

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE SINAV
KAYGISI VE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Didem AYAN BAŞKAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Erdal HAMARTA

KONYA-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Didem AYAN BAŞKAL
	Numarası	138301051024
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerin Çalışma Alışkanlıkları ile Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

19/06/2019
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
Didem AYAN BAŞKAL



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Didem AYAN BAŞKAL
	Numarası	138301051024
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin Adı	Ergenlerin Çalışma Alışkanlıkları ile Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ergenlerin Çalışma Alışkanlıkları ile Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 19/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Erdal HAMARTA	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEVECİ ŞİRİN	

ÖNSÖZ

Günümüz insan hayatının en önemli geçiş süreçlerinden biri olan eğitim hayatı ve sınavlar kişinin pek çok duyguyu bir arada yaşamasını sağlayan uzun bir dönemi kapsamaktadır. Bireylerin çalışma alışkanlıkları bu süreçleri yönetmede ve desteklemede anahtar rol oynamaktadır.

Çağdaş eğitim sürecinde öğrenciler daha etkin ve katılımcı olmaya yönlendirilirken; çalışma alışkanlıkları ve uyguladıkları stratejilerin önemi artmaktadır. Bireylerin bu stratejileri olumlu yönde kullanarak başarılı olma yolunda adımlar attıklarında mutlu ve huzurlu olurken bu stratejileri doğru kullanamadıkları zaman kaygı ve umutsuzluğa düşmektedirler. Akademik başarıya giden yolun kişinin bireysel özelliklerine bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Ergenlik; bireylerin geçirdiği en hassas ve karmaşık dönemlerden biridir. Fiziksel ve psikolojik yapısı değişen ergen bu değişimlere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da kaygılarıyla baş etmeye çalışmaktadır. Bu kaygıların başında da sınav kaygısı ve okul başarısı gelmektedir. Sınav kaygısı her zaman olumsuz bir duygu olmamakla birlikte uygun düzeyde kaygının öğrenmeyi güdülediği ve kişinin başarılı olma yolunda motivasyonu arttırdığı bilinmektedir.

Bu çalışmada ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlerin çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısının; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ders dışı yardım alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca uzman bilgilerinden faydalandığım, çalışmam süresince eksik olduğum her konuda destek olan, süreç boyunca sabır ve ilgiyle yardım eden, değerli fikirleriyle beni yönlendiren, anlayış ve hoşgörüsüyle yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Tüm hayatım boyunca yanımda olan, eğitim hayatımın temellerini kuran, maddi-manevi her süreçte yanımda olan, fikri ve vicdanı hür bireyler yetiştirme yolunda örnek aldığım annem Nurhan AYAN'a, babam Seyfullah AYAN'a; deniz feneri gibi yolumu aydınlatan ablam Buse AYAN ŞEKER'E ve kardeşim Özüm AYAN'a teşekkür ederim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Didem AYAN BAŞKAL
	Numarası	138301051024
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin Adı	Ergenlerin Çalışma Alışkanlıkları ile Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırma verileri 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki çeşitli ortaokullarının 8. sınıfında öğrenim gören 314 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Uluğ (1981) tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği”, Sınav Kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla “Sınav Kaygısı Envanteri” ve kişisel ve ailesel özelliklere ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bulunan sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarının ve aynı zamanda sınav kaygılarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca ek yardım alan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarının, ek yardım almayan öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları arttığında not ortalamalarının da arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Alışkanlıkları, Okul Başarısı, Sınav Kaygısı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Didem AYAN BAŞKAL
	Numarası	138301051024
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin İngilizce Adı	Investigation of the Relationship between Adolescents' Study Habits, Exam Anxiety, and School Success

SUMMARY

The general aim of this study is examine the relationship between adolescents' study habits and test anxiety and school success. The research was conducted in accordance with the survey model in 2016-2017 academic year, 314 students from 8th grade of various secondary schools were enrolled in the study. In order to determine the study habits of the students, 'Study Habits Scale' developed by Uluğ (1981) 'Exam Anxiety Inventory' and 'Personal Information Form' prepared by the researcher in order to obtain information about personal and familial characteristics were used.

When the results of the study were examined, it was observed that there was a negative correlation between study habits and Exam anxiety of the students. It has been found that girl's productive working habits and examination anxiety were higher than boys ones. In addition to these it was found that the efficient working habits of the students who received additional help. In addition it was found that the average of grades increased when students productive working habits increased.

It was found that students' study habits and examination anxiety differ significantly according to their parents educational status.

Keywords: Study Habits, School Success, Exam Anxiety

Yaşadığım her sıkıntıda yanımda olan, ümitsizlikten çekip çıkaran, sabır ve sevgi dolu eşim Kadir Şahin BAŞKAL’A tez hazırlama sürecim boyunca desteklerini esirgemediği için teşekkür ederim.

Didem AYAN BAŞKAL
2019



KISALTMALAR SAYFASI

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

vd. : Ve diğerleri



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.Kişisel Bilgilere İlişkin Analiz Sonuçları	65
Tablo 2.Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	66
Tablo 3.Cinsiyet ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	67
Tablo 4.Yardım Alma ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	68
Tablo 5.Anne Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 6.Baba Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 7.Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 8.Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısının Not Ortalaması Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	72

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
KISALTMALAR SAYFASI	iii
TABLOLAR LİSTESİ	iv
İÇİNDEKİLER	v
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Sayıtlı	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
Çalışma Alışkanlıkları:	7
Sınav Kaygısı:	7
Okul Başarısı:	7
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları	8
1.1.1. Ders Çalışmaya Başlamak:	8
1.1.2. Amaç Belirlemek:	9
2.1.3. Ders Çalışmaya Başlamak ve Ders Çalışmayı Devam Ettirmek:	10
2.2. Ders Çalışma Davranışını Etkileyen Faktörler	11
2.2.1. Olumlu Etki Eden Faktörler	11
2.2.1.1. Öğrencilerin Öğrenmeye ve Ders Çalışmaya Yaklaşımları:	11
2.2.1.2. Ödevler:	12
2.2.1.3. Okulda Yapılan Çalışmalar:	13
2.2.1.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi:	13
2.2.2. Olumsuz Etki Eden Faktörler	14
2.2.2.1. Başarısız Olma Endişesi Taşıma:	14
2.2.2.2. Zihnin Başka Şeylerle Meşgul Olması:	15
2.2.2.3. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi:	15
2.3. Ders Çalışma Stratejileri	16
2.3.1. Etkin Dinleme	17

2.3.2. Etkin Okuma.....	18
2.3.3. Aynen Öğrenme.....	19
2.3.4. Anlayarak Öğrenme.....	20
2.3.5. Planlı Çalışma.....	21
2.3.6. Tekrar	22
2.3.7. Ödev Hazırlama.....	23
2.3.8. Özetleme.....	23
2.4. Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı.....	24
2.4.1. Zaman Yönetimi	27
2.4.2. Ev Ödevleri.....	28
2.4.3. Motivasyon	28
2.4.4. Bireysel Farklılıklar.....	29
2.5. Başarı Kavramı.....	29
2.6. Akademik Başarı.....	31
2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	32
2.6.1.1. Kişisel Faktörler.....	34
2.6.1.2. Ailesel Faktörler	35
2.6.1.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Faktörler.....	36
2.6.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi	38
2.7. Okul Başarısı.....	39
2.8. Kaygının Tanımı	40
2.9. Kaygının Nedenleri	42
2.10. Sınav Kaygısı	45
2.10.1. Sınav Kaygısının Belirtileri	47
2.10.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler	47
2.10.2.1. Cinsiyet	48
2.10.2.2. Kişilik.....	48
2.10.2.3. Psikolojik Durum	50
2.10.2.4. Sosyo-Ekonomik Durum	51
2.10.2.5. Özgüven	52
2.10.2.6. Öğretmen Yaklaşımı	53
2.10.3. Sınav Kaygısı Modelleri.....	53
2.10.3.1. Bilişsel Dikkat Modeli	53
2.10.3.2. Bilgi Süreç Modeli.....	54
2.10.3.3. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli	54

2.10.3.4. Sosyal Öğrenme Modeli	54
BÖLÜM 3	56
YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	57
3.3.2. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	57
3.3.2.1. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması: .	59
3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri	60
3.3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri Puanlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: 61	
3.3.3.2. Güvenirlik-Geçerlik	62
3.4. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM 4	65
BULGULAR.....	65
4.1. Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular	65
Tablo 1.Kişisel Bilgilere İlişkin Analiz Sonuçları	65
4.2. Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Okul Başarısına Yönelik Bulgular	66
Tablo 2.Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 3.Cinsiyet ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.Yardım Alma ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	68
Tablo 5.Anne Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 6.Baba Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 7.Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 8.Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısının Not Ortalaması Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	72
BÖLÜM 5	74
TARTIŞMA VE YORUM.....	74
5.1. Cinsiyet ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:	74

5.2. Anne-Baba Eğitim Durumu ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:	76
5.3. Yardım Alma ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:....	78
5.4. Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı:.....	79
BÖLÜM 6	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
6.1. Sonuçlar:.....	82
6.2. Öneriler:.....	84
KAYNAKÇA.....	85
EK - 1: KİŞİSEL BİLGİLER VE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ	95
EK - 2: SINAV KAYGISI ENVANTERİ.....	97
ÖZGEÇMİŞ	98

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi temelde bireylerin ne derece yaratıcı, özgür ve eleştirel düşünebildiklerine bağlıdır. Ayrıca insanların ürettikleri düşünceleri, farklı alanlarda kullanıp kullanmadıkları da bu bağlamda önem kazanmaktadır. Kişiler merak ettikleri, araştırdıkları ve sorguladıkları sürece öğrenmektedirler. Bu da kuşkusuz eğitim sisteminin bireye kazandırdığı deneyimler ve öğrenmeler ile gerçekleşmektedir (Baykurt, 1998; Özden, 2005: Akt.; Gündüz, 2009).

Bilgi toplumu; bilgiyi üreten, paylaşan, hazır bilgiye erişen, bilgiyi yayabilen ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanan toplum olarak tanımlanmaktadır. Bilgi toplumunda yaşayan bireyler; bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, gerektiğinde bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması beklenmektedir. Başka bir deyişle, toplumlar artık, “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadırlar (Akkoyunlu, Kavak ve Soran, 2006; Akt: Kayacık, 2013).

Bu amaçla, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 1-5. sınıflarda eğitimde bazı değişikliklere gidilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan öğrenme programları; analitik düşünen, neden-sonuç ilişkisi içinde sorgulayan, bulduğumuz yüzyılı kavrayarak çözüm üretebilen, ulusal ve evrensel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim programlarının etkililiği de istenilen hedefleri gerçekleştirilmesine bağlıdır (Kayacık, 2013).

Öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin bireysel bir biçime dönüşmesidir. Öğrenmeyi bireysel biçime dönüştüren değişkenler; bireyin öğrenme biçimi, kullandığı öğrenme yöntemleri, öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları, hazırbulunuşluk ve güdülenme düzeyi, aile ortamı, yaşadığı sosyal ve psikolojik çevre şeklinde sıralanabilir. Bu durum her öğrenen için farklı bir öğrenme

yaklaşımı ve değişen bir başarı grafiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme etkinliğinde hem bireysel (içsel) hem de çevresel (dışsal) faktörler rol oynamaktadır. Bu karmaşık süreçte öğrenciyi başarıya ulaştıracak en etkin yol ise çalışmaktır; çalışmayı sürekli ve etkin hale dönüştürmektir. Okul yaşamının, ders sonrasında da artan yoğunlukta devam etmesi; ödevler, araştırmalar, projeler, sınavlar gibi pek çok etkinliğin de derste işlenen konulara eklenmesi, etkin çalışma alışkanlıklarının önemini arttırmaktadır (Gündüz, 2009).

Ders çalışma etkinliği, öğrenmeyi hedefleyen ve akademik yeterliliklere dayanan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler duyuşsal, bilişsel ve psiko sosyal gelişimlerine paralel olarak farklı öğrenme biçimleri geliştirmektedirler. Bireyin öğrenme koşulları ve sürecindeki tercihleriyle ilgili olan öğrenme biçimi, ders çalışma alışkanlığı kazanılmasında da oldukça belirleyici olmaktadır. Ders çalışmanın hedefi öğrenmedir. Öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlandırılması için bilginin ön bilgilerle sentezlenmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenmenin anlamlandırılması ve yeni öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızadaki bilgilerle ilişkilendirilmesi, ders çalışmada başarılı olmak için kritik bir önem taşımaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000; Gettinger ve Seibert, 2002; Özakpınar, 2005; Çay, 2006: Akt; Gündüz, 2009).

Yapılandırmacı öğrenmede birey sunulan bilgiyi var olan bilgileri ile karşılaştıran, bilgilerini yenileyen, değiştiren bir rol almaktadır. Öğrenci kendi öğrenmesinde etkindir ve bundan sorumludur. Sınıf; öğrencinin karar verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği, özgün öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı bir ortamdır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenin rolündeki bu değişim, öğrenciden beklenen çalışma ve öğrenme davranışlarına ilişkin bazı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. “Öğrenme ve çalışma durumları nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtı, doğrudan öğrenciyi ilgilendirmekle beraber öğretmenin ve velinin de ilgi alanındadır (Başaran vd., 2008). Kendi öğrenme sürecinde en fazla sorumluluk öğrencinin kendisine aittir. Bu sürece yön vermek, bu sürecin zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirmek ve süreci daha verimli hale getirebilecek gerekli önlemleri almak,

öğrencinin en önemli sorumluluklarından biridir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009; Akt: Kayacık, 2013).

Öğrencilerin öğrenme durumunu ve başarılarını etkileyen değişkenlerden biri “Çalışma Alışkanlıkları”dır. Hiç ders çalışmaması sonucu başarısız olan öğrenciler yanında, çok ders çalışmasına rağmen çalışma ve öğrenme yöntemleri konusunda karşılaştıkları problem yüzünden derslerinde başarılı olamayan birçok öğrenci vardır. Okulda başarılı olmak için çok çalışmak yeterli değildir. Önemli olan etkili çalışma ve öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Araştırmalar, çalışma becerileri konusunda bilinçli bir eğitimin, öğrencinin başarı düzeyini ve kendine olan güvenini artırdığını göstermiştir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009). Çalışma alışkanlıkları öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili olan her şeye kapalı ve açık tepkilerinin tümünü içermektedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları genellikle kendi özel yaşamından, kendine özel yöntemlerle, kendi değerler sisteminde, kendisinin geliştirdiği alışkanlıklardır. Öğrenmesinin kalıcı olmasını sağlayamayan ama başarılı olmak isteyen ve çaba gösteren öğrenciye yapılabilecek en güzel yardım doğru çalışma alışkanlıkları kazanmasını sağlamaktır. Öğrenci başarısında etkili olan verimli çalışma alışkanlıklarından başlıcaları; düzenli ve sistemli çalışma, ödev yapma, not tutma, hatırlama, tekrarlama, okuma, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili hususlardır. Bu alışkanlıkların her biri tek tek incelendiğinde her birinin başarının oluşmasında ayrı bir yeri olduğu görülür. Diğer yandan asıl önemli olan öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun çalışma etkinliklerini, yöntemlerini seçerek kullanabilmesidir.

Günümüzde eğitimin her aşaması sınavlar ile tamamlanmakta ve bu sınavlar çoğunlukla ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu nedenle ergenlerde çalışma alışkanlıkları, ele alınması gereken önemli bir konudur. Okul başarısını etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bunlar arasından önemli iki faktör; çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısıdır. Bu araştırmada da bu faktörler ile okul başarısı arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Her öğrenci başarılı olmak ihtiyacı içindedir. Başarı, psikolojik temel bir gereksinimdir. Maslow'un ihtiyaçlar sıralamasında üst düzey ihtiyaçlar arasında yer alan bilgi edinme ve öğrenme, kendini ve çevreyi tanıma, kendini gerçekleştirme olarak tanımlanan "potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyabilme ihtiyacı" dır. Öğrencinin başarılı olması ileride daha kaliteli bir yaşam sürmesi için gerekli görülmektedir. Aileler de çocuklarının meslek grubuna ait olması ile ilgili umutlar taşır (Kayacık, 2013).

Başarılı olmak... Gerek öğretmenlerinin gerekse ailelerinin öğrencilerden beklentisi bu iki kelime ile özetlenebilir. Öğrencinin derslerinde başarılı olması, gelecekte maddi ve manevi anlamda iyi bir yaşam standardı yakalaması için gerekli görülmektedir. Ailelerin çoğu, çocuklarının doktor, mühendis gibi belli başlı mesleklere sahip olmasına dair beklentiler taşımaktadır. Hem de çocuklarının okula adım attıkları günden itibaren. Bütün bu beklentilere ve beslenen umutlara rağmen ülke çapında yapılan sınavlara baktığımızda, genel olarak öğrenci başarısının umulan düzeyin çok altında kaldığını görürüz (Günaydın, 2011).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni çalışma alışkanlıkları bağımlı değişkenler ise sınav kaygısı ve okul başarısıdır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak geliştirilen aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin (8. Sınıf öğrencilerinin) Ders Çalışma Alışkanlıkları nasıldır?
2. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Anne öğrenim durumu,

c) Baba öğrenim durumu,

d) Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanları ile sınav kaygıları arasında anlam düzeyinde bir ilişki var mıdır?

4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de son otuz yılda gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak, zamanın ihtiyaçlarını karşılamak, gerekli insan gücünü yetiştirmek adına her alanda yeniden yapılanma arayışlarına girilmiştir. Toplumun her kesiminden gelen talepler doğrultusunda eğitim alanında da yeniden yapılanma çalışmaları yürütülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda; toplumun okuldan düşünme becerilerini öğrenmiş, bilgiyi kullanabilen, problem çözme alanında ilerlemiş, bireysel çalışma alışkanlıklarına sahip, benlik kavramı gelişmiş ve iletişim becerisi üst düzeyde olan bireyler yetiştirmesine daha fazla önem verilmektedir (Eren,2011).

Bu bağlamda, öğrencilerin alacağı eğitim artmış bunun birlikte beklentiler de artmıştır. Öğrencilerin gelişimde önemli bir yere sahip olan çalışma alışkanlıkları onların birey olma yolunda kazanmaları gereken önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca verimli çalışma alışkanlıkları küçük yaştan itibaren kazanılması gereken bir alışkanlık olarak toplumumuzda yer etmeye başlamıştır.

Konuyla ilgili olarak, Özakpınar (1998) ancak programlı ve disiplinli çalışma ile başarılı olunabileceğini belirtmekte ve buna uyan öğrencinin, yarım yamalak çalışan öğrencinin sınav günü paniğe dönüşen tatsız heyecanını yaşamayacağını ifade etmektedir (Akt.: Aslan,2005).

Dünyada bir üst eğitim-öğretim kurumuna yerleştirilecek öğrencilerin seçiminin sınavla yapıldığı iki ülke, Japonya ve Türkiye, bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı, Polis Koleji Sınavı, Askeri Lise Sınavı, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı, Özel Yetenek Sınavları, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, Kamu Personeli Seçme Sınavı. Eğitim sistemimiz içerisinde yapılan sınavlardan sadece bir kaçıdır. Bir sınav ülkesinde yaşadığımız ve öğrencilerin "kendilerini gerçekleştirmek" adına öncelikle bu sınavlardan başarılı olmalarının zorunlu olduğu düşünüldüğünde sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmaların önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır (Sakızlıoğlu, 2003).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yeterli seviyede olmaması eğitim hayatındaki okul başarısının yanı sıra sınavlara karşı olan tutum ve davranışlarını da olumsuz olarak etki etmektedir. Bu sebepten dolayı bu çalışmanın amacı, ergenlerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygılarının cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ders dışı yardım alıp almama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Belirlenen çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısının azaltılması bununla birlikte okul başarısının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması konusunda gerekli önlemler alınabilecektir.

Alanda yapılan çalışmalar araştırıldığında, çalışma alışkanlıkları ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışma görülmemiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguların üniversitelerin psikolojik danışma bölümlerinde çalışan psikolojik danışmanlara, okullarda görev yapan rehber öğretmenlere, psikologlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.3. Sayılı

Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Konya ili 2016–2017 yılında çeşitli ortaokullarda öğrenime devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve “Sınav Kaygısı Envanteri'nin” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Ayrıca öğrencilerin okul başarılarını tespit etmek amacıyla bir önceki yıldaki (7.sınıf karne ortalamaları) okul not ortalamaları kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan Ergenler ortaokul 8. sınıf öğrencisi olarak kabul edilmiş yaş sınırı 8. sınıfta bulunan öğrenciler üzerinden belirlenmiştir. Araştırma öğrencilerin 7.sınıf karne ortalamalı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çalışma Alışkanlıkları: Öğrencilerin okul saati içinde ve dışında okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları kastedilmektedir. Çalışma alışkanlıkları ölçeği, çalışma ortamı, çalışma süresi, kişisel özellikler, zamanı değerlendirme, çalışma yöntemlerini kapsar (Yılmaz, 1997, s. 18-21; Akt.: Çetin, 2007).

Sınav Kaygısı: Bir formal sınav veya herhangi bir değerlendirilme ortamında yaşanan fizyolojik davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum. (Ergene, 2001; Akt.: Sakızlıoğlu, 2003).

Okul Başarısı: Bu çalışma kapsamında okul başarısı öğrencilerin bir önceki dönemde aldıkları ağırlıklı okul puanı ortalamaları olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları

Ders çalışmak için gereken ön koşullar, çalışmaya başlanması, hedeflerin saptanması ve çalışma eyleminin devam ettirilmesidir.

1.1.1. Ders Çalışmaya Başlamak:

Kişinin şahsi öğrenme kabiliyetleriyle uyumlu olan ders çalışma usullerini biliyor olması ve söz konusu usulleri verimli çalışma etkinliği olarak kullanabilmesi önemlidir. Verimli ve etkili ders çalışma alışkanlığının edinilmesi ve geliştirilmesi adına ilk basamak öğrencinin sahip olması gereken motivasyon ve öğrenme arzusudur. Öğrenme arzusunun oluşması adına kısa, orta ve uzun süreli amaçların ve hedeflerin saptanmış olması gereklidir. Hedef ve amaçların saptanmaması öğrencinin çalışma isteğini edinmemesine sebep olur (Sebastian & Allensworth, 2012, s. 627). Ders çalışma konusunda isteksiz olan öğrenciye hiçbir öğretim usulü, öğretmen, öğrenme aracı yahut kişi yardımcı olamaz. Bu anlamda öğretmene, ebeveynlere ve etrafa oldukça görev düşmektedir. Zira öğrencinin motive olmasını sağlayacak hedef ve amaçlar getirerek öğrencinin isteğini desteklemek önemlidir. Ders çalışmanın nedenleri, öğreneceği bilgilerin kendisine getireceği yararlar öğrenciye anlatılır ve öğrenci bu hususta desteklenirse, ders çalışma açısından güdülenmesi kolay hale gelecektir. Kişi, ders çalışmanın kendi iyiliği adına gerekli bir aktivite olduğunu görmeli ve başarısını artıran niteliklerinin bilincinde olmalıdır. Ebeveynler ve öğretmenlerse, öğrenciyi çalışması için desteklemeli ve olumlu çalışma alışkanlıkları edinmesi adına öğrenciye rehberlik etmelidirler. Ders çalışmaya başlayan öğrencinin dikkatini bozan öğeler etraftan yahut bireyin kendi zihni karışıklığından doğmaktadır. Bu nedenle çalışma yerinin belli özelliklerde olması, öğrenmeyi kolay hale getirmektedir. Bunun yanı sıra, çalışma yeri çalışmak için gereken koşullara göre düzenlendiği takdirde çalışma süresinden daha çok verim alınır. Ders çalışmaya başlanması adına çalışma yerinin düzenlenmesi gerekliliği mühim bir husustur.

Ders çalışarak geçirilmesi planlanan süreden en verimli şekilde faydalanmanın sağlanması adına, çalışma ortamının ve masasının düzenlenmesi, ders çalışmayı kolay hale getirecektir (Güçlü & Koşar, 2016, s. 24).

1.1.2. Amaç Belirlemek:

Öğrencilerin verimli bir şekilde ders çalışmaları ve çalışma usulleriyle uyumlu olarak alışkanlık edinmeleri adına ders çalışma amacını net biçimde saptamaları ve buna uygun planlamalar yapmaları gerekmektedir. Öğrenme durumlarına göre amaçlar uzun, orta ya da kısa süreli olarak belirlenebilir. Öğrencinin net bir amaç belirlemesi, çalışma etkinliğine başlamayı kolay hale getirmesinin yanı sıra, dikkatin korunmasına ve motivasyonun artmasına yardımcı olmaktadır (Günaydın, 2011, s. 39). Mutlaka her ders çalışmanın bir amacı olmalıdır. Bu amaçlar bir sorunun çözümünü öğrenmek, bir metindeki ana fikri saptayabilmek, mühim bir sınavı geçmek olabilir. Hedeflerini iyi saptayarak çalışan öğrencilerin ilgisi de fazla olmaktadır. Yakın hedefleri elde ederek sınıf atlama, ortalama yükseltme gibi uzak hedefleri de elde edebilmektedirler (Gazioğlu, 2009, s. 24). Başarılı kişiler, amaçlarını elde etmiş kişilerden oluşmaktadır. Öğrenci, hedefini elde etmek ve neticesinde başarılı olmak adına verimli bir ders çalışma usulü bilip kullanması gerekliliğini bilmelidir. Hedefler belli bir planlama kapsamında saptanmalıdır. Planlamayla çalışılacak dersler yahut konular sıralanarak kafa karışıklığının önüne geçilir. Planlama bir başka ifadeyle “nasıl, ne zaman, nerede” sorularına cevap vermektir.

Öğrenciler haftalık ya da günlük şekilde uygulayabilecekleri planlamalarda şu hususlara özen göstermelidir (Gazioğlu, 2009, s. 24):

- Çalışılacak dersi, dersin konusunu ve çalışacakları gün, saat aralığını belirlemelidirler.
- Sınav zamanları kesinlikle saptanmalıdır.
- Yapılacak ödevler ve bu ödevlerin zamanları belirli olmalıdır.

- Planlamaya dahil ettikleri fakat bazı sebeplerle gerçekleştiremedikleri çalışmalara ne zaman dönüş yapacaklarını not etmelidirler.

- Televizyon izleme, dinlenme, spor yapma, müzik dinleme gibi ders harici faaliyetlere ne zaman vakit ayıracıklarını belirlemelidirler.

2.1.3. Ders Çalışmaya Başlamak ve Ders Çalışmayı Devam Ettirmek:

Verimli ders çalışmak isteyen bir öğrenci için motivasyon, istek ve azimden sonraki basamak gereken araçları hazır ederek çalışmaya başlamaktır. Çalışma boyunca öğrencinin çalışılan konuyla alakalı bir amacı bulunmalıdır. Bir hedefin bulunması derse olan dikkati ve çalışmaya olan isteği artırır. Çalışmaya başlamak ve çalışmayı devam ettirmek adına, çalışma ile alakalı saptanan hedefin net, kolay anlaşılır ve açık olması gerekmektedir. Hedeflerin netlik oranı başarı konusunda belirleyici olmaktadır. Öğrencinin çalışmaya oturmasını ve çalışmayı devam ettirmesini teşvik edecek şartlar şöyle ifade edilmiştir (Gazioğlu, 2009, s. 29; Uluğ, 2012, s. 13). Ders çalışmaya başlamanın öncelikli şartı çalışma yerinin hazır hale getirilmesidir. Sürekli çalışabilmek için belirli zaman ve yerlerde çalışmak, sakin ortamlarda çalışmak, çalışma esnasında masa kullanmak ve bu masada gereken malzemeleri hazır etmek dikkat kaybını önleyen metotlardır. Koltukta, yatakta yahut divanda uzanarak çalışmak dikkat kaybına sebep olmaktadır. Başarılı olmak isteyen öğrenci, yaptığı planlama kapsamında ve saptadığı sürede ders çalışmaya oturmalı ve bu tutumunu bir alışkanlık haline getirmelidir. Bu duruma dikkat edilmemesi halinde planlanan sürede etkinliklerini tamamlayamaması ve erteleme yaptığı planın aksamasına ve zaman kaybına sebep olur. Bunun yanı sıra, uzun zaman ders çalışmak yorulmaya ve neticede başarısızlığa sebep olmaktadır. Bir saatlik çalışmanın ardından 5 – 10 dakika sürelerle dinlenmek dikkat kaybını ve yorgunluğu azaltacak, verimi yeniden artıracaktır. Bunlarla beraber bu zaman, öğrencinin zekasına, yaşına, okul çeşidine ve kademesine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada mühim olan çalışılmakta olan konunun belirli sürelerde dinlenerek çalışılması ve kaybedilen dikkatin toplanmasıdır (Leitwood, Patten, & Jantzi, 2010, s. 697).

2.2. Ders Çalışma Davranışını Etkileyen Faktörler

2.2.1. Olumlu Etki Eden Faktörler

Öğrencilerin çalışma tutumlarına ve alışkanlıklarına etki eden olumsuz ve olumlu unsurların miktarı oldukça çoktur. Küçükahmet (2001), öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlıklarına etki eden başlıca unsurlarla bu hususta yapılan araştırmaları şu başlıklarla gruplandırmıştır.

2.2.1.1. Öğrencilerin Öğrenmeye ve Ders Çalışmaya Yaklaşımları:

Öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlıklarına etki eden başka mühim unsur ders çalışma hakkında kendi duygu, inanış ve düşüncelerini, kişisel yaklaşımları ve bakış açılarını içermektedir. Öğrencilerin çalışmaya yaklaşımları iki başlıkta toplanmaktadır; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve derin yaklaşım. Chan (2003), yüzeysel öğrenme yaklaşımını kabul eden kişilere göre bireyin öğrenme kabiliyetinin değişmez ve sabit olduğunu ifade etmiştir. Bu bireyler bilginin de öğrenme kabiliyeti gibi kurallı, sabit ve değişmez olduğunu ve bilginin otorite olarak görülen kişilerce verilmesi gerekliliğini savunurlar (Özgür & Tosun, 2012, s. 114). Yüzeysel yaklaşımla öğrenmek için hedeflere oldukça az gereksinim duyulmaktadır. Yüzeysel yaklaşımdaki bir öğrenci, dersi öğrenme boyunca, o dersle alakalı her bilgiyi ezberleme metoduyla hatırlama çabasında; derin yaklaşımda; kişi akademik hususlarda kendisini ve kabiliyetlerini geliştirmeyi amaçlar. Bu açıdan derin yaklaşım araştırmayı, okuma yapmayı, eski bilgiler ile yeni bilgileri bağdaştırmayı ve anlamlandırmaya dair diğer öğrenme taktiklerini kapsar (Çolak & Fer, 2007, s. 198).

Yüzeysel yaklaşımdaki kişi, konuyu ezberine almaya çabalarken, derin yaklaşımdaki kişi o konuyu özümser ve sahiplenir, o konuda ifade edilmek isteneni yahut ana düşünceyi belirlemek önemlidir. Öğretmenin veya yazarın kullandığı sözcükleri birebir ezberlemek mühim değildir. Derin öğrenme uygulayan kişilerin edindiği bilgiler, yüzeysel öğrenmeye kıyasla daha kalıcı olmaktadır (Çolak & Fer, 2007, s. 198).

2.2.1.2. Ödevler:

Oğuzkan (1985), ödevi öğretmenlerin okul haricinde yapmaları için öğrencilere verdikleri görev yahut öğrencinin normal ders saati haricinde ebeveynlerinin yardımıyla yahut kendi başlarına tamamladıkları serbest zamanda öğrenme etkinlikleri olarak açıklamaktadır. Ödev, öğrenme faaliyetlerinin önemli ve anlamlı hale gelmesinde, tekrarla bilgilerin kalıcı olmasında ve yeni tecrübeler edinilmesinde en etkili yöntemlerden birisidir (İflazoğlu, Karakuş, & Türkoğlu, 2007). Ödevler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar yaparak özümsemelerinin gerekmesinin yanında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının derecesinin en mühim kanıtıdır (Günaydın, 2011, s. 31). Epstein (1988), ev ödevlerinin hedefini yedi başlıkta açıklar. Bu başlıklardan ilki, eve verilen ödevlerin uygulama hedefli olmakla birlikte öğrencilerin öğrenme ustalığını, becerisini ve hızını çoğaltmayı amaçlamasıdır. İkinci başlık ise, ödevler ile öğrencilerin öğrenme görevlerine katılmasının sağlanmasıdır. Bu şekliyle ödevler, öğrencinin öğrenme döneminde aktif olmasını yani daha verimli öğrenmesini sağlar. Üçüncü olarak, ev ödevleri öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirir, bunun yanı sıra ödevler zaman idaresi gibi bireysel gelişimlerini destekleyici özelliktedir. Dördüncü başlık ise, ödevler ebeveyn ve öğrenciyle okul tecrübesi arasında bir köprü kurmasıdır. Beşinci başlık, ödevlerle öğrencilerin bir planlamayla ödevlerini yapmalarıdır. Altıncı başlık, ebeveynlerin ödevler ve sınıf içi etkinlikler hakkında bilgi almasıdır. Yedinci başlık, ödevlerin öğrencilere duygusal, davranışsal ve akademik gereksinimlerini hatırlatmasıdır (Gündüz, 2009, s. 22). Ödev vermedeki hedef, öğrencinin sınıfta öğrendiği bir dersi okul harici zamanlarda öğrenmeyi sürdürmesidir. Böylelikle öğrencinin ders esnasında öğrendiği konuyu sınıf dışındaki zamanlarda daha geniş sürelerde düşünmesi, konuyu daha çok boyutlu öğrenmesini sağlamaktadır. Ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler ödevlerin esas hedefinin öğrenilen konunun tekrar edilmesi olduğunu düşünmektedir. Halbuki kimi ödevlerle okul ile ebeveynler arasında bağ kurulmaktadır. Kimilerine göre, öğrenciler ödevlerle bağımsız hareket

etme kabiliyeti edinerek, kendi sorunlarıyla başa çıkabilecektir (İflazoğlu, Karakuş, & Türkoğlu, 2007, s. 61).

2.2.1.3. Okulda Yapılan Çalışmalar:

Öğrencilerin yalnızca evde değil, okulda da verimli ders çalışma alışkanlığı edinmiş olmaları gerekir. Etkili, verimli ve doğru çalışma alışkanlığı edinmek isteyen öğrenci, arkadaşları ve öğretmeniyle sağlıklı bağlar oluşturur, merak ettiği şeylerin cevaplarını öğrenmek için arkadaş ve öğretmenlerine soru yöneltmekten çekinmez, okul kütüphanesinden faydalanmayı bilir. Fakat çok sayıda öğrenci kütüphaneden nasıl faydalanacağını, araştırma yöntemlerini bilmemektedir. Burada, öğretmenler öğrencilere rehberlik etmeli, uğraşlarını destekleyerek onları motive etmelidir. Okulda uygulanacak olan çalışmalar, öğrenciye nasıl ders çalışması gerektiğiyle ilgili rehberlik edecektir (Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2014, s. 451).

2.2.1.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi:

Öğretmen pozisyonundaki bireylerin öğrenciler üzerinde yalnızca ders çalışma alışkanlıklarını edinmeleri konusunda değil, öğrencilerin karakterlerinin oturmasında da etkileri olmaktadır. Öğretmen davranışları, tutumları ve kişiliğiyle öğrencilere etki eder, rol model haline gelir. Bazı durumlarda öğretmenlerin davranışları öğrencinin derse olan tutumunu, motivasyonunu, okula karşı isteklerini hatta geleceğe dair fikirlerini olumlu yahut olumsuz şekilde etkileme gücüne sahiptir. Pek çok araştırmacı gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenin davranışlarının öğrenciyi iki değişik biçimde etkilediğini ifade etmişlerdir (Abele & Wojciszke, 2007, s. 758). İlki kuralcı, sert, öğrencilerine kulak vermeyen yahut pasif davranışlar gösteren, tutarsız, sağlıksız öğretmen – öğrenci bağındaki öğretmen davranışı, öğrencide uzaklaşma arzusu ve endişeye neden olur. İkincisi, öğrencilerine kulak veren, karşılıksız sevgi gösteren, tutarlı ve sağlıklı öğretmen – öğrenci bağının kurulduğu öğrenmedeyse öğretmen, öğrencide saygı, sevgi ve yakınlaşma arzusu uyandırır (Brekelmans, Wubbles, & Creton, 1990, s. 339). Birinci halde, öğrenci ders çalışmak istemez, sadece gereken kadar ders çalışır. İkinci haldeyse, bitirmesi gereken ödevlerin haricinde kendi isteğiyle de çalışmalarda bulunur. Netice itibariyle

öğretmenlerin öğrencilerine sağlıklı, tutarlı, karşılıklı anlayış ve özgüvene dayalı davranışlar göstermeleri, öğrencileri başarılı olmak için verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmaya teşvik etmektedir. Öğrenci ders çalışmaya hazır olmak adına ilk olarak psikolojik, zihinsel ve fiziksel anlamda hazırlanmalı, çevre ders çalışmaya engel olacak negatif unsurlardan arındırılmalı ve çalışmayı kolay hale getirecek biçimde düzenlenmelidir. Bu faktörler şöyle ifade edilmektedir (Özgür & Tosun, 2012, s. 117).

2.2.2. Olumsuz Etki Eden Faktörler

Ders çalışmaya olumsuz etki eden unsurlar oldukça türldür. Bu unsurlar ders çalışan bireyin öğretmeninden ve kendisinden doğacağı gibi, ders çalışılan çevreden de doğabilir. Öğrencinin dikkat kaybına sebep olan, dersi öğrenmesine ve çalışmasına engel olan haller genellikle şöyle ifade edilmektedir (Uluğ, 2012, s. 55):

- Ders harici hususları düşünerek zihnen meşgul olmak.
- Çalışılan yerde dikkat kaybı yaratacak öğelerin olması.
- Kişinin çalışma esnasında dikkat kaybı yaratacak gereksiz detaylarla ilgilenmesi.
- Çalışma ortamında olumsuz uyarıcıların yer alması.
- Çalışılacak olan dersin karışık, sistemsiz ve zor olması, öğrencinin ilgisinin olmaması.
- Öğrencinin yetersizlik hisleri.
- Plansız, amaçsız ve düzensiz ders çalışma.
- Fiziksel bir rahatsızlığın engel olması.

2.2.2.1. Başarısız Olma Endişesi Taşıma:

Bazı öğrenciler çalışma esnasında yahut sınava hazırlanırken hedefini elde edemeyeceğine dair yoğun kaygılar yaşarlar. Bu nedenle sağlıklı karar almaları ve düşünceleri olumsuz etkilenebilir. En az seviyede endişe, öğrencinin motivasyonunu artırırken yüksek seviyede endişe öğrencinin motivasyonunu düşürecektir. Bilhassa ders çalışmayı son zamanlara kadar erteleyen öğrencilerde bu tarz endişelerin arttığı

görülmektedir. Öğrencinin yaşamakta olduğu endişeyi en aza indirmek adına bu tarz olumsuz tutumların yararlı olmayacağını, etkili bir ders çalışma faaliyetinin önüne geçeceğini fark etmesi gerekmektedir. Öğrencinin kaygılarından arınması için ders çalışmayı planlı hale getirmesi etkili çalışmayı da beraberinde getirecektir. Öğrenci gerektiği noktada bu hususta rehber öğretmeninden, ebeveynlerinden, diğer öğretmenlerinden destek istemelidir (Aypay, Taş, & Boyacı, 2014, s. 18).

2.2.2.2. Zihnin Başka Şeylerle Meşgul Olması:

Hayallere dalmak, çalışacak öğrencinin çalışmasına mani olan yahut ders çalışmayı ertelemesine neden olan en sık durumlardan birisidir. Ders çalışırken hayale dalmayı engellemenin iki değişik yolu bulunmaktadır. Bu yollardan ilki düşünmek istenilen hayalin dersin ardından ödül olarak düşünülmesidir. Çalışmanın ardından on dakika bunu düşüneceğim denilebilir. İkinci yol ise çalışmaya mola vermektir. Hayal kurularak doyum elde edildikten sonra çalışmaya devam edilir (Özcan, 2006, s. 66). Fakat verilen molada telefon, televizyon gibi diğer dikkat kaybı yaratacak unsurlara yönelmek çalışmaya dönmeyi daha zor hale getirecektir.

2.2.2.3. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi:

Öğrencinin hangi şartlarda daha verimli öğreneceğini bilmiyor oluşu, öğrenmeye kötü yönde etki edip başarısız olmasına sebep olabilir. Öğrenmenin yaşandığı ders çalışma ortamlarının öğrenmeyi olumsuz veya olumlu etkilediği çağımızda kabul görmüştür. Çalışmak için harekete geçen kişinin dikkat kaybı yaşamasına sebep olan unsurlar çevreden yahut bireyin kendi aklından doğmaktadır. Bütünüyle herkese uyan ortak bir çalışma yeri modeli belirlemenin zorluğu da ders çalışmaya negatif etki etmektedir (Güçlü & Koşar, 2016, s. 43).

Uygun çalışma ortamı şu genel niteliklere sahip olmalıdır (Uluğ, 2012, s. 69):

- Çalışma ortamı havalandırılmış olmalı, çok sıcak yahut çok soğuk olmamalıdır. Çalışma odasında sessizlik sağlanmalıdır. Ders esnasında dışarıdan gelen gürültü, ses ve müzikler dikkat kaybına neden olabilir.

- Çalışma masasının yüksekliği öğrencinin boyuna göre olmalıdır.
- Çalışma odasında yer alan afis, poster ve resim gibi dikkat kaybı yaratacak öğeler, kişinin hayal dünyasına dalmasına sebep olur.
- Çalışma yerinin minimum, yazı yazılacak kadar büyük bir masa ve gereken aletlerin bulunduğu ek bir bölümden meydana gelmesi gerekir.
- Çalışma masası, yalnızca ders çalışma etkinliği için kullanılmalıdır. Ders çalışmanın haricinde yemek yemek, dinlenmek gibi etkinlikler kendi ortamlarında yapılmalıdır.
- Yemek masası aynı zamanda çalışma masası ise masa örtülerini değiştirerek yahut üzerine çiçek, kalemlik, lamba gibi değişik detaylar eklenerek yeni kullanımına uygun hale getirmek gereklidir.
- Belli bir çalışma bölgesiyle çalışma alışkanlığı arasında şartlı refleks tarzı bağ oluşturmak oldukça önemlidir. Böylelikle çalışma masasına geçmek, çalışmak için “uyarıcı” olur ve çalışmayı teşvik eder.
- Ders çalışma boyunca dikkat kaybı yaratacak kesintilerin önüne geçmek amacıyla çalışmada gerekecek her malzemenin hazırlanması gerekir.

Öğrencilerin doğru olmayan çalışma alışkanlıkları edinmeleri yalnızca ailenin davranışından doğan sebeplerden değil, çalışma yerindeki değişik unsurlardan ileri gelir. Aile içi iletişimde problem olmaması ve ders çalışmaya uygun bir yerin olması öğrencinin çalışmaya dair pozitif davranış ve tutumlar geliştirmesini desteklemektedir (Gürdal, 2011, s. 74).

2.3. Ders Çalışma Stratejileri

Çalışma alışkanlıklarına etki eden mühim unsurlardan birisi de çalışma stratejileridir. Zira çalışma stratejileri, çalışmanın bir başka ifadeyle bireysel öğrenmenin temeli oluşturmaktadır. Çalışma stratejileriyle söylenmek istenen, etkili çalışma stratejilerinin uygulanmasıdır (Çetin, 2009, s. 214). Verimli ve etkin ders çalışma, öğrenciyi başarılı yapacak en mühim unsurlardandır. Öğrencilerin birbirlerinden farklı oldukları gerçeği, her öğrencinin başarılı olma ve ders çalışma

yönteminin de farklı olduğunu ifade eder. Verimli çalışmanın en esas şekli öğrencinin kendisi için uygun bir çalışma planlaması yapmasıdır. Her öğrencinin dersi algılama seviyesi gün boyunca farklılık gösterir. Bu nedenle öğrenci kendisine uygun çalışma planlaması yapmak istediğinde rehberlik servisinden destek alması uygun olacaktır. Öğrencilerin düşündükleri şey genellikle “günde kaç saat çalışmalıyım?” sorusudur. Her öğrencinin potansiyelinin farklı olması nedeniyle bu noktada net bir sayı vermekten çok dersin yoğunluğu, öğrencinin sınavları göz önüne alınarak kendisine uygun bir saat söylenmelidir. Öğrenci çalışma esnasında 45 dakikalık dersin ardından 10’ar dakika molalar verirse, çalışma daha verimli olacaktır. Ders boyunca ara vermemek yahut verilen aran gereğinden uzun olması çalışmanın verimini azaltacaktır (Nurmi, 2012, s. 187).

2.3.1. Etkin Dinleme

Öğrenci, etkin ders çalışma alışkanlıklarının bütün hayatı süresince gerekeceğini bilmeli ve kendisi için en uygun çalışma yerinde ders çalışmalıdır. Bir dersi etkili şekilde öğrenmek dinlerken yahut okurken kendine soru sormakta gizlidir. İyi dinleme yeteneği hayatın mühim bir kısmını oluşturur. Derslerin iyi dinlenmesi halinde yazma, konuşma ve etkin ders çalışma alışkanlıkları da geliştirilmektedir. Etkin dinlemeyi kısaca “İFİKAN” olarak kodlamak mümkündür. Bu süreç şu şekilde işler (Durak & Şanal, 2015, s. 45):

İ – İzle: Öğrenci bu aşamada öğretmenini iyi gözlemelidir. Öğretmenin mühim konuları anlatma şeklini bilmek, anlatılan konunun önem seviyesini anlamak durumundadır.

F – Fikirler: Her konunun kendi ana ve yan düşünceleri olur. Konunun ana düşüncesinin yanı sıra bir de konuyu anlatan kişinin konuya dahil ettiği düşünceler vardır. Öğrenci bu noktalara özen göstermeli bilhassa ana düşünceyi kavramaya çalışmalıdır.

İ – İşaretler: Öğrenci öğretmenin anlattığı konudaki soru gelebilecek noktaları yakalamalı ve bu noktaları özenle izlemelidir.

K – Katıl: Öğrencinin konuyu idrak etmesi adına gerekli yerlerde soru sorması ve gerekli yerlerde eksik noktaları tamamlaması lazımdır. Bir diğer ifadeyle öğrenci dersten uzaklaşmamalıdır.

A – Araştır: Öğrenci konu ile alakalı fikirlerini uygun şartlarda arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Gerekli yerlerde konu için diğer kaynaklardan da araştırmalarda bulunmalıdır.

N – Not Tut: Yazıya dökülmeyen bilgiler hızla unutulmaktadır. Bu nedenle öğrenci derste gördüğü konuyu aşırı ayrıntıya girmeden not almalıdır. Mümkün olduğunda her derste farklı bir defter kullanılmalı, not alma esnasında yazı ve sayfa düzenine özen gösterilmeli ve renkli kalemlerden yardım alınmalıdır. Öğrencinin dersi başarıyla geçmesi için derse gelirken hazırlıklı olması ve derste görülen konuları belli zamanlarda tekrarlaması gerekmektedir. Tekrarlanan konular sınavda soru olarak görüldüğünde rahatlıkla cevaplanacaktır.

2.3.2. Etkin Okuma

Kitabı okuma ve bu hususta detaylara özen gösterme ders çalışma alışkanlığı adına çok önemlidir. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların da ders kitap okuma alışkanlığını edindikleri görülmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan annenin kullandığı kaynak kitapların, öğrencinin erişebileceği doğal bir kaynak olması, bazı durumlarda hazır bir kütüphanenin olması, öğrencinin kitap okumayı alışkanlık edinmesi ve çalışmaya yatkın olmasını sağlayabilir. Annenin evde kitap okuduğuna şahit olan ve anneyi model alan bir kişinin kitap okumayı sevmesi ve sıklıkla kitap okuması beklenmektedir (Özbey, 2007, s. 68).

Okumak, ders çalışmanın vazgeçilmez unsurudur. Pek çok öğrenci okuma kabiliyeti edinirken zorlanmaktadır. Zira okumak, bir müzik aletini öğrenmeye benzer. Okuma alışkanlığı mutlaka edinilmelidir. Gazete, roman tarzı basılı ürünleri okurken zorluk çeken öğrenciler ders kitaplarını da okurken zorlanırlar ve bu durum kitaplardan uzaklaşmalarına neden olur. Bu nedenle öğretmenler sınıflarına yaşlarıyla uyumlu romanlar okumalı ve romanlarla alakalı bilgiler vererek öğrencileri

okumaya yönlendirmelidir. Etkin okuma alanındaki teknikler “İSOAT” şeklinde kodlanabilir. Bu kodda yer alan aşamalar şöyle açıklanabilir;

İ – İncele: Okunacak metnin ana alt başlıkları, konuların ilk ve son paragraflarına göz atılır fakat metin tamamıyla okunmaz.

S – Sor: İncelenen metinle alakalı olarak mümkün olduğunca detaylı sorular sorulur ve not alınır.

O – Oku: Metin sorulan sorulara cevap verilecek biçimde tekrar tekrar okunur.

A – Anlat: Okunan metin tekrar sorular cevaplanarak kendi kendine anlatılmalıdır.

T – Tekrar: Öğrenci okuduğu metni ve çalıştığı dersi belirli aralıklar ile tekrarlamalıdır. Örnek olarak hafta içi çalışılan bir dersin hafta sonu, tüm bir ay boyu çalışılan konunun ise ayda bir defa tekrar edilmesi uygun olacaktır. Dersi ve konuyu iyi şekilde kavrayabilmek için anlatan kişiden dersi iyi dinlemek gerekmektedir. İyi dinlemekten kasıt ise etkin dinlemedir.

2.3.3. Aynen Öğrenme

Bilgilerin ezber olmaksızın ilişki kurularak öğrenilmesi, öğrenme olgusuna daha yakındır. Bu öğrenme şeklinde tekrarlamak önemlidir. Çalışma alışkanlıklarında da tekrarın mühim olduğu hesaba katılırsa, tekrar ederken dikkat edilmesi gereken tekniklere özen gösterilmelidir (Özbey, 2007, s. 21). Aynen öğrenme kişi adına yeni olan bilgi yahut bilgilerin akılda daha kalıcı olması için bir uğraştır. Çoğunlukla tekrar aracılığıyla bu bilgiler uzun vadeli hafızaya dahil edilirler (Yıldırım, Doğanay, & Türkoglu, 2009):

1. Aralıklı Tekrar: Tekrar zihinde ve sesli olmak üzere iki biçimde yapılmaktadır. Tekrar esnasında kişinin rolü önemlidir. Tekrarlayarak öğrenen kişi pasif değil aktif rol almalıdır. Bunun yanı sıra, sürekli tekrar aralıklı tekrara kıyasla daha faydalıdır. Aralıklı tekrarın hafızada kalma ihtimali daha fazladır. Bir diğer

deyişle, aralıklı tekrar bilgiyi uzun vadeli hafızadan geri getirmeyi kolay hale getirmektedir.

2. İpucu ile Öğrenme: İpucuyla öğrenmeyle alakalı olarak öğrenilecek şeylerin baş harflerinden ilginç bir cümle kurmak ve bu cümleyi hatırlamada kullanmak mümkündür. İpucuyla öğrenme ve öğrencinin çalışma arzusunu teşvik etmek açısından doğrudan bir bağ bulunduğu söylenebilir. Zira bu teknikle öğrenilebilecek kimi dersler için öğrenci yaratıcılığını kullanabilecek, kendi ürününden kendisi faydalanabilecektir. Bu durum da çalışmayı ve öğrenmeyi öğrenci için daha eğlenceli ve şahsi hale getirecektir.

2.3.4. Anlayarak Öğrenme

Öğrencilerin derslerini anlayarak çalışmalarını ve başarıyı yakalamalarını desteklemek oldukça önemlidir. Bilinçli biçimde ders çalışan öğrenciler kabiliyetlerini en etkin şekilde değerlendirip derslerini geçmekte, kabiliyetlerini etkin şekilde değerlendiremeyen öğrencilerse başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar. Neticede, öğrenciler okul ve derslerden uzaklaşmakta, öğrenciler için katlanılan eğitim giderleri boşa gitmektedir (Önder, 2009, s. 2). Bilgilerin bellekte rastgele ve dağınık şekilde saklanması çok zordur. Öğrenci bir bilgili idrak etmekte zorlanıyorsa ilk olarak öğretmenine yahut bir arkadaşına sorarak anlamını idrak etmeye çabalamalı, ardından ezberlemelidir. Öğrencinin derste karşılaştığı her bilgiyi hazırlaması beklenmemektedir. Bu sebeple ders ile alakalı bilgilerden hangilerinin önemli olup olmadığını saptama hususunda öğrencilerin bir takım önlemler almaları lazımdır. Öğrenci (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010, s. 651);

- Ders öğretmenine hangi bilgilerin önemli olduğuyla ilgili sorular sormalıdır.
- Derste aldığı notlara göz atmalı ve notlar içinde önemli olabilecek yerlerin altını çizmelidir.
- Dersle alakalı verilen ödevlere dikkat etmeli ve bu ödevlerde bahsedilen bilgileri saptamalıdır.

- Sınıfta verilen ders notları ve başka araçları dikkatle incelemeli ve önemli bilgileri not almalıdır.

2.3.5. Planlı Çalışma

Plan, yapılacak olan işlerin belli bir düzen ve süreye tabi tutulmasıdır. Planlı çalışma öğrenciye çalışmanın yönünü iletir ve öğrenciyi sıklıkla karar değiştirmekten alıkoyarak zaman israfının önüne geçer. Çalışma hususunda plan, başından itibaren etkili ve bilinçli olmayı gerektirmektedir (Uluğ, 2012, s. 42). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilke ve amaçları ışığında, öğrencilerin özgüvenli, sistematik düşünme kabiliyeti olan, girişimci, teknolojiyi verimli biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığı olan yaratıcılıkları yüksek kişiler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Taşdemir, 2012, s. 3). Öğrenci çalışmaya belirli görevleri yapma kararlılığı ile başlamalıdır. Zihninden diğer fikirleri çıkarmalı ve kendini çalışacağı derse adanmalıdır. Çalışmadan önce haftalık ve günlük ders programı incelenmelidir. Çalışılması gereken dersler belirlenmeli ve sıralanmalıdır. Öğrenci sahip olduğu zamana ve çalışması gereken konuların ağırlık ve önceliğine göre kurduğu çalışma programını kullanmaya alışmalıdır. Programlı ve planlı çalışan öğrenci, yetişkinliğinde de sorumluluklarını başarılı ve düzenli biçimde yerine getirir. Bu alışkanlığın edinilmesi hızla olacak bir şey değildir. Ders çalışmaya böyle hazırlanmak bir alışkanlık olacak kadar alıştırmaya yapılmalı, öğrenciye gerektiği yerlerde destek verilmelidir (Aypay, Taş, & Boyacı, 2014, s. 22).

Günlük hayatta yahut iş yaşamında başarıya ulaşmak, zamanı verimli kullanmak ve arzulanan hedefin net biçimde saptanması için, plan yapmanın gerektiği görülmektedir. Tüm bunlar öğrencinin uygulamak istediği çalışma alışkanlığı için de bir belgedir. Planı kağıt üstünde yahut aklında biçimlendirmiş öğrencinin bu etkinliği, çalışma için motivasyonunun olduğunu ve bu durumu sürdüreceğini göstermektedir. Çalışma alışkanlıklarının türünü ve yönünü etkileyen planın, bu belirleyici niteliğinin dışında, önemine ve tanımına da göz atmak gerekir (Özbey, 2007, s. 23-24). Çalışma planı oluştururken öğrencilerin özen göstermesi gerekenler şöyledir (Yıldırım, Doğanay, & Türkoglu, 2009):

- Kabiliyetlerini, gereksinimlerini ve bilgilerini dikkate almaları gerekir.
- Sosyal faaliyetler ile dersler arasında mantıklı bir denge kurmalıdırlar.
- Geniş kapsamı olan çalışmalarını küçük basamaklar şeklinde planlamalıdırlar.
- Günün benzer saatlerinde çalışmaya özen göstermelidirler.
- Uyku gereksinimleri ihmal edilmemelidir.
- Gerektiği yerde destek istenmelidir.
- Haftalık planlarını saklayarak objektif açıdan değerlendirmeli gerekir.
- Plana uyma hususunda kendilerini zorlamalıdırlar.

2.3.6. Tekrar

Hatırlamanın en mühim kuralı tekrarlamaktır. Öğrenilen bilgiyi tekrarlamak unutmanın önüne geçer, kalıcı olmasını sağlar. Esas olarak tekrarlanmayan bilgiyle öğrenilmemiş bilgi arasında fark bulunmamaktadır. Tekrarlar mümkün olduğunca çok aralık olmadan gerçekleştirilmelidir. Konu bölümlendirilmeli, saptanan bölüm öncelikle çalışılmalı, çalışmanın ardından 10 – 15 dakikalık tekrar zaman geçmeden uygulanmalıdır. Konu tamamen öğrenilmek isteniyorsa, bir günün ardından tekrar yapılmalıdır. Bu tekrar birkaç dakikada yapılacak biçimde olabilir. Tekrar yapma, bir haftada öğrencinin en çok yarım saatini almaktadır (Witt, Wheless, & Allen, 2004, s. 193). Fakat öncesinde çalışmaya verilen saatlerin ziyan olmaması, tekrarlamak için ayrılan bu otuz dakikalık dilime bağlıdır. Tekrarlar vaktinde yapıldığı takdirde bilgiler yeniden öğreniliyormuş gibi zaman almayacaktır. Vaktinde yapılmaması durumunda zaman kaybının yanı sıra sıkıcılık yaratacağından öğrenciyi çalışmadan soğutur. Tekrarlanmadığı takdirde öğrenilen bilgiler hatırlanmayacaktır. Böylelikle yeni öğrenilen bilgileri kavramak da zor hale gelir. Tekrar yöntemleri şöyle ifade edilebilir (Erdoğan, 2006, s. 57):

- Öğrenilen dersin ilgili metnin belirli aralıklar ile sessiz yahut sesli okunması.
- Öğrenilen dersin dinledikten ya da okuduktan sonra anlatılması.

- Öğrenilen dersin metninde bulunan bilgilerin bir yere not alınması.
- Okurken ya da anlatırken düzenli aralıklar ile durup akılda cümlelerin tekrarlanması.
- Metinde, derste geçen bir düşüncenin farklı biçimlerde ifade edilmesi.
- Öğrenilen konulardan mühim olanların vurgulanması.

2.3.7. Ödev Hazırlama

Büyükkaragöz (1992) ödevi, “öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı hale getirmek amacıyla ders dışı zamanlarda bireysel ya da grup içinde yaptığı çalışmalarla meydana getirdiği metin, araç, iş ve benzeri çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler vakitlerinin büyük bir kısmını ödev yapmakla okul harici çalışmalara ayırmaktadır. Ödev yapmaya dair uğraşların etkin olması, bazı beceri, bilgi ve alışkanlıkların kazanılmış olmasıyla ilişkilidir. Oysaki öğrencilerin büyük bir kısmı ödev yapmayla alakalı esas beceri ve bilgiden yoksundur (Özcan, 2006, s. 13).

Küçükahmet (1987), projeler ve ödevlerin öğrencilerin fikirlerini düzenlemelerine, araştırmacı ve bağımsız bir kişilik oluşturmalarına, dersler ve sınavlardaki başarılarının çoğalmasına yardımcı olmaktadır. Proje ve ödevler, öğrencilerin bilgilerini kavramaları açısından mühim araçlardır. Proje ve ödevler okulda ya da evde hazırlanmaları önemli olmaksızın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ne denli iyi olduğunu gösteren araçlardır. Bu sebeple öğrenciler proje ve ödevlerini kendi başlarına yahut arkadaş gruplarıyla özen göstererek ve severek yapmalıdırlar. Ödevlerine gerekli özeni göstermeyen, isteksiz ödev yapan öğrenciler bir şeyler öğrenmek için değil yalnızca bir gerekliliği halletmek için ödev yapmış olurlar (Gül, 2011, s. 50).

2.3.8. Özetleme

Erdoğan (2006), özet çıkarmanın bir diğer kalıcı öğrenme metodu olduğunu ifade etmiştir. Özetleme yapılırken, öğrenilen bilgiler tekrar edilmiş olur ve böylece pekiştirilirler. Genel düşüncenin tersine özet çıkarmak, öğrencinin öğrenip öğrenmediği belirsiz olan düşüncelerin ifade edilmesi değildir. Aksine, bir tarz

düşünce üretme faaliyetidir. Yararlı bir özet çıkarma faaliyeti için, ilk olarak ilgili metindeki önemli olmayan bilgiler saptanıp elenmelidir. Metindeki ana fikir saptanıp öğrencinin kavramasından sonra, bu düşünceleri öğrenci kendi ifadelerini kullanarak anlatmalıdır. Hazırlanan özeti anlamlı ve kendi içinde bütünlük gösteren bir metin olmasına dikkat edilmelidir.

2.4. Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorileri, öğrenme esnasında öğrencinin rolünün aktif olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin öğrenme esnasında aktif rol almasıysa, ders çalışma alışkanlıklarının olması ve öğrenme metotlarını uygulamasıyla mümkün olacaktır. Çağımızda başarılı öğrenciler, kabiliyetlerini bilen ve ders çalışma alışkanlıklarını öğrenme esnasında verimli kullanabilen öğrencilerdir (Aslan, 2005, s. 37).

Süreklilik, öğrencinin edineceği çalışma alışkanlığıyla direkt olarak alakalıdır. Öğrenmenin olması ve daha sonraki öğrenmelere temel olması adına bir başka ifadeyle bilginin devamlı şekilde öğrenildiğinden emin olmak adına çalışma alışkanlığının da doğru edinilmiş olması gerekir. Çalıştığını söyleyen, ebeveynlerinin de bu yönde görüş bildirdiği bir öğrencinin başarılı olamamasının nedeni burada aranabilir. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayamamış fakat öğrenme sürecini pozitif yönde geliştirmek isteyen öğrenciye, verilebilecek destek doğru çalışma alışkanlığını pekiştirmesini sağlamak olmalıdır (Özbey, 2007, s. 8).

Ders çalışırken mühim olan ortamı, imkânları, zamanı, araç, gereç ve kaynakları öğrenme hedefiyle uyumlu olarak en etkin şekilde kullanmaktır. Başarılı öğrencilerin dahi kusurlu ve yanlış ders çalışma alışkanlıklarının olduğu fark edilmektedir. Okul başarısızlıklarının genelinde, hatalı ders çalışma tekniklerinin uygulanması büyük orandadır (Avcı, 2006, s. 4).

Öğrenmeyi kalıcı olarak sağlayamadığı için başarılı olamayan bir öğrencinin vazgeçmesinin önüne geçmek amacıyla, gereken tüm doğru önlemlerin vaktinde, öğretmen yahut öğrenci tarafından yapılması, çalışma alışkanlıklarının edinilmesi gerekmektedir. Diğer türlü etkin ders çalışma alışkanlığı kazanamayan öğrencilerin,

öğrenmeye dair verdikleri uğraşın ve geçirdikleri zamanın karşılığını göremedikleri için okuldaki ve meslek hayatlarındaki başarı seviyeleri az olacaktır (Wubbels, Brok, Veldman, & Tartwijk, 2006, s. 421).

Öğrenci ilk olarak kendi ders çalışma teknik ve alışkanlıklarını incelemelidir. Ardından da etkin çalışma metotlarını saptamalı ve yararsız olan çalışma tekniğinden ayrılmalıdır. Öğrenci, öğrenmeyi amaçlamalı ve öğrenme için kendi kabiliyetleriyle uyumlu çalışma tekniklerini seçmelidir. Etkin çalışma metodu, başarıyı artırmalı, bilgileri aktarabilmeli ve kalıcı olmalıdır. Her öğrencinin diğer öğrenciden farklı olduğu asla unutulmamalıdır. Uygun çalışma alışkanlıklarının edinilmesi, bu farklılıkları ve potansiyelleri açığa çıkaracaktır. Uygun çalışma alışkanlıklarının edinilmediği hallerde, öğrenci öğrenmeyi zor hale getirecektir. Verimli ve etkin ders çalışma alışkanlıkları edinmiş öğrenciyse, öğrenmesini kolay hale getirip başarısını çoğaltır (Günaydın, 2011, s. 69). Bütün bunların önüne geçmek ve gerçekten bir öğrenme gerçekleştirmek adına başlangıçta oldukça dikkatli olmak gerekir. Şüphesiz ki, kişinin bilgiler öğrenmeye başladığı süreç okulun öncesinde başlamıştır ancak sıkı bir şekilde takip edildiği dönem okulla beraber başlamaktadır. Zira okullardaki öğretme faaliyetleri, kontrollü, planlı ve belirli hedeflere hizmet etmektedir. Okullarda gerçekleştirilen bu öğretme faaliyetlerinin hepsine öğretim denmektedir (Fidan & Erden, 1991).

Etkin ders çalışmadan kastedilen, öğrencilerin derslerinde başarılı olmasını sağlayan ders çalışma, dinleme, ödev hazırlama gibi çalışmalarda gereken alışkanlık ve tavırları edinmesidir. Bunların edinilmesi adına özellikle şu basamaklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Tan, 1992, s. 65):

- Ders çalışmaya hazır hale gelme.
- Öğrenmeyi sağlamak için okuma yapma.
- Dersi dinleme.
- Not alma.
- Sınava hazırlık ve sınava giriş.
- Ödev hazırlama ve kütüphanelerden faydalanma.

Materyaller anlamında incelediğimizde ders çalışma alışkanlıkları anlamında bir kitapta olması gerekli nitelikler de mühimdir. Zira öğrenci çalışma esnasında o kitaptan yararlanacaktır. Fazla ders çalışmaktan ziyade verimli ve etkin çalışma, başarılı olmak için takip edilmesi gerekenler şöyledir (Gürsoy, 2007):

- Öğrencinin kendisine güveni ve başarılı olacağına dair inancı olmalıdır.
- Düzenli ve rahat bir ders çalışma yeri tesis edilmelidir. Ders unsurları çalışma yerinde rahatlıkla ulaşılabilecek biçimde yer almalıdır.
- Çalışma esnasında başka şeyler düşünülmemeli, yalnızca o andaki çalışmaya dikkat edilmelidir.
- Ders çalışmada bütün duyular öğrenmeyi kolay hale getirecek biçimde etkin olmalıdır.
- Belirli bir plan ile çalışmaya dikkat edilmelidir.
- Çalışılan dersin ne derece anlaşıldığına dair özdenetimlerde bulunulmalıdır.
- Öğrenci hangi bilgiyi ne derece öğrendiğinin bilincinde olmalıdır.
- Okuma hızını çoğaltmak için çalışmalar yapılmalıdır.
- Zor ve uzun konuları tek seferde değil, parçalar halinde çalışmaya özen gösterilmelidir.
- Derslerde edinilen bilgiler, imkanlar el verdiğince günlük yaşamda kullanılmalıdır.
- Edinilen bilgiler ara ara tekrarlanmalı, unutulması engellenmelidir.
- Önceden tekrarda bulunmadan bütün çalışmayı sınavdan öncesine bırakmak yaygın yanlışlardandır.
- Başarılı olunmayacağına yönelik yersiz korku ve endişelere kapılmamalıdır.
- Öğrenme adına gereken dikkat, aynı anda birden çok uyarıcıyla karşılaşınca kaybolmaktadır. Bu nedenle çalışma esnasında diğer etkinlikler yapılmamalıdır.

Etkin ders çalışma alışkanlıklarıyla alakalı tanımlar ele alındığında kişisel farklılıklar, not alma, zaman yönetimi, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve ebeveynler, öğretmen, uygun bir çalışma yeri bulma, ödevler, kütüphaneden yararlanma ön plana çıkan unsurlardır. Bunların yanı sıra öğrencinin istek ve ilgisi etkin ders çalışma alışkanlıkları anlamında oldukça önemlidir (Eren, 2011, s. 22).

2.4.1. Zaman Yönetimi

Bütün insanların sahip olduğu zaman dilimi aynıdır. Pek çok kişi yeterli vaktinin olmadığından şikâyet eder ancak görülür ki bazı insanlar aynı zaman diliminde diğer insanlara kıyasla daha çok iş yaparlar. Bu durumun nasıl gerçekleştiğini anlamak oldukça önemlidir. Buradaki anahtar, zaman yönetimidir. Zaman yönetimi, hedefleri ve amaçları elde etmede mühim bir kaynak olan zamanı etkin kullanma uğraşısıdır. Zamanı etkin kullanmak adına, birey ilk olarak bu hususta gönüllü olmalı ve kendisini destekleyecek alışkanlıklar edinmelidir (Demirtaş & Özer, 2007, s. 3).

Zaman yönetimi, etkin ders çalışma alışkanlığının en mühim unsurlarındandır. Verimli bir çalışma yapmak isteyen öğrenci, elindeki vakti nasıl değerlendireceğini planlamalı ve zamanını en iyi biçimde idare etmeyi öğrenmelidir. İyi bir öğrenme, bir başka açıdan iyi bir zaman yönetimidir. Zaman yönetimi kişinin kendisini idare edebilmesi, planlı ve programlı olmasıdır. Yani aslında, kişilerin zamanı verimli ve etkin kullanamamalarının altında kendilerini idare edememeleri bulunmaktadır. Zira zamanın büyük bir kısmı yine kişinin kendisi tarafından israf edilmektedir (Aypay, Taş, & Boyacı, 2014).

Cüceloğlu (1999), zaman yönetiminde dört basamağın bulunduğunu belirttikten sonra bu basamakları şöyle ifade etmiştir:

1. Aşama: Yapılacaklar listesi: Yapılacak olanların unutulmaması adına yapılan liste.
2. Aşama: Takvimleme: Yapılması planlanan işleri zamana göre sıralama işidir.

3. Aşama: Önceliklerin saptanması: Yapılması planlanan işleri önemine göre öncelik sırasına koyma işidir.

4. Aşama: Zamanı yönetmekten ziyade hayatı yönetmeye odaklanıldığında ortaya çıkacaktır. Bu aşama, ürünlere ve zamana yönelmekten çok bireylere ve etkin olmaya yöneliktir.

Öğrencinin çalışması adına gereken zamanı ayarlama ve düzenleme hususunda sorumluluğu kendisinin olmalıdır. İlk olarak öğrencinin, zamanını çalışmaya verme hususunda gönüllü olması ve amaç belirlemesi gerekir (Ahnert, Harwardt, Kappler, Eckstein, & Milatz, 2012, s. 253). Zira zamanı etkili kullanmak, eldeki her saati, her dakikayı belli bir hedef için planlı şekilde kullanmak demektir. Başarılı olmak isteyen öğrenci de zamanının belirli bir bölümünü bu hususta uğraş vererek geçirmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Ancak sürekli uzun uzun çalışmak ve neticesinde yorulmak ile başarılı olunmamaktadır. Mühim olan planlanan sürede yapılan etkinliklerin kalitesidir. Bunların yanı sıra, belirlenen zamanda etkinliklerin yapılamaması, ertelenmesi planı bozacağından zaman kaybına sebep olacaktır. Sebebi ne olursa olsun, ertelemek “ölümcül bir zaman hırsızdır” (Bacanlı, 2002, s. 24).

2.4.2. Ev Ödevleri

Öğrencilerin okulda gördüklerini özümsemeleri için en mühim materyaller ev ödevleridir. Küçükahmet (1987) ödevleri, öğrencilerin etkin ders çalışma alışkanlıklarının ne seviyede olduğunun mühim göstergeleri olarak görmektedir. Vaktinde ve özenle ödev hazırlayan öğrenciyle baştan savma ödev yapan yahut hiç ödev yapmayan öğrencilerin etkin ders çalışma alışkanlıklarının değişik olduğunu belirtmektedir (Eren, 2011, s. 32).

2.4.3. Motivasyon

Öğrencilerde çalışma arzusu uyandırabilmek, bu hususta bir planlama yapmalarını ve çalışma alışkanlığı kazanmalarını istemek için ilk olarak bu arzunun onlarda oluşmasını sağlamak gerekir. Ebeveyn baskısı ve kötü kıyaslamalarla

öğrencide çalışma arzusu yaratmak mümkün değildir. Bu şekilde sadece öğrenci çalışma odasında yahut masasında çalışıyormuş gibi vakit harcayacak ve ebeveynlerini, ilk olarak da kendisini kandıracaktır (Decker, Dona, & Christenson, 2007, s. 92). En genel adıyla öğrencide kendi isteğiyle çalışma arzusunu uyandırabilmenin karşılığı motivasyondur. Motivasyon, bir amaca dair davranışı devam ettiren ve yönlendiren bir güç olarak ifade edilmektedir. Çalışma isteğini uyandırabilmek için öğrencinin özgüvenini ve motivasyonunu sağlamak gerekir. Özgüveni olan öğrencinin kendisini motive etmesi beklenebilir. Bunun dışında öğrencinin çalışmaya konsantre olması, o işi başaracağına dair özgüvenli olmasını gerektirmektedir (Uluğ, 2012, s. 14).

Öğretmenin öğrencilerden yapılmasını istediği bir ödev için öğrenciler yeterli motivasyona sahip değil ise, bu ödev öğrencilerin gereksinimlerini karşılamıyor anlamına gelir. Öğrencinin yapabileceğine dair inancı, gereksinimlerini giderme seviyesi ve öğrencinin başarılı olma neticesinde elde edilecek faydaya dair değerlendirmesi, inanışlar, duygusal hal, hedefler ve fikir alışkanlıkları öğrenme motivasyonunu direkt olarak etkilemektedir (Önder, 2009, s. 15).

2.4.4. Bireysel Farklılıklar

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazanmasında kişilerin değişik niteliklerinin olabileceği dikkatlerden kaçmamalıdır. Örnek olarak, öğrencinin dışarıdan ya da içeriden denetimli bir yapıda bulunması önemlidir. Çünkü içten denetimli olan öğrenciler yaşananların sebeplerini kendilerinde ararlarken, dıştan denetimli öğrenciler olaylara kendi hariçlerinde sebep aramaktadırlar. İçten denetimli öğrenciler sorumluluk ve görevlerinde sıkı bir biçimde izlenmeyebilirler fakat dıştan denetimli öğrenciler sıklıkla teşvik ve yönlendirmeye gereksinim duyabilirler (Bacanlı, 2002).

2.5. Başarı Kavramı

Başarı, genel anlamıyla kişiye anlamlı gelen hedeflerin, günlük planlamalar ile gerçekleşmesi durumudur. Buradan hareketle kişi için anlamlı olan yahut kişinin kendi içinde anlam verdiği olguların sırasıyla gerçekleşmesi başarı sağlamaktadır.

Atmaca (2007, s. 143), başarılı olmak için gereken ahlaki nitelikleri; sabırlı olmak, sorumluluklarını bilme, güçlü bir karaktere sahip olmak, bayağılıktan uzak durmak, olumlu düşünmek, insani bağlar kurmak, güvenilir olmak, hoşgörülü olmak, kendini yeterli görmek, aklın idaresinin vicdan olması şeklinde ifade etmiştir. Başarı, arzulanan neticeyi elde etme, istenilen hedefe ulaşma, arzulananı kazanma şeklinde açıklanabilir. Eğitim anlamında ele alındığında başarı; planlanan amaçlarla tutarlı davranışların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Demirtaş & Güneş, 2002, s. 241).

Bir diğer ifadeyle, bir öğrenci planındaki amaç tutumları göstermesi durumunda başarılı sayılabilir. Fakat çağdaş olarak başarı ifadesi akademik başarıyla sınırlı tutulamaz. Başarı bilişsel davranışların yanı sıra, karakter nitelikleri, ilgiler ve davranışlar gibi bilişsel olmayan davranışları da kapsamaktadır (Demirtaş & Güneş, 2002, s. 241).

Başarıyı yalnızca okul başarısı olarak görmek mühim bir yanıştır. Bu sebeple başarının yaşamda pek çok halini görebilmek mümkündür. Kasatura, okul başarısının yirmi sene sonra farklı hayat alanlarındaki halini belirlemiş ve başarı türlerini üç başlıkta incelemiştir (Kasatura, 1991, s. 255):

Aile Hayatı Başarısı: Aile ortamında başarılı olan öğrencilerin nitelikleri şöyledir (Triandis, 1999, s. 131-132);

- Aile içi bağların güçlü ve iyi olması, rahat iletişim kurma imkanı,
- Saygı ve sevgi ortamının olması,
- Paylaşabilme nitelikleri,
- Aile içi dayanışmanın ve desteğin olması,
- Güven hissiyatının olması,
- Beraber olmaktan duyulan mutluluk.

Sosyal Başarı: Sosyal olarak başarılı olan öğrencilerin nitelikleri şöyledir (McClelland, 1985, s. 821);

- Toplumda kabul edilen bir meslek sahibi olmak,
- Arkadaşları arasında aranılan bir birey olmak,

- En az iki grup yahut kuruluşun üyesi olmak,
- Ekonomik anlamda rahat geçinme şartlarının olması,
- Kendisine gereksinim duyulan bir birey olduğunu benimsemek,
- İş ortamında üst ve astlarıyla rahat iletişim kurabilmek,
- İş ortamında şahsi yaratıcılığını gösterecek imkanı bulmak,
- Diğer kişilerle zıt düşülen hallerde dahi kendisi ifade edebilme cesaretinin olması.

2.6. Akademik Başarı

Çağımızda birçok probleminin çözümünün eğitim olduğu bilinmektedir. Fakat eğitimin nasıl yapılacağına dair sorunlar görülmektedir. Eğitim denildiğinde pek çok kişinin aklına öncelikle karnedeki notlar gelir. Öğrencinin eğitim seviyesi, genellikle karne notları yahut akademik başarısıyla ele alınmaktadır. Burada akademik başarı ifadesi göz önüne gelmektedir. Akademik başarı, kişinin duyuşsal ve psikomotor gelişiminin haricindeki tüm program alanlarındaki davranış değişmelerini açıklamaktadır. Geniş ifadesiyle başarı, beceri ve bilgiler gibi bilişsel davranışların saptadığı hedefleri olduğu gibi; karakter, davranışlar ve ilgiler gibi bilişsel olmayan davranışların saptadığı hedefleri de kapsamaktadır. Eğitimde başarı dendiğinde derslerle geliştirilen, öğretmenler tarafından beğenilen notlar, test sonuçları yahut ikisiyle saptanan yetenekler yahut edinilen bilgilerin açıklaması olan akademik başarı ifade edilmektedir (Gürdal, 2011, s. 23).

Başarı ifadesiyle bireyin somut biçimde denk geldiği ilk yer okuldur. Bir okulun eğitim amaçları yahut kurumsal düzeni bölgenin şartlarına, ebeveynlerin kültürel – mali şartlarına, etraftaki alanların ve şehirlerin haliyle bağlantılı olarak öğrencilerin kabiliyetleri, düşünme ve öğrenme şekilleri, akademik motivasyon seviyeleri ve alakalı birbirinden değişik olabilir. Çağdaş eğitim görüşü öğretmeni, öğrenmeyi en fazla sağlayacak öğretim tarzını seçme ve kullanma sorumluluğuyla baş başa bırakmaktadır. Öğrencilerin faal şekilde derslere dahil edildiği tekniklerle öğrencilerin derslerdeki akademik başarısı azalır yahut artar (Yılmaz, 2001, s. 14). Başarıyı yakalayan ve tadan kişiler daha fazla çalışma ve konsantre olamaya odaklanmaktadır (Schwartz, 2012, s. 3). Kişilerin bilişsel kabiliyetlerini kullanma ve

geliştirme konusundaki arzuları başarıya etki etmektedir. Başarı hususunda özgüveni yitirenler, kabiliyetli olsalar dahi başarılı olamazlar. Derslerde, ödevlerini yapan notlarını yüksek tutan ve ders çalışma özelliğiyle dikkat çeken öğrenci akademik başarı anlamında başarılıdır. Bu öğrenci, bu niteliğiyle devamda ön planda tutulmaktadır. Kendisini değerli ve mühim hissederek ve sosyal kabullenme hususunda avantajlı konuma gelebilir. Bu durumun tersi olarak, akademik anlamda başarısız öğrenci, kendisini önemsiz ve değersiz görür. Sosyal kabullenme hususunda sorunlarla karşılaşabilir (Yapıcı & Yapıcı, 2005, s. 246).

Her öğrencinin başarısı, kendi biyolojik yapısı ve zeka seviyesi kapsamında ele alınmalıdır (Öztürk, 2002, s. 152). Zihinsel kabiliyetleri vasat yahut geri olan bir öğrenciden kapasitesinin üstünde başarı istemek gerçekçi olmayan bir istek olacaktır. Zira öğrencilerin kabiliyetleri, düşünme ve öğrenme şekilleri, akademik motivasyon seviyeleri ve alakaları birbirinden değişiktir (Tao & Ying, 2013, s. 7). Bu noktada eğitimdeki akademik başarı ile ebeveynlerin başarı isteklerini, okuldaki belli bir dersten kişinin ne seviyede faydalandığının ifadesi olduğundan hareketle ve öğrencinin zihinsel yetenekleriyle bilişsel gelişim seviyesini dikkate alarak ele almak gerekmektedir. Öğrencinin akademik başarısı yahut başarısızlığı, ebeveynleri, kendisi ve çevresi açısından oldukça önemlidir. Akademik anlamda başarısının ve nitelikli iş gücünün bir halkın kalkınması hususunda en esas güçler olduğu bilinmektedir. Akademik anlamda görülen başarısızlıklar, okulu bırakma gibi hallerde hem kişinin özgüvenini düşürmekte hem de iş gücü anlamında halkın kalkınmasına kişinin vaktinde dahil olmasının önüne geçmektedir (Yıldırım İ. , 2000).

2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Başarı, zihinsel kapasitenin haricinde pek çok unsurca etkilenen bir olgudur. Başarı güdüsü, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik koşullar, kaygı, eğitim ve okul olanaklarının yeterli olmaması, genel çevre nitelikleri, sağlık ve beslenme şartları, sosyal ortamlar vb. bu unsurlardan bazılarını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra öğrencide bir unsur neticesinde başarısızlık görülebileceği gibi, birden çok unsur da başarısızlık yaratabilmektedir (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009, s. 912).

Başarısızlığın öğrencinin kendisinden yahut etrafından doğan sebepleri bulunmaktadır. Ancak bu noktada başarısızlık ifadesinin neyi işaret ettiği oldukça önemlidir. Zira başarısızlık ve başarı ifadeleri insandan insana farklılık arz etmektedir. Bir kişi için başarısızlık olarak kabul edilen bir olay, bir diğer kişi için büyük bir başarı olarak kabul edilmektedir. Örnek olarak, bir aile öğrencinin sınıf geçmesini başarı olarak kabul ederken, bir diğer aile öğrencinin takdirname almasını başarı olarak kabul ediyor olabilir. Ders başarısında etken olan ve “öğrenme değişkeni” şeklinde ifade edilen bu değişkenler; toplumsal, fizyolojik ve toplumsal hal ve şartlarla alakalıdır. Öğrenme değişkenleri çocuğun öğrenme halini, yani başarı seviyesine olumsuz yahut olumlu etki etmektedir (Uluğ, 2012, s. 29).

Başarıyı etkileyen unsurlar Yavuzer (2003, s. 62) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- Çevresel Unsurlar: Arkadaş, okul, öğretmen.
- Bireysel Unsurlar: Bedensel, gelişimsel ve psiko-sosyal unsurlar.
- Ailesel Unsurlar: Eğitim görüşü, sosyo-ekonomik seviye vb.

Bunların yanı sıra okul başarısında olumsuz etkileri olan unsurlar Kaya (1998) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- Biyolojik nedenler,
- Sosyolojik nedenler,
- Pedagojik nedenler,
- Ekonomik nedenler,
- Psikolojik nedenler.

Öğrencinin okuldaki başarısına etki eden sebepleri Havighurst dört başlıkta inceleyerek şöyle ifade etmiştir (Ünal, 2001, s. 33):

- Öğrencinin kabiliyetleri ve gizil gücü,
- Aile ortamında sürdürdüğü hayat tarzı ve aldığı eğitimin özelliği,
- Okuldaki öğretimin özellik ve kalitesi,

- Okul ve aile ortamındaki tecrübelerin neticesinde öğrencinin geliştirdiği benlik olgusu.

Razon öğrencinin başarısına etki eden unsurları şöyle ifade etmiştir (Güçlü & Koşar, 2016, s. 63):

- Öğrenciden doğan sebepler: Zeka seviyesi, ruhsal ve duygusal nitelikler, bedensel gelişim, sosyal olgunluk seviyesi.
- Aileden doğan sebepler: Ebeveynlerin davranış ve tutumları, eğitim anlayış ve disiplini, sosyal olgunluk seviyesi.
- Okuldan doğan sebepler: Öğretmenin davranış ve tutumları, öğretim teknikleri ve ders programı.

2.6.1.1. Kişisel Faktörler

Başarıya kişinin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yetersizlikleri etki etmektedir. Öğrenimin esas şartlarından birisi, öğrencinin yaşıyla uyumlu zeka seviyesinin olmasıdır. Zeka olarak normal olan öğrencilerde de öğrenmede güçlük ve başarısızlık görülmektedir. Zekası normal olan öğrencilerde okuldaki başarısı olumsuz etkileyecek bir takım ruhsal problemleri şöyle ifade etmek mümkündür (Gürbüz, 2005, s. 65):

- Öğrencinin IQ düzeyinin akranlarına kıyasla az olması,
- Öğrenme zorluğu,
- Depresyon etkisi,
- Davranım ve uyum bozukluğu,
- Okul korkusu,
- Empati yapamama,
- Hiperaktivite ve dikkat eksikliği neticesinde bilişsel olgunluk yetersizliği,
- Bedensel bir engelin yahut rahatsızlığın bulunması,
- İşitme – görme kayıpları gibi fiziki yetersizlikler,
- Duyguları anlatma, anlamada zorluk ve uyum sorun,

- Bireyler arası uzlaştırma kabiliyetinde eksiklik,
- Çevresel sebeplerden kaynaklı adaptasyon eksikliği,
- Saygı ve nezaket gibi duygusal olgunluk eksiklikleri.

2.6.1.2. Ailesel Faktörler

Öğrencinin başarısı, ailenin öğrencinin eğitime olan alakasıyla direkt olarak ilgilidir. Öğrencilerin iyi biçimde eğitilmesi ve başarılı olması ilk olarak ebeveynleri ile kuracağı sağlıklı iletişimle ilgilidir. Öğrenciler başarıya ve öğrenme arzusunu ilk olarak aile içinde kazanırlar. Anne - babalarıyla iyi bağları olan öğrenci onları model görür, onlar gibi becerikli, kuvvetli ve ilgili olmak ister. Sorduğu sorular cevaplandırılarak merakı giderilen öğrenci, daha fazla öğrenmek isteyecektir. Aksine, istek ve aile ilgisinden mahrum, soruları yanıtlanmayan öğrencide öğrenme arzusu düşecek hatta yok olacaktır. Öğrencinin, ebeveynlerinden aldığı ilgi, sevgi ve uyarılma ile doğal öğrenme arzusu artacaktır (Leitwood, Patten, & Jantzi, 2010, s. 689).

Kaya (1998), öğrencinin doğal olarak bazı öğrenme unsurlarını ailenin denetiminde evde, okulda, dışarda hatta kimi zaman internetteki sosyal platformlarda kazandığını ifade etmiştir. Bilinçli olmadan yaşanan bazı öğrenmeler, öğrencinin programlı ve planlı şekilde gördüğü eğitime direkt olarak katkıda bulunmasa da dolaylı şekilde katkıda bulunmaktadır.

Öğrencinin öğretime ve eğitime destek olmayan, ödevleri ve dersleriyle alakalı olmayan ailelerdeki öğrencilerin başarısız olma ihtimali fazladır. Bu tarz ailelerde öğrenci tek başına eğitimini devam ettirmektedir. Örnek olarak, öğrenci ödeviyle alakalı bir soru sorduğunda, baba ve anne bir takım bahanelerle öğrenciyi geçiştirmektedir. Ebeveynlerin yeterince beceri ve bilgiye sahip olmaması da bu tarz yaklaşımlar adına problem olarak görülmemelidir. Ebeveynler öğrencinin dersine destek olacak beceri ve bilgi açısından yetersiz olabilir. Bu yetersizliği kapatmak adına öğrenciye başka olanaklar sağlaması yahut ona destek olabilecek birini bulması gerekmektedir (Öztürk, 2002, s. 153).

Başarıya etki eden aileyle ilişkili diğer unsurları Öztürk (2002, s. 154) şöyle ifade etmektedir:

- Aile içindeki ilişkilerin düzensiz ve dengesiz olması,
- Ailenin öğrenciden kapasitesinin üstünde bir başarı beklemesi,
- Öğrencinin gereksinim duyduğu ilgi, şefkat ve sevgiden mahrum bırakılması yahut öğrenciye aşırı sevgi ve ilgi gösterilmesi,
- Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin farklı olması, eğitim görüşündeki farklılıklar,
- Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları,
- Ev ortamının huzursuz olması ile ebeveynlerin geçimsiz olması,
- Ebeveynlerin otoriter bir tavır göstermeleri,
- Ebeveynlerin psikolojik rahatsızlıklarının olması,
- Kardeş geçimsizliği ve kıskançlığı,
- Öğrencinin çalışma odasının olmaması,
- Ebeveynlerin okula karşı yaklaşımları,
- Ailenin sosyo-ekonomik koşulları,
- Öğrencinin evdeki sorumlulukları üstlenmesi ve bir işte çalışıyor olması,
- Ailenin bütçe seviyesi ve eğitim için yaptığı yatırımlar,
- Ebeveynlerin çocukları adına amaçladıkları ders başarısı.

2.6.1.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Faktörler

Başarıyı çevresel etkenler anlamında ele alan Yavuzer (2003, s. 74); arkadaş, öğretmen ve okul olgularına dikkat çekmektedir. Öğretim ve eğitim alan bütün kişiler kendilerini huzurlu, rahat, sosyal anlamda güvenli hissedecekleri bir okula gereksinim duyarlar. Bu ortamlarda, eğitim – öğretimin tesis edilmesinde ilgili yetkililer ile okul idarecilerinin ve öğretmenlerin rolü mühimdir. Okulda idarecilerce sosyal huzur ve ortamı sağlanması, sınıfta ise derse giren öğretmenlerce eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Zira okulun sağladığı olanaklar ve sosyal ortam, öğrencinin eğitime yaklaşımını ve derslerdeki başarısını düşürür ya da artırır.

Her öğrencinin başarısı, öğrencinin koşulları ve ortamına göre incelenir. Öğrencilere verilen programların ve derslerin ne denli öğrencinin gelişim düzeyine ve gereksinimlerine uygun olduğu önemlidir. Bunların yanı sıra okuldaki materyal eksikliği, çok kalabalık ve kötü ortamlarda eğitim alan öğrencilerin tüm bu koşullardan etkilenmediğini düşünmek doğru olmayacaktır (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010, s. 639). Öğretmenin öğrenim sürecini idare etme ve bunun yanı sıra okulda bilgiyi aktarma, sınıfta disiplin, düzen ve sakinlik tesis etme gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin olumlu benlik ve kişilik edinmelerinde bir model olma ve yönlendirici olma sorumlulukları da bulunmaktadır. Sınıfın uyumunu oluşturmak ve her çocuğu bu uyumda aktif, kendini ifade eden, yaratıcı, başarılı kişiler olmaya yöneltmek, öğretmenin kabiliyetine ve eğitim yaklaşımına bağlıdır (Gürbüz, 2005, s. 34).

Bunlar haricine öğretmen ve okula bağlı ders başarısına kötü yönde etki eden unsurlar şöyledir (Sebastian & Allensworth, 2012, s. 429):

- Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması,
- Öğrencinin oturma düzenindeki konumu,
- Sınıfın fiziksel şartlarındaki yetersizlik,
- Okulun disiplin yaklaşımı,
- Okul değişikliği neticesinde diğer okula adapte olamama,
- Öğretmen değişmesi neticesinde öğretmene adapte olamama,
- Öğrencinin devamsızlık durumu,
- Ders programlarının sabit olması ve türlü zeka düzeyindeki öğrencilere aynı programın uygulanması,
- Öğretmenin ders anlatma kabiliyeti ve sınıf idaresi.

Bu unsurlardan hareketle öğrencinin okulda aldığı derslere etki eden pek çok unsur bulunduğu gibi, günümüzde artan internet kullanımıyla beraber sosyal medya kullanımı da öğrencilerin ders başarılarını etkilemektedir.

2.6.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Akademik başarı, genellikle bilişsel yeteri ve beceriyi ölçmeye ve derslerdeki performansın ifade edilmesine dayanır. Bu performansın gerçek anlamda ölçülmesi ise oldukça değişik ve özellikle incelenmesi gereken bir olgu olarak görülmelidir (Yapıcı & Yapıcı, 2005, s. 42). Çağımızda uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri ele alındığında öğrenci başarısının tespitinde genellikle neticenin yahut ürünün ölçüme tabi tutulduğu ve kişinin başarısının gruptaki yeri olarak görüldüğü bir düzenin uygulandığı görülmektedir. Bu düzende kişinin kendisini tanıması ve gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olmasına yarayacak belge ve bilgiler bulunmamakta ya da yeterli olmamaktadır. Akademik başarının belirtisi, her dersten öğrencilere verilen notlardır. Notlar çoğunlukla, sınıfta yapılan yazılı sınav neticeleri ve öğretmenin fikrine göre verilmektedir (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007, s. 371). Öğretmenin fikri çoğunlukla öğretmenin öğrenciyle ilgili izlenim ve düşüncelerinden ibarettir. Akademik başarı, akademik anlamda ulaşılan üstünlüğe göre belirlenen bir göstergedir. Okul, bilişsel gelişimin olduğu, bilginin edinildiği, akademik üstünlüğü elde etmek için ortamın tesis edildiği bir yerdir. Üstün görülen notlar okul başarısını, bu notların altı ise okul başarısızlığını belirtmektedir. Öğrencilerin başarısız ve başarılı şeklinde adlandırılmasında derslerde alınan notların oranı davranışlarına kıyasla daha etkili olmaktadır. Sınıfta devamlı yaramazlık yapan fakat notları yüksek olan bir çocuğun sınıfta kalması söz konusu olmayacaktır (Keskin & Yapıcı, 2008, s. 20). Fakat bu durum eğitimin doğasına ters bir durumdur. Bu tarz bir değerlendirmenin yapıldığı yerde, öğrenci başarısızlığının düşürülmesi genellikle sınav yönetmeliğindeki değişiklikler ile yapılmaya çalışılmakta, asıl sebepler incelenmemektedir (Özabacı, 2001, s. 139). Halbuki, başarı bireyin aldığı yol neticesine göre saptanmalıdır. Bir başka ifadeyle, başarıyı ölçebilmek için uzun bir süre ve bireye has değerlendirme ölçütleri gerekmektedir. Bu sebeple kişilerle ilgili bilgi edinme yollarının, yapılan sınavlar haricinde farklı değerlendirme materyalleriyle çeşitli hale getirilmesi, çoğaltılması, öğrencilerin bu süredeki gelişimlerinin takip edilmesi gerekmektedir. Öğrenci odaklı pek çok farklı kaynaktan sağlanan verilerle yapılan değerlendirme görüşü önemli hale gelmeli ve materyalleri (tutum ölçekleri, rubrik, kontrol listeleri vb.) uygulanmaya çalışılmalıdır.

2.7. Okul Başarısı

Eğitim kişinin doğumu ile birlikte ailede başlayan bir süreçtir. Çocuğun ilk tecrübelerini kazandığı ve ilk kez eğitim gördüğü temel kurum ailedir. Okul, aile haricinde kişinin geleceği ile ilgili büyük etkiye sahip olan en önemli kurumdur. Ailedeki eğitimin ardından çocuk, okulda eğitim görmeye başlar (Akyol, Vural, & Gündoğdu, 2017, s. 293).

Okul başarısı, öğrencinin sınıfı ve gördüğü dersler ile alakalı önceden belirlenmiş kazanımları edinme konusunda kaydettiği ilerleme olarak tanımlanabilir. Başarı, akademik açıdan bir üstünlük göstergesidir. Öğrenci yüksek notlar almakta ise okul başarısına ulaşmış olarak kabul edilmektedir, öte yandan düşük notlar, okul başarısızlığına işaret etmektedir (Xin, 2003, s. 69). İlköğretimden üniversite eğitiminin tamamlanmasına dek bütün öğretim seviyelerinde görülen bir olgu olan okul başarısı, akademik başarı şeklinde de isimlendirilmektedir. Okul başarısı, kişinin duyuşsal ve psiko-motor gelişiminin haricindeki tüm program alanlarındaki davranış değişikliklerini kapsamaktadır. Silah'a (2003, s. 109) göre akademik başarı, öğrencilerin eğitim hayatında hedeflenen davranışlara ulaşma seviyesidir. Sosyal, psikolojik ve fiziksel birçok unsur, öğrencinin akademik başarısı üzerinde etki sahibidir.

Gerçekleştirilen bazı araştırmalar, çocukların akademik başarıları üzerinde etki sahibi olan pek çok unsurun olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlardan bazıları; ailevi özellikler, maddi gelir, ebeveynlerin eğitim seviyesi, evlilikteki uyum, mutluluk ve iyi geçinme, ebeveyn davranışları, ebeveynlerin çocuğun akademik başarısına olan ilgisidir (Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2014, s. 449). Öğrencinin akademik başarıya ulaşması için beceri ve zekâ gibi özellikleri kadar, aile unsurunun da önem taşıdığı kabul edilmektedir. Gerçekten de çocuğun doğumundan sonra ilk defa etkileşime girdiği insanlar ebeveynleri ve diğer aile fertleridir. Bu etkileşim, çocuğun bütün hayatı boyunca sürecek ve çocuğun akademik başarısını da etkileyecektir. Kasatura'nın (1991, s. 41) gerçekleştirdiği çalışma neticesinde; akademik açıdan başarısız olan öğrencilerin büyük kısmının, bu durumun sebebi

olarak aile bireylerini gösterdiği görülmüştür. Bu sorumluluğun nedenini de, aile içerisinde huzursuz hissetmeleri olarak ifade etmişlerdir.

Açıklandığı üzere, çocukların akademik başarısını etkilemekte olan birçok unsur mevcuttur. Çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşıyan ailenin çocuk üzerindeki etkisi, çocuğun doğumundan dahi önceye dayanmaktadır (Yavuzer, 2003, s. 69). Evlilik içerisindeki huzursuzluklar, eş ve çocuklar üzerinde duygusal ve fiziksel açıdan pek çok olumsuz etkide bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de çocukların okul başarılarının azalmasıdır. Ebeveynlerin çocuklarına sunabilecekleri en iyi eğitim, kendi aralarında sağlıklı ilişkiler kurmaktır. Bu şekilde dengeli ve pozitif bir ilişki, çocuğun gelişimi açısından birçok olumlu etkide bulunacaktır (Esen, 2010, s. 97).

2.8. Kaygının Tanımı

Sözlük anlamı merak, endişe ve korku olan kaygının psikoloji doktrinindeki açıklaması ise kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle birlikte ortaya çıkan uyarılmışlık hali” şeklindedir (Kaya & Varol, 2004, s. 32). Budak’ın (2003, s. 432-433) ifadesiyle kaygı, bir belirsizlik ya da tehlike, karşılaşılan bir şanssızlık halinde görülen endişe ve korkunun neden olduğu tedirginlik ya da bunaltı halidir. Çağımızda gündelik dilde ve bilimsel yazınlarda kaygı halini ifade etmek için sık sık anksiyete sözcüğüne yer verilmektedir. Bununla alakalı diğer bir kavramsa, yoğun bunalım durumunu anlatan *angoisse* kelimesidir. Doktrinde sıkça bu iki kelime diğerleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Konuyu alakadar eden olgu ise, kaygılanım anlamına gelen anksiyetedir. Kaygı, neredeyse bütün insanlarca karşılaşılan, kişiyi bir anda nefessiz kalmış gibi derin nefes alma duygusuna iten değişik duygu yahut duygular birleşimidir. İnsanın kalbine adeta yerleşmiş, anlatması mümkün olmayan ağır bir cisim çöreklenmiş gibidir. Kişi, kendisini duyduğu bu psişik ağırlık ile kurtulması mümkün olmayan bir çaresizlik halinde görebilir. Bu ruh halini bir girdaba benzetmek mümkündür. Kaygılandırıcı konular düşünüldükçe, uzaklaşmaktan çok kaygı veren fikirlere daha da saplanma, gömülme ve bocalama yaşanabilir. Bu noktada beklentiler olumsuz ilerlemektedir. Devamlı kötü olayların

yaşanacağı düşünülürken, sanki kendisini gerçekleştirecek kehanetlere yer hazırlanmaktadır (Burkovic, 2009, s. 17). Bir diğer ifadeyle kaygılanan birey, olumsuz, istenmeyen ve sorunlu neticeleri bekleyen bir ruh halindedir. Kaygının normal ve hafif şekilde yaşanması genellikle istenilen bir şeydir. Çünkü belirli seviyede kaygı bulunmadığında kişinin motivasyonunda azalmalar görülebilir. Fakat aşırı kaygı duyma hali bireyi duygusal olarak yorabilir. Kaygıyla karamsarlığın birbirini fazlaca besliyor olması, hangisinin neden hangisinin netice olduğunu görmeyi imkansız hale getirmektedir.

Kaygının tanımlanması hakkında araştırmacılar arasında belirli bir uzlaşmanın olduğu görülmektedir. Bununla beraber, kaygıyı ele alanlar konunun bir yahut birkaç tarafıyla ilgilenmiştir. Morgan (1991, s. 228) kaygının, asıl problemin ne olduğunu bilmeden hissedilen belli belirsiz bir korku olduğunu ifade etmiştir. Dikkat edilirse, bu noktada karşılaşılan olayın nedenlerinin net şekilde anlaşılabilmesi, bu durumun da belirsizlik ile beraber kişide kontrol duygusunun azalmasına neden olması söz konusudur. Aslında “kaygının iç ya da dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişinin öyle bir olasılığa yönelik algı ya da yorumuna ilişkin uzun süreli, karmaşık bir duygu durumu” (Taşgın, Tekin, & Altınok, 2007, s. 13) şeklinde açıklanması da bu açıdan ele alınabilir. İnsan, pek çok kez geçmişindeki olaylardan pişmanlık duyan, gelecek kaygısı olan, hayatında devamlı dengesizlik ve karşıtlıklar gören bir varlıktır. Bütün bunlar sağlıklı bir şekilde ele alınırsa insanı geliştirecektir. Fakat kaygı durumu çoğaldıkça karşılaşılan olayları daha olumsuz ve karamsar değerlendirme halleri görülmektedir. Burada şunu da ifade etmek gereklidir ki, kaygı tepkileri genellikle farkında olmaksızın edinilmektedir.

Kaygıyla alakalı araştırmalarda Scheier ve Cattell (1958) farklı bir yere sahiptir. Çünkü iki araştırmacının yaptığı faktör analizine göre kaygı, “sürekli” ve “durumlu” olacak şekilde iki başlıkta incelenmiştir. Buradan yola çıkarak Spielberger (1966) iki boyutlu bir kaygı kuramı oluşturmuştur. Spielberger (1966), durumluk kaygının genel olarak bireyin özel durumları “tehdit edici” görmesi neticesinde görüldüğünü ifade etmiştir. Bu nedenle kişinin geçici duygusal

tepkilerini açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle, bireyin bulunduğu halden dolayı duyduğu öznel korkulardır. Bireyin çıkarlarının yahut benliğinin tehdit altında olduğu şartlarda yaşanan durumluk kaygı ile günlük hayatta sıklıkla karşılaşılmaktadır. Uçağa binileceğinde, sınava giderken, topluluk önünde konuşma yapılacağında duyulan kaygı durumluk kaygıdır. Sinir sisteminde yaşanan bir uyarılma neticesinde bireyde daha fazla fizyolojik anlamda ortaya çıkan tepkilerin (sararma, terleme, titreme ve kızarma vs.) görülmesi, o sırada durumluk kaygının hissedildiğini belirtmektedir. Huzursuzluk, stres ve gerilim hislerinin görülmesi neticesinde yaşanan bu belirtilerle kişinin durumluk kaygı seviyesi artar; stres yok olduğunda durumluk kaygı seviyesi azalır (Ehtiyar & Üngüren, 2008, s. 165).

Sürekli kaygıya, bireyin kaygı hissine olan yatkınlığını belirtmektedir. Sürekli kaygıya göre, kişi şahsi nitelikleri nedeniyle algısal anlamda kaygıyı kabul etmiş bir ruh halinde ise, bulunduğu hali genel olarak stresli görüyorsa, normal bir olayı tehlikeli olarak yorumluyor ve öz değerlerinin sıkça tehdit aldığını düşünüyorsa görülen kaygı sürekli dir (Ehtiyar & Üngüren, 2008, s. 165). Sürekli kaygı halinde, dışarıdan gelen belli bir tehlike bulunmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle bu kaygının nesnesi kolay şekilde tanımlanamaz. Bunun yanı sıra, diğer kişiler sürekli kaygı duyan bireyi anlamakta güçlük çekebilirler. Çünkü görünürde bir tehlike bulunmamaktadır. Aslında böyle bir halin yanında getirdiği belirsizlik ile insanda durağan bir mutsuzluk ve hoşnutsuzluk halinin görülmesi muhtemeldir. Bir başka deyişle, durumluk kaygı halindeki bireyler, yaşadıkları durumu kendileri için potansiyel bir tehlike yahut tehdit olarak görürlerken, sürekli kaygı halindeki kişiler belli bir durumdan beslenmeksizin kendi şahsi nitelikleri dolayısıyla stres yaşamaktadırlar (Yokuş, 2013, s. 25). Bununla ilişkili olarak sürekli kaygı durumundaki insanlar belirli bir sebebe bağlı olarak stres ve gerilim duymamakta, tersine şahsi fikirleriyle ilişkili olarak kaygı duymaktadırlar.

2.9. Kaygının Nedenleri

İnsan öğrenme yetisine sahip bir varlıktır. Doğduğundan bu yana doğrudan yahut dolaylı öğrenmeler ile değişik kanallar ile sürekli öğrenme halindedir. Yaşam süresince süren öğrenme hali de kişinin kişilik, çevre, yaş, algılama şekli ve dünya

görüşüne göre biçimlenmektedir. Bu esnada istenen ve olumlu düşünce, davranış ve duygular gelişebilir yahut aslına mutsuzluk ve acı veren, istenmedik tutumlar da edinilebilir. Fizyolojik acının doğal olmasının yanı sıra, ruhsal acı öğrenmeler ile edinilmektedir. Bu nedenle umutsuzluk, acı, tükenme, yok etme ve tüketmeyi öğrenmek kaygıya neden olan hallerdir. Kaygının gelişmesi de biyolojik ve genetik unsurlardan, öğrenme gibi türlü tecrübelerden, yaşanılan çevredeki uyarıcılardan etkilenmektedir (Cloninger, Sigvardsson, & Bohman, 1988, s. 500). Hislerin esas kaynağı fizyolojik yaşantılardan ziyade bu olaylarla ilgili yapılan değerlendirmeler, yorumlar yani yüklenen manalardır. Öğrenilmiş duygusal tepkilerin oluşması fikirlere bağlı ise, duygu durumunu değiştirmek adına var olan olayın kişi için yorumlanma şeklinin değiştirilmesi gerekmektedir. Zira insan inandığı ve düşündüğü gibi hissetmektedir. Her çeşit duygu durumu gibi, kaygı da inançların bir neticesidir. Kaygının esasında bulunan inanış dili, değerlendirici bir dili işaret etmektedir. Örnek olarak, belli bir sınavdan alınmış not, bilgi seviyesini ifade eden nottur. Fakat kaygı dilinin yanılması bu noktadan sonra başlamaktadır, zira davranış değerini davrananın değeri olarak kabul etmektedir (Özer, 2014, s. 63).

Bir başka açıdan, olayın kendisinden ziyade olaya anlam atfedene değer verilmiş olmaktadır. Bu durum çağımızda da sıklıkla görülen bir yanılğı durumudur. Kişi, kendisinin yahut etrafındaki insanların eylemlerine ve niyetlerine negatif anlamlar verirse kaygı durumu görülüyor demektir. Bu anlamda kişilik unsuru mühim bir işlev edinmektedir. Olaylar çoğunlukla olumsuz anlamda ele alınıyorsa eğer, kişinin kaygı durumu çoğalır bununla beraber olay olumlu yahut nötr kabul edilirse kaygı seviyesinde önemli bir azalma görülür. Kaygı, daha çok “gelecek yönelimli” bir histir. Bebeklikten bu yana kaygının var olması nedeniyle, kaygının yetişkinlikte uyandırdığı etkiler çocuklukta görülen stres, travma, yoksunluk ve çatışmayla ilişkili olabilir. Freud, çocukların kaygılarının içsel manalarıyla bağlantılı olan birçok tehlikeli hal ile karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bu durumlar, nesnenin kaybedilmesi korkusu ile başlar (annenin terk etmesi), nesnenin sevgisini kaybetme korkusu ile sürer (anne yahut baba tarafından duygusal ret). Ardından bedensel hasar korkusu gelmektedir (çoğunlukla bir ebeveyn rakibinden) ve en son da süper egonun onaylamaması korkusu görülmektedir (vicdan azabı). Normal gelişim halindeki bir

çocuk, anne ve babasının desteğiyle bu kaygı basamaklarının her birisiyle savaşılmaktadır (Burkovik, 2009, s. 54). Şüphesiz kişide kaygı yaratan sebepler türlüdür. Değişik araştırmacılar, değişik fikirlerden yola çıkarak birbirleri ile az yahut çok uyumlu açıklamalarda bulunmaktadırlar.

Kayıklık ve Yapıcı (2011, s. 22) kaygıya neden olan unsurları üç madde ile belirtmektedir; İlki bireyin ölümlü bir varlık olmasıdır. Kişinin değer verdiği ve çok sevdiği insanların da ölümlü olması bu maddeye dahil edilebilir. İkinci madde, kişinin hayatına etki edecek kararları bilinçli olarak verme ve zorunlu olarak bu kararların neticelerine katlanma durumunda olmasıdır. Son madde ise, kişinin anlamsızlıklar ile karşılaşması, bir başka ifadeyle her şeyin bir anda değersiz hale gelebileceği biçimde devamlı bir tehditle karşı karşıya olmasıdır. Bu gibi hallerde kişinin ölümlü olduğu ve kendisi için mühim olan şeylerin birden değersizleşebileceği fikrinden beslenen hisler kişinin yaşamını anlamlı hale getiren değerler kayboldukça patolojik bir hal alabilir. Kaygı konusunu bir açıdan ele alan Cüceloğlu (2010, s. 63) kaygıyla sosyal ortam arasındaki bağı ele almaktadır. Cüceloğlu'na göre, neyin ne şekilde algılanacağı, öğrenilen kültür öğretmektedir. Bu sebeple, hangi çevrenin hangi çeşit kaygı doğuracağı bir kültürden ötekine değişiklik gösterebilmektedir. Cüceloğlu (2010) kaygının sebeplerini “olumsuz bir sonucu beklemek”, “sosyal desteğin çekilmesi”, “belirsizlik” ve “iç çelişkiler” olarak dört maddede incelemektedir. Sosyal desteğin çekilmesi ile kast edilen, kişilerin alıştıkları çevreden ayrıldıklarında kendilerini dayanıksız ve korunaksız hissetmeleridir. Devamlı olumsuz bir netice beklemek gelecekte beklenen endişeden yahut kötümser yaşam anlayışından doğmaktadır. Çoğunlukla “kendini gerçekleştiren kehanet” halini doğuran bu fikirler kaygıyı artıran ve besleyen unsurlardandır. Bunun yanı sıra, iç çelişkiler şeklinde ifade edilen madde, insanın önemseydiği ve inandığı düşünceler ile gösterdiği davranışları arasındaki bilişsel tutarsızlık ve çelişkileri tanımlarken; kaygıyı meydana getiren ve geliştiren faktörler ön plana çıkmaktadır. Bilişsel çelişkilerle uzun süre yaşamak olanaklı değildir. Kişi davranışlarından yahut fikirlerinden yana bir tercihte bulunarak gerilimi azaltmaya çalışabilir. Fakat bu noktada geçen süre kaygıyı besleyici niteliğiyle öne çıkmaktadır. Kaygıyı meydana getiren sebeplerden en çok dikkat çeken belirsizlik durumudur. Birey, gelecekte ve

şimdiki zamanda neler olacağını bilemediği için psikolojik olarak kontrol hissini yitirebilir. Bu durum da kaygıyı doğuran başlıca unsurlardan biridir (Cüceloğlu, 2010, s. 277-278).

Kaygı daha çok, bireyin tehditkar bir ortamda kendisini kontrolsüz ve yetersiz hissetmesi durumudur. Bu hale çaresizlik, acziyet, belirsizlik, manevi ve maddi endişeler vb. sebep olabilir. Bunlarla beraber, bu noktada şunu ifade etmek gereklidir ki, kaygı hayatın esas unsuru, bireyin kabiliyetiyle etrafın bireyden beklentileri arasındaki uyumsuzluktur (Tümerdam, 2007, s. 33). Kaygıya neden olan bir başka konu da bireyin hayal ve hedeflerinde esnek ve gerçekçi olmaması, bir başka deyişle bu konularda katı bir yaklaşımının olmasıdır. Kişilerin kendilerini kabul etme ve tanıma seviyelerine göre kaygı tecrübeleri değişebilir. Zira kendisini gerçekçi biçimde tanımayan bir kişinin ideal benliğiyle var olan benliği arasında ciddi farklılıklar görülecektir. Bu durumun da kişinin kabiliyeti üzerinde sorumluluk ve iş almasını doğurabilir. Aslında problem de burada başlamaktadır. Başarısızlık meydana geldikçe özsaygı azalır, özsaygı azaldıkça kaygı artmaya başlar. Bilhassa aile öncelikli olarak, sosyal çevreden gereğinden çok destek görülüyorsa, kişide problem çözde kabiliyeti gelişmeyebilir. Çünkü problemleri çözemedikçe bireyin kendisinde gördüğü başarılı değeri sarsılacaktır. Kontrol duygusu düştükçe ve çaresizlik hissi çoğaldıkça kaygı düzeyinde artış görülecektir (Burkovik, 2009, s. 57).

2.10. Sınav Kaygısı

Kaygı eğitimle alakalı araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bir değişkendir. Eğitim – öğretim yeri olan okullarda kaygı hali genellikle sınavlarda görülmektedir (Baltaş, 2002, s. 45). Bu anlamda sınav kaygısı, kaygının özel bir çeşidini oluşturmaktadır.

Sınav kaygısı, istenmeyen neticelere neden olan, formel bir değerlendirme sırasında görülen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal nitelikleri olan özel bir kaygı çeşididir. Çoğunlukla ergenlik döneminde yaşanan bu kaygı çeşidi, genellikle sınavdan önce ve sınav sırasında görülür ve olumsuz fikir, duygu ve davranışlardan

beslenir (Zeidner, 2005, s. 283). Yapıcı, Topçu ve Dündar (2008) ise kaygının meydana gelmesinde üç esas unsuru ele almıştır. Bu unsurlar;

- Okulun öğrenciye dair beklenti ve politikaları,
- Ebeveynin öğrenciye dair beklenti ve istekleri,
- Sınava girecek öğrencinin karakter nitelikleri şeklindedir.

Gerçekleştirilen çalışmalara göre, sınav kaygının doğmasında pek çok sebep yer almaktadır. Turan Başoğlu (2007, s. 47-48), bu sebeplerden şöyle bahseder:

- Öğrencinin sorumluluklarını sürekli erteleme,
- Öğrencinin sınavdan önce devamlı başarısız olacağına inanması,
- Öğrencinin özgüveninin düşük olması,
- Olumsuz ebeveyn ve öğretmen tutumları,
- Öğrencinin sınavı bir yaşam hedefi olarak kabul etmesi,
- Öğrencinin devamlı başka öğrencilerle karşılaştırılması,
- Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması,
- Öğrencinin güven, uyku, beslenme gibi fizyolojik gereksinimlerinin karşılanmaması,
- Çevre ve toplum tarafından başarısız görülme korkusu,
- Öğrencinin gereken hallerde zamanı etkili kullanamamasıdır.

Sınav kaygısının iki aşaması vardır. Bu aşamalar duyusallık ve kuruntu şeklinde adlandırılmaktadır. Kuruntu, kaygının bilişsel kısmını meydana getirmektedir. Sınav boyunca öğrencinin başarısız olacağına, yapamayacağına, diğer başarısız sınavları gibi olacağına dair bilişsel inanışlarını, mantık dışı çarpıtmalarını ve aşırı genellemelerini kapsamaktadır. Örnek olarak, öğrencinin “Bu sınavı yapamazsam sonum ne olur?” şeklindeki içsel düşünceleriyle sınava konsantre olmasına engel olan fikirleri tanımlamaktadır. Fizyolojik ve duyusal bileşenler ile meydana gelen duyusallık ise, özerk sinir sisteminin uyarılması olarak ifade edilmektedir. Bu esnada ateş basması, ardından üşüme, yüksek nabız, terleme, sindirim problemleri ve öfke gibi fiziksel tepkiler görülür (Spielberger, 1966, s. 7).

Sınav kaygısı olan kişiler yalnızca sınav sırasında değil, toplum içinde tartışmalara dahil olma, konuşma, soru sorma vb. hallerde de heyecanlı ve gergin olurlar. Kişilerin bu kuruntu ve duyularını sınav problemlerine doğru cevap vermeleri, beklenen performansı gösterme gibi davranışlarını da etkiler (Atak, 2004, s. 29). Bahsedilen haller, kendisini fizyolojik, bilişsel ve davranışsal tepkilerle belli etmektedir (Şahin, Günay, & Batı, 2006, s. 109).

Sınav kaygısı olan bir öğrencide davranışsal anlamda dersleri boşlama, sinirlenme, gerginlik vb. belirtiler bulunurken, bedensel anlamda uykusuzluk, sınav süresince ani ateş basması ve ardından üşüme, mide bulantısı gibi haller görülmektedir (Boyacıoğlu, 2010, s. 54). Bu öğrencilerde bilişsel açıdan;

- Asıl ve tek hedef olarak sınavı kazanmaya konsantre olma,
- Başarısız olma ihtimalini kötü bir son olarak kabul etme,
- Sınavı bilgileri ölçen bir araçtan çok karakteri ölçen bir araç olarak görme,
- Başka başarısızlıklar sebebiyle genellemede bulunarak bütün sınavlarda başarısız olmayı bekleme,
- Sınavlarda başarılı olamama halindeki hayal kırıklıkları ve üzüntü yaşama olasılıklarına konsantre olma biçiminde fikirler görülmektedir.

2.10.1. Sınav Kaygısının Belirtileri

Gergin ve kaygılı kişilerde anormal seviyede terleme, nefes almada güçlük, nefes alıp vermenin düzensiz olması, alınan nefesin kesik kesin alınması, gergin olma, sinirin yükselmesi, kalp çarpıntılarının yaşanması, kabızlık yahut ishal, ayak ve ellerin soğuk olması gibi belirtiler görülmektedir (Cüceloğlu, 2010, s. 48).

2.10.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler

Ergenler ve çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların verileri, ebeveyn tutumlarının, sosyo-ekonomik seviyenin, başarı halinin, aile üyeleri ve arkadaşlarıyla olan bağların, ebeveynlerin eğitim seviyesinin, baba yoksunluğunun sürekli kaygıyı

çoğalttığını belirtmektedir. Sürekli kaygının birçok unsurdan etkilenmesi, esasında akılcı olmayan inanışları ve otomatik fikirleri değiştirmeyi hedefleyen programın sürekli kaygıyı düşürmede etkili olmamasının bir sebebi olabilir (Yavuzer, Gündoğdu, & Dikici, 2010, s. 1130).

2.10.2.1. Cinsiyet

Gerçekleştirilen pek çok çalışmada, sınav kaygısı erkeklere kıyasla kızlarda daha fazla görülmüştür. Kızların etrafın gösterdiği olumsuz yahut olumlu tepkilerden daha hızlı etkilendikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerde bilhassa ortaokul çağında ergenlik ile beraber psikolojik sorun yaşama oranı daha fazladır (Mersin & Öksüz, 2013, s. 33).

Aba (2018), tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği üzere literatür ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmamda kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

2.10.2.2. Kişilik

Kişilik anlamında başarı eğilimli, rekabetçi, atılgan, aceleci, saldırgan, kontrolü bulundurmak isteyen, kendisine ve başkalarına karşı acımasız, hoşgörülü olmayan, mükemmeliyetçi nitelikleri olan kişinin bu niteliklerinin kendi başına stres yaratıcı olabileceği ifade edilmiştir. Folkman vd., kişisel niteliklerin stresle baş etme şekline etki ettiğini belirtmişlerdir. Kişinin önceden olan tecrübeleri, düşüncesinde bulunan kadercilik, esneklik gibi hallerin etkili olacağını açıklamışlardır. Kişisel değişiklikler ve baş etme tarzları arasındaki bağlantının stres yaratıcı olayın şekline göre farklılaştığını söylemişlerdir. Başarılı bir uyum yakalama ve başa çıkma kaynaklarını bulundurma genellikle kişinin ve etrafının nitelikleriyle alakalıdır. Kişinin sorun çözme kabiliyeti, sosyal destekleri, kişiler arası bağlarda yeterliliği,

ego gücü, özgüven ve benlik kavramı vb. pek çok unsur başa çıkma yöntemine etki etmektedir (Özer, 2014, s. 62).

Kimileri büyük hayat stresleriyle kolay şekilde baş edebilirken, başkaları küçük bir takım problemleri yönetmede güçlük çekebilirler. Bu kişiden kişiye değişiklik gösterebilen farklı tepkiler, etkileşim kuramlarının da ifade ettiği gibi, stres doğurabilecek olayları görme ve o olaylara tepki vermedeki kişisel değişikliklerden doğmaktadır (Yöndem, 2006, s. 32).

Longo (2000), ergenler ve erken ergenler streslerini yahut aşırı yüklenmelerini genellikle güvensizlik, asabiyet ve düşük özsaygıyla ifade ederler. Bunun yanı sıra, kurallara uymama ve yüksek riskli tutumlara eğilim de gerçekleştirirler. Kimi çocuklar, hislerini direkt olarak ifade ederlerken, kimileri içlerine atar, kimileri de uygunsuz davranışlarla streslerini belli ederler (Oğurlu, Yalın, & Birben, 2015, s. 759).

Kendini kabul etme seviyesi fazla olan lise talebelerinin stresle baş etmede sorun çözme taktiğini uyguladıkları ve sosyal destek arama stratejisi toplam puanlarının fazla olduğu, bunun yanı sıra talebelerin kendini kabul seviyesi arttıkça kaçınma stratejileri toplam puanlarının azaldığı görülmektedir (Akyol, Vural, & Gündoğdu, 2017, s. 301).

Kendini kabul, sağlıklı bir karakter niteliği olarak ve uyumluluğa direkt olarak etki etmesi sebebiyle dolaylı şekilde araştırmaların neticelerini desteklemektedir. Koruklu ve arkadaşları (2006, s. 7) baş etme yollarının uygulanmasında karakter niteliklerinin etkisini ifade eden şu çalışmaları ifade etmektedir: Olumlu benlik algısı olan ve özsaygısı bulunan kişiler sorun yaşadıklarında, sorunlarla baş etme yönünde pozitif davranış gösterirler. Bunun tersi olan hallerde ise sorunları yok sayma ve sorunlardan kaçma davranışı göstermektedirler.

Öğrencinin karakter nitelikleri, karşılaştığı sınav kaygı seviyesine etki etmektedir. Etrafın gösterdiği tepkilere önem veren, olumsuz tepkilerde hemen moral kaybı yaşayan, zayıf benlik algısı olan kişiler, sınavın ardından olumsuz tepkiler

aldığında daha sonraki sınavlara da kaygı seviyesi artmış biçimde girerler. Olumsuz benlik algısı etrafındaki kişilerin gösterdiği tepkilerden etkilenme seviyesini yükseltmektedir.

2.10.2.3. Psikolojik Durum

Ortaokul dönemi, insanlar için psikolojik anlamda pek çok soruna açık bir zaman dilimidir. Bu zamanlarda, gençler rehberliğe oldukça çok gereksinim duymaktadırlar. Bu zamanda görülmesi olası psikolojik problemler öğrencinin eğitimini önemli seviyede etkilemektedir. Bu psikolojik problemlerle savaşıyor öğrencinin derslerde istenilen başarıyı göstermesi zorlaşmaktadır. Bilhassa sınav zamanında psikolojik sorunların yanı sıra sınavın verdiği gerginlik yeterince çalışmama ile bir araya geldiğinde sınavlar öğrenciler için kaygı verici olmaktadır (Mersin & Öksüz, 2013, s. 33). Bu zamanda genellikle görülen psikolojik sorunlar şöyledir (Baltaş, 2002, s. 62);

- Majör depresyon,
- Bipolar bozukluk,
- Distimik bozukluk,
- Duygudurum bozukluğu,
- Anksiyete bozukluğu,
- Ayrılık anksiyetesi,
- Özgül – basit fobi,
- Yaygın anksiyete.

Akdemir ve Çuhadaroğlu (2008), gerçekleştirdikleri epidemiyolojik araştırmalarda ergen ve çocukların yüzde 9,5 – 19,8 oranına psikiyatrik tanı konulduğunu ifade etmişlerdir. Diğer araştırmacılar, çocuklarda psikiyatrik rahatsızlık yaygınlığının toplum örnekleminde yüzde 10 ila 20 arasında olduğunu ifade etmişler ve dağılım aralığının genişliğini farklı örneklerle araştırma yapılmasına, farklı tanı araçları ve ölçütlerin uygulanmasına bağlamışlardır.

Türkiye'deki 4 - 18 yaş grubu örnekleminde klinik seviyede psikiyatrik rahatsızlık görülme rakamı, ebeveynlerce yapılan ölçeklerde yüzde 11,3 şeklinde ifade edilmiştir. Aydın (1989), gerçekleştirdiği çalışmasında depresyonun üniversite talebelerinde ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına anlamlı derecede etki ettiğini belirtmiştir. Güney (1985), üniversite talebelerinde depresyon ve depresyonun akademik başarıdaki etkileri üstüne gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerde depresyon tanısı oranının yüzde 50 ila 85 olduğunu saptamıştır. Çoğunlukla kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha çok depresyona rastlanıldığı ifade edilmektedir (Hanımoğlu & İnanç, 2011, s. 357).

Akdemir ve Çuhadaroğlu (2008) 2004 ve 2005 senelerinde Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları bölümüne ilk defa gelen 12 – 19 yaş aralığındaki 755 ergenin dosyalarını geriye dönük şekilde incelemişlerdir. Elde edilen neticeler, kliniğe gelen erkek sayısının kız sayısına kıyasla daha çok olduğu, erkeklerin yaş ortalamalarının daha az olduğu şeklindedir. Sıklıkla rastlanan tanılar, duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve yıkıcı davranış bozukluklarıdır. 496 ergenin (yüzde 65,7) farmakoterapi, 36 ergenin ise (yüzde 4,8) bireysel psikoterapi aldıkları gözlemlenmiştir. İzlemlerine ihtiyaç duyulan ergenlerden 512 ergen (yüzde 77,8) altı aydan daha az, 146 ergen (yüzde 22,2) altı aydan daha fazla süreli takip edilmiştir.

Anksiyete ve nevrozizmle alakalı çalışmalar, bu niteliklerin stres şartlarında artan kaygı ve başka olumsuz unsurların mühim habercileri olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra bunlar, stres şartlarının olmamasında dahi olumsuz hislerin taban düzeyine de etki etmektedir (Vollrath, 2001, s. 47).

2.10.2.4. Sosyo-Ekonomik Durum

Kent merkezlerinde hayatını sürdüren ailelerin çocuklarının daha fazla sınav kaygısı yaşamaları, bu ailelerin köy ve ilçe merkezlerindeki ailelere kıyasla daha stresli çevrelerde bulunmalarından ve dolaylı olarak streslerini çocuklarına aktarmalarından doğuyor olabilir. Bunun yanı sıra şehir merkezlerindeki okulların köy ve ilçe okullarına kıyasla üniversiteye girme hususunda daha aktif olmaları, bu

okulların havalarını sınav odaklı bir havaya getiriyor olabilir ve etraftan görülen bu hava, öğrencide daha çok sınav kaygısına neden oluyor olabilir. Bütün bu ihtimallerin net biçimde saptanması adına yerleşim biriminin sınav kaygısında nasıl değişiklikler meydana getirdiğini görmek için daha çok çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bu hususta gerçekleştirilecek çalışmaların farklılığın nedeninin saptanmasında aynı zamanda birçok unsurun meydana çıkartılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Ünal, 2001, s. 72).

2.10.2.5. Özgüven

Sınav kaygısının çoğunlukla diğer insanlarca olumsuz değerlendirilme korkusu, başarısızlık korkusu gibi unsurlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencinin kendisine duyduğu güven, benlik algısı gibi kişisel nitelikleri de sınav kaygısı hususunda önemlidir. Örnek olarak, İngiltere’de araştırmacı olan Putwain ve arkadaşları bilhassa kendisini akademik açıdan yeterli bulmayan öğrencilerin sınavlar ile alakalı daha çok gerginlik ve kaygı duyduğunu belirtmektedirler. Kimi öğrenciler, yeterli özellikleri taşıyalar dahi kendilerini başarısız bulma yöneliminde olabilmektedirler. Bu durum da öğrencilerin başarısız olma korkusunu ve dolaylı olarak sınav kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Akademik yetkinlik algısı sınav kaygısı hususunda çok mühim bir unsurdur. Bu konudaki bilgiler uzmanlara, öğrencilerin kendilerini yetkin görme seviyelerini ve algılarının gerçekçi olmaması durumunda bu durumla alakalı neler yapılabileceğine odaklanma hususunda mühim veriler sağlamaktadır.

Olumlu düşünce ve duyguların çoğaltılması, yani özgüvenin yükseltilmesine dair çalışmaların da sınav kaygısını aza indirme konusunda etkili olduğu görülmektedir. Nelson ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin önceden başarılı biçimde başa çıktıkları sorunları düşünmeleri ve yazmaları istenir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerden olumlu bir deneyimi ve bu deneyimle bağdaşan olumlu hisleri anlatmaları istenir. Çalışma sonucunda bu öğrencilerin, benzer bir çalışma uygulanmayan öğrencilere kıyasla daha az kaygı hissettikleri görülmüştür. Neticede, öğrenciler olumlu tecrübelerine konsantre olduğunda, daha olumlu fikirler geliyor ve daha rahat hissediyorlar. Bu his ve

düşünceler de sınav kaygısını düşürme konusunda etkili olmaktadır (Koçkar, Kılıç, & Şener, 2011, s. 59).

Genellikle öğrencilerin özgüven seviyeleri ve bilimsel yaklaşımları arasında pozitif anlamlı ilişki olmakla beraber, bu ilişki seviyesi kız talebelerde erkeklere kıyasla daha fazladır. Bu nedenle anne eğitim seviyesi üniversite mezunu olan talebelerin bilimsel yaklaşım ve özgüven seviyeleri arasında anlamlı olmayan bir ilişki yer almaktadır (Onay & Çelik, 2014, s. 49).

2.10.2.6. Öğretmen Yaklaşımı

Öğretmenlerin yakında olan bir sınavla alakalı sınıfta verdiği bilgiler ve bu bilgileri verme biçimi de sınav kaygısını etkilemesi açısından çokça önemlidir. Örneğin, Best ve Putwain tarafından ilkokulda yapılan çalışmada öğretmenler talebelerine sınavdan önceki günlerde sınavın çok zor olacağını; sınavın yaklaşmakta olduğunu; o sınava çok hazırlanmak gerektiğini ve sınav neticelerinin ebeveynleri tarafından öğrenileceğini söylediklerinde; yani talebelerde korku yaratıldığında öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadıkları ve notlarının daha düşük olduğu görülmüştür (Koçkar, Kılıç, & Şener, 2011, s. 63). Bunun yanı sıra, sınavın ardından öğrencilerin başarı seviyeleriyle ilgili yorumlar yapmaları ve bunu sınıf içinde yapmaları öğrencide moral bozukluğu yaratmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı seviyeleriyle alakalı her fikrinin, öğrencide çok fazla etkili olduğu öğrencilerin rehberlik servisinde verdiği ifadelerden de fark edilmektedir.

2.10.3. Sınav Kaygısı Modelleri

2.10.3.1. Bilişsel Dikkat Modeli

Sınav kaygısı ile alakalı kuramsal açıklamaları barındıran ilk model niteliğindedir. Sarason ve Wine tarafından hazırlanmış ve geliştirilmiştir. Bu model, sınav kaygısının ortaya çıkışını kişilerin sınav boyunca kuruntulara daha çok vakit ayırmasına ve bilişsel dikkate etki eden unsurlara bağlamaktadır (Kabalcı, 2008, s. 47).

Stoops ve Sarason (1978), kişilerin sınav sırasında sınavla alakalı olan ve olmayan tüm fikirleri nedeniyle kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu esnada, kişiler değerlendirmede bulunan bireyin kendileriyle alakalı düşüncelerini, diğer kişilerin performanslarını ve kendilerinin yeterli olmadıklarını devamlı olarak akıllarından geçirmektedirler.

2.10.3.2. Bilgi Süreç Modeli

Benjamin ve arkadaşları (1987) tarafından geliştirilen Bilgi Süreç Modeli'nde, sınav kaygısı duyan öğrenciler ikiye bölünmüştür. İlk grupta, yeterince çalışma kabiliyeti ve bilgileri olup sınav sırasında sıkıntı çeken öğrenciler yer alırken diğerinde bilgiyi kullanma ve çalışma alışkanlığı becerisi yeterli olmayan öğrenciler yer almaktadır (Erkan, 2001, s. 79).

Benjamin (2001, s. 134) sınav kaygısının duyulmasında yeterli olmayan çalışma alışkanlıklarının başlı başına bir neden olmadığını ifade ederek, kişinin sınava hazırlanma seviyesinin ve yeterlilik hissini de mühim olduğunu söylemiştir.

2.10.3.3. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Bu model sınav kaygısının yeterli olmayan çalışmalardan doğan akademik hataların tekrar edilmesiyle oluştuğunu savunmaktadır. Zamanı etkin ve verimli kullanma, bilgileri organize etme hususlarında sıkıntı çeken sınav kaygılı talebelerin yeterli olmayan çalışma kabiliyetleri sınav performanslarını azaltmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışma kabiliyetlerinin yeterli seviyede olduğu kişilerde de sınav kaygısına rastlanılmaktadır (Lufi & Darliuk, 2004, s. 176). Bu nedenle çalışma kabiliyetleri yetersiz ve yeterli olan talebelerin sınav kaygısı seviyelerini değerlendirmek hedefiyle bilgi – süreç modeli oluşturulmuştur.

2.10.3.4. Sosyal Öğrenme Modeli

Bu modelin esasını geleneksel sosyal öğrenme modelleri oluşturmaktadır. Modelde talebelerin edimleri, benlik kavramları ve motivasyonlarına dair düşünceleri kavramsallaştırma süreçleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, bu görüş sınav

kaygısıyla benlik saygısı, öz yeterlilik ve denetim odağı olgularının bağlantısına da açıklık getirmiştir (Kabalıcı, 2008, s. 67).

Sınav kaygısının negatif etkilerini yok etmek adına pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Dixon (1996), sınav kaygısına dair “sistemik duyarsızlaşma tekniğini”; Pless (2010) “bilgisayar destekli programı”; Hyman (2005) “hipnotik tedavi yöntemini” uygulayarak sınav kaygısının sağaltımına dair çalışmalar yapmışlardır. Bu anlamda, talebelerin karşılaştıkları zorlukların yok edilmesi düşünülmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma da ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır..

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin çeşitli ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören öğrenciler arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 606 öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme giren 606 ortaokul öğrencisinin 292'si ölçeklere uygun ve doğru şekilde cevaplandırmadıkları göz önünde bulundurularak araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma 138 kız 176 erkek olmak üzere 314 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin %43.9'unun kız, %56.1'inin erkek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %68.5'i özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınından yardım alma, kursa devam etme gibi yardımlar aldığını belirtirken, %31.5'i yardım almadığını belirtmiştir. Öğrencilerin annelerinin %3.2'sinin öğrenimi yokken, %43.6'sı ilkokul mezunu, %28.3'ü ortaokul mezunu, %17.2'si lise mezunu, %7.6'sı ise lisans mezunudur. Öğrencilerin babalarının %23.9'u ilkokul mezunu iken, %25.8'i ortaokul mezunu, %33.1'i lise mezunu, %13.4'ü lisans mezunu, %3.8'i ise yüksek lisans ve sonrası mezunudur. Öğrencilerin not ortalaması 78.89 ± 14.87 olarak bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılacaktır. Oluşturulan anket 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümünde çalışma alışkanlıkları envanteri ve üçüncü kısmında sınav kaygısı envanteri bulunmaktadır. Çalışmada yer alan grubun kişisel bilgileri ile ilgili durumlarının belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi için “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve sınav kaygısının belirlenmesi için “Sınav Kaygısı Envanteri”nden faydalanılmıştır. Çalışmada faydalanılan ölçme araçları hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Demografik bilgilere ilişkin soruların bulunduğu kısımda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınlarından yardım alma, kursa devam etme gibi yardımları alma durumları, anne ve babalarının öğrenim durumları ve not ortalamalarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

1981 yılında Uluğ tarafından geliştirilmiş “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”dir. Araştırmada verimli çalışma alışkanlıklarının elde edilmesiyle ilgili veriler bu envanterle sağlanmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilk 50’si ölçülmek istenilen alışkanlıklarla (not tutma, bilgiyi kullanma, çalışma yöntemini belirleme, bilgiyi hatırlama, zamanı planlama, ders çalışmaya karşı tutum, ders çalışma ortamı, bilgiyi anlamlandırma) ilgilidir. Ders çalışma alışkanlıkları envanterindeki son 10 soru ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere kontrol maddeleri olarak hazırlanmıştır.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde yer alan maddeler kapalı uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeleri istenmiştir. “Evet” ya da “Hayır” sözcükleriyle değerlendirilen her madde için,

öğrenci olumlu yanıt verecekse eğer maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayraç içine “Evet” anlamında “X” işareti, olumsuz yanıt verecekse eğer “Hayır” anlamında ayraçın içini boş bırakması istenmiştir.

Uygulama sonunda Çalışma Alışkanlıkları Envanterindeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla, asıl (olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda tutarsız olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmede ilk 50 maddeye verilen “Evet” yanıtlarının toplamından kontrol maddelerine verilen “Hayır” yanıtlarının toplamı çıkartılmıştır. Değerlendirme sonucundan alınabilecek en yüksek puan 50’dir.

Uluğ tarafından geliştirilmiş olan Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri daha önce Deryakulu’nun “*Çalışma Alışkanlığı Yöneliminin Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türü Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında, Yörük’ün “*Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” adlı çalışmasında, Avcı’nın “*Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkileri*” adlı çalışmasında kullanılmıştır.

Uluğ’un geliştirmiş olduğu Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterine benzer şekilde öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların toplamının öğrencinin çalışma alışkanlığının belirlendiği başka envanterler de bulunmaktadır. Örneğin; Yılmaz (1997) tarafından ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen ve Çetin (2007) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” bulunmaktadır. Yurtdışında ise ortaöğretim öğrencileri için College of the Redwoods’daki rehberlik birimi tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlere önerilmiş olan Study Habits Survey (Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri), The American University in Cairo’nun rehberlik biriminin geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Assesment (Ders Çalışma Becerilerinin Değerlendirilmesi), University of Central Florida’nın geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Self Assesment (Ders Çalışma Becerilerini Kendin Değerlendir) isimli envanterde de ders çalışma alışkanlıklarının hesaplanması Uluğ’un geliştirdiği envanterde olduğu gibi öğrencilerin verdiği

olumlu yanıtların ders çalışma alışkanlıklarını belirlemesi ilkesine göre hazırlanmıştır.

Uluğ'un geliştirmiş olduğu Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden düşük puan alanların ders çalışma alışkanlıklarının zayıf olduğu, yüksek puan alanların ise ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu kabul edilmiştir. Buna göre her öğrencinin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri sonuçları verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığının göstergesi olarak kabul edilmiştir.

3.3.2.1. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması:

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin geçerlik-güvenirlik gibi teknik özelliklerine dair değerlendirmeler 1981 yılına dayandığından envanteri geliştiren araştırmacının izni alınıp ölçeğin teknik özellikleri yeniden hesaplanmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin teknik özelliklerinin araştırılacağı çalışma grubu ile araştırmanın temel amaçları doğrultusunda cevapların aranacağı çalışma grubunun aynı olmamasına dikkat edilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin güvenirliği, 1981 yılında Uluğ tarafından 16 kişilik ön deneme grubuna üç hafta arayla uygulanan test- tekrar test denemesi sonucunda devamlılık katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir.

Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin güvenirliğini test etmek için kullanılan formun tekrarı yöntemi bir ölçme aracının aynı denek grubuna aynı koşullarda, önemli derecede hatırlamaları önleyecek kadar uzun, fakat ölçülecek özellikte önemli değişmeler olmasına izin vermeyecek kadar kısa bir zaman aralığında iki kez uygulanması olarak tanımlanır. İki uygulamadan elde edilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları arasındaki ilişki ölçeğin güvenirliğini verir. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin geliştirilme tarihi göz önüne alarak güvenirliğinin bu çalışma çevresinde tekrar kontrol edilmesi uygun görülmüştür.

Ankara ili Çankaya ilçe sınırları içinde yer alan bir vakfa ait özel ilköğretim okulunda 501 öğrenciye Ekim 2010 sonu ve Kasım 2010 sonunda test-tekrar test yöntemiyle Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmıştır. Envanter yaklaşık 4 hafta arayla uygulanmış ve 0,80 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç,

envanterin geliştirilme tarihinden itibaren uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen oldukça yüksek güvenilirliğe sahip bir biçimde ölçme yaptığını göstermektedir.

Güvenirliği belirlemek için kullanılan bir başka yol ise KR20 metodudur. Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak elde edilen güvenilirlik katsayısının 0.90 ve üzeri, çoğu sınıf testlerinde ise 0.70 ve üzeri olması iyi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004). Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden elde edilmiş verilere göre yapılan analiz sonucunda KR20 değeri 0,85 olarak bulunmuştur (Eren, 2011, s. 46).

3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri

“Sınav Kaygısı Envanteri” (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından yapılan, 1974 ve 1979 yılları arasında Güney Florida Üniversitesinde süren çalışmaların bir ürünüdür. Envanter, bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir psikometrik ölçektir ve ilk kez elkitabıyla birlikte 1980 yılında yayınlanmıştır. Envanter, belirli duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav ya da değerlendirme kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Öner, 1990: 1).

Sınav Kaygısının iki boyutu, “kuruntu” ve “duyuşsallık” ya da heyecansallık envanterin alt testlerini oluşturur. Sınav kaygısının bilişsel (zihinsel) yönü “kuruntu” boyutudur, “duyuşsallık ya da heyecansallık”, sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır (Öner, 1990:1).

Envanter, tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Form yönergeyi de içerir, formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında dört seçenekli (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman yanıt şıkları bulunur. Sınavdan önce, sınavda ya da sınav sonrasında yaşanan olumsuz duyguların sıklık derecesine göre bu seçeneklerden biri işaretlenir (Öner, 1990: 1).

Türkçe formda toplam 20 envanter maddesinin sekizi Kuruntu, diğer on ikisi ise Duyuşsallık alt testlerini oluşturur. Ölçme sonucu, Kuruntu puanı (SKE – K), Duyuşsallık puanı (SKE – D) ve her ikisinin birleşimi olan Toplam ya da Tümtest puanı (SKE – T) olmak üzere üç ayrı puan elde edilir (Öner, 1990: 1).

Özgün Sınav Kaygısı Envanteri özellikle lise ve üniversite gençleri için geliştirilmiştir; ancak envanterin Türkçe uyarlanması kapsamında ilköğretim 5., 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri de alınmıştır (Öner, 1990: 1).

3.3.3.1.Sınav Kaygısı Envanteri Puanlama Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışması:

Öğrenciler, sınavlarda ya da benzeri durumlarda özgül kaygı belirtilerini ne sıklıkla duyduklarını bu 4 dereceli ölçekle ifade ederler. Formda her ifade için (1) hemen hiçbir zaman; (2) bazen; (3) sık sık; (4) hemen her zaman şıkları bulunur. Şıkların puan ağırlığı, o şıkka verilen rakamla belirlenir. Yanıtların ağırlığı, 1 ile 4 arasında değişir. İlk maddenin dışındaki tüm maddelerde “hemen hiçbir zaman” şıkkı’nın ağırlığı 1 dir ve düşük sınav kaygısını belirler. “Hemen her zaman” şıkkı’nın ağırlığı ise 4 dür ve yüksek sınav kaygısını gösterir. 1. madde ise ters yönde yazılmıştır, 1. maddede “hemen hiçbir zaman” şıkkı, yüksek kaygıyı; diğer uçtaki 4 ağırlıklı şık, düşük kaygıyı gösterir. Puanlamada 1. madde yanıtının ağırlığı, sıralama tersine çevrilerek hesaplanır (Öner, 1990: 2).

Envanter’in Tümtest puanı için 20 maddeye verilen yanıtın hepsi dikkate alınır. Ağırlık her yanıt için 1 ile 4 arasında değiştiğinden, en düşük Tümtest puan 20, en yüksek Tümtest puan ise 80’dir. Alttestler’den de “Kuruntu puanı” ve “Duyuşsallık puanı” elde edilir. 2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20 numaralı sekiz madde Kuruntu alttestini oluşturur, alttestten elde edilen puanlar 8 ile 32 arasında değişir. 1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19 numaralı oniki madde Duyuşsallık alttestini oluşturur, elde edilen puanlar 12 ile 48 arasında değişir (Öner, 1990: 2).

Elle puanlama işlemi için iki ayrı şekilde hazırlanmış anahtar vardır. Bu anahtarlar soru – yanıt formunun üzerine yerleştirilir. İşaretlenen her bir yanıtın gösterdiği rakam toplanır. Kuruntu puanı, Duyuşsallık puanı ve her ikisinin toplamı olan Sınav Kaygısı Tümtest puanı elde edilir (Öner, 1990: 2).

Tüm SKE için boş bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı 2’den fazla, her bir alttest için 1’den fazla ise form puanlanmaz. Eğer bir ya da iki maddesi geçersiz / boş olan form varsa geçerli puan hesaplaması “prorating” denilen bir

işlemlerle yapılabilir. O formda yanıtlanan 19 veya 18 maddeden tüm form için ortalama madde değeri saptanır; sonra bu çıkan ortalama değer, 20 ile çarpılarak toplam SKE puanı elde edilir. Bu işlem alttestler için de, alttestlerin ortalama madde değeri saptanarak yapılabilir (Öner, 1990: 2).

3.3.3.2. Güvenirlilik-Geçerlik

Türkçeye çevrilen “Sınav Kaygısı Envanteri”nin güvenirliliği; homojenlik (benzeşiklik), içtutarlık ve puan değışmezliği sınanarak saptanmıştır (Öner, 1990: 3).

Kuder – Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş formu ile ölçek maddelerinin içtutarlığı ve benzeşikliğini gösteren alfa değerleri saptanmıştır. “En yüksek ve en düşük alfa değerleri .89 ile .73 arasında bulunmuştur.” En yüksek güvenirlilik katsayıları Tümtest puanlarından ve üniversite örnekleminde elde edilmiştir ve Duyuşsallık alttestinin, Kuruntu alttestinden biraz daha yüksek güvenirliliği olduğu görölmüştür. Ölçeğin genel içtutarlık ve benzeşiklik düzeyinin doyurucu olduğu toplam grup alfa değerlerinden saptanmıştır (Öner, 1990: 3).

Madde içtutarlığı ve geçerliği hakkında ayrıntılı bilgi madde (bırakma) – toplam puan korelasyonlarından elde edilmiştir. Veriler, ortanca korelasyonların Tümtest için .46’nın, alttestler için .43’ün altına düşmediğini; İngilizce formun korelasyonlarından biraz düşük olmakla birlikte, Türkçe form maddelerinin, özellikle Duyuşsallık alttesti maddelerinin yüksek içtutarlığa ulaştığını göstermiştir (Öner,1990: 3 – 5).

Puanların değışmezliğini yansıtan test – tekrartest korelasyon kat sayıları aynı gün ile 3 hafta arasında değışen sürelerde yapılan uygulamalardan çıkarılmıştır. Korelasyonların katsayıları .90 ile .70’lerin üzerinde seyretmiştir ve bu sonuç Sınav Kaygısı Envanteri puanlarının fazla değışmediğine işaret eder. Belirlenen bu puan değışmezliği düzeyi ölçeğin zamana karşı güvenirliliğini destekler niteliktedir (Öner,1990: 5).

Kuramsal ya da kavramsal (construct) geçerlik yöntemiyle elde edilen ölçümlerin doğruluğu sınanmıştır. SKE’nin genel kaygı ölçekleriyle ve diğer çeşitli

kişilik ölçekleriyle olan ilişkilerine bakılmış ve sınav kaygısının boyutlarını gösteren faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Öner, 1990: 5).

Sınav Kaygısı Envanteri'nin alt ölçekleri ve tümünden alınan puanlar ile Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri arasındaki ilişki katsayıları belirlenmiştir (Yıldız, 2007: 37). SKE puanlarının sürekli kaygı ve sınav koşulundaki durumluk kaygı puanları ile korelasyonları .39 ile .70 arasında değişmektedir. Envanterin Kuruntu – Duyuşsallık alttestleri ile sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar .45 ile .60 düzeylerinde değişmiştir. Elde edilen sonuçlar kuramsal beklentileri desteklemektedir (Öner, 1990: 5).

Sınav kaygısı ve öz kavramı puanlarının olumsuz ve orta düzeyde ($r = - .31$ ile $-.56$); Minnesota Danışma Envanteri Alttestleri ile sınav kaygısı puanlarının olumlu ve orta düzeyde ($r = .60$ ile $.22$) korelatif ilişkileri bulunmuştur. Bulunan veriler beklentileri desteklemektedir (Öner, 1990: 6).

Yapılan çalışmada genel not ortalaması ve matematik notları ile sınav kaygısı puanları arasındaki olumsuz korelasyonlar orta düzey sınırından başlayarak ($r = - .43$) sifıra kadar inmiştir. Okul başarısı ile SKE Tümtest ve Kuruntu alttesti puanları arasındaki olumsuz ve düşük, fakat anlamlı ve okul başarısı ile Duyuşsallık alttesti puanları arasındaki anlamsız korelasyonlar beklenen yöndedir. Böylece, Tümtest ile Kuruntu alttesti puanlarının okul başarısını düşük düzeyde de olsa yordama gücü desteklenmiş olmaktadır (Öner, 1990: 7).

Türkçeye çevrilen envanterin temel boyutlarını, faktör yapısını ve İngilizce formuna benzeyip benzemediğini saptamak amacıyla iki tür faktör analizi yapılmıştır. İlk önce standart faktör analizi ile Türkçeye çevrilen ölçeğin kaç boyuttan oluştuğu araştırılmış, daha sonra da doğrulayıcı faktör analizi ile İngilizce envanterde saptanan iki boyutun varlığı sınanmıştır (Öner, 2006: 876).

Türkçeye çevrilen envanterin kaç boyuttan oluştuğunu saptamak için yapılan standart faktör analizi sonuçlarında Türkçe envanterin doğal faktör yapısının üç bağımsız boyuttan (Duyuşsallık 7 madde, Sinirlilik 5 madde ve Kuruntu 8 madde) oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde Türkçe envanter, İngilizce formunda olduğu gibi iki boyuta indirgenerek sınanmıştır. Bu iki faktörün birincisinde 12 madde kümeleşmiş ve Duyuşsallık boyutu ortaya çıkmıştır,

ikincisinde 8 madde kümeleşmiş ve Kuruntu boyutu ortaya çıkmıştır (Öner, 2006:876).

Türkçe envanter ile İngilizce envanter karşılaştırıldığında, Türkçe formda da faktörlerin aynı sırada olduğu; Kuruntu alttestinin aynı 8 maddeden oluştuğu görülmüştür; ancak Duyuşsallık alttestinde bir farklılık ortaya çıkmış ve İngilizce envantere 8 maddeden oluşan Duyuşsallık faktörünün Türkçe envantere 12 maddeden oluştuğu görülmüştür (Öner, 2006: 876;Akt: Duman,2008).

3.4. Verilerin Analizi

Ölçekler araştırmacı tarafından toplandıktan sonra öğrencilerin ölçekleri yönergelere uygun olarak kodladıklarını teyit ettikten sonra Excel dosyasına aktarılmıştır. Ölçekleri tam ve doğru olarak kodlayan öğrencilerin formları değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Toplamda 606 öğrenciye formlar uygulanmış, formları eksik ve yanlış dolduran öğrencilerin formları değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 314 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra excel dosyasında bulunan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına ilişkin yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

Tablo 1. Kişisel Bilgilere İlişkin Analiz Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	138	43.9
Erkek	176	56.1
Yardım alıyor musunuz? (Özel ders, kurs vs.)		
Evet	215	68.5
Hayır	99	31.5
Anne eğitim durumu		
Öğrenimi yok	10	3.2
İlkokul mezunu	137	43.6
Ortaokul mezunu	89	28.3
Lise mezunu	54	17.2
Lisans mezunu	24	7.6
Baba eğitim durumu		
İlkokul mezunu	75	23.9
Ortaokul mezunu	81	25.8
Lise mezunu	104	33.1
Lisans mezunu	42	13.4
Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	3.8

Kişisel bilgilere ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %43.9'unun kız, %56.1'inin erkek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %68.5'i özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınından yardım alma, kursa devam etme gibi yardımlar aldığını belirtirken, %31.5'i yardım almadığını belirtmiştir. Öğrencilerin annelerinin %3.2'sinin öğrenimi yokken, %43.6'sı ilkokul mezunu, %28.3'ü ortaokul mezunu, %17.2'si lise mezunu, %7.6'sı ise lisans mezunudur. Öğrencilerin babalarının %23.9'u ilkokul mezunu iken, %25.8'i ortaokul mezunu, %33.1'i lise mezunu, %13.4'ü lisans mezunu, %3.8'i ise yüksek lisans ve sonrası mezunudur. Öğrencilerin not ortalaması 78.89 ± 14.87 olarak bulunmuştur.

4.2. Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Okul Başarısına Yönelik Bulgular

Tablo 2. Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	Std. Sapma
Çalışma alışkanlıkları	314	27.92	7.24
Sınav kaygısı (toplam)	314	40.76	11.57
Kuruntu	314	15.75	5.07
Duyuşsallık	314	21.35	6.54
Not ortalaması		Ortalama 78.89	Std. Sapma 14.87

Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları ortalama puanın 27.92 ± 7.24 olduğu görülmüştür. Bu değer öğrencilerin orta düzeyde çalışma alışkanlıkları olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, sınav kaygısı envanterinden 40.76 ± 11.57 puan almıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutunda 15.75 ± 5.07 , duyuşsallık alt boyutunda ise 21.35 ± 6.54 puan almışlardır. Sınav kaygısı envanterinden alınabilecek puan aralığı 20-80 arasında, kuruntu alt boyutundan alınabilecek puan aralığı 8-32 arasında, duyuşsallık alt boyutundan alınabilecek puan aralığı ise 12-48 arasında olduğundan dolayı öğrencilerin sınav kaygılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.Cinsiyet ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Çalışma alışkanlıkları	Kız	138	29.94	6.13	4.524	.000
	Erkek	176	26.33	7.65		
Sınav kaygısı (toplam)	Kız	138	41.53	12.86	1.046	.296
	Erkek	176	40.15	10.44		
Kuruntu	Kız	138	15.70	5.54	-.173	.863
	Erkek	176	15.80	4.68		
Duyuşsallık	Kız	138	22.27	7.38	2.215	.027
	Erkek	176	20.63	5.72		
Not ortalaması	Kız	138	83.68	13.60	5.271	.000
	Erkek	176	75.13	14.77		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t = 4.524$, $p < .05$). Buna göre kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınav kaygısının duyusallık alt testinin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, ($t = 2.215$, $p < .05$). Buna göre kız öğrencilerin duyusallık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra, not ortalamasının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, ($t = 5.271$, $p < .05$). Buna göre kız öğrencilerin not ortalamasının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan, sınav kaygısı toplam puanının ve kuruntu alt testinin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla ($t = 1,046 - .173$, $p > .05$).

Tablo 4.Yardım Alma ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Yardım alma	N	\bar{x}	SS	t	p
Çalışma alışkanlıkları	Evet	215	29.52	6.39	6.113	.000
	Hayır	99	24.43	7.77		
Sınav kaygısı (toplam)	Evet	215	40.16	11.81	-1.346	.179
	Hayır	99	42.05	10.97		
Kuruntu	Evet	215	15.31	5.14	-2.283	.023
	Hayır	99	16.71	4.78		
Duyuşsalılık	Evet	215	21.34	6.73	-.024	.981
	Hayır	99	21.36	6.14		
Not ortalaması	Evet	215	83.37	12.67	8.783	.000
	Hayır	99	69.15	14.68		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, ($t = 6.113$, $p < .05$). Buna göre ders dışı yardım alan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yardım almayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınav kaygısının kuruntu alt boyutunun öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, ($t = -2.283$, $p < .05$). Buna göre ders dışı yardım almayan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin yardım alan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra, not ortalamasının öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, ($t = 8.783$, $p < .05$). Buna göre ders dışı yardım alan öğrencilerin not ortalamalarının yardım almayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan, sınav kaygısı toplam puanının ve duyuşsalılık alt boyutunun öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla ($t = -1.346$ $-.024$, $p > .05$).

Tablo 5. Anne Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne eğitim durumu	N	\bar{x} .	SS	F	p	Tukey Testi
Çalışma alışkanlıkları	1.Öğrenimi yok	10	19.80	8.69	3.975	.004	1<2, 1<3, 1<4, <<5
	2.İlkokul mezunu	137	27.90	7.13			
	3.Ortaokul mezunu	89	27.75	7.38			
	4.Lise mezunu	54	28.87	7.06			
	4. Lisans mezunu	24	29.88	4.92			
Sınav kaygısı (toplam)	1.Öğrenimi yok	10	45.10	9.42	2.417	.049	2>5
	2.İlkokul mezunu	137	41.69	11.64			
	3.Ortaokul mezunu	89	40.33	11.24			
	4.Lise mezunu	54	41.07	12.62			
	Lisans mezunu	24	34.50	8.84			
Kuruntu	Öğrenimi yok	10	19.00	4.14	3.018	.018	1>5
	İlkokul mezunu	137	16.18	5.30			
	Ortaokul mezunu	89	15.40	4.79			
	Lise mezunu	54	15.78	5.15			
	Lisans mezunu	24	13.17	3.81			
Duyuşsallık	Öğrenimi yok	10	22.00	5.40	1.549	.188	
	İlkokul mezunu	137	21.88	6.52			
	Ortaokul mezunu	89	21.11	6.31			
	Lise mezunu	54	21.61	7.36			
	Lisans mezunu	24	18.38	5.55			
Not ortalaması	Öğrenimi yok	10	64.19	14.21	8.694	.000	1<2, 1<3, 1<4, 1<5, 2<5
	İlkokul mezunu	137	77.71	14.29			
	Ortaokul mezunu	89	77.18	14.78			
	Lise mezunu	54	81.70	14.11			
	Lisans mezunu	24	91.73	11.07			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çalışma alışkanlıklarının, sınav kaygısı toplam puanının, kuruntu alt boyutunun ve not ortalamasının öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(4, 309) = 3.975, 2.417, 3.018, 8.694, p < .05$. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tukey HSD Post-hoc testi uygulanmıştır. Buna göre annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının annesinin öğrenimi olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin sınav kaygılarının annesi lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla

olduğu söylenebilir. Annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin annesi lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin not ortalamasının annesinin öğrenimi olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Son olarak annesi lisans mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının annesinin öğrenimi lise ve altı mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Baba Eğitim Durumu ile Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba eğitim durumu	N	\bar{x}	SS	F	P	Tukey Testi
Çalışma alışkanlıkları	1 İlkokul mezunu	75	26.75	8.11	4.886	.001	1<5, 3<4, 3<5
	2 Ortaokul mezunu	81	25.90	8.85			
	3 Lise mezunu	104	28.93	5.97			
	4 Lisans mezunu	42	31.10	3.27			
	5 Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	28.92	4.08			
Sınav kaygısı (toplam)	İlkokul mezunu	75	41.17	11.17	2.117	.079	-
	Ortaokul mezunu	81	42.69	11.03			
	Lise mezunu	104	40.85	12.02			
	Lisans mezunu	42	36.45	11.00			
	Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	39.42	13.38			
Kuruntu	İlkokul mezunu	75	15.97	5.13	3.215	.013	3>5
	Ortaokul mezunu	81	17.00	4.88			
	Lise mezunu	104	15.55	5.05			
	Lisans mezunu	42	13.69	4.79			
	Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	14.92	5.14			
Duyuşsallık	İlkokul mezunu	75	21.57	6.47	.825	.510	
	Ortaokul mezunu	81	21.83	5.93			
	Lise mezunu	104	21.54	6.99			
	Lisans mezunu	42	19.71	6.37			
	Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	20.83	7.65			
Not ortalaması	İlkokul mezunu	75	74.92	13.42	19.330	.000	2>3, 2<4, 2<5, 1<3, 3<4, 3<5,
	Ortaokul mezunu	81	72.57	16.57			
	Lise mezunu	104	79.87	12.62			
	Lisans mezunu	42	92.60	8.62			
	Yüksek lisans ve sonrası mezunu	12	89.83	7.30			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çalışma alışkanlıklarının, kuruntu alt boyutunun ve not ortalamasının öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, Çalışma alışkanlıkları envanteri için, $F(4, 309) = 4.886$, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu için 3.215, not ortalaması için 19.330, $p < .05$. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tukey HSD Post-hoc testi uygulanmıştır. Buna göre babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının babası lise mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lise, lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir. Son olarak, babası lise mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenebilir.

Tablo 7.Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	A	B	C	D	E
A-Çalışma alışkanlıkları	1				
B-Sınav kaygısı (toplam)	-.167*	1			
C-Kuruntu	-.222*	.917*	1		
D-Duyuşsallık	-.034	.942*	.746*	1	
E-Not ortalaması	.698*	-.251*	-.311*	-.106	1

* $p < .01$

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı toplam puanı ve kuruntu alt boyutu aralarında anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar bulunmuştur. Çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısı toplam puanı arasındaki ilişkiye ilişkin hesaplanan $r = -.167.$, Çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ile ilişkine ilişkin hesaplanan $r = -.222$, $p < .01$. Buna göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde sınav kaygıları ve kuruntu düzeylerinde azalma görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile not ortalaması arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur, $r = .698$, $p < .01$. Buna göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde not ortalamaları da artış göstermektedir.

Öğrencilerin not ortalamaları ile sınav kaygısı toplam puanı ve kuruntu alt boyutu aralarında anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla $r = -.251$, $-.311$, $p < .01$. Bulgulara göre öğrencilerin sınav kaygıları ve kuruntu düzeylerinde azalma görüldüğünde not ortalamalarında artış görülmektedir.

Tablo 8.Çalışma Alışkanlıkları ve Sınav Kaygısının Not Ortalaması Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar			F	R ²
	B	Std. hata	β	t	P		
Sabit	47.448	3.444		13.776	.000		
Çalışma alışkanlıkları	1.386	.083	.675	16.687	.000	159.116*	.506
Sınav kaygısı (toplam)	-.178	.052	-	-3.424	.001		
			.138				

Bağımlı değişken: Not ortalaması

* $p < .01$

Tablo 8’de görülen çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısının not ortalamasını ne derece etkilediğini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre bu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısının not ortalamasının varyansının %50.6’sını açıklayabildiği görülmektedir,

$R^2 = .506$; $F(2, 311) = 159.116$, $p < .01$. Bulunan sonuçlara göre çalışma alışkanlıklarının, not ortalamasını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ($\beta = .675$, $p < .01$) sınav kaygısının ise anlamlı ve negatif yönde yordadığı ($\beta = -.138$, $p < .05$) görülmektedir. Bir diğer deyişle, çalışma alışkanlıkları not ortalamasını pozitif bir şekilde etkilerken, sınav kaygısı negatif bir şekilde etkilemektedir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, toplanan literatür bilgileri doğrultusunda değerlendirilip yorumlanarak tartışılmıştır. Literatür taraması çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısı konularının beraber yer aldığı çalışmaların olmadığı saptanmıştır. Bundan dolayı çalışmada ortaya çıkan sonuçlar benzer araştırmalarla birlikte değerlendirilip tartışılmıştır.

5.1. Cinsiyet ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:

Yapılan araştırmalar incelendiğinde kaygının öğrencilerde en fazla görülen psikolojik sorunlardan birisi olduğu görülmektedir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Umutsuzluk, motive olamama, kendini yetersiz hissetme, gelecek endişesi ve başarılı olamama korkusu gibi durumlar belirtilen psikolojik sorunların duygusal ve bilişsel manada ortaya çıkış şekilleri olarak gözlemlenmiştir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Puberte döneminde en fazla karşılaşılan sorunların başında sınav kaygısının yer aldığı ve bunun da öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik faaliyetlerini sınırlandırdığı, olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Özkan ve Yılmaz, 2010).

Bahar (2006) yapmış olduğu çalışmada kızların akademik başarı düzeylerinin erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bahar ve Yıldırım (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Yapılan çalışmada ele alınan konulardan ilki çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısının cinsiyete göre incelenmesidir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınav

kaygısının duyusallık alt boyutunun öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin duyusallık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra, not ortalamasının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin not ortalamasının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan, sınav kaygısı toplam puanının ve kuruntu alt testinin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanterine verilen cevapları göz önüne alındığında not tutma, özet çıkarma, günü gününe çalışma gibi maddelerde erkek öğrencilere kıyasla daha faal oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en önemli sebebi genel olarak geleneksel aile yapısıyla büyütülen kız çocukları, erkek çocuklarına kıyasla daha düzenli ve tertipli olmaya yönlendirilmesi olarak düşünülebilir. Buna ek olarak değişen yaşam koşullarıyla birlikte kadının iş hayatına katılması kız çocukları için rol model olmaya başlamış; idealler doğrultusunda meslek sahibi olmak isteyen kız çocuklarının çalışma alışkanlıklarının bu sebeple daha yüksek olmasını sağladığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, sınav kaygısının duyusallık alt boyutunun öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşması kız çocuklarına yüklenen sorumluluk duygusu ve toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Başarısız olma endişesi kız öğrencilerin paniğe kapılmasına, huzursuzlanmasına, gerginlik hissetmesine ve bu nedenle sınav kaygısının yükselmesine neden olmaktadır.

Literatüre baktığımızda cinsiyet ve çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısı ilişkisini inceleyen Gazioğlu (2009)'nun çalışmasında kız öğrencilerin Fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Özbey (2007) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde; çalışma alışkanlıklarından metni

işaretleme ve not almada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etkin oldukları sonucuna varılmıştır.

Gençdoğan ve Tuğluk (2005)'un kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan ders çalışma becerilerine sahip olma açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma becerileri açısından aynı düzeyde oldukları söylenebileceğini belirtmektedirler. Çalışma alışkanlıklarının cinsiyet açısından farklılaştığı bulgusu, ilgili literatürde ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösteren çalışmalarla çelişmektedir (Çetin, 2009; Eren, 2011; Özbey, 2007).

Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin not ortalamasının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir.

Bu çalışmayı destekler nitelikteki çalışmasında Memiş (2005), 5. Sınıf öğrencileri üzerine ders çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelemesiyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma için Holtzman ve Brown'un geliştirdiği SSHA ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını da yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları incelenmiş, tutum ve alışkanlıklar bazı maddelerde kendi içerisinde karşılaştırılmış, sosyo ekonomik düzey, cinsiyet, anne baba mesleği eğitim durumu gibi parametrelerde; çalışma tutum alışkanlıkları ve akademik başarı açısından incelemeler yapmıştır. Bu incelemede; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre not ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

5.2. Anne-Baba Eğitim Durumu ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:

Çalışmada ele alınan bir diğer konu da Çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısının; anne- baba eğitim durumuna göre incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre; annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının annesinin öğrenimi olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu

söylenir. Ayrıca, annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin sınav kaygılarının annesi lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenir. Annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin annesi lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenir. Ayrıca annesinin öğrenimi olmayan öğrencilerin not ortalamasının annesinin öğrenimi olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir. Son olarak annesi lisans mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının annesinin öğrenimi lise ve altı mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenir.

Elde edilen bir diğerk sonuçta göre; babası ilkököl veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir. Ayrıca, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının babası lise mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenir. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir. Ayrıca babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lise, lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir. Son olarak, babası lise mezunu olan öğrencilerin not ortalamasının babası lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu söylenir.

Konu ile ilgili çalışma yapan Özbey (2007)'in sonuçları da çalışmayı destekler niteliktedir. Anne öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin, diğerk öğrencilere göre aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabı okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak ve motivasyon gibi değişkenleri daha çok kullandıkları, yani eğitilmiş annelerin bu konularda çocuklarına daha çok yardımda bulunup onları yönlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Genel olarak bakıldığında anne ve baba eğitim durumunun alt düzeyde olması çocuklarına gereken akademik becerileri kazandırmada gerektiği kadar destek verememelerine neden olmaktadır. Buna karşın anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışmaya daha çok motive oldukları, okul başarılarının daha yüksek olduğu ve sınav kaygısını yönetmede daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

5.3. Yardım Alma ve Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı, Okul Başarısı:

Bu çalışmada ele alınan bir diğer konu ise Çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısının; yardım alma durumuna göre incelenmesidir. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulguları inceleyecek olursak; Ders dışı yardım alan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yardım almayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Benzer şekilde ders dışı yardım almayan öğrencilerin kuruntu düzeylerinin yardım alan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ders dışı yardım alan öğrencilerin not ortalamalarının yardım almayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra, not ortalamasının öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre ders dışı yardım alan öğrencilerin not ortalamalarının yardım almayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan, sınav kaygısı toplam puanının ve duyusallık alt boyutunun öğrencilerin ders dışı yardım alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Eren (2011) ilköğretim 6.-8. sınıflarda eğitim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında eğitim alan 708 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada Uluğ (1981) tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve “Bilgi Formu” ile öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır. Araştırmanın amaçlarından biri olarak

öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda en yüksek ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ortalamasının altıncı sınıf düzeyinde, en düşük ortalamasının ise sekizinci sınıf düzeyinde olduğu ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğrencilerin yardım alma durumlarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Literatür taramasında çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısını ders dışı destek alma değişkeni açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanamamıştır.

5.4. Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Okul Başarısı:

Bu çalışmada çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve okul başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı toplam puanı ve kuruntu alt testi aralarında anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde sınav kaygıları ve kuruntu düzeylerinde azalma görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile not ortalaması arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde not ortalamaları da artış göstermektedir.

Literatürdeki bu alanla ilgili yapılan çalışma inceleyecek olursak; Kaçkar, Kılıç ve Şener (2002) 'nin yapmış oldukları çalışmadaki bulgular ele alındığında, sınav kaygısı yüksek olan çocukların başarılarının düştüğü belirlenmiştir. Sınav kaygısı yüksek olan çocukların değerlendirilerek verimli çalışma alışkanlıkları kazandırılmasının aşırı düzeyini yükselteceği düşünülmektedir.

Sınav kaygılı öğrenciler çoğunlukla yetersiz çalışma alışkanlıklarına (Culler & Holahan, 1980) ve yetersiz sınav alma becerilerine sahiptir (Topman ve Jensen, 1984). Bundan dolayı hatta sınav kaygıları terapi yoluyla azaltıldığında bu öğrenciler iyi notlar alma ihtiyacı duymazlar.

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet ve sınıf öğretim şekli değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) tarafından incelenmiştir. Araştırma bulguları ders çalışma becerilerinin ve öğrencinin motivasyonunun, zamanı tam ve doğru olarak kullanmasından, etkilenmekte olduğunu göstermiştir. Motivasyon, öğrencinin belli bir öğrenme durumuna ne kadar zaman harcamak istediği bir başka değişle kişiyi belli faaliyetleri yapmaya yönelten enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanmaktadır.

Motivasyon öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirlemede en önemli güç kaynaklarından birisine sahiptir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli demektir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermesinin öğrenmeyi etkilediği belirtilmektedir (Fidan, 1996).

Ewing ve Gilbert (1967) Illinois Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmada üstün yetenekli fakat düşük başarılı öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükseltmede psikolojik danışma yardımının etkili olduğunu destekleyen bulgular elde etmiştir.

Yurdabakan (1999), yaptığı araştırmada ders çalışma becerileri, sınav alma becerileri, gevşeme egzersizleri gibi grup rehberliği tekniklerini bir arada, okul ortamında ve ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde sınav kaygısını azaltma amacıyla denemiştir. Araştırma 1997-1998 Eğitim Öğretim yılında öğrenimlerine

devam eden 8. Sınıf öğrencileri arasından seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular özetlendiğinde, gevşeme egzersizleri, ders çalışma becerileri, sınav alma becerileri gibi teknikleri içeren grup rehberliği etkinlikleri sınav kaygısını azaltmayı amaçlanan öğrenci grubu üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Tüm tekniklerin bir arada kullanılmasının sınav kaygısının azaltılmasında daha etkili olabileceğinin gözlemi elde edilmiştir.

Boehler, Margeret, Roland ve Dunnington (2001) 'un, ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirmesi ve performansın doğru şekilde kullanılması üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilere sunulan çalışma ortamında 81 öğrenciden sadece 18'inin zorunlu resmi ve kendine yönelik gruplarda çalışmayı tercih ettiklerini gözlemişlerdir. Oysa belirtilen çalışma tarzında iş birliğine yönelik bir tarz ve disiplin gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin iş birliğine dayalı ve planlı çalışmalardan daha verimli bir sonuç elde edecekleri düşünülmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularının genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca gelecekte ortaya konulacak olan bu konulardaki çalışmalara fayda sağlayabilecek önerilerden bahsedilmiştir.

6.1. Sonuçlar:

Bu araştırma ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı ve okul başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı, bunun yanı sıra ergenlerin çalışma alışkanlıkları düzeyinin; cinsiyete, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, destek alıp almama durumuna, ayrıca ergenlerin çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar ile sınav kaygıları ve okul başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmadır.

Ders çalışma alışkanlıkları akademik başarı ile ilişkili görünse de, akademik başarıyı etkileyen zekâ, sınav kaygısı, öğretmen performansı ve benzeri birçok başka faktör de sayılabilir. Bu nedenle, konuyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmaların diğer faktörleri de dikkate alan bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisini de inceleyen yapısal eşitlik modelleri oluşturması, hangi değişkenin diğer değişkenleri nasıl etkilediğinin ve başarısızlığı azaltma noktasında hangi önlemleri almak gerektiğini ortaya çıkarması açısından yararlı olacaktır. Ders çalışma alışkanlıkları, eğitim sürecinde akademik başarının en önemli kaynaklarından birisidir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakacak olursak öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygıları ve okul başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin demografik bilgilerine göre değişiklik gösterip göstermediği

incelenmiştir. Bulunan sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarının ve aynı zamanda sınav kaygılarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca ek destek alan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarının, ek destek almayan öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları arttığında not ortalamalarının da arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumunun artması ile birlikte öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artmakta bununla birlikte okul başarıları da yükselmektedir.

Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere, verimli çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin ders başarıları daha yüksektir. Bu kapsamda okullarda rehberlik derslerinde verimli çalışmaya ilişkin açıklamaların ve uygulamaların artırılması; rehberlik öğretmenlerine bu konu hakkında daha verimli olmaları için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında; öğrencilerin orta düzeyde çalışma alışkanlıkları olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınav kaygılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde sınav kaygıları ve kuruntu düzeylerinde azalma görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin çalışma alışkanlıkları artış gösterdiğinde not ortalamaları da artış göstermektedir. Kısaca Çalışma alışkanlıkları not ortalamasını pozitif bir şekilde etkilerken, sınav kaygısı negatif bir şekilde etkilemektedir.

6.2. Öneriler:

1. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere, verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin okul başarısı daha yüksektir. Bu kapsamda okullarda rehberlik derslerinde verimli çalışmaya ilişkin açıklamaların ve uygulamaların artırılması öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.
2. Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmaların hem daha erken bir dönem olan ilkokul ve öğrencilerin ders çalışma konusunda görece daha tecrübeli oldukları lise ve üniversite dönemlerindeki ders çalışma alışkanlıklarını incelemesi, akademik başarının kaynaklarının ortaya çıkarılması ve nasıl devam ettirildiğinin açıklanması açısından önemlidir. Yeni araştırmalar öğrencilerde çalışma tutum ve alışkanlıklarının hangi yaşlarda başladığını, anne baba ve ebeveynlerin hangi tutum ve davranışlarının çalışma oryantasyonlarının gelişimine katkı sağladığı yönünde yürütülebilir.
3. Çalışma alışkanlıkları arttığında sınav kaygısının azaldığı ve okul başarısının arttığı, ayrıca anne ve baba eğitim düzeyinin çalışma alışkanlıklarında önemli rol oynadığı bulguları sonucunda ebeveynlerin ve eğitimcilerin öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlık düzeylerini yükseltmek için nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bilimsel bir yol göstericilik yapılabilir.
4. Akademik başarıları düşük öğrencilere çalışmaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeyleri yükseltici grup rehberliği çalışması yapılabilir. Çalışma sonunda akademik başarılarının artıp artmadığı kontrol grubuyla incelenebilir ve verilen bu eğitim sonunda tutum ve alışkanlıkların gelişim süreci içerisinde değişip değişmediği yani boylamsal bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2018). Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki Cinsiyet Farklılığı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2007). Agency and communion from the perspective of self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology* , 93 (5), 751-763.
- Ahnert, L., Harwardt, E., Kappler, G., Eckstein, T., & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & human development* , 14 (3), 249-263.
- Akyol, B., Vural, R. A., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet, Okul Atmosferi, İklimi ve Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (1), 291-311.
- Aslan, S. A. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atak, M. (2004). Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, A. (2007). *Gençler Başarı Uzak Değil*. Ankara: Nesil Yayınları.
- Avcı, Y. (2006). Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A., Taş, A., & Boyacı, A. (2014). İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* , 18 (60), 15-30.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bahar, H. H., ve Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarılarının Cinsiyet, Program ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Bahar, H.H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140).
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitap Yayınevi.
- Baçoğlu, S. T. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktutan, Ş. (2008). İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimin Öğrenci Başarısına Etkisi (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benjamin, M. N. (2001). A comparison of training program sintended for different types of test anxious students: Further support for an information processing model. *Journal of Education Psychology* (83), 134-139.
- Boyacıoğlu, E. (2010). Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brekelmans, M., Wubbles, T., & Creton, H. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching* (27), 335-350.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak Ne Var!* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S. (1992). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., & Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Clinical and Experimental Research* (12), 494-505.

- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* , 101 (4), 910-927.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Hayat İçin İletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, B. (2007). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, B. (2009). Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin. *İlköğretim Online* , 8 (1), 212-223.
- Çolak, E., & Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16 (1), 197-212.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology* , 45 (1), 83-109.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde politika analizleri ve stratejik araştırmalar dergisi* , 2 (1).
- Durak, S., & Şanal, F. (2015). Dinleme Becerisi. E. Yüksel, H. Yılmaz, & S. Öztürk içinde, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* (s. 43-57). İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Ehtiyar, R., & 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.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45 (4), 363-383.
- Erdoğan, İ. (2006). *Verimli ders çalışma etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Erkan, S. (2001). Sınav Kaygısının öğrenci seçme sınavı başarıları ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esen, H. (2010). Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N., & Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Gazioğlu, G. (2009). Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkisinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, B. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

- Günaydın, F. (2011). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gündüz, G. A. (2009). Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları, Okul Türleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gürbüz, N. (2005). 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Ve Benlik Saygılarının Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Diğer Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürdal, M. (2011). Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsoy, H. (2007). *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*. Kocaeli: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Hanımoğlu, E., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik Ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 351-366.
- İflazoğlu, A., Karkuş, M., & Türkoğlu, A. (2007). *İlköğretimde Ödev*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Kabalıcı, T. (2008). Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Yayınevi.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (17), 31-63.

- Kayacak, E. (2013). Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillere Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayıklık, H. (2011). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- Keskin, H. K., & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim* , 1 (1), 20-32.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, G. B., & Şener, Ş. (2011). İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* , 9 (2), 45-67.
- Koruklu, N. Ö., Öner, H., & Oktaylar, H. C. (2006). Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 5-11.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leitwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of how School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly* , 46 (5), 671-706.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* (27), 176-195.
- McClelland, D. C. (1985). How Motives, Skills, And Values Determine What People Do? *American Psychologist* , 40 (7), 812-825.
- Mersin, S., & Öksüz, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Aile Desteğinin Kaygı Düzeyine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Research* , 7 (35), 29-35.
- Moolenaar, N., Daly, A. J., & Slegers, P. (2010). Relationships between Transformational Leadership, Social Network Position and Schools Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly* , 46 (5), 623-670.

- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (H. Arıcı, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını.
- Nurmi, J. E. (2012). Students's characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* (7), 177-197.
- Oğurlu, Ü., Yalın, H., & Birben, Y. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages* , 10 (7), 751-764.
- Onay, İ., & Çelik, Y. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel tutumları ve Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction* , 2 (2), 38-51.
- Önder, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Özabacı, N. (2001). Demografik Özellikler İle Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 13, 135-150.
- Özbey, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Özcan, G. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, K. (2014). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgür, H., & Tosun, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 24 (12), 113-125.
- Özkan, S., Ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 151-173

- Öztürk, G. F. (2002). Öğrencilerin Gelişiminde Müziğin Etkisi. *Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi* (s. 152-155). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sakızlıoğlu, B. E. (2003). Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısı İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture* , 2 (1), 1-20.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly* , 48 (4), 626-663.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the Effects of Instructional and Transformational Leadership on Student Achievement: Implications for Practice. *Educational Management Administration & Leadership* , 42 (4), 445-459.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* (10), 101-115.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. C. D. Spielberger içinde, *Anxiety and Behavior* (s. 3-19). New York: Academic Press.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* , 15 (6), 107-113.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tao, Y. K., & Ying, H. (2013). When Academic Achievement Is an Obligation: Perspectives From Social-Oriented Achievement Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology* , 20 (10), 1-27.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Taşgın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences* , 9 (4), 12-20.
- Triandis, C. H. (1999). Cross-Cultural Psychology. *Asian Journal of Social Psychology* , 2 (7), 127- 143.
- Tümerdam, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 20 (6), 32-45.
- Uluğ, F. (2012). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünal, E. (2001). Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Witt, P. L., Wheless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs* , 71 (2), 184-207.
- Wubbels, T., Brok, P. J., Veldman, I., & Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (12), 407-433.
- Xin, M. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research* , 96 (6), 340-349.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., & Dikici, A. (2010). Yaratıcı Drama Temelli Grup Rehberliği Ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Kaygı Düzeylerine Etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences* , 5 (3), 1126-1140.

- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoglu, A. (2009). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme yöntemleri* (2 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 167-176.
- Yılmaz, N. (2001). Öfke İle Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yokuş, T. (2013). The relationship between the state-trait anxiety levels and academic achievement of music teacher candidates. *International Online Journal of Primary Education* , 2 (1), 25-31.
- Zeidner, M. (2005). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress&Coping* , 8 (4), 279-298.

EKLER

EK - 1: KİŞİSEL BİLGİLER VE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

Adı-Soyadı: _____ Cinsiyeti: Kız () Erkek ()	
Sınıfı ve Numarası: _____ / _____ Yaşı: __	
Yardım Alıyor Musunuz? (Özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınınızdan yardım alma, Kursu devam etme....vb.)	
Evet Hayır	
Anne Öğrenim Düzeyi	Baba Öğrenim Düzeyi
Öğrenimi Yok	Öğrenimi Yok
İlkokul Mezunu	İlkokul Mezunu
Ortaokul Mezunu	Ortaokul Mezunu
Lise Mezunu	Lise Mezunu
Lisans Mezunu	Lisans Mezunu
Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ	
Değerli öğrencimiz,	
Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarınızı bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Envanterde yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır . Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı size uyacak şekilde vermeye çalışınız.	
Aşağıda çalışma alışkanlıklarıyla ilgili 60 madde vardır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra, kendi durumunuzun maddeye uyup uymadığına karar vermeniz istenmektedir. Bunun için şu örneğe bakınız.	
() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.	

Eğer bu ifade belirtilen davranışı yapıyorsanız, yani kitap okurken önemli bulduğunuz yerlerin altını çiziyorsanız, sol yandaki parantez için (X) işareti koyunuz. Bu ifadede belirtilen davranışı yapmıyorsanız, yani önemli bulsanız bile okuduğunuz yerin altını çizmiyorsanız, parantez içine () hiçbir işaret koymayınız. Bu durumda, yani parantez içine hiçbir işaret koymadığınızda, bu ifade ile belirtilen davranışı yapmadığınız anlaşılacaktır.

1. Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.
2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
4. Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.
5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.
6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.
7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
8. Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.
9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.
10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.

EK - 2: SINAV KAYGISI ENVANTERİ

İSİM..... TARİH..... CİNSİYET K () E ()

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

	hemen hiç bir zaman	bazen	sık sık	hemen Her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam, kafam o kadar çok karışır.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Didem AYAN BAŞKAL

Uyruğu: T.C.

Doğum Yeri ve Tarihi: Akdağmadeni-08.06.1990

Telefon: 05537382963

E-mail: didem_ayan77@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Adı,İlçe,İl	Tarih
Lise 2004- 2008	:Şöhretin Duygu Anadolu Lisesi/YOZGAT	
Üniversite 2009- 2013	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi/BOLU	
Yüksek Lisans:	Necmettin Erbakan Üniversitesi/KONYA	2013-

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-2015	Merkez İlkokulu	Rehberlik
2015-2016	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	Rehberlik
2016-2017	Akdağmadeni Namık Kemal Ortaokulu	Rehberlik
2017-	Karaelmas Ortaokulu	Rehberlik

YABANCI DİLLER

İngilizce