

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**PSİKOLOJİK VE AKADEMİK DEĞİŞKENLERİN TEMEL EĞİTİMDEN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAV BAŞARISINA ETKİSİ**

OLCAY ERSÖZ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

DOÇ. DR. AYŞE ESRA İŞMEN GAZİOĞLU

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**PSİKOLOJİK VE AKADEMİK DEĞİŞKENLERİN TEMEL EĞİTİMDEN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAV BAŞARISINA ETKİSİ**

OLCAY ERSÖZ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

DOÇ. DR. AYŞE ESRA İŞMEN GAZİOĞLU

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018

3101140020 öğrenci numaralı Olcay ERSÖZ tarafından hazırlanan bu çalışma 23/05/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

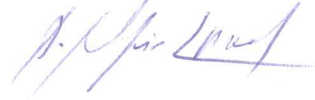
TEZ JÜRİSİ



Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Azize Nilgün CANEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Hayatımın zorlu sınavlarının birinden daha galip çıkmanın haklı gururunu yaşıyorum. İlk olarak bu süreçte engin bilgi birikimi ve tecrübesiyle yoluma ışık olan sevgili danışmanım Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans aşamasında da her zaman olduğu gibi bana benden çok inanan, doğduğum günden bu yana her daim yanımda bana destek olan, sevgi ve şefkatlerini esirgemeyen aileme minnettarım.

Şu an olduğum kişi olmama katkı sağlayan ilkokuldan üniversiteye tüm öğretmenlerime içimdeki eğitim ateşini yaktıkları ve iyi birer rol model oldukları için teker teker teşekkür ederim.

Ayrıca yardımlarını eksik etmeyen ve motivasyonumu yükselten yüksek lisans sınıf arkadaşlarım başta olmak üzere tez aşamasında veri toplamama yardımcı olan meslektaşlarıma ve anketleri içtenlikle doldurarak araştırmama katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Olcay ERSÖZ

ÖZET

PSİKOLOJİK VE AKADEMİK DEĞİŞKENLERİN TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAV BAŞARISINA ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeyleri ile TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki ortaokullarda okuyan 144 kız 190 erkek 334 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlamaları yapılan Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilere dair ilk olarak betimleyici istatistikler sunulmuştur. Normal dağılımdan gelen sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama derecesi Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak ölçülmüştür. Parametrik test varsayımlarının karşılanması durumunda, ilişkisiz örneklem t testi ile One-Way ANOVA kullanılmıştır. One-Way ANOVA'da manidar farklar görüldüğü ve gruplarda varyans homojenliğinin sağlandığı hallerde Scheffe, varyans homojenliğinin sağlanamadığı hallerdeyse Tamhane's analizleri gerçekleştirilmiştir. Parametrik test varsayımlarının karşılanmaması durumunda ise Mann Whitney-U ile Kruskal Wallis-H kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testinde manidar farklar görüldüğü hallerde Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testiyle birbirlerinden farklı gruplar saptanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik ve başarı yönelimleri ile TEOG sınav başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmada incelenen psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygının TEOG sınav başarısını yordama durumunda ise, psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve sürekli kaygının TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, TEOG sınav

puanlarında cinsiyet, yaş, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi; psikolojik dayanıklılık puanlarında cinsiyet, sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi; akademik öz-yeterlik puanlarında sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi; başarı yönelimi puanlarında sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi; kaygı puanlarında cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak yorumlanmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: TEOG sınavı, akademik başarı, psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi, kaygı.

ABSTRACT

EFFECTS OF PSYCHOLOGICAL AND ACADEMIC VARIABLES ON TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION EXAM ACHIEVEMENT

The aim of this study is analyzing the relationship between resilience, academic self-efficacy, achievement goal orientation, anxiety and TEOG test achievement of eight grade students. The study was carried out in 2016-2017 education period with 144 female and 190 male 334 students who study at middle schools in Bağcılar city of İstanbul province. Personal Information Form, Resilience Scale For Early Adolescents, State-Trait Anxiety Inventory, and Academic Self-efficacy Scale and 2x2 Achievement Goal Questionnaire-Revised, which were adapted into Turkish by the researcher, were applied to students participated in the research. Relating to research result data, firstly descriptive statistics were presented. The relationships between continuous variables which are normally distributed were analyzed with Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. The predictive powers of independent variables on dependent variable were tested with Multiple Linear Regression analysis. When parametric test assumptions were met, independent samples t test and One-Way ANOVA were used. In the case of meaningful differences were seen and variances homogeneity at groups were provided in One-Way ANOVA, Scheffe; and when variances homogeneity were not provided, Tamhane' s analyses were practiced. When parametric test assumptions were not met, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H were used. In the case of meaningful differences were seen in Kruskal Wallis-H test, groups which are different from each other were determined with Post-Hoc Multiple Comparison Test.

In the result of the research, meaningful relationships were found between students' resilience, academic self-efficacy, achievement goal orientation and TEOG test achievement. In the case of prediction situation of resilience, academic self-efficacy, achievement goal orientation and anxiety on TEOG test achievement which was analyzed in the research; resilience, academic self-efficacy, mastery approach, performance approach, performance avoidance, and trait anxiety were seen as meaningful predictors on TEOG test achievement. According to research results, in

TEOG test achievement scores by gender, age, academic support, daily study time, and high school preference variables; in resilience scores by gender, socioeconomic status, academic support, daily study time, and high school preference variables; in academic self-efficacy scores by socioeconomic status, academic support, daily study time, and high school preference variables; in achievement goal orientation scores by socioeconomic status, academic support, daily study time, and high school preference variables; in anxiety scores by gender, socioeconomic status, and daily study time variables, meaningful differences were obtained. Reached findings were argued and interpreted within the frame of related literature, suggestions for researchers and practitioners were put forward.

Key Words: TEOG test, academic achievement, resilience, academic self-efficacy, achievement goal orientation, anxiety.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ.....	4
1.3. ÖNEM.....	5
1.4. SAYILTILAR	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. AKADEMİK BAŞARI	9
2.2. AKADEMİK BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	10
2.2.1. Bireysel Faktörler.....	10
2.2.2. Çevresel Faktörler	14
2.2.3. Örgütsel Faktörler	17
2.3. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNİN TARİHİ.....	19
2.4. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI (TEOG)	22
2.5. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE UYGULANAN SINAVLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
2.6. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK	30
2.7. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	35
2.7.1. Risk Faktörleri.....	35
2.7.2. Koruyucu Faktörler	37
2.7.3. Olumlu Sonuçlar	40
2.8. PSİKOLOJİK OLARAK DAYANIKLI BİREYİN ÖZELLİKLERİ	41

2.9. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE AKADEMİK BAŞARI	42
2.10. ÖZ-YETERLİK.....	47
2.11. ÖZ-YETERLİĞİN KAYNAKLARI.....	52
2.11.1. Başarılmış Performanslar	53
2.11.2. Dolaylı Deneyimler	53
2.11.3. Sözel İkna.....	54
2.11.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum.....	55
2.12. ÖZ-YETERLİĞİN SÜREÇLERİ.....	56
2.13. DÜŞÜK VE YÜKSEK ÖZ-YETERLİK İNANCINA SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ	57
2.14. AKADEMİK ÖZ-YETERLİK.....	59
2.15. AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE AKADEMİK BAŞARI.....	62
2.16. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ TEORİSİ	66
2.17. İKİLİ BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ	69
2.17.1. Öğrenme Yönelimi.....	70
2.17.2. Performans Yönelimi	71
2.18. ÜÇLÜ BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ.....	73
2.19. 2X2 BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ.....	74
2.19.1. Öğrenme Yaklaşma.....	75
2.19.2. Öğrenme Kaçınma	76
2.19.3. Performans Yaklaşma	76
2.19.4. Performans Kaçınma.....	77
2.20. ÇOKLU AMAÇLAR	78
2.21. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ VE AKADEMİK BAŞARI.....	79
2.22. KAYGI.....	84
2.23. KAYGI TİPLERİ	86
2.23.1. Normal Kaygı.....	87
2.23.2. Patolojik Kaygı	88
2.24. İKİ FAKTÖRLÜ KAYGI KURAMI.....	89
2.24.1. Süreksiz Durumluk Kaygı.....	89
2.24.2. Sürekli Kaygı	90
2.25. SINAV KAYGISI	91
2.26. KAYGININ NEDENLERİ	93
2.27. KAYGININ BELİRTİLERİ.....	94

2.28. KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI	96
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	100
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	100
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	100
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	102
3.3.1. Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği	103
3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	104
3.3.3. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu	110
3.3.4. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri	118
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu	119
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	119
BÖLÜM IV: BULGULAR	121
4.1. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARINA YÖNELİK TANIMLAYICI BULGULAR.....	121
4.2. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİ İLE TEOG BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER	122
4.3. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN TEOG BAŞARILARINI YORDAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	123
4.4. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARI İLE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	127
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	170
5.1. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN TEOG BAŞARILARINI YORDAMA DURUMU İLE DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI.....	170

5.2. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARI İLE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI	176
5.2.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin TEOG Başarıları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	176
5.2.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	180
5.2.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlikleri ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	183
5.2.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	186
5.2.5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kaygıları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	190
5.3. SONUÇ	194
5.4. ÖNERİLER	196
KAYNAKLAR	200
EKLER.....	228
ÖZGEÇMİŞ.....	235

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1:	Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	101
Tablo 3.2:	Yaşa Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	101
Tablo 3.3:	Sosyoekonomik Düzeye Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	101
Tablo 3.4:	Akademik Destek Alma Durumuna Dair Frekans ve Yüzde Değerleri.....	101
Tablo 3.5:	Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102
Tablo 3.6:	Lise Tercihine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102
Tablo 3.7:	Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	104
Tablo 3.8:	Yaşa Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	105
Tablo 3.9:	Sınıf Düzeyine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	105
Tablo 3.10:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testleri	106
Tablo 3.11:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Oranı.....	108
Tablo 3.12:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Güvenirlik Testleri.....	108
Tablo 3.13:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonları.....	109
Tablo 3.14:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 3.15:	Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	111
Tablo 3.16:	Yaş Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	111
Tablo 3.17:	Sınıf Düzeyine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri	111
Tablo 3.18:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun KMO ve Bartlett Testleri.....	113
Tablo 3.19:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Oranları.....	115
Tablo 3.20:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun İç Tutarlılık Güvenirlik Testleri.....	116
Tablo 3.21:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonları.....	116

Tablo 3.22:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Madde Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.1:	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin TEOG Sınav Puanı, Psikolojik Dayanıklılık, Akademik Öz-yeterlik, Başarı Yönelimi Alt Boyutları ve Kaygı Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	121
Tablo 4.2:	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Akademik Öz-yeterlik, Başarı Yönelimi Alt Boyutları ve Kaygı Alt Boyutları ile TEOG Sınav Puanları Arasındaki İlişkiler.....	122
Tablo 4.3:	TEOG Başarısının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 4.4:	TEOG Sınav Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.5:	TEOG Sınav Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.6:	TEOG Sınav Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.7:	TEOG Sınav Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.8:	TEOG Sınav Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.9:	TEOG Sınav Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.10:	TEOG Sınav Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.11:	TEOG Sınav Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.12:	TEOG Sınav Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.13:	TEOG Sınav Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	131

Tablo 4.14:	TEOG Sınav Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.15:	TEOG Sınav Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.16:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.17:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.18:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.19:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.20:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.21:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.22:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.23:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.24:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.25:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.26:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.27:	Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139

Tablo 4.28:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.29:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.30:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.31:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.32:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düze Dair Normallik Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.33:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düze Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.34:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.35:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.36:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	143
Tablo 4.37:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	143
Tablo 4.38:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.39:	Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.40:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları.....	146

Tablo 4.41:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.42:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.43:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.44:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.45:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4.46:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4.47:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.48:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	154
Tablo 4.49:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	155
Tablo 4.50:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	156
Tablo 4.51:	Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	158
Tablo 4.52:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4.53:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4.54:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları.....	162

Tablo 4.55:	Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	162
Tablo 4.56:	Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	162
Tablo 4.57:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları.....	163
Tablo 4.58:	Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	163
Tablo 4.59:	Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	164
Tablo 4.60:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları.....	164
Tablo 4.61:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	165
Tablo 4.62:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	166
Tablo 4.63:	Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	166
Tablo 4.64:	Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	167
Tablo 4.65:	Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları.....	167
Tablo 4.66:	Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	168

Tablo 4.67: Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	169
---	-----

GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 3.1:	Akademik Öz-yeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	107
Şekil 3.2:	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu Yamaç Birikinti Grafiği.....	114

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireylerin davranışlarında yaşantıları vasıtasıyla maksatlı biçimde istenir yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1993). Eğitimin bu amacın yanı sıra toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevi daha vardır (Demirel, 2005). Uluslar, zorunlu ilköğretim aracılığıyla, toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını da öğrencilere kazandırarak, gelecek kuşaklara kültür aktarımı sağlar. Bütün bunların yanında eğitim yoluyla meslek kazanma, statü sağlama, sosyalleşme gibi bireysel kazanımlar da amaçlanır. Öğrencilerin ilköğretimde edindikleri kazanımların düzeyini belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı merkezi sınavlar düzenlemekte ve bu sınavda ulaşılan başarı düzeyi çocuğun akademik yaşamına nasıl devam edeceğine ve geleceğine yön vermesi açısından önemli olabilmektedir. Genelde merkezi sınavlar iyi bir ortaöğretim programına katılma ve oradan da iyi bir üniversiteye geçerek gelecekte de iyi bir mesleğe atılma ekseninde kurgulanmıştır. Yaklaşık otuz yıldır değişik isimlerle düzenlenen (Kurumlar Sınavı, LGS, OKS, SBS vb.) ortaöğretime geçiş sınavları, 2013-2014 eğitim döneminden beri Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ismiyle uygulanmaktadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu çalışmanın hazırlandığı 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde TEOG'un yarışma ortamı yaratması, öğrenciyi okul dışı kaynaklara yönlendirmesi, devamsızlığı arttırması, özel okulların verdiği “cömert” notların yerleştirme puanlarını etkilemesi, öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımının azalması gibi gerekçelerle TEOG sınavının kaldırılması gündeme gelmiştir. TEOG sınavının yerine ise Liselere Kayıt Uygulaması adı altında MEB tarafından belirlenmiş nitelikli okulların isteğe bağlı girilen bir merkezi sınavla, diğer okulların ise ikamet adresi ve okul başarı puanı gibi birtakım kriterleri baz alarak öğrenci alacağı eğitim bölgesi ve mahalli yerleştirme sistemi üzerinde çalışılmaktadır. Bu bağlamda yeni sistemde nitelikli okullar için yine merkezi bir sınav söz konusu olmakta ve sınav başarısı önemini korumakta iken, bu araştırmada bir önceki sistem olan TEOG sınav başarısını etkileyen psikolojik ve akademik değişkenler incelenmeye değer bulunmuştur.

Wolman (1973) başarıyı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme olarak tanımlamıştır. Açıkalın (2002)'a göre başarı, belirlenen amaca tayin edilen süre ve nitelikte ürünle ulaşmadır. Eğitimde başarı denildiğinde ilk akla gelen çoğunlukla psikomotor ve duyuşsal gelişim dışındaki bilişsel gelişim düzeyi olarak algılanmaktadır. Yapılan araştırmalar akademik başarıyı yüksek olan öğrencilerin merkezi sınavlarda da başarılı olduğunu göstermektedir (Güler, 2010; Önen, 2003). Genel not ortalaması, öğrencilerin merkezi sınav başarılarını etkilemekle birlikte; bu araştırma kapsamında akademik başarı ölçütü olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem TEOG Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanları kullanıldığı için genel not ortalaması bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrencinin akademik başarısını dolayısıyla da merkezi sınav başarısını etkileyen faktörleri; bireysel faktörler, aile ile ilgili faktörler ve okul ile ilgili faktörler olmak üzere 3 grupta toplamak mümkündür. Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler akademik başarıya etki eden bireysel faktörler kapsamında değerlendirilebilir.

İlköğretim II. kademesinin sonuna doğru, çocukluktan yetişkinlik yaşamına geçiş dönemi olan ergenlik çağı başlamaktadır. Türkiye koşullarına baktığımızda TEOG sınavı tam da böylesi zorlu bir dönemde ergenlerin ileriki yaşamını şekillendirmede önemli bir stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı gençler tüm bu zorlukların üstesinden gelebilmekte ve yüksek düzeyde akademik başarıyı yakalayabilmektedir. Ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalarda güç şartlarda pozitif, beklenmeyen başarılar elde eden ve olağandışı şart ve hallere adaptasyon yetenekli kişilere “resilient” (hızlı iyileşen, kendisini hızlıca toplayan birey) terimi, kişilik niteliği olarak da “resilience” (hızlıca iyileşme, kendisini toplama kuvveti) terimi kullanılmaktadır (Terzi, 2006). Alan yazına bakıldığında, psikolojik dayanıklılık özelliklerine sahip olan çocuk ve ergenlerin akademik başarılarının, uyum becerilerinin, zor şartlarla başa çıkma becerilerinin, sorun çözme becerilerinin, akran ilişkilerinin, öz-saygılarının ve içsel kontrol odağı yönelimlerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir (Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Rutter, 1990; Werner, 1993).

Bireysel yeteneklere dair perspektif de bireyin hareket becerisinin mühim bir öğesidir. Bu konuda öne çıkan kavramlardan biri olan öz-yeterlik, bireyin belirli bir performans sergilemesinde lüzumlu etkinlikleri düzenleyebilme ve başarma

kapasitesine ilişkin inancı biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Akademik öz-yeterlik ise bireyin akademik işleri başarmaya yönelik inancıdır (Zimmerman, 1995). Akademik öz-yeterlik bireyin performansının kestirilmesinde önemli bir faktördür (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Sınıf içi çalışmalar, ev ödevleri, sınavlar, raporların hazırlanması, motivasyon, akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasında ilişkiler bulunmaktadır (Schunk ve Pajares, 2001). Bununla birlikte, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin akademik başarılarını arttırdığı pek çok çalışmada ortaya çıkmıştır (Arslan, 2016; Balkıs, 2011; Carroll ve diğ., 2009; Elias ve MacDonald, 2007; Joo, Bong ve Choi, 2000). Tüm bu verilerden hareketle, lise sınavına hazırlanan öğrencilerin çalışmaya başlamalarında ve devam ettirmelerinde akademik öz-yeterliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Motivasyonla alakalı bir başka mühim bireysel değişken de öğrencilerin başarı yönelimleridir. Ames (1992) başarı amaç yönelimlerini (achievement goal orientation) davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygular olarak tanımlamıştır. Başarı yönelimleri temelde öğrenme ve performans olarak iki alt yönetime ayrılmıştır. Öğrenme yönelimi, bilgiyi içselleştirme ve bilgi üzerinde hakimiyet edinmeye dönük şahsi bir istektir (Elliot, 1999). Performans yönelimi, kendisinden beklenen performansı gerçekleştirme ve benzerlerini bir oranda geride bırakma amacı taşımaktadır (Elliot, 1999). Araştırmaların çoğu öğrenme yöneliminin öz-yeterlik, motivasyon, verimli bilişsel strateji kullanımı, başarıyı kişisel gayrete dayandırma ve güç koşullardaki azimlilik gibi birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır (Ames, 1992; Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Performans yönelimi, düşük akademik güdülenme, yüzeysel bilişsel strateji kullanımı, yardım aramaktan geri durma, olumsuz duygulanım, başarısızlığı yeteneksizliğe dayandırma, zor görevler karşısında kolayca umudunu kaybedip başarısızlığı kabul etme, yüksek sınav kaygısı gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Ames, 1992; Coutinho, 2007; Dweck ve Leggett, 1988). Eğer bir öğrencinin başarı amaç yönelimi bilinirse o öğrencinin potansiyel başarısı hakkında bazı tahminlerde bulunulabilir.

Sınava girme kaygı ile iç içe olan bir değerlendirilme aşaması olup tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin çok sık karşılaştıkları bir yaşantıdır. Durumluk kaygı, bireylerin stres barındıran durumlar dolayısıyla deneyimlediği subjektif korku

duygusudur. Sürekli kaygıya bireyin durumları çoğunlukla stres barındırdığı biçiminde algılaması veya yorumlamasıdır. Buna göre, sürekli kaygısı yüksek bireyin, baskı altında, sürekli kaygısı düşük olanlardan daha çabuk ve daha sık olarak durumluk kaygı reaksiyonları göstermesi beklenir (Öner ve Le Compte, 1998). Kaygıyla başarı ilişkisini irdeleyen çalışmalar, ortalama seviyedeki kaygının başarı ve performansı yükselttiği şeklinde bulgular ortaya koymaktadır. Buna karşılık kaygı çok yüksek düzeyde olduğunda performans olumsuz etkilenmektedir (Scovel, 1978; Spielberger, 1972). Yüksek kaygılı öğrenciler sınavlara yeterli düzeyde hazırlanamamakta, sınavları olduğundan zor algılamakta, sınavları esnasında dikkat yoğunlaştırmakta zorlanmakta ve sınavda kötü performans göstermekte böylece sınav başarıları düşmektedir (Başarı, 1990; Cengiz, 1988; Khodayarifard, 1996; Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970; Yurtbay, 1986).

Alan yazın incelendiğinde, birbiriyle olan ilişkileri ve akademik başarıyı açıklamadaki güçleri farklı araştırmalarca kanıtlanan psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve durumluk/sürekli kaygı değişkenlerini birlikte ele alan Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla TEOG gibi hayati bir sınavda başarıyı etkileyen değişkenlere ışık tutmayı hedefleyen bu çalışmanın literatür için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2. AMAÇ

Çalışmanın genel amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeyleri ile TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Çalışma kapsamında, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu (Elliot ve Murayama, 2008) ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Jerusalem ve Schwarzer, 1981) araştırmacı tarafından 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde kullanılmak üzere Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan resmi ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeylerinin 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem TEOG sınav başarıları üzerindeki etkisi nedir?

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri, kaygıları ve TEOG başarı puanları ne düzeydedir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeyleri ile TEOG başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı puanları TEOG başarı puanlarını ne derece yordamaktadır?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri, kaygıları ve TEOG başarı puanları
 - Cinsiyete,
 - Yaşa,
 - Sosyoekonomik düzeye,
 - Akademik desteğe,
 - Ders çalışma süresine,
 - Lise tercihine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Toplumumuz, genç nüfusun yoğun olduğu bir toplumdur. Ortaokul ve lise yıllarının, ergenlik değişimlerinin ve bunalımlarının deneyimlendiği, geleceğe ilişkin kararların alındığı bir dönemi kapsaması, bu çağdaki gençler üzerinde yapılan araştırmaların önemini ve gereğini arttırmaktadır. Akademik başarı birey ve toplumun geleceğini şekillendirmede özel bir öneme sahiptir. Akademik başarı, öğrenciler üzerinde mutluluk, güven ve kişisel doyum gibi önemli etkiler yaratabilmektedir. Ülkemizde iyi bir işe ve iyi bir geleceğe sahip olabilmek için kaliteli bir üniversitenin iyi bir bölümünü bitirmenin önemli olduğu düşüncesi hakimdir. Üniversiteye girişte başarılı olmanın ilk adımı olarak iyi bir ortaöğretim kurumundan mezun olmak gerekmektedir. Sınavla öğrenci alan bu okulların kontenjanları, artan talep karşısında sınırlı kalmakta ve bu okullara giriş her geçen yıl daha da güçleşerek öğrenciler arasında büyük bir rekabet oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler böyle bir yarışa ergenlik dönemi gibi zorlu bir dönemde

girmektedir. Bu dönem, insan yaşamında çatışmalarıyla, bunalımlarıyla ve dengesizlikleriyle bilinen bir dönemdir. İlköğretim sekizinci sınıftaki öğrencilerin böylesi bir dönemde TEOG gibi hayati bir sınava girmeleri onların bazı problemler yaşamasına neden olabilecek yeni bir risk faktörü oluşturmaktadır. Bu noktada tüm bu risk faktörlerine rağmen TEOG sınav başarısını yordayan koruyucu faktörlerin ele alınması gerekli ve önemli görülmektedir.

2013-2014 eğitim döneminde ilk defa uygulamaya konulan TEOG sınavı ile ilgili yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bugüne kadar ortaöğretime geçiş sınavları hakkında yapılan araştırmalar konuya daha çok olumsuz bir açıdan yaklaşırken; pozitif psikolojinin ortaya çıkması ve popülerlik kazanmasıyla birlikte bu gibi risk durumlarında öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Yapılan taramalar sonucunda, ülkemizde TEOG'a hazırlanan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeyleri ile TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bu ilişkinin sınındığı ilk çalışmadır. Bu açıdan, çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, TEOG'a hazırlanan öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve eğitimcilerin sınav başarısını etkileyen etmenler konusunda bilgi edinmelerini sağlayacaktır. Bugün TEOG'a girecek öğrenciler ileride de bakanlıkça ülke çapında gerçekleştirilen sınavlara gireceklerinden TEOG'a ilişkin vaziyeti aydınlatmanın önemli olduğu ve doğabilecek problemlere karşı önleyici rehberlik hizmetleri tedbirlerini almayı kolaylaştırabileceği varsayılmaktadır. TEOG başarısı ile yordayıcı değişkenlerinin araştırılmasıyla elde edilecek sonuçların bu öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleri ile ana baba eğitimi programlarında kullanılabileceğine inanılmaktadır. Elde edilecek bulguların, literatürde yer alan benzer araştırmalara destek, yeni araştırma ve araştırmacılara da yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca, araştırma bulgularının öğretim üyeleri, ilgili eğitim kuruluşları, sivil toplum örgütleri, öğrenci ve ebeveynlerinin yanı sıra, eğitim sistemi içerisinde yapılacak olası değişikliklere de ışık tutması umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına doğru, içten ve güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirlenen sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

1. Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem TEOG sınavıyla sınırlıdır.
3. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında TEOG sınavına girmiş olan ve İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki örnekleme dahil edilen ortaokullardan seçilen öğrenciler ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın değişkenleri olan psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Akademik Başarı: “Okul ortamında belirli bir dersten ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak da açıklanmaktadır” (Carter ve Good, 1973).

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG): “Ortaokulların sekizinci sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce (ÖDSGM) her dönem yapılan ortak sınavlara verilen addır” (MEB, 2013). Bu araştırma kapsamında akademik başarı ölçütü olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem TEOG Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanları kullanılmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık: “Bireyin bir ya da birden fazla olumsuz yaşantı ve risk faktörü ile karşı karşıya kalması, bu risk faktörlerinin yanında koruyucu faktörler bulunması ve yaşama sağlıklı uyum sağlama sürecidir” (Rutter, 1999).

Akademik Öz-yeterlik: “Öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancıdır” (Zimmerman, 1995).

Başarı Amaç Yönelimi: “Davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yollarıdır” (Ames, 1992).

Durumluk Kaygı: “Kişinin özel durumları tehdit edici olarak yorumlaması sonucunda ortaya çıkan geçici duygusal tepkidir” (Spielberger, 1972).

Sürekli Kaygı: “Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ve/veya yorumlamasıdır” (Öner ve LeCompte, 1998).

BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. AKADEMİK BAŞARI

Günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülen eğitimi, Ertürk (1993) bireylerin eylemlerinde belirlenen hedefler yönünde pozitif ve istenir değişimler edindirme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Sistemli eğitim programları, hedef, muhteva, öğretim ile ölçme-değerlendirmeyi içermektedir (Demirel, 2005). Ölçme-değerlendirme, ne öğrenildiğine dair bilgi ve kanıt toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Karaman, 2013). Ölçme değerlendirme; bir eğitim programının işlevselliğini, eğitim yöntem ve stratejilerinin etkililiklerini, öğrencilerin başarı seviyelerini, öğrenme gereksinimlerini ve eksikliklerini, hazırbulunuşluk seviyelerini, ilgi ve yeteneklerini belirleme gibi pek çok amaçla eğitim sisteminin girdi, süreç ve ürün boyutlarının her birinde gerek duyulmaktadır (Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015).

Başarıda önceden standartları belirlenmiş amaçlara ulaşma söz konusudur; kişi standartlara ulaştığında başarılı, ulaşmadığında başarısız sayılır (Wolman, 1973). Demirel (2005) başarıyı, program amaçlarıyla tutarlı davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Wolman (1973)'a göre başarı, istenilen sonuca erişme yönünde bir ilerlemedir. Başarı, Açıkalın (2002) tarafından ise belirlenen amaca tayin edilen süre ile nitelikte ürünle erişme biçiminde tanımlanmaktadır. Bu kadar geniş kapsamda başarı tanımlamaları bulunmakla beraber eğitimde başarı denildiğinde çoğunlukla müfredat çerçevesinde amaçlanan bilgiler ve becerilerin ne kadarının edinildiğini notlar aracılığıyla gösteren okul başarısından bahsedilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarıyla çoğunlukla öğrencilerin psikomotor ve duyuşsal gelişim haricindeki bilişsel gelişim düzeyleri kastedilmektedir fakat planlanan değişimler bilişsel davranımlarla kısıtlanamaz (Julian ve Stanley, 1972). Öğrenci başarısını ölçmenin en yaygın yolu ise sınavlardır. Okuldaki başarı yalnızca sonraki sınıfa geçmede gerekliyken, üst öğrenime geçişte yerine geniş ölçekli sınav başarısı gelmektedir.

2.2. AKADEMİK BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bir öğrenme durumunda bulunan öğrenci, öğrenme yöntemi, öğrenme materyali, öğretmen ve öğrenme ortamı olmak üzere beş temel öğeden ilk üçü doğrudan ve son ikisi de dolaylı şekilde öğrenmeyi etkilemektedir (Bacanlı, 2000). Öğrencinin akademik başarı seviyesi üzerinde etkili birçok değişken bulunmaktadır. “Öğrenme değişkeni” şeklinde isimlendirilen bu değişkenler genellikle fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve şartlarla ilgilidir. Aile, okul, arkadaşlar ve öğrencinin kendi özelliklerini içerebilen bu faktörler, öğrencinin öğrenme durumunu, doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilerini, yeteneklerini ve başarı düzeyini olumlu veya olumsuz yönde etkiler (Uluğ, 1996). Öğrencinin başarı durumunu etkileyen pek çok faktörün bulunması süreci karmaşıklarıştırmaktayken bu faktörler bireysel, çevresel ile örgütsel biçiminde sınıflandırılabilir.

2.2.1. Bireysel Faktörler

Eğitimdeki yeni eğilimler düşünen, araştıran, sorgulayan, deneyen, keşfeden, üreten, problem çözebilen, kendi kararlarını verebilen, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, iletişim, girişimcilik, yaratıcılık, teknolojiyi etkin kullanabilme becerileri gelişmiş, bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmenin öneminin altını çizmektedir (Nuhoğlu, 2004). Bu bağlamda öğrenen özellikleri ve öğrenmeyi etkileyen öğrenen özellikleri önem kazanmaktadır. Bacanlı (2000) öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörleri türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık durumu/kaygı, öğrenmede geçiş, motivasyon, dikkat, yaş ve zeka olarak sıralamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarının yetenek, özlük, kişilik, çalışma alışkanlıkları gibi çok sayıda faktörden de etkilendiği belirtilmektedir (Yıldırım, 2000). Önkoşul niteliğindeki önceki bilişsel öğrenmeler bilişsel öğrenmeleri belirleyen en güçlü etkenlerdendir. Çocuklar erken dönemde temel bilişsel, dil ve sosyal becerileri geliştirdikleri takdirde sonraki öğrenme yaşantıları kolaylaşabilmektedir (Johnson ve Blumenthal, 2004).

Bireysel eğilim ve yönelimlere, güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin benlik farkındalığı başarılı olma konusunda gösterilecek çaba için gereklidir. Güdülenme yapılarından olan öz-yeterlik bireyin bir alanda başarılı olabilmesi için gerekli becerilere sahip olma durumuna ilişkin güvenini içerir (Bandura, 1997). Bireyin

görevi başarmada sergileyeceği performans konusundaki algısı davranışın güçlü bir belirleyicisidir. Öğrenciler başarabileceklerine inandıkları zaman öğrenme faaliyetlerine daha fazla isteyerek yaklaşmakta, daha yüksek hedefler belirlemekte ve motivasyonları yükselmektedir. Literatür incelendiğinde, öz-yeterlikle başarının manidar biçimde olumlu yönde ilişkili oldukları gözlenmektedir (Bandura ve diğ., 1996; Schunk, 1989).

Ruhsal bozukluklara karşı koruyucu olduğu gösterilen faktörleri beraber içeren genel bir kavram olan psikolojik dayanıklılık akademik başarıyı etkileyen değişkenlerdendir. Psikolojik dayanıklılık, olumsuzluklara karşın başarıyı sağlayan kişisel özellikleri içeren bir kavram olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001). Psikolojik dayanıklılıktan söz edebilmek için bireyin risk veya zorluğa maruz kalması ve duruma uyum sağlayarak yaşamının türlü alanlarında başarılı olması gereklidir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Literatüre baktığımızda psikolojik dayanıklılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda akademik başarıları yüksek öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının da yüksek olduğu; hem dışsal hem içsel koruyucu faktörlerin, akademik başarı ile olumlu ilişkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Er, 2009; Gizir, 2004; Hanson, Austin ve Lee Bayha, 2003; Reis, Colbert ve Hebert, 2005).

Öğrenci başarısını etkileyen bir diğer duyuşsal özellik mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik, kişinin başarı ve davranışları üzerinde belirlediği yüksek hedeflere erişme beklentisi olarak tanımlanabilir (İlhan ve Öner Sünkür, 2012). Yüksek standartlar tayin etmek yüksek başarı ve motivasyon gibi olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi, başarısızlık durumlarında kişinin kendini suçlamasına ve başarısızlığa yoğunlaşmasına da sebebiyet verebilir. Olumlu mükemmeliyetçilik ile akademik başarının manidar biçimde olumlu yönlü ilişkili; olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise başarıyla manidar biçimde olumsuz yönlü ilişkili bulunduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Altun ve Yazıcı, 2010; Ram, 2005; Stoeber ve Rambow, 2007; akt. İlhan ve Öner Sünkür, 2012).

Bireylerin günümüzde hızla değişen ve gelişen bilgiye uyum sağlamak için kendilerine başarı amaçları koyarak öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin motivasyon kaynakları akademik başarı elde etmelerine yönelik öz-yeterliklerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1995). Bandura (1986) kısa

vadeli hedeflerin öğrencileri başarıya ulaştırmada etkili olduğunu; Zimmerman ve Martinez Pons (1986) başarılı öğrencilerin başarısızlara nazaran hedef belirleme stratejisini daha sık ve tutarlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde başarı amaç yönelimi ve akademik başarı ilişkisini inceleyerek çeşitli başarı amaçları ile akademik başarı arasında ilişki saptayan çalışmalara rastlanmaktadır (Akın, 2006; Coutinho, 2007; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010; Midgley ve Urdan, 1995).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını önemli derecede etkileyen duyuşsal alanın önemli bileşenlerinden biri, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarıdır. Bireyin bir işi yaparken işe ilgi duyması süreç sonundaki başarısını olumlu, isteksiz olması ise olumsuz yönde etkilemektedir (Hammond ve Bennett, 2002). Deneyimlerle şekillenen tutuma ders öğretmeni de etki etmekte, bir alanda yaşanan başarılar o alana yönelik tutumları olumlu biçimde etkilemektedir. Bu konu ile ilgili olarak, Karaer (2007) öğrencilerin fen bilgisi dersi karne notunun bu derse yönelik tutumu anlamlı düzeyde etkilediğini, öğrencinin fen dersindeki başarısı ile fen dersine yönelik tutumu arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuç, Gardner ve MacIntyre (1993) ve Kocabaşoğlu (2010)'nun tutum ve başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürdükleri çalışmalarla örtüşmektedir.

Motivasyon akademik başarıyı etkileyebilecek değişkenlerden biridir. Motivasyon belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak ele alındığında, güdülenmişlik düzeyi yüksek bireyler başarılı olmak ve hedeflerine ulaşmak amacıyla çabalamak ya da sabır göstermek vb. fiziki aktiviteler; planlama, tekrarlama, düzenleme, izleme, kararlaştırma, sorun çözme ile süreç değerlendirmesi vb. zihinsel aktiviteler içine girerler (Pintrich ve Schunk, 2002). Yapılan birçok araştırma öğrencilerin akademik başarılarında öz-düzenleme ve motivasyonun etkili olduğunu göstermiştir (Aydın, 2010; Cıla, 2015; Sevilmiş ve Şirin, 2016).

Denetim odağı öğrencilerin öğrenme tepkileri ve başarı seviyeleriyle alakalı bir diğer bireysel farklılıklara ilişkin değişkendir. Denetim odağı kavramı, öğrencilerin öğrenme davranışları ve akademik başarı gibi hayatlarındaki olayların ne kadarını denetleyebildiklerine yönelik algılarını açıklamak için kullanılmaktadır. Öğrenmeye karşı kontrol inancı olan kişiler, sonuçların kendi hareketlerine bağlı ve kontrolleri altında olduğuna inanırlar; böylece kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler (Buluş, 2011). Alan yazın çalışmaları denetim odağının akademik başarıyı

anlamli biçimde etkilediğini ve akademik başarının içten denetim odağıyla pozitif ilişkiliyken; dıştan denetim odağıyla ise negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Kalechstein ve Nowicki, 1997; Nelson ve Mathias, 1995; Rose ve Medway, 1981; akt. Buluş, 2011).

Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden bir diğ er de ğ iş ken öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde aktif rol üstlendiği öz-düzenleme kavramıdır. Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik oluşturduğu amaçlar için stratejiler belirlediği ve bu stratejilerin kazanımlarını de ğ erlendirdiği bir süreçtir (Süer, 2014). Alan yazında, öz-düzenleme stratejilerinin öğretilbileceği, bu stratejilerin kullanımının başarıyı arttırdığı (Schunk ve Ertmer, 2000) ve çok sayıda öz-düzenleyici strateji kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu (Pintrich ve De Groot, 1990) belirtilmektedir.

Eğ itim-öğretim faaliyetlerinin öğrencinin öğrenme stiline uygunluğu akademik başarıyı etkileyebilecek faktörlerden birisidir. Öğrenme stilleri, her bireyin kendi özelliklerini tanıması ve hangi şekilde öğrendiğ inin farkında olması sonucunda oluşturduğu öğrenme tarzıdır (Keleşoğ lu, 2011). Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının baskın öğrenme stillerine uygunluğu başarılarını artırır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Alan yazında farklı öğrenme stillerinin daha yüksek akademik başarıya ulaştığına işaret eden araştırma bulguları bulunmaktadır (Bilgin ve Durmuş, 2003; Dunn ve diğ., 1990).

Akademik başarıyı etkileyen bir diğ er etken her öğrenenin farkında olarak ya da olmayarak kullandığı öğrenme stratejileridir. Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini bilme ve kullanmaları akademik ve duyuşsal özelliklerinden, öğrenme sürecinde yardım aldıkları aile, akranlar, yetişkinler ve öğretmenlerinden etkilenmektedir (Nisbett ve Shucksmith, 1986). Yapılan araştırmalarda başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere nazaran daha fazla öğrenme stratejileri kullandıkları (Jimenez, Garcia ve Pearson, 1996; Medo, 2000; Phakiti, 2003); strateji kullanımında daha amaçlı, etkin ve esnek oldukları belirlenmiştir (Loranger, 1994; Schutz ve diğ., 1998; akt. Özkal ve Çetingöz, 2006).

Zaman yönetimi akademik başarıyı etkileyen bireysel faktörlerden bir diğ eridir. Zaman yönetimi, program yapmayı, ders çalışmak için ayrılan zamanı iyi

planlamayı ve verimli kullanmayı içermektedir. Britton ve Tesser (1991) ve Demirtaş ve Özer (2007) araştırmalarında zamanı iyi kullanan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kara ve Gelbal (2013) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını etkilediği düşünülen bazı özelliklerin önem düzeylerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda sıraladıklarında en önemli olduğu düşünülen özelliğin düzenli çalışma olduğu sonucuna varmışlardır. Düzenli çalışmayı sırasıyla motivasyon düzeyi, yetenek düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, öğretim programı, öğretmene karşı tutum, sınıf içi öğrenci etkinlikleri ve okulun fiziksel imkanları izlemiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarısını etkileyen diğer bir faktör kaygı düzeyidir. Optimum kaygı, öğrenme gayreti için gerekliken yüksek düzeyde kaygı, bireyin soyut düşünebilme becerisini ve zihin esnekliğini yitirmesine sebep olmakta, akademik özgüvenini yaralamakta; böylece bireyin akademik başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir (Senemoğlu, 2005). Cengiz (1988) üniversite giriş sınavının öğrencilerin kaygı seviyelerini anlamlı biçimde arttırdığını ve başarısız öğrencilerin hem durumluk hem de sürekli kaygı seviyelerinin başarılı öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sınav kaygısı ise öğrencinin akademik başarısını etkileyen olumsuz düşüncelere ve duyuşsallığa işaret etmekte ve öğrencinin bir sınava ilişkin başarısıyla olumsuz ilişki gösterebilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

2.2.2. Çevresel Faktörler

Öğrencinin başarı ya da başarısızlığında kişisel özelliklerinin yanında ailesinin, öğretmenlerinin ve eğitim olanaklarının da etkili olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin başarısıyla ilgili olabilecek faktörler ev içindeki eğitim olanakları, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çevresel etkenler ve okuldaki öğrenme-öğretme olanakları şeklinde sıralanabilir (Bacanlı, 2000). Uluğ (1996) öğrenci başarısında; başarı motivasyonu, kaygı, ailenin özellikleri, sosyoekonomik düzey, okulun eğitimsel koşulları, çevresel özellikler, beslenme, barınma, sıhhat şartları vb. niteliklerin önemli rol üstlendiğini dile getirmektedir. Bununla birlikte Kepçeoğlu (1995) ve Yavuzer (1992) gibi araştırmacılar da ailenin sosyokültürel yapısı, ekonomik yapısı ve ailedeki geçimsizlikler gibi etkenlerin öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini,

geçimsizliklerin ve dengesizliklerin baskın olduğu aile ortamlarında çocuğun yeterli ilgiyi ve sevgiyi göremediğini; böylece çocuğun çalışmasının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedirler (akt. Keskin ve Yapıcı, 2008). Christenson, Rounds ve Gorney (1992) ailenin beklentisi, yakın çevrenin etkisi, anne-baba ilgisi, öğrenim seviyesi ve disiplinin matematik başarısı üzerinde etkili faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Tüm bu özellikler olumlu yönde düzenlendikleri takdirde öğrencilerin başarılarına katkı sağlayabilirler.

Sosyoekonomik düzey, Mueller ve Parsel (1981) tarafından bir birey veya bir aile için gelir, sosyal statü, eğitim gibi niteliklerin birleşiminin ulaşımındaki hiyerarşik durum şeklinde tanımlanmıştır (akt. Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016). Coleman (1988) ailelerin gelirleri yükseldikçe öğrencilerin evsel kaynaklarının arttığı, esaslı ihtiyaçlarının karşılandığı, akademik hazırlıkların titizleştiği, eğitimsel beklentilerin yükseldiği ve ailesel desteğin sağlandığını belirtmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerdeki ailesel stres düzeyi ise çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dinçer ve Kolaşın (2009) ve Polat (2009) ailelerinin ekonomik gelirleri düşük olan öğrencilerin okula devamlarının düşük olduğunu bulmuşlardır. Başarıda ekonomik durumun yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyleri, çocuklarının eğitime önem vermeleri, sağladıkları toplumsal ile kültürel imkanlar da etki sahibidir (Zabun, 2011). Anne babanın eğitim düzeyleri, eğitime bakış açıları ve çocuklarına derslerinde yardımcı olmaları gibi değişkenleri de etkilediğinden öğrencinin başarısını etkilemesi kaçınılmazdır (Gün ve Çavuş Erdem, 2014). Köse (1999) ailelerin ekonomik güçleri doğrultusunda çocuklarını dershaneye gönderme eğilimi taşıdıklarını; Tansel ve Bircan (2005) ise anne babaların eğitimleriyle gelirlerinin öğrencilerin ücret karşılığında birebir dersler alma ihtimallerini yükselttiğini vurgulamışlardır. Yine Aslan Akan (1994)'ın araştırmasında üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin daha iyi yaşam koşulları sağlamada, iletişim kurmada, disiplin teknikleri uygulamada, okuldaki etkinliklere katılmada, öğretmenlerle iletişimde alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalarda üst ve orta sosyoekonomik şartlardaki ailelerin çocuklarının genel olarak alt sosyoekonomik şartlardaki ailelerin çocuklarına nazaran akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Dinçer ve Kolaşın, 2009; Polat, 2009). Ancak, White (1982) yapmış

olduğu meta-analiz çalışmasında 200 makaledeki akademik başarıyla sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi taramış ve aralarında zayıf bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı öğrenci başarısını etkileyen çevresel değişkenlerden biridir. Chiu ve Xihua (2008) öğrencilerin matematik başarıları ile kardeş sayılarının ilişkisini 41 farklı ülkede araştırmışlar ve daha az kardeşe sahip olan öğrencilerin daha yüksek matematik puanlarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Eğitimsel Sürecin Ulusal Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress) verilerine göre matematikte iyi olan bir erkek kardeş kız öğrenciler için model olmakta ve bu durum onların matematik başarılarını arttırmaktadır (Armstrong, 2014). Gündüver ve Gökdaş (2011) ilköğretim öğrencilerinin SBS başarılarını, Pakır (2006) ise ÖSS başarısını etkileyen değişkenlerden olan kardeş sayısı ile başarının düşük ilişkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal destek öğrenci başarısını etkileyen bir diğer çevresel değişkendir. Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin öğrencilerin okula uyumları, devamları ve akademik başarılarında önemli rol aldığını göstermektedir (Mallinckrodt, 1988; Yıldırım ve Ergene, 2003). Literatürde ailelerin çocuklarına güvenmeleri, anlamaya çalışmaları, uygun yönlendirmelerde bulunmaları, hatalarını uygun biçimde düzeltmeleri, suçlayıcı, yargılayıcı davranışlardan kaçınmaları, üstün ve güçlü yanlarını vurgulayarak başarılarını takdir etmelerinin çocuğun özgüveni, öz-saygısı, sorumluluk algısı, baş edebilme becerisi ve akademik başarısına katkıda bulunabileceği vurgulanmaktadır (Dil ve Bulantekin, 2011). Satır (1996) yakından ilgili, çalışma alanlarını organize eden, başarılarına övgülerle destek veren, başarısızlıklarında onları yüreklendiren ailelerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Arkadaşlık bir gereksinim olmakla birlikte ailede karşılanamayan önemli bir sosyal destek kaynağıdır (Yıldırım, 2000). Karadağ (2007) arkadaşlarınca sevildiğini hisseden ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulmuştur. Arkadaş desteğinin 8.-11. sınıf öğrencilerinde akademik başarıyı pozitif yönde manidar biçimde etkilediği bildirilmektedir (Yıldırım, 2006). Aksine, Yıldırım ve Ergene (2003)'nin 545 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada arkadaş desteğiyle başarının manidar biçimde ilişkili olmadıkları bulunmuştur. Chen Li (2005)'nin 270

lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada ise öğretmen ve ebeveyn desteklerinin akademik başarı üzerinde akran desteğinden daha önemli rol üstlendikleri bulunmuştur. Arkadaş değişkenine ilişkin elde edilen çelişkili sonuçlar, konunun yeni araştırmalarla, farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerle derinlemesine incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Veli katılımı öğrenci başarısını etkileyen çevresel değişkenlerden bir diğeridir. Şeker (2009) velilerin eğitime katılmalarıyla çocukların okuldaki başarılarının olumlu ilişkisini saptamıştır. Hakan (2001) akademik başarısı yüksek olan ilköğretim öğrencilerinin velilerinin iyi okul-öğretmen ilişkilerine sahip olduklarını, çocuklarının eğitim durumlarına yakın ilgi gösterdiklerini ve çocuklarına gerekli eğitim-öğretim ortamlarını hazırladıklarını belirlemiştir. Veli katılımı öğrencilerin ders başarılarının yanı sıra okul devamlılıklarını, okuldaki tutumları, davranışları, özgüven ve ruhsal vaziyetlerini pozitif manada şekillendirmektedir (Cripps ve Zyromski, 2009).

2.2.3. Örgütsel Faktörler

Eğitimin amaçlarına erişmesinde, eğitim kurumları ve buralarda görev alan eğitimciler ve araştırmacılar öğrencilerin hayatlarında önemli etki kaynaklarıdır. Eğitim programları uygulamalarıyla, eğitimciler ise hem program faaliyetleri hem öğrenciler ile olan ilişkileriyle davranışların kazanılmasında önemli birer rehber görevi görmektedirler. Her okul müfredat planlama, daha iyi araç gereçleri seçme, öğretmenlerini hizmetiçi eğitimlerden geçirme, en son üretilen teknolojik araçları kullanma ve eğitime para harcama gibi faaliyetler vasıtasıyla hedeflerine varmaya ve başarılarını arttırmaya çabalar. Örgütsel faktörlerde öğretmenlerin; kişilik özellikleri, iletişimsel becerileri, motivasyonları, tecrübeleri, alan yeterlilikleri, öğrenme kuramları, öğretim strateji ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, alandaki en son gelişmelerin takibi, sınıfı yönetebilme vb. yeterlikleri sıralanabilir. Bunun yanında kurum kültürü, açık iletişim ortamı, okul yöneticisinin liderliği, yönetsel hizmetler, kurumun fiziksel ortam ve donanımı, okul ve sınıf öğrenci mevcudu da kurumla ilgili örgütsel faktörler olarak öğrencinin akademik başarısında belirleyici etkilere sahiptir (Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Memduhoğlu ve Tanhan, 2013).

Bir öğretim sürecinin öne çıkan elemanları öğrenci, öğretmen, öğretim faaliyetleri ve öğretim programıdır. Burada öğrenci ile program arasındaki organik bağı kuran anahtar unsur öğretmendir. Öğretmen sürece ne kadar hâkimse öğrencinin programın hedeflediği kazanımlara ulaşma olasılığı artar. Öğretmenin hakimiyeti ise mesleki yeterliliklere sahip olmasıyla sağlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerde görülen performans düşüklüğünün sıklıkla öğretmen yetersizliklerine atfedildiği görülmektedir (Darling Hammond, 2000; Karacaoğlu, 2008). Öğretmen eğitim seviyesinin, hizmet süresinin ve katıldığı hizmetiçi eğitim çalışmalarının da öğrencilerin akademik başarılarına önemli ölçüde etki ettiği belirtilmektedir (Demir, 2009). Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısına etkisi öğretimde kullandığı yöntemler, teknikler, stratejiler ve ortam seçimleriyle barizleşmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin daha çok düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi yöntemleri, yapılandırmacı yaklaşımdaki, uygulamaya dönük, öğrenci merkezli yöntemlerin yerine tercih etmeleri başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Ekici, 1996).

Helvacı ve Aydoğan (2011)’a göre okul etkililiği için sahip olunması gereken beş temel özellik şunlardır:

1. Eğitim-öğretim amaçlarını açık ve net biçimde ortaya koyabilme,
2. Özel ve genel hedeflerinde sistematik belirlemeler ve değerlendirmeler yapabilme,
3. Bütün öğrencilerinin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği beklentisi içinde olabilme,
4. Öğrencilerini öğrenmeye teşvik edebilme ve güvenli bir iklime sahip olabilme,
5. İlkeli eğitimcilere sahip olabilmedir.

Zigarelli (1996) etkili okulu oluşturan altı temel özelliğinin kaliteli öğretmenler, öğretmenlerin iştiraki ve memnun olmaları, okulu yönetenin önderliğiyle iletişim vasfı, kuvvetli kurum kültürü, yönetimin olumlu temasları ve ailelerin üstün katılımları olduğunu belirlemiştir. Demirtaş (2010) okul kültürü yüksek liselerdeki öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Etkili okul çalışmalarıyla okul yöneticilerinin öğrencilerin başarıları üstünde etkileri olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı, 1993; Brookover, Beady, Flood, Scweithzer ve Wisenbaker,

1979). Liderlik çalışmalarının okul iklimini ve öğrenci başarısını etkilediği (Leithwood ve Montgomery, 1982) yönünde çalışmaların yanında etkilemediği (Van de Grift, 1990) yönünde de çalışmalar mevcuttur. Yapılan araştırmalardaki çelişki sonuçlar üzerine, Witzier, Bokser ve Krüger (2003) çeşitli ülkelerdeki eğitim liderliğinin okuldaki başarıya etkilerini meta-analiz çalışması ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilköğretimdeki eğitim liderlerinin akademik başarı üzerinde etkilerinin olduğu; ortaöğretimde ise başarıyla eğitimsel liderliğin ilişkili olmadığı görülmüştür.

Etkin öğrenme ve başarı için öğrencinin kişisel ve ailevi özellikleri haricinde okulun eğitim kaynakları da sayı ve nitelik bakımından yeterli olmalıdır. Örneğin, Greenwald, Hedges ve Laine (1996) başarı üzerinde fiziksel donanımların, insani ve ekonomik kaynakların etkili olduğunu bulmuşlardır. Willms ve Somers (2001) öğretmen eğitimi, öğrenci-öğretmen oranı, öğretim malzemeleri ve kütüphane büyüklüğü ile öğrenme ürünleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki raporlamışlardır. Okulun eğitim kaynaklarının akademik başarı üstünde etkisi olmadığını (Hakkinen, Kirjavainen ve Uusitalo, 2003) ya da çok az olduğunu destekleyen (Demir, 2009) çalışmalar da mevcuttur. Bazı araştırmalar ise ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre eğitim kaynaklarının başarı üzerindeki etkilerinin değiştiğini ileri sürmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başarısıyla öğrenci-öğretmen oranı, öğretmenlerin eğitim seviyesi ve deneyimi, öğretim malzemelerinin varlığı ve niteliği ile okul tesisleri ilişkisi gelişmiş ülkelere daha belirgin ve etkilidir (Fuller ve Clarke, 1994).

2.3. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNİN TARİHİ

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitimin amaç veya hedeflerine ulaşım ulaşılmama durumunu belirler ve bu amaç ve hedeflerin geliştirilmesine katkı sağlar. Öğrencilerin ilköğretimdeki kazanımları ne ölçüde kazanmış olduklarının saptanması, ilgi ve yetenekleri yönünde bir üst eğitim kurumuna yönlendirilmeleri amacıyla Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretimden ortaöğretime geçişte merkezi sınavlar yapılmaktadır. Merkezi sınavlar öğrenci başarısı, yeteneği ya da bir üst kademeye hazırbulunuşluğu ölçmeye yönelik yapılmakta ve genellikle seçme özelliği göstermektedirler. Yaşanan gelişmelerle

birlikte ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları da yapı ve içerik bakımından çeşitlenmiştir. 1970'lerde yükseköğretime olan talep yanında Fen ve Anadolu liselerine olan talep de artmıştır. Bu liselerin daha kapsamlı eğitim vermeleri ve mezunlarının pek çoğunun üniversiteye yerleşebilmeleri sebebiyle başvuranların sayısı her sene artmış; böylece 1980 itibarıyla her okulun kendi sınavını yaptığı dönem son bulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının, Anadolu Liselerine ve Özel Okullara öğrenci alımı için merkezi sınav sistemine geçileceğini duyurmasının ardından 1980 yılından itibaren ilkokulu bitiren öğrenciler Anadolu Liselerine ve Özel Okullara tek bir sınava girmek suretiyle yerleşmeye başlamışlardır. O dönemde Türkiye'de sadece birkaç ilde az sayıda bulunan fen liselerine özel olarak başvuru yapılmakta ve sınavla öğrenci alınmaktadır. Bu düzen yedi yıl sürmüştür; 1988 yılında sınava giren öğrenci sayısında önemli artış olmuştur (Ünlü, 2005, s. 2).

MEB, 1998 yılına dek ortaöğretime giriş sınavlarını Anadolu ve Fen liseleri sınavları olarak ikiye ayırarak gerçekleştirmiştir. Zorunlu eğitimin 5 yıl olduğu dönemlerde Anadolu liselerine öğrenci seçimi için ilkokul 5. sınıf öğrencileri iki aşamalı bir sınavı kazanarak bu okulların ortaokul kısımlarına yerleştirilmişlerdir. 8. sınıfta okuyan öğrenciler, Fen ile Anadolu liselerine (6., 7. ve 8. sınıfta Türkçe'den, fen bilgisinden, matematikten onluk puanlama sisteminden minimum 8 almaları ve kırksız sınıflarını geçmeleri şartıyla) 2 aşamadan oluşan bu sınavdan geçerek alınmışlardır. Polis ve Askerî liseler ise bu sınavların dışında başarılı erkek talebeleri testi, sporu ve mülâkatı içeren bir sınavdan geçirerek seçmişlerdir (Ünlü, 2005, s. 2). 1990'lı senelerden başlayarak sınav ile öğrencilerini seçen ortaöğretim kurumları sayısı ve bu okullara talep artmış; böylece ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavları bütün toplumun gündemini meşgul etmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasından sonra ise 1998 senesinden beri 8. sınıftaki öğrencilere merkezden yapılan sınavların uygulamaları başlatılmıştır. Sınavlardan ilki olan Liselere Giriş Sınavı (LGS), 1998-2005 yılları arasında devlet, özel, Fen, Anadolu gibi çeşitli lise türlerine öğrenci seçme maksadıyla uygulanmıştır. Bu uygulamanın ismi 2006 yılında OKS olarak değiştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

“Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS)” kısaca OKS adıyla 2005-2007 yılları arasında uygulanmış; ortaöğretime geçiş 8. sınıf öğrencilerinin girdiği bu sınavın sonuçlarına göre gerçekleştirilmiştir. Yapılan farklılıklarla sınav özünü biçimi kökten değişmemiş, “Polis Koleji Aday Tespit Sınavı”, “Özel Okullar Sınavı”, “Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı” gibi türlü sınavlar birleştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Eğitim yılının bitiminde bir oturumda uygulanan OKS’de 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri konularını içeren her testten 25’şer totalde 100 soru sorularak 120 dakika zaman tanınmıştır. Soruların içeriği ilköğretimde ilgili derslerdeki kavram, ilke ve genellemelerden yararlanarak yorumlama, ilişkilendirme, analiz gibi zihinsel becerilere yönelik hazırlanmıştır. Sınav sonucunda öğrenciler tercih ettikleri liselere puan sıralamasına bağlı olarak yerleştirilmiştir (MEB, 2001). Özellikle sekizinci sınıfta bir kez yapılan ve telafi şansı bulunmayan bu sınavın bir amaç halini aldığı, süreci ölçmediği, okul derslerini önemsizleştirdiği, ailelerde maddi ve manevi sorunlar yarattığı, okulda disiplin olaylarına sebep olduğu, sonuç olarak öğrencinin gerçek yaşama ve üst öğrenime etkili biçimde hazırlanmasını engellediği konularında eleştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Şahin ve diğ., 2012). Tartışmalar üzerine OKS, 2004 yılında hazırlanan yeni öğretim programlarının ölçme-değerlendirme vizyonuna uygun olmaması, öğrencileri belli derslere yönlendirmesi ve sosyal etkinliklerden uzaklaştırması, eşitliği zorlaması gibi sebeplerle 2008 yılından itibaren yerini SBS’ye bırakmıştır (Sarier, 2010).

Ortaöğretime geçişte 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden başlayarak Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) düzenlemesiyle OKS yerine Seviye Belirleme Sınavlarının (SBS) yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2008). SBS, MEB’in Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesiyle yürürlüğe giren Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi’nin değerlendirme ögesi olarak açıklanmıştır. OGES, 2004 yılından itibaren yenilenen ilköğretim programlarına bir uyum süreci olarak ifade edilmiştir (MEB, 2008). Bu amaçla 2008 yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıfların, 2009 yılında ise ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfların katılmasıyla SBS uygulamaları başlamıştır. SBS, MEB (2008) tarafından 6., 7. ve 8. sınıfların ilköğretim programlarındaki kazanımları elde etme düzeylerinin ölçüleceği ve her sene Haziranda gerçekleştirilen merkezi sistemin sınavları olarak tanımlanmıştır. Sınavın içeriği ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal

bilgiler ile İngilizce derslerinden oluşmuştur. 2009 yılından itibaren yabancı dil dersinin de eklenmesiyle 8. sınıf seviyesinde Türkçe testinde 23, İngilizce testinde 17 ve diğer testlerdeki soru sayısı 20 olmuştur (Yılmaz, 2011). Sınav soruları, o yılın öğretim programı kazanımları temele alan “yorumlama, analiz, eleştirel düşünme, sonuçları kestirme, problem çözme vb. yeterliklerini” ölçebilecek özellikte oluşturulmuştur (MEB, 2007). “Sınıf puanı, o yılın SBS puanının %70’i, yılsonu başarı puanının %25’i ve davranış puanlarının % 5’i alınarak; Ortaöğretime yerleştirme puanı ise 6. sınıfın sınıf puanının (SP6) %25’i, 7. sınıfın sınıf puanının (SP7) %35’i ve 8. sınıfın sınıf puanının (SP8) %40’ı toplanarak” hesaplanmıştır (MEB, 2007). Ancak, yargının kararının sonrasında davranış puanı yerleştirme puanı hesaplanmasından çıkartılmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Çoklu sınav sistemine dair şikayetler üzerine 28 Haziran 2010 tarihinde SBS’nin aşamalı biçimde kalkacağı, yalnızca 8. sınıfta bir SBS uygulanacağı ilan edilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu SBS’nin OKS sınavından farkı yalnızca 8. sınıf programını içermesi, ortaöğretim yerleştirme puanını %70 oranıyla, 6., 7. ve 8. sınıf not ortalamalarının ise %30 oranıyla etkilemesidir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). En son 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde yapılan değişiklikle “Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG)” sınavı uygulanmaya başlanmıştır.

2.4. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI (TEOG)

Ortaöğretime geçiş sistemi tartışmaları daha önceki uygulamaların beklenen sonuçları vermemesi, 2010 yılından itibaren genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi, bütün lise türlerine puanla yerleştirme yapılmaya başlanması ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 sistemi ile 12 yıl eğitim zorunluluğu getirilmesi gibi adımlar sonrasında gittikçe çoğalmıştır (Görmez ve Coşkun, 2015). MEB (2013) gündeme gelen ortaokuldan liseye geçişteki değişiklik gereksinimini, “eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel, ortaöğretime geçiş sisteminin sürdürülebilir, dinamik ve esnek bir yapıda güncellenme gerekliliğinin kaçınılmaz bir durum arz ettiği” (s. 1) biçiminde ifade etmiştir. Bakanlığın Eylül ayında yaptığı açıklamayla Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı 2013-2014 eğitim-öğretim döneminden başlayarak ortaöğretime geçişte uygulamaya konulmuştur.

MEB (2013)'in merkezi sistem ortak sınav kararı almasının altında yatan gerekçeler şunlardır: “Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; öğretmenin mesleki performansını arttırmak; öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerini değerlendirmektir” (ss. 4-6).

Merkezi sınavlarla ilgili uygulama usulleri ve esasları şunlardır (MEB, 2013):

1. “2013-2014 eğitim-öğretim döneminden itibaren Türkiye çapındaki tüm sekizinci sınıf öğrencilerinin I. dönem Kasım ayının son haftasında, II. dönem Nisan ayının son haftasında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerinden öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlarından biri ortak olarak gerçekleştirilmektedir.”
2. “Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılmaktadır.”
3. “Sorular, sınavların yapılacağı zamana kadar işlenen öğretim programlarının belirlenen kazanımları esas alınarak öğrencinin eleştirel düşünme, analiz etme, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama vb. becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.”
4. “Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılmakta, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmemektedir.”
5. “Sınav ilk gün Türkçe, matematik ile din kültürü ve ahlak bilgisi testleri; 2. gün fen ve teknoloji, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil testleri olmak üzere toplam 6 oturumdan oluşmaktadır.”
6. “TEOG ortak sınavı her bir oturum 40 dakika olmak üzere 20 soru içermektedir.”
7. “Sorular çoktan seçmeli, 4 seçeneklidir.”

8. “Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememektedir.”
9. “Ortak sınavların orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülmesi planlanmaktadır.”
10. “Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girmektedir.”
11. “Sınavda görevlendirilecek öğretmenler kendi okullarından farklı bir okulda görev yapmaktadır.”
12. “Geçerli bir mazereti sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için önceden belirlenen bir hafta sonunda belirlenen sınav merkezlerinde mazeret sınavı yapılmaktadır.” (ss. 13-15)

Merkezi ortak sınavlardan alınan puanlar, adayın başarı puanının %70’ini; yılsonu başarı puanları, adayın başarı puanının %30’unu oluşturmaktadır (MEB, 2013). Puan hesaplamalarında uygulanan kurallar şunlardır (MEB, 2013):

Yıl Sonu Başarı Puanı Hesaplaması: “Öğrencinin tüm derslerden aldığı puanların aritmetik ortalaması, o derslere ait haftalık ders saati sayısı ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanmaktadır. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı elde edilmektedir. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılmaktadır. Öğrencilerin ortak sınavlardan aldığı puanlar, 8. sınıf yılsonu başarı puanı hesaplamasında da kullanılmaktadır” (s. 15).

Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı Hesaplaması: “Ortak sınavlar kapsamında, sınavı gerçekleştirilen derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılmaktadır. Çarpımların toplamından elde edilen değer in derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünmesi suretiyle ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanmaktadır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılmaktadır” (s. 15).

Ortaöğretime Yerleştirmeye Esas Puanın Hesaplanması: “Öğrencilerin, 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanmaktadır. Elde edilen toplam ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilmektedir. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılmaktadır” (s. 16).

2.5. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE UYGULANAN SINAVLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlardaki başarıyı etkileyen değişkenleri belirlemeye yönelik yapılmış olan çalışmalara sırasıyla yer verilmiştir.

Önen (2003) araştırmasında 2002 OKS alt test ham puanları, genel yetenek testi puanları, ilköğretim diploma notları ve 9. sınıftaki akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkilerle bu değişkenlerin OKS alt testlerindeki başarıyı ve 9. sınıftaki akademik başarıyı yordama gücünü saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda ele alınan değişkenler arasındaki korelasyonların 0.44 ve 0.85 değerleri arasında değiştiği, ilköğretim diploma notları ve genel yetenek testi puanlarının birlikte en fazla 0.53 değeri ile OKS matematik alt testindeki başarıyı açıkladığı gözlenmiştir. Fen bilgisi alt testi ham puanı, ilköğretim diploma notları ve genel yetenek testi puanlarının birlikte 9. sınıftaki akademik başarının %62’sini açıkladığı bulunmuştur.

Verim (2006) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler dersleri başarı ölçülerinin ve dersane deneme sınavları alt test puanlarının 2005 yılı OKS alt testlerindeki başarıyı yordama gücünü çoklu regresyon analiziyle araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda 7. sınıf Türkçe, 6. sınıf matematik ile 8. sınıf sosyal bilgiler derslerine ait senesonu notlarının alakalı testlerdeki değişkenliği manidar olarak açıklamadıkları görülmüştür. Dersane deneme sınavlarından Ekim ayında uygulanan deneme sınavı hariç diğer sınavların ise OKS ilgili alt testlerdeki değişkenliği büyük ölçüde açıkladıkları görülmüştür.

Güler (2010) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin SBS puanları ile ders başarıları, bilimsel süreç becerileri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulda yapılan ölçme ve değerlendirme ile SBS’de yapılan ölçme değerlendirme arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin SBS’deki fen dersindeki başarısı ile bilimsel süreç ve mantıksal düşünme yetenekleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Uygulanan testlerde kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklara ulaşılmıştır.

Kurt (2010) 2009 yılındaki 7. sınıfın SBS matematik ile fen testi puanlarındaki bağımsız değişkenlere göre farklılaşma ile matematiğe yönelik sorun çözme becerisiyle söz konusu puanların ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda

her iki testin puanlarının cinsiyet, okulun türü, ana baba öğrenim düzeyi ve ailenin geliri değişkenlerine bakarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilere uygulanan problem çözme becerisi ölçeğine ait problem çözmek için çaba harcama, problem çözmeye kendine güvenme ve problem çözme aşamasında izlenen yol alt ölçek puanlarının SBS matematik ve fen bilimleri alt test puanlarını yordama güçlerinin düşük veya orta derecede olduğu sonucuna varılmıştır.

Öksüzler ve Sürekçi (2010)'nin Bandırma'da OKS'ye girmiş ve 9. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında ailenin gelir ve eğitim düzeyinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kitap okuma, düzenli ve planlı çalışma alışkanlığı ile dershaneye gitme faktörlerinin de OKS başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yetenek düzeyini yansıtan diploma notunun da en önemli faktörlerden biri olduğu vurgulanmıştır (akt. Süer, 2014).

Yavuz (2010) Konya'da 2008 yılındaki SBS'ye girmiş 329 altıncı sınıf ve 319 yedinci sınıf öğrencisinin SBS sınıf puanlarını yordayan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Regresyon analizinin sonucunda, yordayıcılar beraber (ana-baba eğitim düzeyi, dersaneye gidilen süre, günde ders çalışılan süre, ailedeki aylık gelir) sınıf puanıyla manidar ilişkili görülmüştür.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile SBS ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile SBS ve YSBP arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çoklu ve adımsal regresyon sonuçlarına göre ise üst bilişsel farkındalığın alt boyutlarından sadece açıklayıcı bilgi boyutu SBS ve YSBP'yi açıklamıştır.

Erdoğan, Meşeci Giorgetti ve Çifçili (2011) araştırmalarında Türkiye'deki illerin okul, derslik, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve İnsani Gelişmişlik Endeksleri (İ.G.E.) değişkenlerinin 6. ve 7. sınıf SBS genel il toplam doğru cevap yüzdelerini yordama durumunu araştırmışlardır. İllerin SBS'deki başarılarını yordayan en anlamlı belirleyicilerin sırasıyla illerin İ.G.E. değerleri, öğretmene düşen öğrenci sayısı, okula düşen öğrenci sayısı ve dersliğe düşen öğrenci sayısı olduğu ortaya konulmuştur. Adı geçen dört değişken birlikte 6. ve 7. sınıf il genel

doğru cevap yüzdesi ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir. Regresyon analizi sonucuna göre İ.G.E. ve öğretmene düşen ğrenci sayısı değişkenlerinin 6. sınıf il genel doğru cevap yüzdesi üzerinde önemli (anlamlı) birer yordayıcı olduğu grlmŐtir. 7. sınıf il genel doğru cevap yüzdesi üzerinde ise İ.G.E., ğretmene düşen ğrenci sayısı ve okula düşen ğrenci sayısı değişkenlerinin önemli (anlamlı) birer yordayıcı olduğu grlmŐtir.

Gndver ve Gökdaş (2011) araştırmalarında Van ili Grnar ilçesindeki ğrencilerin SBS başarılarını etkileyen demografik değişkenleri belirlemişlerdir. Sonuç olarak, kızlar erkeklerden, normal öğrenim görenler taŐımalı ile yatılı öğrencilerden baŐarılıdırlar. Öğrencilerin SBS başarıları yaşla paralel artmıştır. DersdıŐı ğrenimi destekleme amaçlı destek biçimleri başarıda etkilidir. SBS başarıları gidilmek istenilen lise türüne nazaran manidar biçimde farklılaşmaktadır. Okunulan kitap sayısı ile başarı puanları artmaktadır. Aile cezalandırma türlerinden azar başarıda etkili bulunmuştur. Okulöncesi eğitimi alma ğrenci başarılarını yükseltmektedir. Öbür yandan, annenin öğrenim seviyesi, kardeŐlerin sayısı ile okuldaki sosyal faaliyetlere katılma seviyesi değişkenleri başarıda değişiklik oluŐturmamıŐtır.

İpek (2011) yaptığı araştırmada velilerin okula dönük tutumları, eğitime katılma seviyeleri ile aileyle ilgili kimi değişkenlerin SBS zerindeki etkilerini araştırmıştır. Eğitime katılımı ve okul tutumları yüksek olan velilerin öğrenim gören çocuklarının SBS puanlarının da yüksek olduğu; düşük olan velilerin öğrenim gören çocuklarının SBS puanlarının da düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin başarıları manidar seviyede olmamakla beraber eğitimleriyle sırasıyla baba, anne ve diğer yakınlarının ilgilenmesine göre yükselmektedir.

zyurt (2011) 2009-2010 eğitim-ğretim yılında özel bir okuldaki 60 sekizinci sınıf öğrencisinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile SBS başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının esneklik boyutu ile SBS Türkçe, matematik, fen ve sosyal başarıları orta düzeyli olumlu ve manidar ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin yaratıcılıklarının özgünlük boyutuyla SBS matematik ve sosyal başarısı arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Zabun (2011) ilköğretim 8. sınıftaki öğrencilerin dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, anne-babanın tutum düzeyiyle sınav kaygılarının SBS başarılarının yordanmasındaki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dershane en fazla etkileyen değişken olmakla beraber, mükemmeliyetçilik, anne-babanın tutumuyla sınav kaygısının 6. ve 7. sınıf SBS puanlarını yordadığı görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin SBS puanlarıyla çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile sınav kaygısı negatif yönde ilişkili iken, sorumluluk merkezli ana baba tutumunun pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. 6. ve 7. sınıf SBS puanları dershaneye gidenlerin lehine farklılaşmıştır.

Ötken (2012) 7. sınıf öğrencilerinin 2011 SBS başarısına etki eden bazı değişkenleri ve bunların başarıyı yordama derecelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin SBS başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği; anneleriyle babaları lise ya da üniversite seviyesinde eğitilmiş öğrencilerin SBS başarıları daha yüksek bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin SBS başarı puanları sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, kuvvetli aile desteğiyle pozitif öğretmen tutumları SBS başarısını anlamlı biçimde yordamaktadır. Etkili sınıf ortamı, okulun nitelikleri ile yaşlılarla ilişkilerin SBS başarısının anlamlı yordayıcıları olmadıkları görülmüştür.

Metin (2013) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin SBS başarılarına etki eden unsurları araştırmış ve öğrencilerin SBS başarılarına ailenin, eğitim olanaklarının ve öğretmenin etkisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kişisel özelliklerinin de SBS başarılarına orta düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu ve aylık gelir ile öğrenci başarısı arasında anlamlı farklılık olmasına rağmen, cinsiyetle öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Gün ve Çavuş Erdem (2014) öğrencilerin TEOG matematik başarılarını etkileyen faktörleri tespit etmişler ve çoklu uyum analiziyle bu faktörlerin etki düzeylerini belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin matematik başarılarında, babanın eğitim durumu, dershaneye gitme durumu, öğrencinin bildiği dil sayısı ve derse ve öğretmene yönelik geliştirdiği algının etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin bildiği dil sayısı haricinde diğer değişkenlerle öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Süer (2014) öz-düzenleme becerilerinin TEOG başarılarını yordama derecesini ve TEOG başarılarının cinsiyet, dershaneye gitme ve sosyoekonomik seviyeye nazaran farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik, kaygı ve zihinsel stratejiler kullanmanın TEOG başarısını yordadığını; öz-düzenlemeyle içsel değerinse TEOG başarısını yordamadığını bulmuştur. Kızlar “Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisinde” erkeklerden başarıyla; “matematik, fen bilgisi, inkılâp tarihi ve Atatürkçülük’te” manidar cinsiyet farkları görülmüştür. TEOG’da orta sosyoekonomik düzeyli öğrenciler diğerlerinden, dershaneye gidenler gitmeyenlerden daha başarılıdır.

Önder (2016) araştırmasında okulların eğitim kaynaklarını incelemiş ve eğitim kaynaklarının TEOG puanları üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre düşük TEOG ortalamasına sahip okullarda öğretmenler daha az deneyimli, öğretmen öğrenci oranları, rehber öğretmen bulunma ve derslerin okulun norm kadrolu branş öğretmenlerince verilme oranları oldukça düşüktür. Okulda rehber öğretmenin bulunması ve fen derslerinin okulun norm kadrolu branş öğretmenince verilmesi yordayıcı değişkenlerinin TEOG puanları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu değişkenler dışında Türkçe ve matematik derslerinin okulun norm kadrolu branş öğretmenlerince verilmesi yordayıcı değişkenlerinin TEOG puanı üzerindeki görece önem sıralarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Okulun eğitsel kaynakları bir bütün olarak TEOG ortalaması üzerinde anlamlı yordayıcıdır. TEOG puanındaki değişimin yaklaşık %40’ının okulun eğitsel kaynaklarınca açıklandığı anlaşılmıştır.

Yavuz, Odabaş ve Özdemir (2016) araştırmalarında TEOG matematik başarısı ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenciler arasında ve okullar arasında TEOG matematik başarı puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın %91’inin öğrencilerden kaynaklandığı, yalnızca %9’unun okullardan kaynaklandığı bulunmuştur. Çalışmada sosyoekonomik düzeyin öğrenciler ve okullar arasındaki TEOG matematik başarı farkını açıklamakta yetersiz kaldığı görülmüştür.

2.6. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK

Son yıllarda ruh sağlığı konusunda önleyici çalışmalar gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Önleyici çalışmalarla ilgili önemli gelişmeler, zayıflıkları gidermekten ziyade yeterlikleri artırma görüşünden doğmuştur. Pozitif psikoloji ekolü, insanların güçlü yönlerine odaklanarak bireyin kapasitesini en üst seviyede kullanmasını önermektedir. Pozitif psikoloji, bireylerin doğuştan getirdikleri güçlü yönlerin varlığını göz önüne alarak bu güçlü yanları geliştirmeye yoğunlaşmanın, ruh sağlığını koruma ve ruhsal bozuklukları gidermede etkili yaklaşımların başında geldiğini vurgulayan modern bir yaklaşımdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojiyle beraber olumsuz koşulları deneyimleyen bireylerin benlik bütünlüklerini korumalarını ve psikolojik olarak güçlü kalmalarını sağlayan etkenler merak uyandırmaya başlamıştır. Psikolojik dayanıklılık, bireyin olumlu yaşantıları, duyguları, kişilik özellikleri ve deneyimleri ve güçlü yönlerine odaklanan pozitif psikolojinin güncel ve önemli bir kavramıdır. Bireyler yaşamları boyunca birçok olumsuz durumla, örseleyici, sarsıcı ve stresli olayla karşılaşabilmektedirler. Bazı bireyler yaşadıkları stresli ve travmatik durumlara karşı kaygı ve depresyon gibi çeşitli rahatsızlıklar geliştirebilmekte ve olumsuz ruh halleri uzun süreli olabilmektedir. Bazı bireyler ise bu tür olumsuzlukların yarattığı ruh halinden kısa sürede kurtulabilmekte ve normal yaşantılarına dönebilmektedirler. Bireylerin bu kendilerini toparlama ve hızlı biçimde normal yaşamlarına dönme güçleri, pozitif psikolojide psikolojik dayanıklılık ile açıklanmıştır (Doğan, 2015). Kişilerin stresli, travmatik ve negatif hayat şartlarından sıyrılacaklarına ve bu zorlukları aştıkça daha çok güçleneceklerine yönelik görüşler “büyük bir şemsiye” olarak tarif edilen “psikolojik dayanıklılık” kavramı etrafında toplanmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, psikolojik bozukluklara karşı koruyucu faktörleri beraber içeren genel bir kavramdır (Özer ve Deniz, 2014).

Hayat süresince insanlar beklenmedik anlarda türlü olumsuz, belirsiz veya olağandışı yaşantılarla karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları bu stres ve travmalar hayatlarını etkilemekte, yaşamlarının dengesini ve düzenini bozmaktadır. Travmatik olaylar kişide korku, çaresizlik, güvensizlik, endişe, suçluluk, kızgınlık, ürkeklik, değersizlik gibi yoğun olumsuz duygulara sebep olur. Ancak araştırmalarda, stres ve travma karşısında insanların yalnızca %5 ile %35’inin bu olumsuzluklara yenildikleri

belirlenmiştir (Cordova, 2008; Kangas, Henry ve Byrant, 2002; akt. Kayacı ve Özbay, 2016). Diğer bir deyişle, insanların büyük çoğunluğu stres ve travma karşısında pes etmemekte ve travmanın kendisini olumsuz etkilemesine müsaade etmemektedir. İnsanlar travma ya da istek dışı değişim karşısında üç çeşit psikolojik tepkide bulunmaktadırlar. Bu tepkiler: a) stres kaynaklarına yenilme, b) psikolojik dayanıklılık veya travma sonrası stres bozukluğu gösterme ve c) travma sonrası gelişim sergilemedir (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Zorlayıcı ve riskli yaşam olaylarıyla büyüyen çocuk ve ergenlerin gelişim çizgilerine ve ilerlemelerine engel teşkil eden tüm olumsuzluklara karşın nasıl başarılı ve yeterli olabildikleri, nasıl baş edebildikleri ve nasıl dayanıklı kalabildiklerini anlamak pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve çekmektedir. Psikolojik dayanıklılığa ilişkin bilimsel çalışmaların temeli 1970’li yıllarda gelişim psikolojisi ve çocuk psikopatolojisi alanlarında yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Dayanıklılığa ilgi duyan kimi araştırmacılar, yaşamlarında negatif olaylarla karşılaşan çocuklarda takribi üçte birlik kısmın, kimi çalışmalarda ise çoğunun geliştirdikleri sağlıksız örüntülerden kurtularak yetişkinlikte sağlıklı bireyler olduklarını bulgulamışlardır (Werner, 1993). Bu bulgular ışığında Garnezy (1991), Masten (1994) ve Werner (1993) gibi bazı araştırmacılar stresli olayların ve yoksulluğun doğurduğu olumsuzlukları aşan, ruh sağlığını koruyan, uyumlu ve olgun bir hayat sürmeyi başaran bu çocuklardaki toparlanma gücüne psikolojik dayanıklılık demişlerdir. Sonraki senelerde hem çocuklar hem de yetişkinlikler üzerinde psikolojik dayanıklılığa ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yurt dışında psikolojik dayanıklılık kavramı 1970’lerden, ülkemizdeyse 2000’lerden beri çalışılmaktadır (Öğülmüş, 2001). Gitgide artan popüleritesine rağmen evrensel olarak kabul görmüş bir psikolojik dayanıklılık teorisi bulunmamaktadır. Yapılandırılmış ve ampirik çalışmalara yol gösterecek kuramsal temellerin eksikliği kavramla ilgili önemli bir problem teşkil etmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Psikolojik dayanıklılık, Latince “resiliens” kelimesinden türetilmiş ve bir maddenin esnek, elastik olması ve eski formuna kolayca dönebilmesi anlamları taşımaktadır (Greene, 2002). Güç koşullarda pozitif, beklenmeyen başarıları elde etme, olağandışı şart ile hallere adaptasyon yetenekli kişilere “resilient” (hızla

düzelen, kendisini hızlıca toplayan birey), kişilik niteliği olarak ise “resilience” (hızla düzelme, kendisini toplama kuvveti) terimlerinden yararlanılmaktadır (Krovetz, 1999). Psikolojik dayanıklılık kavramını ülkemize Öğülmüş (2001) kazandırmış ve “olumsuzluklara rağmen başarmayı sağlayan kişisel özellikleri içeren bir kavram” şeklinde özetlemiştir. Türkiye’de bu kavramla ilgili araştırmaların son on yılda yoğunlaştığı, fakat “resilience” kavramının Türkçe karşılığı hususunda bir uzlaşmaya varılamadığı ve farklı kullanımları bulunduğu göze çarpmaktadır. Alan yazında bu kavramın *yılmazlık* (Öğülmüş, 2001), *psikolojik sağlamlık* (Kararımak, 2006), *psikolojik dayanıklılık* (Basım ve Çetin, 2011), *kendini toparlama gücü* (Terzi, 2006) ve *dayanıklılık (sağlamlık)* (Eminağaoğlu, 2006) şekillerinde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada psikolojik dayanıklılık kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Alan yazındaki psikolojik dayanıklılık tanımlarından bazıları şunlardır:

Garmezy (1991) psikolojik dayanıklılığı, stres sonrası bireyin eski haline geri dönebilme gücü olarak ele almıştır.

Henderson ve Milstein (1996)’a göre psikolojik dayanıklılık, “çevresel her türlü olumsuzluğa rağmen ayakta kalabilme ve çevreyle etkileşimlerini başarılı bir şekilde sürdürebilme” biçiminde tanımlanırken; dayanıklı bireyler ise “stres yaratan olaylar karşısında genellikle yılgınlığa düşmeyen, tersine kendilerini çabucak toparlayan, hatta sıkıntılardan ve olumsuz çevresel şartlardan her seferinde daha da güçlenerek sıyrılabilen kimseler” olarak tanımlanmıştır.

Rutter (1999)’a göre psikolojik dayanıklılık, bireyin bir ya da birden fazla olumsuz yaşantı ve risk faktörü ile karşı karşıya kalması, bu risk faktörlerinin yanında koruyucu faktörler bulunması ve yaşama sağlıklı uyum sağlama sürecidir.

Masten (2001) psikolojik dayanıklılığı, “ağır risk şartlarına maruziyete karşın başarılı bir şekilde toparlanabilme, eski normal haline dönebilme yeteneği” şeklinde tanımlamıştır.

Öğülmüş (2001) psikolojik dayanıklılığı, “olumsuzluklara rağmen başarıyı sağlayan kişisel özellikleri içeren bir kavram” şeklinde özetlemiştir.

Psikolojik dayanıklılığın tek boyutta açıklanamayacağı; ancak, tanımların ortak bazı noktalar içerdiği görülmektedir. Bu ortak noktalar: psikolojik dayanıklılık olgusunun dinamik bir süreç olması; geliştirilebilir özellikler içermesi; travma ve zorlu yaşam olaylarıyla etkili baş edebilmeyi ve sağlıklı uyum gösterme ya da yeterlik geliştirebilme süreçlerini içermesi; psikolojik dayanıklılığın gelişebilmesi için bireyin risk ya da zorluğa maruz kalması ve duruma uyum sağlayarak yaşamın

farklı alanlarında başarı elde etmesi; aynı zamanda psikolojik dayanıklılık için bireylerin koruyucu faktörler olarak nitelenen birtakım kişilik özelliklerine sahip olmasıdır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009, s. 83). Diğer taraftan, Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) psikolojik dayanıklılık kavramının literatürdeki kullanımına açıklık, kesinlik ve sınır getirebilmek ve kavramın temel boyutlarını daha net belirlemek için araştırmacıların sınırlandırılmış tanımlar kullanmaya başladıklarını vurgulamışlardır. Araştırmacıların son dönemlerde eğitimsel dayanıklılık (Wang, Haertel ve Walberg, 1994), akademik dayanıklılık (Alva, 1991), duygusal dayanıklılık (Kline ve Short, 1991), davranışsal dayanıklılık (Carpentieri, Mulhern, Douglas, Hana ve Fairdough, 1993), sosyal dayanıklılık (Adger, 2000) ve ego dayanıklılığı (Block ve Kremen, 1996) gibi alt başlıklarda daha ayrıntılı çalışmalar yaptıkları göze çarpmaktadır (akt. Gizir, 2007).

Masten, Best ve Garmezy (1990) psikolojik dayanıklılık kavramını üç çeşit durumun tasviri için kullanmışlardır. Birinci tür psikolojik dayanıklılık, yüksek riskli ortamlarda yaşayan bireylerde görülen olumlu sonuçlardır. Olumsuz ve güç hayat şartlarında yetişmelerine rağmen ünlü veya başarılı olmuş kimselerin hayat hikayeleri bu olguyla ilişkilidir. İkinci tür psikolojik dayanıklılık, boşanma, ailede çatışma gibi uzun süreli stres yaşantılarına karşın kişilerin olumlu uyumlarını sürdürebilmesidir. Üçüncü tür psikolojik dayanıklılık ise doğal afet yaşama, çok sevdiği bir yakını kaybetme, kaza geçirme gibi travmaların olumsuz etkilerinden çabucak sıyrılan, travmayı kısa zamanda atlatan bireylerin özellikleri ve farklılıklarıdır.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal (2005)'a göre psikolojik dayanıklılık bireysel yeterlilik, sosyal yeterlilik, aile uyumu, sosyal kaynaklar ve yapısal stil olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bireysel yeterlilik, bireyin özgüvenini, öz-yeterliliğini, kendini sevmesini, gelecek umutlarını ve yaşamla ilgili gerçekçi yönelimlerini anlatmaktadır. Bireysel yeterlilik, kişinin kendilik algısı ve gelecek algısı olarak iki boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebilir. Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal uyumunu, dışadönüklüğünü ve sosyal etkinliklerde bulunma arzusunu belirtmektedir. Yapısal stil, bireyin günlük işlerini sürdürme, planlama ve organizasyon yeteneğiyle ilişkiliyken; aile uyumu, bireyin ailesiyle iş birliğini ve aile

desteğini anlatmaktadır. Son olarak, sosyal kaynaklar, bireyin arkadaşları ve akrabaları gibi yakın çevresinin desteğini ifade etmektedir.

Psikolojik dayanıklılık paradigması, dayanıklılığın esasen her bireyde olduğunu ve dayanıklılığın sağlıklı insan gelişiminin bir neticesi olduğunu varsaymaktadır. Psikolojik dayanıklılık az rastlanan özel niteliklerden kaynaklanmamakta tersine sıradan, normal insanın bedensel, zihinsel, ailesel ve toplumsal özellikleri dayanıklılığın açığa çıkmasına katkı sağlamaktadır (Benard, 1991; Masten, 2001; Rutter, 1985). Psikolojik dayanıklılık kavramındaki iki temel faktörden ilki, stresli hayat olaylarının karşısında kurtulmaya odaklanma ve eski sağlıklı haline dönmek için hızla dengeye kavuşma ve stresten toparlanma yeteneğiyken; ikincisi ise stresli hayat olaylarına sağlıklı tepkiler vermenin ardından farklı stres durumlarında da sağlıklı tepkiler vermeyi sürdürebilme yeteneğidir (Reich, Zautra ve Hall, 2010). Dayanıklılık değişmez bir kişilik özelliği değil, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir kişisel özelliktir (Friborg ve diğ., 2005). Psikolojik dayanıklılık, birey, çevre ve zaman etkileşimiyle açığa çıkmakta ve sergilenmesinde zaman, kapsam ve düzey açısından farklılıklar görülmektedir (Irmak Yılmaz, 2008). Bu bakımdan, riskler mutlak olumsuz gelişmelere sebep olmadığı gibi koruyucu faktörler de dayanıklılık gösterilmesini garantilememektedir. Henderson ve Milstein (1996)'e göre psikolojik dayanıklılık, farklı zamanlarda artma ve azalma gösterebilen bir özelliktir. Bireyler belli tür zorluklar karşısında dayanıklı olabilirken diğer riskler bakımından dayanıklılık açığa çıkmayabilir. Birey dayanıklı değilken olayın etkileriyle mücadele ederek dayanıklı olabilir. Dayanıklılık için bireylerin tehditten hiç etkilenmemesi gerekli değildir; tehdidin olumsuz etkileriyle başa çıkabilen bireyler de dayanıklı kabul edilir (Masten, 2001).

Işık (2016, s. 66) psikolojik dayanıklılık ile ilgili günümüze değin yapılan araştırmaların dört süreçten geçtiğini belirterek şu şekilde sıralamıştır: (1) İlk çalışmalarda birey odaklı model temel alınarak, olumsuz hayat şartlarında başarılı adaptasyon gerçekleştiren bireylerin özellikleri belirlenmiştir. (2) Sonrasında, değişken odaklı model temel alınarak bireylerin güç hayat şartlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olan birey ve çevre özellikleri incelenmiştir. (3) Üçüncü eğilimde, risk altındaki bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmeye yönelik müdahale programlarına odaklanılmıştır. (4) Son çalışmalarda ise genetik

değişkenler ele alınarak ruhsal bozukluk bakımından genetik yatkınlık taşıyan ailelerdeki bireyleri koruyan, psikolojik dayanıklılıklarına katkı sağlayan genetik değişkenler incelenmiştir.

2.7. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Psikolojik dayanıklılık, kişisel özellikler ile çevresel şartların karmaşık etkileşimlerinin bir sonucudur. Literatürde çeşitli psikolojik dayanıklılık tanımlarında üç temel noktanın ortak olduğu görülmektedir. Bunlar: a) risk faktörleri, b) olumlu uyum gösterme, başa çıkma, yeterlik ve c) koruyucu faktörlerdir (Windle, 1999). Psikolojik dayanıklılık, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan dinamik bir süreçtir (Rutter, 1999). Bu sürecin oluşumunda olumlu sonuçlar da önemlidir (Windle, 1999). Kısacası psikolojik dayanıklılık, riskli durumlara karşı koruyucu faktörlerin ve olumlu sonuçların etkileşiminden doğan uyum sürecidir.

2.7.1. Risk Faktörleri

Psikolojik dayanıklılığın gelişebilmesi için risk faktörü bulunmalıdır. Fraser, Richman ve Galinsky (1999) risk durumunu, bazı insanların çevresel veya genetik etkilerle diğerlerine nazaran bir problem yaşama olasılığının yüksekliği şeklinde tanımlamışlardır. Masten ve Reed (2002) risk ve psikolojik dayanıklılık ilişkisine dair psikolojik dayanıklılığın, yalnızca birey bir tür risk veya güçlük yaşadığında tanımlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) de psikolojik dayanıklılığın açığa çıkabilmesi için anahtar kavramın “risk” olduğunu belirtmişlerdir. Belirgin bir risk durumunun bulunmadığı şartlarda yaşamını sürdüren bireylere “yeterli”, “iyi uyumlu” veya yalnızca “normal” denebilirken bu kişiler için “psikolojik dayanıklılık” olgusundan bahsedilemez. Risk, psikolojik dayanıklılığın oluşumu için ön koşul niteliği taşımaktadır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Risk, negatif bir sonuç görülme olasılığını arttıran bir ya da daha fazla faktörün ya da etkinin varlığı; bir başka deyişle, bir problemin oluşma, devam etme ya da daha kötüye gitme olasılığını arttıran herhangi bir olay, durum ya da deneyim anlamına gelmektedir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009, s. 83). Risk, olası olumsuz sonuçları kestiren bir değişken olarak ve olumsuz yaşam koşulları ve stresli yaşam

olaylarını anlatmak için kullanılmaktadır (Terzi, 2006). Bazı risk faktörleri olumsuz sonuçların nedeniyken, diğer bazı risk faktörleri olumsuz sonuçlarla yalnızca ilişkilidir. Birey, aile ve toplum üçlemesinde problemlerin doğmasına veya çoğalmasına sebep olabilecek risk faktörleri; genetik, biyolojik, psikolojik, demografik, sosyokültürel ve çevresel koşulları veya özellikleri içerebilir (Gizir, 2007). Risk faktörlerinin yapısının yanında, risk faktörlerinin sayısı ve ağırlıkları da önemlidir (Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Masten ve Reed (2002)'e göre risk faktörleri sıkça eş zamanlı olarak ortaya çıkmakta ve birikime yol açmaktadırlar. Garmezzy (1991) ise ne kadar çok risk faktörü mevzubahis ise, bireyin o kadar fazla risk altında olduğunu ileri sürmüştür. Birden fazla risk faktörünün birlikte bulunabileceği göz önüne alınırsa psikolojik dayanıklılık kavramı açıklanırken çoklu risk faktörlerinin varlığı, etkisi ve etkileşimi göz önünde bulundurulmalıdır. Risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörleri şeklinde sınıflandırılabilir:

Bireysel Risk Faktörleri: Prematüre doğum, genetik bozukluklar, süregelen ya da ruhsal rahatsızlıklar, düşük zekâ düzeyi, madde kullanımı, fetal alkol/ilaç kullanımı, ergen anne olma, kaygılı bir mizaç, kendini etkili bir biçimde ifade edememe, bireyin kendine güveninin az olması, etkili başa çıkma mekanizmalarını kullanamama, kendini kontrol etme yeteneğinin az olması, agresif kişilik yapısına sahip olma, sosyal değerlere yabancı olma ve uyumsuz davranışlar sergileme, geçimsiz bir mizaca ya da utangaç bir kişiliğe sahip olma, olumsuz çocukluk yaşantısı, olumsuz yaşam olayları, şiddetli travmalar, travma yaşantısını izleyen stresli yaşam olayları, etnik bir gruba mensup olma, algılanan sosyal desteğin eksikliği, başarısız ilişkiler, okula uyum sağlayamama, akademik başarısızlık, okulu bırakma, hafif/ağır suçlar ve işsizlik bireysel risk faktörleri arasında sayılabilir (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000; Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Kararımak, 2006; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Terzi, 2006).

Ailesel Risk Faktörleri: Ebeveynlerin hastalığı ya da psikopatolojisi, madde kullanan ya da suç işlemiş ebeveyne sahip olma, evlat edinilme, erken hamilelik, ebeveynlerin ayrılması, boşanması, ölümü ya da tek ebeveyne sahip olma, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulamaması, aile içerisindeki çatışmalar, stresli yaşantılar, aile içi şiddet, ihmal ve istismar, kötü çocuk yetiştirme yöntemleri, ilgisiz anne baba tutumları, sert ya da tutarsız disiplin anlayışı, kardeşler

arası olumsuz ilişkiler, çok çocuklu kalabalık aile içerisinde bulunma, iki çocuk arasındaki sürenin kısa olması, ailedeki zihinsel hastalıklar, düşük sosyoekonomik düzey, düşük eğitim düzeyi, ekonomik zorluklar ve yoksulluk aile ile ilgili risk faktörleri arasında sayılabilir (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000; Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Kararırmak, 2006; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Terzi, 2006).

Çevresel Risk Faktörleri: Düşük sosyoekonomik düzey, ekonomik zorluklar, yoksulluk, göç, işsizlik, evsizlik, şehir değiştirme ya da taşınma, ailevi felaketler, bulaşıcı hastalıklar, toplumsal şiddete maruz kalma, savaş ve travma, terör, doğal afetler, nükleer felaketler, çocuk ihmal ve istismarı, yetersiz beslenme, hizmetlerin yetersizliği, toplumsal olumlu rol modellerinin eksikliği, olumsuz akran desteği, madde kullanımı çevresel risk faktörleri arasında sayılabilir (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000; Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Kararırmak, 2006; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Terzi, 2006).

2.7.2. Koruyucu Faktörler

Bireyler güç hayat olayları ve risk koşullarının etkilerini hafifletebilecek koruyucu birtakım tutum ve beceriler geliştirdikleri takdirde başarıya ulaşabilmektedirler. Koruyucu faktörler kavramı, risk veya zorluğun etkisini yumuşatan, azaltan veya ortadan kaldıran, sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliklerini geliştiren durumları tanımlamaktadır (Masten, 1994). Koruyucu faktörler, bireysel özellikleri, çevresel faktörleri veya her ikisinin etkileşimini içerebilir ve asıl olan hangi faktörün bulunduğundan ziyade riskin ne şekilde azaldığı, durduğu veya önlendiğidir (Gizir, 2007). Bireyde ve içinde bulunduğu çevrede koruyucu faktörlerin varlığı, bir yandan problemin açığa çıkmasını önleyici bir rol üstlenirken; diğer yandan problemin etkilerini azaltarak ve bireyin tutum ve davranışlarını güçlendirmesini sağlayarak ayakta kalmasını sağlamaktadır (Terzi, 2006). Mandlco ve Peery (2000) ise psikolojik dayanıklılık sürecinde çevre ve toplumun sağladığı kaynak ve imkanların çeşitliliği ve çokluğunun da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan, bireyin psikolojik dayanıklılığının yüksekliği sosyal destek kaynaklarını işe koşmasını da kolaylaştırmaktadır (Ganellen ve Blaney, 1984). Koruyucu faktörler psikolojik dayanıklılığa katkı sağlamakla birlikte aralarında neden sonuç ilişkisi bulunmamaktadır. Koruyucu faktörler olarak bilinen

değişkenlerin aynı anda bireyin dayanıklılığında kaynaklanan olumlu sonuçlar da olabileceği ileri sürülmektedir (Masten ve Coastworth, 1998).

Rutter (1990) bir faktörün veya sürecin risk faktörünü azalttığı takdirde koruyucu olduğunu ileri sürmüş ve dört çeşit koruyucu süreç tanımlamıştır. Bunlar:

1. Riskin etkisini veya bireyin riske maruziyetini azaltanlar,
2. Kötü olaylarla tecrübelerin sonrasındaki negatif tepkimeler dizisini azaltanlar,
3. Başarımlarla öz-saygıyla yetkinliği yükseltenler,
4. Yaşamda ihtiyaç duyulan kaynakları veya yeni yönelimleri sağlayan olumlu ilişkiler ve yeni fırsatlardır.

Koruyucu faktörler genel olarak içsel (bireysel) faktörler ve dışsal (ailesel ve çevresel) faktörler olarak iki başlıkta sınıflanmaktadır. Koruyucu faktörler, kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel kaynaklı olabilmektedir (Kumpfer, 1999). Bireyin destek alacağı kişiler aile üyelerinin yanı sıra öğretmeni, komşusu, arkadaşı veya evcil hayvanı bile olabilmektedir. Ayrıca, güç koşullarda sosyal etkileşim ve işbirliği gerektiren hobiler edinmek de koruyucu işlev görmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Masten ve Reed (2002) bu süreçte “tek bir destekleyici kişinin” bile önem arz ettiğinin altını çizmektedirler. Fraser, Richman ve Galinsky (1999) risk faktörleri gibi koruyucu faktörlerin de gelecekteki sonuçlar için yordayıcı olduğunu ve risk faktörlerine karşı “tampon” görevi üstlendiklerini söylemektedirler. Koruyucu faktörler, çocuk ve ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları yüksek bireyler olarak yetişmelerine vasıta olan kaynaklardır. Çocukların gelişiminde koruyucu faktörler risk faktörlerine nazaran çok daha fazla etkilidir (Benard, 1991; Krovetz, 1999). Gooding, Hurst, Johnson ve Tarrier (2012) sosyal destek sistemlerinin gençlerde yaşlılara nazaran psikolojik dayanıklılık üstünde daha fazla etkili olduğunu bulmuşlardır. Masten (2001)’e göre çocukların ve ergenlerin gelişim sürecinde yeterlik ve dayanıklılıklarını yükseltmeye yardımcı olacak nitelikli kaynakların sayısını artırma veya mevcut kaynaklara ulaşılabilirliği kolaylaştırma, risk faktörlerinin olumsuz etkilerini azaltmaktadır.

İçsel Koruyucu Faktörler: Fiziksel sağlık/güçlülük, düzenli uyku ve yeme örüntüleri, fiziksel aktivite, iyi düzeyde zekâ/bilişsel yetenek, duygusal zeka, kolay mizaç, olumlu kişilik yapısı, olumlu ruh hali, yetenek, sosyal beceri, iletişim becerisi, dışadönüklük, öz-farkındalık, öz-yeterlik, iç kontrol odağı, öz-değer, öz-saygı,

özgüven, yüksek benlik saygısı, özerklik, problem çözme becerisi, etkili baş etme stratejilerini kullanma, karar verme becerisi, öz-düzenleme, yaşamda anlam algısı, akademik yeterlilik, geleceğe yönelik amaç sahibi olma, iyimserlik, mizah duygusu, empati, sosyal duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, umutlu olma, öğrenilmiş güçlülük, maneviyat yönelimli olma, bilişsel esneklik, özgecilik, otonomi, kişinin kendini ve yaşamı kabulü, açıklık, vicdanlı olma, yaratıcılık, olumlu düşünme, başkalarına güvenme, gerçekçi düşünme, atılganlık, içtepi kontrolü, olumlu ilişkiler oluşturabilme, mutluluk, yaşam doyumu, güvenli bağlanma gibi çeşitli özellikler içsel koruyucu faktörler arasında sayılabilir (Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Kumpfer, 1999; Masten ve Coasworth, 1998; Rutter, 1990; Werner, 1993).

Ailesel Koruyucu Faktörler: Aileyle birlikte yaşama, bakım ve destek sağlama, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olma, gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olma, çocuğun yaşamında aktif bir biçimde yer alma, çocukları düzenli ve etkili bir biçimde izleme (monitoring), anne baba olma becerisi, iyi ebeveyn nitelikleri, olumlu anne-baba-çocuk ilişkisi, en azından ailedeki bir üye ile olumlu yakın ilişki içinde bulunma, güvenilir ebeveynlere sahip olma, ılımlı aile ikliminin var olması, oldukça sıcak ve eleştiri düzeyi düşük bir etkileşim tarzı kullanma, düzenli bir ev ortamının olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, iş sahibi ebeveyn, sosyoekonomik avantajların olması, anne babanın çocuğun eğitimine dâhil olması ve eğitimin desteklenmesi, pek çok kişiyle destekleyici ilişkileri cesaretlendirme, sorumlulukları paylaşma, yüksek ama gerçekçi beklentiler içinde olma, onaylama ve cesaretlendirme, sosyal destek, net sınırlar oluşturma ve bunları uygulama, manevi değerler, mutlak saygı, pozitif bakış açısı ve güçlü aile bağları gibi çeşitli özellikler ailesel koruyucu faktörler arasında sayılabilir (Benard, 1991; Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Kumpfer, 1999; Rutter, 1990).

Çevresel Koruyucu Faktörler: Aile dışında (komşu, öğretmen vb.) ilgi gösteren ve destekleyen bir yetişkinin bulunması; akran/arkadaş desteği; sorumlu ve kurallara uyan arkadaşların olması; olumlu bir rol modelin olması; etkili ve iyi düzenlenmiş bir okul; pozitif ve koruyucu ilişkileri içeren bir okul ortamı/iklimi; olumlu öğretmen tutum ve davranışları; okul desteği; okulun ve toplumun gencin ve çocuğun katılımı ve girişimciliği için fırsatlar oluşturmaları; sosyal organizasyonlara ve aktivitelere katılma; sosyal bağlılık; toplumsal destek; arkadaşlar, öğretmenler ve

yetişkinlerce onay görme, mühim görevler yaptığını bilme ve kıymetli olduğunu hissetme; yüksek düzeyde halk güvenliği; dini organizasyonlar; destek hizmeti sağlayan kurumlar ve önleyici programlar; sağlık kuruluşları, çocuk bakım merkezleri, mesleki eğitim olanakları, spor, kültür, sanat ve eğlence olanakları vb. gibi çevresel ve toplumsal kaynakların varlığı ve bunlara ulaşabilmek için sosyal avantajlar gibi çeşitli özellikler çevresel koruyucu faktörler arasında sayılabilir (Benard, 1991; Gizir, 2007; Henderson ve Milstein, 1996; Kararımak, 2006; Kumpfer, 1999; Rutter, 1990).

2.7.3. Olumlu Sonuçlar

Risk faktörlerine karşı birtakım koruyucu faktörlerden destek alarak yetişen çocuklarda psikolojik dayanıklılıktan söz edebilmek için bu çocuklarda yeterlilik, uyum gibi bazı olumlu sonuçların görülmesi gerekmektedir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Birey-çevre etkileşimi sonucunda açığa çıkan olumlu sonuç, bireyin sahip olduğu içsel ve dışsal koruyucu faktörlerle, risk faktörlerinin üstesinden gelmesi sonucunda kazandığı yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Yeterlik (competence) kavramı, mevcut çevresel koşullarda bireysel gelişim sürecini sağlıklı şekilde sürdürebilmek için etkili ve sağlıklı bir uyum örüntüsü gösterme manasında kullanılmaktadır (Masten ve Coastworth, 1998). Belli bir gelişimsel göreve dair ortaya çıkan olumlu sonuç, sonrasındaki gelişimsel görevlerin de başarıyla gerçekleştirilmesine destek ve yordayıcı konumda bulunmakta; böylece birey “dayanıklı yetişkin” olma yolunda ilerlemektedir (Kumpfer, 1999).

İlgili literatür incelemesi sonucunda, birçok olumlu sonuç değişkeni tanımlanmıştır. Bunlar: zorluklar ile başa çıkabilme, sorunları çözme, gelişimsel görevleri/sorumlulukları başarma, akademik başarı, olumlu sosyal ilişkiler/sosyal yeterlik, fiziksel ve psikolojik sağlık, iyilik hali, duygusal sorunların azlığı, olumlu davranış örüntüleri, kurallara uygun davranışlar gösterme, suça yönelik davranışlardan uzak durma, mutluluk, okula devam etme, iş/meslek sahibi olma, yaşa uygun spor yapma, günlük aktivitelerine ve işlerine daha fazla bağlanma, yaşamlarını denetim altında tutma, sosyal çalışmalara katılma, ders dışı etkinliklerin içinde yer alma, arkadaşları tarafından kabul görme ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurma,

psikososyal uyum gösterme, kendini kabul etme, hayata karşı pozitif bir tutum geliştirme, yaşamdan doyum alma, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerle kendini gerçekleştirme gibi özelliklerdir (Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Masten ve Reed, 2002; Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013).

2.8. PSİKOLOJİK OLARAK DAYANIKLI BİREYİN ÖZELLİKLERİ

Bireylerin bazı özellikleri stres kaynaklarıyla baş edebilmelerini ve uyumlarını sürdürmelerini destekler. Psikolojik dayanıklılık araştırmaları, bireyin gelişimsel süreçte uyum sağlama, düzelmeye, yeniden bütünleşme ve değişebilme konularında kapasitesi olduğunu ortaya koymaktadır (Masten, 1994). Bonanno (2004) psikolojik dayanıklılığın toparlanma sürecinden farklı olduğunu, insan doğasındaki birçok özelliğin onu psikolojik olarak dayanıklı yaptığını belirtmiştir. Kısacası psikolojik dayanıklılık, mizaç ve kişilik gibi yapısal etkenlerin yanında problem çözme gibi becerilerin de birleşerek oluşturduğu çok yönlü bir olgudur. Yapılan çalışmalar da psikolojik dayanıklılığın yer, zaman, yaş, cinsiyet, kültür ve yaşam şartlarına bağlı değişen çok boyutlu bir özellik olduğunu doğrulamıştır (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984; Rutter, 1990; Seligman ve Chickszentmihalyi, 2000; Werner, 1993). Özetle psikolojik dayanıklılık, bireylerin güç şartlarla kolayca baş edebilmesini sağlayan bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri bünyesinde bulunduran istenilir bir özelliktir. Öğülmüş (2001) normal bireylerin de “dayanıklı” bireylerdeki pek çok özelliği edinebileceğini; böylece dayanıklı bireyler olabileceklerini dile getirmiştir. Sıkıntıları ve riskleri önlemek her ne kadar güçse bile psikolojik dayanıklılık özellikleriyle bireylerin bu sıkıntılar ve riskler karşısına donanımlı ve güçlü biçimde çıkmaları sağlanabilir

Psikolojik dayanıklılık konusunda yapılan araştırmalarda, dayanıklı bireylerin özellikleri belirlenmiştir. Dayanıklı kişilik özellikleri arasında fiziksel ve psikolojik güçlülük; yüksek bilişsel/duygusal zeka; bir alanda iyi olma, kişisel yetkinlik; ego gelişimi; özerklik; bağımsızlık; empati; duyarlılık; saygılı olma; sorumluluk sahibi olma; işbirliğine açıklık; proaktif kişilik; iyi huylu, uyumlu olma; sakin ruh hali; olumlu duygulanım ve yaşam amacına sahip olma; iyimser, alternatif bir bakış açısı; esnek bir yapı, yeni yaşantılara açıklık; kişisel değerlere bağlılık; topluma aidiyet, parlak istikbale dair umut; mücadeleci, dayanıklı kişilik özelliği; zorlukları kendini

geliştirme fırsatı olarak görme; amaç ve eğitimsel beklentileri olma; görev yönelimi; başarı gereksinimi; önemli, öncelikli gördüklerinin ışığında ölçülü davranma; yenilgilerinden ders çıkarma, galibiyetlerini kutlama; sağlıklı kişilerarası temaslar oluşturma ve sürdürmeyi sağlayan sosyal beceriler; yaşam boyu öğrenme anlayışını benimseme; öğrenme ve öğrendiğini aktarma yeteneği; yüksek öz-farkındalık; kendini kabul ve değer verme; içsel denetim odağı; olayları kontrol etme yeteneği; benlik saygısı; özgüven; öz-saygı; öz-yeterlik; atılganlık; merak; yaratıcılık; etkili iletişim becerileri; dili iyi kullanma; baş etme becerisi; problem çözme becerisi; doğru karar verme becerisi; stresi kontrol etme; çabuk toparlanma; azim; sebatkarlık; içsel motivasyon; mizah yeteneği; mutluluk; yaşam doyumu; maneviyat/dini yönelim; affedicilik gibi çeşitli özellikler sayılabilir (Garmezy, 1991; Gizir, 2007; Henderson ve Milstein, 1996; Kararımak, 2006; Masten, 1994; Terzi, 2006; Werner, 1993).

Krovetz (1999) psikolojik olarak dayanıklı çocukların dört önemli özelliğine dikkat çekmektedir. Bunlar:

1. *Sosyal yetkinlik*: Diğerlerinde olumlu tepkiler yaratma, böylelikle yetişkinlerle ve yaşlılarıyla olumlu ilişkiler kurabilme becerisi.
2. *Sorun çözme becerileri*: Diğerlerinden destek talep etme, hadiseleri kontrolünde planlayabilme yeteneği.
3. *Özerklik*: Kendi kimliğinin varlığı hissi, özerk hareket etme ve çevresi üstünde kontrol kurma becerisi.
4. *Amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu*: Bazı amaçları, eğitime dair beklentileri, umutları ve aydınlık bir geleceği olacağına dair his.

2.9. PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE AKADEMİK BAŞARI

Bu bölümde psikolojik dayanıklılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmalardan öncelikle ülkemiz dışında gerçekleştirilenlerine değinilmiştir.

Hart, Hoffmann, Eldelstein ve Keller (1997) araştırmalarında çocuklukta üç çeşit kişiliği karşılaştırmışlardır: psikolojik olarak dayanıklılar, aşırı kontrollüler ve kontrolsüzler. Psikolojik dayanıklı çocukların öteki iki grupta karşılaştırıldığında, akademik başarılarının fazla, ergenlikteki odaklanma sorunlarının az olduğu

gözlenmiştir. Psikolojik dayanıklılığın uyum ve başarı becerilerinin, zor şartlar altında içsel kontrollerinin gelişmesini sağladığı belirlenmiştir.

Robertson (1998) düşük gelirli ve okul başarısızlığı açısından risk altında olan 5. ve 6. sınıfa devam eden 194 öğrenci arasındaki psikolojik dayanıklılığı tanımlamış ve bu çocukları gruplandırmıştır. Araştırma sonucunda okula uyumun, kişinin kendi içindeki dayanıklılığının, saldırgan problem çözmenin, akademik benlik kavramının, işbirliğinin ve algılanan ebeveyn denetiminin akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kümeleme analizleri, farklı akademik başarı düzeylerinde risk ve psikolojik dayanıklılık paternleri gösteren altı ergen grubunun “Büyük Risk”, “Akademik Risk”, “Saldırgan Dayanıklı”, “İçsel Açıdan Dayanıklı”, “Sosyal Açıdan Dayanıklı” ve “Akademik Açıdan Dayanıklı” olarak tanımlanan öğrencilerden oluştuğunu göstermiştir (akt. Er, 2009).

Harrison (1999) Alabama’daki 540 ortaokul öğrencisinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ve öğrencilerin bireysel dayanıklılık ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde toplam psikolojik dayanıklılık puanları, alt ölçek puanları ve Bilimsel Yetenek Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Akademik başarı ve psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet, etnik köken ve risk altında olma durumuna bağlı olarak değişiklik göstermediği görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık puanları ve öğrencilerin okula devam etme durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin diğerleriyle karşılaştırıldığında daha düşük psikolojik dayanıklılık puanlarına sahip oldukları görülürken, altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerin risk almada olduğu gibi gelecekleri için daha iyimser ve umutlu oldukları görülmüştür (akt. Er, 2009).

Mendoza (1999) Los Angeles’taki 109 lise öğrencisi üzerinde akademik başarısızlık ile psikolojik dayanıklılık ve risk faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları yaş, cinsiyet, okulun yeri, okuldan ayrılmış aile üyesinin olması, hükümlü aile bireyinin olması ve düşük akademik başarının risk faktörleri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar risk ve psikolojik dayanıklılık arasında olumsuz bir ilişki olduğunu, riskli ve riskli olmayan öğrenciler arasında psikolojik dayanıklılık ve akademik başarı arasında akademik başarı açısından fark olmadığını göstermiştir.

Casey (2001) 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Washington Öğrenci Eğitimini Değerlendirme (WÖED) sınavına giren sürekli eğitim öğrencileri ile risk altında olarak tanımlanan öğrenciler üzerinde Araştırma Enstitüsü tarafından tanımlanan psikolojik dayanıklılık faktörleri ile WÖED sınavındaki öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları aile desteği, olumlu aile iletişimi, öğrenci güvenliği, aile sınırları, yetişkin rol modelleri, olumlu akran etkisi, gençlik programları ve evde zaman geçirmeyi içeren dışsal psikolojik dayanıklılık faktörlerinin risk altındaki çocukların akademik başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer olarak, başarı, sorumluluk, planlı karar verme, kültürel yeterlik, karşı koyma becerileri, benlik saygısı ve amaç duygusunu içeren içsel psikolojik dayanıklılık faktörlerinin de risk altındaki çocukların akademik başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür (akt. Er, 2009).

Hanson, Austin ve Lee Bayha (2003) akademik başarıyı yükseltme, sağlık risk davranışlarını azaltma ve psikolojik dayanıklılığı geliştirme arasındaki ilişkilere ışık tutmak için öğrencilerin sağlıkla ilgili risk ve koruyucu faktörleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Akademik başarıyı belirlemek için California Sağlıklı Çocuklar Araştırma Birimi tarafından geliştirilen Akademik Performans İndeksi (API) ile okulları sınıflandırmak için Stanford 9 Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yüksek oranda fiziksel aktivitede bulunan, düzenli beslenme alışkanlığı olan, kendini güvende hisseden ve okulda güven altında olduğunu düşünen öğrencilerin devam ettiği okulların API puanlarının diğer okullardan daha yüksek olduğu; yüksek düzeyde içsel ve dışsal psikolojik dayanıklılık faktörlerine sahip olan geniş öğrenci kitlesinin bulunduğu okulların da API puanlarının diğer okullardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Reis, Colbert ve Hebert (2005) çeşitli riskli etmenleri barındıran lisedeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri 3 yıllık çalışmada başarı gösteren öğrencilerin dayanıklılıklarına etki eden etmenleri araştırmışlardır. Etnik kökenleri farklı ve akademik yetenekleri yüksek öğrencilerle yapılan çalışmada, akademik başarıları yüksek öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hakim koruyucu faktörleri, bireysel (kendisine inanç, güdülenme, istikrar, vaktini verimli harcama, gayret sarf etme vs.) ile yaşamlarında kendilerine destekle önem veren yetişkinlerin varlığı şeklinde açıklamışlardır. Akademik yetenekleri yüksek

olan öğrencilerin, yetişkin desteği, arkadaş desteği ve ilişkileri, itibar ve avantajlı sınıfta bulunma gibi koruyucu faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Williams (2009) üniversite öğrencilerinin okul başarıları, okulu bitirmeye ilişkin kararlılıkları, umut düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sadece umut düzeyi akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bunun yanında, öğrencilerin umut düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin üniversitedeki öğrenim süreleri ve cinsiyetleri ile umut ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İkinci olarak Türkiye örneğinde yer alan psikolojik dayanıklılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, psikolojik dayanıklılık araştırmalarına son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir.

Gizir (2004) Ankara’da gecekondü bölgelerinde bulunan 6 ilköğretim okuluna devam eden 872 sekizinci sınıf öğrencisinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik anlamda dayanıklı olmalarında etkili olan çevresel koruyucu faktörler, çocukla ilgili evde yüksek beklentilerin varlığı, okuldaki ilişkiler ile arkadaşlarla olan ilişkilerde ilgi ve sevecenliğin bulunması olarak bulunmuştur. İçsel koruyucu faktörler ise öğrencilerin akademik açıdan kendileriyle ilgili olumlu algılara sahip olmaları, kendileriyle ilgili yüksek beklentiler oluşturmaları, empati, içsel denetim ve geleceğe dair umutlu olma şeklinde sıralanmıştır. Ev ve toplum hayatındaki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik arttıkça öğrencilerin akademik başarıları azalmaktadır. Ayrıca, arkadaş grubunun yüksek beklentileri ve problem çözme becerilerinin kullanımı arttıkça öğrencilerin akademik başarıları azalmaktadır. İçsel koruyucu faktörlerden öz-yeterlik, iletişim ve işbirliği, amaçlar ve kişisel farkındalık ile akademik açıdan dayanıklı olmak arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dayıoğlu (2008) 2007–2008 akademik yılında üniversite giriş sınavına hazırlanan adayların psikolojik dayanıklılık puanları arasındaki farklılıkları sınava giriş sayısı, mezuniyet alanı ve okul türü değişkenleri açısından incelemiştir.

Sonuçlar psikolojik dayanıklılık puanlarının sınava giriş sayısı, mezuniyet alanı ve okul türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca, erkek olmanın daha yüksek psikolojik dayanıklılık puanları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Oktan (2008) Trabzon’da bulunan dersanelerde üniversite hazırlık kursuna giden ve sınava ailesinin istediği dışında kendi isteğiyle ilk, 2. ve 3. kez girecek olan 493 adayın psikolojik dayanıklılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri açısından kızlar lehine fark bulunmuştur. Problem çözme becerisi ve yaşam doyumu düzeyi yükseldikçe öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının yükseldiği; üniversite sınavına giriş sayısı arttıkça ise öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca, üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yordanmasında cinsiyetin ve sınava kaçınıcı kez girildiğinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Er (2009)’in yaptığı araştırmada dışsal koruyucu faktörler ve içsel koruyucu faktörlerin ailesi parçalanmış olan 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 414 öğrencinin akademik dayanıklılık düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Dışsal koruyucu faktörler içerisinde yer alan “çocukların algıladığı psikolojik özerklik, ev-içi yüksek beklentiler, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım, çocukların algıladığı kontrol/denetleme” değişkenleri ile; içsel koruyucu faktörler içerisinde yer alan “eğitimsel beklentiler ile işbirliği ve iletişim” değişkenlerinin akademik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Arastaman (2011) genel ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik dayanıklılığına etki eden faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik dayanıklılık algısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, aylık gelir, not ortalaması, devamsızlık ve travma geçirme arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu değişkenlerden not ortalaması ve devamsızlığın, öğrenci psikolojik dayanıklılığını yordayan en önemli değişkenler olduğu saptanmıştır. Ayrıca, aileyle arkadaşlardan görülen desteğin öğrenci psikolojik dayanıklılığıyla anlamlı korelasyon gösterdiği görülmüş; adı geçen değişkenlerin öğrenci psikolojik dayanıklılığının önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Seban ve Perdeci (2016) yaptıkları vaka incelemesinde sosyoekonomik dezavantajlı bir ailedeki iki kardeşin akademik başarılarıyla psikolojik dayanıklılıklarının ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda başarının bireysel, ailesel ve çevresel etmenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-farkındalıkları, sorumlulukları ve içsel motivasyonları yüksek, yaşama bakış açıları olumludur. Kardeşler birbirlerini desteklemekteyken anne baba da çocukların eğitimlerini yakından takip etmekte ve çocuklarına sorumluluk aşlamaktadır.

2.10. ÖZ-YETERLİK

Sosyal bilişsel teoriye göre bireyin davranışları, bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle çevresel değişkenlerin etkileşimiyle açığa çıkar. Sosyal bilişsel teoride, bireyler öz-sistem mekanizmaları dahilinde motivasyonları, davranışları ve gelişmelerine etkileşim ağı içinde katkı sağlarlar (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel teoride bireylerin kendilerini değerlendirmesi önemli bir unsurdur. Düşüncelerine uygun davranışlarda bulunan birey davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek kendini yargılar. Bu süreçte insanın kendisinin farkında olarak kapasitesiyle yapmayı planladığı iş arasında değerlendirme yapması olgusu “öz-yeterlik” kavramıyla açıklanmıştır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, bireyin bir problemi çözmek veya zor bir görevi başarmak maksadıyla gerekli etkinlikleri organize etme, uygulama ve uygulamalarını kontrol etme yeteneğine olan güveni veya inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Bandura öz-yeterliği ilk kez 1977’de yayımladığı Bilişsel Davranışsal Değişim isimli çalışmasında ortaya attıktan sonra bu konuda eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslararası ilişkiler gibi çeşitli alanlarda sayısız araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir.

Öz-yeterlik kavramı Türkçe’ye farklı biçimlerde çevirisi yapılarak kullanılmıştır. Kavramın “*yetkinlik beklentisi*”, “*öz-yeterlik beklentisi*”, “*öz-yeterlik inancı*”, “*öz-yeterlik algısı*”, “*öz-yetkinlik*”, “*öz-yeterlik*” benzeri çeşitli terimlerle çevirileri olduğu görülmektedir (Yağcı ve Aksoy, 2015). Farklı kavramlar kullanılsa bile söz konusu çalışmaların tümü Bandura’nın öz-yeterlik kavramına atıfta bulunmaktadır. Bu çalışmada literatürdeki yaygın kullanımına uygun olarak öz-yeterlik kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Bandura tarafından sosyal bilişsel kuramın anahtar kavramlarından biri olarak ortaya konulan öz-yeterlik kavramı,

kişinin belirli performansları sergilemek amacıyla lüzumlu etkinliklerin organizasyonunu yaparak başarılı biçimde gerçekleştirebilme potansiyeline olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Ayrıca, Bandura (1997) öz-yeterliğin üç bileşeni olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar: (1) Bir işi yapmaya duyulan istek, (2) Bir işi yerine getirmeye dönük gayret ve (3) Bir düşünceyi genelleleyebilmedir. Diğer bazı tanımlar ise şu şekildedir:

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öz-yeterliğin “kişinin yeni bir durumla karşılaştığında başarı seviyesinin ne olacağına dair kendisine ilişkin beklentileri” olduğunu belirtmektedirler.

Jerusalem (2002) öz-yeterliği, kişinin yetenekleri konusunda kendisini ikna etmesi olarak tanımlamaktadır.

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) öz-yeterliği, bireyin bir görevi ya da işi başarıyla tamamlamak için bilgilerini, becerilerini organize edebilmesine ve uygulayabilmesine olan güveni olarak tanımlamaktadırlar.

Zimmerman (1995) da öz-yeterliği, bireylerin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yetenekleri hususundaki yargıları olarak tanımlamış ve öz-yeterliğe ait dört temel özelliği sıralamıştır. Öz-yeterlik (1) bir etkinliği yerine getirmeye ilişkin algılanan yeterliklere odaklanmış, (2) bağlama veya belli bir işe özgü, özel, (3) eyleme ilişkin bir yeterlik ölçütüne bağımlı ve (4) belirli bir iş ve faaliyetle ilgili öncel değerlendirmelerdir.

Öz-yeterlik genellikle üç temel ölçek üzerinden değerlendirilir:

Öz-yeterlik düzeyi: Bireyin belli bir işi yaparken karşılaştığını düşündüğü kolay, orta veya zor gibi zorluk düzeylerini ifade eder.

Öz-yeterlik gücü: Bireyin güç koşullarda başarılı performans gösterme hususundaki inancının ölçüsüdür.

Öz-yeterliğin genellenebilirliği: Beklentilerinin farklı durumlara ne düzeyde genellenebileceğini gösterir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik, yeterlik beklentisi ve sonuç (çıktı) beklentisi mekanizmalarını içermektedir (Arslan, 2012). Yeterlik beklentisi, kişinin bazı sonuçlara ulaşabilmek adına gerekli davranışı başarılı bir şekilde yönetebilme inancı olarak tanımlanırken; sonuç beklentisi, kişilerin söz konusu davranışın bazı sonuçlara sebebiyet vereceğini tahmin etmeleri biçiminde tanımlanabilir (Bandura, 1977). Sonuç beklentileri hedef

odaklı bir davranışın meydana getireceği olası sonuç veya ürünün kararıken, yeterlik beklentileri bireyin belirli bir düzeyde performansa ulaşabilme yeterlilik ve kapasitesine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986). Yeterlik ve sonuç beklentilerinin interaktif ve karşılıklı biçimde işledikleri söylenirken, Bandura (1986) yeterlik beklentilerinin sonuç beklentilerinden daha iyi davranış öngörüsünde bulduklarını öne sürmüştür.

Öz-yeterlik, algılanan, gözlenen somut bir beceri değildir (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012). Öz-yeterlik, bireyin bir beceriyi sergileyebilme yeterliliği değil, o beceriyi sergileyebilme yeterliliğine dair inancıdır (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik, öz-sistemde pasif bir özellik veya belirleyici değildir, kişinin iş yapma yeterliği, işteki başarısı, güdüsü, öz-düzenleme sistemi vb. benliğin öteki öğelerinin bileşkesini içeren aktif yanıdır (Vardarlı, 2005). Öz-yeterlik bireyin kişisel amaçlarını belirlemesi, kendi kapasitesine değer biçmesi gibi birçok biçimde bilişsel süreci etkiler (Bandura, 1994). Bandura'ya göre bireyin sahip olduğu becerilerin çokluğundan ziyade asıl olan bireyin bu becerileriyle neler yapabileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). İnsan davranışları, sahip olunan bilgi ve beceriler veya geçmiş performans sonuçlarından çok, yeteneklere duyulan inançlarla daha iyi kestirilebilmektedir (Bandura, 1995). Pajares (1996) inançların bireyin daha çok çaba harcamasını sağladığından bireyin becerilerinden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öz-yeterlik düzeyi, ortama, şartlara, görevin çeşidine, zorluğuna ve kişinin konuya hâkimiyetine göre bağlamsal farklılıklar gösterir (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik farklı derslerde veya konularda farklı seviyelerde gelişmiş olabilir. Bir öğrencinin fizik dersindeki problemleri çözebileceğine ilişkin inancı yüksekken, sosyal bilgiler dersinde tarihi olgu ve kavramları öğrenmeye dönük öz-yeterliği düşük olabilir veya matematiğin belli konu alanlarına ilişkin farklı öz-yeterliklere sahip olabilir. Örneğin, öğrenci toplama işlemine dair yüksek bir öz-yeterliğe sahipken, çarpma işlemine ilişkin daha düşük bir öz-yeterliğe sahip olabilir (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012). Böylece, kişinin belli bir durumda nasıl davranacağına ilişkin en iyi veri, kişinin o duruma dair öznel ve içsel algısıdır (Schunk, 1991).

Öz-yeterlik, bireyin kendine duyduğu güvendir ve zamanla, deneyimler vasıtasıyla gelişir (Bandura, 1997). Bir kişinin bir işe başaracağına inanarak

girişmesi için o kişinin öncesinde benzeri işlerde başarılı olması gerekir. Gücünü ispatlayan birey yeni işte de başarılı olacağına inanmakta böylece ilk girişimi başarısını güdüleyici etkide bulunmaktadır (Kuzgun, 2003). Bandura (1997) amaçların belirlendiğini, performansın gözlemlendiğini, geri bildirim yapıldığını ve amaçlara ulaşıldığı takdirde öz-yeterliğin arttığını belirtmiştir. Schunk'a göre bir işin başındaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve önceki deneyimlerin etkisi altındadır. Daha sonra iş yapılırken alınan geri bildirimler, o işe dönük öz-yeterliğin oluşumunda belirleyici rol oynar (Açıkgöz, 2007). Birey bir faaliyete ilişkin yetkinlik veya yeterlik duygusu geliştirmesinin ardından sözü edilen faaliyete ilgi duymaya ve değer vermeye başlar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bir performansın sergilenmesinden elde edilecek ürünün birey için ifade ettiği önem (*beklenti değeri*) de öz-yeterliği etkiler. Eğer birey performans sonucunda elde edileceği ürüne değer veriyorsa, performans göstermeye istekli olacak ve öz-yeterliği olumlu etkilenecektir (Schunk, 1990).

Bir öğrenme faaliyetinin başında öğrencilerin hedefleri ve öğrenmeye yönelik bir öz-yeterlikleri vardır. Öğrencilerin öz-yeterlik seviyeleri motivasyonlarını güçlendirmekte ve öğrenmelerini geliştirmektedir (Schunk, 1991). Öğrenciler bir öğrenme ortamında öz-yeterliklerini belirlerken: (1) ilk olarak yeni görevin niteliklerini zihinlerinde hesaplarlar, (2) görevi yerine getirmek için hangi bilgi ve becerilere gereksinim duyacaklarına kararlaştırırlar, (3) geçmişteki benzer görevlerdeki performanslarını düşünürler ve (4) yeni öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereken uygun öğrenme stratejilerini ne denli iyi kullanabileceklerine karar verirler (Schunk, 1989). Hedefleriyle performanslarını kıyaslayarak ilerleme konusunda öz-değerlendirme yaparlar. İlerlediklerine dair öz-değerlendirmeler, öz-yeterliklerini arttırarak motivasyonlarını korur; başarısızlığa yönelik öz-değerlendirmeler öz-yeterliği azaltır. Bu değerlendirmeler neticesinde öğrenciler hedefleri yolunda devam etmeye, hedeflerini değiştirmeye veya yeni hedefler belirlemeye karar verirler (Schunk, 1991). Fakat öz-yeterlik bir defa etkili biçimde oluştuğunda, başarısızlıklardan kolayca etkilenmemektedir (Açıkgöz, 2007).

Schunk (1989)'a göre öz-yeterlik, yetenek ile davranış arasında aracı işlev görmektedir. Öz-yeterlik özellikle gelecekte yapılacak işleri ortaya koymakta ve etkinlikler gerçekleştirilmeden evvel yapılmaktadır (Zimmerman, 2000). Bandura

(1986) insanların kendi yeterliklerine ilişkin inançlarının belirli bir durumdaki performanslarının belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Ancak öz-yeterlik ve davranış arasında basit bir kestirim veya neden sonuç ilişkisi olduğu da söylenemez. Öz-yeterlik kişinin gerçek yeteneği ya da kapasitesi değil, algısal bir durumdur ve gerçek performans düzeyiyle tutarlılık göstermeyebilir. Yani kişi herhangi bir konuda kendi performansını yeterli görebilirken sergilediği performans yetersiz olabilir. Buna rağmen, kişinin yeterliğini, gerçek kapasitesinin biraz üzerinde görmesi performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Bunun yanı sıra, öz-yeterliğin diğer güdüsel yapılara nazaran davranışsal çıktıları daha tutarlı biçimde yordadığı da kanıtlanmıştır (Pajares, 1996).

Bandura (1977; 1986; 1997) öz-yeterliği insan işlevselliğini etkileyen etkenlerin birçoğunun merkezine koymuştur. Bandura'ya göre öz-yeterlik, bireyin olumlu veya olumsuz düşünmesi, hayatında nasıl amaçlar edineceği, nasıl bir yaşam stili olacağı, güçlülere karşı çabalama düzeyi, çabalarının ürünlerinin neler olacağı, genel manada ne denli stresli olacağı gibi konuları etkilemektedir. Öz-yeterlik, diğer inançlarla, motivasyonla, akademik tercihlerle ve başarıyla ilişkilidir (Pajares, 1996). Bandura (1994)'ya göre öz-yeterlik, insanların kendilerine ilişkin düşünce ve duygularının yanı sıra belirli bir duruma ilişkin motivasyonlarını ve davranışlarını da etkileyebilir. İnsanlar, davranışlarıyla istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine inanmadıklarında, hareket etmek veya güçlülere göğüs germek için daha düşük motivasyona sahiptirler; çünkü öz-yeterlik, motivasyonel sistemlerin oluşumunda temel bir yere sahiptir (Bandura, 1997). Kuzgun (2003) bir işi başaracağına inanmanın, kişi için bir tür güdü işlevi görerek işi başlatma ve işi başarıyla tamamlamada olumlu etkide bulunduğunu öne sürmektedir. Bandura (1986), eğer kişide yeterince beceri ile motivasyon mevcutsa, kişi görevi başlatmayla sürdürme hususunda kararlı davranacağını ifade etmektedir. Bireyin kendisine ilişkin yeterlik hissi, davranışlarını, kararlarını, çaba düzeyini, öğrenmesini ve sonuç olarak başarısını etkilemektedir (Calp ve Bacanlı, 2016). Bu nedenle, bireyin yaşamını anlamlandırabilmesi ve kendisini gerçekleştirebilmesi adına öz-yeterliğin bireyi harekete geçirmede katalizör görevi üstlendiği söylenebilir.

2.11. ÖZ-YETERLİĞİN KAYNAKLARI

Bandura (1997) sosyal bilişsel teoride öz-yeterliğin birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan dört kaynağın etkisiyle oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar: başarılı performanslar, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır (Zimmerman, 2000). Bandura'ya göre öz-yeterlik hakkında bilgi edinebilmek ve öz-yeterliği güçlendirilip geliştirmek maksadıyla öz-yeterliğin kaynaklarından faydalanmak gerekmektedir. Öz-yeterlik kaynakları performans yargılarıyla devamlı, karşılıklı biçimde etkileşme halindedir (Hampton, 1998). Bu dört nedenin öz-yeterliğin yüksek veya düşük olmasında ana etkenler olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik üzerinde en büyük etkiye sahip kaynağın bireylerin kişisel deneyimlerine dayandığından başarılı performans olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977; 1997). Bandura (1997) bireylerde kuvvetli öz-yeterliğin yalnızca doğrudan deneyimler yaşamalarıyla oluşabileceğini dile getirmektedir. Kişi başarı yaşantılarıyla güçlü bir öz-yeterlik geliştirebilirken, başarısız yaşantıları ise öz-yeterliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bandura (1994) öz-yeterliğin en güçlü kaynağının performans başarıları olduğunu belirtmesine rağmen diğer değişkenlere ilişkin hiçbir iddiada bulunmamıştır.

Arslan (2012) araştırmasında öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlikleri ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiler ve bu kaynakların öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterliği yordama güçlerini incelemiştir. Öz-yeterlik kaynakları, öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ile anlamlı ilişki gösterirken; bu kaynaklardan psikolojik durum hariç diğer kaynaklar öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterliğin anlamlı yordayıcısıdır. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterliklerini sırasıyla en fazla performans başarıları, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve psikolojik durumlarının arttırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Britner ve Pajares (2006)'ın çalışmalarında da aritmetik ortalaması en yüksek olan faktörler performans başarıları ve sözel ikna faktörleriyken; en az aritmetik ortalama dolaylı yaşantılar ve psikolojik durum faktörlerindedir. Hampton (1998)'in çalışmasında ise sözel iknanın ortalaması en yüksek iken en düşük ortalama dolaylı yaşantılarından.

2.11.1. Başarılmış Performanslar

Başarılmış performanslarla kastedilen kişinin geçmiş performanslarını değerlendirmesi sonucundaki başarıları, hataları ve yaşantılarıdır (Yalnız, 2014). Yapılan çalışmalarla Bandura (1994)'nın da belirttiği gibi öz-yeterliğin en güçlü kaynağının performans başarıları olduğu bulunmuştur (Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006; Hampton, 1998; Usher ve Pajares, 2006; Zimmerman, 2000). Başarılmış performanslar doğrudan kişisel tecrübelerle dayandığından birey başarıyı sıklıkla kendi gayret ve becerilerine atfetmektedir. Geçmişinde başarımları çoğunluktaki kişilerin öz-yeterlikleri güçlenirken, kusurları ile yanlışları çoğunluktaki kişilerin öz-yeterlikleri güçsüzleşmektedir. Güçlü yeterlik deneyimleri başarıyı geliştirir ve bu diğer başarıları da getirir, nadir gerçekleşen başarısızlıkların olumsuz etkileri azalır. Öz-yeterlik sağlam biçimde yerleşmeden gerçekleşen başarısızlıklar ise bireylerin yeterliklerine yönelik inançlarını olumsuz etkiler. Bazen insanların başarısız olmaları onları daha sağlam amaçlara doğru çalışmalarını yönünde teşvik eder ve başarılı olmaları yeterlik duygularını güçlendirebilir. Birey, başarı için ne yapması gerektiğini kavradıktan sonra zorluklarla mücadeleye devam eder ve gerileme, ilerlemeyle son bulur. Deneyimin öz-yeterliğe etkileri göz önüne alındığında bireye sağlıklı biçimde gelişimi için uygun ortamlar yaratılmalıdır. Öğretimin öğrencinin düzeyine uygun olması ve aşamalı biçimde uygulanması, öğrenciye performansını gösterecek seçeneklerin sunulduğu öğrenme ortamları hazırlanması ve öğrencinin başarı duygusunu tatması sağlanarak öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlikleri arttırılabilir (Açıkgöz, 2007; Bandura, 1997).

2.11.2. Dolaylı Deneyimler

Dolaylı deneyimler, diğer adıyla “model alarak öğrenme”de bireyler çevrelerindeki gözledikleri olaylar sonucunda şahsi öz-yeterliklerini etkilerler. Bandura (1977)'ya göre modelin gözlemciye etkisi gözlemcinin öz-yeterliğine de bağlıdır ve gözlemciler statüsü yüksek, yeterli ve kendilerine benzeyen modellerin davranışlarını taklide meyillidir. Sosyal standart oluşturmayı sağlayan dolaylı deneyimler, başkalarının başarılı veya başarısız deneyimlerine bakarak bireyin aynı etkinliklerde başarılı olup olmayacağına dair yargısını etkiler. Bireylerin öz-

yeterlikleri, örnek aldıkları kişilerin kendilerine benzerliklerinden güçlü oranda etkilenmektedir. İnsanlar kendilerine benzer insanların güç durumlarla baş etmelerini gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını, kendi kapasitelerine olan güvenlerini ve başarı beklentilerini geliştirebilirler. Yararlı modeller, farklı durumlara yönelik gözlemleyene etkili stratejiler de iletir. Benzer şekilde, insanlar kendilerine yakın özelliklere sahip olduklarını düşündükleri insanların yüksek performanslarına rağmen başarısız olduklarını gördüklerindeyse öz-yeterlikleri zayıflayabilir (Bandura, 1997; Pajares, 1996). İnsanların örnek aldıkları kişilerin başarılarına bakarak onlara benzemek adına gayret etmeleri sonucu öz-yeterlikleri artmakta böylece yol gösterici, rol model olacak kişi önemli bir unsur olmaktadır. Buna göre, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının dersi öğrenebildiklerini, derslerden yüksek not aldıklarını ve dersteki başarılarından dolayı ödüllendirildiklerini gözlemlemelerinin öz-yeterliklerini arttırdığı söylenebilir (Bandura, 1977; 1997).

2.11.3. Sözel İkna

Bireyin başarabileceğine veya başaramayacağına dair olumlu ya da olumsuz teşvikler, nasihatler, öğütler farklı ölçülerde öz-yeterliği etkiler. Sözel ikna beceri veya yetenek düzeyini arttırmayı değil, kişinin öz-yeterliğini değerlendirerek “yapabilirlik” inancını arttırmayı amaçlar. Olumlu yöndeki söz ve öğütler bireyin cesaretlenmesini ve öz-yeterliğinin değişimini sağlayabilir (Pajares, 1996). Çevresindeki bireylerin başarı konusunda bireyi güçlendirmesi, onu rahatlatarak stres seviyesini azaltır. Başarılı bir performans sergilemek maksadıyla bireylerin sözel yollarla cesaretlendirilmesi, öz-yeterliklerinin artmasına katkıda bulunabilir; ancak yalnızca sözel iknayla bireylerin öz-yeterliklerini arttırmak gerçekte çok zordur. Öz-yeterlikteki olağandışı artma, bireylerin gayretlerinin hayal kırıklığıyla son bulmasına, öz-yeterlikteki olağanüstü gerileme ise bireylerin yeteneksizliklerine inanmalarına, çeşitli faaliyetlerde bulunmak istememelerine, güçlüklerle baş etme çabalarının yok olmasına sebep olabilir. Pajares (1996)’e göre çoğunlukla negatif iknayla öz-yeterliğin zayıflatılması, pozitif iknayla öz-yeterliğin güçlendirilmesinden daha kolaydır. Bireylerin öz-yeterliklerini normal ölçülerde güçlendirmek üzere pozitif yönde sözel olarak cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Sözel iknanın öz-yeterliğe etkisi iknada bulunan kişinin güvenilirliğine, bilgi seviyesine, dönütün zamanına ve özelliklerine bağlıdır (Bandura, 1997). Dönütün etkinlikten hemen sonra verilerek etkinliğe ve etkinliği gerçekleştiren kişinin niteliklerine ilişkin genellemelerden arınmış notlar içermesi etkisini artırır (Sakız, 2013). Brophy (1983) etkili bir dönütün özellikli olması, durum gereğince çeşitlenmesi ve başarıyı vurgulaması gerekliliğini belirtir. Pintrich ve Schunk (2002) dönütün doğru ve gerçekçi olması, öğrencinin kendini geliştirmesine ilişkin öneriler barındırması gerekliliğini ileri sürmektedir. Ayrıca, Brophy (1983) dönütlerde çabaya ve beceriye birlikte atıf yapan ifadelerin kullanılmasının istenen etkiyi sağlamada daha doğru olacağını bulmuştur. Öğrencilerin sosyal çevrelerindeki insanlarca başarabileceklerine dönük ikna edilmeleri önemlidir. Öğretmenlerinin, ailesinin ve sınıf arkadaşlarının öğrenciye bir işi başarabilecek yeteneği olduğunu söylemeleri, öğrencinin o işi başarmaya ilişkin gayret sarf etmesini sağlayarak öz-yeterliğini arttırılabilir.

2.11.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

İnsanların fizyolojik ve duygusal (psikolojik) durumları öz-yeterliklerini çift yönlü etkilemektedir. Düşük öz-yeterlik, kaygı, stres, bitkinlik ve kötü ruh hali gibi olumsuz fizyolojik değişikliklere sebebiyet verebileceği gibi; stres, bitkinlik ve kaygı gibi etkenler de düşük öz-yeterliğin belirtileri şeklinde algılanabilir (Bandura, 1997). İnsanlar çoğunlukla kötü performanslarını, zihinsel yorgunluklarına ve strese bağlarlar. Zor ve güç gerektiren faaliyetler esnasında bireylerde aşırı yorgunlukla beraber fiziksel güçsüzlüğün neden olduğu ağrı ve sancılar görülmektedir. Bireyler bedensel işaretlerden öz-yeterlik bilgisi edinebilirler ve kalp atışı, kaygı emareleri vb. bireyin kimi becerilerinin noksan olduğunu işaret edebilir (Schunk ve Ertmer, 2000). Duygusal uyarılma, çoğunlukla stresli ve zorlayıcı şartlarda ortaya çıkar ve kişisel yeteneklere ilişkin aydınlatıcı önemdedir. Stres, kaygı, depresyon, kırılganlık, tahrik gibi duygusal ifadeler öz-yeterliği etkileyen bilgi kaynaklarıdır (Bandura, 1997). Olumlu ruh halinin öz-yeterliği güçlendirdiği; depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların ise öz-yeteneği zayıflatarak sonucun bireyin korktuğu gibi olumsuz olmasına yol açtığı söylenebilir (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Bu noktada, bireyin çevresindeki aile üyelerine, arkadaşlarına ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Cesaretlendirici, teşvik edici, orta düzeyde zorlayıcı,

öğrencinin kendini rahat hissedip, rahatça ifade edebildiği sınıf ortamları olumlu öz-yeterliğin oluşmasını sağlarken; tehdit edici, aşağılayıcı, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri ve rahat ifade edemedikleri sınıf ortamları olumsuz öz-yeterliğin oluşumuna neden olmaktadır (Arslan, 2012, s. 1908).

2.12. ÖZ-YETERLİĞİN SÜREÇLERİ

Öz-yeterlik bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar alma süreçlerinde yönetilmektedir (Bandura, 1994). Öz-yeterlik bireyin kendini geliştirmesini, motivasyon seviyesini, zorluklara karşı direnmesini, duygusal yaşam kalitesini arttırmasını ve mühim kararlar verirken tercihlerini etkilemektedir (Bandura, 1994). Bandura (1993; akt. Pajares, 1996)'ya göre öz-yeterlik hangi işin sorumluluğunu üstleneceğimizi, o işe ne denli gayret ve vakit sarf edeceğimizi, zorluklar ve başarısızlıklardan nasıl etkileneceğimizi ve umutsuzluğa kapılma durumumuzu büyük oranda etkilemektedir. Bireylerin öz-yeterliğinin yüksekliği, daha yüksek hedefler belirlemelerini, kararlarında tutarlı davranmalarını ve bilişsel süreçlerinin ve güdülerinin daha yüksek olmasına etki edebilmektedir (akt. Pajares, 1996).

Öz-yeterlik, bireyin bulunmayı arzuladığı çevreyi ve faaliyetlerin biçimini etkileyerek hayatını yön vermede anahtar bir rol üstlenir. Seçim süreciyle kişisel gelişimi, kişisel kaderi, hayat tarzı ile kapasitelerini geliştiren bilgiyi ortam şekillendirmektedir (Bandura, 1989). Denetim süreci, bireyin hayatındaki olayların esas sebeplerine dair algısıyla ilgilidir. Bireyler yaşadıklarının kader, şans gibi dış güçlerce veya kişisel seçim, gayret gibi iç güçlerce kontrol edildiğine inanırlar. Öz-yeterliği yüksek birey, kapasite ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak alması gerekli sorumlulukları kabullenir ve istediği sonuca varmak için bilişsel ve duygusal süreçlerden yararlanması gerektiğine inanır. Bu durum, iç denetim sürecine kanıt olarak değerlendirilebilir (Zulkosky, 2009).

Bilişsel süreç, bireyin düşünce ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğidir. Bilişsel süreçler, insanlara olayların gerçekleşme olasılığını kestirme ve gündelik yaşamlarını etkileyen olayları denetleme olanağı sunar (Bandura, 1989). Güdüsel süreç, bireyin engellemeler karşısında ne kadar dayanabileceğini, ne kadar istekli olacağını ve ne kadar çok çabalayacağını yansıtarak motivasyon düzeyini belirler. Öz-yeterliği yüksek bireylerin daha büyük hedefler belirleme, daha güç

işlere kalkışma ve hedeflerine erişmek için fazla gayret etme eğilimleri daha yüksektir. Bu bireyler olumsuz sonuç ihtimallerine yoğunlaşmak yerine olumlu sonuçları hayal ederler (Bandura, 1989).

Duygusal süreç, duygusal durum düzenlemesi olmakla birlikte duygusal veya psikolojik tepkilere sebep olmaktadır. Bireylerin öz-yeterlikleri motivasyonlarının yanı sıra riskli veya güç koşullardaki stres ve depresyonun şiddetini de etkiler (Bandura, 1989). Duygusal tepkiler, düşünce sürecini değiştirerek davranışları doğrudan veya dolaylı biçimde etkileyebilir. Ayrıca, duygusal tepkiler bireylerin baş edebilme olasılıklarına inanmalarıyla da ilintilidir. Risklerin üstesinden gelebileceğini düşünen bireyler olası riskleri kontrol altında tutarak stres ve kaygılarını hafifletebilirler (Bandura, 1995).

2.13. DÜŞÜK VE YÜKSEK ÖZ-YETERLİK İNANCINA SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

Öz-yeterlik düzeyi bireyin psikolojik sağlığıyla yakın ilişki içerisindedir. Yüksek öz-yeterlik bireylerin ağır duygusal yaşantıları minimum zararla atlattıklarında olumlu rol üstlenmektedir. Bandura, O'Leary, Taylor, Gauthier ve Gossard (1987) araştırmalarında bireyin öz-yeterliğinin yüksekliğinin zihinsel anlamda acıyı azaltmada yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Tam tersine, düşük öz-yeterlik olumsuz duygular ve olaylarla etkili biçimde baş etmeyi engellemekte ve kaygı, tükenmişlik, stres ve depresyon riskini yükseltmektedir (Muris, 2002). Öz-yeterlik ergenlerde risk ve saldırgan davranışların azaltılarak sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir değişkendir (Bandura ve diğ., 1996). Ayrıca, öz-yeterliği yüksek bireylerin benlik kavramları daha olumlu olup yaşam doyumları fazladır (Schunk ve Pajares, 2001).

Bireyin bir durum hakkındaki öz-yeterliği amaçlarını, amaca ulaşmadaki gayretini, karşılaştığı zorluklara karşı sabrını ve olası olumsuz bir durumdaki tepkilerini etkiler. Öz-yeterlik etkinlik tercihini etkilemekte, yüksek öz-yeterlik kişinin kendisine yüksek hedefler belirlemesine vesile olmaktadır (Bandura, 1997; Schunk, 1990). Böylece, öz-yeterliği yüksek bireyler daha zor görevleri tercih ederler; bu durum kendilerini daha güç bir durumda bırakarak engellemelerine sebebiyet verebilir (Bandura, 1997). Akademik başarı konusunda kendini zorlayan

bireyler olumsuzluklar karşısında hayata dair olumsuz bakış açısı geliştirebilirler. Schunk ve Zimmerman (1998) ise öz-yeterliğin başarıyı etkileyen tek faktör olmadığını, yüksek öz-yeterliğin bilgi ve beceri yokluğunda tam bir performans yaratmadığı, yalnızca beklenen sonuçları etkileyerek öğrencilerin faaliyetlerinde olumlu sonuçlara sebep olduğunu açıklamışlardır.

Öz-yeterlik bireyin bir konuda harekete geçebilmesini belirlemekte, düşük öz-yeterlik bireyin kendi inisiyatifiyle davranamamasına veya yaptığı işi tamamlamadan bırakmasına neden olmaktadır (Jerusalem, 2002). Öz-yeterliği olumsuz bireyler zor görevlerden kaçınmakta, zorluklara karşı hızla yenilgiyi kabullenmekte, çok stres ile başarısızlık yaşadıkları görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Böylece kendilerine ve destekçilerine hayal kırıklığı yaşatabilmektedirler. Öz-yeterliği yüksek bireylerin performans düzeylerini net ve doğru biçimde kestirebilme seviyeleri düşük öz-yeterliklilere göre daha yüksektir (Sakız, 2013). Olumlu öz-yeterliğe sahip bireyler çevreyi daha çok kontrol altına alabileceklerinden herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten olumsuz öz-yeterliğe sahip bireylere göre daha az korkarlar (Senemoğlu, 2005). Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler düşük öz-yeterlikli bireylere nazaran öğrenmeye daha açık ve istekli olup öğrenmeye yönelik daha büyük gayret göstermekte ve zorluklara karşı daha etkili stratejilerden yararlanmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1999). Zorluklar karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, zorlu işlerden kaçmak yerine üzerinde çalışarak gelişmelerini sağlayan alanlar şeklinde algıladıkları görülmektedir (Schunk ve Pajares, 2001).

Öz-yeterlikle bireylerin bir görevi başarıyla gerçekleştirebilme durumları kestirilebilmektedir. Öz-yeterliği yüksek bireyler, bir işin üstesinden gelebilmek için düşük öz-yeterlikli bireylere nazaran daha çok gayret eder, daha ısrarlı ve dirençlidir (Pajares, 1996). Yani öz-yeterlik yükseldikçe motivasyonun belirtilerinden çaba, azim ve kararlılık artar (Tschannen Moran ve Hoy, 2001; Zimmerman, 2000). Bandura (1977)'ya göre öz-yeterlik, bireyin organizasyon veya planlamaya dair inançlarını da içermektedir. Öz-yeterlik düzeyi yüksek insanlar daha zengin bilişsel kaynaklara, daha fazla stratejik esnekliğe sahiptirler ve çevrelerini yönetmede daha yeterlidirler. Öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler, kendilerini zorlayacak olaylar veya çalışmalar karşısında sakinliklerini koruyabilir ve daha verimli sonuçlar elde ederler. Öz-yeterlik düzeyi düşük bireyler ise karşılarındaki durumun daha zorlu olduğuna

inandıklarından bakış açıları daralır ve problemleri çözümleyemezler (Bandura, 1995). Ayrıca, öz-yeterliği yüksek bireyler kendilerini eylemlerinin merkezinde gördüklerinden performans sonuçlarının sorumluluğunu doğrudan üstlenirler (Bandura, 1997).

2.14. AKADEMİK ÖZ-YETERLİK

Öz-yeterliğin temel 4 kaynağından doğan birçok davranıma dair öz-yeterlik mevcuttur. Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik hayatın çeşitli alanlarında, çeşitli boyutlarıyla başarıya yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Mesela, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, kariyer ve mesleki öz-yeterlik, matematik ve bilim öz-yeterliği, internet öz-yeterliği ve teknoloji öz-yeterliği öz-yeterlikten türetilmiş bazı kavramlardır (Yalnız, 2014). Tüm bu alanların yanı sıra eğitim araştırmacıları öz-yeterlik çalışmalarının ardından akademik yaşantıların her seviyesinde etkisi saptanan “akademik öz-yeterlik” kavramını öne sürmüşlerdir (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Zimmerman (1995) akademik öz-yeterliği, bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilme konusunda yeteneklerine olan inancı biçiminde tanımladıktan sonra; Bandura (1997) da akademik öz-yeterliği, öz-yeterlik teorisine dayandırmış ve bireyin akademik bir konu alanında başarı elde edebileceğine ilişkin inancı şeklinde tanımlamıştır. Diğer bazı tanımlar ise şu şekildedir:

Chemers, Hu ve Garcia (2001)'ya göre akademik öz-yeterlik, bireyin belli bir bilgi birikimi edinebilmek amacıyla etkili bilişsel stratejileri, öğrenme ortamlarını ve zamanını verimli biçimde kullanabilmesi ve kendi performansını etkili biçimde yönetebilmesidir.

Schunk ve Pajares (2001) için akademik öz-yeterlik, özel olarak belirlenmiş bir konuda ya da görevde, kişinin planladığı düzeyde başarıyı gerçekleştirebilme inancıdır.

Linnenbrink ve Pintrich (2003) akademik öz-yeterliği, bireylerin planlanmış eğitim başarılarına erişebilmelerinde gereken etkinlikleri organize edebilme ve gerçekleştirebilme kapasitelerine dair kanıları şeklinde tanımlamışlardır.

Zimmerman (1995)'a göre akademik öz-yeterliğin temel özellikleri şunlardır:

1. Öz-yeterlik, bireylerin fiziksel veya psikolojik niteliklerini değil, belli bir işi gerçekleştirme kabiliyeti hususundaki yargılarını kapsar.

2. Öz-yeterlik, çok kapsamlı ve farklı alanlarla ilişkilidir. Örneğin, fizik öz-yeterliği tarih öz-yeterliğinden farklıdır.
3. Öz-yeterlik, duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrencinin öğrenme öz-yeterliği yarışmacı veya işbirlikli sınıf ortamlarında farklılaşabilir.
4. Öz-yeterlik performans ölçütleri esas alınarak ölçümlenir.

Akademik öz-yeterliğin gelişiminde doğrudan ve dolaylı yaşantılar önemlidir. İlk adımda, öğrenciler bir öğrenme faaliyetine önceki deneyimleri, kişisel nitelikleri ve sosyal ilişkileri vasıtasıyla elde ettikleri değişik seviyelerdeki öz-yeterlikleriyle katılırlar ve ikinci adımda ise öğretmen ve aile desteğiyle öğrenmeye yönelirler; kişisel nitelikleri (amaç belirleme, bilgi işleme gibi) ve durumsal öğelerle (dönüt, ödül gibi) kendi öğrenme özelliklerine ilişkin bilgi edinirler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Sınav sonuçları, öğretmenler, aile ve arkadaşlardan alınan dönütler gibi türlü kaynaklardan edindikleriyle performanslarının yeterli olduğu ve becerilerinin arttığı yönündeki inançları, öz-yeterliklerinin gelişimini destekler (Schunk, 1991). Eğer öğrenci başaramıyor veya yavaş ilerliyor ve yeterli gayret ve uygun stratejileri kullandığı takdirde eksiklerini kapatabileceğine inanmıyorsa, öz-yeterliğinin zayıflama ihtimali yükselmektedir (Schunk ve Pajares, 2001). Öğrencinin okuldan dışlanmışlık algısı, reddedilmişlik duygusu, yalnızlık gibi olumsuz duygular yaratan yaşantılar da düşük akademik öz-yeterliğe sebebiyet verebilmektedir (Arslan, 2016). Ayrıca, bireyin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik seviyesinin yüksekliği de olumsuz yaşantılarıyla başa çıkması, yönetmesi ve olumlu sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Bandura, 1994).

Katheryn (2004; akt. Satıcı, 2013)'e göre öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksekliğinde özgüven, öz-kontrol, yapabileceklerini algılayabilme, başarıya yoğunlaşabilme yeteneği, iyimser başarı beklentisi, risk alabilme, görev ve takım çalışmasına bağlı olma ve güçlülere direnme önemli rol üstlenmektedir. Zihinsel anlamdaki yetenekliliğin öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini güçlü bir biçimde olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Pajares, 1996; Zimmerman, Bandura ve Martinez Pons, 1992). Olumlu duygulanım yapabilirliği arttırırken, olumsuz duygulanım ise yapabilirliği azaltarak akademik öz-yeterliği düşürmektedir (Schunk ve Pajares, 2001). Bandura ve diğerleri (1996) akademik öz-yeterlikleri yüksek öğrencilerin düşük seviyede risk davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Akademik

öz-yeterliğin etik dışı davranış yönelimlerini de azalttığı gözlenmiştir. Ayrıca, Muris (2002) akademik öz-yeterliğin stres, kaygı, depresyon ve okul fobisiyle de olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan, okula ilgi duymayla akademik öz-yeterlik olumlu yönde ilişkilidir (Yalnız, 2014). Ergenlerin akademik öz-yeterlikleri yükseldikçe muhtemel kariyer seçimleri genişlemekte ve eğitimsel hazırlıkları iyileşmektedir (Bandura ve diğ., 1996).

Akademik öz-yeterlik duygu, düşünce ve davranışları biçimlendirmede önemli bir etmendir (Arslan, 2016). Öğrencilerin beklentileri, motivasyon düzeyleri, akademik kazanımları, akademik faaliyetleri ve akademik öğrenmelerini kontrollerinde öz-yeterlikleri epey etkilidir (Bandura ve diğ., 1996). Akademik öz-yeterlik, öğrencinin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımını ve öz-düzenlemesini etkilemektedir (Zimmerman, Bandura ve Martinez Pons, 1992). Linnenbrink ve Pintrich (2003) akademik öz-yeterliğin öğrencilerin eğitimi, bilişsel bağlılığı, analitik düşünmesi, akademik sorumluluğu, strateji kullanımı, ısrarcılığı, olumsuz duygu ve kazanıma karşı duyarlılığıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda akademik öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturdukları, verdikleri kararlarda tutarlı oldukları (Pajares, 1996; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007) güncel, güç işlerle daha kolay baş ettikleri ve gayret göstermeye şevkli oldukları (Jerusalem, 2002; akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), olumsuzluklarla karşılaştıklarında direnç ile dayanıklılık sergiledikleri (Aşkar ve Umay, 2001) ve problem çözme stratejileri geliştirdikleri (Schunk ve Pajares, 2001) tespit edilmiştir (akt. Tunca ve Alkın Şahin, 2014, s. 48). Araştırmalar akademik öz-yeterliğin öğrencilerin devam, ders çalışma, sınavlara hazırlanma, ödev yapma, sınav başarısı ve genel akademik ortalamaları gibi akademik yaşantılarında önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996; Schunk, 1991). Kandemir (2010) akademik öz-yeterliğin akademik erteleme, başarı yönelimleri gibi akademik başarı değişkenlerini etkilediğini bulmuştur. Schunk ve Pajares (2001) ise akademik öz-yeterliğin çaba, girişimcilik ve esneklikle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bandura ve diğerleri (1996) akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı doğrudan ve olumlu sosyal davranışlar vasıtasıyla anlamlı düzeyde yordadığını; yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin diğerlerine nazaran daha yüksek seviyede başarılar gösterebileceklerinin kestirilebileceğini belirtmişlerdir.

2.15. AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE AKADEMİK BAŞARI

Bu bölümde akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmalardan öncelikle ülkemiz dışında gerçekleştirilenlerine değinilmiştir.

Bandura ve diğerleri (1996) ortalama yaşları 12 olan 279 çocuğun akademik yükümlülükleri üzerinde öz-yeterliğin çok yönlü etkisini araştırmışlardır. Araştırma çocukların kendi akademik yeterliklerine olan inançlarının hem bağımsız olarak hem de yüksek akademik başarı isteğini teşvik ederek onların öğrenmelerini, akademik başarılarını ve olumlu sosyal davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek öz-yeterliğin hassasiyet, kendini değersiz görme ve depresyon riskini azalttığı ve okul başarısına katkıda bulunduğu saptanmıştır. Öz-yeterlik ve psikososyal faktörlerin akademik başarının varyansını oldukça büyük bir oranda açıkladığı görülmüştür.

Joo, Bong ve Choi (2000) Seul'de akademik öz-yeterlikle akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre standardize edilmiş başarı testiyle akademik öz-yeterliğin ($r=0.46$) manidar biçimde olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin standardize edilmiş başarı testini yordadığı görülmüştür.

Chemers, Hu ve Garcia (2001)'nin birinci sınıf üniversite öğrencilerinin okulda kalma, sağlık, stres ve akademik performansları üzerinde iyimserlik ve akademik öz-yeterliğin etkilerini inceledikleri boylamsal çalışmaya 373 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları akademik öz-yeterliğin, akademik ortalama ve iyimserlik tarafından pozitif yönde yordandığını göstermektedir. Akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik beklentilerini, akademik performanslarını ve risk değerlendirmelerini doğrudan yordamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin stresleri ve uyumları da akademik öz-yeterlik tarafından dolaylı bir şekilde yordanmaktadır.

Robbins ve diğerleri (2004) psikososyal öğrenme becerisi faktörleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi meta analiz çalışması ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik amaçlar, akademik öz-yeterlik ve akademiksel beceriler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ancak akademik öz-yeterlik, başarı ve motivasyon genel not ortalamasını güçlü şekilde yordamamaktadır.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) 107 üniversite birinci sınıf öğrencisinin akademik başarıları üzerinde akademik öz-yeterlik ve stresin etkilerini incelemişlerdir. Akademik öz-yeterliğin ilk yıl öğrencinin genel not ortalamasında en önemli belirleyici gibi görüldüğü ancak ikinci yılda bu durumun büyük ölçüde devam etmediği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okul performanslarıyla akademik öz-yeterliklerinin olumlu biçimde anlamlı ilişkili olduğu ve akademik öz-yeterliğin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Usher ve Pajares (2006) Güneydoğu Birleşik Devletleri'nde iki devlet okulundaki 468 altıncı sınıf öğrencisinde öz-yeterlik kaynaklarının etkileri ile akademik öz-yeterlik ve akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı ile ilişkili olduğu, cinsiyet ve ırka göre ufak farklılıkların bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Elias ve MacDonald (2007) öğrencilerin önceki başarıları, akademik öz-yeterlikleri ve akademik ortalamalarıyla ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar önceki başarıların akademik öz-yeterliği olumlu yordadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, akademik öz-yeterlik de öğrencilerin akademik ortalamalarını olumlu yordamaktadır. Akademik öz-yeterliği yüksek öğrencilerde ortalamalar da yüksektir.

Akademik performans ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmayı Thijs ve Verkuyten (2008) 1895 Hollandalı öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre akademik öz-yeterlik ile başarı anlamlı şekilde olumlu yönde ilişkilidir. Araştırma bulguları incelendiğinde, akademik öz-yeterliğin akran zorbalığıyla ve depresif etkilerle negatif yönde, öz-saygı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Carroll ve diğerleri (2009) akademik öz-yeterlik, suçlu davranışlar, akademik amaçlar ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonunda akademik öz-yeterlikle akademik başarıyı güçlü ve olumlu yönde ilişkili bulmuşlardır. Akademik öz-yeterlikle akademik amaçları da doğrudan ilişkili bulmuşlardır. Öğrencilerin akademik işleri yapabileceklerine ilişkin kendilerine inanmalarıyla birlikte daha çok akademik amaç belirledikleri bulunmuştur. Ayrıca,

araştırma yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin suçlu davranışları sergileme oranlarının daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Azar (2013) yaptığı çalışmada akademik öz-yeterlik, başarı motivasyonu ve akademik erteleme ile akademik başarı ve bunların akademik başarıyı yordamadaki geçerliliğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik öz-yeterlik ve cinsiyet akademik başarıyı yordamada en etkili iken; akademik erteleme eğilimi ise akademik başarıyı yordamada önemli derecede etkilidir. Ayrıca, kızların erkeklere nazaran daha yüksek akademik öz-yeterlikli oldukları bulunmuştur.

İkinci olarak Türkiye örneğinde yer alan akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, akademik öz-yeterlik araştırmalarına son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir.

Kemer (2006) akademik öz-yeterlik, umut ile kaygı değişkenlerinin 11. sınıftaki öğrencilerin üniversiteye girişteki sınav puanlarının yordanmasındaki rollerini araştırmış ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği alt ölçek puanlarının bütün alanlarda üniversite giriş puanlarını yordadığını ortaya koymuştur. Üç ayrı regresyon analizinin sonuçları, üniversite giriş sınavı sonuçlarının öğrencilerin hem akademik öz-yeterlikleri hem de sınav kaygıları tarafından yordandığını göstermektedir.

Eryenen (2008) öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin başarı yönelimleri, akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterliklerinin ilişkilerini ve bunların öğrencilerin başarı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, öğretmenlik öz-yeterliği puanlarında bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmış ve bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlenmiştir.

Aydın (2010) 856 lise öğrencisiyle akademik motivasyon, akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı ve başarının ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenmeleri, akademik öz-yeterlikleri, yardım yeterlikleri, sosyal öz-yeterlikleri, sayısal öz-yeterlikleri, sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık

boyutları ve cinsiyetlerinin akademik başarılarını yordadığı; öte yandan akademik öz-yeterliğin iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür.

Balkıs (2011) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki etkisinde akademik yeterliğin aracı ve arabuluculuk rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda erteleme eğiliminin akademik başarı ve akademik öz-yeterlik düzeyi ile anlamlı düzeyde olumsuz ilişkili; akademik öz-yeterlik düzeyiyle başarının ise anlamlı seviyede olumlu ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, akademik öz-yeterlik akademik ertelemeyle başarı arasındaki ilişkide kısmi aracı ve arabuluculuk rolleri üstlenmektedir.

Keleşoğlu (2011)'nin 9. sınıf öğrencileriyle öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, SBS başarıları ile öğrencilerin özelliklerinin başarılarını yordamadaki güçleri konusunda yaptığı araştırmaya göre; öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının önemli yordayıcıları otorite, zaman, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik öz-yeterliktir. Bu yordayıcılar birlikte öğrencilerin SBS puanlarının %20'sini açıklamaktadırlar. Yordayıcı değişkenler SBS puanlarındaki önemlerine göre otorite, iyi vatandaşa ait özellikler, akademik öz-yeterlik, zaman ve aydınlatma şeklinde sıralanmaktadırlar.

Küçük Kılıç ve Öncü (2014) BESYO okuyan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterliklerinin ilişkilerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete, bölüme ve sınıfa bakılarak manidar biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, akademik öz-yeterliğin akademik başarıyla olumlu ve düşük seviyede ilişkili olduğu bulunmuştur ($r=0.118$, $p<0.05$).

Cıla (2015) Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik ile akademik motivasyon düzeylerinin başarılarını yordama durumunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini akademik öz-yeterlik, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe boyutu ve akademik güdülenmenin öğrenme arzusu ile öğrenmeye güdülenme boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı; akademik öz-yeterliğin iyi bir öğrenciye ait özellikler, kavrama, sosyal öz-yeterlik ve

akademik yardım alt boyutu, mükemmeliyetçiliğin düzen, aile beklentileri, kişisel standartlar, hatalara karşı ilgi, hatasız görünme isteği alt boyutu ve akademik güdülenmenin araştırma isteği alt boyutunun yordamadığı görülmüştür.

Pekdemir (2015) Trabzon ilinde 984 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada matematik başarısını akademik öz-yeterlik, otomatik düşünceler, benlik saygısı ve matematik kaygısı gibi psikolojik değişkenlerle açıklamaya çalışmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar cinsiyet, TEOG puanı, akademik öz-yeterlik ve matematik kaygısı değişkenlerinin matematik başarısını açıklamadaki özgün katkılarının anlamlı olduğunu göstermiştir. Araştırma ayrıca matematik başarı puanının sınıfa göre değiştiğini göstermiştir. Araştırmada ele alınan diğer psikolojik değişkenlerin puanları okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Arslan (2016) lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik öz-yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik öz-yeterlik ve eğitimsel amaçların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapısal modele ilişkin sonuçlar, akademik öz-yeterlik ve eğitimsel amaçların akademik başarıyı pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Eğitimsel amaçlar ve akademik öz-yeterlik, reddedilmişlik duygusu ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmekte ve reddedilmişlik duygusunun olumsuz etkisini azaltmaya yönelik bir işlev görmektedir.

Sevilmiş ve Şirin (2016) üniversite öğrencilerinde görülen üniversitedeki hayat kaliteleri, akademik güdülenmeleri ile akademik öz-yeterliklerinin başarı düzeylerini yordama durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarıyla akademik öz-yeterliğin manidar biçimde orta seviyede olumlu ilişkisi bulunmuştur. Akademik güdülenmeyle akademik öz-yeterliğin öğrenci başarısını yordadıkları; üniversitedeki hayat kalitesininse öğrenci başarısını yordamadığı bulunmuştur.

2.16. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ TEORİSİ

İnsan davranışlarının amaca dönük olduğu, insanı davranışa sevk eden sebeplerin varlığı çokça kabul edilen bir varsayımdır (Toros, 2001). Bu sayılıya

istinaden psikolojide amaca yönelik davranışı inceleyen çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir (Pervin, 1983). Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal unsurların yanı sıra motivasyonel unsurların öneminin de anlaşılmasıyla pek çok araştırmacı, motivasyonu anlamak için ilk olarak bireylerin yöneldikleri özel amaçları tanımlamak gerektiğini ileri sürmüştür (Dweck, 1986). Sosyal bilişsel motivasyon teorisi, kişinin akademik davranışlarının başarı yönelimleriyle ilintiliği fikrine dayanmaktadır. Amaçlar, kuramın odağını oluşturmakla birlikte farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri açığa çıkarmaktadır (Buluş, 2011). Başarı amaç yönelimi teorisi, 20. yüzyılın sonlarında Ames (1984), Dweck (1986) ve Nicholls (1984) gibi araştırmacıların başarı amaçlarına erişmek isteyen bireylerin yetkinlik seviyelerinde bulunması gerekli nitelikleri inceledikleri motivasyon çalışmalarıyla başlamıştır.

Teorinin odaklandığı nokta, öğrencinin bilgiyi elde etmek için ne düzeyde motive olduğundan ziyade onun öğrenme ve okul etkinliklerinde başarılı olmasını sağlayan sebeplerin neler olduğudur (Elliot ve McGregor, 2001; Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı, sadece süreç sonundaki çıktılar veya durum değerlendirmeleriyle değil başarılacak olayın başında kişinin kendisine koyduğu hedeflerle de belirlenmektedir (Ames, 1992). Başarı yönelimi teorisine göre, insanlar amaçlarına ulaştıklarında başarı hissi elde ederler ve bu başarı duygusuna erişmek için türlü hedeflerle veya faaliyetlerle ilgili olurlar (Toros, 2001). Başarı yönelimleri insanlar tarafından erişilmeye çalışılanların içeriğinden ziyade insanların türlü amaçlara neden ve nasıl ulaşmaya çabaladıklarını tanımlar ve başarı davranışının kapsamlı amaçlarına değinir (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı, kişiyle ve diğerleriyle karşılaştırıldığında başarı amaç yönelimi belirlenmekte ve başarı veya başarısızlık hissi kişinin başarı amaç yönelimine bağlı olarak değişmektedir (Nicholls, 1984). Başarı yönelimleri, bireyin başarı amaçlarının yanı sıra başarılarını değerlendirdikleri belirli standart ölçütlerini de yansıtır (Ames, 1992). Standartlar “kesin”, “içsel” ya da “normatif” olabilmektedir (Elliot, 1999). Başarı amaç yönelimi teorisi “bireylerin öğrenmeye dair ölçüt ve standartlarını inceleyen ve öğrenmeye nasıl bir mana yüklediklerini tespit etmeye çalışan” güncel bir alandır (Arslan ve Akın, 2015). Kişilerin başarı amaç yönelimlerini belirlemeye yönelik eğitim, iş, spor gibi pek çok değişik alanda kavram üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Ames, 1984; Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2007; Toros, 2001). Kavram hakkındaki bazı tanımlar şu şekildedir:

Dweck ve Leggett (1988)'e göre başarı amaç yönelimi teorisi, öğrencinin akademik hedef ve eğilimleri olup akademik görevlere yaklaşım stilini belirler.

Ames (1992) başarı amaç yönelimini “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” biçiminde açıklamıştır.

Pintrich ve Schunk (2002)'a göre ise başarı amaç yönelimi “öğrencilerin başarıya ulaşmaya dönük inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları” incelemektedir.

Bireylerin başarı amaç yönelimlerinin bir diğerinden farklı olmasının temelinde çeşitli faktörler bulunmaktadır. Birçok başarı motivasyonu görüşü temelde bilişsel yargılama, yetenek ve yeterlik algısı üzerinde durmaktadır (Toros, 2001). Başarı yönelimleri, bireylerin amaçlarını yeterlikleri içerisinde gördükleri görevlere ilişkin seçmeleri ve motivasyon seviyelerini yüksek tutmaları halinde daha kolay gelişebilmektedir (Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010). Bu yönelimler kişinin bir duruma dönük deneyimlerini içeren, olayları yorumlamasını yönlendiren ve biliş, duygu ve davranış şablonları yaratan kavramlardır (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr, 2007). Bireyin belirli bir ortam içerisindeki başarı amaç yönelimi onun belirli başarı amaçlarına doğal yönelimine (amaç yönelimleri) ve mevcut koşullara (motivasyonel iklim) bağlıdır (Toros, 2001). Öğrencilerin başarı amaç yönelimleri kişisel nitelikleri, beklentileri ve değer yargılarıyla önemli düzeyde ilişkilidir (Palancı ve diğ., 2010). Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler gibi önemli kimselerin davranışları, öğrencinin başarı amaç yöneliminde öğrenme ve performans yönelim seviyelerinin değişimini kolaylaştırabilecek çevreyi yaratması açısından önemlidir (Toros, 2001).

Ames (1992) ve Pintrich (2000)'e göre öğrencilerin öğrenme amaçları, başarıya ilişkin durumlardaki davranışlarını yönlendirmektedir ve bu yönelim başarı bağlamında önemli rol üstlenmektedir. Öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılma amaçları öğrenme faaliyetlerine ne şekilde katıldıklarını, katılım düzeylerini ve katılımlarını sürdürmelerini etkiler. Kısacası başarı amaç yönelimi, kişinin belirlenen standarttaki amaçlara erişmekte vakit ile enerji harcama eğilim ve kararlılığıdır (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010). Bireyin göreve yönelik hedef tayini, görevi layığıyla yapmak için dikkatini ve eylemlerini amaçlarına yöneltmesini, uygun plan ve stratejileri seçerek uygulamasını sağlayarak güdülenmeyi ve öğrenmeyi

arttırmaktadır. Dolayısıyla, başarı amaç yönelimi teorisi öğrenenlerin güdülenme seviyelerinin ve başarı ilintili davranışlarının, akademik çalışmalarda dikkate aldıkları uyarıcı-güdüleyici nitelikteki sebeplerin veya amaçların incelenmesiyle anlaşılabilceğini öne sürmektedir (Ames, 1992; Dweck ve Legget, 1988). Bu konudaki araştırmalarda genellikle başarı amaç yöneliminin akademik başarı, öğrenme stratejileri ve motivasyonel süreçlerle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmalar, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde farklı amaç yönelimlerinden yararlandıklarını ve bu yönelimlerin de farklı zihinsel yapıların kullanılmasına sebep olduğunu göstermektedir (Ames ve Archer, 1988; Pintrich, 2000; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999; Vrugt ve Oort, 2008).

2.17. İKİLİ BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ

Başarı amaç yönelimlerine dair çeşitli kavram ve sınıflamalar olmakla beraber bu sınıflandırmaların temelindeki ölçüt “başarımın netice mi” aksine “değişik harici amaçları gerçekleştirebilmeye dönük vasıta mı” olduğudur (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999). İnsanlar, başarı duygusu edinebilmek için çeşitli amaçlara yönelmektedirler (Toros, 2001). Başarı yönelimine ilişkin 1980’li yıllarda yapılan ilk araştırmalar, kişilerin başarılarını iki esas amaç üzerinde değerlendirmişler ve kuram “İkili Başarı Yönelimi Modeli” olarak isimlendirilmiştir (Ames, 1984; Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Çeşitli başarı güdüsü araştırmacıları bir dizi farklı amaç ve amaç yönelimleri modelleri ortaya koymuşlardır. Bu modeller amaçların ve amaç yönelimlerinin tanımlanmasında ve aynı yapılara farklı isimlerin verilmesinde farklılaşmasına rağmen temelde iki kısma ayrılmışlardır (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Araştırmacılar başarı yönelimi temelinde *öğrenme-performans*, *görev-benlik*, *uzmanlaşma-performans*, *iş kapsamlı-ego kapsamlı*, *iş odaklı-beceri odaklı*, *görev-uzmanlaşma*, *benlik-sosyal* ve *görev-kaçınma* gibi çeşitli sınıflamalar yapmışlardır (Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Yel, 2014; Palancı ve diğ., 2010; Toros, 2001). Bu boyutlar, başarı yönelimi kapsamında ayrı ancak birbirleriyle ilişkili alanlardır. Bu çalışmada “öğrenme yönelimi” ile “performans yönelimi” kavramlarının kullanımı tercih edilmiştir.

2.17.1. Öğrenme Yönelimi

Öğrenme yönelimi yeni bilgi ve beceriler kazanma, yetkinliğini arttırma, üst düzey bilişsel becerileri kullanma, ısrarlı çaba, olumlu duygu, ilgi, görevi önemseme ile layığıyla yerine getirmeye çalışma biçiminde ayırdedilen yaklaşımdır (Dweck, 1986; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010). Öğrenme yöneliminin bireylerin başarıyı işe dayalı açıklamalarını ve kaydettikleri gelişimi kendi referanslarına göre değerlendirmelerini sağladığı ve öğrenme yönelimlilerin gelişime açık, kendi yeterlik düzeylerini mutlak standartları kullanarak değerlendirebilen, işin en uygun ne şekilde yapılacağı bilgisine odaklanan, başkalarının performansı ile ilgilenmeyen bir yapı sergiledikleri belirtilmektedir (Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkci, 2013). Zorluk veya başarısızlık karşısında içsel motivasyonel davranışlar göstermeye ve sürdürmeye meyillidirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Kişisel gelişimi deneyimleme, gelişimden öğrenme fırsatları edinme, zaman içerisindeki gelişimleriyle ilgilenme ve girişime açıklığı içeren öğrenme yönelimi baskın bireyler, yeterlik hissine eriştiklerinde doyum ve başarı duygusu oluştururlar (Nicholls, 1984).

Öğrenme yönelimi, bir öğrencinin herhangi bir konuyu veya içeriği derinlemesine öğrenmesini ve bu süreci ödül beklemezsizin sadece zevk aldığı için gerçekleştirmesini ifade eder. Öğrenme yönelimli öğrencilerde okulda mümkün olduğu kadar çok bilgi öğrenme, iyi not alma, materyali tam olarak öğrenme ve konuya hâkimiyet ön plandadır (Elliot, 1999). Öğrenme yönelimli bireyler yeni beceri edinme, beceri gelişimi, görevde ustalığı gösterme, sıkı çalışma, takım uyumu ve işbirliği üzerine odaklanmaktadır (Toros, 2001). Meraklı ve ilgili öğrenenler çalışmayı istedikleri görevleri tercih ederler ve akademik işleri ilgi çekici ve uğraştırıcı bulduklarında öğrenmeye istekli ve kendiliğinden güdülenmiş olurlar (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr, 2007). Öğrenme yönelimi içsel motivasyonu, heyecanı ve özerkliği arttırarak işe katılımı cesaretlendirir. Öğrenme yönelimliler verimli stratejileri kullanır, ders için pozitif tutum sahibidir, zorlayan faaliyetleri yeğler, zorluklarla yüzleşir ve başarının çabaya bağlı olduğunu düşünürler (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000). Bu öğrenciler zekâyı dinamik, devingen (malleable) ve güçlükleri de başa çıkılabilecek uğraştırıcı zorluklar olarak görürler. Yeteneğin bireysel çabalarla geliştirilebileceğini kabul ederler ve zorlu

görev ve ödevlerden yetkinliklerini arttıran birer araç olarak faydalanırlar (Dweck ve Leggett, 1988).

Öğrenme yönelimliler kendi öz-yeterliklerinin farkında olarak kendilerine zor, uzun süreli ve üst düzey amaçlar belirleyerek üstün başarılarla ulaşabilirler (Ames ve Archer, 1988). Bu yönelimdeki öğrenciler yeteneklerini geliştirmeye gayret eder, çaba gerektiren etkinlikleri tercihe isteklidir, hatalarına karşın yenilgiyi kabul etmez ve hataları sürecin doğal bir parçası şeklinde değerlendirir. Öğrenme yönelimi, öğrenme işlerine harcanan zamanı, güçlüklerle yüzleşme kararlılığını ve katılımın kalitesini artırır (Ames, 1992). Öğrenme yönelimini benimseyen öğrenciler zor ve karmaşık durumlara dirençlidirler, başarısızlık olduklarında yılmazlar, uyumlu tepkiler vererek yanlışlarını şahıslarını geliştirme adına birer vesile şeklinde nitelendirirler (Ames ve Archer, 1988). Başarısızlık karşısında bu öğrenciler çalışma heveslerini kaybetmek yerine durumu çabalarının yetersizliğine ve etkisiz çalışma stratejilerine bağlarlar ve başarısızlık sebeplerini belirleyip baş etme metotlarına, çözüme yoğunlaşarak gerekirse yardım istemekten çekinmezler (Dweck, 1986).

2.17.2. Performans Yönelimi

Performans yönelimi yetenek ya da yetkinliğin gösterilmesi/kanıtlanması ile ilişkilidir. Performans yönelimli bireyler değerlendirilme durumuna odaklandıklarından yeteneği sergilemek veya yeteneksiz gözükmemek adına çeşitli stratejiler kullanılabirler (Kaplan ve Maehr, 2007). Öğrenme amaçlarının dayanağı başarıma ihtiyacı, performans amaçlarının dayanağıysa yanlış yapma korkusudur (Elliot, 1999). Performans yönelimli amaçlar sosyal karşılaştırma ve rekabete dayandığından bu bireyler üstün olmaya, rakiplerini yenmeye, daha zeki, yetenekli, güçlü görünmeye ve sürece değil sonuca odaklanırlar (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Pintrich, 2000). Kazanmayı en iyisini yapmak şeklinde algıladıklarından performans yönelimli amaçlarda başkalarından üstün olmak “en iyi” olmaktır (Toros, 2001). Akademik görev ve sorumlulukları yeteneklerini sınamakta araç olarak kullanırlar (Özgüngör, 2003). Ames ve Archer (1988) performans yöneliminin kişinin daha az gayretle başarılı olabileceğini veya daha iyi yapabileceğini diğerlerine sergileme çabası olduğunu belirtmektedirler. Yetersiz bir performans yerine daha yeterli veya en azından diğer bireylerinkine yakın bir

performans sergilemek için büyük çaba harcarlar. Performans yönelimi, kısa sürede veya kolay öğretimsel işlerde güdülenme sağlamasına karşın öz-yeterlikte artış sağlamaz. Performans yönelimli öğrenenler, öğretimsel işlerde zorlandıklarında kendilerini diğerleriyle kıyaslayarak öz-yeterliklerini kaybedebilirler (Schunk, 1990).

Performans yönelimli bireyler başarıyı belirlemek için dışsal ölçütler, performans beklentileri ve sosyal onay üstüne odaklanırlar ve başkalarını referans alırlar. Bu öğrenciler için iyi bir not almak akademik bilgi, beceri ve anlayış edinmekten çok daha önemlidir (Özgüngör, 2003). Bu yönelimdeki öğrenciler daha çok becerilerini sergilemekle ilgilidirler; becerilerin başarıların veya başarısızlıkların sebebi, zekânın ise sabit, değişmez bir yapı olduğuna inanırlar (Ames ve Archer, 1988). Performans yönelimliler başarıyı üstün yeteneğin kişisel ispatı şeklinde görürler ve algılanan yetenek sıkı çalışma ve gayretten daha önemlidir. Şans ve sosyal karşılaştırmaların da önemli bir başarı kıstası olduğuna inanırlar (Toros, 2001). Bireylerin yetenek geliştirme veya sergileme durumunda elde edeceği performans benlik saygısıyla doğrudan ilgilidir (Kaplan ve Maehr, 2007). Performans yönelimli bireyler başkalarına üstünlük sağladıklarında başarı hissine ulaşırlar ve bu süreçte centilmenlik dışı avantajları kullanmaya daha meyillidirler (Toros, 2001). Doyum başarıyla gelen tanınma hissiyle gerçekleştiğinden zarar görmeme adına zorlayıcı etkinliklerden başarısızlık korkusuyla uzak dururlar ve başarının garanti olduğu kolay işleri seçerler. Herhangi bir başarısızlıkta ise olumsuz tepkiler göstererek ilgileri azalır (Coutinho, 2007) ve performans göstermekten imtina ederler (Ames, 1992).

Performans yöneliminin bazen olumlu bazen de olumsuz niteliklerle ilişkisi saptanarak çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Performans yönelimi ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalarda performans yönelimi ile içsel güdülenme arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki bulunurken (Pintrich, 2000); bazılarında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Steele Johnson ve diğ., 2000); bazılarında ise tam tersi sonuçlara (Colquitt ve Simmering, 1998) ulaşılmıştır (akt. Kapıkıran, 2012). Performans yönelimiyle bilişötesi farkındalığın kimi araştırmalarda olumlu biçimde (Coutinho, 2007), kimi araştırmalarda olumsuz biçimde (Wolters, 1998) ilişkili oldukları, kimi araştırmalardaysa manidar biçimde ilişkili olmadıkları (Ford ve diğ., 1998) saptanmıştır (akt. İlhan ve Çetin, 2014, s.

687). Performans yöneliminin başarıyla kimi çalışmalarda manidar biçimde ilişkili olmadıkları tespit edilirken (Butler, 1993); kimilerindeyse olumlu ilişkili oldukları (Gul ve Shehzad, 2012) sonucuna ulaşılmıştır (akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 687).

2.18. ÜÇLÜ BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ

Birçok araştırmacı, ikili başarı yönelimi modelinin öğrencilerin başarı veya başarısızlık sebeplerini açıklamakta yeterli olmadığını belirtmiştir (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bazı kuramcılar ise performans yöneliminin uyumsuz doğasına ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisine dair çelişkili araştırma bulgularına dikkat çekmiştir (Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Elliot ve Harackiewicz (1996) performans yöneliminin esasen tek boyutlu, istenmeyen bir yönelim olmadığını, olumlu veya olumsuz olabilecek iki boyutlu bir kavram olduğunu ileri sürmüştür. Sonuç olarak, ikili (öğrenme-performans) başarı yönelimi modeli gözden geçirilerek modele yeterliğin tanımına ek yeterliğin değeri dâhil edilerek üçlü başarı yönelimi modeli şeklinde genişletilmiştir. Yeni tasnifte öğrenme yönelimi tek biçimde kalırken; performans yönelimi “performans yaklaşma” ile “performans kaçınma” yönelimleri biçiminde boyutlandırılarak kavramlaştırılmıştır (Elliot, 1999). Öğrenciyi yeterliklerini ispatlama ve başkalarının olumlu değerlendirmelerini kazanma düşüncesinin mi; yoksa yetersizliklerini gizleme ve diğerlerinin olumsuz değerlendirmelerinden kaçınma düşüncesinin mi güdülediği sorusu performans yöneliminin kavramlaştırılmasında baz alınmıştır (İlhan ve Çetin, 2014). Araştırmalarla “Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli” bilimsel açıdan desteklenmiş; performans yaklaşma yöneliminin olumlu ve olumsuz faktörlerle, performans kaçınma yönelimininse hemen hemen büsbütün olumsuz faktörlerle ilişkileri ispatlanmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Üçlü başarı yönelimi modeli uyarınca öğrencilerin akademik malzeme ve görevlere karşı tutumları ve davranışlarını yönlendiren “Öğrenme”, “Performans yaklaşma” ile “Performans kaçınma” şeklinde 3 temel akademik amaç yönelimleri mevcuttur (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

2.19. 2X2 BAŞARI YÖNELİMİ MODELİ

Başarı yönelimleri, yetkinliğe karşı kişisel yönelimden (öğrenme veya performans) ve başarıya dair ilişkiden (yaklaşma veya kaçınma) ortaya çıkmaktadır. “2×2 Başarı Yönelimi Modeli” biçiminde isimlendirilen yapının özünü “yetkinlik” oluşturmaktadır. Yetkinlik, tanım ve değer olarak iki boyutlu yapıdadır (Elliot ve McGregor, 2001). Yetkinlik, mutlak, içsel veya normatif (bağıl) standartlardan yararlanılarak tanımlanabilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Mutlak standartlar, üstünde çalışılan görevde ne denli uzmanlaşıldığını anlatmaktadır. İçsel standartlar, bireyin geçmişteki başarıları ve azami yeterlilikleriyle alakalı olup bireyin performans gelişimini yansıtmaktadır. Normatif standartlar ise bireyin diğerlerine nazaran performans sergileme durumunu göstermektedir. Mutlak ve içsel standartlar bireyin görevde uzmanlaşma ve yeterliğini geliştirilmesiyle alakalı, kavramsal ve deneysel açıdan benzer olduklarından beraber ele alınmakta ve bireyin yetkinliğini bu standartları kullanarak tanımlaması öğrenme yönelimini benimsediğini göstermektedir. Diğer taraftan, bireyin yetkinliğini normatif standartları kullanarak tanımlaması performans yönelimini benimsediğini göstermektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Yetkinliğin ikinci boyutu değerdir (valence). Değerin pozitif bileşeni başarı ihtimalini yansıtmakta ve yaklaşma yönelimi şeklinde isimlendirilmekte iken negatif bileşeni başarısızlık ihtimalini yansıtmakta ve kaçınma yönelimi şeklinde isimlendirilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Yaklaşma temelli amaçlar başarının korunması veya geliştirilmesine odaklanırken; kaçınma temelli amaçlarda ise başarısızlık kaynaklı olumsuz durumlardan ve duygulardan kaçınmaya odaklanılmaktadır. Elliot ve McGregor (2001) yetkinlik kavramının tanım ve değer boyutlarını göz önünde bulundurarak “2×2 Başarı Yönelimi Modeli” ni önermişlerdir.

Bu dönemde, bir taraftan Üçlü Başarı Yönelimi Modeli araştırmacılarca kullanılırken; diğer taraftan 2x2 Başarı Yönelimi Modeli, Elliot (1999) ve Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bu model Üçlü Başarı Yönelimi Modeli'nin “performans yaklaşma” ile “performans kaçınma” amaçlarını herhangi bir değişiklik yapmadan alırken öğrenme yönelimli amaçlarda değişiklik yaparak “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma” amaçları olarak iki gruba ayırmıştır. Öğrenme yönelimi geleneksel olarak yalnızca yaklaşma biçiminde düzenlenmişse

bile bireylerin bazı görevleri anlamamak ya da üstünlük sağlayamamaktan kaçınmaya çalıştığı haller olabilir. Öğrenme yaklaşma amaçlı bireyler konu üstünde çalışma, anlama, öğrenmeye yoğunlaşırken; öğrenme kaçınma amaçlı bireyler konuyu anlayamamaktan ve öğrenememekten kaçınmayı hedeflerler. Öğrenme yaklaşma amaçları öğrenmeye yönelik olumlu bir yönelimin bütün öğelerini göstermekteyken; öğrenme kaçınma amaçları bazı olumsuz özellikler de göstermektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Sonuç olarak, 2x2 Başarı Yönelimi Modeli'nde amaç yapıları: öğrenme amaçları “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma”, performans amaçları ise “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” olarak isimlendirilmiştir.

2.19.1. Öğrenme Yaklaşma

Öğrenme yaklaşma yönelimi kişinin yetkinlik geliştirme, mümkün olduğunca fazla bilgiler ile beceriler edinme fikriyle güdülenmesi anlamına gelmektedir (Finney, Pieper ve Barron, 2004). Öğrenme yaklaşma amaçlı bir bireyin başarılı olmadaki hedefi bir konuyu iyice öğrenmek, derinlemesine kavramak, konuda uzmanlaşmak ve görevi başarmaktır. Öğrenme yaklaşma yönelimi öz-referansa dayalı yeterliklerle alakalıdır. Verilen görevi en iyi biçimde yerine getirmeyi veya bu göreve ilişkin öncekinden daha iyi performans sergilemeyi, gelişmeyi ifade etmektedir. Bu amaçlar bireylerin beceri kazanımının yanı sıra zirve performansa erişme gayretini de anlattığından başarı yönelimlerinin daha fazla yeğlenen ve uyumlu boyutudur (Akın, 2006). Öğrenme yaklaşma yönelimlilerin amacı başkalarıyla yarışmak değil kendilerini geliştirmek olduğundan en yüksek içsel motivasyon oranına sahip yönelimdir. Çaba, başarısızlığa rağmen kararlılık, ilgi duyma ve isteklilik öğrenme yaklaşma yönelimlilerin özellikleri arasındadır. Öğrenenlerin öğrenmeyi başlatma, sürdürme, gayret etme ve kararlılıkları kendilerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme yaklaşma yönelimi göreve dair tutumları güçlendirir, devamlılık sağlar ve başarıyı destekler. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenciler gayret gerektiren görevleri tercih ederler, problemler karşısında pes etmezler ve başarısızlıklarında eleştiri ve suçlamalar yerine uyumlu tepkiler verirler. Öğrenme yaklaşma yönelimini içselleştiren öğrenciler başarılarının ve başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenirler ve başarılarını engelleyen faktörleri tespit ederek en aza indirmeye çalışırlar (Ames, 1992; Elliot, 1999; Pintrich, 2000).

2.19.2. Öğrenme Kaçınma

Öğrenme kaçınma amacı, görevde ustalaşmaya yakinken başarısızlığa uğramamak veya becerilerini, yeteneklerini veya bilgisini kaybetmemeye çalışma olarak tanımlanır. Öğrenme kaçınma yönelimlilerin en mükemmeli yapma arzuları bir yandan etkili baş etme stratejisi olan problem odaklı başa çıkmayı kullanmalarına; diğer taraftan devamlı tedirginlik içinde olmaları ise yer yer pasif baş etme stratejisi olan kaçınmayı kullanmalarına sebep olabilmektedir (Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkci, 2013). Yaklaşma güdüsü olumlu olayı veya olumlu ihtimali; kaçınma güdüsüyle olumsuz olay veya olumsuz ihtimali teşvik etmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme kaçınma yönelimi hata yapmamayı, yetersizlik duygusu yaşamamayı ve öncekinden daha düşük performans sergilememeyi amaçlar. Bu bağlamda öğrenme kaçınma yönelimi, görevi eksik, hatalı veya baştan savma yapmamak için birtakım kurallar benimsemeyi ve materyali her yönüyle öğrenememeye, unutmaya veya bilginin bozulmasına ilişkin kaygıları içerebilir (Pintrich, Conley ve Kempner, 2003). Öğrenme kaçınma yöneliminde kaygı başarılı olmaya dair seçimleri güçleştirmektedir. Yanlış yapmaya yönelik kaygı, nevroitik özellikler ve davranışlardan şüpheye ilişkin mükemmeliyetçi tutumlarla birleşince öğrenme kaçınma yönelimi artmaktadır (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme kaçınma yönelimli öğrenciler başarısızlıklarında kendilerini suçlarlar, olumsuz sonuçlar tecrübe ederler ve içsel motivasyondan çok dışsal teşviklere daha çok gereksinim duyabilirler (Palancı ve diğ., 2010).

2.19.3. Performans Yaklaşma

Performans yaklaşma amacı diğer bireylerden daha yüksek performans göstermeye, diğerlerinin önüne geçmeye, diğerlerinden üstün ve en iyi olmaya çalışma olarak tanımlanan kıyaslama barındıran yetkin olma odağındaki yönelimdir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Başarılı olmanın yanında başarılı olarak değerlendirilen bir izlenim bırakmak ve başarıya bağlı tanınmak önemli ve tatmin edici bir durumdur (Elliot ve McGregor, 2001). Performans yaklaşma yöneliminde temel amaç yüksek başarı düzeyi göstererek diğerlerine nazaran akademik üstünlük ve yeterliliklerini ispatlamaktır. Performans yaklaşma yönelimli öğrenciler arkadaşlarının başarı düzeylerine yoğunlaştıklarından devamlı bir yarışma ve rekabet

içerisindedirler (Akın, 2006). Bu yönelimdekiler diğerlerinden olumlu değerlendirmeler duymak adına ellerinden geleni yaptıklarından düşük öz-yeterlikli bireyler olarak değerlendirilebilirler. Performans yaklaşma amacı ancak bireyin yüksek öz-yeterlik oluşturmaya destek verdiğinde uyum sağlanabilir olabilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu yönelim bir yandan ısrar, sürekli gayret ve rekabete dayalı mücadeleyi arttırırken; diğer yandan olası başarısızlıkta yüksek kaygıya ve güdü yitimine sebep olabilmektedir (Elliot, 1999). Performans yaklaşma yönelimli birey başarıya odaklanır, zorlayıcı görevlerle ilgilenmez, risk almaz ve başarısızlıkla karşılaşınca yenilgiyi kabul eder (Ames, 1992).

Bazı araştırmacılar performans yaklaşmanın da öğrenme yönelimi gibi faydalarının olabileceğini belirtmektedirler (Vrugt ve Oort, 2008). Midgley, Kaplan ve Middleton (2001) bu yönelimin belli özelliklere sahip bireylerde (örneğin erkeklerde, yaşça büyüklerde), belli koşullarda ve durumlarda (yarışmacı ortamlarda, işbirliği yapma isteksizliğinde) daha etkili olabileceğinden söz etmişlerdir. Performans yaklaşma yönelimi kimi durumlarda (üniversite sınıfları gibi) veya kimi gruplarda (başarı odaklılar gibi) olumlu etkilere sahiptir. Performans yaklaşma yönelimi ilköğretim ve ortaokulda akademik başarıyla olumsuz ilişkiliyken; bu etkilerin yıllar içerisinde azalarak üniversite yıllarında olumlu ilişkiye döndüğü bulunmuştur (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny ve Quiamzade, 2007). Performans yaklaşımda performansını ilerletmeye dönük ilgiyle çaba meydana gelmektedir (Elliot, 1999). Performans yaklaşmanın içsel motivasyonu olumlu biçimde etkilediği de belirtilmiştir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Performans yaklaşımını öğrenciler görevler hususunda pozitif fikirleri olduğunda planlamaya yönelik stratejilerin yararı konusunda üstbilişsel değerlendirmeler yapabilmektedirler (Ames, 1992).

2.19.4. Performans Kaçınma

Performans kaçınma yöneliminde amaç başarısız olmaktan, diğerleriyle karşılaştırıldığında başarısız görünmekten ve olumsuz yargılardan kaçınmaktır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Performans yönelimi kaçınma odağında minimum çabayla geçer not elde etme, sınıfta en kötü dereceyi almama, diğerlerinin gerisinde kalmama ve zayıflıklarını gizleme önemlidir (Elliot ve McGregor, 2001). Performans

kaçınma yönelimli bireyler diğerlerini kendilerinden daha çok önemserler, başarılarını belirlemede başkalarını kıstas alırlar. Hatzigeorgiadis (2002)'e göre öz-bilinç ve performans kaçınma yönelimi arasında pozitif bir ilişki vardır çünkü öz-bilinci yüksek bireyler başkalarının değerlendirmelerine çok önem verdiklerinden olumsuz değerlendirilme korkusu yaşarlar ve bu korku onları performans kaçınmaya yöneltir (akt. Özgüngör, 2006). Bu boyut başarı yönelimi modelinin en az fonksiyonlu, en uyumsuz ve istenmeyenidir. Performans kaçınma amacı, bireylerin mücadeleyi kaybedecekleri ve diğerleriyle kıyaslandıklarında daha yetersiz görünecekleri fikri oluşmaya başladığında ortaya çıkmaktadır. Performans kaçınma yönelimlilerin başarısızlık ihtimaline daha çok dikkat etmeleri olumsuz kendilik algısına ve düşük performansa sebebiyet verir (Darnon ve diğ., 2007). Bu bireyler olumsuz değerlendirilmeyle yüzleşmekten kaçınmak, yeteneksiz görünmemek ve başarısızlık sonucunu yaşamamak adına kaçınma eğilimi göstererek çalışmalarını yarım bırakabilmektedirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

2.20. ÇOKLU AMAÇLAR

Bireysel yetenekte farklılaşan ve benzeşen yönleri açıklamada öğrenme ve performans yönelimlerinin bağımsız olduğu belirtilmiştir (Toros, 2001). Nicholls (1984) her başarı etkinliğinde başarı yöneliminin olduğunu ve başarı yönelimi boyutlarının bağımsız ve ortogonal olduklarını ileri sürmüştür. Kişisel amaçlar, güdüsel yönelimleri belli ölçülerde içerisinde bulundurarak başarıda bireysel ayrımların doğmasına sebebiyet verirler. Bireyin başarı yönelimi tek boyutlu ve statik işleyen bir yapı değildir. Başarı yönelimine ilişkin süreçler birbirleriyle çelişmeden birlikte gözlenebilir; yani öğrenciler eş zamanlı olarak öğrenme ve performans amaçları benimseyebilirler (Pintrich ve Garcia, 1991). Kağıtçıbaşı (2012) da başarı güdüsünün değişik gereksinimleri içeren, tek başına veya türlü bileşenlerle işleyen, karmaşık bir yapı olduğunu belirtmektedir. Jagacinski ve Nicholls (1984)'a göre amaç yöneliminin iki bağımsız etkeni her bireyde vardır ve her ögenin ne derece sergilendiği bireyin başarı yönelimidir. Bu iki bağımsız öğeden öğrenme yüksek-performans yüksek, öğrenme yüksek-performans düşük, öğrenme düşük-performans yüksek, öğrenme düşük-performans düşük olabilir.

Alan yazında başarı yönelimleriyle ilgili araştırmaların çoğunluğunda başarı yönelimlerinin herhangi bir alana dönük olmadan genel bir özellik şeklinde incelendiği dikkat çekmektedir. Başarı yönelimi, kararlılık göstermesine karşın bağlama dair etmenlerden etkilenebilmektedir (İlhan ve Çetin, 2014). Buna örnek olarak, öğrenciler tarihte öğrenme yönelimi benimserken, fizikte performans yönelimi benimseyebilirler. Kısacası, öğrenme-öğretme sürecindeki pek çok niteliğe benzer şekilde başarı yöneliminin de alan odaklı incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, başarı yönelimlerinin Anderman ve Midgley (1996) tarafınca Matematik-İngilizce; Pajares, Britner ve Valiante (2000) tarafınca fen odaklı olarak incelenmesine dayanak oluşturmuştur (akt. İlhan ve Çetin, 2014).

2.21. BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ VE AKADEMİK BAŞARI

Bu bölümde başarı amaç yönelimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmalardan öncelikle ülkemiz dışında gerçekleştirilenlerine değinilmiştir.

Midgley ile Urdan (1995) 8. sınıftaki öğrencilerde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden çok kendilerini engellemeye dönük stratejiler kullanma ve performans yönelimli olma durumunu saptamışlardır. Öğrenme yöneliminde cinsiyet bakımından manidar farklılık bulunmamıştır. Regresyon analizi sonucunda, performans yönelimini ve kendini engelleme stratejilerini fazla kullanmanın düşük başarıyı öngörebileceğine ulaşmışlardır.

Harackiewicz, Barron ve Elliot (1998) üniversite öğrencilerinde kişilik özelliklerinin başarı yönelimlerine ve başarı yönelimlerinin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenme yönelimli öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını, akademik performansları açısından ise bir fark olmadığını bulmuşlardır. Performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin derse karşı ilgilerinde herhangi bir fark bulunmamışken, bu öğrencilerin ders başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimli öğrencilerin ise akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür.

Harackiewicz ve diğerleri (2000) öğrencilerin akademik başarısı ve ilgi düzeylerinin yordanmasında öğrenme ve performans yönelimlerinin etkilerini

incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenme yöneliminin kısa ve uzun dönemde derse yönelik ilginin sürdürülmesini yordadığı; performans yöneliminin ise kısa ve uzun dönemde başarıyı yordadığı bildirilmiştir. Ayrıca, performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin de yüksek akademik başarıya sahip oldukları bulunmuştur.

Chan, Leung ve Lai (2004) Hong Kong’lu 473 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada başarı yönelimleri, ders çalışma stratejileri ve akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme yönelimi ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamışlardır. Öğrenme yöneliminde cinsiyet farkı bulamazken; kadınların daha fazla performans yönelimli olduklarını bulmuşlardır (akt. Çelik Menderes, 2009).

Mattern (2005) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimini benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca, tekli ve çoklu başarı yönelimleri arasında başarı düzeyi bakımından bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Coutinho (2007) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında başarı yönelimlerini, bilişötesi süreçler ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme yönelimli öğrencilerin akademik başarılarının yüksek ve daha iyi bilişötesi süreçler kullandıkları bulunurken; performans yönelimli öğrencilerin akademik başarılarında ve bilişötesi süreçleri kullanmalarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Roebken (2007) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri, akademiksel mesuliyetleriyle başarılarının ilişkilerini araştırmıştır. Öğrenmeyle performans yönelimini beraber benimsemiş öğrenciler yalnızca öğrenmeyi veya performansı benimsemiş öğrencilerden başarısız olmakta ve akademiksel mesuliyetlerini eksik ifa etmektedirler. Başarı yöneliminin akademik başarıya göre değiştiği fakat cinsiyetten etkilenmediği bulunmuştur (akt. Çelik Menderes, 2009).

Lin ve diğerleri (2008) başarı yönelimlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerine etkisini araştırmışlar ve başarıda öğrenme yönelimini *yüksek*; performans-kaçınma yönelimini *düşük* etkili bulmuşlardır. Öğrenme

yönelimi başarıda performans-yaklaşma ile performans-kaçınmadan tesirli bulunmuştur (akt. Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010).

Mohsenpour, Hejazi ve Kiamanesh (2008) Tahran'daki ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri, öğrenme stratejileri ve kararlılıklarının matematik başarılarına etkisini incelemiştir. Yol analizi sonucunda, performans yaklaşma, performans kaçınma, öz-yeterlik, öğrenme stratejileri ve kararlılık matematik başarıları üzerinde doğrudan etkili bulunmuştur.

Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade ve Hulleman (2009) performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimlerinin hem algılanan zorlukla hem de sınav performansı ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, performans yaklaşma ile bireylerin algıladıkları karmaşıklık arasında negatif ilişki; performans kaçınma ile pozitif ilişki tespit edilmiştir. Sınav performansı ve performans yaklaşma arasında pozitif; sınav performansı ve performans kaçınma arasında ise negatif ilişki tespit edilmiştir.

İkinci olarak Türkiye örneğinde yer alan başarı amaç yönelimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, başarı amaç yönelimi araştırmalarına son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999) ODTÜ'de öğrenci başarı yönelimleriyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme yönelimli öğrencilerin derin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullandıklarını; performans yönelimli öğrencilerin yüzeysel bilişsel stratejiler kullandıklarını; erkek öğrencilerin daha fazla performans kaçınma yönelimli olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, performans kaçınma yönelimlilerin başarıları düşüktür.

Akın (2006) üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme yönelimlilerin üstbilişsel farkındalıkları yüksek, algıladıkları ana-baba tutumları demokratik, algıladıkları başarıları yüksek; performans-yaklaşma yönelimlilerin üstbilişsel farkındalıkları yüksek, algıladıkları ana-baba tutumları demokratik ile otoriter, algıladıkları başarıları yüksek; performans-kaçınma yönelimlilerin

üstbilişsel farkındalıkları düşük, algıladıkları ana-baba tutumları ilgisiz ile otoriter, algıladıkları başarıları düşük bulunmuştur.

Çelik Menderes (2009) 506 üniversite öğrencisinin başarı yönelimlerinin stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme ve performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin pozitif duygulanıma; performans kaçınma yönelimli öğrencilerin negatif duygulanıma sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenme yönelimli öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunurken; başarı yönelimleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenme yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükoğlu ve diğerleri (2010) öğretmenlik bölümü öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin algılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme ile performans-yaklaşma yönelimleri başarıda yüksek etkili; performans-kaçınma yönelimiye başarıda düşük etkili bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme ile performans-yaklaşma yönelimleri manidar biçimde farklılaşmaktayken; performans-kaçınma yönelimlerinde manidar farklılık görülmemiştir.

Şenay (2010) 11. sınıftaki öğrencilerin zihinsel becerilere dönük kimya öz-yeterlikleri, laboratuvardaki çalışmalara dönük kimya öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ile kimya başarılarının ilişkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, zihinsel becerilere dönük kimya öz-yeterliklerinin, öğrenme-yaklaşma ile performans-yaklaşmanın kimyadaki başarıyı manidar biçimde olumlu yönlü; performans-kaçınmanın kimyadaki başarıyı manidar biçimde olumsuz yönlü yordadığını göstermiştir. Öğrencilerin bilişsel beceriler için kimya öz-yeterlikleri kimya başarısına en büyük katkıyı sağlamıştır. Bu dört bağımsız değişken öğrencilerin kimya başarısı varyansının % 9.1'ini açıklamıştır.

Buluş (2011) öğretmen adaylarında denetim odağının başarı yönelimlerini ve her iki yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemiştir. Analiz sonuçları, öğrenme yöneliminin denetim odağı ve akademik başarı ile pozitif; performans kaçınma yöneliminin denetim odağı ve akademik başarı ile negatif; denetim odağının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Denetim odağı öğrenme yönelimini olumlu ve performans kaçınma yönelimini ise olumsuz yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Performans kaçınma yönelimi akademik başarıyı olumsuz yönde anlamlı olarak yordamaktadır. İki yönelim birlikte akademik başarı varyansına anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır.

Canıdemir (2013) lise öğrencilerindeki öğrenme yaklaşımları, başarı yönelimleri ile başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin başarı yönelimlerinin anne babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı; ancak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının anne babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme yönelimi puanlarının akademik başarıları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üzbe (2013) üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin başarı yönelimleri, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere göre açıklanabilirliğini incelemiştir. Araştırmada benlik saygısının, algılanan akademik başarının, öğrenme ve performans kaçınma yönelimlerinin kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri ile genel not ortalamaları düşük seviyede olumsuz yönde manidar ilişkilidir.

Akpur (2016) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Sonuç olarak, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimlerinin akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2.22. KAYGI

Kaygı (anxiety, angst) kavramı etimolojik bakımdan incelendiğinde kökü Latince’de dar geçit manasındaki “angustioe” ve Antik Yunanca’da “anxietas” olup endişe, korku, merak manalarına gelir (Ehtiyar ve Üngüren, 2008). İlk olarak Çiçero tarafından kalıcı, sürekli endişe eğilimi manasında kullanılarak; baskı, boğulma anlamındaki geçici “angor” kavramından ayrılmıştır (Köknel, 1989). Kaygı kavramına dair psikoloji alanındaki öncül araştırmalar 1940’ların sonlarında başlamıştır. Freud psikolojide kaygıyı en başta kullanmış kişi olarak kavramı tanımlayarak sebeplerini araştırmıştır (Geçtan, 2000). Kaygının ölçülmesiyle öğrenme psikoloğu Taylor’un 1951 yılında göz kapağı hareketlerini koşullanmayla incelerken yaptığı deney esnasında bireyin kaygısını ölçmesiyle bulunmuştur (Karaçanta, 2009). Kaygı karşılığında bunaltı, bungunluk, iç sıkıntısı, endişe gibi kelimeler kullanılmaktadır. Kaygı, Türkiye’de kuruntu, vesvese veya evham şeklinde de isimlendirilmektedir. Türkiye’de psikiyatri uzmanları orijinal terimi (anxiety) Türkçe’ye “anksiyete” şeklinde uyarlayarak kullanmaktadırlar (Öztürk, 1994). Özellikle psikanalitik, bilişsel ve davranışçı yaklaşımlarda epey önemli yeri olan kaygı, üzerinde en çok araştırma yapılan değişkenlerdendir (Sarason, 1984; Spielberg, 1972). Kavram hakkındaki tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Spielberger (1972) kaygıyı, gerginlik, korku, sinirlilik, endişe ve fizyolojik değişimlerin birleşimini içeren heyecansal tepkiler şeklinde tanımlamıştır.

Öner (1977)’e göre kaygı, esasen bilinçsiz olmasına rağmen bireyce bilinçli olarak saptanan korku, tedirginlik ve endişe hissi olup fizyolojik değişimlerle ve sözel yollarla iletilebilen bir duygudur.

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) kaygıyı, gelecek tehlikeleri ya da felaketleri rahatsızlık veya gerginliğin bedensel belirtileriyle endişeli bekleyiş biçiminde tanımlamaktadır (APA, 1994).

Barlow (2000)’a göre kaygı temel, doğuştan gelen fakat öğrenme ve deneyimle değişen duyguların karışımıdır. Kaygı durumu “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acizlik, sonucu bilememe, yargılanma vb.” heyecan durumlarının bir tanesini veya çoğunu bulundurabilir (Cüceloğlu, 1996). Kaygı, bireyin durum, olay veya koşullardaki muhtemel üzücü, belirsiz ve kontrol edilemeyen tehlikeleri hissettiğinde oluşan sürekli, karışık duygu durumudur (Cüceloğlu, 1996). Bireyin değerlerinin, varoluşunun ve kimliğinin tehdit edildiği durumlarda kendisini yetersiz

görmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Çifter, 1986). Spielberger tehdit algısına dayandığından kaygının öznel bir kavram olduğunu, şiddetinin ve sıklığının kişiden kişiye, aynı kişide farklı zamanlarda değişiklik gösterdiğini belirtmiştir (Spielberger, 1972). Kaygıyla yaşamın tüm evrelerinde karşılaşılmakla birlikte kaygının en yoğun yaşandığı dönemler doğum sonrasındaki iki yıl ve ergenlik yıllarıdır. Çok hafif tedirginlik ve gerginlikten paniğe ulaşan değişik şiddetlerde kaygı deneyimlenebilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Stresle yakından alakalı kaygı kavramı psikopatolojide strese en sık verilen tepkilerden biri, stresin ürünü olarak kabul görmektedir. Ayrıca, kaygı depresyonda da sıklıkla görülen bir olgudur (Sarason, 1984). Günlük dilde kaygı ve korku kavramları birbirleri yerine kullanılmakla beraber aralarında farklar söz konusudur. Freud'un çalışmalarıyla kaygı korkudan ayrılmış ve korku, kişiyi dışarıdan tehdit eden gerçek bir tehlikeye; kaygı ise kişiyi içeriden tehdit eden bir tehlikeye gösterilen tepki olarak tanımlanmıştır (Morgan, 1991). Cüceloğlu (1996) korku ile kaygı arasındaki 3 temel farkı kaynak, şiddet ve süre şeklinde sıralamıştır. Korku ile kaygı farkı öznelliğe ve nesnelliğe dayandırılmalarından kaynaklanmaktadır. Korkuda tehdit dışarıdan gelmekte ve benliğin tümünü hedef almamaktadır. Kişi tehlikeyi bilerek kaçma veya savaşıma davranışı sergiler ve tehlike son bulduğunda rahatlar. Kaygıysa öznel ve akılcı olmayan bir durumdur. Kişiliğin bilinçli tarafıyla hissedilen ve kavranılan tehlike sinyali iç veya dış uyaranlar tarafından uyarılabilir. Korkuda insan veya olay olsun nesne belliyken; kaygı dışarıdaki mevcut nesnel tehlikenin yanı sıra bireyin kendi dürtülerinden, eğilimlerinden ve geçmiş yaşantılarından gelebilir. Kaygının sebebi çoğunlukla bilinmemekte, korkuya nazaran hafif düzeyde ve uzun süreli seyretmektedir. Kişi durumu ne ölçüde korkutucu, kontrol dışı ve kapasitesinin üzerinde algılıyorsa o denli kaygılanır. Kaygıya verilen duygusal tepkiler tehdit durumuyla orantısız ve tehditten bağımsız sürmektedir (Cüceloğlu, 1996). Kaygının korkuyla ortak yönleri ise her iki duygunun da yaklaşmakta olan tehlikelere yönelik geliştirilmesi ve bedensel tepkilerin de beraberinde görülebilmesidir (Geçtan, 2000). Köknel (1989)'e göre kaygı, korkunun yaygınlaşmış ve nesnesi kaybolmuş türüdür, yani korku zamanla kaygıya dönüşür.

Kaygının davranışlar üstünde ket vurucu, zorlaştırıcı, teşvik edici ve güdüleyici etkileri vardır (Ünal Karagüvan, 1999). Söz konusu vaziyet "Yerkes-

Dodson Yasası” şeklinde isimlendirilen “ters U denencesi” ile izah edilebilir. “Yerkes-Dodson Yasası” uyarılmışlık seviyesinin performansla “çan eğrisine” benzeyen ilişkisi bulunduğunu ileri sürmektedir (Yerkes ve Dodson, 1908). Bu yasaya göre orta düzeyde kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ancak, bu seviyenin üstüne çıkarak endişe yaratan ya da çok düşük seviyede kalan kaygı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Alpert ve Haber (1960) kolaylaştırıcı başarı kaygısı (facilitating achievement anxiety) ve engelleyici başarı kaygısı (debilitating achievement anxiety) olmak üzere kaygının olumlu ve olumsuz boyutlarının altını çizmişlerdir. Ardından, Scovel (1978) kaygı seviyesiyle başarı ilişkisini araştıran pek çok çalışmayı tarayarak “kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı” şeklinde iki tür kaygı tanımlamıştır. Kolaylaştırıcı kaygı, bireyi öğrenme konusunda mücadeleye ve “yaklaşma davranışına” yöneltirken; engelleyici kaygı ise bireyi öğrenme konusunda “kaçınma davranışına” yöneltmektedir. Normal bireyde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı beraber bulunmaktadır. Kolaylaştırıcı kaygı tehlikelere karşı uyarma, koruma, uyum sağlama ve yaşamayı sürdürmeye yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Normal düzeydeki kaygılar bireylere istek duyma, güdülenme, karar verme, enerji üretme ve performanslarını yükseltme konularında yardım etmektedir (Spielberger, 1972). Engelleyici kaygı, bireyin enerjisini verimli kullanımını, üretkenlik ve yaratıcılığını, dikkatini ve gücünü yoğunlaştırmasını engelleyerek kendini gerçekleştirmesine ve öğrenme sürecine ket vurabilir (Scovel, 1978). Hull’un dürtü modeline göre kaygının davranışlarla ilişkisi her zaman basit ve doğrusal değildir. Kaygı düzeyi öğrenilecek davranışların basit veya zor olması, alışkanlıklar, organizmik ve demografik özelliklerle etkileşim içerisindedir (Ünal Karagüvan, 1999). Sonuç olarak, kaygının o denli sakınılacak bir durum olmadığı ayırt edilmesinin ardından, amaç kaygıyı tümüyle ortadan kaldırmak değil, ona yenik düşmeden, denetlenebilir seviyede tutarak, varlığını yarara dönüştürülebilmektedir.

2.23. KAYGI TİPLERİ

Hembree (1990)’ye göre kaygıda çeşitli durumlara ilişkin alt yapıların ortaya çıktığı çok yönlülük söz konusudur. Kaygı, normal ve patolojik (nevrotik, nörotik, subjektif) kaygı veya durumluk ve sürekli kaygı olarak çeşitli biçimlerde gruplandırılmaktadır. Literatürde belirli konulara ilişkin kaygı türlerinden de

bahsedilmektedir. Farklı kaygı türlerine matematik kaygısı, fen kaygısı, bilgisayar kaygısı, yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı, performans kaygısı, mesleki kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, fobik kaygı, örseleyici olaya bağlı kaygı vb. örnek verilebilir (APA, 1994; Öner, 1977; Spielberger, 1972).

Ellis (1994)'e göre kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı üç türü vardır. Bazı bireylerde kaygıya insan kişiliğinin bir parçası olarak sürekli rastlanmaktadır. Durum kaynaklı kaygı ise belirgin bir duruma karşı belli bir zamanda rastlanan tepkidir. Olay kaynaklı kaygı, özel olay ve durumlara karşı yaşanmaktadır.

Literatüre baktığımızda, kaygının beş boyutundan söz edilmektedir. Bunlar:

1. Gerçekçi veya patolojik,
2. Özgül veya genel,
3. Farkında olunan veya olunmayan,
4. Geçici veya sürekli,
5. Olumlu veya olumsuz kaygıdır (Coleman ve Broen, 1972; akt. Acun Kapıkıran, 2006).

2.23.1. Normal Kaygı

Günümüzde hayatın kaçınılmaz bir parçası haline alan kaygı, insan doğasının çevresel ve psikolojik olaylara gösterdiği duygusal tepki şeklinde tanımlandığında normal bir duygudur. İnsanoğlu, var olduğundan bu yana kaygı yaşamaktadır; çünkü hem bir semptom hem de bir sendrom olan kaygı (Sarason, 1984), insan olmanın en temel, evrensel duygularından birisidir ve canlı türlerinin korunmasında önemlidir (Geçtan, 2000). Freud, “gerçek” veya “objektif” kaygı dediği bu kaygının dış tehlikelere gösterilen tepki, normal, doğal ve faydalı bir işlev olduğunu ve çatışma durumundaki ihtiyaç engellenmelerinin sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir (Freud, 1959; akt. Ünal Karagüvan, 1999). Normal kaygı, şiddeti dış tehlikenin büyüklüğü ve önemi ile orantılı, başka bir çatışma mekanizması ile ilişkili olmayan ve insanın bununla baş edebilmesi için başka bir savunma mekanizmasına gereksinim duymadığı ve tehdit edici durumun ortadan kalkması ile sona eren kaygıdır (May, 1950; akt. Ünal Karagüvan, 1999, s. 205).

Kaygı, sağlıklı bireylerde hayat boyunca yer yer tecrübe edilen, bireylerin gelişiminde koruyucu ve uyumsal fonksiyonu olan doğal ve temel bir duygudur. Kaygı, diğer duygular gibi yaşam sürdürülebilirliği bakımından gereklidir. Belli miktardaki kaygı kişinin etkinliklerini olumlu etkilemekte, kişiyi olumsuz etkilere hazırlayarak uyarıcı işlev görmektedir (Geçtan, 2000). Kaygı normal gelişimin bir parçasıysa problem olarak kabul edilmez; hatta normal sınırlar içindeki kaygı benlik açısından koruyucudur. Normal, ortalama düzeydeki kaygılar bireyi istek duyma, karar verme, enerji üretme ve performans yükseltme konularında destekler (Spielberger, 1972). Sonuç olarak, kaygı ilk duyulduğunda olumsuz çağrışımlar yapsa da kontrol edilebildiğinde ve doğru biçimde yönetildiğinde kişi için faydalı ve olmazsa olmaz duygulardan biridir.

2.23.2. Patolojik Kaygı

Herkesin yer yer yaşadığı ve normal bir durum olarak görülen kaygı hafif endişelerden başlayıp düşünceyi toplayamama, belleği kullanamamaya değin yoğunlaşarak patolojik bir hal alabilir (Başarır, 1990). Kaygı yoğun, uzun zamanlı ya da yaşamı aksatacak biçimdeyse psikolojik bir rahatsızlığa dönüştüğü söylenebilir. İleri safhalardaki kaygı kişide bunaltı, depresyon, psikastenî (ruhsal güçsüzlük) ve nevroz gibi ruhsal bozukluklara neden olabilir (Suadiye ve Aydın, 2010). Kaygıyı, kaynağı ve başlangıcı bilinçsiz olmasına rağmen bilinçli biçimde hissedilen, bazı fizyolojik değişimlerin de görüldüğü hoş olmayan bir yaşantı şeklinde tanımladığımızda, ne kadar evrensel olsa da bu duygunun normalliğini kabullenmek güçleşmektedir (Öner, 1977). Freud'a göre "nörotik", "nevrotik" veya "sübjektif" olarak isimlendirilen patolojik kaygı, gerçek dışı ve mantığa ters bir niteliğe büründüğünde uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışlara sebebiyet verir. Patolojik kaygı diğer psikolojik çatışma tarzlarını içerir ve kişi bununla çeşitli savunma mekanizmalarıyla baş etmeye çabalar (Ünal Karagüvan, 1999).

Kaygı bozukluğu daha çok yetişkinlere mahsus bir hastalık şeklinde bilinse de çocukluk ve ergenlik dönemlerinde de görülmesi mümkündür ve günümüzde çocuk ve ergen psikiyatrisinin en yaygın problemlerinden birisidir (Suadiye ve Aydın, 2010). Gelişimsel süreçte çocuk ve ergenlerdeki kaygı bozukluğu belirtileri, çevresel şartlara ve strese tepki biçiminde kabul edilebilir görüldüğünden, bu yaş

grubunda kaygı bozuklukları tanısı sık sık gözden kaçabilmektedir. Tanılamada uygun kural, uyarıcı bir ortam olduğunda bireyin kaygıdan kurtulabilme yeteneğine bakmaktır (Şenol, 2007). DSM IV'e göre çocuk ve ergenler 12 farklı kaygı bozukluğu tanısı alabilirler. Bunlar: “ayrılık kaygısı, panik bozukluk (agorafobi ile birlikte veya değil) panik bozukluk hikayesi olmayan agorafobi, özgül fobi, sosyal fobi, obsesif kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu, yaygın kaygı bozukluğu, medikal duruma bağlı kaygı bozukluğu, madde kullanımına bağlı kaygı bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan kaygı bozukluğu”dur (APA, 1994). Çocuk ve ergenlerdeki kaygı bozukluklarında eş tanılılık epey yaygındır. Yapılan araştırmalarda, kaygıyla beraber depresyon, somatoform bozukluklar, intihar ve kaygıyı bastırmak için alkol ve madde kötüye kullanımı gibi olumsuz sonuçların sıklıkla görüldüğü bildirilmektedir (Suadiye ve Aydın, 2010).

2.24. İKİ FAKTÖRLÜ KAYGI KURAMI

Kaygı kavramına ilişkin ilk çalışmalardan kimileri kaygının bir kişilik özelliği olduğunu, kimileri ise kaygının geçici bir durum olduğunu belirtmiştir (Sekmenli, 2000). Cattell ve Scheier (1958) faktör analizi çalışmaları sonucunda “durumluk kaygı” ile “sürekli kaygı” boyutlarını saptamış; Spielberger (1966) ise kaygının doğası ve ölçümleri üzerine çalışmış ve durumluk-sürekli kaygı kavramlarını kendi kaygı teorisine temel olarak alıp “İki Faktörlü Kaygı Kuramı” nı geliştirmiştir (akt. Özusta, 1995). Bu iki boyut: süreksiz durumluk kaygı (state anxiety) ve sürekli kaygı (trait anxiety) şeklinde isimlendirilmiştir.

2.24.1. Süreksiz Durumluk Kaygı

Spielberger (1972) durumluk kaygıyı “kişinin özel durumları tehdit edici olarak yorumlaması sonucu şiddeti ve süresi, algılanan tehdidin miktarı ve kişinin tehlikeli durum yorumunun kalıcılığıyla ilişkili geçici duygusal tepkiler” şeklinde tanımlar. Durumluk kaygı, stres yaratıcı durumların hissettirdiği, duruma göre değişen subjektif korkulardır. Örneğin, diş çekimi veya kan alımı için koltuğa oturduğunda artan, koltuktan kalkıldığında azalan kaygıdır. Durumluk kaygı doğal durumların yanı sıra bireyin benliğinin veya çıkarlarının tehdit edildiği şartlarda da açığa çıkar. Sınava girerken hissedilen kaygı bu duruma örnektir. Kişide

görülen terleme, solma, kızarma, titreme vb. bedensel değişimler, uyarılmışlık, uyanıklık, korku, endişe, üzüntü, gerginlik, tedirginlik, huzursuzluk, kuruntu, şaşkınlık, benlik saygısında düşme gibi olumsuz duygular durumluk kaygının belirtileridir (Öner ve Le Compte, 1998).

Durumluk kaygı, bireyin ortam koşullarını tehditkar ve stresli biçimde algılamasından ve yorumlamasından kaynaklı olumsuz sonuç beklentisidir. Durumluk kaygı, tehlikeli olarak nitelendirilen durumların öncesi veya sırasında ortaya çıkan, genellikle mantıki bir nedene bağlı ve diğerlerince de sebebi anlaşılabilen, ara sıra herkesin yaşayabileceği normal bir kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1998). Durumluk kaygıda belirli anda ve koşullarda yaşanma, geçici duruma bağlılık ve durağanlık vardır; kişiyi zorlayan durum bittiğinde kaygıyla ilişkili belirtiler yok olur. Yoğun stresli durumlarda durumluk kaygı seviyesi yükselir; stres ortadan kalkınca durumluk kaygı seviyesi düşer (Ehtiyar ve Üngüren, 2008). Daha yüksek seviyede durumluk kaygılı kişiler durumları daha tehlikeli veya tehditkar algılayarak daha yoğun kaygı reaksiyonları gösterirler. Durumluk kaygı seviyesinin artması ve sürenin uzaması sürekli kaygı seviyesini, sürekli kaygı seviyesinin yüksek olması ise durumluk kaygı seviyesini yükseltir (Köknel, 1989).

2.24.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı kişinin kaygıya yatkın olma, vaziyetleri çoğunlukla stres yaratan biçimde algılaması ve/veya yorumlamasıdır. Sürekli kaygı diğerleri tarafından sebebi açıkça anlaşılamayan, nesnel bir sebep yokken de var olan, nesnel bir sebep olduğunda ise durumla orantısız biçimde şiddetli ve uzun süreli devam eden kaygıdır (Öner ve Le Compte, 1998). Spielberger (1972) sürekli kaygısı yüksek bireylerin düşük bireylerden durumları daha tehditkar veya tehlikeli algılamaya meyilli olduklarını açıklamıştır. Sürekli kaygı durumluk duygusal tepkilerin sıklığının, yoğunluğunun artması ve devamlılık kazanmasıdır. Sürekli kaygı, geçici olmayan ve bireyin olayları ve uyarıcıları belli biçimde algılama stilini veya tutumunu yansıtan bir kişilik boyutudur. Sürekli kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısının yatkınlığına göre değişmektedir (Öner, 1977).

Sürekli kaygı bilişsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel etkiler gösteren, hatta sağlıklı olarak kabul edilmeyen, yaşam uyumunu bozabilen ve tedavi gerektiren bir

süreçtir (Öner ve Le Compte, 1998). Sürekli kaygı bireyin devamlı biçimde huzursuzluk, mutsuzluk, hoşnutsuzluk, karamsarlık, endişe, tedirginlik, umutsuzluk ve üzüntü yaşamasına, kolay incinebilirlik, aşırı duyarlılık göstermesine, yoğun heyecansal reaksiyonlarda bulunmasına sebep olabilir (Acun Kapıkıran, 2006; Cüceloğlu, 1996; Geçtan, 2000; Öner ve Le Compte, 1998). Sürekli kaygıya uyku bozuklukları, aşırı terleme, boyun ve omuz bölgesinde kas gerilimi, avuç içi ıslaklığı ve soğukluğu, belirgin bir neden olmamasına karşılık nabız ve tansiyon bulgularında artış görülmesi gibi belirtiler eşlik edebilir (Acun Kapıkıran, 2006; Cüceloğlu, 1996; Geçtan, 2000; Öner ve Le Compte, 1998). Sürekli kaygısı yüksek olan kişilerde karar verme güçlüğü, davranışların aksaması, algılama ve dikkat bozuklukları, akademik başarının düşmesi, sorunlarla baş edememe, kişiler arası ilişkilerden kaçınma ve içe kapanma gibi belirtiler de ortaya çıkabilir (Acun Kapıkıran, 2006; Cüceloğlu, 1996; Geçtan, 2000; Öner ve Le Compte, 1998).

2.25. SINAV KAYGISI

Sınav “öğrencinin ilgi, kabiliyet ve çalışma alışkanlıklarıyla edindiği bilgilerin değerlendirilme” işidir (Baltaş, 2000). Sınavlara hazırlanma sürecinde ve sınav sırasında yaşanan problemlerden biri sınav kaygısıdır. Sınavlardaki kaygı, başarıyı azaltan, eğitime ara verilmesine yol açan, potansiyeli tamamen sergilemeye engel olan, yaşama, mesleğe dönük kararlara negatif etki eden kritik bir problemdir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu kaygı türü en başta Sarason ile Mandler tarafından 1952 yılında Yale Üniversitesi’nde yaptıkları araştırmada bilimsel olarak incelenmiştir (Sarason, 1984). Sınava yönelik kaygı “sınav gibi değerlendirilme durumlarının yol açacağı muhtemel olumsuz sonuçlar ya da başarısızlığa ilişkin endişenin eşlik ettiği fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal reaksiyonlar” şeklinde betimlenmektedir (Sieber ve diğ., 1977; akt. Zeidner, 1998). Spielberger (1972) sınav kaygısını “resmi bir sınav ya da değerlendirilme halinde yaşanan, bireyin gerçek performansını sergilemesine engel olan bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikler barındıran ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu” biçiminde tanımlamıştır. Sınav kaygısı, kaygının özel bir türüdür. Sınav kaygısı durumluk kaygının bir biçimidir ancak sürekli kaygı seviyesi yüksek bireylerin sınav kaygısı yaşama ihtimalleri de yükselmektedir (Spielberger, 1972). Sosyal kaygı ve sınav kaygısındaki başkalarınca değerlendirilmekten aşırı kaygılanma biçimindeki temel

belirtinin ortak olmasından dolayı sınav kaygısının sosyal kaygının bir alt türü olabileceği de tartışılmaktadır (Hall, 2005; akt. Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011).

Liebert ve Morris (1967), Spielberg (1972) ve Sarason (1984) sınav kaygısını bilişsel ve duygusal olarak iki temel bileşene ayırmışlardır. Bu bileşenler ilk defa Liebert ve Morris (1967) tarafından adlandırılmıştır. Bilişsel bileşen kuruntu (worry) olarak tanımlanırken, duygusal bileşen duyusallık (emotionality) olarak tanımlanmıştır. Kuruntu, bireyin kendisine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri, gerçeğe aykırı ve kötümser düşünceleridir. Sınav kaygısının bilişsel bileşeni olan kuruntu, sınavdan olumsuz beklentiler, muhtemel başarısızlığa ilişkin içsel konuşmaları içerir. Kuruntu, bireyin sınav sırasında yapması gerekenleri yapamayacağına, rastladığı sorunları halledemeyeceğine inandığı ve bunlara benzer olumsuz düşüncelerin dikkatini dağıttığı süreci oluşturmaktadır. Duyusallıkta sınavlardaki kaygının duygusal-bedensel tarafını meydana getiren otonom sinir sistemi aşırı uyarılmışlığına ilişkin fizyolojik reaksiyonları içerir (Liebert ve Morris, 1967). Bu süreçte hızlı kalp atışları, solunum güçlüğü, çeşitli ağrılar, ellerde titreme, terleme, üşüme, kızarma, sararma, ağız kuruluğu, bulantı, bağırsak sorunları, asabiyet, gerginlik, huzursuzluk, hareketlilik ve benzeri bedensel tepkiler yer alır (Öner, 1990). Lazarus ve Averill'in geliştirdiği sınav kaygısı kuramına göre sınav kaygısının bilişsel ve duyusal bileşenleri birbirlerinden bağımsızdırlar (Lazarus, 1971); fakat Liebert ve Morris (1967)'in teorilerinde bu bileşenler sınav kaygısında devamlı olarak birbirlerini etkilemektedirler (akt. Başpınar Can, Dereboy ve Eskin, 2012). Sınav kaygısının kuruntu boyutu başarıyı daha fazla etkilemekte ve kuruntu yükseldikçe başarı düşmektedir (Karaçanta, 2009). Zeidner (1998) ise bu iki bileşene ilave yetersiz çalışma becerileri, kaçınma ve ertelemeden oluşan "davranışsal" bileşeni tanımlamıştır. Sınav kaygısı sebebiyle kişiliğin yıpranması, gelecekteki başarılarının olumsuz etkilenmesi fikri, küçük düşme, diğerleriyle karşılaştırılma, geleceğin mahvolması, intihar eğilimi ve durumları, ders çalışmak ya da sınava girmek istememek veya soruları çabucak cevaplayıp ortamdan uzaklaşmaya çalışmak gibi tepkiler davranışsal bileşene örnek verilebilir (Baltaş, 2000; Zeidner, 1998).

2.26. KAYGININ NEDENLERİ

Kaygı ilkel insanı çevresindeki tehlikelerden korumayı amaçlarken günümüzde kendilik değerine ilişkin tehditler, dışlanma, rekabet gücünden mahrum bırakılma gibi tehditlere yöneliktir. Yani, ilkel insanda biyolojik özellik, çağımızda psikolojik ve sosyal özellikler ön plandadır. Kısacası, kaygı bireyin varlığına ya da özdeşleştiği şeylere ilişkin türlü zararlı, yıkıcı, bozucu durumlara bir tepkidir (Cüceloğlu, 1996). Kaygı kalıtsal, çevresel ve toplumsal etmenlerle geçmektedir. Kalıtımla bazı mizaç özelliklerinin çocuğa geçirilmesi, bedensel rahatsızlıklar, sinir sistemi bozuklukları kaygının biyolojik nedenleridir (Özusta, 1995). Kaygıyı etkileyen demografik değişkenler arasında yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, barınılan yer, kardeş sayısı, anne baba tutumları, arkadaş çevresi ve başarı durumu sayılabilir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Kaygı klasik koşullanma, model alarak öğrenme ve bilinçdışıdaki çatışma yollarıyla gelişmektedir (Geçtan, 2000). Akılcı olmayan inançlar, olumsuz otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlara benzer bilişsel yapılar da kaygıya neden olmaktadır (Ellis, 1994).

Kaygı duygusu gelişimsel süreçteki çevresel koşullarca şekillenerek bulaşıcı bir özellik sergiler. Bireyin kaygısı anne babasının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının hareketlerine göre değişir. Ebeveynlerin kaygı düzeyi ve çocuklarına olan tutumları çocukluk dönemi kaygısıyla doğrudan ilişkilidir. Ebeveynler, çocuklarının uyumuna zarar verecek biçimde doğrudan veya dolaylı olarak kaygılarını kışkırtmaktadırlar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Çocukluk döneminde anne babanın verdiği ceza beraberindeki itici davranışları, otoriter, aşırı koruyucu yaklaşımları, tutarsızlıkları, uyguladıkları fiziksel veya psikolojik baskı, boşanmış ailelerde yaşanan çekişmeler, aşırı reddedici, küçük düşürücü davranışlar, benlik saygısı tehditleri, desteğin çekilmesi, ailenin talepleri, beklentileri, yaşantısı ve tutumu öğrencide kaygının oluşmasında önemli etkenlerdendir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Geçtan, 2000; Morgan, 1991). Ayrıca, okulun baskıcı zihniyeti, negatif, ilgisiz ve sert eğitici tenkitleri, yaptırımlar, düşük notlandırmalar, güç bir üst sınıfa geçiş şartları, sıkça değerlendirilmeye maruziyet ve başarı odaklı zorlayıcı tutum gibi okulla ilintili değişkenler de öğrenciyi kaygılandırmaktadır (Hancock, 2001; Öner, 1990).

Kaygı düzeyinin yüksekliği toplumsal hayatın psikososyal stres faktörlerinden de soyutlanamaz. Kaygıyı meydana getiren çevresel faktörler soğuk ve sıcak savaşlar, caydırıcı ve öldürücü silahlar; toplumdaki büyük karmaşalar; travmatik olaylar; çok hızlı değişen toplum yapısı; kültürel farklılıklar; teknolojinin hızla gelişmesi ve uyum sorunu; bilimsel buluşlar ve takibi; nüfus artışı; ekonomik sıkıntılar; aile ve toplumda grup özdeşimlerinin zayıflaması; insanların daha fazla izole yaşama itilmeleri; kültürümüzün statü, başarı, üstünlük ve mükemmelliğe daha fazla önem vermesi; temel değerler, standartlar, inançlar ve ailede otorite dağılımının değişmesi; sorumluluk, seçme ve serbestliği içeren birtakım güçlükler; şüphe ve kararsızlıklar; önyargı ve rekabetin çok yoğun olması; işsizlik; kişilerarası iletişimin çok az olması şeklinde sıralanabilir (Aksu ve Yüksel Şahin, 1999, s. 61; Baltaş, 2000; Çifter, 1986).

2.27. KAYGININ BELİRTİLERİ

Kaygı yapısının tek parçadan oluşmadığının kabulüyle tanımlarında bileşenlerine de değinilmeye başlanmıştır. Sarason (1984)'a göre kaygı, bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel tepkileri içeren kompleks bir kavramdır. Kaygı, tehlikeye karşı uyum sağlayıcı bir mekanizma, temel ve çok yönlü bir duygu olmakla beraber bilişsel unsurları, subjektif hisleri, fizyolojik semptomları ve davranışları içermektedir (Özusta, 1995). Hafif tedirginlikten paniğe varana değin bu şikayet ve belirtilerden biri veya birkaçı birlikte görülebilir (Köknel, 1989). Kaygının birbirinden bağımsız ama etkileşen dört bileşeni şunlardır: bilişsel belirtiler, duygusal belirtiler, davranışsal belirtiler ve fizyolojik belirtiler.

Bilişsel Belirtiler: Bilişsel modeller kaygının yorumlama, yargılama, bellek yanlılıkları, bilişsel hatalar ve seçici dikkatle alakalı olabileceğini öne sürmekte ve araştırmalar çoğunlukla bu kavramlara odaklanmaktadır (Barrett ve diğ., 1996; Watts ve Weems, 2005; Vasey ve MacLeod, 2001; akt. Suadiye ve Aydın, 2010). Bilişsel modeller hatalı, yanlı veya olumsuz düşünme biçimlerine, kaygılı tahmin, varsayım veya inançlara ve bilişsel önyargılara dikkat çekmektedirler (Suadiye ve Aydın, 2010). Bu bağlamda kaygı zihin bulanıklığı, algı, akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel yetenekte bozulma, düşünceleri kontrol edememe, düşüncenin bloke olması, zihin esnekliği ve akıcılığında azalma, konfüzyon, dikkat

yoğunlaştırmada azalma, hatırlamanın güçleşmesi, durumlar arasında ilişki kurmada güçlük sonucu öğrenme yeteneğinin bozulması gibi sonuçlar doğurmaktadır (Seçer ve Gülbahçe, 2013; Senemoğlu, 2005).

Duygusal Belirtiler: Kaygının duyuşsal boyutu, durumlara gösterilen duygusal tepkileri içermektedir. Duyarlılık, üzüntü, çöküntü, huzursuzluk, heyecan, tasa, gerginlik, itimatsızlık, korku, panik, yetersizlik, şaşkınlık, tedirginlik, sinirlilik, kızgınlık, sabırsızlık ve uç duygular kaygının duygusal bileşenleri arasında sayılabilir (Cüceloğlu, 1996; Köknel, 1989; Öner, 1977; Spielberger, 1972).

Davranışsal Belirtiler: Kaygıda davranışsal belirtiler göze çarpmaktadır. Kaygı yükseldikçe birey tedirginleşmekte, algılama ve dikkat bozuklukları artmakta, davranışları güçleşmekte ve uygun tepkiler geliştirememektedir. Kaçınma davranışları, zorlamayı, dikkatini başka yöne çekmeyi ve rahatsızlığı azaltmak veya tehlikeyi önlemek adına yararlanılan aşırı koruyucu davranışları içermekte; böylece kaygılanılan durumlar arttıkça bireyin davranışları azalarak yaşam alanı daralmaktadır (Geçtan, 2000). Bu durumdaki birey karar verme, sorumluluk üstlenme, davranışlarını denetleme, sorunlarla başa çıkma ve olanakları değerlendirmede problemler yaşamaktadır (Sekmenli, 2000). Kaygının davranışsal belirtileri arasında beceriksizlik, susma, az konuşma, kekemelik, geri çekilme, tırnak yeme, parmak emme, kompulsyonlar, karar verememe, eski alışkanlıklara başvurma ve aşırı uykusuzluk sayılabilir (Acun Kapıkıran, 2006; Cüceloğlu, 1996; Köknel, 1989).

Fizyolojik Belirtiler: Birçok kaygılı birey somatik belirtilerden yakınmaktadır. Otonom sinir sisteminin yüksek seviyedeki aktifliği fizyolojik belirtiler meydana getirebilir. Kaygının fizyolojik belirtileri arasında baş dönmesi, baş ağrısı, kas gerginliği, kas ağrıları, solunum hızının değişmesi, kan basıncının düşmesi ya da yükselmesi, aşırı terleme, üşüme, ıslak ve soğuk eller, titreme, ağız kuruluğu, kısık ses, dış görünüşe yansıyan panik hali, sinirlilik, sürekli yorgunluk, benzin sararması, kızarma, uyku bozukluğu, kötü rüyalar, baygınlık, huzursuzluk ve yerinde duramama, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, karın ağrısı, bulantı, mide bağırsak yakınmaları, aşırı yeme içme, yanma, uyuşma, sersemleme hali, reflekslerde artma, sallanma, heyecanlılık, rahatlayamama veya fiziksel uyarılmaya özgü bir dizi belirti

ile ortaya çıkan bedensel duyular sıralanabilir (Cüceloğlu, 1996; Geçtan, 2000; Köknel, 1989; Öner, 1990).

2.28. KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI

Bu bölümde durumluk/sürekli kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmalardan öncelikle ülkemiz dışında gerçekleştirilenlerine değinilmiştir.

Waite, Sarason, Lighthall ve Davidson (1958) ilkokul öğrencilerine genel ve sınav kaygısı ölçeklerini uygulayarak sınav performansı ölçümü yapmışlardır. Gruplar cinsiyete, yaşa, zekaya göre eşlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kaygılarının sınav performanslarındaki farklılıklarla yüksek ilişkisi saptanmıştır (akt. Gülen, 1993).

Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) üniversite öğrencilerinin kaygılarının akademik başarıları üzerindeki etkilerini öğrencilerin üç yıllık dönemdeki başarılarını inceleyerek araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, ortalama yetenek düzeyindeki başarısız öğrenciler, ortalama yetenek düzeyindeki başarılı öğrencilere nazaran anlamlı derecede yüksek kaygılı saptanmıştır. Düşük yetenek düzeyindeki başarısız öğrencilerse kaygılarından haberdar olmayıp, en yüksek yüzdeleri kaygıya sahiptirler.

Ismail ve Wai Kong (1985) Malezyalı 375 ilkokul öğrencisi üzerinde kontrol odağı, bilişsel stil, kaygı ve akademik başarı ilişkisini genel bilişsel yeteneği kontrol altında tutarak incelemiştir. Araştırma sonuçları, kontrol odağı, bilişsel stil ve kaygının akademik başarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonucunda, genel bilişsel yetenek dahil edildiğinde dahi sırasıyla kontrol odağı, durumluk kaygı, bilişsel stil ve sürekli kaygının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Khodayarifard (1996) Avustralya'da 18 farklı ilkokulda 4., 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 554 öğrencinin yükleme tarzları, sürekli kaygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin bazı demografik ve aile faktörlerine göre değişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda, düşük ve yüksek sürekli kaygıya sahip öğrencilerin negatif durumlar için yükleme tarzlarının anlamlı olarak farklılaştığı

görülmüştür. Düşük sürekli kaygıya sahip olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek sürekli kaygıya sahip olan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin akademik başarı ve sürekli kaygıları erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının sırasıyla cinsiyet, baba mesleği ve eğitimi, öğrencinin global negatif yükleme stili, sürekli kaygı, annenin global pozitif ve babanın sabit negatif yükleme stili tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur.

McEwan ve Goldenberg (1999) Kanada'daki üniversitelerde öğrenim gören 41 hemşirelik yüksek lisans öğrencisinin akademik motivasyon ve kaygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Durumluk kaygı akademik başarıyla negatif yönde ilişkiliyken, sürekli kaygının akademik başarının tek anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Basco ve Olea (2013) üniversite öğrencilerinin kaygı seviyelerinin cinsiyet, yaş ve akademik başarı ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarının orta düzeyde olduğunu ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Durumluk kaygı ve genel not ortalaması arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu, durumluk ve sürekli kaygının genel not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

İkinci olarak Türkiye örneğinde yer alan durumluk/sürekli kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara yer verilmiştir.

Şahin (1985) yeteneklerinin altında ve üstünde başarı gösteren 583 lise öğrencisi arasında kaygı düzeyleri yönünden anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yeteneklerine uygun düzeyde, yeteneklerinin üstünde ve altında başarı gösteren öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır (akt. Çavuşoğlu, 1993).

Yurtbay (1986) iki özel lisede öğrenim gören 15-18 yaşları arasındaki 200 öğrenciye sürekli kaygı ölçeği uygulamıştır. Başarısız olan öğrencilerin başarılı olanlara kıyasla sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, başarısız olan kızların başarısız olan erkeklere göre daha yüksek sürekli kaygıya sahip olduklarını, yine başarısız öğrencilerin annelerinin başarılı olan öğrencilerin annelerine kıyasla daha

fazla koruyucu tutum sergilediklerini bulmuştur. Başarılı ve başarısız öğrencilerin sürekli kaygılarıyla aile tutumlarının manidar ilişkisi bulunmamıştır.

Cengiz (1988)'e göre ÖSYM I. basamak sınavı kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin manidar olarak yükselmesine neden olmaktadır. Aynı araştırmada, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere kıyasla durumluk ve sürekli kaygıları manidar olarak daha yüksek saptanmıştır.

Başarır (1990) 1988-1989 öğretim yılında Fen Lisesi ve Meslek Lisesi giriş sınavlarına başvuran 3 ortaokulun son sınıfında okuyan 267 öğrenci üzerinde sınavlardaki kaygıları, durumluk kaygıları, akademik başarılarıyla sınavlardaki başarılarının ilişkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak, sınavlardaki başarıyla akademik başarının, sınavlardaki kaygıyla durumluk kaygının pozitif yönlü ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Sınavlardaki başarıyla durumluk ve sınavlardaki kaygının; akademik başarıyla durumluk ve sınavlardaki kaygının negatif yönlü ilişkileri bulunmuştur.

Çavuşoğlu (1993) Anadolu liseleri sınavları öncesindeki katılımcıların durumluk kaygılarının sınavlardaki başarılarına etkilerini incelemiştir. Kızlarda ve erkeklerde değişik durumluk kaygılarının katılımcıların başarılarına mühim etkisi olmadığı bulunmuştur.

Akgün, Gönen ve Aydın (2007) 186 öğretmenlik öğrencisinin sürekli kaygılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin üniversitedeki başarıları ile kaygı seviyeleri manidar ilişkili saptanmıştır. Özellikle başarı düzeyi yüksek öğrenciler, ortalama ile düşük başarılılara nazaran daha az kaygılı saptanmıştır. Bununla birlikte, başarı durumları çok iyi öğrencilerdeki kaygıyla başarı durumları iyi öğrencilerdeki kaygının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Genç (2008) Gazi Üniversitesi Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin kaygılarının olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, akademik başarıları iyi olan öğrencilerin sürekli kaygısının ortalama ile düşük başarılılara nazaran az olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik başarıları iyi olan öğrencilerin benlik saygısının ortalama ile düşük başarılılara nazaran yüksek olduğu

görülmüştür. Durumluk kaygı, sürekli kaygı ve benlik saygısı düzeylerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Zeybek (2012) 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Serdivan ilçesindeki bir devlet okulunda ikinci kademedeki okuyan 249 öğrencinin fen ve teknoloji, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve 2010 yılı SBS ders başarıları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin derslere yönelik durumluk kaygı düzeyleri birbirleriyle çeşitli oranlarda ilişkilidir ve derslere yönelik durumluk kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada sadece Türkçe dersi durumluk kaygısı ile SBS Türkçe başarısının olumsuz yönde manidar ilişkisi belirlenmiştir.

Uzuntarla, Cihangiroğlu, Ceyhan ve Eroğlu (2015) tarafından yapılan çalışma ile üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcıların üniversite genel başarı düzeylerine göre sürekli kaygı düzeylerine bakıldığında, en yüksek sürekli kaygı düzeyi puan ortalamasına başarı düzeyi zayıf öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür. Fakat katılımcıların üniversite genel başarı düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma “ilişkisel tarama modeli” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli “geçmişte veya hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” şeklinde tanımlanmaktadır (Karasar, 2008). Bu çalışmada iki veya ikiden çok değişken arasındaki beraber değişimin mevcudiyetini ve derecesini belirleyen ilişkisel türden tarama modelinden faydalanılmıştır (Karasar, 2008).

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni İstanbul ilinin Bağcılar ilçesindeki MEB bünyesinde bulunan resmi ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada evren büyüklüğü ve ulaşma güclüğü nedeniyle nicel araştırmalarda örneklem kullanıldığı bilgisinden (Karasar, 2008) hareketle örnekleme gidilmiştir. Örneklem yöntemi olarak elverişli (convenient) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için 2 örneklem grubu oluşturulmuştur. İlk olarak Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Jerusalem ve Schwarzer, 1981) ile 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu (Elliot ve Murayama, 2008)'nun dilimize uyarlanması amacıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılının I. döneminde elverişli örnekleme yöntemiyle 2 resmi ortaokul seçilerek 6. sınıf seviyesinden birer, 7. sınıf seviyesinden birer ve 8. sınıf seviyesinden ikişer olmak üzere toplamda 8 şubede okuyan 397 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Veri girişlerinden önce öğrencilerin doldurdukları ölçekler incelenmiş eksik, hatalı veya özensiz dolduran öğrencilerin verileri çıkarılmıştır. Örneklem grubu Akademik Öz-yeterlik Ölçeği için 385 öğrenciden, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu için 364 öğrenciden oluşmuştur. İkinci olarak araştırma sorularını yanıtlamak üzere 2016-2017 eğitim-öğretim yılının II. döneminde İstanbul ili Bağcılar ilçesinden 5 resmi ortaokul seçilmiştir. Belirlenen her bir okuldan 8. sınıf düzeyinde ikişer şube seçilerek veri toplama araçları araştırma kapsamında toplam 10 farklı şubede okuyan 360 öğrenciye uygulanmıştır. Veri girişlerinden önce öğrencilerin doldurdukları ölçekler incelenmiş eksik, hatalı veya özensiz dolduran öğrencilerin verilerinin çıkarılmasının ardından örneklem grubu 334 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırma sorularını yanıtlamak üzere oluşturulan örnekleme yer alan 8. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler sıralanmıştır.

Tablo 3.1: Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	144	43.1
Erkek	190	56.9
Toplam	334	100

Tablo 3.1'den anlaşıldığı üzere, örneklem 144 (%43.1) kız ve 190 (%56.9) erkek olmak üzere toplam 334 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.2: Yaşa Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
13	34	10.2
14	275	82.3
15	25	7.5
Toplam	334	100

Tablo 3.2'den anlaşıldığı üzere, örnekleme öğrencilerinin 34 (%10.2)'ü 13, 275 (%82.3)'ü 14 ve 25 (%7.5)'i 15 yaşındadır.

Tablo 3.3: Sosyoekonomik Düzeye Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyoekonomik Düzey	f	%
Düşük	16	4.8
Orta	300	89.8
Yüksek	18	5.4
Toplam	334	100

Tablo 3.3'ten anlaşıldığı üzere, örnekleme öğrencilerinin 16 (%4.8)'i düşük, 300 (%89.8)'ü orta ve 18 (%5.4)'i yüksek sosyoekonomik düzeye sahiptir.

Tablo 3.4: Akademik Destek Alma Durumuna Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Akademik Destek Alma Durumu	f	%
Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	27.8
Okul kursuna gidiyorum	98	29.3
Özel ders alıyorum	6	1.8
Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	25.1
İki farklı yerden destek alıyorum	53	15.9
Toplam	334	100

Tablo 3.4'ten anlaşıldığı üzere, örneklemdaki öğrencilerin 93 (%27.8)'ü dershaneye/etüt merkezine, 98 (%29.3)'i okul kursuna gitmekte, 6 (%1.8)'sı özel ders, 53 (%15.9)'ü iki farklı yerden destek almakta ve 84 (%25.1)'ü herhangi bir akademik destek almamaktadır.

Tablo 3.5: Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Günlük Ders Çalışma Süresi	f	%
1 saatten az	65	19.5
1-2 saat	141	42.2
3-4 saat	99	29.6
4 saatten fazla	29	8.7
Toplam	334	100

Tablo 3.5'ten anlaşıldığı üzere, örneklemdaki öğrencilerin 65 (%19.5)'i günlük 1 saatten az, 141 (%42.2)'i 1-2 saat, 99 (%29.6)'u 3-4 saat ve 29 (%8.7)'u 4 saatten fazla ders çalışmaktadır.

Tablo 3.6: Lise Tercihine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Lise Tercihi	f	%
Fen Lisesi	28	8.4
Anadolu Lisesi	187	56.0
Sosyal Bilimler Lisesi	9	2.7
Güzel Sanatlar Lisesi	7	2.1
Spor Lisesi	19	5.7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	18.9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	2.7
Özel Okul	6	1.8
Açık Öğretim Lisesi	6	1.8
Toplam	334	100

Tablo 3.6'dan anlaşıldığı üzere, örneklemdaki öğrencilerin 28 (%8.4)'i Fen Lisesi, 187 (%56.0)'si Anadolu Lisesi, 9 (%2.7)'u Sosyal Bilimler Lisesi, 7 (%2.1)'si Güzel Sanatlar Lisesi, 19 (%5.7)'u Spor Lisesi, 63 (%18.9)'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 9 (%2.7)'u Anadolu İmam Hatip Lisesi, 6 (%1.8)'sı Özel Okul ve 6 (%1.8)'sı Açık Öğretim Lisesi tercih etmeyi planlamaktadır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada, veri toplama maksadıyla Şahin Baltacı ve Karataş (2014)'in geliştirdiği Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği (Ek 2), Öner ve Le Compte (1998)'nin dilimize uyarladığı Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Ek 5- Ek 6) ve Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlamaları yapılan Jerusalem ve Schwarzer (1981)'in geliştirdiği Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ek 3) ile Elliot ve Murayama (2008)'nin

geliştirdiği 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu (Ek 1) olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği

Şahin Baltacı ve Karataş (2014)'ın geliştirdikleri ölçek 23 madde ile kendinden kaynaklanan yılmazlık (9 madde), aileden kaynaklanan yılmazlık (7 madde), arkadaştan alınan yılmazlık (4 madde) ve okul-öğretmenden kaynaklanan yılmazlık (3 madde) şeklinde 4 boyut içermektedir. Ölçek maddeleri 4'lü Likert tipi ölçek (hiçbir zaman doğru değil, bazen doğru, genellikle doğru, her zaman doğru) formundadır. Ölçeğin deneme formu; Türk Hava Kurumu, Sakarya, Cumhuriyet, Turan, Mehmetçik, İstiklal, Yardımseverler, Kemal Solmaz ve Vali Dr. Süleyman Oğuz ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 459 öğrenciye uygulanmış ve yapı geçerliği faktör analiziyle sınanmıştır. Ölçeğin 23 maddelik asıl formunun doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için veriler beş ilköğretim okulunda okuyan 201 öğrenciden toplanmış ve elde edilen uyum indeksi değerlerine göre modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçüt-bağımlı geçerlik analizinde, ölçekle "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği" negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur ($r=-0.373$, $p<0.000$). Ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0.31-0.56; %27'lik alt ile üst gruplar madde puanlarının farklarına dair t ($sd=207$) değerleriyse 52.384-103.914 ($p<0.000$) arasında değişmektedir. Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları toplamda 0.85, kendinden alt ölçeği için 0.75, aileden için 0.78, arkadaştan için 0.72 ve okul-öğretmenden için 0.73 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışması için Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği 50 öğrenciye 3 haftalık aralıkla iki kez uygulanarak 0.85 test-tekrar test güvenilirliği katsayısı elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe psikolojik dayanıklılık yükselmekte, ölçekten alınan toplam puan düştükçe psikolojik dayanıklılık düşmektedir.

3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer (1981)'in üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçeğin akademik sorunlarla başa çıkma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Tek boyutlu özgün ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert "bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor" tipindedir. Ölçeğin 7. maddesi tersine dönmüş (reverse item) bir ifadedir. Tıpta okuyan 68 öğrenciyle geliştirilen ölçeğin geçerliği içeriğine, mantığına ve kimi ruhsal değişkenler ile ilişkilerine bakılarak sınanmıştır. Ölçekle "Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Performans Korkusu Ölçeği" korelasyonları 0.37 ve -0.49 şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek Cronbach Alfa değeri ise 0.87 olarak belirlenmiştir.

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ölçeği dilimize çevirmişler, 672 üniversiteli öğrenciye uygulamışlar ve geçerlik güvenirliğini tespit etmişlerdir. Analizler sonucunda, Türkçe ölçeğin orijinali gibi 7 ifade ve bir boyut içerdiği saptanmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin 0.500-0.829; madde-toplam korelasyonlarının 0.359-0.711 aralığında sıralandığı bulunmuştur. Bir faktörle açıklanan toplam varyans %45'tir. Ölçekle "Benlik Saygısı Ölçeği" 0.435 korelasyonlu görülmüş ve bu değer ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgileri desteklemiştir. Türkçe ölçek Cronbach Alfa güvenirliği 0.79 bulunmuştur. Örneklemin akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olarak ($X=20.43$) saptanmıştır.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla oluşturulan örneklemin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler sıralanmıştır.

Tablo 3.7: Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	184	47.8
Erkek	201	52.2
Toplam	385	100

Tablo 3.7'den anlaşıldığı üzere, örneklem 184 (%47.8) kız ve 201 (%52.2) erkek olmak üzere toplam 385 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.8: Yaşa Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
10	1	0.3
11	18	4.7
12	73	19.0
13	153	39.7
14	128	33.2
15	12	3.1
Toplam	385	100

Tablo 3.8'den anlaşıldığı üzere, örneklemdaki öğrencilerin 1 (%0.3)'i 10, 18 (%4.7)'i 11, 73 (%19.0)'ü 12, 153 (%39.7)'ü 13, 128 (%33.2)'i 14 ve 12 (%3.1)'si 15 yaşındadır.

Tablo 3.9: Sınıf Düzeyine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	f	%
6	84	21.8
7	113	29.4
8	188	48.8
Toplam	385	100

Tablo 3.9'dan anlaşıldığı üzere, örneklemdaki öğrencilerin 84 (%21.8)'ü 6. sınıf, 113 (%29.4)'ü 7. sınıf ve 188 (%48.8)'i 8. sınıf öğrencisidir.

Ölçeğin ortaokul öğrencilerine uyarlama çalışmaları kapsamında ilk olarak dilsel eşdeğerlik sağlamak için uzman görüşü alınmış; ardından yapı geçerliği açıklayıcı faktör analiziyle; ölçeğin güvenilirliğiyle Cronbach Alfa analizi, test yarılama yöntemi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde analizi teknikleriyle sınanmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik: Jerusalem ve Schwarzer (1981)'in geliştirdiği ölçek, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) taraflarınca üniversiteli öğrencilere dönük olarak geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılarak dilimize uyarlanmıştır. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ölçeğin durumlarla gereksinimlere bakarak bilimsel alanlara yönelik öz-yeterliğin saptanmasında özellikle ilk maddesinde yapılacak değişikliğin ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda farklı gruplara uygulanabilir bir özelliğe sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ölçeğin ortaokul öğrenci grubuna yönelik uyarlanması talebiyle Prof. Dr. Ralf Schwarzer ile e-mail yoluyla iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır. Ardından ölçek Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin uyarlaması da göz önünde bulundurularak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü görevlisi üç öğretim üyesince dilimize tercüme edilmiştir. Çeviri bir dil

uzmanınca ve içeriği bakımındansa öz-yeterlik konusunda çalışma yapan akademisyenlerce değerlendirilmiş ve gereken düzenlemelerle ölçek nihai şeklini almıştır.

Yapı Geçerliği:

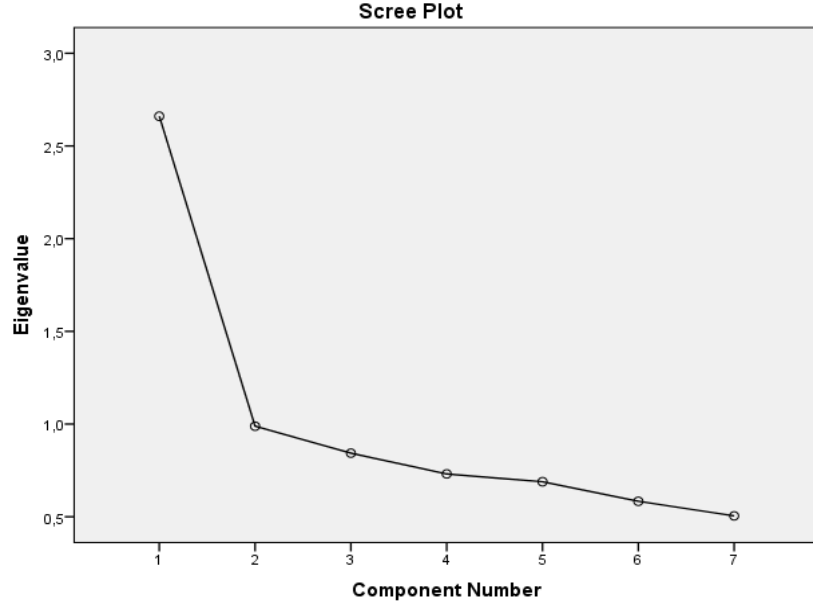
Açımlayıcı Faktör Analizi: Örneklemin büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun sınanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve dataların çok değişkenli normal dağılımdan gelme durumunu belirlemek amacıyla Barlett Küresellik (Barlett's Test of Sphericity) testleri uygulanmıştır. KMO testinin sonucundaki, değer 0.50'den küçük olduğunda analizin sürdürülemeyeceği söylenir. Faktörleştirilebilirlik adına KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması beklenir. Örneklem büyüklüğünün değeri; "0.50-0.60 aralığındaysa kötü", "0.60-0.70 aralığındaysa zayıf", "0.70-0.80 aralığındaysa orta", "0.80-0.90 aralığındaysa iyi", "0.90 üzerindeyse mükemmel" şeklinde yorumlanır (Tavşancıl, 2005). Tablo 3.10'da bu değer 0.798 olduğu görülmekte ve dolayısıyla veri yapısı faktör analizine "yeterli" olarak değerlendirilebilmektedir. Ayrıca Tablo 3.10'da görüldüğü üzere Barlett Küresellik testinin ki-kare değeri 0.01 seviyesinde anlamlıdır. Kısacası, veriler çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinden faktör analizi sayıltıları karşılanmaktadır.

Tablo 3.10: Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu katsayısı		0.798
	Ki kare	423.639
Bartlett Küresellik Testi	sd	21
	p	0.000

Faktör analizi için faktör çıkartmada Temel Bileşenler Analizinden yararlanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016)'e göre araştırmacının amacı ölçülen konudaki esas boyutları açıklamaksa, verileri minimum eşit aralıklı ölçekten, verilerin hata varyansları düşük ve başlıca amaç ölçme aracı geliştirme veya ifadelerin boyutların hangilerinde gruplanacağını tespitise bu yöntemden faydalanılır. Bu yöntem tüm bileşenlerle data grubundan maksimum varyans ile bir diğerinden bağımsız faktörler çıkartır. Öz-değeri 1 ile üzerindeki faktörler kararlı sayılır. Öz-değerle faktörce açıklanan varyans eş zamanlı artar (Büyüköztürk, 2014). Açımlayıcı faktör analizi 1 faktör önermektedir ve bu faktörün varyansa yaptığı katkı %38.005'tir. Ayrıca, Şekil 3.1'deki Yamaç Birikinti (Scree Plot) grafiğine

bakıldığında ikinci nokta sonrası eğim platolaşmaktadır. İkinci nokta sonrasındaki faktörler varyansa az ve benzer miktarda katkıda bulunmaktadır. Aracın kuramsal açıdan beklenen faktör deseninin 1 olduğu da düşünüldüğünde faktör sayısı 1 olarak kararlaştırılmıştır.



Şekil 3.1: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Maddelerin faktör yüklerine bakılmış kabul düzeyi 0.30 alındığında tüm maddelerin bu kabul düzeyini karşıladıkları, kabul düzeyinin üstünde yük değeri verdikleri görülmektedir. Tablo 3.11’de görüldüğü gibi ölçekteki tüm maddeler için faktör yük değerleri 0.534-0.745 arasındadır. Genel olarak, “0.60 ile üzerindeki değerler yüksek”; “0.30-0.59 aralığındaki değerler orta” düzey şeklinde tanımlanarak değişken çıkartmakta hesaba katılabilir (Büyüköztürk, 2014). Faktör yükleri büyüklük açısından incelendiğinde ortalama olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, Tablo 3.11’de tek faktörlü yapının varyansı açıklama oranının %38.005 olduğu görülmektedir. Açıklanılan varyansın büyüklüğünden, geliştirilmekte olan ölçeğin faktör yapı gücü anlaşılır. Bir faktörden oluşan ölçeklerde, açıklanılan varyans %30 ile üzerinde olduğunda kafi sayılabilir (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2005).

Tablo 3.11: Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Oranı

Madde	Faktör Yüğü
1	0.599
2	0.563
3	0.590
4	0.745
5	0.570
6	0.687
7	0.534
Açıklanan Varyans Toplam	%38.005

Güvenirlik:

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliği ve iki yarı test güvenilirliği yöntemleriyle hesaplanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir. Ölçme aracının tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılığı 0.725 bulgulanmıştır. Test yarılama yoluyla ulaşılan Spearman Brown korelasyon katsayısı ise 0.760 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik testlerin güvenilirliklerinin 0.70 ile üzerinde bulunması genellikle kafi sayılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 3.12: Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Güvenirlik Testleri

Faktör	İç Tutarlılık	İki Yarı
Ölçek Toplam	0.725	0.760

Madde Analizi: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği’nin madde-toplam korelasyonları ile alt ile üst %27’lik grubun maddelerdeki puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 3.13’te ölçekteki bütün maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.364-0.572 aralığında değişmekte; Tablo 3.14’te ise t değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$) olduğu görülmektedir. Genellikle, 0.30 ile üzerindeki madde-toplam korelasyonlu maddelerin kişileri yeterli düzeyde ayırdığı göz önüne alındığında ölçeğin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Geçerlik analizinden hareketle ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3.13: Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonları

Madde	X	SS	r _{jx}
1	17.4649	10.098	0.425
2	17.3948	9.714	0.392
3	17.1974	9.961	0.412
4	17.8571	8.732	0.572
5	18.3558	9.766	0.390
6	17.8052	8.834	0.502
7	17.4935	9.917	0.364

Tablo 3.14: Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

Madde	%27'lik alt grup		%27'lik üst grup		t
	n(104)		n(104)		
	X	SS	X	SS	
1	2.59	0.68	3.62	0.51	-12.392***
2	2.54	0.88	3.66	0.53	-11.149***
3	2.83	0.82	3.88	0.33	-12.108***
4	1.94	0.68	3.53	0.54	-18.644***
5	1.72	0.69	2.88	0.69	-12.193***
6	1.96	0.74	3.53	0.62	-16.577***
7	2.51	0.68	3.65	0.59	-12.958***

***p<0.001

Mevcut araştırmada Akademik Öz-yeterlik Ölçeği dilimize tercüme edilmiş, ortaokulda okuyan 385 öğrenciye uygulanarak geçerlik güvenirlik özellikleri saptanmıştır. Sonuç olarak, özgün ölçekteki gibi Türkçe ölçek de 7 ifade ve bir boyuttan oluşmuştur. Özgün ölçme aracının Cronbach Alfa güvenirliği 0.87, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin uyarlamasında ise Cronbach Alfa güvenirliği 0.79 belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği ise 0.725 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı orijinal ölçekten bir miktar düşük olmakla birlikte güvenirlik katsayısının 0.70 üstü olması psikolojik bir test için genel olarak yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) uyarlama çalışmalarında maddelerin faktör yüklerinin 0.500-0.829, madde-toplam korelasyonlarının ise 0.359-0.711 aralığında değiştiğini, maddelerin tek faktörde açıkladığı toplam varyansın %45 olduğunu saptamışlardır. Mevcut

çalışmada ise ölçekteki tüm maddeler için faktör yük değerlerinin 0.534-0.745, madde-toplam korelasyonlarının ise 0.364-0.572 aralığında olduğu, tek faktörlü yapının varyansı açıklama oranının %38.005 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadaki ulaşılan değerler Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin sonuçlarından bir miktar düşük olmakla birlikte genel olarak, “0.60 ile üzerindeki yük değerleri yüksek”; “0.30-0.59 aralığındaki yük değerleri orta” düzey şeklinde yorumlanabilir. Madde-toplam korelasyonu 0.30 ile üzerindeki maddeler kişileri yeterli düzeyde ayırmakta, bir faktörden oluşan ölçeklerde açıklanan varyans %30 ile üzerinde olduğunda kafi görülmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Sonuç olarak, ölçek yapı geçerliliğinin açıklayıcı faktör analiziyle; ölçek güvenilirliğinin Cronbach Alfa analizi, test yarılama yöntemi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde analizi teknikleriyle sınanması sonucunda elde edilen psikometrik bulgulardan hareketle ölçeğin geçerli güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesine karar verilmiştir.

3.3.3. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu

Elliot ve Murayama (2008)'nin geliştirdiği ölçek 12 maddeyle “öğrenme yaklaşma yönelimi (3 madde)”, “öğrenme kaçınma yönelimi (3 madde)”, “performans yaklaşma yönelimi (3 madde)”, “performans kaçınma yönelimi (3 madde)” biçiminde 4 boyut içermektedir. Ölçek Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlikleri; öğrenme yaklaşmanın 0.84, öğrenme kaçınmanın 0.87, performans yaklaşmanın 0.92 ve performans kaçınmanın 0.94 şeklindedir. 5’li Likert tipi “5: tamamen katılıyorum - 1: tamamen katılmıyorum” formunda olan ölçeğin faktör yükleri 0.73 ile 0.93 arasında değişmektedir. Bireyin benimsediği başarı yönelimini saptamak amacıyla boyutların her birinden elde edilen toplamdaki puanın söz konusu boyuttaki maddelerin adedine bölünmesi gerekmektedir.

Arslan ve Akın (2015) ölçeği Türkçe’ye uyarlamışlardır. Örneklem grubu 450 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Ölçek iç tutarlılık güvenilirlikleri; öğrenme yaklaşmanın 0.72, öğrenme kaçınmanın 0.68, performans yaklaşmanın 0.62 ve performans kaçınmanın 0.69 saptanmıştır. Ölçek madde toplam korelasyonları 0.50-0.70 aralığında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 12 madde içeren 4 boyuttan oluşan model yeterli uyumu “ $\chi^2=172.08$, $sd=48$, $RMSEA=0.076$,

NNFI=0.97, NFI=0.98, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.96, GFI=0.94, SRMR=0.048” vermiştir. Sonuç olarak, ölçeğin üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesi görülmüştür.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması amacıyla oluşturulan örneklemin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler sıralanmıştır.

Tablo 3.15: Cinsiyete Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	169	46.4
Erkek	195	53.6
Toplam	364	100

Tablo 3.15'ten anlaşıldığı üzere, örneklem 169 (%46.4) kız ve 195 (%53.6) erkek olmak üzere toplam 364 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.16: Yaş Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
10	1	0.3
11	17	4.7
12	69	19.0
13	144	39.6
14	120	33.0
15	13	3.6
Toplam	364	100

Tablo 3.16'dan anlaşıldığı üzere, örneklemdeki öğrencilerin 1 (%0.3)'i 10, 17 (%4.7)'si 11, 69 (%19.0)'u 12, 144 (%39.6)'ü 13, 120 (%33.0)'si 14 ve 13 (%3.6)'ü 15 yaşındadır.

Tablo 3.17: Sınıf Düzeyine Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	f	%
6	79	21.7
7	107	29.4
8	178	48.9
Toplam	364	100

Tablo 3.17'den anlaşıldığı üzere, örneklemdeki öğrencilerin 79 (%21.7)'u 6. sınıf, 107 (%29.4)'si 7. sınıf ve 178 (%48.9)'i 8. sınıf öğrencisidir.

Ölçeğin ortaokul öğrencilerine uyarlama çalışmaları kapsamında ilk olarak dilsel eşdeğerlik sağlamak için uzman görüşü alınmış; ardından yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle; ölçeğin güvenilirliğiyle Cronbach Alfa analizi, test yarılama yöntemi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde analizi teknikleriyle sınanmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik: Elliot ve Murayama (2008)'nin geliştirdiği ölçek, Arslan ve Akın (2015) tarafından üniversiteli öğrencilere dönük olarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak dilimize uyarlanmıştır. Ölçeğin ortaokul öğrenci grubuna yönelik uyarlanması talebiyle Andrew J. Elliot ile e-maile iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır. Ardından ölçek Arslan ve Akın (2015)'in uyarlaması da göz önünde bulundurularak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü görevlisi üç öğretim üyesince dilimize tercüme edilmiştir. Çeviri bir dil uzmanınca ve içeriği bakımından başarı yönelimi konusunda çalışma yapan akademisyenlerce değerlendirilmiş ve gereken düzenlemelerle ölçek nihai şeklini almıştır.

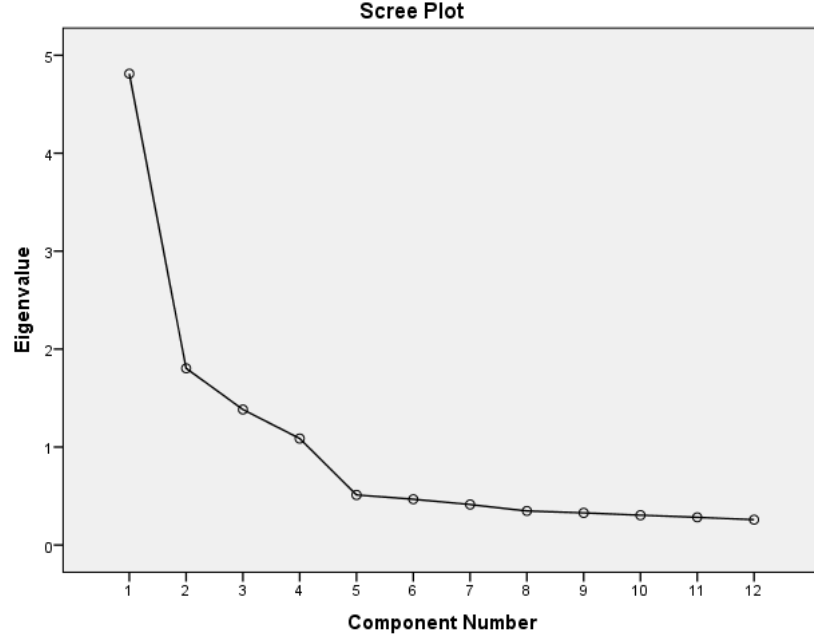
Yapı Geçerliği:

Açımlayıcı Faktör Analizi: Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun sınanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve dataların çok değişkenli normal dağılımdan gelme durumunu belirlemek amacıyla Barlett Küresellik (Barlett's Test of Sphericity) testleri uygulanmıştır. KMO testinin sonucundaki, değer 0.50'den küçük olduğunda analizin sürdürülemeyeceği söylenir. Faktörleştirilebilirlik adına KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması beklenir. Örneklem büyüklüğünün değeri; "0.50-0.60 aralığındaysa kötü", "0.60-0.70 aralığındaysa zayıf", "0.70-0.80 aralığındaysa orta", "0.80-0.90 aralığındaysa iyi", "0.90 üzerindeyse mükemmel" şeklinde yorumlanır (Tavşancıl, 2005). Tablo 3.18'de bu değer 0.836 olduğu görülmekte ve dolayısıyla veri yapısı faktör analizine "yeterli" olarak değerlendirilebilmektedir. Ayrıca Tablo 3.18'deki Barlett Küresellik testinin ki-kare değeri 0.01 seviyesinde anlamlıdır. Kısacası, veriler çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinden faktör analizi sayıltıları karşılanmaktadır.

Tablo 3.18: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu katsayısı		0.836
	Ki kare	2049.063
Bartlett Küresellik Testi	sd	66
	p	0.000

Faktör analizi için faktör çıkartmada Temel Bileşenler Analizinden yararlanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016)'e göre araştırmacının amacı ölçülen konudaki esas boyutları açıklamaksa, verileri minimum eşit aralıklı ölçektense, verilerin hata varyansları düşük ve başlıca amaç ölçme aracı geliştirme veya ifadelerin boyutların hangilerinde gruplanacağını tespitise bu yöntemden faydalanılır. Bu yöntem tüm bileşenlerle data grubundan maksimum varyans ile bir diğerinden bağımsız faktörler çıkarır. Öz-değeri 1 ile üzerindeki faktörler kararlı sayılır. Öz-değerle faktörce açıklanan varyans eş zamanlı artar (Büyüköztürk, 2014). Açıklayıcı faktör analizi için 4 faktör önerilmektedir. Bu 4 faktörün varyansa yaptığı katkı %75.718'dir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemi için varyans yüzdeleri incelendiğinde, ilk dört bileşen mühim derecede varyansı desteklemekteyken, beşinci bileşen itibariyle katkı azalmaktadır. Ayrıca, Şekil 3.2'deki Yamaç-Birikinti (Scree Plot) grafiğine bakıldığında beşinci nokta sonrası eğim platolaşmaktadır. Beşinci nokta sonrasındaki faktörler varyansa az ve benzer miktarda katkıda bulunmaktadırlar. Aracın kuramsal açıdan beklenen faktör deseninin 4 olduğu da düşünüldüğünde faktör sayısı 4 olarak kararlaştırılmıştır. Analizde birden fazla faktör tanımlanması nedeniyle döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden Varimax (Maksimum Değişkenlik) seçilip analize devam edilmiştir. Dik döndürmede faktörler birbirleri ile ilişkisizdir. Bu yöntem yorumlamayı, tanımlamayı, bulguları raporlaştırmayı kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Maddeler 4 ayrı boyut altında toplanmıştır: 1. boyut 2., 4. ve 8. maddelerden, 2. boyut 6., 10. ve 12. maddelerden, 3. boyut 1., 3. ve 7. maddelerden ve 4. boyut 5., 9. ve 11. maddelerden oluşmaktadır.



Şekil 3.2: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu Yamaç Birikinti Grafiği

Faktör analizlerinde maddelerin sadece tek özellik ölçmeleri istendiğinden binişiklik arzulanmaz. Bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, bir maddenin birin üzerindeki faktörde kabul seviyesinin üzerinde faktör yüküne sahip olmasıdır. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu faktör yüklerinin farkının 0.10'un altında olmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Maddeler binişiklik açısından değerlendirildiğinde binişik maddeye rastlanmamıştır. Maddelerin faktör yüklerine bakılmış kabul düzeyi 0.30 alındığında tüm maddelerin bu kabul düzeyini karşıladıkları, kabul düzeyinin üstünde yük değeri verdikleri görülmektedir. Tablo 3.19'da görüldüğü gibi ölçekteki tüm maddeler için faktör yük değerleri 0.797-0.873 arasındadır. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri; Performans Yaklaşma için 0.825 ile 0.837 arasında, Performans Kaçınma için 0.797 ile 0.850 arasında, Öğrenme Yaklaşma için 0.797 ile 0.829 arasında ve Öğrenme Kaçınma için 0.808 ile 0.873 arasında değişmektedir. Genel olarak, “0.60 ile üzerindeki değerler yüksek”; “0.30-0.59 aralığındaki değerler orta” düzey şeklinde tanımlanarak değişken çıkartmakta hesaba katılabilir (Büyüköztürk, 2014). Faktör yükleri büyüklük açısından incelendiğinde yüksek olarak nitelendirilebilir.

Tablo 3.19'da dört faktörlü yapının varyansa yaptığı katkıya bakıldığında 4 faktörce varyansın açıklanma oranı %75.718'dir. Faktörlerin varyans açıklamadaki

oranları: ilkinin %19.506, ikincisinin %19.262, üçüncüsünün %18.627 ve dördüncüsünün %18.324'tür. Açıklanılan varyansın büyüklüğünden, geliştirilmekte olan ölçeğin faktör yapı gücü anlaşılır. Birden fazla faktörden oluşan ölçeklerde, açıklanılan toplam varyans %40-%60 aralığındaysa kafi sayılabilir (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2005). Maddeler teorik olarak tanımlanan yapılarda bulunduğundan faktörler münasip biçimde isimlendirilerek süreç sonlandırılmıştır.

1. Faktör (2., 4. ve 8. madde): Performans Yaklaşma
2. Faktör (6., 10. ve 12. madde): Performans Kaçınma
3. Faktör (1., 3. ve 7. madde): Öğrenme Yaklaşma
4. Faktör (5., 9. ve 11. madde): Öğrenme Kaçınma

Tablo 3.19: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Oranları

Madde	Faktör Yüğü				Toplam
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
4	0.837				
2	0.828				
8	0.825				
6		0.850			
12		0.827			
10		0.797			
1			0.829		
7			0.826		
3			0.797		
9				0.873	
5				0.812	
11				0.808	
Açıklanan Varyans	% 19.506	% 19.262	% 18.627	% 18.324	% 75.718

Güvenirlik:

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliği ve iki yarı test güvenilirliği yöntemleriyle hesaplanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3.20'de verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılığı; öğrenme yaklaşmanın 0.825, öğrenme kaçınmanın 0.808, performans yaklaşmanın 0.853, performans kaçınmanın 0.851 şeklinde bulgulanmıştır. Test yarılama yoluyla elde edilen Spearman Brown korelasyon katsayıları ise öğrenme yaklaşmanın 0.812, öğrenme kaçınmanın 0.786,

performans yaklaşmanın 0.873, performans kaçınmanın 0.864 şeklinde hesaplanmıştır. Psikolojik testlerin güvenilirliklerinin 0.70 ile üzerinde bulunması genellikle kafi sayılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 3.20: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun İç Tutarlılık Güvenirlik Testleri

Faktör	İç Tutarlılık	İki Yarı
Öğrenme Yaklaşma	0.825	0.812
Öğrenme Kaçınma	0.808	0.786
Performans Yaklaşma	0.853	0.873
Performans Kaçınma	0.851	0.864

Madde Analizi: Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ile alt ile üst %27'lik grubun maddelerdeki puanları karşılaştırılmıştır Tablo 3.21'de ölçekteki bütün maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.625-0.756 aralığında değişmekte; Tablo 3.22'de ise t değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$) olduğu görülmektedir. Genellikle, 0.30 ile üzerindeki madde-toplam korelasyonlu maddelerin kişileri yeterli düzeyde ayırdığı göz önüne alındığında ölçeğin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Geçerlik analizinden hareketle ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3.21: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonları

Madde	X	SS	r_{jx}
1	8.6154	2.535	0.678
2	8.0522	3.565	0.679
3	8.6841	2.575	0.705
4	8.0604	3.275	0.737
5	7.9890	4.364	0.633
6	8.3736	4.091	0.721
7	8.7775	2.581	0.661
8	8.0082	3.165	0.756
9	7.8379	4.357	0.715
10	8.3901	4.106	0.702
11	7.8654	4.618	0.625
12	8.3901	3.825	0.742

Tablo 3.22: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formunun Madde Analizi Sonuçları

Madde	%27'lik alt grup		%27'lik üst grup		t
	X	SS	X	SS	
1	3.45	1.13	5.00	0.00	-13.640***
2	2.91	0.96	4.84	0.37	-18.671***
3	3.46	1.03	5.00	0.00	-14.785***
4	2.79	0.90	4.88	0.33	-21.820***
5	2.37	1.20	4.84	0.37	-19.525***
6	3.02	1.29	5.00	0.00	-15.229***
7	3.31	0.93	5.00	0.00	-17.991***
8	2.81	0.97	4.99	0.10	-22.364***
9	2.75	1.30	4.95	0.22	-16.565***
10	2.99	1.28	5.00	0.00	-15.604***
11	2.72	1.28	4.95	0.22	-17.127***
12	2.86	1.27	5.00	0.00	-16.779***

***p<0.001

Bu çalışmada 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu dilimize tercüme edilmiş, ortaokulda okuyan 364 öğrenciye uygulanarak geçerlik güvenirlik özellikleri saptanmıştır. Sonuç olarak, özgün ölçekteki gibi Türkçe ölçek de 12 ifade ve maddelerin teorik olarak tanımlanan yapılar altında yer aldığı 4 boyuttan oluşmuştur. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği; öğrenme yaklaşmanın 0.84, öğrenme kaçınmanın 0.87, performans yaklaşmanın 0.92, performans kaçınmanın 0.94 şeklinde bulunmuş ve faktör yükleri 0.73-0.93 aralığında sıralanmıştır. Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlamasında ise iç tutarlılık güvenirliği; öğrenme yaklaşmanın 0.72, öğrenme kaçınmanın 0.68, performans yaklaşmanın 0.62, performans kaçınmanın 0.69 şeklinde bulunmuş ve madde-toplam korelasyonları 0.50-0.70 aralığında sıralanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği; öğrenme yaklaşmanın 0.825, öğrenme kaçınmanın 0.808, performans yaklaşmanın 0.853, performans kaçınmanın 0.851 şeklinde saptanmıştır. Güvenirlik katsayıları orijinal ölçekten bir miktar düşük olmakla birlikte 0.70 üstü olması psikolojik bir test için genel olarak yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Madde-toplam korelasyonları 0.625-0.756 aralığında iken faktör yük değerleri 0.797-0.873 arasındadır. Faktör yük değerlerinin orijinal ölçek değerleri aralığında, madde-toplam korelasyonlarının ise Arslan ve

Akın (2015) tarafından bulunan değerlerden biraz yüksek oldukları sonucuna varılmaktadır. Faktör yüklerinin 0.60 ve üstü olması sebebiyle yüksek olduğu, madde-toplam korelasyonları 0.30 ile üzerindeki maddelerin kişileri yeterli düzeyde ayırdığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Sonuç olarak, ölçek yapı geçerliliğinin açıklayıcı faktör analiziyle; ölçek güvenilirliğinin Cronbach Alfa analizi, test yarılama yöntemi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde analizi teknikleriyle sınanması sonucunda elde edilen psikometrik bulgulardan hareketle ölçeğin geçerli güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

3.3.4. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini tespit etmek maksadıyla Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen envanter Spielberger'in "İki Faktörlü Kaygı Kuramı" na dayanmaktadır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa ifadeli, özdeğerlendirmeye dönük 20'şer maddelik iki ölçekten oluşmaktadır. Durumluk kaygıyı birey belli anlar ve koşullardaki hislerini göz önünde bulundurarak cevaplandırmalıdır. Sürekli kaygıdaysa geneldeki hislerini betimlemelidir. Durumluk Kaygı Ölçeği maddelerindeki ifadeler yaşantının şiddetine bakarak "(1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamıyla" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi yoluyla yanıtlanır. Sürekli Kaygı Ölçeği maddelerindeki ifadelerse sıklığına bakarak "(1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi yoluyla yanıtlanır. Ölçeklerin her birinden alınabilecek puanlar 20-80 aralığında değişiklik gösterebilir. Puanların yüksekliği yüksek kaygı düzeyini gösterir. Durumluk Kaygı Ölçeği'ndeki "1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20" numaralı; Sürekli Kaygı Ölçeği'ndeki "21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39" numaralı maddeler tersine dönmüş ifadelerdir.

Öner ve Le Compte (1998) envanteri Türkçe'ye uyarlamışlardır. KR-20 güvenilirlik katsayıları, sürekli kaygıda 0.83-0.87 aralığında; durumluk kaygıda 0.94-0.96 aralığında saptanmıştır. Orijinal ölçeklerin güvenilirliği sürekli kaygıda 0.86-0.92; durumluk kaygıda 0.83-0.92 aralığındadır. Türkçe ölçeklerin madde toplam korelasyonları sürekli kaygıda 0.34-0.72; durumluk kaygıda 0.42-0.85 aralığındadır. Orijinal ölçeklerin madde toplam korelasyonları sürekli kaygıda 0.33-0.69; durumluk

kaygıda 0.39-0.75 aralığındadır. Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ ve Kara Harp Okulundaki beş farklı grup öğrenciye “10, 15, 30, 120 ve 365” günlük aralıklarla sınıflarının olağan koşullarında ölçeklerin uygulaması yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği sürekli kaygıda 0.71-0.86 aralığında; durumluk kaygıda 0.26-0.68 aralığında bulunmuştur. Normal ile rahatsız Türklerin oluşturduğu örneklemlemlerle (N=226) yapılan deneylerle yapı geçerliği test edilmiş ve bulgular hipotezi desteklemiştir. Öner (1977) normallerle psikiyatri hastalarını karşılaştırmış ve psikiyatri hastalarının normallerden ortalama 16.97 sürekli kaygı puanı ve 14.25 durumluk kaygı puanı yüksek olduğunu ($p<0.01$) ve psikiyatri hastalarının durumunu açıklamada sürekli kaygının %22 oranında katkı sağladığını bulmuştur.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı form, cinsiyet, yaş, sınıf, sosyoekonomik düzey, akademik destek, ders çalışma süresi ve lise tercihi değişkenlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra, öncelikle cevap kağıtları genel bir kontrolden geçirilmiş ve eksik, hatalı veya özensiz doldurulan kağıtlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara girilmiş, tersine çevrilmiş maddeler için gerekli işlemler yapıldıktan sonra ölçeklere ait toplam puanlar elde edilmiş ve istatistiksel tekniklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma ile ilgili tüm hesaplamalar ve çözümlenmeler SPSS 20 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) programından yararlanılarak yapılmıştır.

Örneklemin genel dağılımsal özellikleri frekans ve yüzdeyle incelenmiştir. Verilerin analiz yönteminin belirlenmesi aşamasında ise parametrik olup olmadıklarına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılmıştır. Sonuçların $p>0.05$ bulunması halindeyse değişkenlerin normal dağılımlardan

gelmekte oldukları dile getirilmiştir. Verilerin homojen olup olmadıkları ise Levene testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Normal dağılımdan gelen sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyinde 0.05 kıstas alınmış; $p < 0.05$ bulunması halinde manidar ilişkinin varlığı, $p > 0.05$ bulunması halindeyse manidar ilişkinin yokluğu dile getirilmiştir. Birden fazla bağımsız değişken tarafından bağımlı değişkenin yordanma derecesi Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak ölçülmüştür. Regresyon analizinde hiyerarşik yöntemle hangi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilediği belirlenmiştir.

Parametrik test varsayımlarının karşılanması durumunda, araştırmada ikili grup farklılıklarına ilişkisiz örneklem t testi, ikiden fazla grup farklılıklarına ise One-Way ANOVA ile bakılmıştır. One-Way ANOVA’da manidar farklar görüldüğü ve gruplarda varyans homojenliğinin sağlandığı hallerde Scheffe, varyans homojenliğinin sağlanmadığı hallerdeyse Tamhane’s analizleri gerçekleştirilmiştir. Parametrik test varsayımlarının karşılanmaması durumunda, araştırmada ikili grup farklılıklarına Mann Whitney-U, ikiden fazla grup farklılıklarına ise Kruskal Wallis-H ile bakılmıştır. Kruskal Wallis-H testinde manidar farklar görüldüğü hallerde Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testiyle birbirlerinden farklı gruplar saptanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARINA YÖNELİK TANIMLAYICI BULGULAR

Araştırmanın birinci problemde örneklemdaki öğrencilerin TEOG sınav puanları, psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimlerinin öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutları ile kaygılarının durumluk kaygı ve sürekli kaygı alt boyutlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin TEOG Sınav Puanı, Psikolojik Dayanıklılık, Akademik Öz-yeterlik, Başarı Yönelimi Alt Boyutları ve Kaygı Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Puan Türü	N	X	SS	Sh	Çarpıklık	Basıklık
TEOG	334	452.94	123.45	6.75	-0.088	-0.591
Psikolojik Dayanıklılık	334	72.81	8.53	0.47	-0.206	-0.329
Akademik Öz-yeterlik	334	20.31	3.89	0.21	-0.167	-0.414
Öğrenme Yaklaşma	334	3.00	1.03	0.06	0.000	-0.741
Öğrenme Kaçınma	334	2.98	1.04	0.06	0.051	-0.761
Performans Yaklaşma	334	3.06	1.03	0.06	-0.053	-0.736
Performans Kaçınma	334	3.03	1.03	0.06	-0.068	-0.751
Durumluk Kaygı	334	39.66	11.53	0.63	0.444	-0.117
Sürekli Kaygı	334	43.71	8.99	0.49	0.196	-0.168

Araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG sınavı başarı puan ortalaması 452.94 (SS=123.45), psikolojik dayanıklılık puan ortalaması 72.81 (SS=8.53), akademik öz-yeterlik puan ortalaması 20.31 (SS=3.89), öğrenme yaklaşma puan ortalaması 3.00 (SS=1.03), öğrenme kaçınma puan ortalaması 2.98 (SS=1.04), performans yaklaşma puan ortalaması 3.06 (SS=3.06), performans kaçınma puan ortalaması 3.03 (SS=1.03), durumluk kaygı puan ortalaması 39.66 (SS=11.53) ve sürekli kaygı puan ortalaması 43.71 (SS=8.99) şeklindedir.

4.2. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİ İLE TEOG BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Araştırmanın ikinci probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi alt boyutları ve kaygı alt boyutları düzeyleri ile TEOG sınav puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2014). Değişkenler eşit aralıklı ölçekle toplanmış olmaları sebebiyle sürekli dirler. Dağılımların normalliğini test etmek üzere her bir değişkene Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve sırasıyla TEOG sınav puanı (Sig. 0.901, $p>0.05$), psikolojik dayanıklılık (Sig. 0.711, $p>0.05$), akademik öz-yeterlik (Sig. 0.135, $p>0.05$) öğrenme yaklaşma (Sig. 0.119, $p>0.05$), öğrenme kaçınma (Sig. 0.064, $p>0.05$), performans yaklaşma (Sig. 0.066, $p>0.05$), performans kaçınma (Sig. 0.066, $p>0.05$), durumluk kaygı (Sig. 0.371, $p>0.05$) ve sürekli kaygı (Sig. 0.520, $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Sonuç olarak dağılımların normal dağıldığını ileri süren H_0 hipotezi doğrulanmıştır. Pearson korelasyonu için gerekli koşulların sağlanması sebebiyle analize geçilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Akademik Öz-yeterlik, Başarı Yönelimi Alt Boyutları ve Kaygı Alt Boyutları ile TEOG Sınav Puanları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
TEOG (1)	1	.462**	.489**	.778**	.234**	.426**	-.322**	-.012	-.027
Psikolojik Dayanıklılık (2)		1	.531**	.295**	.131*	.108*	-.177**	-.306**	-.302**
Akademik Öz-yeterlik (3)			1	.346**	.184**	.170**	-.091	-.294**	-.369**
Öğrenme Yaklaşma (4)				1	.254**	.393**	-.275**	.000	-.035
Öğrenme Kaçınma (5)					1	.205**	.001	.030	-.069
Performans Yaklaşma (6)						1	-.083	.110*	.088
Performans Kaçınma (7)							1	-.037	-.002
Durumluk Kaygı (8)								1	.609**
Sürekli Kaygı (9)									1

N=334, * $p<0.05$ ** $p<0.01$

Psikolojik dayanıklılık ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=0.462$, $p=0.000$). Akademik öz-yeterlik ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=0.489$, $p=0.000$). Başarı yöneliminin alt boyutlarından biri olan öğrenme yaklaşma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü yüksek düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=0.778$, $p=0.000$). Başarı yöneliminin bir diğer alt boyutu öğrenme kaçınma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü düşük düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=0.234$, $p=0.000$). Başarı yöneliminin diğer alt boyutu performans yaklaşma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=0.426$, $p=0.000$). Başarı yöneliminin son alt boyutu performans kaçınma ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli manidar biçimde ilişkili bulunmuştur ($r=-0.322$, $p=0.000$). Kaygının alt boyutlarından durumluk kaygı ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli fakat anlamsız ilişkili bulunmuştur ($r=-0.012$, $p=0.822$). Kaygının diğer alt boyutu sürekli kaygı ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli fakat anlamsız ilişkili bulunmuştur ($r=-0.027$, $p=0.623$).

4.3. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN TEOG BAŞARILARINI YORDAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü probleminde örneklemdaki öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeylerinin TEOG sınav puanlarını yordayıp yordamadığı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir. Regresyon analizlerinde katılımcıların sayıları bağımsız değişkenlerin sayılarının 5 misli miktarda olmalıdır (Ekşi ve Çiftçi, 2017). Bu çalışmaya 334 kişi katılmış ve katılımcı sayısı kriteri fazlasıyla karşılanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizine başlamadan önce birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Çoklu doğrusal regresyon varsayımları şu şekilde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2014): (i) veriler çok değişkenli normal dağılım göstermektedir, (ii) bağımsız değişken ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır, (iii) bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemleri (yüksek düzeyde ilişkiler) yoktur.

Çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak araştırılabilir (Büyüköztürk, 2014). Çalışmanın veri setine ilişkin Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş, χ^2 ölçüt değerinin üzerinde ($p < 0.001$) Mahalanobis uzaklık değerinde veriye rastlanmamıştır. Ayrıca yordayıcı ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım durumları için çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmış ve değerlerin +1.5, -1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013; akt. Ekşi ve Çiftçi, 2017) bir veri setinde çarpıklık değerinin +1.5, -1.5 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca histogramlar aracılığı ile normal dağılım eğrilerine bakılmış, dağılımlarda normallikten aşırı sapmalar olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada verilerin doğrusallık varsayımını karşılayıp karşılamadığı bağımlı ve yordayıcı değişkenlerin toplu saçılma diyagramı incelenerek test edilmiş ve saçılma diyagramlarının doğrusal ilişki tanımladıkları görülmüştür.

Regresyon analizinin diğer bir önemli varsayımı ise veri setinde çoklu bağlantı probleminin olmamasıdır. Çoklu bağlantı problemi (multicollinearity), bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin ($r > 0.90$) bulunduğunu ifade etmektedir. Literatürde çoklu bağlantı problemini sınamak amacıyla pek çok metot tavsiye edilmiştir. Bu yöntemlerden birkaçı varyans artış faktörlerinin (VIF) incelenmesi, koşul indeksinin (CI), tolerans değerlerinin ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların hesaplanmasıdır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu dört yöntem kullanılmıştır. Varyans artış faktörlerinin 10'dan düşük, koşul indeksinin 30'dan küçük, tolerans değerlerinin 0.20'ye eşit veya daha büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar 0.000 ile 0.609 arasında değişmektedir. Değişkenlerin varyans artış faktör değerleri 10'dan küçük, tolerans değerleri 0.20'den büyük ve durum indeks değerleri 30'dan küçüktür. Elde edilen bu değerler doğrultusunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Yapılan ön analizler veri setinin regresyon analizi için gerekli varsayımları karşıladığını göstermiştir. Ayrıca regresyon modeli oluşturulmadan önce cinsiyet değişkeni dummy olarak kodlanarak analize uygun

hale getirilmiştir. Buradan hareketle 334 veriyle hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Akademik değişkenler ile psikolojik değişkenlerin TEOG sınav başarısını yordamadaki görece katkılarını test etmek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Üç blok halinde yapılan analizde birinci blokta cinsiyet; ikinci blokta akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklindeki “akademik” değişkenler; üçüncü blokta ise psikolojik dayanıklılık, durumluk kaygı ve sürekli kaygı şeklindeki “psikolojik” değişkenler eklenerek model oluşturulmuştur.

Tablo 4.3: TEOG Başarısının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH _B	β	ΔR ²	R ²
1	Cinsiyet	27.79	13.58	0.11*	0.01*	0.01
	Sabit	440.96	8.91			
2	Cinsiyet	19.65	7.66	0.08*	0.68***	0.69
	Akademik Öz-yeterlik	7.77	1.04	0.25***		
	Öğrenme Yaklaşma	71.61	4.42	0.60***		
	Öğrenme Kaçınma	1.92	3.83	0.02		
	Performans Yaklaşma	16.45	4.03	0.14***		
	Performans Kaçınma	-14.96	3.84	-0.12***		
	Sabit	61.04	26.72			
3	Cinsiyet	5.68	7.98	0.02	0.03***	0.72
	Akademik Öz-yeterlik	6.36	1.19	0.20***		
	Öğrenme Yaklaşma	69.30	4.28	0.58***		
	Öğrenme Kaçınma	1.05	3.72	0.01		
	Performans Yaklaşma	14.93	3.93	0.12***		
	Performans Kaçınma	-12.15	3.75	-0.10**		
	Psikolojik Dayanıklılık	2.67	0.54	0.18***		
	Durumluk Kaygı	0.26	0.41	0.02		
	Sürekli Kaygı	1.26	0.54	0.09*		
	Sabit	-158.15	50.20			

(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Analize birinci sırada (blokta) cinsiyet değişkeni alınmıştır. Cinsiyet TEOG sınav başarısı değişkenine ilişkin varyansın %1'ini açıklamaktadır. Dummy değişken olarak kodlanmış cinsiyet değişkenine göre kız öğrenci olmakla TEOG sınav başarısı olumlu yönlü manidar ilişkilidir. Diğer deyişle kız öğrencilerin TEOG sınav başarısı erkek öğrencilere nazaran anlamlı derecede yüksektir. Analize ikinci blok olarak akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenleri alınmıştır. Demografik değişkenler kontrol edildiğinde akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenlerinin TEOG sınav başarısı değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %68 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans %69'a yükselmiştir. Akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşmayla TEOG sınav başarısı olumlu ilişkiliyken, performans kaçınmayla TEOG sınav başarısı olumsuz ilişkilidir. Akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma manidar yordayıcı iken öğrenme kaçınma manidar yordayıcı değildir. Analize üçüncü blok olarak psikolojik dayanıklılık, durumluk kaygı ve sürekli kaygı değişkenleri alınmıştır. Demografik ve akademik değişkenler kontrol edildiğinde psikolojik dayanıklılık, durumluk kaygı ve sürekli kaygı değişkenlerinin TEOG sınav başarısı değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %3 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans %72'ye yükselmiştir. Psikolojik dayanıklılık, durumluk kaygı ve sürekli kaygıyla TEOG sınav başarısı pozitif ilişkilidir. Psikolojik dayanıklılık ve sürekli kaygı manidar yordayıcı iken durumluk kaygı manidar yordayıcı değildir.

Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı değişkenleri birlikte TEOG sınav puanları ile yüksek düzeyli manidar biçimde ilişkilidir ($R=0.848$, $R^2=0.719$, $p<0.000$). Adı geçen dört değişken birlikte TEOG sınav başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklamaktadırlar. Standardize regresyon katsayılarına (β) bakıldığında yordayıcıların TEOG sınav başarısındaki önemlerinin sıralaması: öğrenme yaklaşma, akademik öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, performans yaklaşma, performans kaçınma, sürekli kaygı, durumluk kaygı ve öğrenme kaçınmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılıklarına yönelik t testi sonuçlarına bakıldığında psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve sürekli

kaygının TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenme kaçınma ve durumluk kaygı TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı etki sahibi değildir.

Regresyon analizinin sonucundaki TEOG sınav başarısı yordanma durumuna yönelik regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\begin{aligned} \text{TEOG BAŞARI} = & -167.353 + 2.762 \text{ PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK} + 6.365 \\ & \text{AKADEMİK ÖZ-YETERLİK} + 69.444 \text{ ÖĞRENME YAKLAŞMA} + 0.765 \\ & \text{ÖĞRENME KAÇINMA} + 14.721 \text{ PERFORMANS YAKLAŞMA} - 11.960 \\ & \text{PERFORMANS KAÇINMA} + 0.303 \text{ DURUMLUK KAYGI} + 1.337 \text{ SÜREKLİ} \\ & \text{KAYGI} \end{aligned}$$

4.4. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARI İLE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü probleminde örneklemdaki öğrencilerin sırasıyla TEOG başarıları, psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ve kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere nazaran manidar farklılık gösterme durumları incelenmiştir.

Tablo 4.4: TEOG Sınav Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	Kız	0.031	144	0.200	0.991	144	0.510
	Erkek	0.042	190	0.200	0.986	190	0.051

İlk olarak TEOG sınav puanlarının cinsiyete dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.4'ten anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.5: TEOG Sınav Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	Sh	sd	t	p
TEOG	Kız	144	468.75	115.22	9.60			
	Erkek	190	440.96	128.35	9.31	332	2.047	0.041*
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75			

*p<0.05

Tablo 4.5'ten anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin TEOG sınav puanları kız öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık erkeklere (X=440.96) nazaran kızların (X=468.75) lehinedir.

Tablo 4.6: TEOG Sınav Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	13	0.89	34	0.200	0.979	34	0.736
	14	0.038	275	0.200	0.986	275	0.010
	15	0.127	25	0.200	0.936	25	0.119

TEOG sınav puanlarının yaşa dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.6'dan anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.7: TEOG Sınav Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
TEOG	13	34	456.52	114.16	19.58	172.28			
	14	275	458.78	125.67	7.58	171.95	2	8.922	0.012*
	15	25	383.91	88.68	17.74	112.02			
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75			3-2	

*p<0.05

Tablo 4.7'den anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmaktadır. Yaşı 15 olanların TEOG sınav puanı yaşı 14 olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 15 yaşında (X=383.91) olanlara kıyasla 14 yaşında (X=458.78) olanların lehinedir.

Tablo 4.8: TEOG Sınav Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	Düşük	0.167	16	0.200	0.938	16	0.321
	Orta	0.032	300	0.200	0.989	300	0.023
	Yüksek	0.081	18	0.200	0.986	18	0.992

TEOG sınav puanlarının sosyoekonomik düzeye dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.8’den anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.9: TEOG Sınav Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan Türü	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
TEOG	Düşük	16	404.20	138.59	34.65	135.88	2	5.433	0.066
	Orta	300	458.50	122.85	7.09	171.62			
	Yüksek	18	403.58	103.81	24.47	126.97			
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75				

Tablo 4.9’den anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanı bakımından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.10: TEOG Sınav Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.078	93	0.200	0.979	93	0.133
	Okul kursuna gidiyorum	0.070	98	0.200	0.978	98	0.097
	Özel ders alıyorum	0.300	6	0.099	0.821	6	0.090
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.092	84	0.074	0.968	84	0.036
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.078	53	0.200	0.956	53	0.051

TEOG sınav puanlarının akademik destek almaya dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.10'dan anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.11: TEOG Sınav Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p		
TEOG	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	503.93	105.06	10.89	209.66	4	79.117	0.000*		
	Okul kursuna gidiyorum	98	432.59	113.18	11.43	148.77					
	Özel ders alıyorum	6	414.17	97.17	39.67	132.58					
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	373.89	113.45	12.38	105.59					
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	530.80	104.13	14.30	230.25					
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75		4-2	4-1	4-5	2-1	2-5

*p<0.05

Tablo 4.11'den anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların TEOG sınav puanı okul kursuna gidenlere, dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin TEOG sınav puanı ise dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık herhangi bir akademik destek almayanlara ($X=373.89$) kıyasla okul kursuna giden ($X=432.59$), dershaneye/etüt merkezine giden ($X=503.93$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=530.80$); okul kursuna gidenlere kıyasla ($X=432.59$) ise dershaneye/etüt merkezine giden ($X=503.93$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=530.80$) lehinedir.

Tablo 4.12: TEOG Sınav Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	1 saatten az	0.090	65	0.200	0.972	65	0.145
	1-2 saat	0.027	141	0.200	0.994	141	0.786
	3-4 saat	0.059	99	0.200	0.984	99	0.282
	4 saatten fazla	0.103	29	0.200	0.952	29	0.206

TEOG sınav puanlarının günlük ders çalışma süresine dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.12'den anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.13: TEOG Sınav Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	F	p
TEOG	1 saatten az	65	363.12	112.30	13.93	36.461	0.000*
	1-2 saat	141	430.04	112.12	9.44		
	3-4 saat	99	516.59	101.00	10.15		
	4 saatten fazla	29	548.33	93.51	17.36		
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75		

*p<0.05

Tablo 4.13'ten anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1 saatten az ders çalışanların TEOG sınav puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların TEOG sınav puanı ise günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1 saatten az (X=363.12) çalışanlara kıyasla 1-2 saat (X=430.04), 3-4 saat (X=516.59) ve 4 saatten fazla (X=548.33) çalışanların; 1-2 saat (X=430.04) çalışanlara kıyasla ise 3-4 saat (X=516.59) ve 4 saatten fazla (X=548.33) çalışanların lehinedir.

Tablo 4.14: TEOG Sınav Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TEOG	Fen Lisesi	0.168	28	0.041	0.870	28	0.002
	Anadolu Lisesi	0.040	187	0.200	0.987	187	0.072
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.112	9	0.200	0.970	9	0.891
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.246	7	0.200	0.888	7	0.267
	Spor Lisesi	0.097	19	0.200	0.969	19	0.750
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.064	63	0.200	0.982	63	0.493
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.115	9	0.200	0.993	9	0.999
	Özel Okul	0.216	6	0.200	0.956	6	0.790
	Açık Öğretim Lisesi	0.279	6	0.160	0.807	6	0.068

TEOG sınav puanlarının lise tercihiine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.14'ten anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.15: TEOG Sınav Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
TEOG	Fen Lisesi	28	579.86	124.08	23.45	258.09			
	Anadolu Lisesi	187	493.22	96.39	7.05	200.75			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	362.96	127.89	42.63	104.67			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	394.44	116.10	43.88	126.14			
	Spor Lisesi	19	288.60	57.79	13.26	41.03			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	369.01	76.15	9.59	96.79	8	129.292	0.000*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	456.84	142.14	47.38	169.89			
	Özel Okul	6	310.46	60.07	24.52	52.92			
	Açık Öğretim Lisesi	6	346.76	156.28	63.80	104.75			
	Toplam	334	452.94	123.45	6.75			5-7 5-2 5-1 8-2 8-1 6-2 6-1 3-1 9-1 4-1	

*p<0.05

Tablo 4.15'ten anlaşıldığı üzere TEOG sınav puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Spor Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Özel Okul olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Açık Öğretim Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Spor Lisesi (X= 288.60) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu İmam Hatip Lisesi (X=456.84), Anadolu Lisesi (X=493.22) ve Fen Lisesi (X=579.86) olanların; lise tercihi Özel Okul (X=310.46) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi (X=493.22) ve Fen Lisesi (X=579.86) olanların; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (X=369.01) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi (X=493.22) ve Fen Lisesi (X=579.86) olanların; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi (X=362.96) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=579.86) olanların; lise tercihi Açık Öğretim Lisesi (X=346.76) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=579.86) olanların; ve lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi (X=394.44) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=579.86) olanların lehinedir.

Tablo 4.16: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Kız	0.054	144	0.200	0.984	144	0.094
	Erkek	0.044	190	0.200	0.992	190	0.355

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının cinsiyete dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.16'dan anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.17: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	Sh	sd	t	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Kız	144	74.27	8.27	0.69			
	Erkek	190	71.71	8.59	0.62	332	2.748	0.006*
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47			

*p<0.05

Tablo 4.17’den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık toplam puanları kız öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık erkeklere (X=71.71) nazaran kızların (X=74.27) lehinedir.

Tablo 4.18: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	13	0.138	34	0.098	0.952	34	0.138
	14	0.049	275	0.200	0.990	275	0.065
	15	0.085	25	0.200	0.982	25	0.924

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının yaşa dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.18’den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.19: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	X	SS	Sh	F	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	13	34	71.82	9.36	1.61		
	14	275	72.96	8.42	0.51	0.277	0.758
	15	25	72.56	8.89	1.78		
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47		

Tablo 4.19’den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.20: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Düşük	0.113	16	0.200	0.930	16	0.242
	Orta	0.039	300	0.200	0.992	300	0.089
	Yüksek	0.122	18	0.200	0.961	18	0.623

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.20'den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.21: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	F	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Düşük	16	65.31	9.88	2.47	6.727	0.001*
	Orta	300	73.17	8.16	0.47		
	Yüksek	18	73.50	10.62	2.50		
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47		

*p<0.05

Tablo 4.21'den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin psikolojik dayanıklılık toplam puanları sosyoekonomik düzeyi orta ile yüksek öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık sosyoekonomik düzeyi düşüklere (X=65.31) nazaran sosyoekonomik düzeyi orta (X=73.17) ve yüksek (X=73.50) olanların lehinedir.

Tablo 4.22: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.114	93	0.004	0.975	93	0.073
	Okul kursuna gidiyorum	0.066	98	0.200	0.989	98	0.592
	Özel ders alıyorum	0.211	6	0.200	0.931	6	0.587
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.073	84	0.200	0.985	84	0.434
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.112	53	0.096	0.961	53	0.078

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının akademik destek almaya dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.22'den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.23: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	N	X	SS	Sh	F	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	74.98	7.74	0.80		
	Okul kursuna gidiyorum	98	72.15	8.17	0.83		
	Özel ders alıyorum	6	74.50	8.07	3.29	8.255	0.000*
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	69.06	8.69	0.95		
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	75.98	8.14	1.12		
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47	4-1 4-5	

*p<0.05

Tablo 4.23'ten anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık herhangi bir akademik destek almayanlara ($X=69.06$) kıyasla dershaneye/etüt merkezine giden ($X=74.98$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=75.98$) lehinedir.

Tablo 4.24: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	1 saatten az	0.094	65	0.200	0.978	65	0.284
	1-2 saat	0.055	141	0.200	0.986	141	0.153
	3-4 saat	0.062	99	0.200	0.986	99	0.395
	4 saatten fazla	0.100	29	0.200	0.921	29	0.032

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının günlük ders çalışma süresine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.24'ten anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.25: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	1 saatten az	65	67.78	8.51	1.06	111.95	3	36.380	0.000*
	1-2 saat	141	72.89	8.29	0.70	167.94			
	3-4 saat	99	74.54	7.48	0.75	185.70			
	4 saatten fazla	29	77.83	8.10	1.50	227.78			
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47			1-2 1-3 1-4 2-4	

*p<0.05

Tablo 4.25'ten anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1 saatten az ders çalışanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı ise günlük 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1 saatten az ($X=67.78$) çalışanlara kıyasla 1-2 saat ($X=72.89$), 3-4 saat ($X=74.54$) ve 4 saatten fazla ($X=77.83$) çalışanların; 1-2 saat ($X=72.89$) çalışanlara kıyasla ise 4 saatten fazla ($X=77.83$) çalışanların lehinedir.

Tablo 4.26: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Fen Lisesi	0.134	28	0.200	0.930	28	0.062
	Anadolu Lisesi	0.076	187	0.010	0.985	187	0.046
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.216	9	0.200	0.871	9	0.126
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.214	7	0.200	0.940	7	0.635
	Spor Lisesi	0.107	19	0.200	0.967	19	0.716
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.070	63	0.200	0.988	63	0.780
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.202	9	0.200	0.872	9	0.128
	Özel Okul	0.217	6	0.200	0.910	6	0.434
	Açık Öğretim Lisesi	0.279	6	0.158	0.854	6	0.169

Psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının lise tercihiine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.26'dan anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.27: Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Psikolojik Dayanıklılık Toplam Puanı	Fen Lisesi	28	77.96	8.68	1.64	222.98			
	Anadolu Lisesi	187	73.83	7.65	0.56	178.68			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	67.33	6.44	2.15	103.83			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	71.00	12.74	4.82	160.29			
	Spor Lisesi	19	68.42	8.29	1.90	121.37			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	69.90	8.37	1.05	132.53	8	30.974	0.000*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	74.22	11.56	3.85	197.56			
	Özel Okul	6	68.83	6.52	2.66	117.33			
	Açık Öğretim Lisesi	6	73.67	13.44	5.49	182.25			
	Toplam	334	72.81	8.53	0.47			3-1 5-1 6-2 6-1	

*p<0.05

Tablo 4.27'den anlaşıldığı üzere psikolojik dayanıklılık toplam puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Spor Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi (X=67.33) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=77.96) olanların; lise tercihi Spor Lisesi (X=68.42) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=77.96) olanların; ve lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (X=69.90) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi (X=73.83) ve Fen Lisesi (X=77.96) olanların lehinedir.

Tablo 4.28: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Öz- yeterlik Toplam Puanı	Kız	0.077	144	0.035	0.982	144	0.060
	Erkek	0.079	190	0.006	0.984	190	0.025

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının cinsiyete dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.28'den anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.29: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	Kız	144	20.31	4.10	0.34	168.34	24241.50			
	Erkek	190	20.31	3.74	0.27	166.86	31703.50	13558.50	-0.139	0.889
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21					

Tablo 4.29'dan anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.30: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	13	0.102	34	0.200	0.975	34	0.625
	14	0.067	275	0.005	0.983	275	0.002
	15	0.207	25	0.007	0.922	25	0.058

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının yaşa dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.30'dan anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.31: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Akademik	13	34	20.74	2.79	0.48	177.51			
Öz-yeterlik	14	275	20.39	4.00	0.24	169.84	2	4.717	0.095
Toplam Puanı	15	25	18.88	3.82	0.76	128.10			
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21				

Tablo 4.31'den anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.32: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik	Düşük	0.114	16	0.200	0.974	16	0.893
Öz-yeterlik	Orta	0.064	300	0.005	0.985	300	0.003
Toplam Puanı	Yüksek	0.139	18	0.200	0.955	18	0.502

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.32'den anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.33: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Akademik	Düşük	16	18.75	4.04	1.01	131.50			
Öz-yeterlik	Orta	300	20.26	3.88	0.22	165.91	2	8.950	0.011*
Toplam Puanı	Yüksek	18	22.61	3.03	0.71	225.94			
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21			1-3 2-3	

*p<0.05

Tablo 4.33'ten anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta olanların akademik öz-yeterlik toplam puanları sosyoekonomik düzeyi yüksek olanlardan manidar seviyede düşüktür. Farklılık sosyoekonomik düzeyi düşük ($X=18.75$) ve orta ($X=20.26$) olanlara nazaran sosyoekonomik düzeyi yüksek ($X=22.61$) olanların lehinedir.

Tablo 4.34: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.086	93	0.088	0.964	93	0.012
	Okul kursuna gidiyorum	0.085	98	0.075	0.983	98	0.234
	Özel ders alıyorum	0.156	6	0.200	0.981	6	0.955
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.123	84	0.003	0.961	84	0.013
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.126	53	0.034	0.950	53	0.028

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının akademik destek almaya dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.34'ten anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.35: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p		
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	21.53	3.42	0.36	199.81					
	Okul kursuna gidiyorum	98	19.96	3.79	0.38	157.06					
	Özel ders alıyorum	6	21.33	3.33	1.36	191.50	4	49.589	0.000*		
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	18.20	3.97	0.43	113.86					
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	22.06	3.17	0.44	212.40					
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21		4-2	4-1	4-5	2-1	2-5

*p<0.05

Tablo 4.35'ten anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların akademik öz-yeterlik toplam puanı okul kursuna gidenlere, dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin akademik öz-yeterlik toplam puanı ise dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık herhangi bir akademik destek almayanlara ($X=18.20$) kıyasla okul kursuna giden ($X=19.96$), dershaneye/etüt merkezine giden ($X=21.53$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=22.06$); okul kursuna gidenlere ($X=19.96$) kıyasla ise dershaneye/etüt merkezine giden ($X=21.53$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=22.06$) lehinedir.

Tablo 4.36: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	1 saatten az	0.084	65	0.200	0.976	65	0.246
	1-2 saat	0.124	141	0.000	0.976	141	0.015
	3-4 saat	0.090	99	0.044	0.976	99	0.072
	4 saatten fazla	0.088	29	0.200	0.954	29	0.239

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının günlük ders çalışma süresine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.36'dan anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.37: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	1 saatten az	65	17.62	3.91	0.49	105.51	3	43.614	0.000*
	1-2 saat	141	20.32	3.45	0.29	165.30			
	3-4 saat	99	21.53	3.73	0.38	197.46			
	4 saatten fazla	29	22.17	3.33	0.62	214.83			
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21			1-2 1-3 1-4	

* $p < 0.05$

Tablo 4.37'den anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1 saatten az ders çalışanların akademik öz-yeterlik toplam puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1 saatten az ($X=17.62$) çalışanlara kıyasla 1-2 saat ($X=20.32$), 3-4 saat ($X=21.53$) ve 4 saatten fazla ($X=22.17$) çalışanların lehinedir.

Tablo 4.38: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları

		Tests of Normality					
Puan	Lise Tercihi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Öz- yeterlik Toplam Puanı	Fen Lisesi	0.206	28	0.004	0.871	28	0.003
	Anadolu Lisesi	0.078	187	0.008	0.983	187	0.022
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.278	9	0.044	0.902	9	0.262
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.236	7	0.200	0.872	7	0.194
	Spor Lisesi	0.148	19	0.200	0.930	19	0.173
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.143	63	0.003	0.968	63	0.098
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.211	9	0.200	0.899	9	0.246
	Özel Okul	0.237	6	0.200	0.927	6	0.554
	Açık Öğretim Lisesi	0.134	6	0.200	0.994	6	0.996

Akademik öz-yeterlik toplam puanlarının lise tercihiine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.38'den anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.39: Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Akademik Öz-yeterlik Toplam Puanı	Fen Lisesi	28	24.07	3.43	0.65	260.48			
	Anadolu Lisesi	187	21.00	3.40	0.25	184.97			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	18.00	2.78	0.93	107.67			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	18.43	5.71	2.16	125.21			
	Spor Lisesi	19	16.95	4.21	0.97	88.21			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	18.79	3.44	0.43	126.44	8	68.959	0.000*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	19.56	3.36	1.12	150.61			
	Özel Okul	6	19.33	2.73	1.12	137.00			
	Açık Öğretim Lisesi	6	15.67	3.88	1.58	66.17			
	Toplam	334	20.31	3.89	0.21		9-1 5-2 5-1 3-1 4-1 6-2 6-1 2-1		

*p<0.05

Tablo 4.39'dan anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik toplam puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Açık Öğretim Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Spor Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Anadolu Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Açık Öğretim Lisesi (X=15.67) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=24.07) olanların; lise tercihi Spor Lisesi (X=16.95) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi (X=21.00) ve Fen Lisesi (X=24.07) olanların; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi (X=18.00) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi (X=24.07) olanların; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi (X=18.43) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi

($X=24.07$) olanların; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($X=18.79$) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=21.00$) ve Fen Lisesi ($X=24.07$) olanların; ve lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=21.00$) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi ($X=24.07$) olanların lehinedir.

Tablo 4.40: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Kız	0.116	144	0.000	0.964	144	0.001
	Erkek	0.105	190	0.000	0.971	190	0.001
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Kız	0.110	144	0.000	0.959	144	0.000
	Erkek	0.078	190	0.007	0.974	190	0.001
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Kız	0.098	144	0.002	0.973	144	0.007
	Erkek	0.092	190	0.001	0.968	190	0.000
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Kız	0.108	144	0.000	0.963	144	0.001
	Erkek	0.099	190	0.000	0.974	190	0.001

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının cinsiyete dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.40'tan anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.41: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Kız	144	3.07	1.04	0.09	171.85	24747.00	13053.00	-0.720	0.471
	Erkek	190	2.95	1.02	0.07	164.20	31198.00			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06					
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Kız	144	2.89	1.10	0.09	157.23	22640.50	12200.50	-1.700	0.089
	Erkek	190	3.05	0.99	0.07	175.29	33304.50			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06					
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Kız	144	3.05	0.97	0.08	165.09	23773.50	13333.50	-0.398	0.690
	Erkek	190	3.07	1.07	0.08	169.32	32171.50			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06					
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Kız	144	3.03	1.07	0.09	166.36	23955.50	13515.50	-0.189	0.850
	Erkek	190	3.03	0.99	0.07	168.37	31989.50			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06					

Tablo 4.41’den anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.42: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme	13	0.110	34	0.200	0.959	34	0.224
Yaklaşma	14	0.070	275	0.003	0.973	275	0.000
Alt Boyutu	15	0.107	25	0.200	0.967	25	0.566
Öğrenme	13	0.121	34	0.200	0.964	34	0.318
Kaçınma	14	0.071	275	0.002	0.973	275	0.000
Alt Boyutu	15	0.172	25	0.054	0.917	25	0.045
Performans	13	0.100	34	0.200	0.971	34	0.480
Yaklaşma	14	0.077	275	0.000	0.975	275	0.000
Alt Boyutu	15	0.161	25	0.095	0.938	25	0.135
Performans	13	0.117	34	0.200	0.970	34	0.448
Kaçınma	14	0.076	275	0.001	0.972	275	0.000
Alt Boyutu	15	0.128	25	0.200	0.962	25	0.459

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının yaşa dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.42’den anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.43: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	13	34	3.21	1.00	0.17	187.35	2	3.978	0.137
	14	275	3.00	1.05	0.06	167.82			
	15	25	2.68	0.77	0.15	136.94			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06				
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	13	34	3.23	0.88	0.15	189.81	2	3.616	0.164
	14	275	2.98	1.04	0.06	167.07			
	15	25	2.69	1.16	0.23	141.84			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06				
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	13	34	3.11	1.04	0.18	170.79	2	2.342	0.310
	14	275	3.09	1.01	0.06	169.66			
	15	25	2.75	1.15	0.23	139.22			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06				
Performans Kaçınma Alt Boyutu	13	34	2.93	0.90	0.15	157.29	2	1.217	0.544
	14	275	3.03	1.05	0.06	167.17			
	15	25	3.20	0.86	0.17	185.02			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06				

Tablo 4.43'ten anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.44: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Düşük	0.182	16	0.161	0.903	16	0.091
	Orta	0.072	300	0.001	0.974	300	0.000
	Yüksek	0.132	18	0.200	0.982	18	0.964
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Düşük	0.127	16	0.200	0.936	16	0.298
	Orta	0.071	300	0.001	0.973	300	0.000
	Yüksek	0.168	18	0.196	0.917	18	0.117
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Düşük	0.165	16	0.200	0.972	16	0.873
	Orta	0.071	300	0.001	0.974	300	0.000
	Yüksek	0.144	18	0.200	0.970	18	0.798
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Düşük	0.185	16	0.147	0.952	16	0.526
	Orta	0.080	300	0.000	0.972	300	0.000
	Yüksek	0.181	18	0.123	0.935	18	0.235

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının sosyoekonomik düzeye dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.44'ten anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.45: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Düşük	16	2.54	1.07	0.27	130.63	2	4.073	0.130
	Orta	300	3.04	1.03	0.06	171.03			
	Yüksek	18	2.72	0.83	0.19	141.50			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06				
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Düşük	16	3.56	1.02	0.25	223.06	2	6.636	0.036*
	Orta	300	2.97	1.04	0.06	166.04			
	Yüksek	18	2.70	0.85	0.20	142.42			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06				
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Düşük	16	2.90	1.02	0.26	153.03	2	2.525	0.283
	Orta	300	3.09	1.02	0.06	170.16			
	Yüksek	18	2.72	1.06	0.25	136.00			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06				
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Düşük	16	3.00	0.76	0.19	164.06	2	0.092	0.955
	Orta	300	3.03	1.05	0.06	167.32			
	Yüksek	18	3.09	0.89	0.21	173.50			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06				

*p<0.05

Tablo 4.45'ten anlaşıldığı üzere öğrenme kaçınma alt boyut puanları açısından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme kaçınma alt boyut puanları sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık sosyoekonomik düzeyi yükseklerle (X=2.70) nazaran sosyoekonomik düzeyi düşüklerin (X=3.56) lehinedir.

Tablo 4.46: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.099	93	0.025	0.974	93	0.058
	Okul kursuna gidiyorum	0.124	98	0.001	0.950	98	0.001
	Özel ders alıyorum	0.267	6	0.200	0.904	6	0.398
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.125	84	0.003	0.956	84	0.006
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.124	53	0.042	0.958	53	0.063
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.071	93	0.200	0.978	93	0.114
	Okul kursuna gidiyorum	0.090	98	0.049	0.961	98	0.006
	Özel ders alıyorum	0.265	6	0.200	0.869	6	0.221
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.095	84	0.057	0.964	84	0.019
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.123	53	0.045	0.954	53	0.038
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.099	93	0.025	0.972	93	0.039
	Okul kursuna gidiyorum	0.098	98	0.022	0.968	98	0.017
	Özel ders alıyorum	0.196	6	0.200	0.890	6	0.316
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.129	84	0.001	0.963	84	0.016
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.139	53	0.012	0.953	53	0.038

Tablo 4.46'nın devamı

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.115	93	0.004	0.955	93	0.003
	Okul kursuna gidiyorum	0.085	98	0.077	0.979	98	0.112
	Özel ders alıyorum	0.159	6	0.200	0.958	6	0.801
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.131	84	0.001	0.965	84	0.023
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.148	53	0.006	0.930	53	0.004

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının akademik destek almaya dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.46'dan anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.47: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	3.33	0.89	0.09	198.32			
	Okul kursuna gidiyorum	98	2.78	1.03	0.10	144.54			
	Özel ders alıyorum	6	2.78	1.07	0.44	145.33	4	35.737	0.000*
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	2.62	1.01	0.11	134.73			
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	3.47	0.94	0.13	210.33			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06			4-1 4-5 2-1 2-5	
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	3.08	0.99	0.10	176.85			
	Okul kursuna gidiyorum	98	3.07	1.13	0.11	175.32			
	Özel ders alıyorum	6	2.17	0.69	0.28	89.50	4	7.202	0.126
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	2.81	1.08	0.12	153.71			
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	3.00	0.86	0.12	167.31			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06				
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	3.32	0.98	0.10	190.60			
	Okul kursuna gidiyorum	98	2.98	1.01	0.10	159.60			
	Özel ders alıyorum	6	2.94	0.74	0.30	156.92	4	16.537	0.002*
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	2.72	1.03	0.11	138.27			
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	3.33	1.01	0.14	189.09			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06			4-5 4-1	
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	2.95	1.14	0.12	158.99			
	Okul kursuna gidiyorum	98	3.11	0.90	0.09	175.20			
	Özel ders alıyorum	6	3.06	0.77	0.32	169.92	4	15.629	0.004*
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	3.28	0.91	0.10	192.31			
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	2.64	1.13	0.16	128.60			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06			5-2 5-4	

*p<0.05

Tablo 4.47'den anlaşıldığı üzere öğrenme yaklaşma alt boyut puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin öğrenme yaklaşma alt boyut puanı ise dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık herhangi bir akademik destek almayanlara ($X=2.62$) kıyasla dershaneye/etüt merkezine giden ($X=3.33$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=3.47$); okul kursuna gidenlere ($X=2.78$) kıyasla ise dershaneye/etüt merkezine giden ($X=3.33$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=3.47$) lehinedir. Performans yaklaşma alt boyut puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların performans yaklaşma alt boyut puanı dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık herhangi bir akademik destek almayanlara ($X=2.72$) kıyasla dershaneye/etüt merkezine giden ($X=3.32$) ve iki farklı yerden destek alanların ($X=3.33$) lehinedir. Performans kaçınma alt boyut puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmaktadır. İki farklı yerden destek alanların performans kaçınma alt boyut puanı okul kursuna giden ve herhangi bir akademik destek almayanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık iki farklı yerden destek alanlara ($X=2.64$) kıyasla okul kursuna giden ($X=3.11$) ve herhangi bir akademik destek almayanların ($X=3.28$) lehinedir.

Tablo 4.48: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	1 saatten az	0.111	65	0.045	0.959	65	0.030
	1-2 saat	0.106	141	0.001	0.971	141	0.004
	3-4 saat	0.128	99	0.000	0.960	99	0.004
	4 saatten fazla	0.129	29	0.200	0.954	29	0.228
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	1 saatten az	0.110	65	0.051	0.966	65	0.069
	1-2 saat	0.101	141	0.001	0.963	141	0.001
	3-4 saat	0.124	99	0.001	0.968	99	0.015
	4 saatten fazla	0.101	29	0.200	0.966	29	0.461
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	1 saatten az	0.109	65	0.052	0.953	65	0.016
	1-2 saat	0.109	141	0.000	0.963	141	0.001
	3-4 saat	0.109	99	0.006	0.961	99	0.005
	4 saatten fazla	0.111	29	0.200	0.955	29	0.246
Performans Kaçınma Alt Boyutu	1 saatten az	0.161	65	0.000	0.960	65	0.035
	1-2 saat	0.082	141	0.020	0.978	141	0.023
	3-4 saat	0.126	99	0.001	0.954	99	0.002
	4 saatten fazla	0.151	29	0.091	0.928	29	0.048

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının günlük ders çalışma süresine dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.48'den anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.49: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	1 saatten az	65	2.53	0.95	0.12	126.32	3	40.981	0.000*
	1-2 saat	141	2.80	0.98	0.08	148.95			
	3-4 saat	99	3.44	0.92	0.09	207.11			
	4 saatten fazla	29	3.52	1.04	0.19	214.78			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06				
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	1 saatten az	65	2.78	1.04	0.13	151.01	3	6.769	0.080
	1-2 saat	141	2.90	1.10	0.09	159.91			
	3-4 saat	99	3.16	0.94	0.09	182.78			
	4 saatten fazla	29	3.22	0.93	0.17	189.21			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06				
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	1 saatten az	65	2.61	0.98	0.12	127.59	3	17.220	0.001*
	1-2 saat	141	3.06	1.01	0.08	168.09			
	3-4 saat	99	3.34	0.98	0.10	190.93			
	4 saatten fazla	29	3.16	1.08	0.20	174.09			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06				
Performans Kaçınma Alt Boyutu	1 saatten az	65	3.05	0.92	0.11	170.84	3	6.249	0.100
	1-2 saat	141	3.15	0.95	0.08	178.01			
	3-4 saat	99	2.97	1.12	0.11	160.80			
	4 saatten fazla	29	2.64	1.21	0.22	131.78			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06				

* p<0.05

Tablo 4.49'dan anlaşıldığı üzere öğrenme yaklaşma alt boyut puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1 saatten az ders çalışanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı ise günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1 saatten az (X=2.53) çalışanlara kıyasla 3-4 saat (X=3.44) ve 4 saatten fazla (X=3.52) çalışanların; 1-2 saat (X=2.80) çalışanlara kıyasla ise 3-4 saat (X=3.44) ve 4 saatten fazla (X=3.52) çalışanların lehinedir. Performans yaklaşma alt boyut puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1 saatten az ders çalışanların performans yaklaşma alt

boyut puanı günlük 1-2 saat ve 3-4 saat çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1 saatten az ($X=2.61$) çalışanlara kıyasla 1-2 saat ($X=3.06$) ve 3-4 saat ($X=3.34$) çalışanların lehinedir.

Tablo 4.50: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.217	28	0.002	0.888	28	0.006
	Anadolu Lisesi	0.110	187	0.000	0.976	187	0.003
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.288	9	0.031	0.857	9	0.088
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.194	7	0.200	0.932	7	0.567
	Spor Lisesi	0.226	19	0.012	0.823	19	0.003
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.128	63	0.012	0.947	63	0.009
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.196	9	0.200	0.952	9	0.712
	Özel Okul	0.225	6	0.200	0.864	6	0.204
	Açık Öğretim Lisesi	0.159	6	0.200	0.958	6	0.801
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.189	28	0.012	0.950	28	0.193
	Anadolu Lisesi	0.115	187	0.000	0.965	187	0.000
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.172	9	0.200	0.906	9	0.286
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.192	7	0.200	0.929	7	0.546
	Spor Lisesi	0.217	19	0.019	0.913	19	0.085
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.125	63	0.017	0.935	63	0.002
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.217	9	0.200	0.938	9	0.566
	Özel Okul	0.210	6	0.200	0.917	6	0.487
	Açık Öğretim Lisesi	0.223	6	0.200	0.908	6	0.421

Tablo 4.50'nin devamı

Puan Türü	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.133	28	0.200	0.956	28	0.276
	Anadolu Lisesi	0.094	187	0.000	0.974	187	0.001
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.171	9	0.200	0.976	9	0.942
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.181	7	0.200	0.911	7	0.400
	Spor Lisesi	0.261	19	0.001	0.825	19	0.003
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.158	63	0.000	0.948	63	0.010
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.221	9	0.200	0.837	9	0.053
	Özel Okul	0.223	6	0.200	0.908	6	0.421
	Açık Öğretim Lisesi	0.194	6	0.200	0.891	6	0.324
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.155	28	0.082	0.907	28	0.017
	Anadolu Lisesi	0.109	187	0.000	0.961	187	0.000
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.217	9	0.200	0.883	9	0.168
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.241	7	0.200	0.874	7	0.200
	Spor Lisesi	0.245	19	0.004	0.839	19	0.004
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.137	63	0.005	0.957	63	0.028
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.158	9	0.200	0.985	9	0.986
	Özel Okul	0.175	6	0.200	0.952	6	0.753
	Açık Öğretim Lisesi	0.191	6	0.200	0.973	6	0.911

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının lise tercihine dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.50'den anlaşıldığı üzere başarı yönelimi alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.51: Başarı Yönelimi Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	3.96	0.99	0.19	251.54	8	83.639	0.000*
	Anadolu Lisesi	187	3.23	0.89	0.07	188.98			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	2.78	0.90	0.30	150.94			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	2.43	0.76	0.29	113.21			
	Spor Lisesi	19	1.81	0.90	0.21	65.50			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	2.36	0.83	0.10	106.91			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	3.37	0.82	0.27	204.94			
	Özel Okul	6	2.28	1.02	0.42	103.83			
	Açık Öğretim Lisesi	6	2.94	0.77	0.32	160.83			
	Toplam	334	3.00	1.03	0.06				
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	3.19	0.93	0.18	186.70	8	9.462	0.305
	Anadolu Lisesi	187	3.05	1.00	0.07	171.84			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	3.22	0.90	0.30	189.56			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	2.95	1.24	0.47	171.36			
	Spor Lisesi	19	2.93	1.14	0.26	169.13			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	2.77	1.19	0.15	150.04			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	3.22	0.88	0.29	192.39			
	Özel Okul	6	2.28	1.10	0.45	108.92			
	Açık Öğretim Lisesi	6	2.39	0.39	0.16	104.58			
	Toplam	334	2.98	1.04	0.06				

Tablo 4.51'in devamı

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	3.39	0.93	0.18	197.11	8	33.200	0.000*
	Anadolu Lisesi	187	3.22	0.97	0.07	181.11			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	3.41	0.95	0.32	200.28			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	2.19	0.77	0.29	85.36			
	Spor Lisesi	19	2.26	1.17	0.27	105.71			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	2.69	1.04	0.13	131.57			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	3.52	1.09	0.36	217.94			
	Özel Okul	6	3.28	0.39	0.16	191.08			
	Açık Öğretim Lisesi	6	2.61	0.80	0.33	125.33			
	Toplam	334	3.06	1.03	0.06				
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	2.35	1.21	0.23	108.46	8	26.773	0.001*
	Anadolu Lisesi	187	3.01	1.01	0.07	163.63			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	3.04	0.89	0.30	160.56			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	3.05	0.65	0.25	170.21			
	Spor Lisesi	19	3.18	1.03	0.24	188.95			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	3.43	0.88	0.11	207.21			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	2.67	1.09	0.36	132.50			
	Özel Okul	6	3.33	0.82	0.33	198.50			
	Açık Öğretim Lisesi	6	2.39	0.90	0.37	107.33			
	Toplam	334	3.03	1.03	0.06				

* p<0.05

Tablo 4.51'den anlaşıldığı üzere öğrenme yaklaşma alt boyut puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Spor Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Özel Okul olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Anadolu Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Spor Lisesi ($X=1.81$) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=3.23$), Anadolu İmam Hatip Lisesi ($X=3.37$) ve Fen Lisesi ($X=3.96$) olanların; lise tercihi Özel Okul ($X=2.28$) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi ($X=3.96$) olanların; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($X=2.36$) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=3.23$) ve Fen Lisesi ($X=3.96$) olanların; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi ($X=2.43$) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi ($X=3.96$) olanların; ve lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=3.23$) olanlara kıyasla lise tercihi Fen Lisesi ($X=3.96$) olanların lehinedir. Performans yaklaşma alt boyut puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Spor Lisesi olanların performans yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların performans yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Spor Lisesi ($X=2.26$) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=3.22$) ve Fen Lisesi ($X=3.39$) olanların; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($X=2.69$) olanlara kıyasla lise tercihi Anadolu Lisesi ($X=3.22$) olanların lehinedir. Performans kaçınma alt boyut puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Lise tercihi Fen Lisesi olanların performans kaçınma alt boyut puanı lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık lise tercihi Fen Lisesi ($X=2.35$) olanlara kıyasla lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($X=3.43$) olanların lehinedir.

Tablo 4.52: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Kız	0.047	144	0.200	0.985	144	0.117
	Erkek	0.059	190	0.200	0.961	190	0.000
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Kız	0.049	144	0.200	0.991	144	0.537
	Erkek	0.060	190	0.098	0.991	190	0.258

Kaygı alt boyut puanlarının cinsiyete dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.52’den anlaşıldığı üzere kaygı alt boyut puanları normallik testlerinde anlamsız sonuçlar elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.53: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	Sh	sd	t	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Kız	144	42.53	11.51	0.96			
	Erkek	190	37.49	11.08	0.80	332	4.052	0.000*
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63			
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Kız	144	46.38	9.48	0.79			
	Erkek	190	41.68	8.06	0.58	332	4.895	0.000*
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49			

* p<0.05

Tablo 4.53’ten anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Erkeklerin durumluk kaygı alt boyut puanları kızlardan manidar seviyede düşüktür. Farklılık erkeklere (X=37.49) nazaran kızların (X=42.53) lehinedir. Sürekli kaygı alt boyut puanları açısından cinsiyetler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Erkeklerin sürekli kaygı alt boyut puanları kızlardan manidar seviyede düşüktür. Farklılık erkeklere (X=41.68) nazaran kızların (X=46.38) lehinedir.

Tablo 4.54: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	13	0.088	34	0.200	0.957	34	0.195
	14	0.059	275	0.021	0.976	275	0.000
	15	0.117	25	0.200	0.957	25	0.352
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	13	0.098	34	0.200	0.962	34	0.286
	14	0.040	275	0.200	0.992	275	0.136
	15	0.111	25	0.200	0.959	25	0.389

Kaygı alt boyut puanlarının yaşa dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.54'ten anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır. Ancak sürekli kaygı alt boyut puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.55: Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	13	34	38.47	10.22	1.75	157.35	2	0.425	0.809
	14	275	39.76	11.80	0.71	168.52			
	15	25	40.20	10.39	2.08	170.12			
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63				

Tablo 4.55'ten anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.56: Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaşa Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan Türü	Yaş	N	X	SS	Sh	F	p
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	13	34	43.47	7.77	1.33	0.849	0.429
	14	275	43.53	9.15	0.55		
	15	25	45.96	8.80	1.76		
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49		

Tablo 4.56'dan anlaşıldığı üzere sürekli kaygı alt boyut puanları açısından yaşlar manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.57: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Düşük	0.118	16	0.200	0.975	16	0.910
	Orta	0.054	300	0.033	0.976	300	0.000
	Yüksek	0.228	18	0.014	0.811	18	0.002
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Düşük	0.155	16	0.200	0.961	16	0.687
	Orta	0.046	300	0.200	0.991	300	0.058
	Yüksek	0.115	18	0.200	0.971	18	0.812

Kaygı alt boyut puanlarının sosyoekonomik düzeye dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.57'den anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır. Ancak sürekli kaygı alt boyut puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.58: Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Düşük	16	48.69	8.72	2.18	247.19			
	Orta	300	39.37	11.45	0.66	165.30	2	13.311	0.001*
	Yüksek	18	36.56	11.97	2.82	133.39			
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63			3-1 2-1	

* p<0.05

Tablo 4.58'den anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları açısından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ile orta öğrencileri durumluk kaygı alt boyut puanları sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık sosyoekonomik düzeyi yüksek (X=36.56) ile orta (X=39.37) olanlara nazaran sosyoekonomik düzeyi düşük (X=48.69) olanların lehinedir.

Tablo 4.59: Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS	Sh	F	p
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Düşük	16	48.44	7.50	1.88	4.434	0.013*
	Orta	300	43.72	8.87	0.51		
	Yüksek	18	39.33	10.49	2.47		
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49		

* p<0.05

Tablo 4.59'dan anlaşıldığı üzere sürekli kaygı alt boyut puanları açısından sosyoekonomik düzeyler manidar biçimde farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin sürekli kaygı alt boyut puanları sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerden manidar seviyede düşüktür. Farklılık sosyoekonomik düzeyi yüksekler (X=39.33) nazaran sosyoekonomik düzeyi düşüklerin (X=48.44) lehinedir.

Tablo 4.60: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.097	93	0.031	0.943	93	0.001
	Okul kursuna gidiyorum	0.057	98	0.200	0.977	98	0.081
	Özel ders alıyorum	0.226	6	0.200	0.864	6	0.203
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.070	84	0.200	0.978	84	0.150
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.056	53	0.200	0.982	53	0.597
	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	0.058	93	0.200	0.991	93	0.776
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Okul kursuna gidiyorum	0.073	98	0.200	0.986	98	0.374
	Özel ders alıyorum	0.305	6	0.084	0.792	6	0.050
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	0.082	84	0.200	0.988	84	0.650
	İki farklı yerden destek alıyorum.	0.128	53	0.031	0.968	53	0.161

Kaygı alt boyut puanlarının akademik destek almaya dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.60'tan anlaşıldığı üzere kaygı alt boyut puanları normallik testlerinde manidar sonuçlar elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır.

Tablo 4.61: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Akademik Destek Alma Durumuna Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Akademik Destek Alma Durumu	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	38.62	12.87	1.33	154.67			
	Okul kursuna gidiyorum	98	40.08	11.05	1.12	173.19			
	Özel ders alıyorum	6	39.33	11.08	4.52	178.25			
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	41.05	11.30	1.23	178.97	4	3.558	0.469
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	38.57	10.40	1.43	160.09			
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63				
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Dershaneye/etüt merkezine gidiyorum	93	42.99	9.25	0.96	159.73			
	Okul kursuna gidiyorum	98	43.71	8.17	0.83	168.38			
	Özel ders alıyorum	6	42.50	9.85	4.02	169.67			
	Herhangi bir akademik destek almıyorum	84	45.77	8.86	0.97	188.27	4	7.054	0.133
	İki farklı yerden destek alıyorum.	53	41.81	9.76	1.34	146.35			
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49				

Tablo 4.61'den anlaşıldığı üzere kaygı alt boyut puanları açısından akademik destek alma durumları manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.62: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	1 saatten az	0.073	65	0.200	0.976	65	0.251
	1-2 saat	0.062	141	0.200	0.968	141	0.002
	3-4 saat	0.074	99	0.200	0.975	99	0.054
	4 saatten fazla	0.066	29	0.200	0.980	29	0.848
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	1 saatten az	0.072	65	0.200	0.976	65	0.233
	1-2 saat	0.053	141	0.200	0.989	141	0.366
	3-4 saat	0.077	99	0.169	0.985	99	0.299
	4 saatten fazla	0.071	29	0.200	0.988	29	0.977

Kaygı alt boyut puanlarının günlük ders çalışma süresine dair farklılaşma durumunu saptamak amacıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.62'den anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır. Ancak sürekli kaygı alt boyut puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.63: Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	1 saatten az	65	42.94	13.10	1.63	191.92	3	6.147	0.105
	1-2 saat	141	39.09	11.50	0.97	161.54			
	3-4 saat	99	38.06	10.18	1.02	157.09			
	4 saatten fazla	29	40.62	11.28	2.10	177.29			
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63				

Tablo 4.63'ten anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.64: Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süresine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	X	SS	Sh	F	p
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	1 saatten az	65	46.02	9.14	1.13	4.049	0.008*
	1-2 saat	141	42.30	8.79	0.74		
	3-4 saat	99	43.24	8.70	0.87		
	4 saatten fazla	29	46.97	9.20	1.71		
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49		

* p<0.05

Tablo 4.64'ten anlaşıldığı üzere sürekli kaygı alt boyut puanları açısından günlük ders çalışma süreleri manidar biçimde farklılaşmaktadır. Günlük 1-2 saat ders çalışanların sürekli kaygı alt boyut puanı günlük bir saatten az çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Farklılık 1-2 saat (X=42.30) çalışanlara kıyasla 1 saatten az (X=46.02) çalışanların lehinedir.

Tablo 4.65: Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Normallik Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.113	28	0.200	0.968	28	0.526
	Anadolu Lisesi	0.047	187	0.200	0.976	187	0.002
	Sosyal Bilimler Lisesi	0.213	9	0.200	0.914	9	0.346
	Güzel Sanatlar Lisesi	0.214	7	0.200	0.906	7	0.371
	Spor Lisesi	0.140	19	0.200	0.937	19	0.235
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0.076	63	0.200	0.969	63	0.110
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	0.206	9	0.200	0.901	9	0.255
	Özel Okul	0.157	6	0.200	0.986	6	0.977
	Açık Öğretim Lisesi	0.229	6	0.200	0.955	6	0.783
	Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Fen Lisesi	0.131	28	0.200	0.973	28
Anadolu Lisesi		0.057	187	0.200	0.988	187	0.126
Sosyal Bilimler Lisesi		0.308	9	0.014	0.852	9	0.078
Güzel Sanatlar Lisesi		0.253	7	0.196	0.899	7	0.324
Spor Lisesi		0.140	19	0.200	0.950	19	0.394
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		0.121	63	0.023	0.971	63	0.140
Anadolu İmam Hatip Lisesi		0.136	9	0.200	0.973	9	0.917
Özel Okul		0.223	6	0.200	0.920	6	0.507
Açık Öğretim Lisesi		0.205	6	0.200	0.973	6	0.909

Kaygı alt boyut puanlarının lise tercihinine dair farklılaşma durumunu saptamak maksadıyla dağılım normalliği sınanmıştır. Tablo 4.65'ten anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları normallik testinde manidar bir sonuç elde edildiğinden parametrik olmayan test uygulanmıştır. Ancak sürekli kaygı alt boyut puanları normallik testinde anlamsız bir sonuç elde edildiğinden parametrik test uygulanmıştır.

Tablo 4.66: Durumluk Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	Sıra Ort.	sd	H	p
Durumluk Kaygı Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	38.75	10.04	1.90	163.16	8	3.558	0.895
	Anadolu Lisesi	187	38.86	10.89	0.80	161.82			
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	43.56	12.35	4.12	205.17			
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	43.00	16.00	6.05	180.21			
	Spor Lisesi	19	40.11	11.68	2.68	174.34			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	40.46	12.69	1.60	171.60			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	44.00	16.56	5.52	186.78			
	Özel Okul	6	42.83	7.83	3.20	202.50			
	Açık Öğretim Lisesi	6	40.00	15.07	6.15	164.83			
	Toplam	334	39.66	11.53	0.63				

Tablo 4.66'dan anlaşıldığı üzere durumluk kaygı alt boyut puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.67: Sürekli Kaygı Alt Boyut Puanlarının Lise Tercihine Dair Farklılaşmasını Saptamada Kullanılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Lise Tercihi	N	X	SS	Sh	F	p
Sürekli Kaygı Alt Boyutu	Fen Lisesi	28	40.79	8.81	1.66	1.646	0.111
	Anadolu Lisesi	187	43.16	8.88	0.65		
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	46.33	8.17	2.72		
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	43.43	14.70	5.55		
	Spor Lisesi	19	43.74	9.09	2.08		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	44.94	8.75	1.10		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	49.89	8.36	2.79		
	Özel Okul	6	50.00	5.06	2.07		
	Açık Öğretim Lisesi	6	42.17	8.57	3.50		
	Toplam	334	43.71	8.99	0.49		

Tablo 4.67'den anlaşıldığı üzere sürekli kaygı alt boyut puanları açısından lise tercihleri manidar biçimde farklılaşmamaktadır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk olarak öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı puanlarının TEOG başarı puanlarını yordayıp yormadığına ilişkin bulgular ile değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığına ilişkin sonuçlar literatür ışığında yorumlanarak tartışılmıştır. Ardından, demografik değişkenlere göre öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri, kaygıları ve TEOG başarıları arasında farklılaşma olup olmadığına ilişkin sonuçlar, literatürdeki bulgularla karşılaştırılarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN TEOG BAŞARILARINI YORDAMA DURUMU İLE DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı değişkenleri birlikte TEOG sınav puanlarıyla yüksek seviyede manidar ilişkilidir. Adı geçen dört değişken birlikte TEOG sınav başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin TEOG sınav başarısı üzerindeki görece önem sırası: öğrenme yaklaşma, akademik öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, performans yaklaşma, performans kaçınma, sürekli kaygı, durumluk kaygı ve öğrenme kaçınmadır. Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve sürekli kaygının TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenme kaçınma ve durumluk kaygı değişkenleri ise TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Psikolojik dayanıklılık ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar ilişkiliyken ($r=0.462$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.281$, $p=0.000$) almıştır. Buna göre psikolojik dayanıklılık arttıkça TEOG sınavı puanı diğer bir deyişle akademik başarı da artmaktadır. Literatüre baktığımızda psikolojik dayanıklılık ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulan çalışmalar mevcuttur. Reis, Colbert ve Hebert (2005) tarafından birçok farklı risk faktörleri bulunan, etnik kökenleri farklı ve

akademik yetenekleri yüksek lise öğrencileriyle yapılan çalışmada akademik başarıları yüksek öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hanson, Austin ve Lee Bayha (2003) yüksek düzeyde içsel ve dışsal dayanıklılık faktörlerine sahip olan geniş öğrenci kitlesinin bulunduğu okulların Akademik Performans İndeksi puanlarının diğer okullardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, literatürde psikolojik dayanıklılık ile akademik başarı arasında ilişki olmadığını bulgulayan çalışmalara da rastlanmak mümkündür. Harrison (1999; akt. Er, 2009) Alabama'daki ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile öğrencilerin bireysel dayanıklılık ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve toplam psikolojik dayanıklılık puanları, alt ölçek puanları ve Bilimsel Yetenek Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Psikolojik dayanıklılık TEOG sınav puanını pozitif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Robertson (1998; akt. Er, 2009)'un düşük gelirli ve okul başarısızlığı açısından risk altında olan 5. ve 6. sınıfa devam eden 194 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; okula uyumun, kişinin kendi içindeki dayanıklılığın, saldırgan problem çözmenin, akademik benlik kavramının, işbirliğinin ve algılanan ebeveyn denetiminin akademik başarının yordayıcıları olduğu görülmüştür. Literatürde akademik başarının psikolojik dayanıklılık tarafından yordanmadığını bulgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Williams (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin okul başarıları, okulu bitirmeye ilişkin kararlılıkları, umut düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sadece umut düzeyinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar ilişkiliyken ($r=0.489$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.285$, $p=0.000$) almıştır. Buna göre akademik öz-yeterlik arttıkça TEOG sınavı puanı diğer bir deyişle akademik başarı da artmaktadır. Literatüre baktığımızda akademik öz-yeterliğin başarıyla olumlu ilişkisini bulan çalışmalar mevcuttur. Joo, Bong ve Choi (2000) tarafından Seul'de yapılan çalışmada akademik öz-yeterlikle akademik başarıyı olumlu yönlü orta düzeyli ($r=0.46$) manidar ilişkili bulmuşlardır. Carroll ve diğerleri (2009) akademik öz-yeterlik, suçlu davranışlar, akademik amaçlar ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve akademik öz-yeterlikle başarının olumlu yönde

güçlü ilişkisini bulmuşlardır. Küçük Kılıç ve Öncü (2014)' nün beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ve akademik başarıları olumlu yönde düşük düzeyli korelasyonlu görülmüştür ($r=0.118$, $p<0.05$).

Akademik öz-yeterlik TEOG sınav puanını pozitif yönde anlamlı biçimde yordamaktadır. Bandura ve diğerleri (1996) ortalama yaşları 12 olan 279 çocuğun akademik yükümlülükleri üzerinde öz-yeterliğin çok yönlü etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları çocukların kendi akademik yeterliliklerine olan inançlarının, hem bağımsız olarak hem de yüksek akademik başarı isteğini teşvik ederek onların öğrenmelerini, akademik başarılarını ve olumlu sosyal davranışlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Öz-yeterlik ve psikososyal faktörlerin akademik başarının varyansını oldukça büyük bir oranda açıkladığı görülmüştür. Keleşoğlu (2011)'nün 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlikleri, SBS puanlarıyla öğrencilerin özelliklerinin başarıyı yordamadaki güçleri üstüne yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının önemli yordayıcıları sırasıyla otorite, iyi vatandaşa ait özellikler, akademik öz-yeterlik, zaman ve aydınlatmadır. Bu yordayıcılar birlikte öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %20'sini açıklamaktadır. Kemer (2006) akademik öz-yeterliğin, umudun, kaygının 11. sınıftaki öğrencilerin üniversiteye girişteki sınav puanlarını yordama rolü üzerine olan araştırmasında Akademik Öz-yeterlik Ölçeği alt ölçek puanlarının bütün alanlarda üniversite giriş puanlarını yordadığını ortaya koymuştur. Robbins ve diğerleri (2004) psikososyal öğrenme becerisi faktörleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi meta analiz çalışması ile incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik amaçların, akademik öz-yeterliğin ve akademiksel becerilerin arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ancak akademik öz-yeterliğin, başarı ve motivasyonun genel not ortalamasını güçlü şekilde yordamadığı görülmüştür.

Başarı yöneliminin alt boyutlarından biri olan öğrenme yaklaşma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü yüksek düzeyde manidar ilişkiliyken ($r=0.778$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki orta düzeyli olumlu değer ($r=0.670$, $p=0.000$) almıştır. Başarı yöneliminin bir diğer alt boyutu öğrenme kaçınma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü düşük düzeyde manidar ilişkiliyken ($r=0.234$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki

düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.011$, $p=0.836$) almıştır. Başarı yöneliminin diğer alt boyutu performans yaklaşma ve TEOG sınav puanı olumlu yönlü orta düzeyli manidar ilişkiliyken ($r=0.426$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.204$, $p=0.000$) almıştır. Başarı yöneliminin son alt boyutu performans kaçınma ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli manidar ilişkiliyken ($r=-0.322$, $p=0.000$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumsuz değer ($r=-0.175$, $p=0.001$) almıştır. Buna göre öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma arttıkça TEOG sınav puanı artmakta, performans kaçınma arttıkça TEOG sınav puanı azalmaktadır. Literatüre baktığımızda başarı yöneliminin alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulan çalışmalar mevcuttur. Lin ve diğerleri (2008; akt. Küçükoğlu, Kaya ve Turan, 2010) başarı yönelimlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerine etkisini araştırmışlar ve başarıda öğrenme yönelimini *yüksek*; performans-kaçınma yönelimini *düşük* etkili bulmuşlardır. Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010)'ın üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada öğrenme ile performans-yaklaşmanın başarıda epey yüksek etkili; performans-kaçınmanın başarıda düşük etkili olduğuna ulaşılmıştır. Harackiewicz, Barron ve Elliot (1998) kişilik özelliklerinin başarı yönelimlerine etkisini ve başarı yönelimlerinin akademik başarıya etkisini inceledikleri çalışmalarında öğrenme yönelimli öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını, akademik performansları açısından bir fark olmadığını bulmuşlardır. Performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin derse karşı ilgilerinde herhangi bir fark bulunmamışken, bu öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimli öğrencilerin performansları ise düşük bulunmuştur.

TEOG sınav puanı başarı yöneliminin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutları tarafından yordandırmakta öğrenme kaçınma alt boyutu TEOG sınav puanının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Öğrenme amaçlarının dayanağı başarıma ihtiyacı, performans amaçlarının dayanağıysa yanlış yapma korkusudur (Elliot, 1999). Öğrenme kaçınma amacı, görevde ustalaşmaya yakinken başarısızlığa uğramamak ya da kişinin becerilerini, yeteneklerini ya da bilgisini kaybetmemeye çalışması olarak tanımlanır (Pintrich, 2000). Öğrenme kaçınma yönelimine sahip olan öğrenciler sorunlar karşısında pasif bir başa çıkma stratejisi olan kaçınmayı kullanma, zorlayıcı faaliyetlerden başarısızlık korkusu

nedeniyle uzak durma, başarının garanti olduğu kolay işleri tercih etme, daha az çabayla başarılı olmaya çalışma, başarısızlık ile karşılaştıkları zaman pes etme gibi olumsuz davranışlarda bulunabilmektedirler (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988). Başarı yönelimi modeline en son eklenen öğrenme kaçınma boyutu üzerinde çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte, hem pozitif hem negatif bileşenleri bünyesinde barındırması sürece diğer değişkenler de dahil edildiğinde anlamlı bir yordayıcılık elde edilememesi sonucunu doğurmuş olabilir. Literatürde akademik başarının başarı yöneliminin çeşitli alt boyutları tarafından yordandığını bulgulayan çalışmalara rastlanmaktadır. Midgley ile Urdan (1995) 8. sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada regresyon analiziyle performans yönelimiyle kendini engelleme stratejilerini fazla kullanmanın düşük başarıyı öngörebileceğini göstermişlerdir. Harackiewicz ve diğerleri (2000) yaptıkları çalışmada öğrenme yöneliminin kısa ve uzun dönemde derse yönelik ilginin sürdürülmesini yordadığını; performans yöneliminin ise kısa ve uzun dönemde başarıyı yordadığını bulmuşlardır. Ayrıca araştırma, performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin de yüksek akademik başarıya sahip olduklarını göstermiştir. Şenay (2010) 11. sınıftaki öğrencilerin zihinsel becerilere dönük kimya öz-yeterlikleri, laboratuvarındaki çalışmalara dönük kimya öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ile kimya başarılarının ilişkilerini çalışmıştır. Sonuçlar, zihinsel becerilere dönük kimya öz-yeterliklerinin, öğrenme-yaklaşma ile performans-yaklaşmanın kimyadaki başarıyı manidar biçimde olumlu yönlü; performans-kaçınmanın kimyadaki başarıyı manidar biçimde olumsuz yönlü yordadığını göstermiştir. Akpur (2016) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Sonuç olarak, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimlerinin akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaygı alt boyutlarından durumluk kaygı ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli anlamsız ilişkiliyken ($r=-0.012$, $p=0.822$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.041$, $p=0.458$) almıştır. Kaygının diğer alt boyutu sürekli kaygı ve TEOG sınav puanı olumsuz yönlü düşük düzeyli anlamsız ilişkiliyken ($r=-0.027$, $p=0.623$) regresyon analizine diğer değişkenler de dahil edildiğinde ilişki düşük düzeyli olumlu değer ($r=0.138$, $p=0.012$) almıştır. Literatüre baktığımızda durumluk ve sürekli kaygı ile

akademik başarı arasında anlamsız ilişki bulan çalışmalar mevcuttur. Çavuşoğlu (1993) Anadolu liseleri sınavları öncesindeki katılımcıların durumluk kaygılarının sınavlardaki başarılarına etkilerini incelemiştir. Kızlarda ve erkeklerde değişik durumluk kaygıların katılımcıların başarılarına mühim etkisi olmadığı bulunmuştur. Şahin (1985; akt. Çavuşoğlu, 1993) yeteneklerine uygun düzeyde, yeteneklerinin üstünde ve altında başarı gösteren lise öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında fark bulamamıştır. Basco ve Olea (2013) da üniversite öğrencilerinin durumluk kaygı ve genel not ortalaması arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğunu; durumluk ve sürekli kaygının genel not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ayrıca, literatürde durumluk ve sürekli kaygı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu bulgulayan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Başarır (1990) sınavlardaki başarıyla durumluk ve sınavlardaki kaygının; akademik başarıyla durumluk ve sınavlardaki kaygının negatif yönlü ilişkilerini bulgulamıştır. Cengiz (1988) araştırmasında ÖSYM I. basamak sınavının kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin manidar olarak yükselmesine neden olduğunu ve başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere kıyasla hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeylerinin manidar olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur.

TEOG sınav puanı kaygının sürekli kaygı alt boyutu tarafından yordanmaktayken durumluk kaygı alt boyutu TEOG sınav puanının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bu durum hayati bir öneme sahip olan TEOG sınavının öğrencilerde benzer kaygılar uyandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Kaygının davranışlar üzerinde ket vurucu, zorlaştırıcı, teşvik edici ve güdüleyici etkileri vardır. Normal düzeydeki kaygılar bireyi, şevklenme, güdülenme, kararlar verme, enerji yaratma ile performanslarını geliştirme konularında destekler (Spielberger, 1972). Ancak bu düzeyin üzerine çıkan endişe yaratan veya çok düşük düzeyde kalan kaygı düzeyi öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Yoğun kaygı, bireyin enerjisini verimli bir şekilde kullanmasını, üretken ve yaratıcı olmasını, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesini engelleyerek bireyin kendini gerçekleştirmesine ve öğrenme sürecine ket vurabilir (Scovel, 1978). Bu durumdaki bireyin karar verme, sorumluluk yüklenme, davranışlarını kontrol etme, karşılaşılan problemlerle baş etme ve imkanları değerlendirme anlamında sorunlar yaşadığı görülmektedir (Sekmenli, 2000). Literatürde akademik başarının kaygının çeşitli alt boyutları tarafından

yordandığını bulgulayan çalışmalara rastlanmaktadır. Süer (2014) öz-düzenleme becerilerinin TEOG başarısını hangi düzeyde yordadığını araştırmıştır. Öz-yeterlik, kaygı ve zihinsel stratejiler kullanmanın TEOG sınavındaki başarıyı yordadığını; öz-düzenlemeyle içsel değerine TEOG başarısını yordamadığını bulmuştur. Ismail ve Wai Kong (1985) Malezyalı ilkököl öğrencilerinin genel bilişsel yetenekleri dahil edildiğinde dahi sırasıyla kontrol odağı, durumluk kaygı, bilişsel stil ve sürekli kaygının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. McEwan ve Goldenberg (1999) tarafından Kanada'daki yüksek lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada durumluk kaygı akademik başarıyla negatif yönde ilişkiliyken; sürekli kaygının akademik başarının tek anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

5.2. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, BAŞARI YÖNELİMİ, KAYGI VE TEOG BAŞARILARI İLE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

Araştırmanın dördüncü probleminde örneklemdaki öğrencilerin sırasıyla TEOG başarıları, psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi gibi demografik verilere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tartışma ve yorumları sırasıyla sunulmuştur.

5.2.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin TEOG Başarıları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

TEOG sınav puanları cinsiyetler açısından kız öğrenciler lehine manidar biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları biçiminde değerlendirilebilir. Literatürdeki cinsiyetle akademik başarının ilişkisini ele alan çalışmalarda çelişik bulgulara rastlanmaktadır. Cinsiyetin akademik başarıyı manidar biçimde farklılaştırdığını öne süren araştırmaların yanında (Demirtaş ve Özer, 2007; Güler, 2010; Gündüver ve Gökdaş, 2011; Özkal ve Çetingöz, 2006), cinsiyetin akademik başarı üzerinde etkili

olmadığını belirten çalışmalar da (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Dil ve Bulantekin, 2011; Keskin ve Sezgin, 2009; Kurt, 2010; Metin, 2013; Ötken, 2012) bulunmaktadır. Buradaki farklılığı yaratan unsurun örneklemeden kaynaklandığı düşünülmektedir.

TEOG sınav puanı yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yaşı 13 olanlar ile yaşı 14 olanların TEOG sınav puanları birbirine oldukça yakınken yaşı 15 olanların TEOG sınav puanı diğer iki gruba göre oldukça düşüktür. Yaşı 14 olanların TEOG sınav puanı yaşı 15 olanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Bu farklılık yaşı 15 olanların sınıf tekrarına düşme, okula geç başlama ya da çeşitli sebeplerle okula ara verme gibi birtakım olumsuz koşulları barındırma ihtimallerini akla getirmektedir. Gündüver ve Gökdaş (2011) yaş arttıkça sistematik biçimde yükselen SBS başarılarının yaş ile manidar bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Keskin ve Sezgin (2009) yaşla başarıyı olumsuz yönlü manidar ilişkili bularak yaş yükseldikçe başarımın düştüğü neticesine ulaşmışlardır. Ergül (2003; akt. Gündüver ve Gökdaş, 2011) ise araştırmasında öğrencilerin yaşlarıyla başarılarını anlamsız ilişkili bulgulamıştır.

TEOG sınav puanı bakımından sosyoekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin TEOG sınav puanları birbirine oldukça yakınken orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin TEOG sınav puanları diğer iki gruba göre oldukça yüksektir. Bu farklılık örneklemin büyük bir çoğunluğunun orta sosyoekonomik düzeye sahip olması, ailelerin eğitim düzeyi veya gelirden bağımsız olarak eğitime önem vermeleri ve eğitimi yaşam statülerinin artırılmasının bir yolu olarak görmeleriyle açıklanabilir. Bu çalışma alan yazında sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmaları (Kurt, 2010; White, 1982; Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016) destekler nitelikte sonuç verirken, anlamlı etkisi bulunan çalışmaların (Metin, 2013; Sarier, 2010; Süer, 2014) aksine bir sonuç ortaya koymuştur.

TEOG sınav puanı akademik destek alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların TEOG sınav puanı okul kursuna gidenlere, dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin TEOG sınav puanı ise

dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. TEOG'a kendi kendilerine hazırlık yapanların puanlarının düşüklüğü içerik ve tecrübe bakımından noksan olmalarının yanı sıra gelecek için beklentilerinin düşüklüğünden de kaynaklanabilir. Okul kurslarına giden grubun TEOG sınav puanlarının dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alan gruplara göre düşük olması ise okul kurslarında genellikle okulun kendi öğretmenlerinin görev alması sebebiyle okulun devamı olarak algılanması, genellikle konu anlatımı şeklinde yürütülmesi, çoktan seçmeli sınavlara hazırlama sürecinde dersaneler kadar kaynağa ve pratiğe sahip olunmamasıyla açıklanabilir. Gün ve Çavuş Erdem (2014) öğrencilerin dershaneye gitme veya özel ders alma gibi herhangi bir eğitim desteği alıp almadıkları ile TEOG sınav sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%72.6) herhangi bir eğitim desteği almadığını, alanların ise bu desteği daha çok dershaneye gitme (%24.7) yoluyla sağladığını ve dersane değişkeni ile TEOG sınav sonuçları arasında oldukça anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Süer (2014)'in araştırmasında da TEOG sınavındaki bütün derslerde dersanelere gidenlerin, gitmeyenlere nazaran TEOG sınavında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gündüver ve Gökdaş (2011) öğrencilerin SBS başarılarıyla sınav hazırlığı biçimleri arasında anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Sınava hazırlanmayanların başarıları okul kursları ve özel programlara katılanlardan; kendi başına hazırlananların başarıları dersaneye, okul kursuna ve özel programlara katılanlardan; dershaneye ve okul kurslarına gidenlerin başarıları özel programlara katılanlardan düşük bulunmuştur. Ancak, Şeker (2004; akt. Gündüver ve Gökdaş, 2011) tarafından üniversite öğrencilerinin başarıları üzerine çevresel faktörlerin etkilerinin araştırıldığı çalışmadaki üniversiteye giriş sınavından önce dershaneye gitmenin başarıda anlamlı biçimde etkili olmadığı bulgusu, mevcut araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

TEOG sınav puanı günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Günlük bir saatten az ders çalışanların TEOG sınav puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların TEOG sınav puanı ise günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ders çalışma süresi ile sınav başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, günlük ders çalışılan saat sayısı arttıkça TEOG sınav puanının yükseldiği görülmüştür. Kara ve Gelbal (2013) ilköğretim öğrencilerinin

akademik başarılarını etkilediği düşünölen bazı özelliklerin önem düzeylerini öğretmen adaylarının göröşleri doğrultusunda sıraladıkları çalışmada tüm öğretmen adayları tarafından başarıyı etkilemede en önemli olduğu düşünölen özelliğin düzenli çalışma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öksüzler ve Sürekçi (2010) Bandırma’da OKS’ye girmiş ve 9. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada ailenin gelir ve eğitim düzeyi, kitap okuma, düzenli ve planlı çalışma alışkanlığı, dershaneye gitme ve diploma notu faktörlerinin OKS başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir (akt. Süer, 2014). Yavuz (2010) Konya’da 2008 yılındaki SBS’ye girmiş çeşitli sosyoekonomik düzeylerdeki altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin SBS sınıf puanlarını yordayan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Regresyon analizinin sonucunda, yordayıcılar beraber (ana-baba eğitim düzeyi, dersaneye gidilen süre, günde ders çalışılan süre, ailedeki aylık gelir) sınıf puanıyla manidar ilişkili görölmüştür.

TEOG sınav puanı lise tercihi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Lise tercihi Spor Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Özel Okul olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Açık Öğretim Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların TEOG sınav puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ortaöğretime devam edilmek istenilen okulun türüne bakarak sınav başarıları değerlendirildiğinde istenilen okul sıralamaları ile TEOG sınavında alınan puanların paralellik gösterdiği görölmekte; bu durum öğrencilerin düzeylerine yönelik realist bilgilerinin olduğu ve akademik başarı puanları ile beklentilerinin buna paralel bir yapı sergilediği şeklinde yorumlanabilmektedir. Gündöver ve Gökdaş (2011) öğrencilerin ortaöğretimde hedefledikleri okul türleriyle SBS başarılarını karşılaştırmışlar ve puanlar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, Fen Lisesi isteyenlerin SBS başarıları Anadolu, Anadolu Öğretmen, Anadolu Meslek türleri ve diğer liseleri isteyenlerden; Anadolu Öğretmen Lisesi isteyenlerin SBS başarılarıysa Anadolu Meslek türleri ve diğer liseleri isteyenlerden manidar biçimde yüksek bulunmuştur.

5.2.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Psikolojik dayanıklılık toplam puanları cinsiyetler açısından kız öğrenciler lehine manidar biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre psikolojik olarak daha dayanıklı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyinin hangi cinsiyette daha fazla görüldüğüne ilişkin araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Benzeri biçimde, Oktan (2008) kadınlardaki dayanıklılığı yüksek olarak saptarken; Dayıoğlu (2008) tersine erkeklerdeki psikolojik dayanıklılık düzeylerini yüksek bulmuştur. Werner (1993) de yaptığı boylamsal çalışmada cinsiyeti psikolojik dayanıklılıkla alakalı bir faktör olarak ele almış ve kızların erkeklere oranla daha güvenli ilişkiler kurduklarını, özerk, benlik saygısına sahip, kendilerine daha güvenli olduklarını, empati kurabildiklerini, yardım aldıklarını, iletişimde daha güvenilir olduklarını, diğerlerini daha iyi anladıklarını ve problem çözmeye daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Garmez (1993; akt. Oktan, 2008) de genellikle erkeklerin psikolojik sıkıntılardan, aile anlaşmazlığı, doğum öncesi ve doğum incinmelerinden ve tüm risk faktörlerinden kadınlardan daha çok etkilendiklerini ve ayrıca erkeklerin felaket veya ayrılık durumları ile karşılaştıklarında yıkıcı davranışlar için bir risk grubu oluşturduklarını belirtmiştir. Bununla beraber, literatürde psikolojik dayanıklılıkta cinsiyete göre anlamlı fark bulunmayan araştırmalar da mevcuttur (Gürkan, 2006; Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013).

Psikolojik dayanıklılık toplam puanı bakımından yaşa nazaran manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durum örneklemdeki öğrencilerin tümünün 8. sınıf öğrencisi olması, yaş skalasının 13, 14 ve 15 yaş ile sınırlı olması, büyük bir çoğunluğunun 14 yaş grubunda toplanması ve benzer gelişimsel dönem içerisinde olup benzer süreçleri deneyimlemelerinden kaynaklanabilir. Bu sonuç, psikolojik dayanıklılığın yaşa göre değişmediğini gösteren önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bildirici, 2014; Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Bu açıdan bakıldığında yaştan ziyade bireylerin kişisel ve sosyal niteliklerinin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, literatürde cinsiyet gözetmeksizin küçük yaştaki çocukların ergen ve gençlere oranla tüm risk

faktörlerine karşı birçok yönden daha savunmasız ve kolay incinebilir olduklarını vurgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Luthar, 1999; akt. Gizir, 2007).

Psikolojik dayanıklılık toplam puanı sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Maddi yetersizliklerin, ruh sağlığını olumsuz etkileyen çevresel risk faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Gizir, 2007; Kararımak, 2006). Ekonomik açıdan tatmin edici bir yaşam süren kişilerin sorunlar karşısında dışsal kaynaklara ulaşmaları kolaylaşmaktadır. Bu da onların psikolojik dayanıklılık düzeylerine olumlu bir katkı sunmaktadır. Öte yandan, ekonomik olarak sorunlar yaşayan bireyler eğitim, sağlık, barınma, kişisel gelişim gibi ihtiyaçlarını karşılamakta zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında gerçek ya da algılanan ekonomik gelir açısından tatmin edici bir durumda olan katılımcılar, diğerlerine oranla daha fazla psikolojik dayanıklılık sergileyebilirler. Bildirici (2014) tarafından İstanbul'da yaşayan ve özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip 106 anne ile yürütülen çalışmada, aylık ortalama gelir düzeyi ile psikolojik dayanıklılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ailenin ortalama aylık gelir düzeyi arttıkça annelerin psikolojik dayanıklılıkları da artmaktadır.

Psikolojik dayanıklılık toplam puanı akademik destek alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Çeşitli öğrenme alanlarından oluşan ortamlarla desteklenen, akademik destek kaynakları sayı ve nitelik olarak yüksek olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olması; akademik destek alma durumunun psikolojik dayanıklılık yapısını desteklemesiyle açıklanabilir. Friborg ve diğerleri (2005) psikolojik dayanıklılığın yapısının açıklanmasında beş faktör üzerinde durmuşlardır. Bunlar: bireysel yeterlilik, sosyal yeterlilik, aile uyumu, sosyal kaynaklar ve yapısal stildir. Aile, toplum, okul ve sınıf gibi sosyal yapılar çocuk ve gençlerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyen, onları risklerden koruyan önemli faktörlerdir. Bu koruyucu faktörlere sahip çocukların zorluklarla çok daha etkili başa çıkabildikleri belirtilmektedir. Masten (2001) çocuklarla ergenlerin gelişimsel süreçte yeterlilik ile

dayanıklılıklarını arttırmaya yardımcı olacak nitelikli kaynakların sayısını arttırmanın veya mevcut kaynakların ulaşılabilirliklerini kolaylaştırmanın, risklerin negatif tesirlerini hafiflettiğini ileri sürmektedir. Mandleco ve Peery (2000) ise psikolojik dayanıklılık sürecinde çevre ve toplumun sunduğu kaynak ve olanakların çeşitliliği ve çokluğunun da önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Psikolojik dayanıklılık toplam puanı günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Günlük bir saatten az ders çalışanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı ise günlük 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ders çalışma süresi ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, günlük ders çalışılan saat sayısı arttıkça psikolojik dayanıklılığın yükseldiği görülmüştür. TEOG'a hazırlık sürecinde daha fazla emek harcayan öğrencilerin daha yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip olmaları, psikolojik olarak dayanıklı bireylerin amaç ve eğitimsel beklentileri olma, önem ve önceliklerini belirleyerek planlı hareket etme, mücadelecı olma gibi bireysel özelliklere sahip olmalarıyla açıklanabilir. Reis, Colbert ve Hebert (2005) birçok farklı risk faktörleri bulunan lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada başarılı olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını etkileyen değişkenleri araştırmışlardır. Hakim koruyucu faktörleri, bireysel (kendisine inanç, güdülenme, istikrar, vaktini verimli harcama, gayret sarf etme vs.) ile yaşamlarında kendilerine destekle önem veren yetişkinlerin varlığı şeklinde açıklamışlardır.

Psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Spor Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların psikolojik dayanıklılık toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ortaöğretime devam edilmek istenilen okulun türüne bakarak psikolojik dayanıklılık toplam puanları değerlendirildiğinde; istenilen okul sıralamaları ile psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının paralellik gösterdiği, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları arttıkça lise hedeflerinin yükseldiği görülmektedir.

Krovetz (1999) psikolojik olarak dayanıklı çocukların dört önemli özelliğini sosyal yetkinlik, sorun çözme becerileri, özerklik ve amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu olarak sıralamıştır. Dayanıklı bireylerin bazı amaçları, eğitime dair beklentileri, umutları ve aydınlık geleceklere olacağına dair his taşımaları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Literatürde psikolojik dayanıklılık ile okul türü arasında ilişki olmadığını bulgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Dayıoğlu (2008) 2007-2008 akademik yılında üniversite giriş sınavına hazırlanan adayların psikolojik dayanıklılık puanları arasındaki farklılıkları sınava giriş sayısı, mezuniyet alanı ve okul türü değişkenleri açısından incelemiş ve sonuçlar sınava giriş sayısı, mezuniyet alanı ve okul türü gruplarının psikolojik dayanıklılık puanları açısından anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermiştir.

5.2.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlikleri ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Akademik öz-yeterlik toplam puanları cinsiyetler açısından manidar biçimde farklılaşmamaktadır. Bu durum kızlarla erkeklerin benzeri akademik öz-yeterliklerinin olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Küçük Kılıç ve Öncü (2014) tarafından yapılan çalışmada da BESYO öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri cinsiyete bakarak manidar farklılaşma göstermemiştir. Akademik öz-yeterlikle ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmında ise akademik öz-yeterliği etkileyen kaynakların etkisinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Britner ve Pajares 2006; Usher ve Pajares, 2006). Schunk ve Pajares (2001) bilhassa akademiksel içeriklerde “matematik, teknoloji ve bilim” çocuklukta ve yetişkinlikte erkek öz-yeterliklerinin kadınlarınkinden yüksek bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, ergenlik döneminden itibaren öğrencilerin ölçekleri dürüst ve içten cevaplamaları halindeyse öz-yeterlikte cinsiyet farkının beklenmediği belirtilmiştir.

Akademik öz-yeterlik toplam puanı bakımından yaşa nazaran manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri yaşla birlikte bir miktar azalma eğilimi göstermekte fakat bu düşüşün anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Şeker (2014) de yaptığı çalışmada müzik öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin sınıflarıyla yaşlarına göre anlamlı bir

farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öz-yeterlik zaman ve tecrübeyle gelişim gösterdiğinden, yaş ile akademik öz-yeterlik arasında ilişki bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Zimmerman ve Martinez Pons (1990; akt. Sakız, 2013) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin yaşa bağlı olarak artma eğilimi gösterdiğini, on birinci sınıfların öz-yeterliklerinin sekizinci sınıflardan, sekizinci sınıfların öz-yeterlik düzeylerinin ise beşinci sınıflardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Stipek ve Daniels (1988; akt. Sakız, 2013) ise yaş ilerledikçe öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin azaldığını savunmuşlar ve bu durumu sosyal karşılaştırmaya dönük öğretmen dönütlerinin öğrencilerin eğitim hayatlarının ilerleyen dönemlerinde artmasına bağlamışlardır.

Akademik öz-yeterlik toplam puanı sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı sosyoekonomik düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Bu durum aile üyeleri, arkadaşlar ve eğitimciler gibi öğrencinin yakın çevresindeki bireylerin yaratacağı öğrencinin sağlıklı şekilde gelişmesi için uygun, cesaretlendirici, teşvik edici, orta düzeyde zorlayıcı, öğrencinin kendini rahat hissedip, rahatça ifade edebildiği ortamların, yararlı rol modellerin eksikliği gibi yoksunluklar sebebiyle öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini yeterli düzeyde geliştiremedikleri şeklinde açıklanabilir (Arslan, 2012). Ayrıca, yoksul aile çocukları yetenekli olduklarına inansalar bile ileri eğitim görme isteklerini ekonomik engelleri nedeniyle gerçekleştiremeyeceklerine inanmakta ve bu konuda girişimde bulunmaktan kaçınabilmektedirler (Kuzgun, 2003).

Akademik öz-yeterlik toplam puanı akademik destek alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların akademik öz-yeterlik toplam puanı okul kursuna gidenlere, dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin akademik öz-yeterlik toplam puanı ise dershaneye/etüt merkezine gidenlere ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Çeşitli öğrenme alanlarından oluşan ortamlarla desteklenen, akademik destek kaynakları sayı ve nitelik olarak yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek olması akademik destek alma durumunun öz-yeterlik kaynaklarını desteklemesiyle açıklanabilir. Bandura (1997) sosyal bilişsel teoride öz-yeterliğin kaynağı olarak

başarılmış performanslar, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumları göstermiş ve en güçlü kaynağın performans başarıları olduğunu öne sürmüştür. Deneyimin öz-yeterliğe etkisi düşünüldüğünde, öğretimin öğrencinin seviyesine uygun olması ve aşamalı bir şekilde uygulanması, öğrenciye performansını gösterecek seçeneklerin sunulduğu öğrenme ortamları hazırlanması ve öğrencinin başarı duygusunu tatması sağlanarak öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri artırılmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal çevrelerindeki insanlar tarafından başarabileceklerine yönelik olarak ikna edilmeleri, çevrelerinde başarılı sınıf arkadaşları ve iyi rol modellerin bulunması, eğitim ortamlarının fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi akademik öz-yeterliklerini arttırmada etkili olabilir (Açıkgöz, 2007; Bandura, 1997).

Akademik öz-yeterlik toplam puanı günde ders çalışılan süre değişkenine göre manidar olarak farklılaşmaktadır. Günlük bir saatten az ders çalışanların akademik öz-yeterlik toplam puanı günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ders çalışma süresiyle akademik öz-yeterliğin pozitif yönde ilişkili olduğu, günlük ders çalışılan saat sayısı arttıkça akademik öz-yeterlik toplam puanının yükseldiği görülmektedir. Bandura'ya göre öz-yeterlik; kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, yaşamında nasıl amaçlar belirleyeceğini, nasıl bir yaşam biçimi olacağını, zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, çabalarının ürününün nasıl olacağını, genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler. Öz-yeterliğin diğer inançlarla, güdülenmeyle, akademik seçimlerle ve başarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pajares, 1996). Linnenbrink ve Pintrich (2003) akademik öz-yeterliğin öğrencilerin öğrenmesi, bilişsel bağlılık, analitik düşünme, akademik sorumluluk, strateji kullanımı, ısrarcı tutum, olumsuz duygu ve edinime karşı duyarlılıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin akademik etkinliklerde bulunma isteğinin üst düzeyde olduğu da ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar, akademik öz-yeterliğin öğrencilerin derslere devam, ders çalışma, sınavlara hazırlanma, ödev yapma, sınav başarısı ve genel akademik ortalamaları gibi akademik yaşantılarında mühim etkilerini göstermiştir (Pajares, 1996; Schunk, 1991).

Akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Lise tercihi Açık Öğretim Lisesi olanların akademik öz-

yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Spor Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Sosyal Bilimler Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Anadolu Lisesi olanların akademik öz-yeterlik toplam puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ortaöğretime devam edilmek istenilen okulun türüne bakarak akademik öz-yeterlik toplam puanları değerlendirildiğinde; istenilen okul sıralamaları ile akademik öz-yeterlik toplam puanlarının paralellik gösterdiği, öğrencilerin akademik olarak kendine olan inançları arttıkça lise hedeflerinin yükseldiği görülmektedir. Taşdemir (2012; akt. Erzen ve Odacı, 2014) de “Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Genel Lise ve Özel Lise” türleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında Fen ile Anadolu Öğretmen Liselerindeki öğrencilerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Korucu ve Çınar (2017) eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik durumlarını inceledikleri çalışmada katılımcıların mezun oldukları liseleri karşılaştırmış ve lise türlerine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Ancak araştırma sonucunda, bu çalışmanın aksine akademik öz-yeterlik puanları en yüksekte en düşüğe doğru Teknik Lise, Meslek Lisesi, Ticaret Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, Normal Lise ve diğer şeklinde sıralanmıştır.

5.2.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile Demografik Özelliklerinin Farklaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Başarı yöneliminin tüm alt boyut puanları cinsiyetler açısından manidar biçimde farklılaşmamaktadır. Bu durum kızlarla erkeklerin benzeri başarı yönelimlerinin olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Çelik Menderes (2009) ve Roebken (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da başarı yöneliminde kadınlar ve erkekler arasında farklılık bulunmaması bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir (akt. Çelik Menderes, 2009). Literatürde başarı yönelimi alt boyutları bakımından cinsiyetler arasında fark bulgularan çalışmalara da rastlanmaktadır. Literatür incelendiğinde, kızların erkeklere göre daha çok öğrenme yaklaşma ve

öğrenme kaçınma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Bouffard ve diğ., 1995; Elliot ve McGregor, 2001; Finney ve Davis, 2003; akt. Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkci, 2013). Koç ve Karabağ (2013) ve Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) araştırmalarında performans yaklaşma puanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulurken; Akın (2006), Koç ve Arslan (2015) ve Middleton ve Midgley (1997) tarafından yapılan çalışmalarda erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) performans kaçınma alt boyutunda cinsiyetler arasında fark bulmazken; Akın (2006), Koç ve Karabağ (2013) ve Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999) araştırmalarında performans kaçınma puanları arasında erkekler lehine; Koç ve Arslan (2015) ise performans kaçınma puanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Başarı yöneliminin tüm alt boyut puanları bakımından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ile performans yaklaşma alt boyut puanları yaşla birlikte azalma, performans kaçınma alt boyut puanları ise yaşla birlikte artma eğilimi gösterirken; puanlarda yaşla birlikte görülen değişimler anlamlı düzeyde değildir. Ingles ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerin başarı yönelimleri ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve puanların yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır (akt. Koç ve Karabağ, 2013). Literatürde başarı yönelimi ve yaş arasında anlamlı ilişki bulan çalışmalara da rastlanmaktadır. Özgüngör (2003) mükemmeliyetçilik ile özerklik destekleyici davranışların başarı yönelimleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında yaş ile öğrenme yönelimi arasında olumsuz ve anlamlı, yaş ile performans kaçınma yönelimi arasında ise olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Başarı yöneliminin öğrenme kaçınma alt boyut puanı sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken; öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyut puanları bakımından manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların öğrenme kaçınma alt boyut puanı sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Öğrenme amaçlarının dayanağı başarıya ihtiyacı, performans amaçlarının dayanağıysa yanlış yapma korkusudur (Elliot, 1999). Öğrenme kaçınma amacı, görevde ustalaşmaya yakınken başarısızlığa uğramamak ya da kişinin becerilerini,

yeteneklerini ya da bilgisini kaybetmemeye çalışması olarak tanımlanır (Pintrich, 2000). Yoksul aile çocukları yetenekli olduklarına inansalar bile ileri eğitim görme isteklerini ekonomik engelleri nedeniyle gerçekleştiremeyeceklerine inanmakta ve bu konuda girişimde bulunmaktan kaçınabilmektedirler (Kuzgun, 2003). Ayrıca, TEOG gibi hayati bir sınavı yaşam standartlarını yükseltmenin bir yolu olarak görmeleri öğrenciler üzerinde baskı ve kaygıya neden olarak pasif başa çıkma stratejisi olan kaçınmayı kullanmalarına yol açabilmektedir.

Başarı yöneliminin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ile performans kaçınma alt boyut puanları akademik destek alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken; öğrenme kaçınma alt boyut puanları bakımından manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Herhangi bir akademik destek almayanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre; okul kursuna gidenlerin öğrenme yaklaşma alt boyut puanı ise dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Herhangi bir akademik destek almayanların performans yaklaşma alt boyut puanı dershaneye/etüt merkezine giden ve iki farklı yerden destek alanlara göre anlamlı derecede düşüktür. İki farklı yerden destek alanların performans kaçınma alt boyut puanı okul kursuna giden ve herhangi bir akademik destek almayanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Çeşitli öğrenme alanlarından oluşan ortamlarla desteklenen, akademik destek kaynakları sayı ve nitelik olarak yüksek olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimlerinin yüksek, performans kaçınma yönelimlerinin ise düşük olması; akademik destek alma durumunun öğrencinin hangi başarı yönelimini benimseyeceğini etkilemesiyle açıklanabilir. Bir kişinin belli bir ortam içindeki amaç yönelimi, onun belirli başarı amaçlarına olan doğal yönelimine (amaç yönelimleri) ve var olan şartlara (motivasyonel iklime) bağlıdır (Toros, 2001). Ebeveynler ve öğretmenler gibi önemli kişilerin davranışları, öğrencinin başarı yönelimi içinde öğrenme ve performans yönelim düzeylerinin değişimini kolaylaştırabilecek çevrenin yaratılması bakımından önemli rol oynamaktadır. Taş (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenilen konunun anlaşılması ve öğrencinin kendini geliştirmesinin temel alındığı öğrenme ortamlarının öğrenme yönelimini desteklediği görülürken; öğrencilerin yeteneklerinin ve performanslarının temele alındığı öğrenme ortamlarının performans yaklaşma yönelimini desteklediği görülmüştür.

Başarı yöneliminin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyut puanları günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken; öğrenme kaçınma ve performans kaçınma alt boyut puanları bakımından manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Günlük bir saatten az ders çalışanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre; günlük 1-2 saat ders çalışanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı ise günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Günlük bir saatten az ders çalışanların performans yaklaşma alt boyut puanı günlük 1-2 saat ve 3-4 saat çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Öğrenme yaklaşma yönelimi bireyin yetkinliğini geliştirme düşüncesiyle motive olması anlamına gelmekte ve bireylerin öğrenmeye harcanılan zaman miktarıyla katılım niteliğini ve güçlüklerle savaşıma istikrarını arttırmaktadır (Ames, 1992; Finney, Pieper ve Barron, 2004). Performans yaklaşma yönelimi diğer bireylerden daha yüksek performans göstermeye, diğerlerinin önüne geçmeye, diğerlerinden üstün ve en iyi olmaya çalışma olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu yönelim hem ısrar, sürekli gayret ile rekabet temelli mücadeleyi arttırırken hem de olası başarısızlıkta yüksek kaygı ile güdü yitimine sebep olabilmektedir (Elliot, 1999). Öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimine sahip olan öğrenciler ise sorunlar karşısında pasif bir başa çıkma stratejisi olan kaçınmayı kullanma, zorlayıcı faaliyetlerden başarısızlık korkusu nedeniyle uzak durma, başarının garanti olduğu kolay işleri tercih etme, daha az çabayla başarılı olmaya çalışma, başarısızlık ile karşılaştıkları zaman pes etme gibi olumsuz davranışlarda bulunabilmektedirler (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988).

Başarı yöneliminin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ile performans kaçınma alt boyut puanları lise tercihi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken; öğrenme kaçınma alt boyut puanları bakımından manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Lise tercihi Spor Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Özel Okul olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Güzel Sanatlar Lisesi olanların öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre; ve lise tercihi Anadolu Lisesi olanların

öğrenme yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Fen Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Lise tercihi Spor Lisesi olanların performans yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olanlara göre; lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanların performans yaklaşma alt boyut puanı lise tercihi Anadolu Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Lise tercihi Fen Lisesi olanların performans kaçınma alt boyut puanı lise tercihi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Ortaöğretime devam edilmek istenilen okulun türüne bakarak başarı yönelimi alt boyut puanları değerlendirildiğinde; istenilen okul sıralamaları ile başarı yönelimi alt boyut puanlarının paralellik gösterdiği, öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma puanları arttıkça, performans kaçınma puanları ise azaldıkça lise hedeflerinin yükseldiği görülmektedir. Canıdemir (2013) liseli öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, başarı yönelimleri ve başarılarının ilişkisini incelemiş ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme yönelimi puanlarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kaygıları ile Demografik Özelliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere tüm alt boyutları bakımından cinsiyetler arasında kız öğrenciler lehine manidar farklılaşma bulunmaktadır. Bu fark kızların erkeklere göre durumluk ve sürekli olarak daha kaygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Günay ve diğerleri (2008) de kız öğrencilerin hem durumluk hem de sürekli kaygı puanlarının erkek öğrencilerden önemli ölçüde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kızlarda kaygı düzeylerinin genel olarak erkeklerden daha yüksek olduğu bilinmekte ve bu durumun biyolojik ve duygusal yapılarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Yapısal özelliklerin yanı sıra aile ve toplum içerisinde kadınlar üzerindeki yoğun baskı, toplumumuzdaki kadınların çoğunun toplumsal kimliğe meslek ile finansal bağımsızlığıyla ulaşması,

merkezi sınavların meslek edinmede önemli basamak olması kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, literatürde kaygı ile cinsiyet arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Çakmak ve Hevedanlı (2004) biyoloji öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini belirlemişlerdir (akt. Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014). Kaygıyla cinsiyetin ele alındığı çalışmalarda, psikiyatrik örneklemelerde kadınların kaygılarının erkeklerden yüksek olduğu; öğrencilerdeyse cinsiyet farklılığı görülmediği belirtilmiştir (Geçtan, 2000; Öner ve Le Compte, 1998).

Kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere tüm alt boyutları yaş bakımından manidar biçimde farklılaşmamaktadır. Durumluk ile sürekli kaygı alt boyut puanları yaşla birlikte artma eğilimi gösterirken; puanlarda yaşla birlikte görülen değişimler anlamlı düzeyde değildir. Bu çalışmada yaşın önemli bir etken olarak çıkmaması değişik kademelerden ve sınıflardan öğrencilerin bulunmaması, genellikle aynı yaş grubundan merkezi sınavlara girme sürecinde benzer süreçleri deneyimleyen öğrencilerin araştırma kapsamına alınmalarından kaynaklanmış olabilir. Korkut (1991) da yaptığı çalışmada 13-18 yaşlarındaki çocuklarda yaş ile kaygının ilişkisini tespit edememiştir. Literatürde yaş ile kaygı arasında ilişki bulan çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalarda küçük çocuklardaki kaygının büyük çocuklara nazaran düşük olduğu bulunmuştur (Özusta, 1995). Her yaşın kendine özel gelişimsel özellikleri vardır ve bireyin kaygıları, içinde buldukları yaşın özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Kaygıyla yaşamın tüm evrelerinde karşılaşılma ile birlikte en yoğun deneyimlendiği dönemler doğum sonrasındaki iki sene ile ergenliktir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere tüm alt boyutları sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ve orta olanların durumluk kaygı alt boyut puanı sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların sürekli kaygı alt boyut puanı sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Sosyoekonomik durumları düşük ile ortalama öğrencilerin kaygılarının yüksekliği; gereksinimleri yeterli düzeyde karşılanmadığından hoşnutsuzluk, eksiklik ile

itimatsızlık hisleri içerisinde olmalarıyla izah edilebilir. Bunun yanında, dar gelirli aileler otoriter, müsamahasız tutumlar sergileyebilmektedirler (Varol, 1990; akt. Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Kaya ve Varol (2004) çalışmalarında ekonomik düzeyleri düşük üniversiteli öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarının, ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (akt. Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014). Diğer yandan, öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Tümerdem, 2007; Yılmaz ve diğ., 2014; akt. Şanlı Kula ve Saraç, 2016).

Kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere tüm alt boyutları bakımından akademik destek alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çeşitli öğrenme alanlarından oluşan ortamlarla desteklenen, akademik destek kaynakları sayı ve nitelik olarak yüksek olan öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygıları azalma eğilimi gösterirken; puanlarda görülen bu değişimler anlamlı düzeyde değildir. Bu durum akademik olarak desteklenme durumuna bakılmaksızın öğrenciler için hayati bir öneme sahip olan TEOG sınavının öğrencilerde benzer kaygılar uyandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Erzen ve Odacı (2014) da öğrencilerin özel ders alma durumlarının kaygılarını manidar biçimde farklılaştırmadığını bulmuşlardır. Ayrıca, literatürde kaygı ile akademik destek alma durumu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Günay ve diğerleri (2008) üniversite hazırlık kurslarına devam eden öğrencilerde durumluk kaygı puanlarını kursa gitmeyen öğrencilerden daha yüksek bulmuşlardır. Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk (2015) lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmada sınava hazırlanma şekline bakarak grupların farklarını manidar bulmuşlardır. Sınava okul+dersane ile hazırlanan öğrencilerin toplam kaygı puanları, sınava diğer şekillerde hazırlanan öğrencilerin toplam kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınava okul+dersane ile hazırlanan öğrencilerin tüm boyutlarda kaygı puanları, sınava diğer (sadece okul, kendim çalışıyorum) şekillerde hazırlanan öğrencilerin kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Kaygının sürekli kaygı alt boyut puanı günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken; durumluk kaygı alt boyut puanı bakımından manidar farklılaşma bulunmamaktadır. Günlük 1-2 saat ders çalışanların sürekli kaygı alt boyut puanı günlük bir saatten az çalışanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Durumluk ve sürekli kaygı puanlarına genel olarak baktığımızda 1-2 saat ve 3-4 saat çalışan grupların kaygılarının 1 saatten az ve 4 saatten fazla çalışan gruplara göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durum sınava çok az çalışmanın da çok fazla çalışmanın da öğrencide kaygı yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Kaygının davranışlar üzerinde ket vurucu, zorlaştırıcı, teşvik edici ve güdüleyici etkileri vardır. Normal düzeydeki kaygılar bireyi, şevklenme, güdülenme, kararlar verme, enerji yaratma ile performanslarını geliştirme konularında destekler (Spielberger, 1972). Ancak, bu düzeyin üzerine çıkan endişe yaratan veya çok düşük düzeyde kalan kaygı düzeyi öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Yoğun kaygı, bireyin enerjisini verimli bir şekilde kullanmasını, üretken ve yaratıcı olmasını, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesini engelleyerek bireyin kendini gerçekleştirmesine ve öğrenme sürecine ket vurabilir (Scovel, 1978). Bu durumdaki bireyin karar verme, sorumluluk yüklenme, davranışlarını kontrol etme, karşılaşılan problemlerle baş etme ve imkanları değerlendirme anlamında sorunlar yaşadığı görülmektedir (Sekmenli, 2000).

Kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere tüm alt boyutları bakımından lise tercihi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaöğretime devam edilmek istenilen okulun türüne bakarak kaygı alt boyut puanları değerlendirildiğinde; istenilen okul sıralamaları ile kaygı alt boyut puanlarının paralellik gösterdiği, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanları azaldıkça lise hedeflerinin yükseldiği görülmekle birlikte puanlarda görülen bu değişimler anlamlı düzeyde değildir. Bu durum lise tercihi ne olursa olsun merkezi sınavlara girme sürecinde benzer süreçleri deneyimleyen öğrencilerde sınavın benzer kaygılar uyandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Çakmak (2007; akt. Erzen ve Odacı, 2014) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısının lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2007) tarafından yürütülen çalışmada da liseli öğrencilerin sınav kaygıları okudukları lisenin türüne “Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, Genel Lise” nazaran manidar biçimde farklılaşmamıştır. Literatürde kaygı ile lise türü arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da

mevcuttur. Günay ve diğerlerinin (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucuna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin durumluk kaygı puanları ortalaması düz lise öğrencilerinden daha yüksektir. Öte yandan, üniversite sınavında istediği yeri kazanamayacağını düşünen öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygıları daha yüksektir. Erzen ve Odacı (2014) sınav kaygısının okul türü değişkenine göre farklılaştığını ancak öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ise bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. En fazla kaygıya sırayla “Çok Programlı Lise, Endüstri Meslek Lisesi, Genel Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi”; en az kaygıyaysa sırayla “Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi” sahiptir.

5.3. SONUÇ

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı düzeyleri ile TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ardından psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygının TEOG sınav başarısını yordama gücü değerlendirilmiştir. Ayrıca, bahsedilen beş temel değişkeni etkileyen faktörlerin tanımlanması amaçlanmış ve bu değişkenlerin demografik etkiler bakımından farklılaşması incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki seçilen ortaokullarda okuyan 144 kız 190 erkek 334 öğrenci oluşturmaktadır. Ergenlik döneminde bulunmaları ve TEOG gibi hayati bir sınava girmeleri dikkate alınarak araştırmaya 8. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 13-15 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 13.97’dir. Araştırma kapsamında beş farklı ölçme aracından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği (Şahin Baltacı ve Karataş, 2014), kaygıları Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Öner ve Le Compte, 1998), akademik öz-yeterlik ve başarı yönelimleri ise Türkçe’ye araştırmacı tarafından uyarlamaları yapılan Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Jerusalem ve Schwarzer, 1981) ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu (Elliot ve Murayama, 2008) ile belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler hakkındaki demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorulardan elde edilmiş ve

TEOG sınav başarıları için II. dönem TEOG Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanları kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik ve başarı yönelimleriyle TEOG sınav başarıları manidar düzeyde ilişkilidir. Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yöneliminin öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt boyutlarıyla TEOG sınav başarısı arasındaki ilişkiler pozitif yönlüken, başarı yöneliminin performans kaçınma alt boyutuyla TEOG sınav başarısı ilişkisi negatif yönlüdür. Kaygının durumluk ve sürekli kaygı alt boyutları ile TEOG sınav başarısı arasındaki ilişkiler ise negatif yönlü olup anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmada incelenen psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı değişkenleri birlikte TEOG sınav puanlarıyla manidar biçimde yüksek seviyede ilişkilidir. Adı geçen dört değişken birlikte TEOG sınav başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin TEOG sınav başarısı üzerindeki görelî önem sırası: öğrenme yaklaşma, akademik öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, performans yaklaşma, performans kaçınma, sürekli kaygı, durumluk kaygı ve öğrenme kaçınmadır. Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve sürekli kaygının TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenme kaçınma ve durumluk kaygı değişkenleri ise TEOG sınav başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçlarına göre, TEOG sınav puanlarında cinsiyet, yaş, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrenci olmanın; 14 yaşında olmanın; dershaneye/ etüt merkezine gitmenin ve iki farklı yerden destek almanın; günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla ders çalışmanın; Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ile Fen Lisesi tercih etmenin TEOG sınav puanlarını arttırdığı gözlenmiştir.

Psikolojik dayanıklılık puanlarında cinsiyet, sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kız öğrenci olmanın; orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olmanın; dershaneye/etüt merkezine gitmenin ve iki

farklı yerden destek almanın; günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla ders çalışmanın; Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi tercih etmenin psikolojik dayanıklılık puanlarını arttırdığı gözlenmiştir.

Akademik öz-yeterlik puanlarında sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olmanın; dershaneye/etüt merkezine gitmenin ve iki farklı yerden destek almanın; günlük 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla ders çalışmanın; Fen Lisesi tercih etmenin akademik öz-yeterlik puanlarını arttırdığı gözlenmiştir.

Başarı yönelimi alt boyut puanlarının sosyoekonomik düzey, akademik destek alma durumu, günlük ders çalışma süresi ve lise tercihi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Dershaneye/etüt merkezine gitmenin ve iki farklı yerden destek almanın, günlük 3-4 saat ve 4 saatten fazla ders çalışmanın, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi tercih etmenin öğrenme yaklaşma yönelimini; düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmanın öğrenme kaçınma yönelimini; dershaneye/etüt merkezine gitmenin ve iki farklı yerden destek almanın, günlük 1-2 saat ve 3-4 saat ders çalışmanın, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi tercih etmenin performans yaklaşma yönelimini; herhangi bir akademik destek almamanın ve okul kursuna gitmenin, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tercih etmenin performans kaçınma yönelimini arttırdığı gözlenmiştir.

Kaygı puanları açısından ise cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrenci olmanın ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmanın durumluk kaygıyı; kız öğrenci olmanın, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmanın ve günlük bir saatten az ders çalışmanın sürekli kaygıyı arttırdığı gözlenmiştir.

5.4. ÖNERİLER

1. Literatürde psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi, kaygı ve TEOG sınav başarısı değişkenlerinin beraber ele alındığı farklı çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple genellenebilirlik bakımından yeni çalışmalar literatürü destekleyebilir.

2. Bu araştırmada yalnızca İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan beş ortaokuldan alınan veriler kullanılmıştır. Yeni yapılacak çalışmaların, elde edilen bulgularının evrene genellenebilmesi için evreni temsil edecek bir grup üzerinde yapılması onerilebilir.
3. Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmış olup sonuçların tekrarlanabilirliği değişik yaştaki gruplarla yinelenerek sınanabilir.
4. Konu değişik demografik açılardan detaylı olarak incelenerek ergenlik dönemi grubu daha yakından tanınabilir.
5. Araştırma kapsamında 2x2 Başarı Yönelimleri leği-Revize Formu (Elliot ve Murayama, 2008) ve Akademik z-yeterlik leği (Jerusalem ve Schwarzer, 1981) araştırmacı tarafından 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama alışmaları kapsamında dilsel eşdeğerlik sağlamak için uzman görüşü alınmış, ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi, ölçeğin güvenirliğini test etmek için ise Cronbach Alfa analizi, test yarılama yöntemi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları ile test tekrar test güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
6. Araştırma 2016-2017 eğitim-ğretim yılının II. dönem TEOG sınavıyla sınırlıdır. Yeni yapılacak çalışmaların I. ve II. dönem TEOG sınavlarının her ikisini birden içermesi önerilebilir.
7. Bu alışma TEOG sınavı için yapılmıştır, benzer araştırmalar YKS, KPSS gibi geniş ölçekli diğer sınavlardaki ğrenci başarıları ile psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı arasındaki ilişkileri incelemek için geekleştirilebilir.
8. Bu araştırmada TEOG sınav başarısını etkileyen psikolojik ve akademik değişkenler incelenmiştir. Bağımsız değişkenler TEOG sınav başarısını her ne kadar yorduyor olsalar da sınav başarısını yordayan diğer değişkenleri belirlemek akademik başarıyı arttırmada büyük önem taşımaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, akademik başarıyı etkileyen ailesel ve örgütsel faktörler incelenebilir.

9. Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınav başarısını yordama durumu regresyon analizi yöntemiyle incelenmiş ve başarı yöneliminin öğrenme kaçınma alt boyutu ile kaygının durumluk kaygı alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, başarı yönelimi ve kaygı değişkenleri üzerinde yapılacak yeni araştırmalar literatüre katkı sağlayabilir.
10. Gelecek çalışmalarda psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik, başarı yönelimi, kaygı ve TEOG sınav başarısı değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenip kuramsal modellere ulaşılabilir.
11. Araştırma kapsamında TEOG sınav başarısını etkileyen değişkenler anket çalışmalarıyla toplanan nicel verilerle incelenmiştir. Nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı benzer çalışmalarla konunun derinlemesine incelenmesi önerilebilir.
12. Ergenlik dönemi, insan yaşamında çatışmalarıyla, bunalımlarıyla ve dengesizlikleriyle bilinen bir dönemdir. İlköğretim sekizinci sınıftaki öğrencilerin böylesi bir dönemde TEOG gibi hayati bir sınava girmeleri onların bazı problemler yaşamasına neden olabilecek yeni bir risk faktörü oluşturmaktadır. Bu dönemde yapılacak önleyici çalışmalar önem arz etmekte ve okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin önleyici çalışmaların planlaması ve yürütülmesinde aktif rol alarak ortaklaşa hareket etmeleri gerekmektedir.
13. Psikolojik dayanıklılık, akademik öz-yeterlik ve başarı yöneliminin özellikle üzerinde son yıllarda durulmaya başlanan kavramlar olduğu görülmektedir. Okullarda başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere öğretmenler, aileler ve öğrencilerin bu kavramlar hakkında bilgilendirilmeleri yararlı sonuçlar doğurabilir.
14. Okul psikolojik danışmanları TEOG sınav başarılarını arttırma amacıyla öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ve kaygıyla baş edebilme becerilerini destekleyici çeşitli bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri düzenleyebilir.

- 15.** Anne ve baba arasında eşit ve düzeyli bir iletişim kurulması, anne ve babanın öğrenciye gerekli öğretim imkanlarını sunması, başarı konusunda yüksek ama gerçekçi beklentiler içerisinde olması, çocuğun akademik başarısını ve çalışma motivasyonunu arttırmak için başarıya yönelik her türlü çabayı desteklemesi ve pekiştirmesi gibi konularda velilerin daha bilinçli hale getirilmesi için rehberlik uzmanlarının gözetiminde anne-baba okulu, aile katılımı gibi eğitim ve bilgilendirme programları düzenlenebilir.
- 16.** İlköğretimin temel amacının dışına çıkılarak sürekli olarak öğrencilerin akademik başarısı üzerine odaklanılmamalı, öğrencilerin psikososyal gelişimleri de düşünülerek aileler ve okullar sportif, kültürel ve sanatsal alanlardaki faaliyetleri de desteklemelidir.
- 17.** Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okullar öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları, akademik öz-yeterlikleri, başarı yönelimleri ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilecek önemli örgütsel faktörler barındırmaktadır. Bu etkiler göz önünde bulundurulduğunda Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin toplumdaki eğitim eşitliğini ve kalitesini artırma yolunda adımlar atmaları ve farklı ve yeni birtakım strateji ve politikalar geliştirip uygulamaları gerekmektedir.
- 18.** Ülkedeki her tür lise eğitim, sosyal ve fiziksel nitelikler bakımından geliştirilerek aynı standarda getirilmelidir. Tüm liselerin aynı düzeyde eğitim vermesi durumunda TEOG sınavının önemi ile öğrenciler ve aileleri üzerinde yarattığı kaygı azalacaktır.
- 19.** Sadece TEOG sınav başarısı değil sınav sonrası tercih ve yerleştirme süreci de çok önemlidir. İlköğretimde yöneltme yönergesi etkili bir şekilde uygulamaya konulmalıdır. Böylece, her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini fark etmesi sağlanarak öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde doğru seçim yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran, N. (2006). Başarı Kaygısı Ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-6.
- Açıkalın, A. (2002). *İnsan kaynağının geliştirilmesi* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpur, U. (2016). The explanatory and predictive relationship pattern between university students' goal orientation behaviours and their academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1650-1658.
- Aksu, A. ve Yüksel Şahin, F. (1999). Kocaeli Üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 60-68.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4th ed.). Washington, DC.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve Anadolu Lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armstrong, J. M. (2014). A national assessment of participation and achievement of women in mathematics. In S. F. Chipman, L. R. Brush, & D. M. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 59-94). New York: Psychology Press.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, G. (2016). Lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 293-304.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aslan Akan, F. G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-39.
- Azar, F. S. (2013, Mart). *Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students*. Sözel bildiri, The Global Summit On Education, Kuala Lumpur.

- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 1-16.
- Baltaş, A. (2000). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (18. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 563-571.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Basco, R. E., & Olea, M. T. (2013). Correlation between anxiety level and academic performance of BS Biology freshmen students. *IJERT*, 4(1), 97-103.

- Basım, N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 1-12.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygısı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başpınar Can, P., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Taylor Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23(4), 630-646.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, Oregon: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Bildirici, F. (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerde aile yükü ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 748-766.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.

- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 20. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-317.
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Carter, V., & Good, E. (1973). *Dictionary of education* (4th ed.). New York: McGraw Hill.
- Cengiz, H. F. (1988). *Lise 3. sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Chen Li, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.

- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik özyeterlik, mükemmelliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvements: Implications for parental involvement in middle schools. *Research in Middle Level Education*, 33(4), 1-13.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çavuşoğlu, S. (1993). *Anadolu Lisesi Giriş Sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çelik Menderes, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifter, İ. (1986). *Psikiyatri klinik psikiyatri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Darling Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *EPAA*, 8(1), 1-46.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance?. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 423-434.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Society for Personality and Social Psychology*, 33(6), 813-827.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: Öğrenilmiş güçlölük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, C. E. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29.
- Demirel, O. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul költürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Dil, S. ve Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 17-24.
- Dinçer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

- Dunn, R., Giannitti, M. C., Murray, J. B., Rossi, I., Geisert, G., & Quinn, P. (1990). Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology, 130*(4), 485-494.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology* (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall.
- Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(4), 159-181.
- Ekici, G. (1996). *Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi, H. ve Çiftçi, M. (2017). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım durumlarının dinî inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerine göre yordanması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 4*(2), 181-206.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613-628.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ., Meşeci Giorgetti, F. ve Çifçili, V. (2011). Seviye Belirleme Sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayın Dağıtım.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erzen, E. ve Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 365-382.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 129-208.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 122-131.
- Ganellen, R., & Blaney, P. H. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 156-163.

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability. To adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 27(3), 262-270.
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). 1. yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş reformunun değerlendirilmesi. *SETA Analiz*, 114, 7-10.
- Greene, R. (2002). Human behavior theory: A resilience orientation. In R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research* (pp. 1-28). Washington, DC: NASW Press.
- Greenwald, R., Hedges, L.V., & Laine, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.

- Gülen, H. (1993). *Bazı psiko sosyal faktörler açısından çocukların Anadolu Lisesi Sınavı öncesi kaygı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güler, Z. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin SBS puanları ile ders başarıları, bilimsel süreç becerileri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gün, Z. ve Çavuş Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 98-118.
- Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdağın, Ü., Güneri, E., Tendoğın, M., Uğur, A. ve Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2), 77-85.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Gür, B., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi?. *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hakan, A. (2001). *İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısında aile faktörü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hakkinen, I., Kirjavainen, T., & Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: New evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- Hammond, N., & Bennett, C. (2002). Discipline differences in role and use of ICT to support group based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 55-63.
- Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self efficacy scale: An assesment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260-277.

- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hanson, T. L., Austin, G., & Lee Bayha, J. (2003). *Student health risk, resilience and academic performance: Year 1 report*. San Francisco: WestEd.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hart, D., Hoffmann, V., Eldelstein, W., & Keller, M. (1997). The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: A longitudinal study of Icelandic children. *Development Psychology*, 33(2), 195-205.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. London: McGraw-Hill.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 41-60.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Irmak Yılmaz, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ismail, M., & Wai Kong, N. (1985). Relationship of locus of control, cognitive style, anxiety, and academic achievement of a group of Malaysian primary school children. *Psychological Reports*, 57(3), 1127-1134.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Matematik Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geliştirilmesi (MBYÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 682-705.
- İlhan, M. ve Öner Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 909-919.
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer Teil-Einleitung I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit". In R. Schwarzer (Ed.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* (pp. 15-28). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Johnson, D. L., & Blumenthal, J. (2004). The parent child development centers and school achievement: A follow-up. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 195-210.
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-17.
- Julian, C., & Stanley, K. D. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik aile ve insan gelişimi (Kültürel psikoloji)*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kapıkıran, Ş. (2012). Ergenlerde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasındaki ilişkinin aracı ve farklılaştırıcısı olarak başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 695-711.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaer, H. (2007). İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 107-120.
- Kararımak, O. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 129-142.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(1), 128-142.

- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, Seviye Belirleme Sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemer, G. (2006). *Öz-yeterlilik, umut ve kaygının onbirinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Khodayarifard, M. (1996). *Students' and their parents' attributional style, trait anxiety, and socio-demographic factors as predictors of teachers' perceptions of a academic performance in late childhood* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wollongong, Wollongong.
- Kocabaşoğlu, B. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "maddenin halleri ve ısı" ünitesindeki başarı düzeyleri ve fene karşı tutumlarının araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA-Education Sciences*, 8(2), 308-322.
- Korkut, F. (1991). *Yetiştirme yurdundaki öğrencilerle Gestalt yaklaşıma dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı ve denetim odağı üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, A. T. ve Çınar, D. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik durumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-101.

- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency*. California: Corwin Press.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Kurt, M. (2010). *Yedinci sınıf Seviye Belirleme Sınavı matematik ve fen bilimleri alt testlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçük Kılıç, S. ve Öncü, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 13-22.
- Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Reserach*, 52, 309-339.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Mallinckrodt, B. (1988). Students retention, social support, and dropout intention: Comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology*, 129(1), 60-64.

- Mandleco, B. L., & Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 13*(3), 99-111.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444.
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). London, England: Oxford University Press.
- Mattern, R. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 27-32.
- McEwan, L., & Goldenberg, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year Master of Nursing students. *Nurse Education Today, 19*(5), 419-430.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı kılavuzu*. Ankara: Eğitek.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı kılavuzu*. Ankara: Eğitek.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Seviye Belirleme Sınavı kılavuzu*. Ankara: Eğitek.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı orta öğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/teog2013/TEOGKlavuzu2013.pdf> adresinden edinildi.

- Memduhoğlu, H. B. ve Tanhan, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 106-124.
- Mendoza, C. (1999). *Resiliency factors in high school students at risk for academic failure*. Los Angeles: California School of Professional Psychology.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, A. (2008). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and persistence in math achievement of 11th grade high schools students in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 24, 153-172.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş* (Komisyon, Çev.). Ankara: Meteksan Ltd. (Özgün çalışma, 1973).
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Geban, Ö. (2001). Özel dersanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarılarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-96.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nisbett, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Nuhoğlu, H. (2004). *Fen bilgisi öğretiminde öğrenme halkası modelinin uygulandığı fizik laboratuvarı çalışmalarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. ve Çikrıkci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Öğülmüş, S. (2001, Mart). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. Sözel bildiri, I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 837-848.
- Önen, E. (2003). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav başarısı ve lise 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği çalışması: Fen lisesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. (1977). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk toplumunda geçerliği (Yayınlanmamış doçentlik tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı*. İstanbul: YÖRET Vakfı Yayını.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Ötken, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıf SBS başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık (Derleme). *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 82-89.
- Özer, E. ve Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.

- Özgüngör, S. (2006). Öz bilinç, olumsuz değerlendirilme korkusu, performans odaklı sınıf algısı ve not yönelimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 1-8.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Öztürk, O. (1994). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (5. baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Özusta, Ş. (1995). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.
- Özyurt, M. (2011). *Özel okula devam eden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile SBS başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması. *TSA*, 14(1), 31-46.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H. ve Armağan, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 293-316.
- Pekdemir, Ü. (2015). *Dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygıları, benlik saygıları, akademik öz-yeterlik inançları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pervin, L. A. (1983). The static and flow of behavior: Toward a theory of goals. In M. M. Page (Ed.), *Personality: Current theory and research* (pp. 1-53). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-495). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hebert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstorm, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.

- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality & Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and academic behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-32). San Diego, CA: American Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.

- Seçer, İ. ve Gülbahçe, A. (2013). Çocuklarda Anksiyete Duyarlılık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 91-106.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevilmiş, A. ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trend in theory and research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual For State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Suadiye, Y. ve Aydın, A. (2010). Anksiyete bozukluğu olan ergenlerde bilişsel hatalar. *Klinik Psikiyatri*, 12, 172-179.
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. ve Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.

- Şahin Baltacı, H. ve Karataş, Z. (2014). Validity and reliability of The Resilience Scale For Early Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 458-464.
- Şanlı Kula, K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 9(3), 135-149.
- Şenay, A. (2010). *The contribution of chemistry self-efficacy and goal orientations to eleventh grade students' chemistry achievement* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, S. (2007). Çocuk ve ergenlerde anksiyete bozuklukları. İçinde E. Köroğlu (Ed.), *Psikiyatri temel kitabı* (ss. 889-897). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2005). Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey. *IZA Discussion Papers*, 1609, 1-23.
- Taş, Y. (2008). *Öğrencilerin öğrenme ortamı hedef algıları, kişisel hedef yönelimleri ve öğrenme ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multi-ethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764.

- Toros, T. (2001). *Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel iklim ve hedeflerin özgünlük güçlük derecesi özelliklerinin yaşam doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tschannen Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tunca, N. ve Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- Uzuntarla, Y., Cihangiroğlu, N., Ceyhan, S. ve Eroğlu, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 156-169.
- Ülker Tümlü, G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Ünal Karagüvan, H. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218.
- Ünlü, D. (2005). *Liselere Giriş Sınavı ile sosyal bilgiler ders programının ilişkilendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van de Grift, V. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.

- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Verim, A. (2006). *İlköğretim düzeyindeki bazı başarı ölçülerinin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavını yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-146.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Williams, C. R. (2009). *Hope and first generation college students: An examination of academic success and persistence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville Florida.
- Willms, D. J., & Somers, M. A. (2001). Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 161-178). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Witzier, B., Bokser, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wolman, B. B. (1973). *Victims of success: Emotional problems of executives*. New York: Quadrangle.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89-104.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.

- Yavuz, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavında aldıkları sınıf puanlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 705-713.
- Yavuz, S., Odabaş, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 85-95.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2011). 2001-2010 yılları arasında gerçekleştirilen OKS ve SBS ile PISA uygulamasının karşılaştırılması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 134, 80-86.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.
- Yurtbay, T. (1986). *Başarısız olan lise öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile annelerinin tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeybek, F. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zigarelli, M. (1996). An empirical test of the conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez Pons, M. (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93-102.

EKLER

Ek 1:

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma “Psikolojik ve Akademik Değişkenlerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve bu cevaplardan kendi durumunuza en uygun olanını yanındaki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Elde edilen cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. “Doğru” ya da “yanlış” cevap yoktur. Her soru için en az bir seçenek işaretleyiniz ve hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Bilimsel amaçlar için kullanılacağından lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tez Öğrencisi

Olca ERSÖZ

İstanbul Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU

İstanbul Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğretim Üyesi

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:

Sınıf Düzeyiniz: 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

Sosyoekonomik Düzeyiniz: Düşük () Orta () Yüksek ()

Akademik Destek Alma Durumunuz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz):

Dershaneye/ etüt merkezine gidiyorum () Okul kursuna gidiyorum ()

Özel ders alıyorum () Herhangi bir akademik destek almıyorum ()

Günlük Ders Çalışma Süreniz: 1 saatten az () 1-2 saat ()
3-4 saat () 4 saatten fazla ()

Lise Tercihiniz: Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi ()
Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi ()

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi ()

Özel Okul () Açık Öğretim Lisesi () Diğer:

İletişim: olcay.ersoz@hotmail.com

Ek 2:**Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği**

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki maddeleri okuyarak, size ne kadar doğru geldiğini düşününüz ve uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her madde için bir seçenek işaretleyiniz. Boş bırakmayınız, çift işaretleme yapmayınız. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman doğru değil	Bazen doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1. En zor şartlarda bile ayakta dururum.				
2. En zor durumda bile kendime güvenim vardır.				
3. Yaşamda karşılaştığım sorunları çözerken yaratıcılığımı kullanırım.				
4. Sorunlara farklı çözüm yolları bulurum.				
5. Hayatımı kontrol ederim.				
6. En zor durumda bile bir çözüm bulurum.				
7. Yaşamımdaki değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.				
8. Doğru olduğunu düşündüğüm şeyler için sonuna kadar mücadele ederim.				
9. Gelecekle ilgili planlarım var.				
10. Ailem her durumda beni destekler.				
11. Ailem bana yapabileceğim düzeyde sorumluluklar verir.				
12. Ailemle ilişkilerim iyidir.				
13. Ailemle kendimi güvende hissederim.				
14. Ailemle sorunlarımı paylaşıyorum.				
15. Ailem bana güvenir.				
16. Ailedeki zorlukların üstesinden beraberce geliriz.				
17. Arkadaşlarım bir sorunum olduğunda beni dinler.				
18. Arkadaşlarım bana güvenir				
19. Arkadaşlarım bana değer verir.				
20. İnsanlarla kolay iletişim kurarım.				
21. Sevdiğim bir okulda okuyorum.				
22. Öğretmenlerim bana değer verir.				
23. Öğretmenlerim zorlukların üstesinden gelmek için bana destek olur.				

Ek 3:**Akademik Öz-yeterlik Ölçeği**

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki maddeleri okuyarak, size ne kadar doğru geldiğini düşününüz ve uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her madde için bir seçenek işaretleyiniz. Boş bırakmayınız, çift işaretleme yapmayınız. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1. Ortaokul öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.				
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.				
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.				
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				

Ek 4:**2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği-Revize Formu**

Sevgili öğrenciler , aşağıdaki maddeleri okuyarak, size ne kadar doğru geldiğini düşününüz ve uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her madde için bir seçenek işaretleyiniz. Boş bırakmayınız, çift işaretleme yapmayınız. Katkınız için teşekkür ederiz.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Amacım derste anlatılan konuları tam olarak öğrenmektir.					
2. Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için çabalarım.					
3. Amacım mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmektir.					
4. Amacım diğer öğrencilere göre daha iyi performans göstermektir.					
5. Amacım öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınmaktır.					
6. Amacım diğer öğrencilere göre kötü performans göstermekten kaçınmaktır.					
7. Dersin içeriğini mümkün olduğu kadar ayrıntılı olarak anlamaya çabalarım.					
8. Amacım diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermektir.					
9. Amacım mümkün olandan daha az şey öğrenmekten kaçınmaktır.					
10. Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermekten kaçınmaya çabalarım.					
11. Ders konularını eksik olarak anlamaktan kaçınmaya çabalarım.					
12. Amacım diğer öğrencilerden daha başarısız olmaktan kaçınmaktır.					

Ek 5:**STAI FORM TX – I**

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiç	Biraz	Çok	Tamamıyla
1. Şu anda sakinim	()	()	()	()
2. Kendimi emniyette hissediyorum	()	()	()	()
3. Şu anda sinirlerim gergin	()	()	()	()
4. Pişmanlık duygusu içindeyim	()	()	()	()
5. Şu anda huzur içindeyim	()	()	()	()
6. Şu anda hiç keyfim yok	()	()	()	()
7. Başıma geleceklerden endişe ediyorum	()	()	()	()
8. Kendimi dinlenmiş hissediyorum	()	()	()	()
9. Şu anda kaygılıyım	()	()	()	()
10. Kendimi rahat hissediyorum	()	()	()	()
11. Kendime güvenim var	()	()	()	()
12. Şu anda asabım bozuk	()	()	()	()
13. Çok sinirliyim	()	()	()	()
14. Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	()	()	()	()
15. Kendimi rahatlamış hissediyorum	()	()	()	()
16. Şu anda halimden memnunum	()	()	()	()
17. Şu anda endişeliyim	()	()	()	()
18. Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	()	()	()	()
19. Şu anda sevinçliyim	()	()	()	()
20. Şu anda keyfim yerinde	()	()	()	()

Ek 6:**STAI FORM TX – 2**

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hiç bir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21. Genellikle keyfim yerindedir	()	()	()	()
22. Genellikle çabuk yorulurum	()	()	()	()
23. Genellikle kolay ağlarım	()	()	()	()
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim	()	()	()	()
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	()	()	()	()
26. Kendimi dinlenmiş hissedirim	()	()	()	()
27. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım	()	()	()	()
28. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	()	()	()	()
29. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	()	()	()	()
30. Genellikle mutluyum	()	()	()	()
31. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim	()	()	()	()
32. Genellikle kendime güvenim yoktur	()	()	()	()
33. Genellikle kendimi emniyette hissedirim	()	()	()	()
34. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	()	()	()	()
35. Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	()	()	()	()
36. Genellikle hayatımdan memnunum	()	()	()	()
37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	()	()	()	()
38. Hayal kırıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	()	()	()	()
39. Akli başında ve kararlı bir insanım	()	()	()	()
40. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder	()	()	()	()

Ek 7:

Veli İzin Formu

Sayın Veli,

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU'nun danışmanlığında "Psikolojik ve Akademik Değişkenlerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Başarısına Etkisi" başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı psikolojik, akademik ve demografik değişkenlerin öğrencilerin TEOG sınav başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çocuğunuzun bazı anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz katılımçılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Anketleri doldurarak çocuğunuzun bize sağlayacağı bilgiler TEOG sınav başarısını etkileyen faktörlerin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Tez Öğrencisi

Olcay ERSÖZ

İletişim: olcay.ersoz@hotmail.com

Tez Danışmanı

Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU

Lütfen çocuğunuzun bu araştırmaya katılması konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Velinin Adı Soyadı.....

İmza

B) Bu çalışmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Velinin Adı Soyadı.....

İmza

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Olcay ERSÖZ

Doğum Tarihi ve Yeri: 14.06.1991, Çorlu / TEKİRDAĞ

Medeni Durumu: Bekar

E-mail: olcay.ersoz@hotmail.com

EĞİTİM

İlköğretim: 1997-2005 Çorlu İstiklal İlköğretim Okulu

Lise: 2005-2009 Çorlu Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi

Üniversite: 2009-2014 Boğaziçi Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İŞ DENEYİMİ

2014- 2017 Akyiğit Ortaokulu, Bağcılar/ İSTANBUL

2017- Veliköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çerkezköy/ TEKİRDAĞ

YABANCI DİLLER

İngilizce: İleri

Almanca: Orta