduğu görülmektedir. Alt-üst %27'lik grup güvenirliği incelendiğinde ise t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, grubun alt %27'lik grubundakiler ile üst %27'lik grubu arasında istenen farklılaşma görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre maddelerin, ölçülmek istenen

durumu iyi temsil edecek nitelikte oldukları söylenebilmektedir. Tüm analizler sonucunda, ASKDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

4.3. Akademik Sosyal Karşılaştırma, Akademik Başarı, Bilişsel Üçlü ve Genel Sosyal Karşılaştırma İlişkisine Yönelik Bulgular

Akademik sosyal karşılaştırma, akademik başarı, bilişsel üçlü ve genel sosyal karşılaştırmanın akademik başarıyı yordayıp yordamadığına ilişkin analizlere yer verilmeden önce ölçeklerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar ile ortalama puanlar, Tablo 4.10'da sunulmuştur. Tabloda da incelenebileceği gibi Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma boyutundan alınan ortalama puan 10.8, Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma boyutundan 13.33, Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma boyutundan ise 11.82 olduğu görülmektedir. Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinden ortalama puanın 7.73 olduğu bulunmuştur. Katılımcıların, Bilişsel Üçlü Ölçeğinden ortalama puanı 66.01 iken Iowa Netherlands Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeğinden ise 34.97 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10

Ölçeklerden Alınan Ortalama Puanlar

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Aşağı	570	4	20	10.80	4.37
Yukarı	570	4	20	13.33	4.32
Yanal	570	4	20	11.82	4.46
Düzey	570	3	15	7.73	3.12
Bilişsel Üçlü	570	30	150	66.01	16.38
INCOM Yetenek	570	7	35	19.93	5.9
INCOM Görüş	570	4	20	15.04	3.58

Yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre akademik başarı ile akademik sosyal karşılaştırma yönü ve düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı ile genel sosyal karşılaştırmanın görüş alt boyutu ve bilişsel üçlü arasında ise anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu durum, genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma ve bilişsel üçlü değişkenlerinin akademik başarıya etkisini incelemeyi engellemektedir. Bu çalışmada yordanan değişken, akademik başarı ve yordayıcı değişkenler ise genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma ve

bilişsel üçlüdür. Ancak yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon analizine ilişkin sonuçlar, çoklu regresyon analizinin yapılamayacağını göstermektedir. Bu nedenle, araştırmadaki değişkenler arasındaki korelasyonlara yer verilmiştir.

Akademik başarı ile akademik sosyal karşılaştırma düzeyi arasında çok zayıf negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.08, p > .05$).

Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırma ($r = -.15^{**}, p < .01$), yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma ($r = -.41^{**}, p < .01$) ve yanal akademik sosyal karşılaştırma ($r = -.13^{**}, p < .01$) arasında negatif anlamlı ilişkiler keşfedilmiştir. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile genel sosyal karşılaştırma alt boyutlarından yetenek ($r = -.37^{**}, p < .01$) ve görüşler ($r = -.14^{**}, p < .01$) arasında negatif anlamlı bir ilişkiler olduğu görülmektedir.

Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile bilişsel üçlünün çok zayıf ancak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir ($r = .09^*, p < .05$). Akademik sosyal karşılaştırma düzeyiyle ilişkili sonuçlarda ilişkinin yönünü yorumlarken dikkat edilmesi gerekmektedir. ASKDÖ'den alınan puanlar arttıkça akademik sosyal karşılaştırma düzeyi azaldığından, ASKDÖ ile olan ilişkilerin negatif görünmesi birlikte artış veya azalmayı gösterirken pozitif ilişki ise değişkenlerden biri artarken diğerinin azaldığını ifade etmektedir.

Akademik sosyal karşılaştırma yönleri ile genel sosyal karşılaştırma alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek korelasyonun yukarı doğru sosyal karşılaştırma ile yetenek alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r = .46^{**}, p < .01$). Yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma görüş alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisindedir ($r = .24^{**}, p < .01$).

Aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırma, yetenek alt boyutu ile ($r = .39^{**}, p < .01$) pozitif anlamlı ilişki içerisindeyken görüşler alt boyutu ($r = .05, p > .05$) ile ilişkisizdir. Yanal akademik sosyal karşılaştırma yetenek alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisindedir ($r = .32^{**}, p < .01$). Görüş alt boyutuyla ise anlamlı fakat düşük düzeyde pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir ($r = .09^*, p < .05$).

Akademik başarı ile anlamlı ilişki içerisinde olan değişkenler genel sosyal karşılaştırma eğilimi alt boyutlarından görüşler ve bilişsel üçlü olarak belirlenmiştir. Akademik başarı ve genel sosyal karşılaşmanın görüşler alt boyutu pozitif düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ($r = .22^{**}, p < .01$). Akademik başarı ile bilişsel üçlü arasındaki korelasyonun ise negatif düzeyde olduğu görülmektedir ($r = -.19^{**}, p < .01$).

Bilişsel üçlünün, ASKYÖ'nün alt boyutlarından yanal yönlü akademik sosyal karşılaştırma ile pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($r = .10^*$, $p < .05$). Son olarak bilişsel üçlünün genel sosyal karşılaştırma eğilimi alt boyutu olan yetenekler ile pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmüştür ($r = .18^{**}$, $p < .01$).

Tablo 4.11.

Çalışmadaki Değişkenlerin Birbirleri ile Korelasyonları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Akademik sos. karşı. düzeyi	1							
2. Aşağı yönlü	-.15**	1						
3. Yukarı yönlü	-.41**	.44**	1					
4. Yanal yönlü	-.13**	.43**	.44**	1				
5. Akademik başarı	-.08	-.01	.08	-.05	1			
6. Bilişsel üçlü	.09*	.07	.01	.10*	-.19**	1		
7. INCOM Yetenek	-.37**	.39**	.46**	.32**	.07	.18**	1	
8. INCOM Görüş	-.14**	.05	.24**	.09*	.22**	.03	.30**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$.

4.4. Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi ve Yönünü Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın merak edilen sorularından biri de genel sosyal karşılaştırma ile akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve yönü arasındaki ilişkilerdir. Bu ilişkileri belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

INCOM'un alt boyutları olan görüşler ve yetenekler değişkenleri yordayıcı değişkenleri oluşturmaktadır. Görüşler ve yeteneklerin, akademik sosyal karşılaştırma düzeyini yordayıp yordamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.12

Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	R	R ²
Sabit	11.90	.59	-	20.11	.000		
Yetenek	-.19	.02	-.36	-8.84	.000	.37	.14
Görüş	-.02	.04	-.03	-.66	.509		

Analizler incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ($F_{(2, 567)}=45.04$, $p<.001$) görülmektedir. Yordayan değişkenlerin yordanan değişkenin %14'ünü yordadığı görülmektedir. Tabloda 4.12'de de görülebileceği gibi yetenek alt boyutunun ($\beta= -.36$) tek başına yordanan değişkeni negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Görüşler alt boyutu ($\beta= -.03$) ise tek başına akademik sosyal karşılaştırma düzeyini anlamlı olarak yordamamaktadır.

Tablo 4.13

Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	R	R ²
Sabit	6.04	.82		7.38	.000		
Yetenek	.304	.03	.41	10.15	.000	.40	.16
Görüş	-.09	.05	-.07	-1.74	.083		

İkinci olarak, INCOM'un alt boyutlarından görüşler ve yetenekler değişkenlerinin akademik sosyal karşılaştırma yönünü yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizler incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ($F_{(2, 567)} = 45.04$, $p<.001$) görülmüştür.

Tablo 13'te de görülebileceği gibi yetenek ve görüş alt boyutlarının aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı yordamasına ilişkin modelin anlamlı olduğu tespit

edilmiştir ($F_{(2, 567)} = 52.40, p < .001$). Bağımsız değişkenler birlikte varyansın %16'sını yordamaktadır. Yetenek alt boyutunun ($\beta = .41$) aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı pozitif düzeyde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşler adlı alt boyutun ($\beta = -.07$) aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırma boyutunu anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Tablo 4.14

Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	R	R ²
Sabit	5.04	.78		6.50	.000		
Yetenek	.31	.03	.42	10.89	.000	.47	.22
Görüş	.14	.05	.12	3.02	.003		

Yetenekler ve görüşlerin, yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı yordamasına ilişkin model incelendiğinde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2, 567)} = 80.90, p < .001$). Bağımsız değişkenler birlikte varyansın %22'sini yordamaktadır. Yetenek alt boyutunun ($\beta = .42$), yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı pozitif düzeyde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşler adlı alt boyutun da ($\beta = .12$) yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma boyutunu anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Tablo 4.15

Genel Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Alt Boyutlarının Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	R	R ²
Sabit	7.10	.86		8.25	.000		
Yetenek	.24	.03	.32	7.75	.000	.32	.10
Görüş	-.01	.05	-.008	-.19	.85		

Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının yanal akademik sosyal karşılaştırmayı yordayıp yordadığı açısından incelendiğinde ise modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 567)} = 32.49, p < .001$). Bağımsız değişkenler birlikte varyansın %10'unu yordamaktadır. Yetenek alt boyutunun ($\beta = .32$) yanal akademik sosyal karşılaştırmayı pozitif düzeyde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşler

adlı alt boyutun ($\beta = -.008$) ise yanal akademik sosyal karşılaştırma boyutunu anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Detaylı bilgiler Tablo 4.15’den de inceleyebilir.

4.5. Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönünü Yordamasına İlişkin Bulgular

Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin, akademik sosyal karşılaştırma yönünü ne derece yordadığını incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişken akademik sosyal karşılaştırma düzeyidir. Yordanan değişkenler ise aşağı, yukarı ve yanal akademik sosyal karşılaştırmadır. İlişkileri incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmış ve aşağıda raporlanmıştır.

Tablo 4.16

Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Aşağı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	β	T	p	R	R ²
Sabit	12.38		25.59	.000	.15	.02
Düzy	-.20	-.15	-3.52	.000		

Tablo 4.16 incelendiğinde akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin, aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(1, 568)} = 12.37, p < .001$). %2 oranında bir yordama söz konusudur.

Tablo 4.17

Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	β	T	p	R	R ²
Sabit	17.70		40.11	.000	.41	.17
Düzy	-.57	-.41	-10.7	.000		

Tablo 4.17’de de görülebildiği gibi akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, yukarı yönlü akademik sosyal karşılaştırmayı %17 oranında yordamaktadır ($F_{(1, 568)} = 114,12, p < .001$).

Tablo 4.18

Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	β	T	p	R	R ²
Sabit	13.28		26.84	.000	.13	.02
Düzey	-.19	-.13	-3.20	.001		

Tablo 4.18’de de görülebildiği gibi akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin, yanal akademik sosyal karşılaştırmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(1, 568)}= 10.24, p<.001$). Sosyal karşılaştırma düzeyinin, yanal yön için etkisi %2 olarak bulunmuştur.

4.6. Katılımcıların Akademik Başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM Puanlarının Cinsiyete, Lise Türüne ve Sınıf Düzeyine Göre Fark Testi Bulguları

Katılımcılara ait akademik başarı, bilişsel üçlü ve akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile yönü ve genel sosyal karşılaştırma ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, öğrenim gördükleri lise türüne ve sınıf düzeyine göre akademik başarı, bilişsel üçlü ve akademik sosyal karşılaştırma düzey ve yönüne ilişkin puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için One-Way Anova analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi de denilen bu yöntem, ilişkisiz iki veya daha fazla örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bir şekilde sıfırdan farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarabilmek için kullanılan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2019, s. 48).

Katılımcıların akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete, lise türüne ve sınıf düzeyine göre fark testi bulguları aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

Tablo 4.19 incelendiğinde katılımcıların akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm değişkenlere ait puan ortalamalarının kız ve erkek öğrenciler açısından birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.19

Akademik Başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Başarı	Kız	345	77.8	14.2	443.02	1.262	.22
	Erkek	225	76.19	15.76			
BÜÖ	Kız	345	65.40	16.33	568	-1.105	.27
	Erkek	225	66.95	16.46			
ASKDÖ	Kız	345	7.7	3.05	568	-.312	.76
	Erkek	225	7.78	3.25			
Aşağı Doğru Karşılaştırma	Kız	345	10.76	4.38	568	-.278	.78
	Erkek	225	10.87	4.36			
Yukarı Doğru Karşılaştırma	Kız	345	13.29	4.31	568	-.265	.79
	Erkek	225	13.39	4.35			
Yanal Karşılaştırma	Kız	345	11.97	4.50	568	1.010	.31
	Erkek	225	11.58	4.40			
INCOM Görüş	Kız	345	15.27	3.4	568	1.935	.05
	Erkek	225	14.68	3.82			
INCOM Yetenek	Kız	345	19.99	5.95	568	.322	.75
	Erkek	225	19.83	5.85			

Katılımcıların akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM'a ait puanlarının lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve akademik başarı, bilişsel üçlü, yanal akademik sosyal karşılaştırma ve genel akademik sosyal karşılaştırma yönelimi görüş alt boyutu için anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu anlamlı farklılaşmanın hangi lise türleri arasında gerçekleştiğini araştırmak amacıyla Post Hoc testleri yapılmıştır. Varyansların eşitliğine dayalı testlerden LSD ve varyansların eşitsizliğine dayalı testlerden Games-Howell testi tercih edilmiştir. Farklılaşmanın olduğu gruplarda etki büyüklüğünü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü ANOVA analizlerinde farkın gücünü belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2019, s. 49). Etki büyüklüğü, 0.2 den küçük ise küçük, 0.2 ile 0.5 arasında orta ve 0.8'in üzerinde olduğunda ise büyük bir etkiyi ifade etmektedir (Sullivan ve

Feinn, 2012, s. 280) Tablo 4.20’de tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.20. *Katılımcıların Akademik Başarı, BÜÖ, Yanal Akademik Sosyal Karşılaştırma ve INCOM Puanlarının Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları*

	Grup	N	\bar{X}	SS	F	p	Eta Kare	Anlamlı Fark
Akademik Başarı	Anadolu	256	78.16	13.88	132.15	.000	.32	A>B A<C B<C
	Meslek	244	70.43	12.16				
	Fen	68	97.68	2.26				
	Toplam	568	77.18	14.87				
BÜÖ	Anadolu	256	66.36	16.23	3.97	.019	.004	A>C B>C
	Meslek	244	66.91	16.51				
	Fen	68	60.81	14.17				
	Toplam	568	65.93	16.21				
Yanal	Anadolu	256	10.93	4.55	9.94	.000	.45	A<B
	Meslek	244	12.66	4.37				
	Fen	68	12.16	3.88				
	Toplam	568	11.82	4.47				
INCOM Yetenek	Anadolu	256	35.49	7.85	4.79	.009	.01	A>B C>B
	Meslek	244	33.95	7.46				
	Fen	68	36.88	8.08				
	Toplam	568	34.99	7.77				
INCOM Görüş	Anadolu	256	15.48	3.33	10.78	.000	.01	A>B C>B
	Meslek	244	14.29	3.33				
	Fen	68	16.13	2.79				
	Toplam	568	15.05	3.58				

A: Anadolu Lisesi, B: Meslek Lisesi, C: Fen Lisesi

Tablo 4.20 incelendiğinde akademik başarının okul türlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2, 565)}=132.15$, $p<.01$). Fen Lisesi öğrencilerinin, hem Anadolu hem de Meslek Lisesi öğrencilerinden akademik başarı açısından anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencilerinin de

Meslek Lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğü açısından bu farkın küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bilişsel üçlü açısından bakıldığında, Fen lisesi öğrencilerinin Anadolu ve Meslek lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha düşük puan aldıkları tespit edilmiştir ($F_{(2, 565)}=3.97, p<.05$). Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin kendilerine, yaşantılarına ve geleceğe ilişkin daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ancak etki büyüklüğü değeri incelendiğinde anlamlı bulunan bu farkın çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Yanal akademik sosyal karşılaştırmanın Meslek Lisesi öğrencileri tarafından Anadolu Lisesi öğrencilerine göre anlamlı olarak daha fazla tercih edildiği görülmektedir ($F_{(2, 565)}= 9.94, p<.01$).

Sosyal karşılaştırma yönelimleri açısından bakıldığında ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerinden görüş ve yetenek alt boyutları açısından daha fazla sosyal karşılaştırma yönelimine sahip oldukları söylenebilmektedir. Fen Lisesi öğrencileri ise yine görüşler ve yetenekler açısından anlamlı olarak Meslek Lisesi öğrencilerinden daha fazla sosyal karşılaştırma yönelimine sahiptir ($F_{(2, 565)}= 10.78, p<.05$). Ancak bu farkların etki büyüklüklerinin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ ve ASKYÖ ve INCOM puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için ise One-Way ANOVA analizi sonuçlarına göre aşağı ve yukarı akademik sosyal karşılaştırma ile akademik başarıda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testleri yapılmıştır. Aşağı ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma için varyanslar eşit olduğundan varyansların eşitliğini varsayan testlerden LSD tercih edilmiştir. Akademik başarı değişkeni için varyanslar eşit çıkmadığından varyansların eşit olmadığını varsayan testlerden Games-Howell tercih edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21 incelendiğinde akademik başarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3, 564)}= 19.49, p<.01$). Birinci sınıf öğrencilerinin, iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha fazla akademik başarı puanına sahip oldukları bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21

Katılımcıların Akademik Başarı ve Aşağı ve Yukarı Doğru Akademik Sosyal Karşılaştırma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Eta Kare	Anlamlı Fark
Aşağı	1. sınıf (A)	204	11.38	4.47				
	2. sınıf (B)	179	10.93	4.45				
	3. sınıf (C)	114	10.45	4.25	3.77	.011	.02	A>D B>D
	4. sınıf (D)	71	9.46	3.79				
	Toplam	568	10.81	4.37				
Yukarı	1. sınıf (A)	204	13.86	4.06				
	2. sınıf (B)	179	13.45	4.46				
	3. sınıf (C)	114	12.90	4.33	2.77	.041	.02	A>D
	4. sınıf (D)	71	12.31	4.54				
	Toplam	568	13.34	4.32				
Akademik Başarı	1. sınıf (A)	204	82.21	13.95				A>B
	2. sınıf (B)	179	75.67	16.42				A>C
	3. sınıf (C)	114	69.85	13.17	19.49	.000	.09	A>D
	4. sınıf (D)	71	78.28	9.62				B>C
	Toplam	568	77.18	14.87				C<D

Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha fazla aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmaya başvurdukları görülmektedir ($F_{(3, 564)} = 3.77, p < .05$).

Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma süreçlerine dâhil oldukları bulgusuna ulaşılmıştır ($F_{(3, 564)} = 2.77, p < .05$). Ancak akademik başarı, aşağı ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmalar açısından oluşan farkların etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın hipotezleri bağlamında elde edilen bulgularla ilgili varılan sonuçlar yer almıştır. Bulgular, alanyazın taranarak elde edilen bilgiler çerçevesinde tartışılıp araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu kısımda araştırmada geliştirilen ASKYÖ ve ASKDÖ'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular ve bunun yanı sıra genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı arasındaki ilişkilere dair bulgular özetlenmiştir.

5.1.1. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ilk amaçlarından biri öğrencilerin akademik bağlamda yaptıkları sosyal karşılaştırmalarının yönünü ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirebilmektir. Bu amaçla öncelikle Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği geliştirilmiştir. Bunun için 22 maddeden oluşan madde havuzu, 767 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ikiye bölünmüştür. 197 öğrenciden oluşan veri setine açımlayıcı faktör analizi ve 570 öğrenciden oluşan veri setine ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Aşağıda ASKYÖ'nün geliştirilmesine dair sonuçlara yer verilmiştir.

1. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu üç alt boyuttan, aşağı yönlü karşılaştırma, yukarı yönlü karşılaştırma ve yanal yönlü karşılaştırma olarak adlandırılmıştır.
2. Her bir alt boyut dörder maddeden oluşmaktadır. Ölçek, toplamda 12 maddeden oluşmaktadır.
3. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Analizler, alt boyutlara göre yapılmalıdır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her bir alt boyut bazında alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan ise 20'dir.

4. Oluşan faktörlerin doğruluğunu tespit etmek amacıyla 570 öğrenciden oluşan veri setine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.
5. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyonları ve alt üst %27'lik grup güvenilirlikleri incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Akademik sosyal karşılaştırmanın aşağı, yukarı ve yanal boyutlarının olmasının yanı sıra karşılaştırmaya sık başvurma veya karşılaştırmaya ilgi duymama gibi eğilimler olabileceğinden Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle 7 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş olup 767 lise öğrencisinin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan toplanan veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki parçaya bölünerek analizler yapılmıştır. Aşağıda ASKDÖ'nün geliştirilmesine dair sonuçlara yer verilmiştir.

1. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.
2. Ölçek toplamda 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 15'tir. Ölçekten yüksek puan alınması akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.
3. Ölçeğin doğruluğunu tespit etmek amacıyla 570 öğrenciden oluşan veri setine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde modelin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.
4. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan birtakım güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı ilişkisine yönelik sonuçlar

Bu çalışmanın hipotezi, genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, bilişsel üçlünün akademik başarıyı yordayacağı şeklindedir. Bu hipotezi test edebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi planlanmıştır. Analiz uygulamaya konulmadan önce genel sosyal karşılaştırma,

akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, bilişsel üçlü ve akademik başarı arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

1. Akademik sosyal karşılaştırma yönleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.
2. Akademik başarı ile akademik sosyal karşılaştırma düzeyi arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.
3. Akademik başarı ile bilişsel üçlü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise zayıf ve negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
4. Akademik başarı ile genel sosyal karşılaştırma görüş alt boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
5. Yanal akademik sosyal karşılaştırma yönü ile bilişsel üçlünün çok zayıf ancak pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.
6. Benzer şekilde akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile bilişsel üçlü arasında çok zayıf ancak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.
7. Bilişsel üçlü ile genel sosyal karşılaştırmanın yetenek alt boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
8. Genel sosyal karşılaştırma eğilimi alt boyutlarından görüşler ve yetenekler ile akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin negatif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Ancak ASKDÖ'den alınan puanlar arttıkça akademik sosyal karşılaştırma düzeyi azaldığından aslında bu iki değişken arasındaki ilişki pozitif yönlüdür.
9. Genel sosyal karşılaştırma görüş ve yetenekler alt boyutları, aşağı, yukarı ve yanal akademik sosyal karşılaştırma yönlerinin her biri ile pozitif ve anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur.
10. Sonuç olarak, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında yeterli düzeyde anlamlı ilişki tespit edilemediğinden planlanan değişkenler arasında çoklu regresyon analizi yapılamamıştır.

5.1.4. Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma düzeyini ve yönünü yordamasına ilişkin sonuçlar

Genel sosyal karşılaştırma eğiliminin yetenekler ve görüşler alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma yönünü ve düzeyini yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Yeteneklerin, sosyal karşılaştırma düzeyini negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. ASKDÖ'den alınan puanlar arttıkça düzey azaldığından buradaki negatif ilişki, genel sosyal karşılaştırma ve akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin aynı yönde değişim gösterdiğini belirtmektedir.
2. Görüşler ise akademik sosyal karşılaştırma düzeyini anlamlı olarak yordamamaktadır. Yetenek ve görüşlerin birlikte, varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir.
3. Görüşler ve yeteneklerin aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı yordayıp yordamadığı incelendiğinde, modelin anlamlılık gösterdiği bulunmuştur. Yetenek, aşağı yönü pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Görüşler açısından bakıldığında, aşağı yönü anlamlı şekilde yordamadığı görülmüştür. Bu alt boyutlar beraber varyansın %15'ini yordamaktadır.
4. Görüşlerin yanal akademik sosyal karşılaştırmayı yordamazken, yeteneklerin pozitif düzeyde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki bağımsız değişkenin yanal akademik sosyal karşılaştırmadaki değişimin %10'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yetenek ve görüşlerin yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı yordaması bakımının incelendiğinde modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Yetenek boyutu, yukarı yönü anlamlı olarak pozitif düzeyde yordamaktadır. Görüşler alt boyutunun ise diğer yönlerden farklı olarak yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma yönünü anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Yetenek ve görüş alt boyutları birlikte varyansın %22'sini açıklamaktadırlar.

5.1.5. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin akademik sosyal karşılaştırma yönünü yordamasına ilişkin sonuçlar

Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordayıp yordamadığı incelendiğinde, düzeyin yukarı yönlü karşılaştırmayı %17 oranında yordadığı görülmüştür. Yanal ve aşağı doğru karşılaştırmaları ise %2 oranında yordadığı bulunmuştur.

5.1.6. Katılımcıların akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete, lise türüne ve sınıf düzeyine göre fark testi sonuçları

Katılımcıların akademik başarıları, bilişsel üçlü, akademik sosyal karşılaştırma yön ve düzeyine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Cinsiyete göre hiçbir değişkenin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Akademik başarı açısından Fen Lisesi öğrencilerinin anlamlı olarak hem Anadolu hem de Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin de Meslek Lisesi öğrencilerine göre akademik olarak anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları bulunmuştur.
3. Bilişsel üçlü puanları açısından incelendiğinde, Fen lisesi öğrencilerinin bilişsel üçlü puanlarının hem Anadolu Lisesi hem de Meslek Lisesi öğrencilerine göre anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin kendisine, yaşantısına ve geleceğine ilişkin olumsuz düşüncelerinin arttığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, Fen Lisesi öğrencilerinin, Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre kendilerine, yaşantılarına ve geleceklerine anlamlı olarak daha olumlu baktıkları söylenebilmektedir.
4. Akademik sosyal karşılaştırma yönleri açısından sadece yanal yönde farklılaşma gerçekleştiği görülmektedir. Yanal akademik sosyal karşılaştırma, Meslek lisesi öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı olarak daha fazla tercih edilmiştir.
5. Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin Iowa-Netherlands Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeğinin her iki alt boyutu açısından aldıkları puanların anlamlı olarak Meslek Lisesi öğrencilerinden daha fazla olduğu bulunmuştur.
6. Birinci sınıf öğrencilerinin aşağı ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma süreçlerine dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha fazla dâhil oldukları görülmüştür. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmalara anlamlı olarak daha fazla ilgi gösterdikleri bulunmuştur.

Analize dâhil edilen diğer değişkenler için sınıf düzeyine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Aşağıda, Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği ve Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar ve genel sosyal karşılaştırma yönelimi, akademik sosyal karşılaştırma yönü ve düzeyi, akademik başarı ve bilişsel üçlü ilişkilerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

5.2.1. Akademik sosyal karşılaştırma yönü ölçeğinin geliştirilmesine yönelik tartışma

Sosyal karşılaştırma, bireyin kendini değerlendirme (Festinger, 1954, s. 118), öznel iyi oluşu artırma (Wills, 1981, s. 245), başkaları ile ortak bağ kurma, kendini geliştirme veya özyıkım (Helgeson ve Mickelson, 1995, s. 1202) gibi amaçlarla gerçekleştirdiği ve sonucunda kendisi ile ilgili bilgi kazandığı bir süreçtir. Literatürde sosyal karşılaştırma yönü olarak aşağı, yukarı ve yanal yönlü sosyal karşılaştırmalardan söz edilmektedir. Yukarı yönlü sosyal karşılaştırmalar, bireyin kendisinden daha iyi durumda olduğunu düşündüğü kişi ile kendini karşılaştırmasını ifade etmektedir. Aşağı yönlü sosyal karşılaştırma, bireyin karşılaştırma hedefi olarak kendinden daha şanssız bulduğu biri ile karşılaştırma sürecine girmesi olarak tanımlanabilmektedir. Yanal yönlü sosyal karşılaştırma ise bireyin, karşılaştırma hedefi olarak karşılaştırdığı nitelik yönünden benzerliklere sahip başka bir kişiyi seçmesidir. Sosyal karşılaştırmalar, birçok alanla ilgili olabilmektedir. Bu çalışmada, akademik alanda sosyal karşılaştırmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda, Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin yapısını belirleyebilmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyutunun olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar, literatürle de uyumlu olarak yukarı (Festinger, 1954, s. 118), aşağı (Wills, 1981, s. 245) ve yanal (Wheeler, 2000, s. 173) boyutları olduğu görülmüştür. Ölçekte yanal akademik karşılaştırma boyutu ile ilgili olduğu düşünülerek yazılan bir maddenin, analizler sonucunda yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma boyutu altında yüksek bir faktör yükü ile yüklenmiş olduğu görülmüştür. Madde incelendiğinde, maddede “başarı” vurgusu olduğu fark edilmiştir. Festinger (1954, s. 120), en bilgilendirici ve işlevsel olan karşılaştırmanın, kendisine, karşılaştırdığı nitelik yönünden çok benzer ancak biraz daha başarılı insanlarla yukarı yönlü karşılaştırma yapmak olduğunu

vurgulamaktadır. “Notlarımı benimle benzer başarı düzeyinde olan arkadaşlarımın notlarıyla karşılaştırırım.” maddesinde karşılaştırılan nitelik yönünden benzerlik taşımakla beraber “başarı”ya vurgu yapıldığından yukarı yönlü sosyal karşılaştırma maddeleri arasında kalması uygun görülmüştür.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapısının, birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda iyi uyum göstererek doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin aşağı boyutundaki maddeler, Wills’in (1981, s. 246) aşağı doğru sosyal karşılaştırma modeli ile uyumlu olarak bu boyutta toplanmıştır. Yukarı ve yanal boyuttaki maddelerin ise Festinger’in (1954, s. 118) Sosyal Karşılaştırma Teorisi ile uyumlu olarak alt boyutlara yerleştiği görülmüştür.

5.2.2. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesine yönelik tartışma

Festinger’in Sosyal Karşılaştırma Kuramını ortaya atmasından bu yana, literatürde sosyal karşılaştırmalar, birçok araştırmacı tarafından hangi yönde yapıldıkları açısından ele alınmıştır. Bir birey, aşağı, yukarı ve yanal yönde sosyal karşılaştırma yapabilmektedir. Birey, bu karşılaştırma yönlerinin hepsine ilgi duyabilmekte veya birine daha fazla eğilim içerisinde olabilmektedir. Bu yönelimlerin yanı sıra bir de sosyal karşılaştırmaya ilgisiz kalan bireyler de mevcuttur. Bu nedenle ASKYÖ’nün yanı sıra öğrencilerin genel olarak akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgi düzeyini belirlemeye yönelik Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu üç madde de öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgisizliğini ifade etmektedir.

Bireylerin sosyal karşılaştırmalara ilgi göstermemek için çok çeşitli sebepleri bulunabilmektedir. Özellikle başarıya ilişkin konularda, bireylerin başarısız olma korkusu ile sosyal karşılaştırmalardan kaçınabilecekleri görülmektedir (Suls ve Wheeler, 2008, s. 586-587). Eğer sosyal karşılaştırma sonucunda elde edilecek bilgi, bireyin benliğini yaralayacak türden bir bilgi ise sosyal karşılaştırma süreçlerinden kaçınma söz konusu olabilmektedir. Bu tarz kaçınmalar özellikle yukarı doğru karşılaştırmalar söz konusu olduğunda gerçekleşebilmektedir (Datta ve Kulik, 2012, s. 471-472). Ancak sosyal karşılaştırma süreçlerinden kaçınma yalnızca yukarı yönlü sosyal karşılaştırmalar ile sınırlı olmayabilmektedir. Aşağı doğru sosyal karşılaştırmalar her ne kadar öznel iyi oluşu artırma motivasyonu ile başvuru karşılaştırma süreçlerinden olsa da bireyin,

karşılaştırma hedefinin kötü durumuna düşme ihtimalinin varlığı, bu süreçlerden kaçınmaya neden olabilecek niteliktedir (Van Der Zee vd., 1999, s. 308-309).

Alan yazın incelendiğinde, depresif eğilimlere sahip olmanın da sosyal karşılaştırmalara olan ilgiyi azaltabilecek nitelikte olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Swallow ve Kuiper, 1990, s. 292).

Öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırma yapmaya ilgisizliklerinin diğer bir nedeninin başarı hedef yönelimleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Başarı hedef yönelimleri öğrencilerin başarmayı isteme nedenlerini ifade etmektedir (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77-80). Öğrenciler, genel olarak öğrenme (ustalık) ya da performans hedeflerine sahip olabilirler. Öğrenme hedef yönelimli olan öğrencilerin akademik etkinliklere katılımlarının ve başarılı olmayı istemelerinin ardında yatan ana neden bir şeyler öğrenmeyi, farklı konuları iyi bilmeyi, akademik beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi gerçekten arzu ediyor olmalarıdır. Buna karşın performans hedef yönelimli olan öğrencilerin akademik etkinliklere katılımlarının ve başarılı olmayı istemelerinin ardında yatan ana neden ise sergiledikleri performansları diğerleri ile kıyaslayarak sahip oldukları beceri ve yeteneklerini ispat etmektir (Dweck, 1986, s. 1040-1048; Nicholls, 1984, s. 332-333). Araştırmalar öğrenme hedef yöneliminin içsel motivasyonla olumlu yönde (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273; Heyman ve Dweck, 1992, s. 231- 247; Rawsthorne ve Elliot, 1999, s. 5-12), performans hedef yöneliminin ise olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273; Heyman ve Dweck, 1992, s. 231-247). Bu bulgular öğrenme hedeflerine sahip öğrencilerin sergiledikleri performansı diğerleri ile kıyaslama ihtiyacını ya çok az duyacaklarına ya da hiç duymuyor olabileceklerine işaret etmektedir. Yani öğrenme hedefi olan öğrenciler tamamen kendilerini geliştirme amaçlarına odaklandıklarından aslında sosyal karşılaştırma yapmaya gerek duymuyor olabilirler.

Ek olarak, bu iki tür hedef yönelimi, karşılaştırma süreçleri açısından bireysel ve sosyal odaklı karşılaştırma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Performans hedef yönelimine sahip öğrencilerin, performans konusunda diğerlerini geride bırakma motivasyonu ile sosyal karşılaştırma süreçlerine ilgi gösterebileceklerinin altı çizilmektedir. Görevde ustalaşmaya vurgu yapan öğrenme hedef yönelimine sahip öğrencilerin ise, başarılarını kendi geçmiş performansına göre değerlendirecekleri ifade edilmektedir. Başka bir deyişle öğrenme hedef yönelimine sahip öğrenciler, başarılarını değerlendirirken bireysel karşılaştırma süreçlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle öğrenme

hedef yönelimine sahip olmak da, kendini değerlendirme konusunda sosyal karşılaştırma süreçlerine bağlılığı azaltabilecek etmenlerdendir (Alfermann, 2016, s. 391).

Sosyal karşılaştırmalara olan ilgiyi azaltabilecek bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, akademik sosyal karşılaştırma yönlerini tespit etmenin yanı sıra akademik sosyal karşılaştırmaya eğiliminin düzeyini belirlemenin de dikkate değer olduğu görülmektedir. Bu nedenle, ölçek, öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırmaya olan ilgisizliğini ifade edecek üç maddeden oluşmaktadır. Literatürle uyumlu olarak üç maddenin de tek faktöre yüksek düzeyde yüklendiği görülmüştür. Oluşan bu tek faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve modelin iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekteki maddeler akademik sosyal karşılaştırma yapmaya yönelik ilgisizliği ifade ettiği için ölçekten alınan yüksek puan akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

5.2.3. Genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve akademik başarı ilişkisi sonuçlarına yönelik tartışma

Bu araştırmada, Festinger'in 1954 yılında ortaya attığı Sosyal Karşılaştırma Teorisi'ne dayanarak akademik sosyal karşılaştırma yönleri ve düzeylerini ölçmeyi amaçlayan iki ölçek geliştirilmiştir. Ardından genel sosyal karşılaştırma, akademik sosyal karşılaştırma yönü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve bilişsel üçlü ile akademik başarı arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Akademik başarı ile genel sosyal karşılaştırma arasındaki düşük düzeyde anlamlı ilişki dışında diğer değişkenler ile ilişki bulunamamıştır. Bu nedenle planlanan çoklu regresyon analizi gerçekleştirilememiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analiz sonuçları incelendiğinde bilişsel üçlü ile yanal yönlü akademik sosyal karşılaştırma arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ile bilişsel üçlü arasında da zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, literatürde sosyal karşılaştırma ile depresif belirtiler arasında ilişki bulunan çalışmalarla kısmen desteklenmektedir (Bennenbroek vd., 2002, s. 7-8; Buunk vd., 2006, s. 800; Bänzner vd., 2006, s. 101). Genel sosyal karşılaştırmanın yetenekler alt boyutu ile bilişsel üçlü arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunurken görüşler alt boyutu ile bilişsel üçlünün ilişkisiz olduğu ortaya çıkmıştır. Genel sosyal karşılaştırmanın yetenek boyutu, görüş alt boyutuna göre performans vurgusunun daha güçlü olduğu karşılaştırmalardır. Bu durum Swallow ve Kuiper'in (1992, s. 175) çalışmasında depresif bireylerin, performansa dayalı durumlarda sosyal karşılaştırmalara

daha fazla ilgi gösterdikleri bulgusu ile paraleldir. Çünkü genel sosyal karşılaştırmanın yetenek boyutunda, görüş alt boyutuna göre performans vurgusu daha güçlüdür. Ancak Swallow ve Kuiper (1990, s. 292), depresif bireylerin sosyal karşılaştırmalara daha fazla ilgi gösterebilmelerinin yanı sıra benlik saygılarını koruma motivasyonu ile sosyal karşılaştırma süreçlerinden kaçınmaya çalışabileceklerini de dile getirmektedir. Bilişsel üçlü ile genel sosyal karşılaştırma alt boyutlarının ve yanal akademik sosyal karşılaştırma arasındaki anlamlı ilişkilerin düşük düzeyde olması, diğer akademik sosyal karşılaştırma yönleri ve akademik sosyal karşılaştırma düzeyiyle ise ilişkisiz olması sözü edilen kaçınma süreçlerinden kaynaklanmış olabilir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal karşılaştırma ile akademik başarı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalarda anlamlı ilişkilere ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Carmona vd., 2008, s. 194; Guay vd. 1999, s. 567; Vrugt ve Koenis, 2002, s. 600-602; Wehrens, Kuiper, vd., 2010, s. 1168; Zeidner ve Schleyer, 1999, s. 315-319). Ancak bu çalışmada böylesi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik sosyal karşılaştırma yön ve düzeyine ilişkin geliştirilen ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu tez çalışmasında, akademik başarı değişkeni, öğrencilerin bir yıl önceki eğitim-öğretim yılına ait yıl sonu not ortalamaları kullanılarak ölçülmüştür. Bu not ortalamaları öğrenci beyanlarına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden ortaokulun son sınıfına yani 8. sınıfa ait not ortalamalarını, 10. sınıf öğrencilerinden 9. sınıfa ait not ortalamalarını, 11. sınıf öğrencilerinden 10. sınıfa ait not ortalamalarını ve 12. sınıf öğrencilerinden 11. sınıfa ait yıl sonu not ortalamalarını beyan etmeleri istenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin ASKYÖ, ASKDÖ ve BÜÖ'ye verdikleri yanıtlar, güncel durumlarını yansıtmaktadır. Bu durum, toplanan veriler arasında zamansal bir fark yarattığından, araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca bu tez çalışmasının veri toplama aşaması, COVID 19 pandemi dönemine denk gelmiştir. Ülke genelinde pandemi tedbirleri dolayısıyla yüz yüze öğretime ara verildiğinden veriler online toplanmıştır. Online veri toplama linki, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacının okul idarecileri ile yaptığı bire bir görüşmeler sonucunda öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu şekilde dokuz farklı türde toplamda 38 okuldan veri toplanmıştır. Örneklemin, bu kadar farklı okul türünü içeren çok sayıda okulun öğrencilerinden oluşmasının, her okulun ölçme ve değerlendirme süreçlerinin birbirinden farklı olması, öğretmenlerin değerlendirme sistemlerinin farklılaşması nedenleriyle not ortalaması değişkenini ölçmeye dair standardizasyonu zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Birim, yapılan ölçümlerin sonucunun sayısal bir değer ile ifade edilmesine yarayan ölçme aracının en küçük parçası olarak tanımlanabilmektedir. Okullarda ölçme aracı olarak testler ve yazılı sınavlar sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bütün okullarda aynı sınavlar uygulanmamaktadır. Bu durum birimlerde bulunması beklenen özelliklerden eşitlik ilkesine ters düşmektedir. Akademik başarı dolaylı yollarla ölçüldüğünden ve kullanılan ölçme araçlarının birbiri ile bire bir aynı olmayışından kaynaklı olarak güvenilir bir sonuç elde etmek zorlaşmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014, s. 8-9). Dolayısıyla çok sayıda farklı okul, çok sayıda farklı ölçme aracı ve çok sayıda değerlendiriciden kaynaklı birçok faktör için içine dahil olmakta ve elde edilen puanların standartlaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak tanımlanabilmektedir. Akademik başarı ve sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkiyi kanıtlayan çalışmaların varlığına rağmen (Carmona vd., 2008, s. 194; Guay vd. 1999, s. 567; Vrugt ve Koenis, 2002, s. 600-602; Wehrens, Kuyper, vd., 2010, s. 1168; Zeidner ve Schleyer, 1999, s. 315-319), bu çalışmada ilişkinin çıkmamış olmasında puanların standartlaşmasının zorlaşmasına neden olan etmenler etkili olmuş olabilir.

Bireylerin yalnızca içinde yaşadıkları fiziksel çevre ile değil, sosyal medya aracılığı ile de sosyal karşılaştırma süreçlerine dahil oldukları bilinmektedir (Feinstein vd., 2013, s. 165-166; Gaol vd., 2018, s. 134; Hwang, 2019, s. 1632-1633; Alfasi, 2019, s. 114). Ancak sosyal karşılaştırmanın birey üzerinde, ortamın fiziksel veya online olmasına göre farklı etkilerinin olup olmadığı bilinmemektedir. Pandemi döneminde eğitim öğretim süreçlerinin uzaktan yapılması öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliğini ve niceliğini değiştirmiş olabilir. Bu değişim, akademik sosyal karşılaştırma süreçlerinde de değişime sebep olmuş olabilir. Pandemi dönemi öncesinde yapılan çalışmalar ve pandemi döneminde yapılmış olan bu çalışmada ortaya çıkan farklı sonuçlarda öğrencilerin sosyal etkileşim ortamlarında oluşan bu değişikliklerin etkili olabileceği tahmin edilmektedir.

Literatür incelendiğinde boyutsal karşılaştırma modeline göre, karşılaştırma ile akademik başarı arasında paradoksal ilişkiler olduğu iddia edilmiş ve deneysel çalışmalarla da kanıtlar sunulmuştur (Marsh vd., 2015, s. 17). Bu modele göre birey, bir alandaki başarısını başka bir alandaki başarısı ile karşılaştırabilmekte ve bunun sonucunda akademik benlik kavramı, spesifik alanlar açısından farklılaşmaktadır. Örneğin, matematik alanında kendini başarılı bulan bir öğrenci otomatik olarak dil becerilerini düşük algılayabilmektedir. Bu durum, karşılaştırmaların karmaşık doğasına

bir örnektir. Bu örnek, karşılaştırma sürecinin bireysel yönü ile ilgilidir. Ancak bu durum, sosyal karşılaştırmalar açısından da incelenebilmektedir. Bir öğrenci, başka bir öğrencinin spesifik alanlardaki başarı düzeyinden karmaşık şekillerde etkilenebilmektedir. Örneğin, Nosek ve Smyth (2002, s. 56), çalışmasına göre matematikte başarılı olmayı erkek olmakla ilişkilendiren ve kendi benliklerini kadın olmakla ilişkilendiren kadınların, kendi matematik becerilerini olumsuz değerlendirdikleri ve sonuç olarak matematikte başarısız oldukları görülmüştür. Festinger'in de yedinci hipotezinde (Festinger, 1954, s. 131) belirttiği gibi, bireyler kendilerini ait hissettikleri grubun görüş ve yeteneklerine göre kendilerini şekillendirme çabası içindedirler. Nosek ve Smyth'in çalışmasında (2002, s. 56), cinsiyet bir grup olarak değerlendirilecek olursa, bireylerin kendilerini ait hissettikleri grupla ilişkilendirilmiş yeteneklere göre tanımlamaları ve gerçekten de performanslarının buna göre şekillenmesi olası görünmektedir. Bu durum, sosyal karşılaştırma sürecine spesifik alanlar ve cinsiyet stereotipleri gibi farklı değişkenlerin de dahil olarak akademik başarıyı çok farklı şekillerde etkileyebildiğinin bir kanıtıdır. Bu tür karmaşık dinamikler, akademik sosyal karşılaştırma ve akademik başarı arasındaki ilişki konusunda tutarlı bir sonuca ulaşılmasına engel olabilmektedir.

Sosyal karşılaştırma ve akademik başarı ilişkisine yönelik tutarsız sonuçlar elde edilmesine ilişkin bir başka dinamik de Weiner'in başarı yüklemesi ile açıklanabilir. Weiner'in (1972, s. 203-205) başarı yüklemesi modeline göre bireyler başarı ve başarısızlıklarını içsel ve değişken bir faktör olan çabaya atfettiklerinde yeterince çabalamamış olmaktan ötürü başarısız ya da yeterince çaba harcamış olmaktan ötürü başarılı olduklarını düşünürler. Bu düşünme biçimi benliklerinin başarısızlıktan olumsuz etkilenmesini önlediği gibi daha başarılı olabilmenin daha fazla çaba ile mümkün olduğu bilincini de beraberinde kazandırmaktadır. Oysa bireyler başarı ve başarısızlıklarını içsel ve sabit bir faktör olan yeteneğe atfettiklerinde yeterince yetenekli olmadıkları için başarısız, yetenekli oldukları için başarılı olduklarını düşünürler. Bu yüklemesi biçimi dolayısıyla başarısız oldukları durumlar benliklerini zedeleyici bir etki yaparken, başarılı oldukları durumlarda ise daha başarılı olmak için çaba harcamanın değerini gözardı etmelerine yol açar. Bu durumda başarı ve başarısızlıkları konusunda içsel ve sabit bir değişken olan yeteneğe yüklemesi yapan öğrencilerin akademik sosyal karşılaştırma yapma yönlerinin (yukarı, aşağı, yanal) çaba değişkeninden bağımsız olarak akademik başarılarını etkilemeyeceği öngörülebilir. Bu durum, akademik başarı ve akademik sosyal

karşılaştırma süreçlerinin bu çalışmada ilişkisiz çıkmasına sebep olan bir başka etmen olabilir.

Akademik başarı ile bilişsel üçlü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise düşük düzeyde ancak negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde akademik başarı ve depresyon arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşan çok sayıda araştırma (Anlayışlı ve Bulut Serin, 2019, s. 739; Aydın, 1990, s. 32; Eskin vd., 2008 s. 386; Gao vd., 2020, s. 6; Mihailescu vd., 2016, s. 284; Owens vd., 2012, s. 436-438) mevcuttur. Bu çalışmada akademik başarı değişkeni ile ilgili daha önce söz edilen sorunlardan kaynaklı olarak ilişkinin zayıf düzeyde çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Akademik sosyal karşılaştırma yönleri açısından incelendiğinde, genel sosyal karşılaştırmanın hem görüş hem de yetenek alt boyutları ile en çok korelasyon veren yönün yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma olduğu görülmüştür. Yetenekler ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkinin görüşler ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Festinger'in dördüncü hipotezinde belirttiği gibi, yetenekler söz konusu olduğunda bireylerin yukarı doğru sosyal karşılaştırmalara daha fazla eğilim gösteriyor olmalarından kaynaklanmış olabilir (Festinger, 1954, s. 124). Ölçeklerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma yapmaya diğer yönlerde (aşağı doğru ve yanal) karşılaştırma yapmaya oranla daha eğilimli olduğu görülmüştür. Festinger'in yedinci hipotezinde (1954, s. 130), belirli bir görüş veya yetenek, bir grubun diğer gruplara göre önemini artırıyor ise, o grup içindeki bireylerin bu belirli yetenek veya fikre yaklaşması yönünde bir eğilimlerinin olacağı ifade edilmektedir. Öğrenciler arasında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha arzulanan bir karşılaştırma grubu olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik başarı konusunda yukarı doğru sosyal karşılaştırma yapma eğilimlerinin diğer yönlere oranla daha yüksek olması daha iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca yukarı doğru sosyal karşılaştırma eğiliminin temelindeki motivasyonlar bireyin kendini geliştirme arzusu ile ilişkilidir (Sedikides ve Hepper, 2009, s. 900). Bu noktada öğrencilerin, daha başarılı olma arzusu ile yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma yapmaya daha eğilimli oldukları düşünülmektedir.

Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutları ve akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin ortalama puanları incelendiğinde genel sosyal karşılaştırma eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür. Festinger'e göre (1954, s. 118) birey nesnel ölçütlerin

varlığında kendini değerlendirirken sosyal karşılaştırma ihtiyacı duymamaktadır. Öğrenci, kendini akademik anlamda değerlendirmek istediğinde, yazılı ve sözlü notları, sınav puanları gibi belirsizliği azaltabilecek nesnel ölçütlere sahiptir. Ancak genel bir değerlendirme yapmak açısından nesnel ölçütler akademik değerlendirme ölçütlerine göre daha belirsiz kalabilmektedir. . Genel bir değerlendirme için nesnel ölçütlerin görece yetersizliği, bireylerin genel sosyal karşılaştırma yapma ihtiyaçlarının daha fazla olmasına yol açıyor olabilir.

5.2.4. Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma düzeyi ve yönünü yordamasına ilişkin tartışma

Genel sosyal karşılaştırma yöneliminin yetenek alt boyutunun akademik sosyal karşılaştırma düzeyini anlamlı şekilde yordarken, görüşler alt boyutunu yordamadığı görülmüştür. Yetenekler, bireyin bir konuda ne kadar iyi performans göstereceğini belirlemektedir. Akademik sosyal karşılaştırma da, öğrencilerin akademik performansına dayanmaktadır. Buradaki performans vurgusu, öğrencileri daha çok akademik sosyal karşılaştırma yapmaya itmiş olabilmektedir. Bu nedenle yetenek boyutunun, akademik sosyal karşılaştırmayı anlamlı düzeyde yordarken, görüş boyutunun yordamadığı anlaşılır görülmektedir.

Genel sosyal karşılaştırma yönelimi alt boyutlarının akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordayıp yordadığı incelendiğinde, yetenek alt boyutunun aşağı, yukarı ve yanal akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordadığı, görüş alt boyutunun ise yalnızca yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Akademik sosyal karşılaştırmının performansa dayanması yetenek alt boyutunun aşağı, yukarı ve yanal akademik sosyal karşılaştırma yönlerini yordarken, görüşler alt boyutunun neden sadece yukarı yönlü karşılaştırmayı yordadığı konusunda açıklayıcı olabilir.

Festinger, insanlarda, yeteneklerini karşılaştıracak olduklarında yukarı yönlü tek bir güdünün daha belirgin olduğunu ancak görüşler söz konusu olduğunda ise bu kadar belirgin olmadığını ifade etmektedir (Festinger, 1954, s. 124-125). Genel sosyal karşılaştırma alt boyutlarının yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı yordayıp yordamadığı bulgularına bakılacak olursa, yetenekler ve görüşlerin yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı anlamlı ve pozitif olarak yordadığı görülmektedir. Ancak yetenekler alt boyutunun, görüşlere göre yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı

daha fazla yordadığı görülmüştür. Bu noktada Festinger'in bu hipotezi bu bulguyu desteklemektedir.

5.2.5. Akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin akademik sosyal karşılaştırma yönünü yordamasına ilişkin tartışma

Festinger, dördüncü hipotezinde bireylerin yeteneklerini karşılaştırırken yukarı doğru karşılaştırmayı daha çok tercih ettiklerini belirtmektedir (Festinger, 1954, s. 124-125). Bu çalışmada da akademik sosyal karşılaştırma düzeyinin, akademik sosyal karşılaştırma yönlerinden, yukarı doğru karşılaştırmayı daha fazla yordadığı görülmüştür. Yetenekler ve akademik başarının her ikisinin de performansa dayalı oldukları düşünüldüğünde akademik başarı söz konusu olduğunda bireylerin yukarı yönlü sosyal karşılaştırma eğilimini daha fazla gösteriyor olmaları anlaşılır görülmektedir. Bireyin yetenekleri anlamında kendini geliştirme arzusunun da yukarı yönlü karşılaştırmaların daha fazla yapılmasının altında yatan motivasyon olabileceği düşünülmektedir (Sedikides ve Hepper, 2009, s. 900).

5.2.6. Katılımcıların Akademik başarı, BÜÖ, ASKDÖ, ASKYÖ ve INCOM puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına yönelik tartışma

Bu çalışmada, katılımcıların cinsiyetlerine göre akademik başarı, bilişsel üçlü, akademik sosyal karşılaştırma düzeyi, akademik sosyal karşılaştırma yönü ve genel sosyal karşılaştırma yönelimine ilişkin puanların farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve cinsiyete bağlı hiçbir değişken için anlamlı fark bulunamamıştır.

345 kız ve 225 erkek öğrenci katılımcı açısından akademik başarı cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Akademik başarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında bu bulguyu destekleyen (Gürbüz, 2009, s. 77) ve desteklemeyen (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016, s. 222-223; Bahar, 2006, s. 72; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009, s. 78-79; Escolano-Pérez ve Bestué, 2021, s. 12-14) araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Bahar'ın (2006, s. 72) çalışmasında kadın üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışken Gürbüz'ün (2009, s.77) araştırmasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir.

Bilişsel üçlü, depresyonun önemli bir yordayıcısıdır. Bu çalışmada cinsiyete bağlı olarak bilişsel üçlü puanlarında farklılaşma olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin kız öğrencilere (Eskin vd., 2008 s. 386; Khanam ve Bukhari, 2015, s. 16) veya kız

öğrencilerin erkek öğrencilere (Anlayışlı ve Bulut Serin, 2019, s. 739) göre daha depresif olduğu bulgularına ulaşan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Öte yandan bu çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde cinsiyete bağlı olarak depresif belirtilerin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar da görülmüştür (Bang, Won ve Park, 2020, s. 6; Kuzay, 2019, s. 579).

ASKDÖ ve ASKYÖ'den alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışmada çıkan sonuç ile benzer şekilde sosyal karşılaştırma ile cinsiyet arasında ilişkinin bulunmadığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Erözkan, 2004, s. 9; Taş, 2011, s. 92).

Ayrıca bu çalışmada, katılımcıların lise türüne göre akademik başarı, bilişsel üçlü ve sosyal karşılaştırmaya ilişkin diğer değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way ANOVA ile incelenmiştir. Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden ve Meslek Lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Anadolu Lisesi öğrencileri ise Meslek Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha başarılı olarak bulunmuştur.

Bilişsel üçlü değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, Anadolu ve Meslek Liselerine devam eden öğrencilerin Fen Lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek bilişsel üçlü puanları aldıkları görülmektedir. Bilişsel üçlü, depresyona sebep olan düşünceler içerdiğinden bu durum, Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerinden daha mutsuz oldukları şeklinde yorumlanabilmektedir. Fen Liselerinin akademik olarak daha yetenekli öğrencileri seçerek alması, Fen Liselerinde verilen eğitimin kalitesi dolayısıyla bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin öğrencilerin gelecekte nitelikli üniversitelere yerleşmeleri konusundaki dikkate değer avantajları onların daha az depresif eğilim göstermelerine yol açıyor olabilir. Ayrıca alanyazında yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre anlamlı olarak daha az depresyon puanına sahip olduklarını gösteren çalışmalar da (Anlayışlı ve Bulut Serin, 2019, s. 739; Mihailescu, vd., 2016, s. 284; Owens vd., 2012, s. 436-438) yer almaktadır.

ANOVA sonuçlarında bir başka bulgu, Meslek lisesi öğrencilerinin akademik yanal sosyal karşılaştırma eğilimlerinin, Anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğudur. Meslek Liseleri, beceri temelli bir eğitim vermektedirler. Meslek lisesindeki öğrenciler eğitimini aldıkları mesleki beceri konusunda kendi gerçek beceri düzeylerini öğrenmeye daha yüksek bir motivasyon gösteriyor olabilirler. Psikolog Yaacov Trope (1975, s. 1008; 1983, s. 95), görünüşü kurtarma ya da başarmaya

yönlendiren etmenlerin yokluğunda bireylerin yetenekleri konusunda en fazla bilgi verici iş ya da görevleri seçme eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir. Kendini tanımaya hizmet eden bu görevlere tanısal görevler adını vermektedir. Bu tür görevlerde bireyler yeteneklerine tanı koymalarına yardımcı olacak şekilde sosyal karşılaştırma için kendilerine en fazla benzeyen kişileri seçerler. Trope'nin sözünü ettiği gibi, Meslek Liselerine giden öğrenciler de eğitimini aldıkları mesleki alanda kendi gerçek beceri düzeylerini öğrenme motivasyonunun daha yüksek olması dolayısıyla yanal karşılaştırmaya daha yüksek bir eğilim gösteriyor olabilirler.

Aşağı ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma için okul türüne göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bu çalışmanın örnekleminde en düşük akademik başarıya sahip olan Meslek lisesi öğrencilerinin yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmalardan, akademik benlik kavramlarını tehdit edebilme ihtimalinden dolayı kaçındıkları anlamına geliyor olabilir. Literatür incelendiğinde, yukarı doğru sosyal karşılaştırmaların bireyin benliğini tehdit edici bir doğaya sahip olabileceği ve bu nedenle -özellikle de öznel iyi oluşu düşük olan bireylerin- bu tür sosyal karşılaştırma süreçlerinden kaçındıkları görülmüştür (Datta ve Kulik, 2012, s. 471-472). Diğer taraftan, aşağı doğru sosyal karşılaştırmaların bireyin öznel iyi oluşu üzerinde olumlu etki bırakacağı öngörülmekte ve bu öngörü bazı çalışmalarda doğrulanmakta (Affleck vd., 1987, s. 575; Wills, 1981, s. 245) ise de çeşitli sebeplerden dolayı bireyler aşağı doğru sosyal karşılaştırmaya her zaman eğilim göstermeyebilirler. Aşağı doğru karşılaştırmalar, bireyin kendisine karşılaştırma hedefi olarak seçtiği kişinin şanssız durumuna düşme ihtimalini hatırlatmasından dolayı benliği tehdit edici olabildiği için bireylerin aşağı doğru sosyal karşılaştırma yapma eğilim düzeyini düşürebilmektedir (Van Der Zee vd., 1999, s. 308-309). Öte yandan, bireyin kendini değerlendirmeye yönelik dürtüsü vardır (Festinger, 1954, s. 117). Her ne kadar öğrencilerin akademik açıdan kendilerini değerlendirebilmeleri için nesnel ölçüt sayılabilecek yılsonu not ortalaması gibi başarı puanları olsa da bireyler nesnel değerlendirme ölçütlerini sosyal ölçütler açısından anlamlandırma ihtiyacı hissedebilmektedir (Klein, 1997, s. 772). Bu ihtiyaçlar göz önüne alındığında, bireyin kendini değerlendirebilmesi için sosyal karşılaştırma süreçlerine ihtiyacının devam edebildiği görülmektedir. Yukarı ve aşağı yönlü karşılaştırmaların benliği tehdit edebilecek niteliklerinden dolayı öğrencilerin, yanal akademik sosyal karşılaştırma süreçlerini tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Sınıf düzeyine göre farklılaşmalar incelendiğinde ise katılımcıların akademik başarı, aşağı ve yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırma puanları açısından farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Hem aşağı hem de yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmaları, birinci sınıf öğrencilerin, dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ikinci sınıf öğrencileri aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmayı dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha fazla tercih etmektedirler. Festinger'e göre kendini değerlendirme, her insanda olan bir güdüdür (Festinger, 1954, s. 117). Lisenin ilk yıllarında öğrencilerin akademik başarıları anlamında daha fazla belirsizlik yaşıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle, lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin akademik değerlendirme yapma ihtiyaçlarının üst sınıflarına göre daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Dördüncü sınıfa gelmiş bir öğrencinin lisedeki akademik başarısını değerlendirebilmek açısından daha uzun yaşantı geçirmiş oldukları söylenebilmektedir. Dolayısıyla, dördüncü sınıf öğrencileri, birinci ve ikinci sınıflardaki öğrencilere göre yazılı notları ve sınav puanları gibi standart ölçütlere daha fazla ulaşmıştır. Bu durum, akademik başarıları konusunda kendilerini değerlendirme ihtiyaçlarını azaltmış olabilir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri, lise öğrenimin ilk yıllarında akademik sosyal karşılaştırma süreçlerine daha sık dâhil olup akademik değerlendirmeler yaparak değerlendirme ihtiyaçlarını azaltmış olabilirler.

5.3. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar tarafından ileride yapılabilecek çalışmalara ve ruh sağlığı hizmeti veren uzmanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılar için öneriler

Bu çalışmada akademik sosyal karşılaştırma ile akademik başarı arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak daha önce de değinildiği gibi sosyal karşılaştırmalar, bireyin benlik kavramı ile yakından ilişkilidir. İleride yapılacak çalışmalarda, akademik sosyal karşılaştırma ile akademik benlik kavramı arasındaki bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenebilir.

Bu çalışmada, akademik başarı olarak öğrencilerin bir önceki eğitim-öğretim yılına ait yılsonu not ortalamaları esas alınmıştır. Her bir okulda farklı sınavlar yapılmakta ve öğrenciler farklı öğretmenler tarafından değerlendirilmektedirler. Bu da notların standart hale gelmesini zorlaştırmaktadır. İlerleyen çalışmalarda bu durumun

önüne geçebilmek adına, çalışmaya katılan tüm öğrencilerin akademik başarıları, ortak bir sınavdan alınan başarı puanları esas alınarak değerlendirilebilir ve çalışma bu şekilde tekrarlanabilir.

Akademik Sosyal Karşılaştırma Yön ve Düzeyi Ölçekleri geliştirildiğinden, akademik sosyal karşılaştırma yönü ve düzeyinin başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı, yükleme eğilimleri, okul tükenmişliği, akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve akademik bağlamda ceza hassasiyeti, okul bağlılığı, okul aidiyeti, içsel/dışsal motivasyon gibi öğrenci ruh sağlığıyla ilgili değişkenlerle ilişkileri çalışılabilir.

5.3.2. Uzmanlara yönelik öneriler

Bu çalışmada, yanal yönlü akademik sosyal karşılaştırma ve sosyal karşılaştırma düzeyi ile bilişsel üçlü arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan, sosyal karşılaştırmaların, bireyin ruh sağlığını etkileyebileceği söylenebilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, sosyal karşılaştırmalar hakkında bilgilendirilebilirler. Bu amaçla okullarda psikoeğitim çalışmaları yapılabilir.

Bilişsel üçlü ile akademik başarı arasında zayıf da olsa anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olması öğrencilerin ders başarısı ile ruh sağlığı arasında bir bağlantının olduğu anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle öğrencinin kendini, hayatını ve geleceğini olumsuz algılama düzeyi arttıkça akademik başarıda düşüş yaşanmaktadır. Bu nedenle okullarda, öğrencileri depresyondan koruyucu çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

Öğrencilerin yukarı yönlü akademik sosyal karşılaştırma eğilimi aşağı yönlü ve yanal sosyal karşılaştırma eğilimine göre daha yüksek bulunmuştur. Her ne kadar yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmaların benliği geliştirici etkileri olabilse de bu durum öğrencilerin performansını aşırı odaklanmaları gibi bir tehlikeyi de doğurabilir. Öğrencilerin akademik başarıya aşırı odaklanarak, benliklerine, yaşantılarına ve geleceklerine ilişkin değerlendirmelerini akademik başarıya endekslemelerinin önüne geçebilmek amacıyla öğrencilere yönelik bilinçlendirici çalışmalarda bulunulabilir.

Birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anlamlı olarak daha çok akademik sosyal karşılaştırma yapıyor olmaları, akademik anlamda kendilerini değerlendirme ihtiyaçlarının bir göstergesi olabileceğinden, liseye yeni başlayan öğrencilerle olumlu bir akademik benlik kavramının geliştirilmesi amacıyla psikoeğitim çalışmaları yapılabilir.

Bilişsel üçlü ve akademik başarı arasındaki ters yönlü anlamlı ilişki dikkate alındığında, ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle ebeveynlerle, öğrencilerin ruh sağlığını koruma amacıyla işbirliği içinde çalışılabilir ve ebeveynlere bu konuda rehberlik çalışmaları yapılabilir. Ebeveynlere akademik sosyal karşılaştırmaların, öğrencilerin ruh sağlığını nasıl etkileyebileceği konusunda eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Affleck, G., Tennen, H., Pfeiffer, C., Fifield, J., & Rowe, J. (1987). Downward comparison and coping with serious medical problems. *American Orthopsychiatric Association*, 57(4), 570-578. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03572.x
- Akkoyun, F. (1983) Serbestlik derecesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 99-101.
- Alderson, A. S., & Katz-Gerro, T. (2016). Compared to whom? Inequality, social comparison, and happiness in the United States. *Social Forces*, 95(1), 1-29. doi:10.1093/sf/sow042
- Alfasi, Y. (2019). The grass is always greener on my friends' profiles: the effect of Facebook social comparison on state self-esteem and depression. *Personality and Individual Differences*, 147, 111-117. doi:10.1016/j.paid.2019.04.032
- Alfermann, D. (2016). Goal orientation. R. J. Schinke, K. R. McGannon, & B. Smith (Ed), *Routledge international handbook of sport psychology* içinde (s. 391-402). London, Routledge.
- Alicke, M. D. (2000). Evaluating social comparison targets. J. Suls & L. Wheeler (Ed), *Handbook of social comparison: theory and research* içinde (s. 271-293). New York, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, *Ruhsal bozuklukların tanısıl ve sayısal el kitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521. doi:10.1348/0007126042369802
- Anlayışlı, C. ve Bulut Serin, N. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 730-743. doi:10.22559/folklor.977
- Appel, H., Crusius, J., & Gerlach, A. L. (2015). Social comparison, envy, and depression on Facebook: A study looking at the effects of high comparison standards on depressed individuals. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(4), 277-289. doi:10.1521/jscp.2015.34.4.277

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Skert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arkar, H. (1992). Beck'in depresyon modeli ve bilişsel terapisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1/3), 37-40.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Aydın, B. (1989). Üniversite öğrencilerinin bir kesiminde çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-15.
- Aydın, B. (1990). Üniversite öğrencilerinde depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bang, H., Won, D., & Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: the role of sport participation, volunteering activity, and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 113. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105012
- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 55-66.
- Bäzner, E., Brömer, P., Hammelstein, P., & Meyer, T. D. (2006). Current and former depression and their relationship to the effects of social comparison processes: results of an internet based study. *Journal of Affective Disorders*, 93(1-3), 97-103. doi:10.1016/j.jad.2006.02.017
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *The developing child* (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Bennenbroek, F. T., Buunk, B. P., van der Zee, K. I., & Grol, B. (2002). Social comparison and patient information what do cancer patients want. *Patient Education and Counseling*, 47(1), 5-12. doi:10.1016/S0738-3991(02)00018-6
- Bessenoff, G. R. (2006). Can the media affect us? Social comparison, self-discrepancy, and the thin ideal. *Psychology of Women Quarterly*, 30(3), 239-251. doi:10.1111/j.1471-6402.2006.00292.x
- Bilgin, M. (2004). Bilişsel üçlü ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 35-41
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 420-430. doi:[10.1037/0022-3514.76.3.420](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.420)
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Brickman, P., & Bulman, R. J. (2000). Pleasure and pain in social comparison. J. M. Suls & R. L. Miller (Ed), *Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives* içinde (s. 149-186). Washington, D.C.: Hemisphere, 1977.
- Butzer, B., & Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 167-176. doi:10.1016/j.paid.2005.12.017
- Buunk, A. P., Zurriaga, R., & González, P. (2006). Social comparison, coping and depression in people with spinal cord injury. *Psychology & Health*, 21(6), 791-807. doi:10.1080/14768320500444117
- Buunk, B. P., & Mussweiler, T. (2001). New directions in social comparison research. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 467-475.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1238-1249. doi:10.1037/0022-3514.59.6.1238
- Büyüköztürk, Ş. (2019) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparison: Reexamining academic track differences in high school. *Youth & Society*, 20(1), 46-67. doi:10.1177/0044118X88020001003
- Can, A. (2018) *Nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carmona, C., Buunk, A. P., Dijkstra, A., & Peiro, J. M. (2008). The relationship between goal orientation, social comparison responses, self-efficacy, and performance. *European Psychologist*, 13(3), 188-196. doi:10.1027/1016-9040.13.3.188
- Corey, G. (2015). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Datta, N., & Kulik, J. A. (2012). Women's approach and avoidance of social comparison opportunities when exercising. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(5), 467-473. doi:10.1080/01973533.2012.711685
- Dursun Tuncel, T. (2018). Türkiye'de 18-25 yaş grubu üniversite öğrencileri arasında görülen depresyonun; benlik saygısı, aile bağlılığı, akademik başarı ve cinsiyet ile olan ilişkisi ve depresyonda olan bu öğrencilerin süresi sınırlı psikodinamik psikoterapi ile tedavisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 74-96.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 45, 174-182. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.003
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ., (2004). Üniversite adaylarında depresyon düzeyleri. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 12(2), 91-100.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 1-18.
- Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic achievement in Spanish secondary school students: the inter-related role of executive functions, physical activity and

- gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-25.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.
- Feinstein, B., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davilla, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161-170. doi:0.1037/a0033111
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Friend, R. M., & Gilbert, J. (1973). Threat and fear of negative evaluation as determinants of locus of social comparison. *Journal of Personality*, 41(3), 328-340. doi:10.1111/j.1467-6494.1973.tb00097.x
- Furnham, A., & Brewin, C. R. (1988). Social comparison and depression. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 149(2), 191-198. doi:10.1080/00221325.1988.105321522
- Gao, Y., Hu, D., Peng, E., Abbey, C., Ma, Y., Wu, C. I., Rozelle, S. (2020). Depressive symptoms and the link with academic performance among rural Taiwanese children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2777-2791. doi:10.3390/ijerph17082778
- Gaol, L. A. L., Mutiara, A. B., Saraswati, N. L., Rahmadini, R., & Hilmah, M. A. (2018). The relationship between social comparison and depressive symptoms among Indonesian Instagram users. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 139, (130-137). doi: 10.2991/UIPSUR-17.2018.19
- Gibbons, F. X. (1986). Social comparison and depression: company's effect on misery. *Journal of personality and social psychology*, 51(1), 140.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: developmental of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129-142. doi:10.1037/0022-3514.76.1.129
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data*. Boston: Pearson.

- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: the dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 564-568. doi:10.1037/0022-0663.91.3.564
- Güler, N. (2011). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem.
- Gürbüz, N. (2009). *5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Haferkamp, N., & Krämer, N. C. (2011). Social comparison 2.0: examining the effects of online profiles on social-networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(5), 309–314. doi:10.1089/cyber.2010.0120
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education, 80*, 152-161. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Hsu, K., & Herman, K. (1996). Depression and academic impairment in college students. *Journal of American College Health, 45*(2), 59-64. doi:10.1080/07448481.1996.9936863
- Helgeson, V. S., & Mickelson, K. D. (1995). Motives for social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(11), 1200-1209. <https://doi.org/10.1177/01461672952111008>
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion, 16*(3), 231-247. doi:10.1007/BF00991653
- Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2011). Benliğin bilişsel yaklaşımla güçlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Nursing Journal, 18*(2), 69-78.
- Hwang, H. S. (2019). Why social comparison on Instagram matters: Its impact on depression. *KSII Transactions on Internet and Information Systems, 13*(3), 1626-1638. doi:10.3837/tiis.2019.03.029
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of mental health policy and economics, 8*(3), 145-151.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: a simple guide and reference*. London: Routledge.

- Jaycox, L. H., Stein, B. D., Paddock, S., Miles, J. N. V., Chandra, A., Meredith, L. S., ... Burnam, M. A. (2009). Impact of teen depression on academic, social, and physical functioning. *Pediatrics*, *124*(4), 596-605. doi:10.1542/peds.2008-3348
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31–36. doi:10.1007/BF02291575
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 343-362.
- Kayani, S., Kiyani, T., Wang, J., Zagalaz Sánchez, M., Kayani, S., & Qurban, H. (2018). Physical activity and academic performance: the mediating effect of self-esteem and depression. *Sustainability*, *10*(10), 1-17. doi:10.3390/su10103633
- Khanam, S. J., & Bukhari, S. R. (2015). Depression as a predictor of academic performance in male and female university students. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, *12*(2), 15-17.
- Klein, W. (1997). Objective standards are not enough: affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(4), 763-774. doi:10.1037/0022-3514.72.4.763
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Köroğlu, E. (2016). *Kolay DSM-5: DSM-5'i kavrama ve uygulama kılavuzu*. Ankara: HYB Basım Yayın
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi* (M. Şahin, Çev.). Ankara, Nobel.
- Kulik, J. A., & Mahler, H. M. (2000). Social comparison, affiliation, and emotional contagion under threat. J. Suls, & L. Wheeler (Ed), *Handbook of social comparison: theory and research* içinde (s. 295-320). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-1-4615-4237-7_15
- Kuzay, D. (2019). Tıp fakültesi, sağlık yüksekokulu ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinde depresyonun aile-arkadaş ilişkisine ve akademik başarıya etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (4), 576-580.
- Kuzucu, Y., Gülcü, M., Adalı, E. ve Özer, E. (2020) Ergenlerde benlik saygısı ve sosyal desteğin depresyon semptomlarıyla ilişkisi: yaşam amaçlarının aracılık rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 79-106. doi: [10.30561/sinopusd.709716](https://doi.org/10.30561/sinopusd.709716)

- Levin, W. C., & Levin, J. (1973). Social comparison of grades: the influence of mode of comparison and machiavellianism. *The Journal of Social Psychology, 91*(1), 67-72. doi: 10.1080/00224545.1973.9922647
- Lup, K., Trub, L., & Rosenthal, L. (2015). Instagram# instasad?: exploring associations among instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(5), 247-252. doi:[10.1089/cyber.2014.0560](https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0560)
- Lyubomirsky, S., & Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1141-1157. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1141
- MacMahon, P., & Jahoda, A. (2008). Social comparison and depression: People with mild and moderate intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 113*(4), 307-318. doi:10.1352/0895-8017(2008)113[307:scadpw]2.0.co;2
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory the past, present, and future. K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 77-104). New York, NY: Routledge.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: a cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist, 58*(5), 364-376. doi:10.1037/0003-066x.58.5.364
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction, 33*, 50-66. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.04.002
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F., & Jansen, M. (2015). Dimensional comparison theory: paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction, 35*, 16-32. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.08.005
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal, 34*(4), 691-720.
- Mihailescu, A. I., Diaconescu, L. V., Ciobanu, A. M., Donisan, T., & Mihailescu, C. (2016). The impact of anxiety and depression on academic performance in

- undergraduate medical students. *European Psychiatry*, 33(1), 284. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.761
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi
- Moreira de Sousa, J., Moreira, C. A., & Telles Correia, D. (2018). Anxiety, depression and academic performance: a study amongst portuguese medical students versus non-medical students. *Acta Medica Portuguesa*, 31(9), 454-462. doi:10.20344/amp.9996
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nosek, B. A., & Smyth, F. L. (2011). Implicit social cognitions predict sex differences in math engagement and achievement. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1125-1156.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433–449. doi:10.1177/0143034311427433
- Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S. Y., ... Kim, K. S. (2012). A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry Investigation*, 9(2), 143-149. doi:10.4306/pi.2012.9.2.143
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. doi:10.1207/s15327957pspr0304_3
- Régner, I., Escribe, C., & Dupeyrat, C. (2007). Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 575-583. doi:10.1037/0022-0663.99.3.575
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sedikides, C., & Hepper, E. G. D. (2009). Self-improvement. *Social And Personality Psychology Compass*, 3(6), 899-917. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00231.x
- Sevim, S., Aşçıoğlu Önal, A., Avşar, V. ve Doğan, B. G. (2021) Erinlik, ergenlik ve beliren yetişkinlikte olumsuz benlik kavramının yordayıcıları: Akılcı olmayan

- inançlar, benmerkezlilik ve cinsiyetin rolü. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 28-39. doi:10.5455/JCBPR.85009
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect Size-or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. doi:10.4300/jgme-d-12-00156.1
- Suls, J. M., & Tesch, F. (1978). Students' preferences for information about their test performance: A social comparison study. *Journal of Applied Social Psychology*, 8(2), 189-197.
- Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2000). Three kinds of opinion comparison: The triadic model. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 219-237. doi:10.1207/s15327957pspr0403_2
- Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2002). Social Comparison: Why, With Whom, and With What Effect? *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 159-163. doi:10.1111/1467-8721.00191
- Suls, J., & Wheeler, L. (2008). A reunion for approach-avoidance motivation and social comparison. A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* içinde (s. 585-600). New York, NY: Psychology Press.
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1988). Social comparison and negative self-evaluations: An application to depression. *Clinical Psychology Review*, 8(1), 55-76. doi:10.1016/0272-7358(88)90049-9
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1990). Mild depression, dysfunctional cognitions, and interest in social comparison information. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 289-302. doi:10.1521/jscp.1990.9.3.289
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1992). Mild depression and frequency of social comparison behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(2), 167-180. doi:10.1521/jscp.1992.11.2.167
- Şahin Altun, Ö., Okursoy, G., Olçun, Z., Asi Karakaş, S. ve Kahraman Özlü, Z. (2019). Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-13.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harlow: Pearson.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tekir, Ö., Yaşar, Ö., Çevik, C., Dikoğlu, M. ve Özsezer Kaymak, G. (2018). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin depresyon ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 15-21.
- Teközel, İ. M. (2000). *Sosyal karşılaştırma süreçlerinde benliğin olumlu değerlendirilmesi ihtiyacının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tesser, A., Millar, M., & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: the pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 49–61. [doi:10.1037/0022-3514.54.1.49](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.49)
- Tian, L., Yu, T., & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2017.00037
- Trope, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1004-1013.
- Trope, Y. (1983). Self-assessment in achievement behavior. J. M. Suls & A. G. Carver (Ed), *Psychological perspectives on the self* içinde (s. 93-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Türkçapar, M. H. (2020). *Klinik uygulamada bilişsel-davranışçı terapi: Depresyon*. İstanbul: Epsilon.
- Van Der Zee, K. I., Buunk, B. P., Sanderman, R., Botke, G., & Van Den Bergh, F. (1999). The Big Five and identification-contrast processes in social comparison in adjustment to cancer treatment. *European Journal of Personality*, 13(4), 307-326. doi:10.1002/(sici)1099-0984(199907/08)13:4<307::aid-per342>3.0.co;2-r

- Vrugt, A. (1994). Perceived self-efficacy, social comparison, affective reactions and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 465-412. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01117.x
- Vrugt, A., & Koenis, S. (2002). Perceived self-efficacy, personal goals, social comparison, and scientific productivity. *Applied Psychology*, 51(4), 593-607. doi:10.1111/1464-0597.00110
- Weary, G., Marsh, K. L., & McCormick, L. (1994). Depression and social comparison motives. *European Journal of Social Psychology*, 24(1), 117-129. doi:10.1002/ejsp.2420240109
- Wehrens, M. J. P. W., Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A. P., & van der Werf, M. P. C. (2010). The long-term effect of social comparison on academic performance. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1158-1171. doi: [10.1002/ejsp.706](https://doi.org/10.1002/ejsp.706)
- Wehrens, M. J. P. W., Buunk, A. P., Lubbers, M. J., Dijkstra, P., Kuyper, H., & van der Werf, G. P. C. (2010). The relationship between affective response to social comparison and academic performance in high school. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 203–214. doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.01.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.01.001)
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. doi:10.3102/00346543042002203
- Wheeler, L. (2000). Individual differences in social comparison. J. Suls, & L. Wheeler (Ed), *Handbook of social comparison: theory and research* içinde (s. 141-158). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wills, T. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271. doi:10.1037/0033-2909.90.2.245
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537. doi: [10.1177/0146167296225009](https://doi.org/10.1177/0146167296225009)
- Wright, J. H., & Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: theory and practice. *Psychiatric Services*, 34(12), 1119-1127. doi:10.1176/ps.34.12.1119
- Yaygır, C. (2018). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin*

incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329. doi:10.1006/ceps.1998.0985

Zhu, X., Zhang, L., & Wu, L. (2011). A study on the relationship between achievement goal orientation, academic social comparison, and academic self-efficacy in middle school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 19(2), 255-258.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Iowa Hollanda Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği Örnek Maddeler	103
2	Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği	104
3	Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği	105
4	Bilişsel Üçlü Ölçeği Örnek Maddeler	106
5	ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Onayı	107
6	Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı	109

EK-1

Iowa Hollanda Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği Örnek Maddeler

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çoğumuz zaman zaman kendimizi başka insanlarla karşılaştırırız. Bu karşılaştırmalar, bazen hislerimizi; bazen görüşlerimizi; bazen yeteneklerimizi; bazen de içerisinde bulunduğumuz durumu başka insanlarınkilerle karşılaştırmak biçiminde olabilir. Bu şekilde karşılaştırmalar yapmanın iyi ya da kötü bir yanı yoktur. Bazı insanlar bunu daha çok yapar; bazıları ise daha az. Biz, sizin kendinizi diğer insanlarla ne sıklıkta karşılaştırdığınızı öğrenmek istiyoruz. Bunun için aşağıda yer alan her bir ifadeye ne derecede katıldığınızı karşısındaki seçeneklerden uygun olanını işaretleyerek yanıtlayınız.					
1. Çoğu zaman sevdiğim insanların (kız/erkek arkadaşım, ailemden kişiler vb.) yaptıkları şeyleri nasıl yaptıklarıyla, diğer insanların nasıl yaptıklarını karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3. Bir şeyi ne kadar iyi yaptığımı bilmek istediğimde, yaptığım şeyi diğer insanların yaptıklarıyla karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5. Kendini sık sık başkalarıyla karşılaştıran birisi değilimdir.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7. Diğer insanlarla karşılıklı görüş ve deneyimlerimiz hakkında konuşmaktan çoğu zaman zevk alırım.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9. Benimkine benzer bir durumda başka insanların ne yapacağını bilmek her zaman hoşuma gider.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11. Hayatta ne durumda olduğumu asla başkalarının durumlarına göre değerlendirmem.	1	2	3	4	5

EK-2**Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Ölçeği**

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Ödevim diğer arkadaşlarımın ödevlerinden daha iyiyse kendimle gurur duyarım.					
2. Bir derste benden başarısız öğrenciler olduğunu görünce derse olan motivasyonum artar.					
3. Benden daha düşük not alan öğrencileri görünce kendime olan güvenim artar.					
4. Benden daha düşük not alan öğrencileri görünce kendimi değerli hissedirim.					
5. Kimlerin benden daha yüksek not aldığını öğrenmeye çalışırım.					
6. Kendi notlarımı benden daha yüksek not alan arkadaşlarımın notları ile karşılaştırırım.					
7. Sınavdan alınan en yüksek notu merak ederim.					
8. Notlarımı benimle benzer başarı düzeyinde olan arkadaşlarımın notlarıyla karşılaştırırım.					
9. Arkadaşlarımla benzer notlar aldığımda kendimi iyi hissedirim.					
10. Arkadaşlarımla benzer notlar aldığımda kendime güvenim artar.					
11. Arkadaşlarımla benzer notlar aldığımda kendimi yeterince değerli hissedirim					
12. Arkadaşlarımla benzer notlar aldığımda yeterince başarılı olduğumu düşünürüm.					

EK-3**Akademik Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Ölçeği**

	Tamamen uygun	Yüksek düzeyde uygun	Orta düzeyde uygun	Düşük düzeyde uygun	Hiç uygun değil
1. Arkadaşlarımın sınavlardan aldıkları notlarla ilgilenmem.					
2. Arkadaşlarıma sınavlardan aldıkları notları sormam.					
3. Başarı düzeyimi arkadaşlarımla karşılaştırmam.					

EK-4**Bilişsel Üçlü Ölçeği Örnek Maddeler**

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Zayıf olduğum için arkadaş edinemem					
4.	Ödevlerimi yapamayacağımı biliyorum					
7.	Ben arkadaş olarak seçilecek biri değilim					
10.	Üniversiteye giremeyeceğim					
13.	İleride sorunlarım çözülmeyecek					
16.	Yaşamdan ne istediğimi bilmiyorum					
19.	Geleceğimde iyi bir yaşamım olmayacak					
22.	Kendiliğimden arkadaşlara teklifte bulunamam					
25.	Başkalarının yaşantılarına imreniyorum					
28.	Bütün sorunlar beni buluyor					

EK-5

ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Onayı

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 24.12.2020

Toplantı No : 2020-24

GÜNDEM :

1.Başvuru Sahibi : Prof.Dr.Ayşe AYPAY. **Konu:** “Lise Öğrencilerinde Akademik Sosyal Karşılaştırma ve Akademik Başarı İlişkisinde Bilişsel Üçlünün Aracı Rolü” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

1. Prof.Dr.Ayşe AYPAY’ın “Lise Öğrencilerinde Akademik Sosyal Karşılaştırma ve Akademik Başarı İlişkisinde Bilişsel Üçlünün Aracı Rolü” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla sosyal ve beşeri bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

(İmza)
Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan

(İmza)
Prof. Dr. Füsun YENİLMEZ
Başkan Yardımcısı

(İmza)
Prof. Dr. Ferit USLU
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Medine SİVRİ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Meryem KAÇAN ERDOĞAN
Üye

(İmza)
Prof.Dr. Zafer BALBAĞ
Üye

(İmza)
Prof.Dr. Tunç KÖSE
Üye

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA
VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma No : 01		
Araştırma Başlığı Lise Öğrencilerinde Akademik Sosyal Karşılaştırma ve Akademik Başarı İlişkisinde Bilişsel Üçlünün Aracı Rolü		
Sorumlu Araştırmacı : Prof.Dr.Ayşe AYPAY		
Başvuru Tarihi : 09.12.2020		
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul		
<input type="checkbox"/> Düzeltilme Gereklidir	Gerekçe : 1. 2. 3.	
<input type="checkbox"/> Red	Gerekçe: 1. 2. 3.	
Başkan Adı Soyadı Prof. Dr. Yaşar SARI	Tarih 24.12.2020	İmza

EK-6

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-22683135
Konu : Bilge TIRAŞ'ın
Araştırma İzin Onayı

19.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Bilge TIRAŞ, "Lise Öğrencilerinde Akademik Sosyal Karşılaştırma ve Akademik Başarı İlişkisinde Bilişsel Üçlünün Aracı Rolü" konulu araştırmayı yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimine iletilmesi ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da Müdürlüğümüze iletilen online anket linkine bağlı kalmak koşuluyla; İlimize bağlı resmi ve özel liselerdeki öğrencilere yönelik <https://forms.gle/Fxc6CuEe4eUaFz127c> adresinden online anket uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mahmut SABAH
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
19.03.2021

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ziya ÖNDAŞ - Dahili : 1133
Urun - Memur
E-Posta: atiraj@ilmeb.gov.tr
İnternet Adresi: www.hataymeb.gov.tr Faks: 3262276969
Kop Adresi : meb@h01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden d28f-3914-30a5-89df-e578 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Bilge TIRAŞ

Doğum Yeri* :

Doğum Tarihi* :

Eğitim Durumu

Lise

Lisans

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev

Kurum

Çalışma Tarihleri

İletişim

E-posta adresi: