



T.C.
GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**DERSHANEYE GİTME, MÜKEMMELİYETÇİLİK, ANA-BABA
TUTUMU VE SINAV KAYGISININ ÖĞRENCİLERİN SBS
BAŞARILARINI YORDAMA GÜCÜ**

Hazırlayan
Engin ZABUN

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülşah BAŞOL

TOKAT- 2011

DERSHANEYE GİTME, MÜKEMMELİYETÇİLİK, ANA-BABA
TUTUMU VE SINAV KAYGISININ ÖĞRENCİLERİN SBS
BAŞARILARINI YORDAMA GÜCÜ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi : 11/07/2011

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı – Soyadı)

İmzası

Başkan: Yrd. Doç.Dr. İsa TAK

Üye : (Tez Danışmanı) Doç. Dr. Gülşah BAŞOL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ

İmza

Bu tez Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
11/07/2011 tarih ve 30 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ali AÇIKEL

Müdür

İmza

İmza

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(11/07/2011)

Engin ZABUN

İmzası

TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmam boyunca karşılaştığım zorluklarda zengin deneyimleri ve alternatif çözüm yolları ile ufkumu aydınlatan, sabrı, motive edici söz ve davranışlarıyla bana yol göstermekle kalmayıp, istatistiksel analizlerim konusunda destek olan ve sonuçları yazmam konusunda da yardımlarını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Gülşah BAŞOL'a çok teşekkür ederim. Danışman hocamın destek ve katkıları olmadan bu tez mümkün olmazdı. Çalışmamın başlangıcından sonuna kadar, akademik ve günlük hayata ilişkin destek ve önerileri ile her zaman yanımda olan hocalarım Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Yrd. Doç. Dr. İsa TAK, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ'a ve diğer tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, dünyanın en değerli varlıkları başta anne ve babam olmak üzere bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın yapılmasına destek veren araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarında görev yapan tüm meslektaşlarıma ve araştırmaya katılan öğrencilere yardımlarından dolayı minnettarım.

Engin ZABUN

Haziran, 2011

ÖZET

Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü

ZABUN Engin

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülşah BAŞOL

Haziran – 2011, 205 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS başarılarını yordamada dershaneye gitmelerinin, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutum düzeyi ve sınav kaygısı düzeylerinin etkisini araştırmaktır. SBS Türk eğitim sisteminde ilköğretim öğrencilerinin liselere yerleştirilmeleri amacıyla 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde yapılan merkezi bir sınavdır.

Araştırma grubu Tokat il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 257 kız, 203 erkek toplam 460 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak için; kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990), Ana Baba Tutum Ölçeği (Küçükturan, 2005) ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Driscoll, 2007) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, istatistiksel teknik olarak Hiyerarşik Çoklu Regresyon, bağımsız gruplar *t* testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS. 15 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, dershaneye gitme en etkili faktör olmak üzere, mükemmeliyetçilik, ana baba tutumu ve sınav kaygısının altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordadığı görülmüştür. Dershaneye gitmeyen altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarında en etkili değişkenin otorite merkezli ana-baba tutumu olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre, altıncı sınıf SBS puanlarında, kız öğrencilerde en etkili üç değişken sırasıyla davranışlardan şüphe (-), ailesel eleştiri (-) ve sorumluluk merkezli ana-baba tutumu (+) erkek öğrencilerde bunlar sorumluluk merkezli ana-baba tutumu (+) ailesel eleştiri (-) ve sınav kaygısı (-) dir.

Yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişken kızlarda ailesel eleştiri erkeklerde ise sorumluluk merkezli ana-baba tutumudur. Dershaneye gitmeyen yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada tek etkili değişken davranışlardan şüphedir. Yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarıyla çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile sınav kaygısı negatif yönde ilişkili iken sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun pozitif yönde ilişkili bir yordayıcıdır.

Altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarında, dershaneye gitmeyen öğrencilerle giden öğrenciler arasında tüm seviyelerde dershaneye giden öğrencilerin lehine bir fark görülmüş, ailenin gelir düzeyi arttıkça dershaneye gidilen yılda artış olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ailenin ekonomik durumu dershaneye gitme süresiyle, dershaneye gitme süresinin de SBS başarısı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, ailenin gelir düzeyinin çocuğun başarısını doğrudan etkileyen bir aracı değişken olduğu yargısına ulaşılmaktadır.

Bu çalışmanın sonucu olarak, dershaneye gitme öğrencinin SBS başarısında en etkili değişken olarak bulunmuştur. Dershane; ekonomik olarak karşılayabilecek ailelerin çocukları için bir şans olarak görülebilir. Ancak aile bütçesine getirdiği yük göz önüne alındığında dar gelirli aile çocukları için aynı şey söylenemeyecektir. Araştırmanın sonunda dersanelerle ilgili öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Dershane, SBS, Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Ana Baba Tutumu.

ABSTRACT

Enrollment in private SBS preparation centers, perfectionalism, parental attitude and test anxiety levels as the predictors of SBS success

ZABUN Engin

Primary School Teacher Education Area

Advisor: Assoc. Prof. Gülşah BAŞOL

June – 2011, 205 page.

The purpose of the current study is to understand how much of the variation of K-8 students SBS success explained by enrollment in private SBS preparation centers, students' multidimensional perfectionalism levels, parental attitude type levels and test anxiety levels. SBS is a high stake, high school placement test, taken by the 6th, 7th and 8th grade elementary level students in Turkish education system.

The sample consists of 257 girls and 203 boys, attending the 8th grade of primary schools in downtown Tokat. There are 460 8th grade students in the population. Multi-dimensional Perfectionalism Scale (Frost, Marten, Lahart and Rosenblate, 1990), Parental Attitude Type Scale (Küçüküran, 2005), and Westside Test Anxiety Scale (Driscoll, 2007) and a personal information sheet are used for collect data.

The data is analyzed by hierarchical linear regression, independent groups *t* test, analysis of variance and chi square tests through SPSS 15.00. According to the findings, attending private SBS courses as the most effective one of all, students' Multidimensional Perfectionalism levels, parental attitude type and test anxiety are significant predictors of SBS the 6th and 7th grade success. The most effective factor, influencing SBS scores of the 6th grade students, who are not attending private courses, is "authoritarian parent's attitude". In terms of gender, there were also differences between girls and boys. For girls' 6th grade SBS success, "doubt from behaviors (-)" was the most effective factor, followed by "parental discussion (-)" and "responsibility centered parental attitude (+)".

On the other hand, it was “responsibility centered parental’ attitude (+)”, followed by “parental discussion (-)”, and “test anxiety (-)” for boys. “Order” dimension of MPS and “test anxiety” were the negative predictors of the 7th grade SBS students’ success, while “responsibility-centered parents’ attitude” was positively related to the students’ scores.

The most effective predictor explaining the 7th grade students success is “responsibility centered parental attitude (+)” for boys and “parental discussion (-)” for girls. “Doubt from behaviors (-)” was the most effective predictor explaining the 7th grade students, not attending private courses for SBS preparation.

There were differences both in the 6th and 7th grade SBS scores between students, attended to private SBS courses and the ones who did not attended these courses. The differences were on behalf of the students, attending to private courses. The findings of the study suggest that as the income level increases, so does the duration of time spent attending SBS courses. The increased success level can also be because of effective parent involvement in students’ lives. However, family’s income stands as a definite medium, explaining students’ SBS success.

As a result of the current study, SBS preparation courses found as the most defining factor in students’ SBS scores. These private courses can be seen as a chance for the ones who can afford. However, considering these courses bring an extensive cost to family income, this is not the case for poor families. Suggestions concerning SBS preparation courses are made at the end of this study.

Key Words: Private SBS courses, SBS, Test Anxiety, Perfectionalism, Parental Attitude Type.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İ
ÖZET	İİ
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
BÖLÜM I.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Araştırmanın amacı	2
1.1.2. Araştırmanın gerekçesi ve önemi.....	3
1.1.3. Problem cümlesi.....	5
1.1.4. Araştırmanın alt problemleri	5
1.1.5. Araştırmanın sınırlılıkları.....	7
1.1.6. Araştırmanın sayıltıları.....	7
1.1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
2.1. İlköğretim.....	9
2.2. Akademik başarı.....	11
2.3. Özel dershaneler.....	14
2.3.1. Özel dershanelerin tarihçesi	15
2.3.2. Özel dershanelerin kuruluş amaçları	16
2.4. SBS (Seviye Belirleme Sınavı).....	19

2.5. Mükemmeliyetçilik ile ilgili kuramsal görüşler.....	22
2.5.1. Mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumları	24
2.5.2. Mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişki.....	26
2.5.3. Mükemmeliyetçilik ve kaygı	28
2.6. Ana-baba tutumları ile ilgili kuramsal görüşler	29
2.6.1. Demokratik ana-baba tutumu	30
2.6.2. Baskılı ve otoriter ana-baba tutumu	32
2.6.3. İlgisiz ve kayıtsız ana-baba tutumu.....	33
2.6.4. Gevşek tutum	34
2.6.5. Dengesiz ve kararsız ana-baba tutumu.....	35
2.6.6. Koruyucu ana-baba tutumu	36
2.7. Kaygı	37
2.8.1. Bilişsel dikkat modeli.....	40
2.8.2. Öğrenme bozukluğu modeli.....	41
2.8.3. İkili etki modeli-bilgi-süreç modeli	41
2.8.4. Sosyal öğrenme modeli	42
2.9.1. Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar.....	43
2.9.2. Ana-baba tutumu konusunda yapılan araştırmalar.....	48
2.9.3. Sınav kaygısı konusunda yapılan araştırmalar.....	53
BÖLÜM III	59
Yöntem.....	59
3.1. Araştırmanın yöntemi	59
3.3. Ölçme araçları	66
3.3.1. Kişisel bilgi formu	66

3.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği	66
3.3.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	69
3.3.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	70
BÖLÜM IV	74
Bulgular	74
4.1.1 Hiyerarşik çoklu regresyon analizine ait sayıtların incelenmesi	79
BÖLÜM V	118
Sonuç ve Tartışma	118
5.1. Sonuç	118
5.1.1. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumu, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeylerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordama gücü	118
5.1.2. Dershaneye giden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü	124
5.1.3. Dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü	126
5.1.4. İlköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü	129
5.1.5. İlköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü	131

5.1.6. Öğrencilerin dershaneye devam etme sürelerine göre altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklar.....	133
5.1.7. Ailenin ekonomik durumu ile öğrencinin dershaneye gidip gitmeme durumu arasındaki ilişki	134
5.1.8. Öğrencilerin dershaneye gittikleri süre ile ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişki	135
5.2. Tartışma.....	136
5.3. Öneriler	140
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	165
EK I KİŞİSEL BİLGİ FORMU	166
EK II ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ.....	167
EK III ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ.....	169
EK IV WESTSIDE SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ.....	172
EK V ŞEKİLLER LİSTESİ	173
ÖZGEÇMİŞ	189

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Okullara Göre Öğrenci ve Geçerli Ölçek Sayısı Dağılımı	60
Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	60
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Gelir Dağılımı.....	61
Tablo 3.4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Yaşantısının Çoğunun Geçtiği Yere Göre Dağılımı	61
Tablo 3.5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Yaşantısının Çoğunun Geçtiği Yere Göre Dağılımı	62
Tablo 3.6 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşantısının Çoğunun Geçtiği Yere Göre Dağılımı.....	63
Tablo 3.7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımları	63
Tablo 3.8 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımları	64
Tablo3.9 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumu Dağılımları...	64
Tablo 3.10 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıl Dershaneye Gittiği ve Gitme Durumu Dağılımları	65
Tablo 3.11 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Ders Alıp Almadığına Göre Dağılımları.....	65
Tablo 4.1 İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumlarına Göre Araştırma Değişkenlerinde Olan Farklılıklar.....	77
Tablo 4.2 Yordayıcı Ve Yordanan Değişkenler Arasında Korelasyon Katsayıları Matrisi	81
Tablo 4.3 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Altıncı Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.	84
Tablo 4.4 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Yedinci Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 4.5 Öğrencilerin Altıncı ve Yedinci Sınıf Puanlarını Yordayan Değişkenler	89
Tablo 4.6 Dershaneye Giden Öğrencilerin Altıncı Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.	90
Tablo 4.7 Dershaneye Giden Öğrencilerin Yedinci Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.	93
Tablo 4.8 Dershaneye Gitmeyen Öğrencilerin Altıncı Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	95

Tablo 4.9 Dershaneye Gitmeyen Öğrencilerin Yedinci Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 4.10 Dershaneye Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin SBS Altıncı ve Yedinci Sınıf Puanlarını Yordayan Değişkenler.....	100
Tablo 4.11 Kız Öğrencilerin Altıncı Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 4.12 Erkek Öğrencilerin Altıncı Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.13 Kız Öğrencilerin Yedinci Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 4.14 Erkek Öğrencilerin Yedinci Sınıf SBS Puanının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 4.15 Öğrencilerin Dershaneye Gittikleri Yıl Değişkenine Göre Altıncı Sınıf SBS Puanlarında Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Anova).....	110
Tablo 4.16 Kız ve Erkek Öğrencilerin Altıncı ve Yedinci Sınıf Puanlarını Yordayan Değişkenler.....	109
Tablo 4.17 Öğrencilerin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumları İle Ailelerinin Ekonomik Durumu Arasındaki İlişki.....	114
Tablo 4.18 Ailenin Gelir Düzeyi İle Dershaneye Gittikleri Süre Arasında İlişki.....	116

KISALTMALAR LİSTESİ

SBS	Seviye Belirleme Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
YGS	Yüksek Öğretime Giriş Sınavı
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
LGS	Liselere Giriş Sınavı
ABT	Ana Baba Tutumu
ÇBMÖ	Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği
<i>t-testi</i>	İki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığının testi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
MEF	Modern eğitim fen

BÖLÜM I

Amacı, öğrencilerde istenen yönde davranış değişiklikleri sağlamak olan eğitimin; toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevi daha vardır (Hoşgörür ve Taştan, 2009:287). Uluslar, zorunlu ilköğretim aracılığıyla, toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını da öğrencilere kazandırarak, gelecek kuşaklara kültür aktarımı sağlar. Bütün bunların yanında eğitim yoluyla meslek kazanma, statü sağlama, sosyalleşme gibi bireysel kazanımlar da amaçlanır. Daha iyi bir gelecek için eğitimin önemi, toplumun her kesiminde kabul görür. Ekonomik durumu ve eğitim seviyesi ne olursa olsun her veli, çocuğu için bütün imkânlarını seferber etmektedir. Ülkemiz koşullarında nitelikli bir lise veya üniversiteye girebilmenin, eleme sistemine dayalı sınavlara bağlı olması ve kontenjanların sınırlılığı, öğrencilerin işlerini güçleştirmektedir. Bu yarışta çocuklarını daha avantajlı konuma getirmek isteyen aileler, ilkokuldan itibaren sınava yönelik eğitim veren dersane veya etüt merkezlerine yönelmektedirler. Ailesinin ekonomik imkânı dershaneye gitmeye elvermeyen çocuklar bu yarışta dezavantajlı duruma düşmekte; SBS (seviye belirleme sınavı) ile başlayan bu kısır döngü YGS (yüksek öğretime giriş sınavı), LYS (lisans yerleştirme sınavı) ve KPSS (kamu personeli seçme sınavı) gibi sınavlarla devam etmektedir.

Çocuğun akademik başarısında ana baba tutumunun etkisini inceleyen Satır (1996), çocuğuna yakın ilgi gösteren, çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, başarısını övücü sözlerle destekleyen, başarısızlığında onu “çalışırsan başarılı olursun” sözleriyle yüreklendiren anne-babaların, çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

İlköğretim II. kademesinin sonuna doğru, çocukluktan yetişkinlik yaşamına geçiş dönemi olan ergenlik çağı başlamaktadır. Ergenlik döneminin başlangıcında sağlıklı ve uyumlu bir çocuk bile okulda başarısızlık gösterebilmektedir. Tek öğretmenden çok öğretmene geçiş, ilginin kendi bedenine ve karşı cinse kayması, temel kavram ve becerilerde eksiklik, kaygı düzeyinin çok yüksek ya da düşük olması gibi sebepler ergenlik döneminde, okul başarısını düşürmektedir (Kılıççı, 1992). Bu dönem içinde öğrenci kazanıp/kaybettikleri ile geleceğini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu devrede göstereceği akademik performans, ileriki yaşamını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu kritik dönemde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen unsurların ortaya konulmasının, başarısızlığı önleme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, SBS' ye katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı gibi faktörlerin etkisi irdelenecektir.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin; dershaneye gitmeleri, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutum düzeyi ve sınav kaygısı düzeylerinin SBS başarılarını yordamadaki gücünü ve göreceli önem derecelerini ortaya koymaktır.

1.1.2. Araştırmanın gerekçesi ve önemi

Akademik başarıda etkisi olan faktörleri tespit etmeye dönük araştırmalar literatürde yaygın olarak görülmektedir. Bu araştırmalarda akademik başarı ile ilişkili olarak çalışılan değişkenler ana-baba tutumu, yaşam doyumu, sosyal destek, gerek çocukların gerekse ailelerin beklenti düzeyleri, stres, sınav kaygısı, motivasyon ve dikkat eksikliği gibi konulardır. Öğrencinin başarısı ya da başarısızlığını çok boyutlu olarak anlamaya çalışma çabası bu araştırmalara yön vermiştir.

Çocuğu içinde büyüyüp geliştiğı aile ortamından soyut olarak düşünmek mümkün değildir. Ana-babaların tutum ve davranışları; çocukların ruhsal, duygusal gelişme ve sosyalleşmelerini büyük ölçüde etkileyerek, kişilik gelişmelerini belirler (Özgüven, 2001). Doğuştan getirdiğimiz özelliklerimiz olumlu ya da olumsuz ortamlarda, istenilen ya da istenmeyen yönde gelişen hayat deneyimleriyle, gerek doğru, gerekse yanlış rol modellerinin etkisiyle biçimlenir. Cüceloğlu (1991)'na göre anne-baba, kimi zaman çocuğa çok şey vererek onun kendi gelişimine yön vermesini engeller; kimi zaman çok az şey vererek ona gerekli desteği sağlayamaz ve uygunsuz davranış örüntülerinin gelişimine neden olur.

Çocuğa sunulan sosyal ve ekonomik imkânlar, çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemekle birlikte, çocuğun hayattan beklentileri başarısında rol oynayacak belki de en önemli faktördür. Özgüven (2002) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin okul başarılarının; başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme, sağlık koşulları gibi zihinsel olmayan birçok faktör tarafından etkilendiği bulunmuştur. Öğrencinin eğitim ve öğretim sürecini etkileyerek, ders başarısı üzerinde etkili olan, fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve koşullarla ilgili değişkenler de vardır. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler öğrencinin öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1997).

Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde; akademik başarı ile birlikte çalışılan değişkenlerin başında sınav kaygısı (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002), cinsiyet (Özkal ve Çetingöz 2006), öğrenme stratejilerinin kullanımı (Deniz ve Kelecioğlu, 2005), ilköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler (Güven, 2008), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akbaba, Altun ve Çakan, 2008), öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörlerdir. Ek olarak LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği (Acar, 2005), sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, öğrenme stilleri ve stratejileri, cinsiyet, sınav başarısı konusunda yapılan çalışmalar olup, literatür incelendiğinde tüm bu değişkenlerin dershaneye gitme ve SBS başarısı ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çoklu zekâ kuramına göre de insanların ilgileri ve eğilimlerinde farklılaşmalar olduğu dikkate alınırsa başarıyı genel olarak ele almak yanlıştır. Bu durumda pek çok araştırmayla akademik başarı ile ilişkilendirilen mükemmeliyetçilik, ana-baba tutum düzeyi, sınav kaygısı kavramlarının birlikte çalışmasının bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı beklenmektedir. SBS başarısı ile yordayıcı değişkenlerinin araştırılmasıyla elde edilecek sonuçlar doğrultusunda bu öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleri ile ana baba eğitimi programlarında kullanılabilmesi de düşünülmektedir.

1.1.3. Problem cümlesi

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS başarılarını yordamada dershaneye gitmelerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutum düzeyi ve sınav kaygısı düzeylerinin etkisi var mıdır?

1.1.4. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitmeleri, çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygıları altıncı sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?

2- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitmeleri, çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygıları yedinci sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?

3- Dershaneye giden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

4- Dershaneye giden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

5- Dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

6- Dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

7- İlköğretim sekizinci sınıf kız öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

8- İlköğretim sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

9- İlköğretim sekizinci sınıf kız öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

10- İlköğretim sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygılarının yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

11- Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanları, kaç yıl dershaneye gittiklerine göre farklılaşmakta mıdır?

12- Ekonomik durum ile dershaneye gidip gitmeme arasında ilişki var mıdır?

13- Öğrencilerin dershaneye gittikleri süre, ailenin gelir düzeyi ile ilişkili midir?

1.1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir.

- 1-Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
- 2-Bu çalışma Tokat ili merkez ilçesi okullarındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- 3- Araştırmada kullanılan verilerle sınırlıdır.
- 4-2009-2010 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.1.6. Araştırmanın sayıtları

1-Öğrencilerin, bu araştırmada kullanılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Ana-Baba Tutum Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği'ne içtenlikle ve yansız olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2-İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı gibi etmenlerin bu araştırmada ele alınan ölçeklerle ölçüldüğü varsayılmıştır.

1.1.7. Tanımlar

İlköğretim okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim gördükleri ve öğretim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumu.

Zorunlu eğitim: İnsanların belli bir çağda belli bir eğitim alması öngörüsü.

Mükemmeliyetçilik: Bireyin ya da çevrenin bir işin gerektirdiğinden daha yüksek performans beklentisi içinde olmasıdır. Hollander, mükemmeliyetçiliği istenmeyen bir kişilik özelliği olarak görmektedir (Hollander, 1978).

Kaygı: Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Baltaş, 1997). Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya ise sınav kaygısı denir.

Çok Değişkenli Regresyon: Regresyon analizi, bağımlı değişken ile bir veya daha çok bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir. Bir tek bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon tek değişkenli regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon analizi de çok değişkenli regresyon analizi olarak adlandırılır (Kalaycı, 2006: 199).

Hiyerarşik Çoklu Regresyon: Hiyerarşik çoklu regresyon analizi iki veya daha çok değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini değerlendirmek üzere kullanılır. Hiyerarşik çoklu regresyonda bir grup bağımsız değişkenin bağımlı değişken hakkında ne kadar bilgi verdiği değerlendirildikten sonra, regresyon fonksiyonuna başka bir grup bağımsız değişken eklemek suretiyle bağımlı değişken hakkında daha fazla bilgi edinilip edinilmediği istatistiksel olarak değerlendirilir.

SBS (Seviye Belirleme Sınavı) : SBS Türk eğitim sisteminde 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim öğrencilerinin liselere yerleştirilmeleri amacıyla altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf olmak üzere üç sınıf düzeyinde yapılan geniş ölçekli bir testtir. Sınav Milli Eğitim Bakanlığının görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi, rehberlik/sosyal etkinlikler dersleri dışındaki derslerde öngördüğü öğretim programlarından, ders yılı sonunda amacıyla altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ülke genelinde uygulamaya konulmaktadır. Yapılan son değişiklikle sınav sayısı bire indirilmiştir. 2011 yılında yapılacak SBS' ye yedinci sınıflar son kez katılacaklardır. 2012 yılından itibaren sınav, sadece sekizinci sınıflarda uygulanacaktır.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim, akademik başarı, özel dersaneler, ana baba tutumu, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı var olan kuramlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Daha sonra bu konuların birbirleri ile ilişkileri, yurt içi ve yurt dışında yapılan kuramsal çerçeve ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İlköğretim

6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan döneme ilköğretim denir. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi bir yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim bütün çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği, 2003).

İlköğretim, zorunlu ve seçmeli öğretim programlarıyla çocukta var olan potansiyeli açığa çıkarması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak, onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar (Özgüven, 1999). Bireyin, bu değerler sistemini oluşturan kazanımları edinerek tüm yaşamında başarılı olmasında; aile, öğretmen ve okula önemli görevler düşmektedir.

İlköğretim döneminde çocuklar, somut bir şekilde başarı kavramı ile karşı karşıya gelmektedirler. Genel anlamda başarı, istenilen bir sonucu elde etmek iken, okuldaki başarı; belirli bir ders ya da akademik programdan öğrencinin ne derece yararlandığının, akademik programdaki derslerden alınan notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Özguven, 2002). Öğrencilerin akademik başarısı, fiziksel, psikolojik ve toplumsal çok sayıda etken tarafından belirlenmektedir. (Silah, 2003:103; Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici 2001; Gençtürk, 2001:8). Ayrıca çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği aile ortamındaki geçimsizlikler ve dengesizliklerin de çocuğun çalışmasını dolayısıyla da akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği bulgusu literatürde vurgulanmaktadır (Yavuzer, 1992).

Ülkemizde; sınavlar, hayat başarısı ile eş tutulmakta; "Hayatta başarılı olmanın yolu sınavlarda başarılı olmaktan geçer." anlayışı yaygınlaşmaktadır. Bu durum, akademik başarıya yüklenen anlamı artırmaktadır. Bu görüşe göre bireyin akademik alanda başarılı olması sınavlarda başarılı olacağı ve böylece öncelikle kaliteli bir eğitim göreceği ve sonrasında da iyi bir meslek sahibi olacağı ve mutlu olacağı düşünülmüştür. Bu zincirin ilk ve en önemli halkasını akademik başarı oluşturmaktadır.

Tüm bunların sonucu olarak akademik başarı aileler tarafından günden güne daha önemli bir kavram haline gelmekte, sınavlarda başarılı olacaklarından emin olmak için ya da en azından kendi üzerlerine düşeni yaptıklarından emin olmak isteyen aileler, çocuklarını dershanelere ve özel ders almaya yönlendirmektedirler. SBS, LYS, KPSS gibi geniş ölçekli sınavlara verilen önemin her geçen gün artmasıyla birlikte bu durumun psikolojik sonuçları da ortaya çıkmaktadır. Sınav öncesi ve sınavlar sırasında yaşanan kaygı durumu, ailenin beklentilerini karşılayamama korkusu ve yetersizlik hissi bu olumsuz sonuçlardan bazılarıdır.

2.2. Akademik başarı

Literatürde başarının pek çok tanımı bulunmaktadır. Baltaş (1997)'a göre başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesi, Wolman'a göre (1973), istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973).

Okul; okuyup yazma eğitiminden başlayarak en yüksek düzeyde bilim ve sanat bilgisinin verildiği, ilköğretimden üniversiteye kadar çeşitli derecede toplu olarak öğrenimin sağlandığı kurumdur. Okuldaki eğitimde temel amaç, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlamaktır. Okul başarısı ise: akademik açıdan verilere dayanan bir göstergedir. Belli bir derecenin üstünde diye adlandırılan notlar okul başarısını; belli bir derecenin altında diye adlandırılan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Pek çok öğrencinin okul başarısı ile zihinsel kapasitesi arasındaki çelişkide sosyal ve kültürel faktörler rol oynamaktadır. Bu faktörler okul başarısı için yeterli motivasyonu sağlama ya da başarıyı elde etmek için gerekli olanakları kısıtlayan sebeplerdir (Yavuzer, 1999).

Ülkemizde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde mutlak değerlendirmeye esas olan beşli not düzeni kullanılmaktadır. Sistemde ödevler (performans görevi), projeler ve sınavlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Akademik başarı puanlarının not karşılığı 85-100 (5) pekiyi, 70-84 (4) iyi, 55-69 (3) orta, 45-54 (2) geçer, 44-25 (1) geçmez şeklindedir.

Uluğ (1997)'a göre; öğrencinin derslerine karşı, ilgi, merak ve isteği, uygun çalışma ortamı, verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, çevresinden yakınlık ve destek görmesi ve sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olması gibi özellikler öğrenmesini kolaylaştırarak başarısını artırmaktadır. Çocuğun yetiştiği aile ortamında, sağlıklı etkileşim ve huzur bulması, kişinin okul başarısını ve arkadaşlık ilişkilerini etkilerken, bu koşulların oluşmadığı ailelerde yetişen çocukların davranışlarına yansıyan; dikkatsizlik, tembellik, hırçınlık ve saldırganlık okul başarısını da olumsuz olarak etkilemektedir (Yavuzer,2000). Öğrencilerin okul başarılarında, zihinsel yeterlilikleri kadar motivasyon ve bireysel özellikleri de etkilidir (Origlia ve Ouillon, 1987).

Başarılı öğrenciler; yüksek özgüven, planlı çalışma, otoriteyi kabul etme, bilinçli olma ile beraber, gelişmiş bir sorumluluk duygusuna da sahiptir. Bireylerin, sahip olduğu bu özellikler sayesinde; okula ilgileri yüksektir. Planlarını gerçekleştirmek için düzenli çalışırlar ve mücadele güçlerini kaybetmezler. Zamana karşı yarışmaları gerektiğinde zamanı iyi kullanırlar. Problemler karşısında asla şikâyet etmeme, kaygılarının üstesinden kolayca gelebilme ve çevresiyle ilişkilerinde olumlu tutum, bu öğrencilerin ortak özelliklerdir (Taylor, 1964).

Eğitim sistemimizde okul başarısı sadece sınıf geçme için gerekli iken, bir üst öğretime geçişlerde yerini, toplumda daha önemli olarak algılanan sınav başarısına bırakmaktadır. Bunun sonucunda, sınavlara hazırlanma süreci çok küçük yaşlarda başlamaktadır. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'ne göre ise; ilköğretimin ilk üç sınıfında, sınava dayalı değerlendirme yapılamaz. Ancak günümüzde, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan, yaprak test, soru bankası gibi sınavlara dönük, eğitim materyallerini herhangi bir kırtasiyede görmek, sınava hazırlık sürecinin ne aşamaya geldiğini göstermektedir.

Öğrenciler, aileler ve öğretmenler tarafından iyi bir ortaöğretim kurumuna geçme, dolayısıyla da iyi bir üniversite ve saygın bir meslek sahibi olma konusuna verilen önem sebebiyle, ilköğretim birinci kademe sonundan başlayarak, ilköğretim ikinci kademedede oldukça yoğunlaşan bir sınava hazırlık süreci söz konusudur. Bu dönemde, okulla birlikte dershanelere de devam edilmektedir. Dershanelerdeki öğretim de okuldaki gibi programlıdır. Ancak; dershanelerin programı, öğrencilerin buldukları seviyeye göre, ara sınıflarda daha çok konu anlatımı merkezli iken, sınavlara hazırlanan sınıflarda konu anlatımıyla beraber test çözümüne ağırlık verilmektedir.

Öğrenciye sınava girme ve sınav sürecinde yapması gerekenlerle ilgili davranışların öğretilmesi de öğrencinin test başarısını etkilediği düşünülen faktörlerden biridir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu konularda eğitim almasının sınavlarda, özellikle de çoktan seçmeli sınavlarda, daha yüksek başarı elde edebileceğine işaret etmektedir (Beidel, Turner ve Taylor- Ferreira, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1992). Sık sık deneme sınavlarının yapılması, öğrencilerin zamanı nasıl kullanması ve test çözme pratiğini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Beidel, Turner ve Taylor-Ferreira, 1999).

Ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş aşamalarında eleme sınavları yapılmaktadır. Eğitim sistemimizde SBS, YGS, LYS gibi bir üst öğretime geçişte yaygın olarak kullanılan elemeye dönük sınavlar, 2002'den bu yana KPSS ile birlikte mesleğe başlarken de uygulanmaya başlanmıştır. Bu kadar kapsamlı bir elenmenin içinde, çocuğunun elenmesini istemeyen veliler için, bu sınavlarda başarıyı vaat eden dershaneler, umut kapısı olmuştur. Bunun sonucunda öğretim, okulun dışına da taşınmış ve bu durum velilere ekonomik yük getirmiştir.

Sınava hazırlık amacıyla, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren ağırlığı artmak üzere, okullarda açılan hafta sonu kursları artmış, özel dershaneler ve dersler, hazırlık kitapları, dergiler, öğretmenlerin öğrencilerine özel kurs vermeleri ile okul dışı eğitim, sektör haline gelmiştir. Bu durum, öğrencilerin de neredeyse zamanlarının tamamını sınavlara hazırlığa ayırmalarına neden olmaktadır.

2.3. Özel dershaneler

Dershaneler, öğrencilere okula paralel tamamlayıcı ve pekiştirici öğretim ortamları sunarak merkezi sınavlara hazırlamanın yanında, öğrencilerine psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunma, mesleki yönlendirmede öğrenciye ve ailesine yardımcı olma, örgün eğitimi destekleyerek, eğitimin niteliğini yükseltmeyi amaçlayan özel öğretim kurumlarıdır.

İnsanların daha çok öğrenme isteği duyması, okul sistemi dışında ücretle ders alma ve özel ders ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde de devam etmekte olan, özellikle resim ve müzik gibi sanat dallarında, eskiden beri bazı tanınmış isimlerden ücretle özel ders almak bir ayrıcalık olarak görülmüştür. Bu durum okul yolu ile öğrenme sistemi geliştikten sonra da devam etmektedir (Temel, 2002:33).

Türkiye’de özel öğretim kurumlarının geçmişi oldukça eskilere dayanmaktadır. Dershanelerin temeli kabul edilen özel ders verme/alma olayı ile okuduğumuz biyografilerde sıkça karşılaşılmaktadır. Geçmişte yaşayan, eserleri günümüzde hala güncelliğini koruyan yerli ve yabancı bilim adamı, şair, yazar ve sanatçıların, devrinin en iyi hocalarından ders alarak yetiştiklerini görüyoruz. Türk devlet geleneğinde de şehzadelerin hocalarından teorik bilgiler aldıkları ve sancaklarda devleti yönetme işinde tecrübe kazanmak için pratik yaptıkları bilinmektedir.

2.3.1. Özel dershanelerin tarihçesi

İnsanın öğrenme ihtiyacı doğumla başlar. Bu yüzden öğrenme ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. Eski çağlarda örgütlü bir öğretim sistemi olmadığına göre, ilk öğrenmeler birebir öğrenme yöntemi ile gerçekleşmiştir. M.Ö. beşinci yüzyılda İyonya'da sofistlerin kent kent dolaşarak ücretle ders verdikleri bilinmektedir. Zamanla öğreticinin tek, öğrenenlerin birden fazla olması ile örgütlü öğretim sistemine (okullaşmaya) doğru gidilmiştir (Temel, 2002).

Özel öğretim kurumları, ilk yasal dayanağını, 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı ile kazanmıştır. Daha sonra 1876 tarihindeki Kanun-i Esasi'de de özel öğretim kurumları zikredilmiş, 1913 tarihinde de; bu kurumların kuruluş, işleyiş ve denetimini düzenleyen Hususi Mektepler Talimatnamesi yayınlanmıştır. Özel öğretim kurumlarının resmi olarak tescili 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile (Akyüz, 2006). Cumhuriyet öncesi dönemde; bugünkü gibi öğrencileri yetiştirmeye ve onları sınavlara hazırlamaya yönelik olmasa da yetişkinlere, fen, lisan ve sanat alanında kurslar düzenleyen dershanelerin bulunduğu anlaşılmaktadır (Duman, 1984).

İlk zamanlarda dershaneler, daha çok müzik ve resim kursları ağırlıklı iken, 1970'li yıllardan sonra birçok branşta etkin olarak kendini göstermeye başlamıştır. 1921 yılında, İstanbul'da Amerikalı Miss Elizabeth Mayston tarafından, yetişkinlere kısa süreli kurslar şeklinde, çeşitli alanlarda becerilerini geliştirmek üzere açılan, özel dershanenin kuruluş amacı; "Üyesi olan genç kız ve kadınları ilmi, bedeni, sosyal ve ahlaki sahalarda ilerlemeye teşvik etmek; aralarında dostluk hislerini kuvvetlendirerek, kendilerini cemiyete daha faydalı birer fert halinde yetiştirmeye çalışmak şeklinde açıklanmaktadır (Duman, 1984). Günümüzde özel öğretim kurumları ile ilgili işlemler MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nce yürütülmektedir.

2.3.2. Özel dershanelerin kuruluş amaçları

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği'nin beşinci maddesine göre dershanelerin amacı; “öğrencileri;

- a) Başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek,
- b) Bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak,
- c) Kamu veya özel kuruluşlarca yapılacak olan sınavlara hazırlamak,

d) Belli alanlarda ilerlemek amacıyla; araştırma ve inceleme yapmaya, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmaya teşvik etmek için gerekli çalışmaları yapmaktır.

Yönetmeliğe göre dershanelerin amacı ve hedefi, esas olarak bir üst okulun giriş sınavlarında öğrencinin başarılı olmasıdır. Dershanenin başarısı ise ulusal ölçekteki sınavlarda öğrencilerinin hangi seviyede puan aldıkları ile ölçülmektedir. Bu yüzden dershaneler, yönetmeliğin belirlediği amaca ulaşmak üzere öğrenciye değil, öğrencinin il çapında ya da ulusal düzeyde bir sınavda nasıl başarılı olacağına odaklanmaktadır. Bu durumda öğrencinin bir konunun esasının bütünüyle kavramasından daha çok, o konuda sorulabilecek soru tiplerine göre çözüm metodlarının öğrenilmesi öne çıkmaktadır.

ÖSS (öğrenci seçme sınavı), Türkçede, dili kullanma; matematikte, matematiksel ilişkilerden yararlanma gücü; sosyal ve fen bilimlerinde ise, temel kavramları bilme ve yorumlama davranışlarının ölçülmesini kapsayan bir sınavdır. Tüm bunlara göre öğrencinin sahip olduğu genel yeteneklere göre değerlendirilip bir üst öğrenime geçmelerini öngören bir eleme sınavı niteliği taşımaktadır. Oysa dershanede yapılan eğitim; soru çözme ve test tekniğini öğretmeye yönelik olması, sorunlara kısa vadeli çözümler sunmasının yanında, velilere ekonomik yük getirmesine rağmen, dersaneler umut kapısı olmaya devam etmektedir (Yiğit ve Akdeniz, 2001).

Günümüzde dersane olmadan iyi bir okulun kazanılamayacağı inancı artık öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından da benimsenmektedir. Gireceği sınavlarda elde edeceği başarı sonunda; bundan sonra kim olacağına, hayatının bundan sonraki kısmında nasıl bir yaşam sürdüreceğine olan etkisi, anne ve babanın yüksek düzeyde başarı beklentisi, gençlerin sınavı başarmaya yönelik kaygı ve endişelerini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin sınavlarda aldığı puanlarla üstün olma, arkadaşları arasında küçük düşmeme duygusuyla, aşırı ve sıkıntılı bir çalışma şekli benimsemektedirler (Baymur, 1994).

Ailelerin, çocuklarından başarılı olmaları konusundaki beklentilerinin, çocuklar üzerinde oluşturduğu baskı, okulun ilk yıllarından başlayarak, çocukların okula ve hayata uyumlarını etkilemekte, çeşitli davranış bozuklukları yaşamalarına sebep olmaktadır (Gürşimşek, 2008). Şahin, Günay ve Bat (2006) tarafından yapılan çalışmada; bu süreçte öğrencilerin yaşayacağı başarısızlık ve suçluluk duygusu, sık sık alacağı nota odaklanma, kendini değersiz hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz duygulara sahip olabileceği belirtilmektedir. Sınav sonucunda öğrenciler, elde edilen başarı ya da başarısızlığı; zekâ, kişilik, aile sevgisi, hayat başarısı ve arkadaşlık ilişkilerine bağlamaktadırlar (Karadeniz, 2005).

Mükemmel çocuk yetiştireceklerini düşünen pek çok anne-baba çocuklarının ders dışı zamanlarını, ek çalışma ve kurslarla doldurmaktadır. Çocukların en temel işleri olan ve onları yaşama hazırlayan oyun ve diğer serbest zaman etkinliklerine yeterli zaman kalmaması sonucunda, okulun ilk yıllarından itibaren sınava hazırlanan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri örselenmektedir (Olgun, 1998). Oysa oyun; çocuğun duygularını ifade edebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı; dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerileri ile beraber, yeteneklerini de geliştiren en önemli etkidir. Ayrıca çocuk, oyun yoluyla içinde yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel yaşamına hazırlanarak, toplumun temel değerlerini edinir. Çocukların en doğal hakkı olan oyun bu hazırlıklar nedeniyle kesintiye uğramaktadır (Gürşimşek, 2008).

Bu yaşlarda çocuklar hızla gelişen bedenine uyum sağlama, akranları arasında yer edinme, meslek seçme gibi zor bir süreçle birlikte ergenlik dönemini de yaşamaktadır (Baymur, 1994). Bu zorlu süreçte sınav stresinin de olduğu unutulmamalıdır. Yavuzer (1988)'e göre bu dönemde; öğretmen, anne ve babalar, çocukları kendi istek ve beklentilerine göre değil, çocuğun ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirerek, anlayışlı olmalıdır. Çocuğa karşı gösterilen sevgi, başarıya endeksli ve asla koşullu olmamalıdır (Gürşimşek, 2008). Ebeveynlerin, çocuklarına karşı yaptığı hatalardan biri de, çocuklarını akranları ile karşılaştırarak kapasitelerinin üzerinde başarı beklemeleridir. Bu duruma karşı yapılması gereken en doğru davranış, başaramadığı durumlarda, çocuğu küçük düşürmeden destek olunması ve bir daha denemeye teşvik edilmesidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 1999).

2.4. SBS (Seviye Belirleme Sınavı)

Ülkemizde bir üst öğretime geçmek için yapılan merkezi sınavlardan biri de SBS (Seviye Belirleme Sınavı)'dir. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sırasında yapılan sınavlar, LGS (1998-2005), OKS (2005-2007), SBS (2007-) adını alarak yıllar içinde kısmi değişikliklerle devam etmiştir. Yeni müfredat programının uygulamaya konulmasıyla birlikte, sınav sisteminde değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin daha çok çözümlenebilme, değerlendirebilme, sentez kurabilme, yorumlayabilme ve ilişki kurarak düşünebilme yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) 2008 yılından itibaren altı, yedi ve sekizinci sınıflara uygulanmaya devam etmektedir.

İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan öğrenci odaklı yeni bir sistemdir. Ancak davranış puanı, Danıştay'da açılan bir dava sonucunda verilen karar gereğince, ölçme/değerlendirme kriterlerine uygun olmadığı gerekçesiyle yürütme durdurulmuştur. Danıştay Sekizinci Dairesi'nin 2.3.2009 tarih ve E:2008/10580 sayılı kararına göre, davranış puanı sınıf puanına yansıtılmamaktadır.

Yeni bir anlayış unsuru olan ortaöğretime geçiş modelinde öğrenci, eğitim ve gelecek adına beklentileri geniş bir kesime yayılmaktadır. Öğrencilerin muhakeme ve yorum yapma yeteneklerinin gelişeceğinin düşünülmesi, ilköğretim programlarının öğretilmesinin ön plana çıkarılmasındandır. Anadolu Liseleri, Anadolu Teknik ve Meslek Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri bu sınav sonucuna göre öğrenci almaktadır. Bu okulların kontenjanlarının, ilköğretimden gelen öğrenci sayısını karşılayamaması sınavı daha da önemli bir hale getirmektedir.

Seviye Belirleme Sınavı (SBS), iyi bir eğitimin ilk basamağı olarak görüldüğü için sınava giren öğrenciler ve anne-babalar tarafından büyük önem verilmektedir. Bu nedenle ilköğretim öğrencileri için, ilköğretim birinci kademe sonundan başlayarak, sekizinci sınıfın sonuna kadar devam eden, uzun bir sınava hazırlık süreci söz konusudur. İlköğretim programlarında yapılan değişikliklere paralel olarak sınav sisteminde de değişiklikler yapılmış, bu değişiklikte; sınavı yıllara yayarak sınav stresini azaltma, öğrencinin kaderini tek sınava bağlamama, öğrencileri okul derslerine ve programlarına odaklayarak dershanelerden geri çekme amaçlanmıştır

(<http://gaziegitim.blogcu.com/yeni-oks-hakkinda-butun-bilgiler/1669702>).

Ancak uygulamada üç sınavla ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminin, okul dışı kaynaklara yönelimi artırdığı, okulun eğitim sistemindeki merkeziliğini kaybetmesine yol açtığı ve çocukların sosyo-psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (<http://www.haberler.com/talim-ve-terbiye-kurulu-baskani-prof-dr-irfan-haberi/>). Devam eden süreçte öğrenciler sınav odaklı sistemden, aşırı stres ve kaygıdan uzaklaşmamış ve velilerin sırtındaki ekonomik yükte artmıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'da katıldığı hemen hemen tüm toplantılarda eğitimcilerin, sivil toplum kuruluşlarının, medyanın, öğretmen, öğrenci ve velilerin, Seviye Belirleme Sınavı'nın 11-14 yaş aralığındaki çocukları olumsuz etkilediği konusunda fikir birliği içinde olduklarını gördüğünü belirtmiştir. Bunun sonucunda, 3 aşamalı SBS'nin kaldırılarak, 2011'den itibaren, sadece sekizinci sınıfların gireceği SBS'nin getirilmesine karar verilmiştir (Resmi Gazete 10.7.2010/27637) .

Bu sınavlar ilköğretim okullarındaki öğretimde; müfredat dışına çıkma, zihinsel gelişimin üstünde konuları öğretme, geleneksel öğrenme ve ezberci eğitimde ısrar etme, yüklü ödevler verme, kurs ve dersanelere devam gibi pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Günümüzde ailenin ve çevrenin beklentileri, özellikle anne ve babaların çocuklarının elde ettikleri başarıları göz ardı ederek, daha iyiyi yapmaları yönünde ısrarcı ve zorlayıcı olmaları, çocuklar üzerinde baskı oluşturduğu için, onları olumsuz etkiler. Bununla beraber yalnızca başarılarının ödüllendirilmesi, çocuğun sürekli bunu tekrar etme çabası içine girmelerine neden olabilir. Sonuç olarak, çocukların eleştirilmekten kaçıp, hata yapmamaya çalışarak daha iyisine ve mükemmelle ulaşmaya çabalamaları, öğrencilerin mükemmeliyetçi bir tutum geliştirmeleri ve sergilemelerinde etkili olmaktadır.

2.5. Mükemmeliyetçilik ile ilgili kuramsal görüşler

Yaptığımız hiçbir şey yeterince iyi görünmüyorsa, daha iyi yapmak adına yapmamız gerekenleri sürekli ertelemeye başlamışsak, yaptığımız her şeyin en iyisi olması gerektiğine, aksi takdirde başarısız olacağımıza inanıyorsak; mükemmel olmaya çalışıyor olabiliriz. Mükemmeliyetçilik gerçekçi olmayan, aşırı yüksek amaçlara ulaşmayı amaçlayan ve kişiye zarar veren bir düşünce ve duygular bütünüdür (http://www.bilgi.edu.tr/+OtherSites/psikolojik_danismanlik/brosurler/mukemmeliyetcilik.htm).

Türk Dil Kurumunun, Türkçe sözlüğünde (1969) “Mükemmeliyetçilik; eksikliği, kusuru olmayan” anlamına gelmektedir. İnsanoğlu, yaptığı işlerde elinden gelenin en iyisini yapma, kusursuz olma, sürekli olarak kendini geliştirme çabasındadır. Ancak; insanın yeteneklerinin üstünde amaçlar belirleyerek, bu amaçlara hata yapmadan ulaşması oldukça güçtür. Bireyin beklenti ve hedeflerinin, ulaşabileceklerinin ötesine geçmesi, bireyde hayal kırıklığı, başarısızlık hissi, değersizlik ve yetersizlik duyguları gibi olumsuz pek çok duygu ve yaşantının oluşmasına neden olmaktadır. Ulaşılamayan güç hedefler sonrasında yaşanan olumsuz duygular; depresyon, kaygı, öfke gibi psikolojik problemlerin görülme olasılığını güçlendirmektedir. Bu durumda bireyin ne tür bir mükemmeliyetçilik yapısına sahip olduğu önemlidir (Sapmaz, 2006:2).

Literatürde mükemmeliyetçiliğin birçok özelliği tanımlanmıştır. Bu özelliklerden en belirgin olanı, kişinin kendi performansı üzerinde aşırı yüksek standartlar belirlemesidir. Performansının üzerinde ve gerçekçi olmayan hedeflere ulaşmak ise oldukça zordur. Bu durum yapılan işin bitmemesi ya da ertelenmesiyle sonuçlanır (Slaney ve Ashby, 1996: 393). Hollander (1965:103) 'e göre ise; kişinin kendisi ve diğer insanlar için var olan durumun üzerinde performans beklemesidir.

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) ise, mükemmeliyetçiliği; kişinin performansının üzerinde standartlar belirlemesi ve bu isteğine ulaşamamasına ilişkin toleransı olmaması şeklinde tanımlamışlardır. Adler (1956), mükemmeliyetçiliği normal olan ve doğuştan gelen bir özellik olarak kabul etmiş; “sağlıklı ve sağlıksız” olmak üzere iki boyutta ele almıştır.

Rice, Ashby ve Slaney, (1998) ise mükemmeliyetçiliği açıklarken; hem olumlu hem de olumsuz özellikleri üzerinde durmuş; mükemmeliyetçiliği, uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) olarak iki boyutta incelemişlerdir. Sonuçlara göre, uyumsuz mükemmeliyetçilerin uyumlu mükemmeliyetçilere göre daha depresif olduğu ortaya konulmuştur. Uyumlu mükemmeliyetçilerin, akademik başarılarının daha iyi olduğu, çok az duygusal strese sahip oldukları ve ebeveynleri ile güvenli bağlanma ilişkilerine sahip öğrenciler oldukları bulunmuştur. Uyumsuz mükemmeliyetçilerin ise yüksek kişisel standartlara sahip olmalarına rağmen, akademik başarılarının zayıf olduğu vurgulanmıştır.

Roedell (1984)’de mükemmeliyetçilik davranışının, hem olumlu hem de olumsuz boyutları olduğunu ifade etmekte, kişilerin kendilerine yüksek standartlar koyduğunda; mükemmeliyetçiliğin, başarı getiren büyük bir enerji olabileceğini belirtmektedir. Başarıya ulaşmada; çalışmalarda yoğun dikkat, bilimsel araştırma, kararlılık ve sebat göstermek önemlidir. Bunun için gerekli olan sinerjiye, yüksek standartlar koyarak ulaşmak kötü bir durum değildir. Fakat mükemmeliyetçilik, insanın yapmış olduğu çabalara yönelik, kendini hiç düşünmeden cezalandırma tutumu ile birlikte bulunduğu hayal gücünü kırabilir ve bireyin bütün performansını düşürür.

Frost ve ark,(1990)'da yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçiliği; hata yapma endişesi, yüksek kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, organizasyon, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi olmak üzere altı alt boyutta, çok boyutlu olarak incelemiştirlerdir. Kısaca açıklanacak olursa, hata yapma endişesi; hata yapmanın başarısızlıkla aynı anlama geldiği şeklinde bir inanca sahip olmaktır. Yüksek kişisel standartlar; kişinin kendisi için oldukça yüksek standartlar belirlemesidir. Davranışlardan şüphe duyma; kişinin bir işi yaparken doğru yapamama korkusu ile yavaş yapma ve tekrar tekrar yapma ihtiyacı duyması şeklinde tanımlanmıştır. Organizasyon; temiz ve düzenli olmayla ilgili aşırı bir dürtü duyma durumudur. Anne ve babanın dışsal bir baskı olarak görülmesi ebeveyn beklentisi olarak ifade edilmiştir. Aşırı ebeveyn eleştirisi ise kişinin hatalarına karşı ebeveynlerinin aşırı derecede eleştirel olduğunu hissetmesi durumudur (Akt. Antony ve Swinson, 2000).

2.5.1. Mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumları

Bireyin gelişim dönemleri içerisinde en önemlisi altı yaşına kadar olan ilk çocukluk çağıdır. Yapılan araştırmalar bu dönemde, çocukta kişilik ve benlik gelişimini oluşturan ahlak gelişimi, zihinsel gelişim, ruhsal ve sosyal gelişimin belli bir noktaya ulaştığı belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988; Yavuzer, 1996). Mükemmeliyetçiliğin temelleri de bu dönemde atılmaktadır. Bu sebeple çocukluk dönemindeki anne ve babaların davranışları, mükemmeliyetçiliğin oluşmasında en önemli etkidir. Ebeveynleri tarafından sürekli eleştirilen, ailesi ve diğer insanlar tarafından sevilme, onaylanma, takdir edilme, kabul edilme gibi ihtiyaçlarının başardığı zaman karşılandığını gören çocuk mükemmeliyetçi özellikler geliştirir.

Anne ve babalar, kendi gerçekleştiremediklerini çocuklarının gerçekleştirmesini bekler ve onların zihinsel kapasitelerini, becerilerini, ilgi ve isteklerini dikkate almadan onların adına yaşamı, onlar için planlarlar. Fakat çocuk, anne babanın bu beklentilerini karşılayacak güçte değilse bu baskı altında ezilecek ve zamanla aşağılık kompleksi geliştirmeye başlayacaktır. Mükemmeliyetçi ana baba tutumu ile yetişen genç, bağımsız olma ve arkadaş edinme konularında zorlanır. Bu da arkadaşlık ilişkilerinin önem kazandığı bu dönemde genci olumsuz yönde etkiler. Çaba göstermesine rağmen okulda, ailesinin istediği kadar başarılı olamayan öğrenci, sınavlarda kaygı yaşamaya başlar. Mükemmeliyetçi ebeveynler, çocuklarının yapabildikleriyle yetinmeyerek, onları daha iyisini yapmaları konusunda sürekli zorlarlar. Ebeveynlerin çocuklarına karşı eleştiri ve beklentilerinin, mükemmeliyetçi tutumun önemli yordayıcıları olduğu düşünülmektedir (Frost ve ark., 1990).

Mükemmeliyetçi tutuma sahip öğrencilerin; genellikle aşırı zor, hatta ulaşılmaz imkânsız hedefleri vardır (Antony ve Swinson, 2000). Bu zorluk neticesinde öğrenci, hedeflerine ulaşamamakta, sonucunda suçluluk, kaygı, kararsızlık, kendine güvensizlik ve yetersizlik hissi gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir. Bu durum öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilerken, ciddi psikolojik rahatsızlıklara da neden olmaktadır.

Hamacheck (1978) ebeveynlerin destekleyici olmayan, tutarsız ve şartlı kabullenişlerinin mükemmeliyetçiliğin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu ifade eder. Böyle bir ortamda, ailesinin beklentilerini karşılamak için çocuk, kusursuz olmak zorundadır. Hewitt, Flett, Mikail (1995) öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve ailesel otorite tarzları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, erkek öğrencilerin toplumsal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik puanları ile ebeveynlerinin otoriterlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.5.2. Mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişki

Başarılı öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip olduğu, bireyin kişilik yapısı ve dürtülerin de başarılı olma konusunda etkileri vardır. Başarılı bireyler; sorumluluk alabilen, karşılaştığı problemler karşısında düşünerek hareket eden, başarılarıyla övünüp, başarısızlık karşısında sabırla çalışmalarına devam eden kimseler olarak tanımlanmaktadır (Köse, 1998).

Adderholt ve Eliot (1989)'a göre mükemmeliyetçi öğrenci ve öğretmenlerin başarısız olmalarına sebep olarak erteleme, başarısızlık korkusu, ya hep ya hiç düşünme tarzı, nevrotik mükemmeliyetçilik ve işkoliklik olmak üzere beş özellik tanımlamıştır. Arseven (1986)'de bir akademik çalışmada, sahip olduğu yetenekleri yeterince geliştirmeyen öğrenci, kendi potansiyelinin yetersiz olduğu sonucuna varabilir. Kendi hakkındaki olumsuz düşünceleri, başarısızlığa sebep olabilir şeklinde açıklamaktadır.

Bireyin, yaşamının ilk yıllarında ailesinden edindiği deneyimler, onun daha sonra toplumda sergileyeceği davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Bu davranışların kazanılması hususunda en belirleyici etken, ailenin çocuğa karşı tutumlarıdır. Olumlu anne-baba tutumlarının hâkim olduğu aile ortamında yetişen çocuklar; etkin, özgür, kendine ve çevresine saygılı, sağlıklı ilişkiler kurabilir, aktif ve uyumlu olurlar (Yavuzer 1992).

Çocuğun okul başarısındaki etkenlerden biri de aile desteğidir. Aile bir yandan öğrenciye destek olurken, diğer yandan, çocuğun başarısı yoluyla toplumda saygınlık kazanmak ve toplumsal durumunu yükseltmek ister. Ailenin yüklediği bu görevin farkında olan çocuk; okul başarısının sürekli izlendiğini hisseder. Başarısızlık durumunda anne ve babasını hayal kırıklığına uğratarak, ailenin toplumsal yükselişini sağlayamayacağını düşünür (Kısa, 1996). Ayrıca gerçekçi olmayan beklentiler, başarısız olma ve değerlendirilme korkusu, verimli ders çalışma metotlarını bilmeme, okul başarısında etkili olan olumsuz tutumlardır.

Mükemmeliyetçi tutuma sahip anne babaların çocukları da, aile beklentileri sebebiyle mükemmeliyetçi tutum sergileyebilir. Ayrıca aile, yaşanan çevre ve medya baskısı, iyi modelleri örnek alamama gibi faktörler de mükemmeliyetçiliğe sebep olmaktadır. (Adderhold-Elliot, 1987; akt: Bencik, 2006). Aynı zamanda yüksek standartlara sahip olmak genellikle toplum tarafından da ödüllendirildiği için mükemmeliyetçi davranış kalıpları pekişmektedir (Akarsu, 2004).

Barrow ve Moore (1983); mükemmeliyetçi tutuma sahip bireylerin ortak özellikleri; hem kendilerinin hem de ailelerinin yüksek beklentiye sahip ve aşırı eleştirel olmalarıdır. Mükemmeliyetçiliğin oluşmasında ebeveyn tutumları ve çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin etkisini açıkladıkları araştırmalarında, anne ve babaları tarafından davranışlarının şartlı onaylandığı ya da onaylanmadığı ortamlarda yetişen çocukların mükemmeliyetçi tutuma sahip olacaklarını belirtmişlerdir.

2.5.3. Mükemmeliyetçilik ve kaygı

Mükemmeliyetçiliğin ilişkili bulunduğu değişkenlerden birisi de kaygıdır. Sarason (1975) kaygıyı, tehdit edilen, meydan okunan bir ortamda, bireyin kendisini yetersiz olarak görmesi şeklinde açıklamaktadır. Aşırı olmayan bir kaygı kişi için uyum sağlayıcı bir nitelikte iken, aşırı düzeyde olduğunda tedavi gerektiren ruhsal bir bozukluk durumuna dönüştüğü belirtilmektedir (Sarason, 1975). Özer (1997)'e göre kaygı duygusu, yaşantılar yoluyla öğrenilmektedir. İnsan, doğumdan itibaren, sürekli olarak bir amaç doğrultusunda, içinde bulunduğu şartları değiştirme ve geliştirme, karşılaştığı sorunların üstesinden gelme gayreti içinde olur. Başarma isteğinin, içsel ve dışsal sebeplerin baskısı sonucunda oluştuğunu açıklayan Adler (1956), mükemmeliyetçilik çabasının kişinin anlamlı yaşam amaçlarına ulaşma çabasına da hizmet ettiğini belirtmektedir.

Mükemmeliyetçi öğrenciler ancak, yaptıkları mükemmel olduğunda tatmin olmaktadır. Ulaşılabilir hedeflere, limitlerini bilerek çabalamak, başarıya ulaşmada olumlu bir tutumdur. Ancak bunun aksine başarılı olma ve güç hedeflere ulaşmak için sürekli çabalayarak, kendi değerini, başarısına göre ölçüp, kusursuz olma çabası problemlere sebep olabilir (Furtwengler ve Konnert, 1982).

Burns (1980)'a göre mükemmeliyetçilik; imkânsız hedefler peşinde koşma ve kendi değerini bu hedeflere ulaşip ulaşamama ile ölçmektir. Mükemmeliyetçi bireylerin kusursuz olma konusunda gösterdikleri sonuçsuz çaba, kendilerine duydukları güveni zedelemekte ve kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olmakta ve hayal kırıklıkları yaşamaktadır. Bunların sonucunda yaşanan mutsuzluk depresyona sebep olmakta; birey, stresle başa çıkmakta zorluklar yaşamaktadır. (Frost, ve ark., 1990). Gerçekte var olmayan mükemmele ulaşmak için çaba göstermek, hiçbir koşulda hata yapılmaması gerektiğine inanarak, kendinden ve yaptıklarından sürekli kuşku duymak, kaygı içinde yaşamaya sebep olmaktadır.

Oral (1999), mükemmeliyetçi insanların, kendilerini çok katı bir şekilde değerlendirdiklerini, yaptıkları işlerin hep olumsuz taraflarına baktıkları için, olumlu taraflarını göremediklerini belirtmektedir. Bu yüzden mükemmeliyetçiler, doyuma ulaşamazlar, kendilerini değerlendirme kriterleri çok katı olduğu için de özsaygıları düşmektedir. Ayrıca Oral (1999) çalışmasında bu özelliğin aynı şekilde depresyonda yaşayan bireylerde de görüldüğünü açıklamaktadır.

2.6. Ana-baba tutumları ile ilgili kuramsal görüşler

Aile yapısının ve çocuğa karşı tutumların, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynadığı hemen hemen tüm kuramcılarının birleştiği bir konudur (Erkan, 1993). Ebeveynlerin çocuk üzerindeki, en önemli etkilerinden biri, onlar için bir model teşkil etmesidir. Çocuk bu özdeşim modellerini örnek alarak onların yaşam biçimini taklit yoluyla öğrenir (Duru, 1995) ve özdeşim modellerinden edindiği benzer tutumları sergiler.

Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 1994). Bilal (1984)'e göre, çocuğun içinde yaşadığı topluma uygun bir birey olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanmaktadır. Çocuk üzerinde çevrenin (okul-akran grupları), her ne kadar etkisi olursa olsun, ailelerin vermiş olduğu eğitimin, çocuğun üzerinde kalıcı etkisi daha fazladır. Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 1994).

Ana-baba tutumlarıyla ilgili literatürde kaç çeşit ana-baba tutumu olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların daha çok ana baba tutumlarını ölçen ölçme araçlarını geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar olduğu dikkati çekicidir. Aşağıda ana-baba tutumlarının genel özellikleri özetlenmiştir.

2.6.1. Demokratik ana-baba tutumu

Demokratik ebeveynler çocuğa karşı içten, derin ve koşulsuz sevgi duyarken, çocuklarından da gerekli olduğunu düşündükleri kurallara uymalarını isterler. Ebeveynler çocuklarına karşı sıcak ve ilgilidirler, sabırlı ve duyarlı bir şekilde çocuklarını dinleyerek, aile içinde verilecek olan kararlarda çocukların da görüşünü alırlar. Bu tür ailelerde çocuk yetiştirmede akılcı ve demokratik bir yaklaşım izlenir. Hem ebeveynin hem de çocuğun hakları dikkate alınır.

Demokratik ana-baba çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlıdır, davranışlarını ilgi ve anlayışla izler, özerk davranmasına izin verir. Çocuğa kendini istediği zaman kullanabileceği bir kaynak olarak sunar ve aile kuralları hakkında bilgi verir. Demokratik ana-baba çocuğunu denetlemekten kaçınır, amacına ulaşmak için baskı yerine mantık ve manipülasyonu kullanır (Baumrind, 1966a).

Demokratik tutumun yaşandığı ailelerde özgürlükler, sınırsız değildir. Ebeveynler çocuklarına sınır koyabilir. Kullanabileceği ölçüde ve kötüye kullanmadığı sürece özgürlükler artırılabilir. Demokratik anne-babalar, çocukların buyruklarla değil, yol gösterilerek, deneme ve yanılma payı bırakılarak eğitilir. Bu ailelerde yetişen çocuklardan yaşına uygun davranışlar beklenerek, çocuğun kişiliğine saygı gösterilir (Yörükoğlu, 2000). Demokratik tutuma sahip anne-babalar, çocuklarının davranışlarını akılcı şekilde yönlendirerek, onları ayrı bir kişi olarak kabul edip değer vermesi, çocukların bağımsız bir kişilik geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Ayrıca demokratik tutumun olduğu ailede yetiştirilen çocukların özgüvenleri gelişmiş, açık fikirli, sorumluluk almaktan çekinmeyen, saygılı, kendini geliştirme ve yaratıcı fikirler üretme konusunda istekli bireylerdir (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik tutumun sergilendiği ailede çocuğun ebeveynlerinden gördüğü sevgi, ilgi ve şefkat duygusu ile, kendine olan güveni gelişmektedir. Aile bireyleri arasındaki sağlıklı etkileşim, çocuğa gösterilen şefkat ve ilgi, ona kabul edildiği mesajını iletir. Kabul edildiğini hisseden çocuk ise, kendi benliğine karşı olumlu algılamalar geliştirir (Çağdaş, 2001). Çocuğa gösterilen demokratik tutum, çocuğun kişilik ve zihinsel gelişimine etki etmesinin yanında, hareketli, cesur ve bağımsız olmalarına da etki ederek, kendini anlatma ve deneyim kazanma konusunda da özendirilmektedir (Özgüven,2001). Otoriter ailelerin çocuklarının toplum kurallarına tamamen uyan bireyler olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan demokratik ana-babaların çocukları duygusal yönden ihtiyaçları karşılanmış bireyler olarak daha bağımsız bir kişilik sergilerler.

2.6.2. Baskılı ve otoriter ana-baba tutumu

Otoriter ana-babaların çocuğa karşı tutumu daima denetleyici; şekillendirici ve kendi isteklerini zorla kabul ettiricidir. Asla çocuğun isteklerine, ilgilerine ve hayallerine değer verip; onları gerçekleştirmelerine izin vermezler. Bunun sonucunda da çocuk toplum içerisinde daha saldırgan olur ve başkaldırıcı davranışlar gösterir. Otoriter tutumda çocukların kişilik özellikleri, ilgi ve gereksinimlerinden ziyade, toplumsal standartlar ve kurallar ön plandadır. Katı bir disiplin anlayışı ile birlikte, ebeveynlerin söyledikleri her şeyin mutlak itaatle çocuklar tarafından kabul etmeleri beklenmektedir. Çocuk, otoriteye ve anne baba tarafından doğru kabul edilen kurallara karşı geldiğinde cezalandırılmaktadır. Bu konuda anne-baba asla tartışma kabul etmez. Otoriter tutuma sahip anne baba ile çocuk arasında sözel iletişime önem verilmez (Baumrind, 1966b; Kuzgun, 1972).

Otoriter ana-baba tutumu, çocuğun kişiliğini hiçe sayarak, onun kendine olan güvenini ortadan kaldıran bir tutumdur. Bu tutum etkisinde yetişen çocuklar; anne-babanın istediğinden farklı davrandıklarında dışlanma ve cezalandırılma korkusuyla boyun eğler. Sürekli yanlışlarının vurgulanması, olumlu hareketlerinin görmezden gelinmesi, sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine engel olmaktadır. Otoriter anne babaların baskısı altında büyüyen çocuklar, duygu ve düşüncelerini daha çok bastırmakta, gençlik dönemlerinde ise, öfke ve kızgınlık duygularını açık bir biçimde ifade edememektedir. Bunun sonucunda çocuklar; sessiz, uslu, dürüst olmasına karşılık; çekingen, başkalarının etkisinde kolayca kalabilir, aşırı hassas ve sosyal konularda kendilerine daha az güvenli, bastırılmış duygular sebebiyle pasif saldırganlık gösterebilirler (Kulaksızoğlu, 2004).

Katı denetimin uygulandığı, otoriter tutumun hakim olduğu ailelerdeki çocukların, boyun eğici, terbiyeli, uyumlu, edilgin ve kibar olmasına karşılık, bu ortam; bireyin bastırılmış, kendisini ortaya koyamayan bir kişilik geliştirmesine neden olmaktadır (Özgüven, 2001). Bunların yanı sıra ana-babaları otoriter olan gençlerin çevrelerine körü körüne uyan, başarılı ancak sosyal konularda kendilerine daha az güvenli, depresyona, suçluluğa ve madde kullanımına daha yatkın bireyler oldukları belirtilmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Otoriter tutum sergilenen ailelerde, çocuğa tanınan haklar en aza indirilmiştir. Ceza önde tutulmuş ve suçla orantısızdır. Cezalandırma yoluyla çocuk, ne pahasına olursa olsun yola getirilmelidir. Kimi evde bu dayakla, ayıplama ile suçlama veya korkutma ile sağlanır. (Yörükoğlu, 1993). Sevgiye dönük disiplin verildiğinde çocukta istenilen davranışın oluştuğu görülür.

2.6.3. İlgisiz ve kayıtsız ana-baba tutumu

Çocuğunun isteklerini denetimsiz ve sınırlama getirmeden kabul eden ana-baba tutumudur. Sürekli bu tutumun etkisinde büyüyen çocukta, duygu, istek ve dürtülerini denetleyebilme yeteneğinin gelişimi olumsuz yönde etkilendiği için, vurucu, kırıncı ve saldırgan davranışlarının artmasına neden olur. Çocuğuna karşı ilgisiz ve onu ihmal eden ana-babalar da çocukta; şiddet, kendine saygı ve denetim azlığı, bozuk aile ilişkileri şeklinde beliren farklı problemlere yol açar (Ekşi, 1990).

Çocuğun davranışlarını yeterli biçimde gözlem yapma ve denetleme yetersizliği olan ana-babalar çocuğun nerede olduğunu, ne yaptığını bilmez. Bunun sonucunda ise saldırgan ve suçlu bir çocuk ortaya çıkar. (Rutter, 1985) Bu tutumu benimseyen ana-baba; çocuğunun kendini yönetebilecek ve hakkında bazı kararlar alabilecek güçte görmeyip, kendileri çocuğu adına kararlar alır. Çocuklarına eğer isteklerini yaptırmazlarsa cezaya başvururlar.

Kuzgun (1972)'a göre, ilgisiz ana-baba, çocuğunu ihmal eder, hatta psikolojik bakımdan reddeder. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından habersiz, nerede olduğu ve ne yaptığı ile fazla ilgilenmez. Varlığından rahatsız olduğundan çocuğunu çevresinden mümkün olduğu kadar uzak tutmaya çalışır. Bu ana-babalar çocuğuna en az sevgi gösteren ebeveynlerdir ve çocuğun davranışlarını herhangi bir şekilde etkileyebilecek bir durumda değildir.

2.6.4. Gevşek tutum

Bu tutumu sergileyen ailelerde çocuk, evde öncelik sahibi olan tek kişi olduğu ve isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uydukları için, çocuk merkezci aile de denilmektedir. Tek çocuklu ya da geç evlenen, çocuk sahibi ailelerde sıklıkla rastlanır. Çocuğun, dengesiz ve abartılı bir sevgi gösterisi içinde büyüyor olması, onun doyumsuz bir insan olmasına zemin hazırlar. Böyle yetişen bireyler her isteğinin yerine getirileceğini zannederler ancak, kurallarla karşılaşınca hayal kırıklığına uğurlar. İsteklerini gerçekleştirebilmek için baskı uygulaması da onun sevilmeyen bir insan olmasına ve toplumdan dışlanmasına yol açar (Yavuzer, 1993).

Gevşek tutum karşısında çocuklarda, aşırı hareket ve davranış serbestliği olur. Kendisine sayısız hak tanınan çocuğun, çoğu olumsuz davranışı hoşgörü ile karşılanır. Bu yüzden kendi davranışlarını kontrol etme şansı bulamazlar ve isteklerini ertelemeye zorlanırlar. Ebeveynlerin yumuşak başlı davranışlar sergilemesi, çocuğa belirgin sınır ve kurallar koyamaması, çocuk üzerindeki kontrol konusunda başarısız olmalarına neden olur. Bu ana-baba tutumu ile yetişen çocuklar, ailelerine ve çevrelerine karşı bencil, sorumsuz ve anlayışsız tutumlar sergileyebilirler (Yörükoğlu, 2004).

2.6.5. Dengesiz ve kararsız ana-baba tutumu

Bu tutum, ebeveynler arasındaki görüş ayrılıklarından kaynaklanabileceği gibi, anne ya da babanın gösterdiği değişken davranış biçimlerinden de kaynaklanmış olabilir. Anne-babanın çocuğa karşı dengesiz ve kararsız tutum sergilemesi sonucunda, bazı davranışları hoş görülürken, bazen de cezalandırılan çocuk, ikilemde kalır. Bu durum çocuğun iç çatışmalar yaşamasına neden olur ve huzursuzluk duyan çocukta kendisine, anne babaya ve diğer yetişkinlere karşı güvensizlik oluşur. Göreceği tepkiyi kestiremeyen çocuk görüşlerini açıklamaktan çekinir. Bunun sonucunda kendini hiçbir ortamda rahatça savunamaz. Anne-babanın çocuğun yanında "çocuk konusunda" birbirlerini eleştirmeleri, aynı konuda farklı tutum sergilemeleri çocuk eğitiminde sıklıkla yapılan hatalardır (Yavuzer, 1993).

2.6.6. Koruyucu ana-baba tutumu

Bu tutuma sahip ana-babalar, çocuklarına karşı koruyucu ve abartılı sevgiyle birlikte, çocuğa karşı aşırı şefkat gösterirler. Ebeveynler, çocukları için sebepsiz yere aşırı kaygı içindedirler. Yaşanan kaygının etkisiyle, tehlikeleri abartarak çocuğun her hal ve koşulda korunup kollanmaya ihtiyacı olduğunu düşünürler. Onun adına her şeyi, önceden düşünüp yerine getirdikleri zaman, daha iyi bir ana-baba olacakları düşüncesini taşırlar (Kaya, 1994). Anne babanın çocuğu aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucunda çocuk diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan bir kişi olabilir. Bu da onun arkadaş ilişkilerini ve okul yaşamını olumsuz etkileyebilir. Bu tutumun etkisinde çocuğun, ruhsal ve fiziksel beceri gelişimi engellendiği gibi, özerk düşünme ve özgüven geliştirmesine de engel olunur (Kulaksızoğlu, 2004).

Koruyucu ana-baba tutumunun en belirgin özelliği; aşırı derecede himaye eden bir tutumla, çocukların sürekli korunmaya ihtiyaçları varmış gibi korunarak, sürekli kendilerine müdahale edilmesidir. Gerektiğinden fazla kontrol ve özen, çocuğun diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan bir kişilik geliştirmesine neden olur. Bu tutumla yetişen çocuklar sosyal ilişkilerde güçlük çekmekte ve hayata, sosyal yaşama gereğince hazırlanamamaktadırlar (Cüceloğlu, 1991). Koruyucu anne-babalar, dikkatlerini sürekli olarak çocuğa yönelttiklerinden, çocuğun aile ortamı dışında sağlıklı bir ilişki kurması güç olur. Aşırı ölçülerde korunma her hal ve koşulda hoş görülmüş olmanın yarattığı bağımlı ilişkiler içinde girişkenlik yeteneklerini geliştiremeyen bu tür çocukların kendilerine güvenleri de yetersizdir (Eldeleklioğlu, 2004).

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri, bir yandan SBS'ye hazırlanırken diğer yandan ergenlik döneminin gereği kendine yol çizme, cinsel kimliğini kazanma, sosyal ilişkilerini düzene koyma çabası, kaygı ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu dönemin problemsiz atlatılması, öğrencinin ihtiyacı olan duygusal destek ve motivasyonu sağlanması konusunda anne-baba ve öğretmenlere önemli görev düşmektedir.

2.7. Kaygı

İnsan yaşamı boyunca sürekli öğrenme, gelişme ve değişim içindedir. Bu gelişme ve değişim, en yoğun olarak ilköğretimin sonuna doğru yaşanmaktadır. Bu dönemde birey; geçirdiği ergenliğin de etkisiyle, hızlı bir şekilde fiziksel, duygusal ve sosyal değişiklikler yaşamaktadır. Öte yandan içinde yaşadığı toplumsal çevre ile etkileşimi sırasında bazen çocuk, bazen de yetişkin olarak kabul edilmesi; gençte bazı çatışma ve problemlerin yaşanmasına sebep olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2002). Bu zorlu dönemdeki ebeveyn tutumları, okul başarısı, sınavlar ve arkadaşlık ilişkileri gibi etkenler de gencin çatışmalarını ve kaygılarını arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Türkçe sözlükte kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK Türkçe Sözlük, 1992: 820) ve tıp dilinde "Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu şeklinde tanımlanmaktadır. Öztürk (2004)'e göre, kişinin hafif bir tedirginlikten, kötü bir şey olacakmış gibi hissettiği sıkıntı, endişe ve panik derecesine varan yoğunluklarda yaşanan bir duygudur.

Günlük hayatta en çok kullanılan kavramlardan biri olan kaygı, kişilik yapısını ve insan davranışını inceleyen, biyolojik, fizyolojik bütün kuramlarda yer almıştır. Kimi kuramcılar, kaygıyı kişiliği oluşturan ilk ve temel güç olarak kabul ederken, kimisi de ikincil olarak oluşan ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü bulunan bir etken olarak değerlendirmiştir (Köknel, 1985).

Çifter (1985)'e göre; koşullu sevgi ortamında yetiştirilen çocuklar, sevgi ve ilgi görmek için yetişkinlerin kendilerinden beklentilerini yerine getirme çabası içinde olurlar. Yetişkinlerden beklediği sevgi ve ilgiyi göremediği zaman çocukta kaygı duygusu oluşur. Bu duyguyu önlemek için başvurduğu savunma mekanizmalarını, sık sık kullandığında çocuğun karakter oluşumunu olumsuz olarak etkileyeceğini belirtmektedir.

Kaygı ile korku birbirine yakın anlamlı, bu yüzden karıştırılan kavramlardır. Cüceloğlu (1991)'na göre; bilinçli olarak, tehlikeye karşı gösterilen duygusal tepki korku, bilinçdışı olan ve nesnesi kişi tarafından tanınmayan içten tehlikelere karşı gelişen tepki ise kaygıdır. İnsan benliğinin tehdit edildiği durumlarda ortaya çıkabilen kaygı; korku duygusu ile karıştırılmaktadır. Aralarındaki fark; kaygı, sebebi tam olarak belli olmayan, objesiz tehlikelere karşı gösterilen bir tepki iken; korku duygusunun nedeni dışsaldır ve bilinmektedir (Çevik, 1993).

Kaygıya sebep olan ortamlar kişiden kişiye, toplumdaki topluma farklılıklar gösterse de; desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik gibi kaygı durumları bütün kültürler için kaygıya sebep olan ortak durumlardır. Bulunduğu ortamda kendini güvende ve huzurlu hisseden kişide kaygı ve korku oluşmazken başka bir birey aynı ortamı tehlikeli bulabilir ve bu algılamayla ilgili olarak da korku ve kaygı yaşayabilir (Cüceloğlu, 1991)

Öğrenme gücümüzü harekete geçirecek düzeyde yaşanacak kaygının kişiyi güdüleyici ve teşvik edici işlevleri de vardır. Spielberger (1983), bunun yanında; kaygının planlı çalışma, çalışma materyalleri edinme, bilmediklerini çevresinden öğrenme ve zamanı iyi yönetme gibi yeni davranışların kazanılmasını sağlayarak performans ve başarıyı olumlu etkilemekle birlikte psikoterapide ve tedavide de önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Okul hayatında en sık yaşanan kaygı; ölçme ve değerlendirme aşamalarında yaşanan sınav kaygısıdır.

2.8. Sınav kaygısı

Erkan (1991), sınav kaygısını, bir değerlendirme durumunda ya da sınav ortamında yaşanan, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumu olarak tanımlamıştır. Albayrak-Kaymak (1987) ise; sınav sürecinde ortaya çıkan, sınav ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlardan kaynaklanan, hafif bir tedirginlikten, dehşete kapılmaya kadar farklı düzeylerde yaşanan duygu şeklinde tanımlamaktadır. Sınav kaygısında, durumdan veya bireyden başarması beklenenden ziyade, bireyin bu durumu algılayış biçimi belirleyici olmaktadır. Başka bir görüşe göre ise, yaşanan durumun birey için taşıdığı anlam ve önem kaygı düzeyini belirlemektedir (Kaya, 1997).

Sınav kaygısı konusunda çalışma yapan Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Liebert ve Morris'e göre, kişinin kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmeleri, içsel konuşmaları kuruntu boyutu olup, sınav kaygısının bilişsel boyutunu açıklamaktadır. Duyusallık boyutu ise; başarısızlığın sonuçlarını düşünme gibi, sınav sırasında, bireyde ortaya çıkan hızlı kalp atışı, terleme, sararma şeklinde hissedilen fizyolojik tepkiler şeklinde açıklanmaktadır (Liebert ve Morris, 1970).

Spielberger'de kaygıyı, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayırmıştır (Anshel, 1994). Her insan tehlikeli durumlarda kaygı, korku ve tedirginlik duyar. Bu kaygı normal ve geçicidir. Spielberger, buna durumluk kaygı adını vermektedir. Dıştan gelen tehlikelere bağlı olmayıp, kişinin özdeğerlerinin tehdit edildiğini düşündüğü, sürekli huzursuz ve stres içinde yaşadığı kaygıya ise sürekli kaygı denir.

Öner ve LeCompte (1985)'a göre, sürekli kaygı sabit ve kişisel bir özellik iken, durumluk kaygı; stresin yoğun olduğu zamanlar ortaya çıkan, stresin seviyesine göre, kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşme olacağını belirtmektedir (Anshel, 1994). Buna göre sınav kaygısı durumluk bir kaygıdır. Sürekli kaygı ise, kişilikle ilgili olup, bireyin bütün koşullarda akranlarına göre daha duyarlı ve daha tedirgin olma halidir. Sınav kaygısını açıklamak üzere bunların dışında geliştirilen kuramsal modellerden temel olan dört model aşağıda özetlenmiştir:

2.8.1. Bilişsel dikkat modeli

İlk geliştirilen modeldir. Bu kurama göre birey; sınav anında kuruntularla fazla zaman harcadığı için başarısı düşmekte, sonucunda sınav kaygısı oluşmaktadır. Wine (1971) ve Sarason (1980)'a göre, ikili grup şeklinde incelenen bu modelde, bireyin kendine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri ve yetersizlik algısı birinci grup değişkenleri, stres, gerilim gibi duyuşsal boyuta ilişkin değişkenler ise ikinci grup değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler, sınav esnasında bireyin dikkatini olumsuz yönde etkilemekte ve bireyin başarısız olmasına neden olmaktadır (Akt. Ergene, 1999).

2.8.2. Öğrenme bozukluğu modeli

Kaygı ile başa çıkma becerilerindeki eksiklik çalışma alışkanlığındaki yetersizlik, sınava iyi hazırlanamama gibi etkenler sınav başarısını etkilemektedir. Bu durum kaygıya sebep olmaktadır (Tobias, 1985). Ancak, Luti, Okasha ve Cohen, (2004) yaptıkları araştırmada, çalışma alışkanlıkları iyi olan bireylerin de sınavlarda kaygılı olduklarının bulmuşlardır. Bu çelişki sonucunda ikili etki modeli geliştirilmiştir.

2.8.3. İkili etki modeli-bilgi-süreç modeli

Meichenbaum ve Beutler (1980)'in sınav kaygısını açıklamak üzere geliştirdikleri modelde; sınav kaygısında ve sınav kaygısının ele alınışında birbirine bağlı olan dört değişken tespit etmişlerdir. Bunlar (Akt. Ergene, 1999):

1. İç konuşmalar ve gizli durumlar,
2. Bilişsel yapılar (öğrencilerin gelişimleri ve akademik gelişimleriyle ilgili sistemleri içeren yapılar),
3. Ders çalışma ve sınav olma gibi davranışsal etkinlikler,
4. Sınavdan alınan notlar, psikolojik tepkiler, ruhsal durumlar ve öznel kaygı gibi sonuçlardır.

Benjamin (1991) ise yaptığı çalışmada, aynı modeli bilgi-süreç modeli olarak tanımlamış, ikili etki modelinden farklı olarak sınav kaygısı konusunda bireyin yeterlilik duygusu, sınava ilişkin ortaya koyduğu tepkiler ve sınava hazırlanma düzeylerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber çalışma alışkanlıklarındaki yetersizlik ve sınav kaygısının oluşmasında etkili olan; kaygı düzeyi, görevin zorluğu ve öğrencinin yeteneğini içeren çeşitli değişkenlerin yalnız başına sınav kaygısını açıklama gücünün yeterli olmadığını ifade etmiştir.

2.8.4. Sosyal öğrenme modeli

Denetim odağı, benlik saygısı, öz yetkinlik ve beklenti kavramlarının sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu vurgulamak için geleneksel sosyal öğrenme modellerini temel alarak Smith, Arnkoff ve Wright (1990) tarafından geliştirilmiştir. Harter (1990)'e göre öz yetkinlik, bireyin belli bir alandaki beceri ve yeteneğine olan inancını belirtmektedir. Bandura (1977)'ye göre, insanların karşılaştığı problemlerde ne kadar çaba sarf edeceğini, karşılaştığı engeller ve olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini, yeterlik beklentileri belirlemektedir. Öz yetkinlik algısı güçlü olan bireyler, bu gücün vereceği motivasyonla karşılaştığı problemleri çözerek, benlik saygısını arttıracak, yeni yaşantılar geçirmeye ve çevreyi kontrol etmeye daha çok istek duyacaktır. Öz yetkinlik algısı düşük olan bireylerde farklı etkinliklerde bulunma ya da yeni şeyler deneme isteğinin daha az olacağı, karşılaştığı problemleri çözebileceğine duyduğu düşük inanç başkalarının davranışlarını taklit etme ya da model almayı arttıracaktır.

Kuramlar incelendiğinde sınav öncesinde ve sınav sırasında öğrencinin performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok etmenin olduğu görülmektedir. Kaygı, eğitimin her aşamasında karşılaşılabilecek bir duygu olmakla beraber, orta seviyede yaşanması öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilerken yüksek düzeyde yaşanması kişinin okul başarısı ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyecektir.

2.9. Konu ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı konularında daha önce gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgiler, yurtdışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar şeklinde verilmiştir.

2.9.1. Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar

2.9.1.1. Mükemmeliyetçilik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar incelediğinde; Gwen ve Eva (2005), çocukların mükemmeliyetçi davranışlar geliştirmesinde annelerin kontrolü ve çocuklarda depresyon gelişiminin belirtilerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonunda; denetimi fazla olan annelerin mükemmel olma kaygısı taşıyan çocuklara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kişilerin mükemmeliyetçi davranışları arasında önemli farklılıklar saptanmış, ayrıca mükemmeliyetçiliğin birçok bakımdan negatif etkileri olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ailelerin çocuklarına karşı baskıcı bir tutum sergilemesinin de çocuklarda mükemmeliyetçi davranışa yol açtığı sonucuna varılmıştır. Ailelerin kontrol mekanizması kullanmaları çocuklar üzerinde kendisini üstün görme davranışına neden olur. Flett ve Hewitt (2002)'in, ailenin kontrol kullanmasının çocuğa etkileri konusunda yapmış oldukları araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, annelerin kontrol kullanımından ortaya çıkan mükemmeliyetçilik, çocukların başkalarının onlardan mükemmel olmasını beklediği inancından kaynaklanmaktadır. Annelerin kontrol kullanımı ve çocukların kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliği arasındaki bağlantı, çocuklarda görülen depresyon belirtileriyle paralellik göstermiştir (Akt: Gwen ve Eva, 2005).

Siegle ve Schuler (2000) yaptığı araştırmada, altıncı ve sekizinci sınıfa devam eden 391 üstün yetenekli öğrencinin sınıf düzeyi yükseldikçe ölçeğin alt faktörlerinden "ebeveyn eleştirileri" ve "ebeveyn beklentileri" düzeylerinin yükseldiği görölmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, "hatalara aşırı ilgi" boyutundan aldıkları puanların yükseldiği görölmüştür. Stober ve Joorman'ın (2001) 136 kız ve 44 erkek olmak üzere toplam 180 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada cinsiyete göre mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı derecede farklılıklar olmadığını belirtmiştir.

Parker (1997) öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algılarının yükselmesi ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçiliklerine olan algılarının yükselmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Benzer bir araştırmada ise; Rice, Lopez ve Vergara (2005) bireylerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile ebeveynlerinin kendilerinden yüksek beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaların sonuçlarına göre kişilerin ebeveynlerini mükemmeliyetçi olarak algılamaları ile kendi mükemmeliyetçilikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görölmüştür.

Gwen ve Ewa (2005) 104 aşırı kontrolcü annesi olan çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında bu ebeveyn tutumunun çocuklardaki mükemmeliyetçilik üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak annelerin aşırı kontrol edici bir yaklaşımı benimsemelerinin çocuklarda özellikle sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçiliği artırdığını belirtmişlerdir.

Ana-baba ile çocuklarının mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırmada; Frost ve diğ. (1991) annelerin mükemmeliyetçi olmalarının kız çocuklarının da mükemmeliyetçi olmalarında etkili olduğunu bulmuşlardır, babaların ise etkisi bulunmamıştır.

Soenens ve Vansteenkiste (2005), anne ve kızlarının olumsuz mükemmeliyetçilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ebeveynlerin yaklaşımının olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Yukarıdaki araştırmalarda, ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yükselmesi ile çocuklarının da mükemmeliyetçilik düzeylerinin yükseldiği gözlenmiştir. Bu durumun anneler ile kız, babalar ile de erkek çocukları arasında geçerli olduğu ortaya çıkmıştır.

Frost ve Herderson (1991) mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarını dikkate alan, bayan sporcular ile yaptıkları çalışmanın sonucunda; mükemmeliyetçilik ölçeğinin "hatalara aşırı ilgi" alt boyutundan yüksek puan alan bireylerin daha fazla kaygı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Orange (1997), orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacıyla, 109 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı araştırmada; öğrencilerin % 89'unun uygulanan ölçekten yüksek puanlar almalarını, öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Gilman ve Ashby'nin (2003) 185 ortaokul öğrencilerinden kendi sınırlarını bilerek "yüksek standart" belirleyenlerin, akademik alanda daha başarılı oldukları yargısına varmışlardır.

Baker (1996) 32 oldukça üstün yetenekli, 46 üstün yetenekli ve 56 normal akademik beceriye sahip öğrencilerle yaptığı araştırmada, oldukça üstün yetenekli öğrencilerin tamamının normal akademik beceriye sahip öğrencilerden daha mükemmeliyetçi eğilimlere sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer sonuçlar Kramer (1988)'in yaptığı bir araştırmada da görülmüştür. Buna göre üstün yetenekli öğrenciler normal akademik beceriye sahip öğrencilerden daha mükemmeliyetçi eğilimlere sahiptir. Aynı şekilde Roberts ve Lovette (1994) 20 akademik olarak üstün yetenekli, 20 akademik olarak başarılı ve 20'de başarısız olmak üzere toplam 60 ilköğretim öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada; akademik olarak üstün yetenekli öğrencilerin “kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik puanları” ve “sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik puanları” diğerlerine göre daha fazla bulunmuştur.

Parker ve Mills (1996)'in yürüttüğü altıncı sınıfta okuyan, 600 üstün yetenekli öğrenci ile 418 normal öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, iki grubun mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Locicero ve Ashby (2000) 83 üstün yetenekli ve 112 normal düzeyde öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçiliğin “yüksek standartlar belirleme” boyutundan normal öğrencilere oranla daha yüksek puanlar almışlardır. Mükemmeliyetçilik ile özsaygı ve özgüven ile ilgili olarak Rice ve diğ. (1998) 464 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada; olumsuz mükemmeliyetçilerin öz saygılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

2.9.1.2. Mükemmeliyetçilik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Mükemmeliyetçilikle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalarda; Başer (2007), mükemmeliyetçi öğrencilerin, babalarından çok annelerini mükemmeliyetçi olarak algıladıklarını bulmuştur. Yıldız (2007), sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi belirlemek için; Tokat ilindeki anadolu lisesi, süper lise, fen lisesi ve genel lise’de ortaöğretime devam eden 588 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmada otoriter ana-baba tutumunun öğrencilerin mükemmeliyetçi olmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2007)’a göre öğrencilerin hatalara aşırı ilgi, davranışlarından şüphe, kişisel standartlar boyutlarından aldıkları puanlar yükseldikçe sınav kaygılarının da yükseldiği belirtilmiştir.

Tuncer (2006) tarafından Hacettepe Üniversitesi’nde okuyan 96 kız ve 82 erkek öğrenci üzerinde yapılan araştırmada; sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında mükemmeliyetçilik düzeyinin yükselmesi ile stres ve kaygı düzeyinde artış olduğu gözlenmiştir. Mısırlı-Taşdemir’in (2003) çeşitli Fen Liseleri’nden 162 kız 327 erkek olmak üzere toplam 489 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, mükemmeliyetçilik tutumlarının sınav kaygısı ile ilgili ölçeğin duyuşsallık ve kuruntu boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görölmüştür.

Cırcır (2006)'ın, Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt faktörlerinden düzen, hata, aile beklentileri ve ailesel eleştiri boyutlarında daha yüksek puanlar alırken, babası ortaokul ve lise mezunu olanlar ise; şüphe ve kişisel standartlar boyutlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Annesi üniversite mezunu olanlar, düzen ve şüphe boyutlarında yüksek puanlar alırken, annesi ilköğretim mezunu olan kişiler ise; hata, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutlarında daha yüksek puanlar almışlardır.

Yaoar (2008)'ın Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde sosyal, fen-matematik programlarında okuyan, 430 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada ise, mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen alt ölçeğinden kız öğrencilerin aldıkları puanların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. davranışlardan şüphe ve ailesel beklentiler alt ölçeklerinden ise erkek öğrenciler daha yüksek puanlar almışlardır. Bununla birlikte hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler ve kişisel standartlar alt ölçeklerinden alınan puanlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı bir araştırmada da Başer (2007), erkek öğrencilerin genel mükemmeliyetçilik düzeylerinin yine kızlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

2.9.2. Ana-baba tutumu konusunda yapılan araştırmalar

2.9.2.1. Ana-baba tutumu konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar

Peterson, Becker, Shoemaker, Luria ve Helmer (1961), otoriter ana-babaların çocuklarının içine kapanık, toplumdan korkan, kaçma ve hırsızlık gibi olumsuz özellikleri gösteren bireyler olduklarını belirtmişlerdir.

Rutter (1985), saldırgan ya da suçlu çocukların aileleri konusunda yaptığı araştırmada, bu ailelerin çocuklarının davranışlarını yeterli biçimde gözleme ve denetlemede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bazı ana-babalar çocuğun nerede olduğunu, ne yaptığını bilmez. Bu ailelerde çocuğun davranışlarının yeteri kadar gözlemlenmediği ve denetlenmediği görülür. Sonucunda ise saldırgan ve suçlu bir çocuk ortaya çıkar. Bu ana-baba, çocuğunun kendini yönetebilecek ve hakkında bazı kararlar alabilecek güçte görmeyip, kendileri çocuğu adına karar alırlar. Çocuklarına isteklerini yaptırıamazlarsa cezaya başvururlar.

Parker (1983), yetişkin yaşamındaki bozukluklar ve aşırı koruyuculuk arasındaki ilişki konulu araştırmasında sevgi ve ilgi azlığının, aşırı denetim ya da sınırlamalardan daha çok, ruhsal problemlere neden olduğunu, çocuklara karşı gösterilen aşırı koruyuculuğun, ileride duygusal problemlere ve depresyona yol açtığını ortaya koymuş, aşırı sınırlamanın, çocuğun bağımsızlık duygusunun gelişmesini engellerken, sevgi azlığının ise, çocuğun kendisine olan saygısını azalttığını ifade etmiştir.

Baumrind (1978), anaokulu çocuklarından oluşan küçük gruplar üzerinde yaptığı çalışmada, ebeveynin sıcak, kendinden verici, ilgili ve destekleyici olmasının, çocuğun çevreye kolay uyum sağlamasında etkili olduğunu bulmuştur. Bronfenbrenner (1970), çalışmasında 1957–1960 yılları arasında iki ayrı araştırmanın sonuçlarını aktarmıştır. Buna göre, sevgiye dönük disiplin verildiğinde çocukta istenilen davranışın oluştuğu görülür. Kız çocuklarının daha olumlu sosyal davranışlara sahip olarak yetişmelerinde annenin evde otorite sağlaması çok etkili olurken, erkek çocukların daha olumlu özelliklere sahip olarak yetişmelerinde ise babanın evde otorite sağlaması etkili olmaktadır. Eğer anne-baba otoritesi eşitse, çocukların bağımsızlık duyguları gelişmemiş ve kendilerine güvenleri az olarak yetiştikleri görülmektedir.

Baldwin ve arkadaşları (1948), ailelerdeki otoriter ve demokratik tutumların özellikleri ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada; demokratik aile ortamında yetişen çocukların planlı, yaratıcı ve orijinal düşüncelere sahip oldukları için denemeye ve keşfetmeye meraklı olduklarını bulmuşlardır. Bu özelliklerinden dolayı, otoriter ailelerin çocuklarına göre, üretme ve yaratıcılık gibi zihinsel değişkenler açısından daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, demokratik tutuma sahip ana-babaların çocuklarının saldırgan, korkusuz ve lider olma özelliği taşıırken, otoriter aile çocuklarının, toplum kurallarına tamamen uyan bireyler olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre her iki ebeveyn tutumunda da istenen davranışlar kadar, istenmeyen davranışlar da sergilenmektedir (Polat, 1986).

Baumrind (1966a)'e göre, otoriter ana-babaların çocuğa karşı tutumu daima denetleyici, şekillendirici ve kendi isteklerini zorla kabul ettiricidir. Bu aileler çocuğun isteklerine, ilgilerine ve hayallerine değer verip, onları gerçekleştirmelerine izin vermezler. Bunun sonucunda da çocuk toplum içerisinde daha saldırgan ve başkaldırıcı davranışlar gösterir. Bandura ve Walters'in (1959), yaptıkları bir araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Ana-babanın uyguladığı otoriteye dayalı katı disiplin, çocukta saldırganlık ve başkaldırma gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

2.9.2.2. Ana-baba tutumu konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar

Kuzgun (1972), üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir araştırmada ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelemiştir. Sevgi, anlayış ve ilgi ortamının hâkim olduğu demokratik ailelerde yetişen gençler, benlik saygılarını daha rahat kazanırlar. İlgisiz, katı, anlayışsız bir ailenin içinde yetişen gençler ise daha düşük seviyede kalmaktadırlar. Bunun sonucunda demokratik ana-baba tutumunun çocukta kendini gerçekleştirme için en ideal ortam olduğunu; soğuk, sevgisiz, sert, disiplinli otoriter ana-babanın tutumunun ise çocuğun kendini gerçekleştirmesini engellediği sonucuna varmıştır.

Kozacıoğlu (1986)’nun, ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile ergenin anksiyete seviyesi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla lise son sınıfta okuyan toplam 150 kız ve erkek öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde annenin çocuk üzerindeki baskısı yüksektir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerde annenin çocuklarını daha fazla benimsemiş ve desteklemiş olduğu görülür.

Aynı zamanda annelerin eşitlik, paylaşma, çocuğa karşı demokratik tutum ve çocuğa söz hakkı tanıma gibi tutumları ön planda tuttıkları görölmüştür. Araştırma sonuçlarına göre anne-baba geçimsizliği çoğunlukla sosyo-ekonomik durumun düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik durumda olan aileler, çocuk üzerinde çok fazla kontrolcüdür. Özellikle bu baskıcı tutum ergenliğe girmiş çocukların üzerinde uygulandığında ergeni zaman zaman çelişkilere sokabilmektedir.

Hatunoğlu (1994), lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Ana-baba tutumları öğrenci üzerinde çok önemli bir yere sahiptir. Otoriter tutuma sahip, ilgisiz ailelerde yetişen öğrencilerde saldırganlık eğilimi daha yüksektir. Kağıtçıbaşı (1970), İzmir’de lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada; psikolojik, ailesel, sosyo-ekonomik durum ve kişinin umut ve beklentileriyle ilgili dört çeşit değişkenin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre yukarı doğru toplumsal hareketlilik gösteren ve köyden kente göç eden ailelerde, bu nitelikleri göstermeyen ailelere oranla daha az denetim görölmüştür. Az denetim de bu tip aile çocuklarında toplumsal değişime yatkın bir kişilik özelliği oluşturmaktadır. Bulgular, toplumsal değişmede ailenin önemli psiko-sosyal yönüne işaret etmektedir.

Baldwin ve Watson’a göre hoşgörölü ve demokratik ortamda büyüyen çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha etkin, daha girişken, yaratıcı fikirleri ileri sürebilen, fikirlerini rahatlıkla söyleme eğilimi gösteren bir kişiliktendirler (Akt. Geçtan, 1989). Bu çocuklar kendilerini daha rahat denetlerler. Bunun aksini düşünürsek, yani sıkı bir denetim altında tutulan çocuklar karşı çıkma, saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek ister ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk çekerler. Böylece çocuk başkalarının kendini anlamadığını düşünür.

Anne-babalar çocuklarının bağımsızlık uğruna giriştikleri çabaları destekledikleri ve zor durumlarda onlara yardımcı oldukları takdirde çocuklarda bağımsızlık duygularının kolayca geliştiği görülür. Hor gören, cezalandıran ya da hem sevip, hem de soğuk davranan anne ve babaların çocuklarının, bağımlı bir kişilik geliştirdikleri ve saldırgan eğilimler gösterdikleri tespit edilmiştir (Yavuzer, 1993).

2.9.3. Sınav kaygısı konusunda yapılan araştırmalar

Bu bölümde sınav kaygısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir

2.9.3.1. Sınav kaygısı konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar

Sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarda sınav kaygısı, daha çok akademik başarı değişkeni ile birlikte ele alınmıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Culler ve Holahan, 1980) yüksek kaygılı öğrencilerin daha düşük kaygılı öğrencilere göre daha zayıf performans gösterdikleri ve bu öğrencilerin düşük kaygılı öğrencilere göre okulu bırakma oranlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öte yandan Wolf ve Smith (1995), sınav sonuçlarının ne amaçla kullanılacağının bilinmesinin sınav kaygısı ve performansla ilişkilerini inceledikleri araştırmada; sınavdan alınacak notların nasıl kullanılacağına dair güdülenme ile sınav kaygısı ve performans arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin iki gruba ayrıldığı araştırmada sınav sonuçlarının ortalamaya etkisi olacağını bilen grupta sınav kaygısı diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Güdülenme ve performans arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş, sınav kaygısı ile performans arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, düzenli çalışma alışkanlıklarının olmadığı ve sınavları tehdit edici bir unsur olarak gördükleri için başarısız oldukları, sınavları zor bir durum olarak algılamaları nedeniyle sınavlara yeterince hazırlanamadıkları ve performanslarını yeterince sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin sınavda stres yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sud ve Parabha, 1996; Birenbaum ve Nasser, 1994; Hong, 2002; Sullivan, 2002).

Akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda genel olarak akademik başarının sınav kaygısından önemli derecede etkilendiği ortaya konulmuştur. Brown (1999), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri düştükçe akademik başarı testlerinden aldıkları puanların yükseldiğini bulmuştur. Sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, sınav kaygısı düşük olan bireylere göre sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri birçok araştırmada tespit edilmiştir (Culler ve Holahan, 1980; Hollandsworth ve Kirkland 1980; Benjamin, 1991). Sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisine bakıldığında (Zeidner ve Schleyer 1999; Cassady ve Johnson 2002), kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, ayrıca sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu ve düşük başarı ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyusallık boyutuyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Sınav kaygısı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, düşük olanlara göre, sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri görüşünü desteklemektedir (Culler ve Holahan, 1980; Hollandsworth ve Kirkland, 1980; Benjamin, 1991; Owens, 1996; McEwan ve Goldenberg, 1999; Hancock, 2001; Cassady ve Johnson, 2002; Cassady, 2004).

Mandler ve Sarason (1952), sınav kaygısının doğası ve performansa yönelik etkisini inceledikleri araştırmalarında sınav ortamında görülen iki tür güdü tespit etmişlerdir. Bunlar, görevle ilgili (task-relevant) ya da görevle ilgisiz (task-irrelevant) olmak üzere birbirine zıt iki tür davranış tepkileridir. Görevle ilgili olan, görevi tamamlayıp güdüyü azaltan davranışların ortaya çıkmasını sağlarken, görevle ilgisiz olan güdü ise, sınavı tamamen terk etme şeklinde görülen güdülerdir.

Performansı azaltıcı görevle ilgisiz davranışlar daha çok, yüksek sınav kaygılı bireylerde görülürken; göreve yönelimli, başarıyı artıran davranışların düşük sınav kaygılı bireylerde kolaylıkla gözlenmektedir (Erkan, 1991). Carver (1979), dikkat ve sınava hazır olmanın önemini vurguladığı sınav kaygısı kuramında, insanların değerlendirildikleri ortamlarda, dikkatlerini kendi üzerlerinde odaklaştırmaları sebebiyle, sosyal beklentilere uyma, başarı ve başarısızlık durumlarını değerlendirme eğilimlerinin arttığını ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada, performansın beklentilere bağlı olduğunu, başarı beklentisinin, sınav ortamında kendi üzerinde odaklaşmanın, başarı üzerinde olumlu etkileri olabileceğinin, aksi durumda sınavla ilgili tüm çabayı zihinsel olarak bırakması sonucunda performansının düşmesine neden olacağını belirtmiştir.

Sonuç olarak, aynı düzeyde kaygı bazı bireylerde performansı yükseltirken bazılarında performansı düşürebilir, bu durum bireyin beklentileri ile ilgilidir (Akt. Erkan, 1991). Sarason (1975)'da, yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında dikkatlerini başka yönlelere yoğunlaştırdıklarını ve bunun iki tür tepki şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Aşırı terleme, kalp atışlarının artması gibi duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgili olan ve sınav esnasında kendi kendilerine "ben aptalım", "başaramayacağım" gibi telkinlerde bulunmasına sebep olan bilişsel boyut ile ilgilidir. Bilişsel tepkilerin sınav başarısına olan olumsuz etkisi duyuşsal boyuttan fazla olmaktadır (Akt. Erkan, 1994).

2.9.3.2. Sınav kaygısı konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar

Türkiye’de yapılan az sayıda araştırmanın bulguları, ergenlerin yüksek oranda üniversiteye girememe kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur (Yavuzer, 1992). Baltaş’ın (1999) 1985-1986 öğretim yılında MEF Rehberlik ve Araştırma Servisinin 5212 MEF öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu öğrenciler “uyku uyuyamadıklarını, “kazanamazlarsa mahvolacaklarını, yemek yiyemediklerini ve hayattan hiç zevk alamadıklarını belirtmişlerdir.

Gündoğdu (1994) ülkemizde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırma sonuçlarına göre altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri yükseldikçe, akademik başarı düzeylerinin düştüğünü ve altıncı sınıf öğrencileri arasında sınav kaygısının görülme sıklığının % 69, 25 olduğunu göstermiştir.

Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bir sınav ve değerlendirme durumunda, sınav sorularını doğru okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olabilirler. Sınav kaygısı, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli sergilemelerini engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için, daha düşük statüde, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler (Ergene, 1994).

Psikiyatri ve psikoloji alanlarının önde gelen inceleme konularından biri olan kaygı ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda, (Öner, 1990; Köknel, 1985; Yörükoğlu, 1987) kaygı, bir enerji olarak ele alınmış; durumluk kaygı kinetik enerjiye, sürekli kaygı da potansiyel enerjiye benzetilmiştir. Sürekli kaygı düzeyinin, bireyin ilerde tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını gösterdiği açıklanmıştır. Koçkar-İlden ve arkadaşlarının (2002) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının sınav kaygısı ile ilişkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir çalışmada Kapıkıran (2002), sınav kaygısı düzeyinin cinsiyet ile ilişkisinde kızların lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2002)'in yaptığı diğer bir çalışmada, sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre; sınav kaygısının cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısını azaltma programları, sınav kaygısını azaltmada etkili bir yol olarak gösterilebilir. Ergene (2003), sınav kaygısının etkililiğini inceleyen çalışmasında, sınav kaygısını azaltma programlarına katılanların, katılmayanlara oranla sınav kaygısını yendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların beceri odaklı yaklaşımlarla birlikte kullanılmasının daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Literatürde sınav kaygısını azaltmaya yönelik, bilişsel teknikler, gevşeme egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma, verimli ders çalışma gibi deneysel çalışmalar sınav kaygısını azaltmada başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Yerin, 1993; Polat, Yurdabakan, 1999). Kaya (1997)'nin, anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, anne babalara yönelik grup rehberliğinin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde değişim sağlamıştır. Ancak, olumlu davranış değişimine rağmen, anne babaya yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı gözlenmiştir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklemin tanımlanması, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde izlenen yöntem ve teknikler özetlenmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutum düzeyi, sınav kaygısı ve SBS başarılarını yordamadaki gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010 yılı bahar dönemi itibariyle Tokat ili merkez ilçedeki 29 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örneklemi oluşturan 14 okuldaki 1609 öğrenciden, 540 sekizinci sınıf öğrencisine ölçek formlarının ulaştırılması sağlanmıştır. Regresyon analizindeki bağımsız değişken sayısı dikkate alınarak minimum 400 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş ve dağıtılan 540 ölçekten geriye dönen 490 ölçme aracı setinden eksik veya yanlış doldurulmuş olanlar düşüldükten sonra geçerli olan 460'ı veri setini oluşturmuştur. Geçerli ölçek oranı $(460/490) \% 93,8$ 'dir. Veri toplama aracı setinin elden bırakılıp toplanması bu rakamın yüksek olmasında etkili olmuştur. Evrene ulaşma oranları $\% 67,5$ $(460/3308)$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1'de örneklemdaki okullarda ölçme aracı ulaştırılan öğrenci sayısı ve geçerli ölçek sayısı ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo3.1 Okullara göre öğrenci ve geçerli ölçek sayısı dağılımı

<i>Okullar</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Geçerli Ölçek Sayısı</i>
Namık Kemal İ.Ö.O	60	55
Borsa İ.Ö.O	30	26
Yeşilbağ İ.Ö.O	30	26
Bedestenlioğlu İ.Ö.O	30	25
Toki İ.Ö.O	30	20
İbn-i Kemal İ.Ö.O	60	55
Ülkü İ.Ö.O	30	26
600 evler İ.Ö.O	30	20
Halil Rıfat Paşa İ.Ö.O.	30	26
26 Haziran İ.Ö.O	30	24
Gülbahar Hatun İ.Ö.O	60	53
Yeşilirmak İ.Ö.O	30	25
Melik Ahmet İ.Ö.O	30	25
Gazi Osman Paşa İ.Ö.O	60	54
Toplam	540	460

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, ana-babanın ve çocuğun yaşantısını geçirdiği çevre, ana-babanın eğitim durumu, SBS' ye hazırlanırken dershaneye gidip gitmediği, gittiyse kaç yıldır dershaneye gittiği, özel ders alıp almadığı gibi belli başlı demografik özelliklere göre betimlenmesi amacıyla çeşitli özellikleri kişisel bilgi formuyla toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo3.2 Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	257	55,9
Erkek	203	44,1
Toplam	460	100

Tablo 3.2' ye göre, araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyetlerine göre 257'si kız, 203'ü erkektir. Buna göre öğrencilerin % 56'sı kız ve % 44'ü erkektir.

Ailelerin gelir durumuna göre dağılımları Tablo 3,3'te verilmiştir.

Tablo3.3 Araştırmaya katılan öğrenci ailelerinin gelir dağılımı

<i>Ailenin Gelir Düzeyi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
500 ve altı	51	11,1
500–1000	130	28,3
1000–1500	120	26,1
1500–2000	69	15,0
2000–2500	39	8,4
2500 ve üstü	51	11,1
Toplam	460	100

Araştırmaya katılan ailelerin aylık gelir dağılımları incelendiğinde; 51 aile 500 TL ve altı aylık gelir aralığında; 130 aile, 500–1000 TL aylık gelir aralığında; 120 aile 1000–1500 TL aylık gelir aralığında; 69 aile 1500–2000 TL aylık gelir aralığında; 39 aile 2000–2500 TL aylık gelir aralığında ve 51 aile ise aylık 2500 TL ve üstü aylık gelire sahiptir. Katılımcı ailelerin aylık gelirlerine bakıldığında 1500–2000 TL aralığında aylık gelir (% 15) yığılma olduğu görülmekle beraber 500–1000 TL aylık gelir aralığında 130 ailenin olduğu (% 28,3) dikkati çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı Tablo 3,4'te gösterilmiştir.

Tablo3.4 Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı

<i>Annenin Yaşantısının Geçtiği Yer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Köy	97	21,1
İlçe Merkezi	61	13,3
İl Merkezi	287	62,4
Büyükşehir	15	3,3
Toplam	460	100, 0

Tablo 3,4'te araştırmaya katılan öğrencilerin anne yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre durumları incelendiğinde 97 kişinin köy, 61 kişinin ilçe merkezi, 287 kişinin il merkezi ve 15 kişinin yaşantısının çoğunun büyükşehirde geçtiği görülmektedir. Öğrenci annelerinin büyük çoğunluğunun (% 62, 4) yaşantısının çoğunu il merkezinde geçirdiği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı Tablo 3,5'te gösterilmiştir.

Tablo3.5 Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı

<i>Babanın Yaşantısının Geçtiği Yer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Köy	86	18,7
İlçe Merkezi	53	11,5
İl Merkezi	299	65,0
Büyükşehir	22	4,8
Toplam	460	100,0

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğrencilerin baba yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre durumları incelendiğinde 86 kişinin köy, 53 kişinin ilçe merkezi, 299 kişinin il merkezi ve 22 kişinin yaşantısının çoğunun büyükşehirde geçtiği görülmektedir, Öğrenci babalarının büyük çoğunluğunun (% 65) yaşantısının çoğunu il merkezinde geçirdiği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı

Tablo 3.6' da gösterilmiştir.

Tablo3.6 Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre dağılımı

<i>Çocuğun Yaşantısının Geçtiği Yer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Köy	23	5,0
İlçe Merkezi	16	3,5
İl Merkezi	409	88,9
Büyükşehir	12	2,6
Toplam	460	100,0

Tablo 3.6'da araştırmaya katılan öğrencilerin yaşantısının çoğunun geçtiği yere göre durumları incelendiğinde 23 kişinin köy, 16 kişinin ilçe merkezi, 409 kişinin il merkezi ve 12 öğrencinin yaşantısının çoğunun büyükşehirde geçtiği bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 88,9) yaşantısının çoğunu il merkezinde geçirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 3,7'de verilmiştir.

Tablo3.7 Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu dağılımları

<i>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuryazar değil	26	5,7
İlkokul	198	43,0
Ortaokul	71	15,0
Lise	106	23,0
Üniversite	52	11,3
Lisansüstü	7	1,5
Toplam	460	100

Tablo 3.7 incelendiğinde 26 annenin okuryazar olmadığı, 198 annenin ilkokul, 71 annenin ortaokul, 106 annenin lise, 52 annenin üniversite, yedi annenin lisansüstü düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin aldıkları eğitim düzeyi incelendiğinde çoğunluğunun ilkokul mezunu (% 43) olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 3,8’de verilmiştir.

Tablo3.8 Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımları

<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuryazar değil	10	2,2
İlkokul	98	21,3
Ortaokul	72	15,6
Lise	117	25,4
Üniversite	142	30,1
Lisansüstü	21	4,5
Toplam	460	100

Tablo 3.8 incelendiğinde on babanın okuryazar olmadığı, 98 babanın ilkokul, 72 babanın ortaokul, 117 babanın lise, 142 babanın üniversite, 21 babanın lisansüstü düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının aldıkları eğitim düzeyi incelendiğinde çoğunluğunun üniversite mezunu (% 30,1) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gitme durumuna göre dağılımları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo3.9 Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gitme durumu dağılımları

<i>Dershaneye Gitme Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hayır	145	31,5
Evet	315	68,4
Toplam	460	100

Tablo 3.9 incelendiğinde 145 öğrencinin dershanelere gitmediği 315 öğrencinin dershaneye gittiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dershanelere gitme durumları incelendiğinde çoğunluğunun dershaneye gittiği (% 68,4) söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye kaç yıl gittiği durumuna göre dağılımları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo3.10 Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıl dershaneye gittiği ve gitme durumu dağılımları

<i>Kaç Yıl Dershaneye Gittiği</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Yıl	114	24,7
2	70	15,2
3	88	19,1
4	31	6,7
5	18	4,0
Toplam	321	
<i>Dershaneye gitmeyenler</i>	139	
Toplam	460	100

Tablo 3.10 incelendiğinde 114 öğrencinin bir yıl dershaneye gittiği, 70 öğrencinin iki yıldır, 88 öğrencinin üç yıldır, 31 öğrencinin dört yıl ve 18 öğrencinin ise beş yıldır dershaneye gittiği belirlenmiştir.139 öğrenci ise dershaneye hiç gitmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dershanelere gitme durumları incelendiğinde çoğunluğunun dershaneye bir yıl gittiği (% 24, 7) söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özel ders alıp almadığı durumuna göre dağılımları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo3.11 Araştırmaya katılan öğrencilerin özel ders alıp almadığına göre dağılımları

<i>Özel Ders Alıp Almadığı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hayır	335	72,8
Evet	125	27, 2
Toplam	460	100

Tablo 3.11 incelendiğinde 335 öğrencinin özel ders almadığını, 125 öğrenci ise özel ders aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özel ders alma durumlarına göre değerlendirildiğinde çoğunluğunun özel ders almadığı (% 72,8) anlaşılmaktadır.

3.3. Ölçme araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990), Ana Baba Tutum Ölçeği (Küçükturan, 2005) ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Driscoll, 2007) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada, kişisel bilgi formu olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette ailenin demografik özellikleri, çocuğun dershaneye gidip gitmemesi, SBS altıncı ve yedinci sınıf puanları, ebeveynin eğitim geçmişi, ebeveyn tutumları gibi demografik ve sosyal değişkenlere yer verilmiştir.

3.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin algıladığı ana baba tutumlarını ölçmek amacıyla Küçükturan (2005) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen ve 30 maddeden oluşan Anne Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Sorumluluk ve Kabul, Otorite ve Denetleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının her iki alt boyutunda da 15'er madde bulunmaktadır.

Birinci boyutta, anne babaların ilgi, destek ve güven duygularını gösteren tutumların, ikinci boyutta ise; baskı ve aşırı isteği gösteren tutumların toplandığı görülmektedir. Buna göre birinci boyutun sorumluluk ve kabul ikinci boyutun ise otorite ve denetlemeyi ifade ettiği düşünülmektedir. Bu durum, Maccoby ve Martin'in (1983) ana babalık stillerinin ana babalık sorumluluğu ve ana babalık otoritesi olarak iki boyutta toplandığını ifade ettikleri çalışmaları ile de desteklenmektedir.

Ölçek uygulanırken, çocuğun ifadelere verdiği yanıtlara ait puanların mutlak değerleri kullanılmaktadır. Buna göre ölçeğin, Her zaman 5; Çoğunlukla 4; Fikrim yok 3; Ara sıra 2; Hiçbir zaman 1 olarak puanlandırılması nedeniyle, ölçeğin uygulandığı bireyin her iki boyuttan ayrı ayrı olmak üzere en az 15, en fazla 75 puan alması mümkündür. Her boyut, toplanan puanların düşük ya da yüksek oluşuna göre değerlendirilmektedir.

Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların yükselmesi ana babaların çocuklarını her ne şartta olursa olsun kabul ettiklerini, onlara güvendiklerini ve sorumluluk verdiklerini, onları desteklediklerini ve ana babalık uygulamaları ile çocuklarına açıklama yaptıklarını göstermektedir. Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların düşmesi, ana babaların çocukları ile fazla ilgilenmediklerini, onlara güvenmediklerini ve onların yanlarında olmadıklarını ifade etmektedir.

Otorite ve denetleme boyutundaki puanların yükselmesi durumunda ise, ana babaların çocuğu üzerinde baskı kurduğunu, hatta ceza uyguladıklarını, çocuğu psikolojik olarak kontrol ettiğini ve suçluluk duymasına neden olduğunu, sevgilerini ya göstermediklerini ya da çok az gösterdiklerini ve onları utandırdıklarını söylemek mümkündür. Bu boyuttaki puanların düşmesi de ana babaların çocukları ile fazla ilgilenmediklerini göstermektedir. 1, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30 numaralı maddeler ana baba tutumlarının sorumluluk ve kabul boyutunu, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29 numaralı maddeler ise ana baba tutumlarının otorite ve denetleme boyutunu göstermektedir. Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Her iki gruptaki ifadelere verilen yanıtların puanları ayrı ayrı toplanır ve iki boyuta ait mutlak değerler bulunur.

Ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, Alpha değeri, birinci faktör için .88, ikinci faktör için .85 ve toplam puan için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri arasında ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre, sorumluluk faktörüne ilişkin ana baba tutumları ile otorite faktörüne ilişkin ana baba tutumları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ancak anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Toplam ölçek puanı ile sorumluluk faktörü arasında $-.65$ ($p < .01$), otorite faktörü arasında $.62$ ($p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Frost ve ark.(1990) tarafından, öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği; düzen, hatalara aşırı dikkat, kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe olmak üzere altı alt boyutlu 35 maddelik bir ölçektir. Ölçek, likert tipinde 1–5 arası derecelendirme ile (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ters madde olmayan ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puan, o alt boyut için yüksek mükemmeliyetçilik düzeyini göstermektedir. Alt faktörlerden alınabilecek en yüksek puanlar ise şöyledir: düzen 30 puan, hatalara aşırı ilgi 45 puan, davranışlardan şüphe 25 puan, aile beklentileri 25 puan, ailesel eleştiri 30 puan, kişisel standartlar 30 puan olmak üzere toplamda alınabilecek olası puan ise 175'tir. Geçerlik ve güvenilirlik işlemleri Smith Koleji bayan öğrencileri üzerinde yapılan ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .90 olduğu, alt ölçeklerinin güvenilirliğinin .77 ile .93 arasında değiştiği belirtilmiştir.

İlgili ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından fen liselerinde okuyan 489 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, örneklem grubuna uygulandıktan sonra faktör analizine tabi tutulmuştur. Altı faktör için faktör yüklemeleri: düzen (.63-.82). hatalara aşırı ilgi (.31-.70). davranışlardan şüphe (.40-.68) aile beklentileri (.55-.73). ailesel eleştiri (.41-.68). kişisel standartlar (.44-.62) arasında bulunmuştur. Genel ve alt ölçekler için belirlenen Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayıları .63 ile .87 arasında çıkmıştır.

Testin genel güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanırken; düzen için .87, hatalara aşırı ilgi için .77 davranışlardan şüphe için .61 aile beklentileri için .71, ailesel eleştiri için .65 ve kişisel standartlar için .63 olarak bulunmuştur. Testin yarıya bölme güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin altı alt boyutu oluşturan maddeler aşağıda belirtilmiştir.

1. Düzen/tertip alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır (Madde 2, 7, 8, 27, 29, 31).
2. Hatalara aşırı ilgi alt boyutu dokuz maddeden oluşmaktadır (Madde 4, 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 25).
3. Davranışlardan şüphe alt boyutu beş maddeden oluşmaktadır (Madde 17, 28, 32, 33, 34).
4. Ebeveynsel eleştiri alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır (Madde 3, 5, 22, 35).
5. Aile beklentileri alt boyutu beş maddeden oluşmaktadır (Madde 1, 11, 15, 20, 26).
6. Kişisel standartlar alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır (Madde 6, 12, 16, 19, 24, 30)'dur.

3.3.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; sınav kaygısını azaltmaya yönelik programların etkililiğini belirlemek amacıyla oluşturulan, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini ölçmeye yönelik tek faktörde on maddeden oluşan bir ölçektir. Sınav kaygısının alt boyutları için ortak bir görüş birliğinin olmaması nedeniyle Driscoll kapsam geçerliliği sonrasında tek bir faktörde öğrencinin uyumun bozulmasını ve endişeyi içeren on bir maddede, tek bir boyut üzerinde karar kılmıştır.

Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeli, (5) Daima Doğru, (4) Genellikle Doğru, (3) Ara Sıra Doğru, (2) Nadiren Doğru ve (1) Asla Doğru Değil) şeklinde puanlanan, 11 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11'ken alınabilecek en yüksek puan ise 55'dir. Ters kodlanmış madde olmayan ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin sınav kaygısının yüksek olduğu, düşük değerler ise sınav kaygısı düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılmıştır. İlk aşamada ölçeğin Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması yönünde izin alınarak, İngilizceden Türkçe'ye çevirisini alan bilgisi ve İngilizce dilsel yeterliliği bulunan üç öğretim elemanı, üç öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Uzmanların dönütleri uyarınca Türkçeye çevrildiğinde iki yargı içeren iki maddenin ayrı ayrı ifade edilmelerine (önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm/ önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm ve önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim, Önemli bir sınavdayken kendimi gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim) karar verilmiştir. Ayrıca altı uzman tarafından da sınav kaygısıyla ilgisi olmadığı belirtilen (bir ders için sınav yerine ödev hazırlamada yaşanan zorlanmaları içeren) bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca iki ölçme ve değerlendirme uzmanının daha görüşü alınarak toplam da 10 madde olan orijinal form Türkçeye, 11 madde olarak çevrilmiştir. Hazırlanan 11 madde iki Türk dili ve edebiyatı uzmanına kontrol ettirilerek Türkçeye uygunluk açısından incelenmiş, uzmanlarının isteği doğrultusunda iki madde yeniden anlam ve içeriği bozmayacak biçimde düzenlemiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonrasında ölçeğin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyini ölçmeye yönelik tek boyuttan oluştuğu gözlenmiştir. Ayrıca güvenilirlik çalışmaları ölçeğin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyini ölçmede kararlılık sergilediğini göstermiştir.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliği çalışması da yapılmış ve kaygıyı ölçen iki ayrı ölçekle anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Geçerlilik çalışmalarının sonrasında Westside sınav kaygısı ölçeğinin güvenirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, Spearman Brown testi yarılama katsayısı ve test tekrar test güvenirliği yöntemleriyle incelenmiştir. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliliği iki dilli grup deseni yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlilik için yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeğin kaynak dili olan İngilizce formu ile hedef dili olan Türkçe formu arasında üst düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki ($r = .82, p < .001$) olduğu bulunmuştur.

3.5. Verilerin analizinde kullanılacak yöntemler

Araştırmada öğrencilerin dershaneye gitme süresine göre akademik başarılarında fark olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Ekonomik durum ile dershaneye gidip gitmeme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere Kay Kare testi yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dershaneye gittiği sürenin, ailenin ekonomik durumu ile ilişkisi de Kay Kare ile incelenmiştir. Daha sonra dershaneye giden ve gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı değişkenlerinin öğrencilerin SBS başarılarını ne derece yordadığını ortaya koymak üzere Hiyerarşik Çoklu Regresyon (Hierarchical Multiple Regression) analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak dershaneye gitme durumlarının, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin SBS başarılarını ne derece yordadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla OLS (Ordinary Least Square procedure) prosedürünü temel olarak Hiyerarşik Çoklu Regresyon (Hierarchical Multiple Regression) analizi yapılmıştır. Hiyerarşik Çoklu Regresyon, basamaklı (stepwise regression) regresyona benzer ancak burada bağımsız değişkenlerin analize katılma sırasını analizin yapıldığı program değil, araştırmacının kendisi belirler. Hiyerarşik Çoklu Regresyonda bir kuramı temel olarak yordayıcı değişkenler modele girilir. Basamaklı Regresyonda ise, analiz sonuçlarından yola çıkarak bir kuram oluşturma hedef alınır (Stochburger, 2010). Hiyerarşik Çoklu Regresyonda hangi değişkenin önceliği olacağına karar verirken önceki araştırmalar ve araştırılan olgunun kuramsal temeli dayanak olarak alınır.

Veride yer alabilecek olası aykırı ve uç değerler araştırma sonucunu doğrudan etkileyebileceğinden analizler öncesinde gerek görsel gerekse istatistiksel yöntemler yardımıyla verinin analize hazır hale getirilmesi gerekli bir uygulamadır. Dört yüz altmış öğrenciye ait veriler SPSS 15 paket programına girildikten sonra, ilk olarak frekans dağılımları incelenerek veri taraması yapılmıştır. Üç maddede 1-5 ranjının dışında olarak 42, 43 ve 45 değerlerinin girildiği görülmüştür; ilgili anketlere gidilerek veri gözden geçirilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Ardından veri girme sürecinde hata yapılmadığından emin olmak üzere her elli anketten biri tesadüfî olarak seçilerek veri setine doğru girilip girilmediği kontrol edilmiş ve böylece verilerin girilme sürecinde hata yapılmadığı doğrulanmıştır.

Sonraki aşamada aykırı değer analizi yapılarak yordayıcı ve yordanan değişkenlerde uç (outlier) ve aykırı değerlerin (influential data points) tespit edilmesine çalışılmıştır. Stevens (1996)'a göre uç değerlerin çok değişkenli regresyon analizlerinde sonuçları doğrudan etkilediği pek çok araştırma ile sabittir. Aykırı değerler, silindiğinde regresyon katsayılarında değişikliğe neden olan değerlerdir. Bir uç değer için aynı durum söz konusu olmayabilir. Bu nedenle bu değerlerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması sonuçları doğrudan etkileyeceğinden önemlidir. İlk olarak yordayıcı ve yordanan değişkenlerde tek boyutlu (univariate) olarak incelendiğinde uç değer olup olmadığı araştırılmıştır. Tabachnick ve Fidel (2007)'e göre sürekli değişkenlerde standart değeri ± 3.29 'un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerlerdir. Buna göre SPSS Descriptives menüsünden yordayıcı ve yordanan değişkenler standart puanlara dönüştürülmüş olarak tekrar kaydedilmiş ve bu değerler arasından ± 3.29 'un üzerinde olanlar tespit edilmiştir. İncelemeler sonucunda gözlem 93 ve 231 için SBS altıncı sınıf puanlarının standart değeri -3.83 olarak tespit edilmiştir. Bu gözlem noktaları incelendiğinde ilgili öğrencilere ait SBS altıncı sınıf puanlarının, taban puan (100) olduğu görüldü. Benzer şekilde iki gözlem noktası ABT_SOR değişkeninde (gözlem 66, -3.43 ve gözlem 162, -3.71) tespit edildi. Uç değerler silinmeden önce ilgili değişkenlerin saçılım diyagramları incelenerek görsel olarak da bu gözlem noktalarının uç değer olduğu ortaya konuldu. EK 5: Şekil 1 ve 2'de ilgili değişkenlere ait saçılım diyagramları verilmiştir. Tüm bu incelemelerden sonra dört gözlem, veriden silindikten sonra, geriye kalan 456 öğrenciye ait veriler üzerinden incelemeye devam edilmiştir.

Stevens (1996)'a göre yordayıcı değişkenlerde çoklu düzeyde (Multivariate) uç değerleri ortaya koymak üzere Mahalonobis Uzaklıkları kullanılmalıdır; buna göre Mahalonobis değerleri incelenmiş ve Mahalonobis değerleri $X^2_{12,001} = 32.91$ 'den büyük olan üç gözlemin daha (gözlem 42= 35,36, gözlem 212=42.30 ve gözlem 410= 80.55) silinmesine karar verilmiştir. Bu üç gözlem noktası da veriden silindikten sonra analizlere 453 kişi ile devam edilmiştir. Stevens (1996)'a göre yordanan değişkendeki uç değerlerin gözlenmesi için standartlaştırılmış hataların (Standardized Residuals) incelenmesine gidilmelidir. Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarından Residuals Statistics incelenmiş ve Standartlaştırılmış hataları için minimum ve maksimum değerlerin ± 3 sınırının dışında kalan bir gözlemin (Gözlem 314=-3.29) daha silinmesi uygulamasına gidilmiştir. Son olarak, veride aykırı gözlem noktası olmadığından bir kez daha emin olmak için Cook Uzaklıkları (Cook's Distances) incelenmiş ve 1'in üzerinde bir değer olmadığı görülerek bu konuda bir sorun olmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla silinen gözlem noktalarından hiçbiri, regresyon katsayıları üzerinde etkili olacak düzeyde aykırı değerler değildir. Bu noktadan sonra, sonuçlar tatmin edici bulunduğundan DFFİT ve DFBETAS istatistiklerinin incelenmesine gidilmemesine karar verilmiştir. EK 5: Şekil 3, 4, 5 ve 6'da sunulan histogramlar incelendiğinde görsel olarak veride uç değer ya da aykırı değer olmadığı görülebilir. Buna göre veride gerek tek boyutlu(univariate) gerekse çok boyutlu olarak (multivariate) uç ve aykırı değer olmadığı sonucuna varılabilir.

Dershaneye gidip gitmeme durumuna göre öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik alt boyutlarında, ana-baba tutumlarında, sınav kaygılarında ve SBS başarılarında fark olup olmadığı bir dizi bağımsız gruplar *t*-testi yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1'de verildiği şekildedir.

Tablo 4.1 İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre araştırma değişkenlerinde olan farklılıklar

			N	\bar{X}	S	sd	t
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik	Düzen	Gitmiş	310	23.10	4.80	449	.256
		Gitmemiş	142	22.99	3.96	449	
	Hata	Gitmiş	310	23.55	6.96	449	-1.78
		Gitmemiş	142	24.77	6.20	449	
	Şüphe	Gitmiş	310	14.25	4.68	449	-2.95**
		Gitmemiş	142	15.51	3.97	449	
	Aile Beklentisi	Gitmiş	310	16.78	4.38	449	-1.38
		Gitmemiş	142	17.33	3.64	449	
	Ailesel Eleştiri	Gitmiş	310	7.98	3.77	449	-4.29**
		Gitmemiş	142	9.60	3.55	449	
	Kişisel Standartlar	Gitmiş	310	21.0647	4.24	449	.841
		Gitmemiş	142	20.7092	3.99	449	
Ana-baba Tutumu	ABT_SOR	Gitmiş	310	63.31	9.45	449	6.60*
		Gitmemiş	142	56.38	10.71	449	
	ABT_OTO	Gitmiş	310	40.22	13.40	449	-1.97
		Gitmemiş	142	42.82	12.15	449	
Sınav Kaygısı	Gitmiş	310	34.34	10.14	449	-2.31*	
	Gitmemiş	142	36.50	8.72	449		
Akademik Başarı	SBS 6.sınıf	Gitmiş	310	402.90	54.30	450	13,84**
		Gitmemiş	14	318.56	62.62	450	
	SBS 7.sınıf	Gitmiş	310	378.20	52.32	450	14.55**
		Gitmemiş	142	302.94	48.14	450	

** p< .01 * p< .05

Tablo 4.1 incelendiğinde dershaneye gidip gitmeme durumuna göre çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutlarında fark olduğu görülmüştür. Dershaneye gitmeyen öğrenciler davranışlarından şüphe duymakta, aileleri tarafından daha fazla eleştirildiklerini düşünmektedir.

Ana-baba tutumları incelendiğinde ise dershaneye giden öğrencilerin anne-babası için belirttiği ana-baba tutumları puanlarında fark olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı değişkenine göre ise dershaneye gitmeyen öğrenciler için bu değer yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanları dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre incelenmiş ve her iki sınıf düzeyi için de arada 60 puan üzerinde dershaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tüm bunlardan yola çıkılarak verinin, öğrencilerin dershaneye gitme durumlarını dikkate alarak incelenmesine karar verilmiştir. Split File menüsünden veri, dersane değişkenine göre iki gruba ayrıldıktan sonra Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi yoluyla altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarının gerek birlikte, gerekse ayrı ayrı Çok Boyutlu Mükemmeliyetçiliğin alt boyutları, Ana-Baba Tutumunun alt boyutları ve Sınav Kaygısı tarafından ne derece yordandığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1. Hiyerarşik çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular

Bu bölümde sırasıyla, hiyerarşik çoklu regresyon analizine ait sayıtlılar, doğrusallık (linearity), tek boyutlu ve çok boyutlu durumlar için bağımlı değişkenin normalliği (normality), varyansların homojenliği (homoscedasticity) ve hata varyanslarının sabitliği (constant error variance) analizlere göre incelenmiştir.

4.1.1 Hiyerarşik çoklu regresyon analizine ait sayıtların incelenmesi

4.1.1.1. İkili ve çoklu değişkenlik (collinearity/multicollinearity):

Yordayıcı değişkenlerin ikisi arasında mükemmele yakın bir ilişki olduğunda birlikte değişkenliğe, ikiden çok yordayan değişken arasında bu durum söz konusu olduğunda ise çoklu değişkenliğe işaret eder. Yordayıcı değişkenler olan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin alt boyutları; düzen, hatalara duyarlılık, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar, ana-baba tutumunun alt boyutları; sorumluluk ve otorite temelli ana-baba tutumu, sınav kaygısı ile yordanan değişken olan SBS puanı arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4.1. den de görüleceği üzere .80 üzeri bir korelasyon katsayısı olmadığından çoklu değişkenlik (Multicollinearity) sorununun söz konusu olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca VIF (Varyans Şişmesi) ve Tolerans değerleri incelenmiş ve tolerans değerlerinin bire yakın olduğu dolayısıyla 0'a yaklaşan bir tolerans değeri olmadığı ve VIF değerlerinin de tamamının bir civarında seyrettiği dolayısıyla beşin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca koşul indeksleri (condition indices) incelenmiş ve 30'un üzerinde olan bir değer dışında sorun olmadığı görülmüştür. Son olarak varyans oranları (varyans proportion) incelenmiş ve üçüncü modelde SBS altıncı sınıf puanlarının yordandığı model için dördüncü ve SBS yedinci sınıf puanlarının yordandığı model için uç değerinin .50 sınırının üzerinde olduğu görülmüştür

4.1.1.2. Doğrusallık (Linearity)

İlk olarak veride regresyon analizinin şartlarına ters düşen potansiyel bir problem olup olmadığını gözlemek için matris saçılım grafikleri ve parçalı saçılım grafikleri yoluyla SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarının bağımsız değişkenlerle ilişkilerini görselleştiren parçalı regresyon grafikleri (partial regression plots) incelenmiş ve saçılım grafiklerinde ilişkilerin doğrusallığını tehdit edecek gözle görünür bir sorun olmadığına kanaat getirilmiştir. Buna göre diğer gözlem noktalarından uzakta seyreden bir nokta bulunmamaktadır. Regresyon analizi yapmanın ön koşullarından biri yordayıcı ve yordanan değişkenlerin birbiriyle doğrusal bakımdan ilişkili olmasıdır. Öncelikle araştırmanın değişkenlerine ilişkin korelasyonlar .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.2' de sunulduğu şekildedir.

Tablo 4.2 Yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında korelasyon katsayıları matrisi

Değişkenler	Altıncı Sınıf SBS puanı	Yedinci Sınıf SBS puanı	ABT Sorumluluk	ABT Otoriter	Düzen	Hata	Şüphesiz	Aile Beklentisi	Sınav kaygısı	Aile Eleştirisi	Kişisel Standartlar
Altıncı Sınıf SBS puanı		90**	30**	,11*	,05	13**	25**	,06	22**	,26**	06
Yedinci Sınıf SBS puanı			33**	,17**	,05	16**	27**	,09	24**	,28**	07
ABT Sorumluluk				,36**	28**	19**	19**	,12*	16**	,53**	26**
ABT Otoriter					,07	40**	34**	61**	34**	52**	12*
Düzen						,02	,00	11*	,00	,18**	50
Hata							55**	44**	44**	49**	25**
Şüphesiz								28**	59**	44**	15**
Aile Beklentisi									24**	35**	35
Sınav Kaygısı										42**	10*
Aile eleştirisi											,01
Kişisel Standartlar											

** p< .01 * p< .05

Tablo 4,2'den SBS 6 ve SBS 7 bağımlı değişkenleriyle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde düşük düzeyde olmakla birlikte araştırmanın metrik yordayıcı değişkenlerinin yordanan değişken ile beklenen doğrultuda ilişkili olduğu görülmüştür. Elli beş korelasyondan kırk ikisinin istatistiksel bakımdan alfa .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Her yordayıcı değişkenle yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde doğrusal olduğu görülmüştür. Altıncı sınıf SBS puanlarının bağımsız değişkenlerle korelasyonlarından düzen, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutları dışındakiler, yedinci sınıf SBS puanları içinse yine düzen, aile beklentisi ve kişisel standartlar alt boyutu dışında tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle pozitif ya da negatif yönde, ancak istatistiksel olarak anlamlı tek yönlü doğrusal ilişkilerinin olduğu görülmüştür.

4.1.1.3. Tek Boyutlu Ve Çok Boyutlu Durumlar İçin Bağımlı Değişkenin Normalliği (Normality)

SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarının histogramı, kutu-çizgi grafiği incelenmiş ve puanların dağılımının normale yakın olduğu görülmüştür (Bakınız EK 5: Şekil 5, 6 histogramlar, Şekil 7 ve 8 kutu-çizgi grafikleri). Kolmogorov Smirnow testi altıncı sınıf puanlarının normallik sayılıtısını ihmal ettiği ancak yedinci sınıf puanları için tek boyutlu düzeyde (altıncı sınıf SBS puanları için $KS=.07$, $p=.00$; yedinci sınıf puanları içinse $KS=.03$, $p=.20$) dağılımın normal olduğunu ortaya koymuştur.

Pek çok araştırmacıya göre (Everitt, 1997; Hopkins ve Clay, 1963; Mardia, 1971; Olson, 1974) bağımlı değişkende gözlemlerin normal dağılımının ihlal edilmesinin I. Tür hata üzerinde etkisi tolere edilebilir (robust with respect to Type I error) kabul edilmektedir (akt: Stevens, 1996). Altıncı sınıf puanlarında düşük düzeyde bir negatif arpıklık olduğu belirtilebilir. Ardından standartlaştırılmış hatalara ait istatistikler test edilerek uç değer olup olmadığı gözden geçirilmiş, SBS altıncı ve yedinci sınıf puanları için standartlaştırılmış hataların histogramı oluşturularak (histogram of standardized residuals) dağılımlar incelenmiş istenildiği gibi her iki dağılımın da normal kabul edilebileceği EK 5: Şekil 9 ve 10' da görülmektedir.

Q-Q plotları ve Detrended Q-Q plotlarına göre de bağımlı değişken hata değerleri dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Gözlem noktalarının Normal PP Plotta 45 derecelik bir aı ile seyretmesi dağılımın normalliğine işaret eder. Böylece, Kolmogorov Smirnow testine göre altıncı sınıf verilerinde hafif bir negatif arpıklık görülse de diğer gözlemlere göre normallik sayılıtısının sağlandığına hüküm verilebilir. (Bakınız EK 5: Şekil 11, 12, 13 ve 14)

4.1.1.4. Varyansların homojenliği (homoscedasticity) Hata varyanslarının sabitliği (constant error variance)

Çoklu regresyon analizinin sayılıtlarından biri de tahmin edilen değerlerin (predicted values) hata varyanslarının homojen olmasıdır. Eğer model uyumlu ise standartlaştırılmış hatalar ve tahmin değerlerinin ikili saçılım grafiğinde belli bir desenin olmaması gerekir. ZRESID'in ZPRED ile saçılım diyagramı incelendiğinde belirgin bir yapı göze çarpmamaktadır. Buna göre altıncı ve yedinci sınıf SBS puanları için regresyon standartlaştırılmış tahmin değerleri ile standartlaştırılmış hataların saçılım diyagramı incelenmiş ve varyansın homojenliği sağlandığına kanaat getirilmiştir.

Standart tahmin değerlerinin standart regresyon hatalarıyla saçılım grafiği incelendiğinde gözlem noktalarının ortadan geçen çizginin altında ve üzerinde eşit dağıldıkları görülmektedir. Bu durum hataların normalliğine işaret eder. Aynı zamanda çizgi boyunca aşağı yukarı kayma yapmadan sabit bir dağılım göstermeleri de hataların doğrusallığına işaret etmektedir. (Bakınız Ek 5: Şekil 15 ve 16).

1- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gidip gitmemeleri, çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygıları, 6.sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?

Tablo 4.3 Sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım Dershane	83.865	.319*	5.798	.57	14.464**
İkinci Adım ÇBM		.376*			
Düzen	-2.149		.677	-141	-3.173**
Hatalara Aşırı İlgi	.232		.520	.023	.446
Davranışlarından Şüphe	-2.457		.713	-.161	-3.446**
Aile Beklentisi	.339		.739	.020	.458
Ailesel Eleştiri	-2.367		.864	-.130	-2.740**
Kişisel Standartlar	2.038		.781	.123	2.611**
Üçüncü Adım ABT		.383			
Sorumluluk Merkezli ABT	.681		.326	.102	2.090*
Otorite Merkezli ABT	.270		.280	.051	.964
Dördüncü Adım SK		.387			
Sınav Kaygısı	-.615		.342	-.087	-1.802

Not: N=452, *p<.0125, Birinci Adım için R²=.319, p=.001; İkinci Adım için R²'deki farklılaşma=.057, p=.001; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.007, p=.096, Dördüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.005, p=.072, Toplam R² =.387.

Tablo 4.3'den öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının dershaneye gitme, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 alfa oranı, analiz dört adımda gerçekleşeceği için .0125 olarak alınmıştır (.05/4=.0125).

Sırasıyla ilk adımda dershaneye gitme, ikinci adımda çok boyutlu mükemmeliyetçilik, üçüncü adımda ana-baba tutumu ve son olarak dördüncü adımda sınav kaygısı değişkenleri girilmiştir. Bu sıra belirlenirken literatürün ışığında değişkenlerin akademik başarıyı yordamadaki önem sırası dikkate alınmıştır. Sonuçlarına göre ilk adımda analize girilen dershaneye gitme değişkeni öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(1,447) = 209.216, p < .01, \eta^2 = .32$). Standartlaştırılmış beta değerlerine göre dershaneye gitme öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarına katkıda bulunmada en etkili olan değişkendir. Dershaneye gitme öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Altıncı sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmanın % 32'si dershaneye gitme ile açıklanmaktadır. İkinci olarak analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik, dershaneye gitme ile birlikte öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmayı açıklamada anlamlı bulunmuştur ($F(7,441) = 37.975, p < .01, \eta^2 = .38$). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS altıncı sınıf puanlarındaki varyansın yaklaşık % 6'sını anlamlı olarak açıklamaktadır.

SBS altıncı sınıf puanlarıyla çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri negatif yönde ilişkili, kişisel standartlar ise pozitif yönde ilişkili, güçlü yordayıcılar olarak görülmüştür. Üçüncü adımda analize girilen ana-baba tutumunun diğer iki basamakta girilen değişkenlerle birlikte SBS altıncı sınıf puanlarını yordadığı ($F(9,439) = 30.24, p < .01, \eta^2 = .38$) ancak alt boyut düzeyinde R^2 'deki artış bakımından ele alındığında toplam varyansa tek başına anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Son olarak dördüncü adımda analize girilen sınav kaygısı, SBS altıncı sınıf puanlarını açıklamada diğer üç basamakla birlikte ele alındığında anlamlı bulunmuştur ($F(10,438) = 27.68, p < .01, \eta^2 = .39$) ancak R^2 'e yaptığı katkının anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak dershaneye gitmiş olmak, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutları, öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını anlamlı şekilde yordayan değişkenlerdir. Diğer yandan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri alt boyutlarının, ana-baba tutumunun her iki alt boyutunun ve sınav kaygısının anlamlılık düzeyine erişmediği görülmüştür. Yapılan analizlerin etki büyüklükleri incelendiğinde tamamında eta kare düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

2- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitmeleri, çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, ana-baba tutumları ve sınav kaygıları, yedinci sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?

Tablo 4.4 Sekizinci sınıf öğrencilerinin, yedinci sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler		.32**			
Birinci Adım Dershane	75.521		5.205	.566	14.510 **
İkinci Adım ÇBM		.391**			
Düzen	-2.172		.601	-.159	-3.613**
Hatalara Aşırı İlgisi	.048		.461	.005	.103
Davranışlarından Şüphe	-2.232		.633	-.162	-3.528**
Aile Beklentisi	.015		.656	.001	.022
Ailesel Eleştirisi	-2.349		.767	-.143	-3.064**
Kişisel Standartlar	2.171		.693	.146	3.134**
Üçüncü Adım ABT		.399**			
Sorumluluk Merkezli ABT	.640		.289	.107	2.215*
Otorite Merkezli ABT	-.109		.249	-.023	-.439
Dördüncü Adım SK		.404**			
Sınav Kaygısı	-.569		.303	-.089	-1.88

Not: N=452, *p<.0125, Birinci Adım için R² , =.32, p=.000; İkinci Adım için R²'deki farklılaşma=.071, p=.001; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.008, p=.060, Dördüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.005, p=.061, Toplam R² =.404.

Tablo 4,4'den öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarının dershaneye gitme, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 Alfa oranı, analiz dört adımda gerçekleşeceği için .0125 olarak alınmıştır (.05/4=.0125). Sonuçlara göre ilk adımda analize girilen dershaneye gitme, öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(1,447) = 210.546, p < .01, \eta^2 = .32$). SBS puanlarındaki farklılaşmanın % 32'si dershaneye gitme ile açıklanmaktadır. İkinci adımda girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik dershaneye gitme ile birlikte öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmayı açıklamada anlamlı bulunmuştur ($F(7,441) = 40.527, p < .01, \eta^2 = .39$). Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğe, tek başına bakıldığında SBS altıncı sınıf puanlarındaki varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri alt boyutları negatif yönde ve kişisel standartlar alt boyutu pozitif yönde SBS yedinci sınıf puanlarını yordamaktadır. Üçüncü adımda analize girilen ana-baba tutumunun diğer iki basamaktaki değişkenlerle birlikte SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür ($F(9,439) = 32.414, p < .01, \eta^2 = .40$). Ancak R^2 'deki artış bakımından ele alındığında fark anlamlı bulunmamıştır. Son olarak dördüncü adımda analize girilen sınav kaygısı diğer basamaktaki değişkenlerle birlikte ele alındığında SBS yedinci sınıf puanlarını açıklamada anlamlıdır $F(10,438) = 29.69, p < .01, \eta^2 = .40$) ancak R^2 'deki fark bakımından incelendiğinde, ana baba tutumunda olduğu gibi dördüncü boyutta girilen sınav kaygısının da SBS puanlarını açıklamada tek başına anlamlı bir katkısının olmadığı görülmüştür.

Standartlaştırılmış beta değerleri topluca gözden geçirildiğinde öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarına katkıda bulunmada en etkili olan değişkenin dershaneye gitme olduğu görülmektedir. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutları öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordayan değişkenlerdir. Diğer yandan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara duyarlılık ve aile beklentileri alt boyutları, ana-baba tutumunun her iki alt boyutu ve sınav kaygısı SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada anlamlı bulunmamıştır. Yapılan analizlerin etki büyüklükleri incelendiğinde tamamında eta kare düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 4.5’ te altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada etkili olan değişkenler arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.5 Öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordayan değişkenler

	Dershaneye gitme	Düzen	Hatalara Aşın İlgi	Davranışlarında n Şüphe	Aile Beklentisi	Ailesel Eleştiri	Kişisel Standartlar	Sorumluluk Merkezli ABT	Otorite Merkezli ABT	Sınav Kaygısı
Altıncı Sınıf	+	-		-		-	+	+		
Yedinci Sınıf	+	-		-		-	+	+		

Tablo 4.5 incelenerek öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordamada etkili olan değişkenlerin her iki seviye için de aynı olduğu görülmüştür. Buna göre dershaneye gitme SBS puanlarını pozitif yordayıcı değişkendir. Aynı şekilde kişisel standartlar ve sorumluluk merkezli ABT altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarının pozitif yordayıcılarıken, düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri negatif yordayıcılarıdır.

3- Dershaneye giden İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Öncelikle dershaneye giden öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının ilköğretim 6.sınıf puanlarını yordamak üzere yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizinin sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 Dershaneye giden öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.11**			
Düzen	-2.932		.734	-.259	-3.998**
Hatalara Aşırı İlgi	.844		.575	.108	1.467
Davranışlarından Şüphe	-2.141		.809	-.185	-2.648**
Aile Beklentisi	.766		.801	.062	.956
Ailesel Eleştiri	-3.011		1.023	-.209	-2.943**
Kişisel Standartlar	2.293		.868	.179	2.640**
İkinci Adım ABT		.15**			
Sorumluluk Merkezli ABT	1.339		.388	.233	3.457**
Otorite Merkezli ABT	-.215		.317	-.053	-.678
Üçüncü Adım SK		.18**			
Sınav Kaygısı	-1.27		.37	-.24	-3.41**

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.11, p=.000; İkinci Adım için R²,deki farklılaşma=.04, p=.001; Üçüncü Adım için R²,deki farklılaşma=.03, p=.001, Toplam R² =.18.

Tablo 4.6'dan dershaneye giden öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri görülür. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 Alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .017 olarak alınmıştır ($.05/3=.017$). İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,301) = 6.14, p < .01, \eta^2 = .11$). Sonuçlara göre SBS altıncı sınıf puanlarındaki farklılaşmanın % 11'i çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Sırasıyla düzen, ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe SBS altıncı sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili, kişisel standartlar ise pozitif yönde ilişkili güçlü yordayıcılar olarak bulunmuştur. İkinci adımda analize girilen ana-baba tutumunun SBS altıncı sınıf puanlarını yordadığı ($F(8,299) = 6.52, p < .01, \eta^2 = .15$) ve toplam varyansın % 4'ünü açıkladığı görülmüştür. ABT alt boyutlarından sorumluluk merkezli ana-baba tutumu SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcıdır. Son olarak üçüncü adımda girilen sınav kaygısı SBS altıncı sınıf puanlarını açıklamada anlamlı ($F(9,298) = 7.30, p < .01, \eta^2 = .18$) ve puanlarla negatif yönde ilişkilidir. R^2 'deki istatistiksel bakımdan anlamlı olan artışa göre toplam varyansın % 3'ü sınav kaygısı tarafından açıklanmaktadır.

Sonuç olarak dershaneye giden öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe SBS altıncı sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili anlamlı yordayıcılar, kişisel standartlar pozitif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcıdır. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi ve aile beklentisi alt boyutlarının anlamlılık düzeyine erişemedikleri görülmüştür. Sorumluluk merkezli ana-baba tutumu SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada pozitif yönde etkili anlamlı bir yordayıcıyken, otoriter ana-baba tutumunun etkili bir yordayıcı olmadığı, sınav kaygısının ise SBS altıncı sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Standartlaştırılmış beta değerleri topluca incelendiğinde dershaneye giden altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişkenin düzen olduğu görülmüştür. İkinci olarak, sorumluluk merkezli ana-baba tutumu ve ardından sınav kaygısı gelmektedir. Ancak bu üç değişkenden düzen ve sınav kaygısı SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili, sorumluluk merkezli ana-baba tutumu ise SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Analizler sonucunda eta kare değerlerinin birinin orta düzeyde, diğerlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4- Dershaneye giden İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Dershaneye giden öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının ilköğretim yedinci sınıf puanlarını yordamada etkili olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizinin sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Dershaneye giden öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.125**			
Düzen	-2.967		.70	.28	-4.51**
Hatalara Aşırı İlgi	.569		.550	.09	1.21
Davranışlarından Şüphe	-2.169		.772	.09	-1.20
Aile Beklentisi	.711		.765	.11	1.49
Aile Eleştirisi	-3.108		.977	.06	-7.6
Kişisel Standartlar	2.223		.829	.12	1.73
İkinci Adım ABT		.162**			
Sorumluluk Merkezli ABT	1.051		.37	.20	2.99**
Otorite Merkezli ABT	-.500		.30	.10	-1.25
Üçüncü Adım SK		.185**			
Sınav Kaygısı	-1.02		.36	.20	-2.85**

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.125, p=.000; İkinci Adım için R²,deki farklılaşma=.037, p=.002; Üçüncü Adım için R²,deki farklılaşma=.022, p=.005, Toplam R² =.19.

Tablo 4,7’de dershaneye giden öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığına ilişkin analizlerin sonucu yer almaktadır.

İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,301) = 7.20, p < .01, \eta^2 = .12$). SBS puanlarındaki farklaşmanın % 13'ü çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Alt boyutlardan düzenin SBS yedinci sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili güçlü bir yordayıcı olduğu görülmüştür. İkinci adımdaki ana-baba tutumunun çok boyutlu mükemmeliyetçilikle birlikte ele alındığında SBS yedinci sınıf puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($F(8,299) = 7.25, p < .01, \eta^2 = .16$), R^2 incelendiğinde ana baba tutumunun katkısı anlamlı bulunmuştur. Sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun SBS yedinci sınıf puanlarını olumlu yönde yordamakta ve toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Son olarak üçüncü adımda analize girilen sınav kaygısının SBS yedinci sınıf puanlarını açıklamada anlamlı olduğu ($F(9,298) = 7.50, p < .01, \eta^2 = .19$) ve puanlarla negatif yönde ilişkili olan bu değişkenin toplam varyansın % 2'sini açıkladığı görülmüştür. Neticede dershaneye giden öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu anlamlı bir yordayıcıyken, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentisi, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadıkları, sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun SBS yedinci sınıf puanlarının pozitif bir yordayıcısı olduğu, diğer yandan otoriter ana-baba tutumunun yordayıcı olmadığı, sınav kaygısının ise SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Standartlaştırılmış beta değerlerine göre dershaneye giden yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişken düzendir. Dershaneye giden öğrencilerin yedinci sınıf puanlarıyla sınav kaygısı negatif yönde ilişkili iken sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda eta kare değerlerinin etkisinin birinin orta düzeyde, diğer ikisinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

5- Dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Dershaneye gitmeyen öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının ilköğretim altıncı sınıf puanlarını yordamada etkili olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizinin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Dershaneye gitmeyen öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.12**			
Düzen	-.217		1.541	-.014	-.141**
Hatalara Aşırı İlgi	-1.153		1.096	-.114	-1.052
Davranışlarından Şüphe	-3.577		1.472	-.227	-2.430*
Aile Beklentisi	-.532		1.731	-.031	-.307
Aile Eleştirisi	-1.655		1.613	-.094	-1.026
Kişisel Standartlar	1.634		1.679	.105	.973
İkinci Adım ABT		.18*			
Sorumluluk Merkezli ABT	-.490		.567	-.084	-.863
Otorite Merkezli ABT	1.434		.533	.280	2.692*
Üçüncü Adım SK		.20			
Sınav Kaygısı	1.455		.727	.203	2.001*

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.12, p=.009; İkinci Adım için R²,deki farklılaşma=.06, p=.012; Üçüncü Adım için R²,deki farklılaşma=.02, p=.047, Toplam R² =.20.

Tablo 4.8’de dershaneye gitmeyen öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığına ilişkin analizler verilmiştir.

Sonuçlara göre ilk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,134) = 3.01, p < .01, \eta^2 = .12$). Davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutları birinci basamaktaki anlamlı yordayıcılardır. Her ikisi de negatif olarak yordanan değişkenle ilişkili olan bu alt boyutlar SBS altıncı sınıf puanlarındaki varyansın % 12'sini açıklamaktadır. İkinci adımda analize girilen ana-baba tutumu birinci basamaktaki değişkenlerle birlikte ele alındığında SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada anlamlı bulunmuştur ($F(8,132) = 3.52, p < .01, \eta^2 = .18$). Otorite merkezli ana-baba tutumu SBS altıncı sınıf puanları ile pozitif yönde ilişkilidir ve puanlardaki varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Son olarak üçüncü adımda analize dâhil edilen sınav kaygısı, ilk iki adımdaki değişkenlerle birlikte SBS altıncı sınıf puanlarını açıklamada istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur ($F(9,131) = 3.64, p < .01, \eta^2 = .20$). Altıncı sınıf SBS puanlarıyla ilişkisi pozitif olan bu değişken toplam varyansın % 2'sini açıklanmaktadır. Sonuç olarak dershaneye gitmeyen öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutları anlamlı yordayıcılarken, hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadıkları, otoriter ana-baba tutumu SBS, altıncı sınıf puanlarının pozitif bir yordayıcısı iken, sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun anlamlı düzeye ulaşmadığı, sınav kaygısının ise SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Standartlaştırılmış beta değerleri ele alındığında dershaneye gitmeyen altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişkenin SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili olan otorite merkezli ana-baba tutumunun olduğu, bu değişkeni negatif yönde ilişkili olan davranışlardan şüphe ve pozitif yönde ilişkili olan sınav kaygısının izlediği görülmüştür.

Analizler neticesinde eta kare değerlerinin etkisinin birinin düşük, diğer ikisinin de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

6- Dershaneye gitmeyen İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Dershaneye gitmeyen öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının ilköğretim yedinci sınıf puanlarını yordamada etkili olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizinin sonuçları Tablo 4.9.'de verilmiştir.

Tablo 4.9 Dershaneye gitmeyen öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.15**			
Düzen	-.242		1.169	-.020	-.207
Hatalara Aşırı İlgi	-1.025		.831	-.131	-1.233
Davranışlarından Şüphe	-2.391		1.116	-.196	-2.142*
Aile Beklentisi	-1.938		1.313	-.147	-1.476
Aile Eleştirisi	-1.402		1.223	-.103	-1.146
Kişisel Standartlar	2.415		1.273	.201	1.897
İkinci Adım ABT		.18**			
Sorumluluk Merkezli ABT	-.200		.439	-.044	-.455
Otorite Merkezli ABT	.723		.412	.182	1.755
Üçüncü Adım SK		.19**			
Sınav Kaygısı	.93		.57	.17	1.642

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² = .15, p=.001; İkinci Adım için R²'deki farklılaşma=.03, p=.161; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.01, p=.103, Toplam R² =.19.

Tablo 4.9'da dershaneye gitmeyen öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır (F(6,134) = 4.07, p < .01, η² = .15). Buna göre SBS puanlarındaki farklılaşmanın % 15'i çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile açıklanmaktadır. Birinci basamaktaki tek anlamlı yordayıcı olan davranışlardan şüphe alt boyutu yordanan değişkenle negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

İkinci adımda model anlamlı olmakla birlikte ($F(8,132) = 3.56, p < .0, \eta^2 = .18$) R^2 'deki farklılaşmanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Son olarak üçüncü adımda da benzer şekilde model anlamlı bulunmakla birlikte ($F(9,131) = 3.50, p < .01, \eta^2 = .19$) tek başına ele alındığında sınav kaygısının anlamlılık düzeyine erişmediği görülmüştür.

Böylece dershaneye gitmeyen öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutu anlamlı bir yordayıcıken, düzen, hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutlarının anlamlı yordamada bulunmadıkları, ana-baba tutumunun her iki alt boyutunun ve sınav kaygısının da SBS yedinci sınıf puanlarını yordamadığı görülmüştür. Standartlaştırılmış beta değerleri topluca incelendiğinde dershaneye gitmeyen yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişken davranışlardan şüphedir. Analizler sonucunda eta kare değerlerinin tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 4.10' da dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordayan değişkenler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.10 Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordayan değişkenler

	Dershaneye giden		Dershaneye gitmeyen		Düzen	Hatalara Aşırı İlgili	Davranışların dan Şüphe	Aile Beklentisi	Ailesel Eleştiri	Kişisel Standartlar	Sorumluluk Merkezli ABT	Otorite Merkezli ABT	Sınav Kaygısı
	Altıncı sınıf	Yedinci sınıf	Altıncı sınıf	Yedinci sınıf									
Dershaneye giden													
	-	-	-	-									
Dershaneye gitmeyen													
	-	-	-	-									

Tablo 4.10’da dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordayan değişkenler kıyaslandığında, dershaneye giden öğrenciler için altıncı sınıf SBS puanlarını düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve sınav kaygısı negatif, kişisel standartlar ve sorumluluk merkezli ana baba tutumunun pozitif yönde yordayıcı değişkenler olduğu görülmüştür. Dershaneye giden yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanını düzen ve sınav kaygısı negatif yönde, sorumluluk merkezli ana baba tutumu ise pozitif yönde yordamaktadır. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının düzen ve davranışlardan şüphe negatif yönde yordayıcılar, otorite merkezli ana baba tutumu ve sınav kaygısı ise pozitif yönde yordayıcılarıdır. Dershaneye gitmeyen yedinci sınıf öğrencilerinin puanlarında yordayıcı olan tek değişkenin davranışlardan şüphe olduğu ve negatif yönde yordadığı görülmüştür. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak altıncı sınıfta öğrencilerin üzerinde yoğun bir stres olduğu sonucuna varılabilir.

7- İlköğretim sekizinci sınıf kız öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4.11 Kız öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.11**			
Düzen	-2.189		1.021	-.156	-2.144*
Hatalara Aşırı İlgisi	.333		.765	.034	.435
Davranışlarından Şüphe	-2.944		1.011	-.209	-2.912**
Aile Beklentisi	-.162		1.066	-.011	-.152
Aile Eleştirisi	-3.389		1.291	-.201	-2.626*
Kişisel Standartlar	1.898		1.169	.125	1.624
İkinci Adım ABT		.14**			
Sorumluluk Merkezli ABT	1.126		.463	.186	2.430*
Otorite Merkezli ABT	-.063		.431	-.013	-.146
Üçüncü Adım SK		.14**			
Sınav Kaygısı	-.115		.525	-.017	-.219

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.11, p=.001; İkinci Adım için R²'deki farklılaşma=.03, p=.046; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.000, p=.827, Toplam R² =.14.

Tablo 4.11'de kız öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) ile yapılabilecek olası I. Tür hata oranı olan .05, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .017 olarak alınmıştır (.05/3=.017).

İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,243) = 5.22, p < .01, \eta^2 = .11$). Buna göre kız öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarındaki farklaşmanın % 11'i çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Altı alt boyuttan sırasıyla davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve düzenin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada anlamlıdır; bu değişkenlerin hepsi SBS altıncı sınıf puanları ile negatif yönde ilişkilidir. İkinci adımda analize girilen ana-baba tutumu, kızların SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F(8,299) = 6.52, p < .01, \eta^2 = .14$). ABT alt boyutlarından sorumluluk merkezli ana-baba tutumu SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak toplam varyansın sadece % 3'ünün bu değişken tarafından açıklandığı görülmüştür. Son olarak üçüncü adımda girilen sınav kaygısı kızlar için SBS altıncı sınıf puanlarını açıklamada anlamlı bulunmuştur ($F(9,298) = 7.30, p < .01, \eta^2 = .14$). Ancak R^2 'e yaptığı katkı bakımından incelendiğinde sınav kaygısının SBS puanlarını tek başına açıklamada anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Sonuç olarak kız öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve düzen alt boyutları anlamlı yordayıcılarken, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutlarının anlamlılık düzeyine erişemedikleri, sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun kızların SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcı iken, otorite merkezli ana-baba tutumunun anlamlı olarak yordamadığı ve son olarak sınav kaygısının tek başına anlamlılık düzeyine erişemediği görülmüştür.

Standartlaştırılmış Beta değerleri topluca incelendiğinde kız öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişkenin davranışlardan şüphe olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda eta kare değerlerinin tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

8- İlköğretim sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4.12 Erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS Puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.145**			
Düzen	-3.297		1.338	-.194	-2.463*
Hatalara Aşırı İlgi	.436		1.058	.040	.412
Davranışlarından Şüphe	-3.668		1.504	-.216	-2.439*
Aile Beklentisi	1.352		1.588	.068	.852
Aile Eleştirisi	-5.031		1.656	-.248	-3.037**
Kişisel Standartlar	4.177		1.531	.228	2.728**
İkinci Adım ABT		.236**			
Sorumluluk Merkezli ABT	2.650		.596	.354	4.447**
Otorite Merkezli ABT	1.199		.506	.193	2.369*
Üçüncü Adım SK		.269**			
Sınav Kaygısı	-1.840		.630	-.239	-2.920**

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.145, p=.001; İkinci Adım için R²'deki farklılaşma=.091, p=.000; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.033, p=.004, Toplam R² =.269.

Tablo 4.12’de erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 Alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .017 olarak alınmıştır ($.05/3=.017$).

İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,192) = 5.445, p < .01, \eta^2 = .15$). Buna göre erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmanın yaklaşık % 15’i çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Altı alt boyuttan sırasıyla ailesel eleştiri, kişisel standartlar, düzen ve davranışlardan şüphe SBS altıncı sınıf puanlarını yordamaktadır. Bunlardan kişisel standartlar erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkiyken diğerlerinin ilişkisinin negatif olduğu görülmüştür. İkinci adımda analize girilen ana-baba tutumunun ilk basamakla birlikte ele alındığında erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F(8,190) = 7.34, p < .01, \eta^2 = .0,24$) ve toplam varyansın % 9’unu açıkladığı görülmüştür. ABT alt boyutlarından her ikisinin de SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Son olarak üçüncü adımda analize girilen sınav kaygısı diğer iki alt boyuttaki değişkenlerle birlikte SBS altıncı sınıf puanlarını açıklamada anlamlı bulunmuştur ($F(9,189) = 7.73, p < .01, \eta^2 = .0,27$). Tek başına ele alındığında toplam varyansa %3’lük bir katkı sağladığı birlikte ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin sırasıyla ailesel eleştiri, kişisel standartlar, düzen ve davranışlardan şüphe alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutlarının anlamlılık düzeyine erişemedikleri, sorumluluk ve otorite merkezli ana-baba tutumlarının her ikisinin de erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada pozitif yönde etkili ve anlamlı birer yordayıcı olduğu, ancak standartlaştırılmış beta değerleri sıralandığında sorumluluk merkezli ana baba tutumunun ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu değerlere göre erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişken sorumluluk merkezli ana-baba tutumudur. Yapılan analizler sonucunda eta kare değerlerinin tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

9- İlköğretim sekizinci sınıf kız öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4.13 Kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS Puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.149**			
Düzen	-2.355		.930	-.180	-2.534*
Hatalara Aşırı İlgi	-.310		.697	-.034	-.445
Davranışlarından Şüphe	-2.448		.920	-.187	-2.659**
Aile Beklentisi	-.326		.970	-.024	-.336
Aile Eleştiri	-3.565		1.175	-.228	-3.034**
Kişisel Standartlar	2.145		1.064	.152	2.015*
İkinci Adım ABT		.177**			
Sorumluluk Merkezli ABT	1.107		.420	.196	2.635**
Otorite Merkezli ABT	-.245		.391	-.055	-.627
Üçüncü Adım SK		.187**			
Sınav Kaygısı	-.514		.475	-.083	-1.081

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.149, p=.001; İkinci Adım için

R²'deki farklılaşma=.028, p=.018; Üçüncü Adım için R²'deki farklılaşma=.010, p=.281,

Toplam R² =.187.

Tablo 4.13’de kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri görülür. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması(Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 Alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .017 olarak alınmıştır (.05/3=.017).

Sonuçlara göre ilk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,243) = 7.107, p < .01, \eta^2 = .15$). Buna göre kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmanın yaklaşık % 15’i çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe, düzen ve kişisel standartlar kızların SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada anlamlıdır. Bunlardan kişisel standartlar dışında diğerleri, kızların SBS yedinci sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili anlamlı yordayıcılardır. İkinci adımda analize dâhil edilen ana-baba tutumunun, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin alt boyutları ile birlikte kızların SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F(8,241) = 6.49, p < .01, \eta^2 = .18$) ancak tek başına toplam varyansın yaklaşık % 3’ünü açıkladığı görülmüştür. ABT alt boyutlarından sorumluluk merkezli ana-baba tutumu SBS yedinci sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcıdır. Son olarak üçüncü adımda analize girilen sınav kaygısı çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve ana-baba tutumu ile birlikte ele alındığında SBS yedinci sınıf puanlarını açıklamada anlamlıdır ($F(9,240) = 5.90, p < .01, \eta^2 = .19$). R^2 ’e yaptığı katkı bakımından incelendiğinde tek başına yaptığı % 1’lik katkının istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sonuçlara göre kız öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe, sorumluluk merkezli ana baba tutumu, düzen ve kişisel standartlar alt boyutları anlamlı birer yordayıcıdır. Kişisel standartlar ve sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun, kızların yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada pozitif yönde ilişkili anlamlı yordayıcıdır. Standartlaştırılmış Beta değerlerine göre kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişken ailesel eleştiridir. Hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutları anlamlılık düzeyine erişmemiştir. Analiz sonuçlarına göre eta kare değerlerinin tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

10- İlköğretim sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ana-baba tutumlarının ve sınav kaygılarının öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4.14 Erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanının yordanmasına dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım ÇBM		.155**			
Düzen	-2.908		1.153	-.198	-2.521*
Hatalara Aşırı İlgi	.890		.911	.094	.977
Davranışlarından Şüphe	-3.797		1.295	-.258	-2.931**
Aile Beklentisi	.818		1.368	.048	.598
Aile Eleştiri	-4.246		1.427	-.242	-2.976**
Kişisel Standartlar	3.878		1.319	.244	2.940**
İkinci Adım ABT		.231**			
Sorumluluk Merkezli ABT	2.235		.518	.345	4.315***
Otorite Merkezli ABT	.503		.440	.094	1.144
Üçüncü Adım SK		.243**			
Sınav Kaygısı	-.960		.555	-.144	-1.728

Not: N=452, *p<.017, Birinci Adım için R² , =.155, p=.001; İkinci Adım için

R²,deki farklılaşma=.076, p=.001; Üçüncü Adım için R²,deki farklılaşma=.012, p=.086,

Toplam R² =.243.

Tablo 4.14’de erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri görülür. İlk adımda analize girilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik SBS yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(6,192) = 5.875, p < .01, \eta^2 = .16$). Buna göre erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmanın yaklaşık % 16’sı çok boyutlu mükemmeliyetçilik tarafından açıklanmaktadır. Sırasıyla ailesel eleştiri, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe ve düzen anlamlı yordayıcılardır. Bunlardan kişisel standartlar dışında hepsi SBS yedinci sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkilidir. İkinci adımda analize girilen ana-baba tutumunun erkeklerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada ilk adımla birlikte ele alındığında anlamlı düzeyde yordadığı ($F(8,190) = 7.144, p < .01, \eta^2 = .23$) ve tek başına toplam varyansın % 7’sini anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür. ABT alt boyutlarından sorumluluk merkezli ana-baba tutumu yedinci sınıf SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcıdır. Üçüncü adımda analize girilen sınav kaygısı SBS yedinci sınıf puanlarını açıklamada anlamlıdır ($F(9,198) = 6.748, p < .01, \eta^2 = .24$). Ancak tek başına R^2 ’ye yaptığı katkı bakımından incelendiğinde % 1’lik katkının anlamlılık düzeyine erişemediği görülmüştür.

Sonuç olarak erkek öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadıkları, sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Standartlaştırılmış beta değerleri topluca incelendiğinde erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişkenin sorumluluk merkezli ana-baba tutumu olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda eta kare değerlerinin hepsinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.15 Kız ve erkek öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordayan değişkenler

	Düzen	Hatalara Aşırı İlgili	Davranışlarımda n Şüphe	Aile Beklentisi	Ailesel Eleştirisi	Kişisel Standartlar	Sorumluluk Merkezli ABT	Otorite Merkezli ABT	Sınav Kaygısı
Kız Altıncı sınıf	-		-		-		+		
Erkek Altıncı sınıf	-		-		-	+	+	+	-
Kız Yedinci sınıf	-		-		-	+	+		
Erkek Yedinci sınıf	-		-		-	+	+		

Tablo 4.15’de kızların altıncı ve yedinci sınıf puanları karşılaştırıldığında her iki puan için de düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştirinin negatif yordayıcılar olduğu, altıncı sınıf kız SBS kız puanlarında sorumluluk merkezli ABT negatif yordayıcı iken diğer seviyelerde bu alt boyutun pozitif yordayıcı olduğu bulunmuştur. Altıncı sınıf kız öğrencilerinin SBS puanları dışında tüm seviyeler için çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt boyutunun pozitif bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür.

Erkek öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf puanları üzerinde yordayıcı olan değişkenler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde her iki puan için de düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri negatif yordayıcı iken, sorumluluk merkezli ABT'nin ve çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt boyutunun pozitif yordayıcı olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada otorite merkezli ABT'nin pozitif yönde ilişkili iken, sınav kaygısının negatif yordayıcı değişkenler olduğu görülmüştür.

11. Altıncı ve yedinci Sınıf öğrencilerinin SBS puanları, kaç yıl dershaneye gittiklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarında dershaneye gittikleri yıl değişkenine göre fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16 Öğrencilerin Dershaneye Gittikleri Yıl Değişkenine Göre Altıncı sınıf SBS Puanlarında Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Altıncı sınıf SBS Puanı	Gruplar arası	173081,50	3	57693.83	22.42**
	Gruplar içi	805373,27	313	2573.08	
	Toplam	978454,770	316		
Yedinci sınıf SBS Puanı	Gruplar arası	132651,109	3	44217.036	18.51**
	Gruplar içi	747748,317	313	2388.972	
	Toplam	880399,426	316		

** p< .01 * p< .05

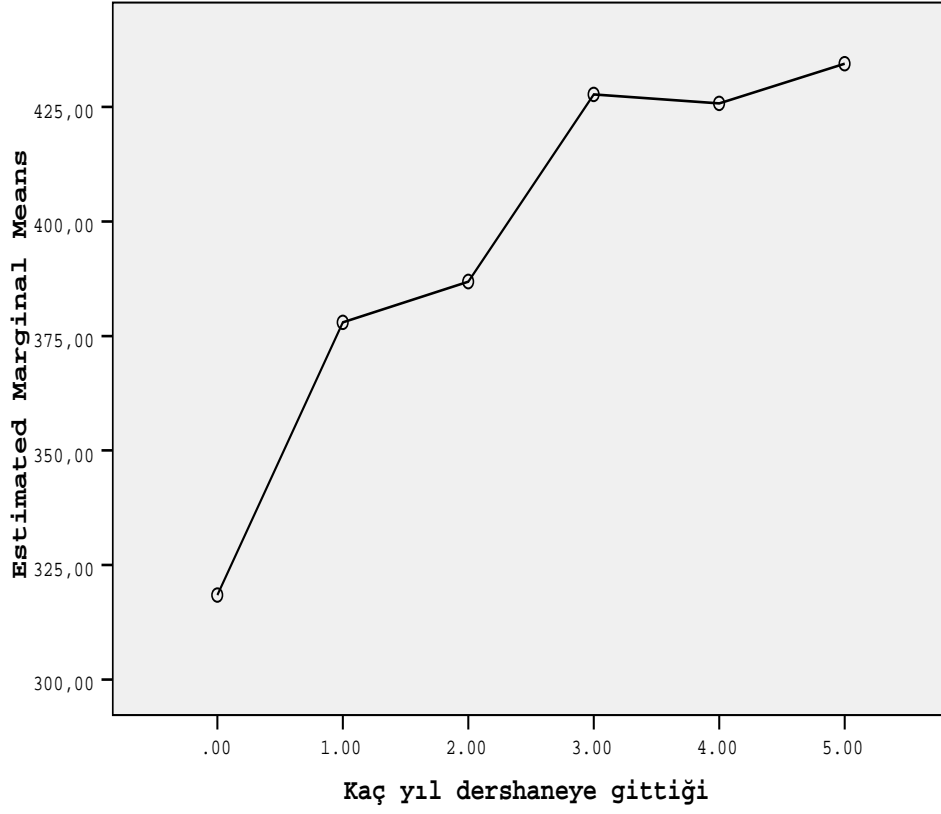
Tablo 4.16'daki analiz sonuçlarına göre altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarının dershaneye gidilen yıl değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. $F(3, 313)_{6.sınıf} = 22.42$; $p < .01$, $\eta^2 = .18$; ($F(3, 313)_{7.sınıf} = 18.51$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$). Benforroni testi yoluyla yapılan ikili karşılaştırmalarda her iki sınav için de dershaneye gitmeyen öğrencilerle giden öğrencilerde tüm seviyelerde dershaneye giden öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmüştür. Diğer yıllar için ele alındığında en büyük farkın dershaneye bir yıl giden öğrencilerle ($\bar{X}_{6.sınıf} = 377.95$, $\bar{X}_{7.sınıf} = 355.60$) dört yıl gidenler ($\bar{X}_{6.sınıf} = 428.83$, $\bar{X}_{7.sınıf} = 403.02$) arasında olduğu görülmüştür. İkinci sırada dershaneye bir yıl ($\bar{X}_{6.sınıf} = 377.95$, $\bar{X}_{7.sınıf} = 355.60$) gidenlerle 3 yıl gidenler ($\bar{X}_{6.sınıf} = 427.74$, $\bar{X}_{7.sınıf} = 398.67$) arası fark yer almaktadır.

Bir yıl dershaneye gitme ile iki yıl gitme, üç ile dört yıl gitme arasındaki farklar istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmamıştır.

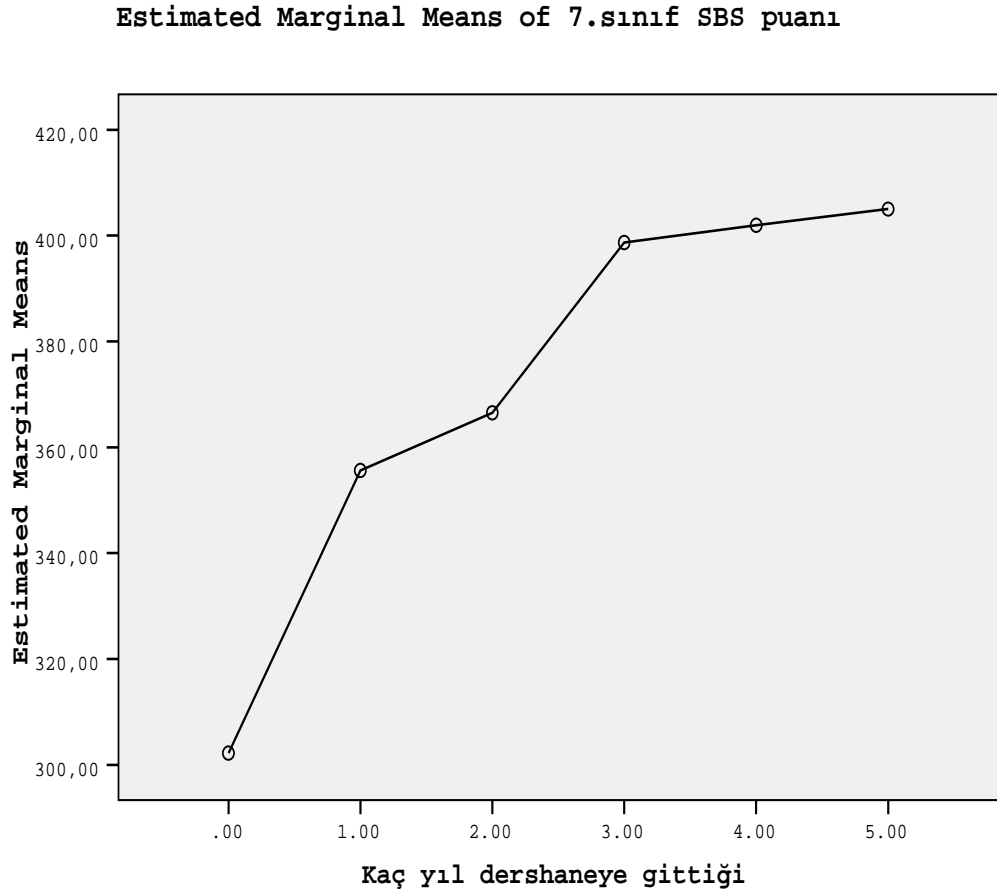
Öğrencilerin dershaneye gittikleri yıl bağımsız değişkenine göre altıncı ve yedinci sınıf SBS puanları aritmetik ortalamalarının grafikleri Şekil 4.1'de ve Şekil 4.2 verildiği şekildedir.

Şekil 4.1 Dershaneye gidilen yıl değişkenine göre altıncı sınıf SBS puanları.

Estimated Marginal Means of 6. sınıf SBS puanı



Şekil 4.2 Dershaneye gidilen yıl değişkenine göre yedinci sınıf SBS puanları.



Yıllara göre incelendiğinde her iki sınav için de en büyük ivmenin hiç dershaneye gitmemekle bir yıl gitmek arasında olduğu, bunu 2 ile 3 yıl gitmenin izlediği görülmüştür.

12. Ekonomik durum ile dershaneye gidip gitmeme arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.16 Öğrencilerin Dershaneye gidip gitmeme durumları ile ailelerinin ekonomik durumu arasındaki ilişki.

		Ailenin Gelir Düzeyi						Toplam	
		500 ve altı	500-1000	1000-1500	1500-2000	2000-2500	2500		
Dershaneye gittin mi?	Hayır	f	40	64	29	7	0	2	142
		%	28.2%	45.1%	20.4%	4.9%	.0%	1.4%	100.0%
	Evet	f	8	6	89	60	38	49	310
		%	2.6%	21.3%	28.7%	19.4%	12.3%	15.8%	100.0%
Toplam	f	48	130	118	67	38	51	452	
	%	10.6%	288.8%	26.1%	14.8%	8.4%	11.3%	100.0%	

$$\chi^2=130,729 \quad sd=5 \quad p=.000$$

Ailenin ekonomik durumu ile dershaneye gidip gitmeme arasında ilişki olup olmadığı Kay kare analizi yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.17’de verildiği şekildedir.

Analiz sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu ile dershaneye gidip gitmeme durumu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş, ($\chi^2=130.73$, $p < .01$; $\phi_c = .29$) .29 olarak tespit edilen Cramer Phi (ϕ_c) katsayısı dershaneye gidip gitmeme ile ailenin gelir düzeyi arasındaki kay-kare testi sonucuna ait ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin %28'i 500 ve altı gelir düzeyine sahipken dershaneye gidenlerde bu oranın %3'e düştüğü görülmektedir. Dershaneye gitmeyenlerin %45'i 500-1000 gelir düzeyine sahipken dershaneye gidenlerde bu oran %21'e düşmektedir. Dershaneye gitmeyenlerin %5'i 1500-2000 gelir düzeyi aralığındayken dershaneye gidenlerde bu oran %19'dur. Dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında gelir düzeyi 2000-2500 arasında öğrenci bulunmazken dershaneye gidenlerde bu oran %12'dir. Dershaneye gitmeyen 2 öğrencinin ailesinin gelir düzeyi 2500 TL'nin üzerindeyken dershaneye gidenlerde bu oranın %16'ya çıktığı görülmektedir.

Sonuç olarak ailenin gelir düzeyi arttıkça dershaneye gitmeyen öğrencilerin oranında azalma olduğu söylenebilir. Dershaneye gitme durumu ailenin gelir düzeyi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

13- Öğrencilerin dershaneye gittikleri süre ailenin gelir düzeyi ile ilişkili midir?

Ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin dershaneye gittikleri süre arasında ilişki olup olmadığı Kay kare analizi yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.18’te verildiği şekildedir.

Tablo 4.17 Ailenin gelir düzeyi ile dershaneye gittikleri süre arasında ilişki

		Ailenin Gelir Düzeyi						Toplam	
		500 ve altı	500-1000	1000-1500	1500-2000	2000-2500	2500		
Dershaneye gitme yılı	1 yıl	f	3	40	33	21		0	14
		%	2.6%	35.1%	28.9%	18.4%	.1%	.8%	00.0%
	2 yıl	f	3	20	20	11			9
		%	4.3%	29.0%	29.0%	15.9%	0.1%	1.6%	00.0%
	3 yıl	f	2	7	29	14	5		6
		%	2.3%	8.1%	33.7%	16.3%	7.4%	2.1%	00.0%
	4 yıl	f	1	3	8	14		3	8
		%	.1%	.3%	6.7%	9.2%	8.8%	7.1%	00.0%
Toplam	f		50	0	0	8	0	17	
	%	.8%	2.1%	8.4%	8.9%	2.0%	5.8%	00.0%	

$$\chi^2=48,301 \quad sd=15 \quad p= .000$$

Analiz sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu ile dershaneye gitme yılı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur, ($\chi^2=48,301$, $p < .01$). 500 ve altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 3’ü, 500-1000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 35’i, 1000-1500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 29’u, 1500-2000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 18’i, 2000-2500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 6’sı, 2500 ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 9’unun bir yıl dershaneye gittiği görülmüştür.

500 ve altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 4'ü, 500-1000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 29'u, 1000-1500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 29'u, 1500-2000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 16'sı, 2000-2500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 10'u, 2500 ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 12'sinin iki yıl dershaneye gittiği görülmüştür. 500 ve altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 2'si, 500-1000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 8'i, 1000-1500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 38'i, 1500-2000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 16'sı 2000-2500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 17'si, 2500 ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 22'sinin üç yıl dershaneye gittiği görülmüştür. 500 ve altı gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 2'si, 500-1000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 6'sı, 1000-1500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 17'si, 1500-2000 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 29'u, 2000-2500 gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 19'u, 2500 ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilerin % 27'sinin dört yıl dershaneye gittiği görülmüştür.

Sonuç olarak ailenin gelir düzeyi arttıkça dershaneye gidilen yıl değişkeninde artış olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

Sonuç ve Tartışma

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan tartışmalara yer verilmiş, alt problemler sırasıyla ele alınmıştır.

5.1.1. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumu, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeylerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordama gücü

Dershaneye gitme ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarına katkıda bulunmada en etkili olan değişken olup, öğrencilerin SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna göre, altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklaşma büyük ölçüde dershaneye gitme ile açıklanmaktadır.

Bu bulgu; Özgüven tarafından yapılan "Özel Dershanelerin Üniversiteye Giriş Etkileri" konulu çalışma ile de desteklenmektedir. Araştırmanın sonuçları, özel dershaneye devam etmenin öğrencilerin puanlarını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır (Özgüven, 1977). Altun ve Çakan (2004) tarafından sınavlarda (LGS/ÖSS) başarılı olmuş illerin eğitim yöneticileriyle yapılan araştırmada deneme sınavlarının yapılması, okul öncesi eğitim, yeterli fiziki alt yapı, işbirliği, personel yeterliği ve okuldaki eğitime destek olarak yapılan çalışmalar sınav başarısını etkileyen en önemli ortak faktörler olarak bulmuşlardır.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre dershaneye gitme, öğrencilerin SBS başarılarında rol oynayan önemli faktörlerden birisidir. Ancak öğrencilerin SBS’de ve akademik olarak her alanda başarılı olmaları için diğer etkenlerle de desteklenmeleri gerekmektedir.

Elmacıoğlu (2001), öğrencinin okul başarısında; zekâ, cinsiyet, ilgi ve yetenekler, alışkanlıklar, hazır bulunuşluk düzeyi, aile yapısı ve fiziksel ve ekonomik koşulları gibi pek çok etkenin belirleyici olduğunu belirtmektedir. Anne-babanın eğitim seviyesi ve mesleklerinin büyük ölçüde ekonomik durumlarının belirleyicisi olduğu da unutulmamalıdır. Ailenin ekonomik durumu çocuğa verilecek eğitim olanaklarının türü ve süresi üzerinde etkili olacaktır. Ebeveyn ve öğretmen tutumlarının önemi de şüphesiz yadsınamaz. Ancak asıl belirleyici öğrencinin kendi gayretidir. Okul başarısında ailenin düşük gelire sahip olması; yetersiz beslenme, ısınma ve sağlık sorunları, uygun bir ev ortamının sağlanamaması çocuğun akademik başarısına yansımakta ve orta öğretime geçişte sınav başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Tezcan, 2001). Aynı türden iki tohum farklı özellikte topraklara ekildiğinde nasıl ki aynı kalite ve miktarda ürün almak mümkün değilse, yetersiz koşullarda büyüyen çocuklardan harikalar yaratmalarını beklemek de doğru olmayacaktır. Turkheimer, Haley, Waldron ve Gotteman (2003)'ın ikizler üzerinde yaptıkları çalışmalarında düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan çocukların IQ puanlarındaki farklılaşmanın açıklanmasında ana-babanın IQ seviyesinin neredeyse hiç etkili olmadığını ve farklılaşmanın %60'ının ailelerin gelir seviyesi ile açıklandığını belirtmişlerdir. İlginç olanı varlıklı aileler için bu durumun tam tersinin söz konusu olmasıdır. Gottfredson (2004) beyaz genç yetişkilerden zeka seviyesi 75 ve altı olanların % 30'unun yoksul çevrelerde yaşadıklarını ve bu çevrelerde yaşayanlar arasında zeka seviyesi 125 ve üzeri olanların oranının % 2 olduğunu rapor etmişlerdir. Bu durumda varlıklı aileler için avantaj olan ekonomik durum yoksul aile çocukları için çok büyük bir dezavantaja dönüşmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre çok boyutlu mükemmeliyetçilik, dershaneye gitme ile birlikte öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklılaşmayı açıklamada anlamlı bulunmuştur. SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarıyla çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri negatif yönde ilişkili, kişisel standartların ise pozitif yönde ilişkili, güçlü yordayıcılar olduğu anlaşılmıştır.

Chang (2001)'in yaptığı araştırmaya göre mükemmeliyetçilik düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunu azalmakta, karamsarlık ve kaygı düzeyi yükselmekte ve yaşanan stres de artmaktadır. Benzer bir araştırmada Kramer (1988) mükemmeliyetçilik puanları ile kaygı puanları arasında pozitif bir ilişkili olduğunu belirtmiştir. Akademik başarı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan birtakım araştırmalar ise mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeler yapmışlardır. Örneğin; Locicero ve Ashby (2000) 83 üstün yetenekli ve 112 normal düzeyde öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar belirleme boyutundan normal öğrencilere oranla daha yüksek puanlar almışlardır.

Aynı şekilde Gilman ve Ashby (2003) 185 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında kendi sınırlarını bilerek yüksek standart belirleyenlerin akademik alanda daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Benzer bir araştırmada Frost ve Herderson (1991) mükemmeliyetçilik ölçeğinin yüksek standartlar belirleme boyutundan yüksek puan alanların, başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Başer (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin, mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen ve kişisel standartlar boyutlarından aldıkları puanlar yükseldikçe akademik başarılarının yükseldiği ancak ölçeğin genelinden aldıkları mükemmeliyetçilik puanlarının yükselmesi ile akademik başarılarının düştüğü anlaşılmıştır.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre ana-baba tutumunun, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve dershaneye gitme değişkenleriyle birlikte SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordadığı, ancak toplam varyansa tek başına anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısının da, SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını açıklamada ana-baba tutumu, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve dershaneye gitme ile birlikte ele alındığında yordayıcı olduğu ancak tek başına anlamlı bir yordayıcı olmadığı bu araştırmayla ortaya konan bulgular arasındadır.

Anne-baba-çocuk ilişkisi ile çocuğun okuldaki başarısı arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren bir çok araştırma bulgusu vardır (Amato, 1989; Steinberg ve ark., 1989). Baumrind (1968) , Maccoby ve Martin (1983) yaptıkları çalışmalarda, ilköğretim dönemindeki çocukların algıladığı anne-baba ilgisi ve desteği ile çocuğun benlik saygısı arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir. Yapılan bir başka çalışmaya göre ise anne-babasından baskı gören çocukların kaygılı ve okulda başarısız oldukları, ayrıca benlik saygılarının düşük olduğu bulunmuştur (Ketstisiz, Ryan ve Adams, 1998).

Frost ve diğ. (1990) ebeveynlerin mükemmeliyetçi bir tutum sergilemeleri ve bunun sonucunda yapılan hataların yoğun bir şekilde eleştirilmesi, çocuklarının da mükemmeliyetçi davranışlar sergilemelerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde Rice ve diğ. (2005), yaptıkları araştırmada bireylerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile ebeveynlerinin kendilerinden yüksek beklentileri olması arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Steinberg ve arkadaşları (1988) öğrencinin okul dışı çevresinin ve özellikle ailesinin akademik başarı ile olan ilişkisini araştırmışlar; ailenin sosyal düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, aile yapısı ve çalışan anne statüsü ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yaygın kanının tersine çok düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır. Giraudo (1990) beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında aile çevresinin akademik başarı ile ilişkisini incelemiş ve aile uyumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Özcan (1996), ilkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında tek ve az çocuklu aile çocuklarında akademik başarıyı yüksek bulmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça akademik başarının arttığı, yine ailenin ekonomik seviyesi ile birlikte akademik başarının arttığı bu araştırmanın bulguları arasındadır. Boşanmış anne ve babanın çocuklarında ise akademik başarı düşük bulunmuştur.

Sonuçlara göre, altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarına katkıda bulunmada en etkili olan değişkenin dershaneye gitme olduğu görülmüştür. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutları, öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamaktadır. Diğer yandan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara duyarlılık, aile beklentileri alt boyutlarının, ana-baba tutumunun her iki alt boyutunun ve sınav kaygısının öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarısının yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Literatürde ulaşılan sonuçlarla çalışmada elde edilen bulgular kişisel standartlara sahip olmanın, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarını açıklarken; düzenli olmanın iyi bir özellik olmasına rağmen bu durum normalin üzerinde olduğunda, bireyin yaptığı işi bitirmesine engel olduğu belirtilmiştir. Mükemmeliyetçi tutuma sahip ebeveynler yapılan hataları yoğun bir şekilde eleştirdiklerinden çocuk yaptıkları işlerde sürekli bir şeylerin eksik kaldığını düşünür, sonradan daha iyi yapabileceği kanısıyla işlerini ertelemeye başlar. Frost ve diğerlerine göre (1990) bu durum kişilerin kendilerine ilişkin yoğun eleştiriler yapmalarına ve davranışlarından şüphe etmelerine neden olur.

5.1.2. Dershaneye giden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik dershaneye giden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Alt boyutlardan düzen, altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarıyla negatif ilişkili; ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe ise sadece altıncı sınıf SBS puanları ile negatif yönde ilişkilidir. Kişisel standartlar ve sorumluluk merkezli ana baba tutumu yalnızca altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili; sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun ise yedinci sınıf SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, öğrencilerin SBS başarılarını açıklamada etkili bir değişken olarak görülmüştür.

Frost ve arkadaşları (1997) yaptıkları bir çalışmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan düzenin, düzenli olma yeteneğine sahip olmak gibi faydalı bir özellik olmasına rağmen düzenleme ve organizasyona aşırı düşkün olan kişilerin, zamanla asıl önemli işlerini bitirememesi problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Accordino ve diğ. (2000) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin "kişisel standartlar" belirlemelerinin, akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca bireyler kişisel standartları azaldıkça olumsuz mükemmeliyetçiliğe daha fazla yaklaşmaktadırlar. Benzer sonuçları olan diğer bir çalışmada, Schuler (2000) yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden akademik olarak başarılı öğrencilerin çoğunluğunun olumlu mükemmeliyetçilik özelliği gösterdiklerini bulmuştur. Bu öğrenciler ölçeğin düzen ve kişisel standartlar boyutlarından yüksek puanlar alırken, olumsuz mükemmeliyetçiler hatalara aşırı ilgili boyutundan yüksek puan almışlardır.

Sınav kaygısı değişkeni, ana-baba tutumu ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile birlikte ele alındığında altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili yordayıcı bir değişkendir. Frost ve arkadaşları (1991) tarafından yapılan çalışmada, olumsuz mükemmeliyetçilerin yüksek kişisel standartlarının olduğu ve diğerleriyle karşılaştırıldıklarında hata yapma, aile beklentisi ve eleştirisi ile kendinden şüphe konularında kaygılı oldukları bulunmuştur. Olumlu mükemmeliyetçiler ise yüksek standartlarla beraber düzeni tercih etmişlerdir. Bu öğrenciler kendilerinden daha az şüphe duyduklarını ve ailelerinden daha az eleştiri aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda olumlu mükemmeliyetçilerin özenli, dikkatli, amaç odaklı ve uyumlu; olumsuz mükemmeliyetçilerin ise tedirgin, sosyal bağlantısız ve değişken bir yapıda oldukları vurgulanmıştır.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre dershaneye giden öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu her iki sınıf düzeyinde de SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili; ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe alt boyutları SBS altıncı sınıf puanlarıyla negatif yönde ilişkili, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt boyutu ise altıncı sınıf puanları ile pozitif yönde ilişkili yordayıcı değişkenlerdir. Diğer yandan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi ve aile beklentisi alt boyutlarının öğrencilerin SBS altıncı sınıf başarılarını yordamadıkları bulunmuştur.

Ayrıca yedinci sınıf SBS puanları içinse çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordamada pozitif yönde etkili olduğu, diğer yandan otoriter ana-baba tutumunun her iki sınıf düzeyi için de SBS puanlarını açıklamada etkili olmadığı, sınav kaygısı ise dershaneye devam eden altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını açıklamada etkili bir faktör olarak görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre dershaneye giden öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını açıklamada en etkili değişken SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili olan çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutudur. Altıncı sınıflarda ikinci önemli faktör, pozitif bir yordayıcı olarak bulunan sorumluluk merkezli ana-baba tutumudur ve bunu her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin SBS puanlarıyla negatif yönde ilişkili olan sınav kaygısı izlemektedir.

5.1.3. Dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Buna göre çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu altıncı sınıflarda, davranışlardan şüphe alt boyutu ise her iki sınıf seviyesinde yordanan değişkenle negatif yönde ilişkili önemli faktörler olarak bulunmuştur.

İlginç bir bulgu olarak dershaneye gitmeyen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili olan sınav kaygısı, negatif yönde ilişkili olan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve ana-baba tutumu değişkenleriyle birlikte öğrencilerin SBS puanlarını açıklamada anlamlı bulunmuştur. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin sınav kaygıları düşük olduğu için kaygılarının biraz artması başarılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ancak dershaneye giden öğrencilerin sınav kaygılarının orta düzeyde olacağı varsayılırsa kaygılarının biraz daha artması başarılarını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu durum Yerkes-Dodson yasası olarak adlandırılan ters U denencesi ile açıklanabilir. Yerkes-Dodson yasasına göre uyarılmışlık düzeyi ile performans arasında çan eğrisine benzer bir ilişki vardır (Yerkes ve Dodson, 1908). Dolayısıyla bir düzeye dek performansla olumlu katkı sağlayan kaygının fazlası bireyin performansında düşüşe neden olacaktır.

Sonuç olarak dershaneye gitmeyen öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarıyla çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutlarının negatif yönde ilişkili olduğu, hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutlarının ise açıklayıcı olmadıkları görülmüştür. Otoriter ana-baba tutumu ve sınav kaygısı SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, diğer yandan sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun açıklayıcı olmadığı çalışmanın diğer bulguları arasında sayılabilir. Ayrıca dershaneye gitmeyen altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişkenin otorite merkezli ana-baba tutumu olduğu görülmüştür.

Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutlarının dershaneye gitmeyen öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını açıklayıcı olmadıkları, ana-baba tutumunun her iki alt boyutunun ve sınav kaygısının da SBS yedinci sınıf puanlarını yordamadığı görülmüştür. Sonuçlara göre dershaneye gitmeyen yedinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarını yordamada en etkili değişken çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutudur.

Sınav kaygısı konusundaki literatür incelendiğinde sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu görülmektedir. Gökçedağ (2001) otoriter ana-baba çocuklarının kendilerine güvenlerinin, okul başarılarının düşük ancak genel kaygı ve sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Kısa (1996) öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin düşük veya yüksek olması ile ana-baba tutumlarını demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Austin ve Partridge (1985) ise sınav kaygısının yüksek olmasının, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini, hatta öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Dershaneye gitmeyen sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordayan değişkenler kıyaslandığında altıncı sınıf SBS puanları için çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen ve davranışlardan şüphe alt boyutları, otorite merkezli anne-baba tutumu SBS puanlarıyla negatif yönde, sınav kaygısı ise pozitif yönde ilişkili yordayıcı bir değişken; yedinci sınıf için çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin düzen ve hatalara aşırı ilgi alt boyutları yine negatif yönde ilişkili yordayıcı değişkenlerdir.

5.1.4. İlköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin altıncı sınıf SBS başarılarını yordama gücü

Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin bazı alt boyutları kız ve erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Altı alt boyuttan sırasıyla davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve düzen SBS altıncı ve yedinci sınıf puanlarını yordamada anlamlıdır; bu değişkenlerin hepsi altıncı sınıf SBS puanları ile negatif yönde ilişkili iken, kişisel standartların erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Ana-baba tutumu, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile birlikte kız ve erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını açıklamada etkilidir. Ana-baba tutumu alt boyutlarından otorite merkezli ana-baba tutumu kız ve erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, sorumluluk merkezli ana-baba tutumu ise sadece kız öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak ergenliğe erkek çocuklardan erken giren kız çocukların otorite merkezli ana baba tutumundan erkeklere göre daha çok rahatsız oldukları öngörülebilir.

Sonuç olarak kız ve erkek öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve düzen alt boyutları anlamlı yordayıcılarken; erkek öğrencilerde kişisel standartların da anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ata erkil aile yapısının yaygın olduğu toplumumuzda erkek öğrencilerin daha yoğun olarak gelecekle ilgili kaygı duymalarından dolayı kendilerine kişisel standartlar belirlemiş olmaları muhtemeldir ve bu durum onların başarılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Hem kız hem de erkek öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri alt boyutlarının ayrıca kızlarda kişisel standartlar alt boyutunun anlamlılık düzeyine erişemedikleri görülmüştür. Ana-baba tutumunun her iki alt boyutu erkek öğrencilerin SBS altıncı sınıf puanlarını yordamada pozitif yönde etkili, anlamlı bir yordayıcı olarak görülürken kız öğrencilerde sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun SBS altıncı sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcı olduğu, otorite merkezli ana-baba tutumunun anlamlı bir yordamada bulunmadığı anlaşılmıştır. Sonuçlara göre kız öğrencilerin altıncı sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişken çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe, erkek öğrencilerde ise sorumluluk merkezli ana-baba tutumudur.

Bu bulgu Taşdemir (2003)'in duyuşsallık alt boyutunun mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutları ile ilişkili olduğu tespiti ile uyumaktadır. Bacanlı ve Sürücü (2006) kız ve erkek öğrencilerin kuruntu alt ölçeğine ilişkin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada ise sınav kaygısı ayrı ayrı incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarını açıklamada etkili bulunmamıştır.

5.1.5. İlköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin yedinci sınıf SBS başarılarını yordama gücü

Araştırma sonuçlarına göre çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri ilköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin yedinci sınıf SBS puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Alt boyutlardan kişisel standartlar sadece erkek öğrencilerde anlamlı ve pozitif bir yordayıcı iken ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe, düzen kız ve erkek öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada anlamlı ve negatif yönde ilişkili yordayıcılardır. Ana-baba tutumu alt boyutlarından sorumluluk merkezli ana-baba tutumu hem kız hem de erkek öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarıyla pozitif yönde ilişkili, anlamlı bir yordayıcıdır.

Baumrind (1968) ana baba tutumları ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında, genel olarak demokratik tutumu benimseyen anne babaların çocuklarının bağımsız, kendini iyi ifade edebilen, hem sosyal hem de akademik yönden başarılı çocuklar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Baumrind'in çalışmasını temel alarak yapılan pek çok çalışmanın bulguları bu görüşleri desteklemektedir (Maccoby ve Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, leiderman, Roberts ve Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989).

Özkan (2005)'da yaptığı çalışmada, ilgisiz ve kayıtsız ana baba tutumlarının çocuğu, araştırma, keşfetme, yaratıcı ve üretken olma yönünde yöneltme konusunda yetersiz kaldığı, ana babaları tarafından kendince gerçekleştirdikleri keşif ve başarılar ilgi çekici bulunmayan ya da ana babalarına yönelttikleri ilgi ve merakları cevapsız kalan çocukların bir süre sonra öğrenme isteğini yitirerek ana babasının ilgisini çekmeye yönelik başka girişimlerde buldukları tespit edilmiştir.

Stobar ve Joormann (2001) yaptıkları araştırmada, mükemmeliyetçiliğın hatalara aşırı ilgi ve şüphe boyutları arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ve kaygı düzeyinin ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri alt ölçekleriyle ilişkili olduğunu göstermiş; kaygı, mükemmeliyetçilik ve erteleme ile ilişkili bulunmuştur. Adderholt-Eliot (1989) çalışmasında, bireylerin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel olarak algılama düzeyleri arttıkça akademik başarılarının düştüğünü bulmuştur. Ketsetzis, Ryan ve Adams (1998) tarafından yapılan araştırmada, bu çalışma bulguları ile paralel olarak, okulda başarılı olmaları konusunda ebeveynleri tarafından baskı gören çocukların daha kaygılı ve okulda daha başarısız oldukları saptanmıştır.

Büyükkaragöz (1990)'de çalışmasında, ana-babanın kendi isteklerini gerçekleştirmek için yüksek başarı modeline çocuklarının uymasını beklmelerinin çocuklarının okulda başarısız olmalarına neden olabildiğini, ana-babanın çocukların yeteneklerinin üzerinde zorlamaları, çocuğın küçük düşürüldüğü, ceza verildiği, başarısızlığının yüzüne vurulduğı, aleyhinde kıyaslama yapmaları sonucunda, okul başarısının olumsuz etkilediğini bulmuştur.

Blatt (1995), çalışmasında ailesel eleştiri ve çocuklarda mükemmeliyetçiliğın gelişimi arasında bir bağı olduğunu savunmakta ve bu çocukların bilişsel şemaları eleştiri altında geliştiğini belirtmektedir. Böyle bir aile ortamında yetişen çocuklara sevgi ve ilgi sadece çocuklar istenen başarıya ulaştığında verilmektedir. Bu durum çocukların kendi değerlerini elde ettikleri başarıyla paralel olarak görmelerine neden olmaktadır (Adderholdt-Eliot, 1987; Blatt, 1995). Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada da, çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, onu destekleyen anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (akt. Çelenk, 2003).

Sonuç olarak kız ve erkek öğrencilerin SBS yedinci sınıf puanlarını yordamada çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri, davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutları her iki değişken için anlamlı birer yordayıcı iken erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada kişisel standartlar da anlamlı bir yordayıcıdır. Hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutlarının hem kız hem erkekler için, kişisel standartlar alt boyutunun ise kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını açıklamada anlamlılık düzeyine erişemedikleri, sorumluluk merkezli ana-baba tutumunun ise, kız ve erkek öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada etkili bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin yedinci sınıf SBS puanlarını yordamada en etkili değişken ailesel eleştiri, erkek öğrencilerde ise sorumluluk merkezli ana-baba tutumu pozitif yönde ilişkili anlamlı bir yordayıcıdır.

5.1.6. Öğrencilerin dershaneye devam etme sürelerine göre altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarındaki farklar

Sonuçlara göre araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf SBS puanları dershaneye gittikleri yıl değişkenine göre farklılık göstermektedir. İkili karşılaştırmalarda her iki sınav için de dershaneye gitmeyen öğrencilerle giden öğrenciler arasında tüm seviyelerde dershaneye giden öğrencilerin lehine fark olduğu görülmüştür. Kaç yıl gittiklerine göre ele alındığında en büyük fark dershaneye bir yıl giden öğrencilerle dört yıl gidenler arasındadır. İkinci sırada dershaneye bir yıl gidenlerle üç yıl gidenler yer almaktadır.

Yiğit ve Akdeniz (2001) çalışmalarında dersanelere olan talebin, üniversitelere yerleştirilen öğrenci sayısının, sınava giren öğrenci sayısına göre çok düşük olması sebebiyle öğrenciler arasında ortaya çıkan rekabet ve bu rekabette başarılı olabilmek için öğrenciler, özellikle ortaöğretimdeki konularının tümünü toplu halde bir yıl içerisinde veren ve test çözme konusunda öğrencilere çok fazla olanak sağlayan dersanelere devam ettiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda yapılan çalışmalar, dersanelere devam ederek sınavlara giren öğrencilerin, dersanelere gitmeyen öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001; Baştürk, 2003; Okur ve Dikici, 2004). Kanat'ın (2005) 2004 verilerine dayanarak belirttiğine göre, bu kurumlara devam etmiş öğrencilerin sınavdaki başarı oranı % 90'dır.

5.1.7. Ailenin ekonomik durumu ile öğrencinin dershaneye gidip gitmeme durumu arasındaki ilişki

Ailenin ekonomik durumu ile dershaneye gidip gitmeme durumu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin yaklaşık üçte birinin ailesi 500 ve altı gelir düzeyine sahipken, dershaneye gidenlerde bu oranın %3'e kadar düştüğü görülmektedir. Dershaneye gitmeyenlerin öğrencilerin yaklaşık yarısının ailesi 500-1000 gelir düzeyine sahipken dershaneye gidenlerde bu oran % 21'dir. Sonuçlar incelendiğinde gelir düzeyi arttıkça, dershaneye gitme oranının da yükseldiği görülmüştür.

Köse (1999) de ailelerin ekonomik güçleri doğrultusunda çocuklarını dershaneye gönderme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Tansel ve Bircan (2005) çalışmasında, ebeveynlerin eğitim ve ailenin gelir düzeyinin bireylerin özel ders almaları olasılığını arttırdığını vurgulamışlardır. Arda (1991) aynı şekilde ailenin gelir düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç SBS başarılarında etkili olan faktörlerin başında gelen dershaneye gitme durumunun ailenin gelir düzeyinin bir yansıması olduğu ve dershanelerin ekonomik durumu iyi olan öğrencilere avantaj sağladığını ortaya koymaktadır ki bu da eğitimde fırsat eşitliğine aykırı bir durumdur.

5.1.8. Öğrencilerin dershaneye gittikleri süre ile ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişki

Araştırmanın sonuçlarına göre dershaneye gidilen sürenin ailenin gelir düzeyi ile yakından alakalıdır. Buna göre öğrencinin SBS başarısında çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkan dershaneye gitme ailenin gelir düzeyine bağlıdır. Bu durumda öğrencinin SBS başarısını yordayan asıl aracı değişken (mediatör) dershane değil, ailenin ekonomik düzeyidir.

Öğrencilerin sınav başarılarında ailenin ekonomik durumu oldukça etkilidir. Coleman (1988)'a göre ailenin gelir seviyesi arttıkça doğrudan öğrencinin evdeki kaynakları ve dolaylı olarak da temel sosyal ihtiyaçları sağlandığından, maddi olanakları iyi olan bir aileden gelmek titiz bir akademik hazırlık, yüksek eğitim beklentisi ve aile desteği gibi imkanları da beraberinde getirecektir. Başarıda ailenin ekonomik durumu önemli bir rol oynadığı gibi, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, çocuklarının eğitimini önemsemeleri, onlara sosyal ve kültürel bakımdan daha iyi imkânlar sağlamaları da etkilidir.

Özcan (1996)'a göre ailenin ekonomik durumu ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile yakından ilişkilidir. Benzer şekilde Hamrick ve Stage (2004) etnik geçmiş, sosyo-ekonomik durum ve ebeveynin eğitim durumunun öğrencinin eğitimsel beklentilerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Dershanelerde belli bir sınavın sistemi çözülerek belli konularda ve soru formatları üzerinde sürekli yoğunlaşarak sınav başarısına odaklanılmaktadır. Bunun sonucu olarak dershaneye devam etmenin öğrencilerin geniş ölçekli sınavlarda başarılı olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca devlet okullarında yapılan denetimlerin yetersizliğine karşılık dershanelerde öğrenci başarısızlığı sonucunda başarısız olduğuna kanaat getirilen öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmemesi de dershanelerin başarısında etkili olan faktörlerdne birisi olarak gösterilebilir.

Kar amacı güden özel kuruluşlar olan dershanelere devam etme ise ailenin ekonomik durumu ile yakından ilişkilidir. Mevcut çalışmada dershaneye daha uzun süre devam etmenin SBS başarısını somut bir şekilde artırdığı, daha uzun süre dershaneye giden çocukların ailelerinin ekonomik durumunun ise daha iyi olduğu görülmüştür. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarıyla ilgili olduğu ve bu çocukların gerek sosyal, gerekse fiziksel koşullar bakımından iyi olanaklara sahip olduklarından başarılı oldukları bu görüşe karşı güçlü bir argüman olabilir.

Kısa sürede çözüm almak için verilen paket bilgi ve ezberci öğretim, öğrencilerin üretkenliklerinin kısıtlanması, aşırı kar sağlamaları sonucunda oluşan yüksek ciroları, paralı öğretim yapılması, öğretim verdikleri ancak eğitim vermedikleri, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaları dershanelerin olumsuzlukları arasında sayılabilir (Huang,1993; Baştürk, 2003; ATO,2004, www.ato.org.tr). Ayrıca öğrencilerin dershaneye gitmeleri okulda aldıkları öğretimi ciddiye almamaları, öğretmenin öğrencinin başarısızlığının sorumluluğunu dersane ile paylaşması ve okuldaki öğretimin kalitesinin düşmesi gibi sonuçlar da doğurmaktadır. Pek çok bakımdan eleştirilmelerine rağmen dershaneler yıllar içinde artan öğrenci ve kurum sayılarıyla, her yeni sınav için o sınava hazırlığa dönük yeni bir dersane veya şube açılmasıyla ne yazık ki neredeyse temel eğitime alternatif hale gelmişlerdir.

Diğer yandan yaklaşık 50 bin öğretmeni istihdam ederek ülkedeki işsizlik sorununu azalttığı, özel ders almaya göre ekonomik olmalarıyla daha fazla kişiye iyi bir eğitim için seçenek oluşturması dershanelerin varlığını destekleyen görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dershaneler, öğrencilerin test başarısında bir artış sağlasalar bile, sınırlı kontenjanlar sebebiyle öğrencilerin tamamının sınavda başarılı olması mümkün değildir. SBS, LYS gibi sınavlar eleme amacıyla öğrencileri başarılarına göre sıralamaktadır. Sınırlı olan iyi bir ortaöğretim okuluna veya yüksek öğretim programına kimlerin gireceğini belirlemeyi hedefleyen bu sınavların daha öncede belirtildiği gibi sınav stresi başta olmak üzere pek çok olumsuz sonucu vardır.

Ülkemiz eğitim sisteminde öğrencilerin dershaneye gitmesinin neredeyse gelenek haline geldiği göz önünde bulundurulursa, gerek maddi bakımdan aileleri yıpratdığı, gerekse dershanede geçirilen vaktin öğrencinin sosyal etkinliklere katılma fırsatlarını engellediği görülecektir. 2011 yılı itibariyle yaklaşık bir milyon öğrencinin SBS'ye, bir milyon üç yüz bin öğrencinin LYS'ye girdiği göz önünde bulundurulursa ülke çapında bir sınava yönelik öğretim almak amacıyla yapılan masrafın büyüklüğü dikkati çekecektir. Kaldı ki senelerce tek bir sınavın soru örneklerini, bu sorular için dersaneler tarafından geliştirilmiş teknikleri kullanarak çözmeyi öğrenmiş olan öğrenciler arasından yapılan seçimin ne derece sağlıklı olacağı da düşündürücüdür. Fen liselerinin kuruluş amacının ülkenin bilim adamı ihtiyacını karşılamak olduğu hatırlanırsa test mantığına dayalı, ezberci bir anlayışı destekleyen bir sınav için senelerce dershaneye gidip, binlerce soru çözmüş olan öğrencilerden ne derece bilim adamı olacağı kuşkuludur.

Tam gün öğretimle birlikte öğrenciler günün büyük çoğunluğunu zaten okulda geçirmektedirler. Öğrencilerin okulda gördükleri müfredatı kapsayan bir sınav için niçin dershaneye gitmeye yöneldikleri araştırılması gereken bir konudur. Acaba öğrenciler ve aileler okulda verilen öğretimi yeterli bulmamakta mıdır? Okuldaki öğretmenlerine güvenmeyen bir çocuğun okuluna karşı örgütsel bağlılığı da zedelenecektir. Genç nüfusun fazla olmasından dolayı gündeme gelen KPSS ile birlikte bu sınava yönelik kurs veren dersaneler açılmıştır. Her yeni sınavla birlikte dershanesinin açılması sonucunda ülkemiz eğitim sisteminde dersaneler önlenemeyen bir sektör haline gelmiştir. Ancak dersaneler hiçbir şekilde okula alternatif olarak düşünülemez.

Okulun amacının bireyi öngörülen programlar çerçevesinde geleceğe hazırlamak olduğu düşünülürse haftada ortalama on saat okulda gördükleri ders konularında takviye almalarının yerine sosyo-kültürel faaliyetlerle vakit geçiren bir neslin daha mutlu ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olacağı öngörülebilir. Çocukluğunu oyun oynamak yerine senede on ay dershaneye gidip test çözerek geçiren yetişkinlere mutlu bir çocukluk geçirip geçirmediği, geriye dönüp baktıklarında ne düşündükleri yine araştırılması gereken bir konudur.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Bu sonuçlar baz alınarak öğrencilere, ailelerine, öğretmen ve yöneticilere seminer ve konferanslar verilebilir. Kişiliğin gelişmesi ve yapılanmasının temeli büyük ölçüde yaşamın ilk altı yılında şekillenmektedir. Bu dönemde çocuk, anne-baba ve ailenin diğer bireylerinden toplumun genel davranış kalıplarını öğrenerek sosyal bir birey olmaktadır. Anne babaların tutumları, çocukların toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişmelerinde çocuğun davranışları ve karakterini biçimlendiren en önemli etken olduğu bilinmektedir. Anne-baba tutumları, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye dair elde edilen bu bulguların anne-baba eğitim seminer ve çalışmalarında önemli ipucu olacağı düşünülmektedir. Uzmanlar tarafından verilecek eğitimlerde, bireylerin gelişim süreçlerinde önemli bir yere sahip olan ebeveyn tutumlarının onların yaşamlarını ne derece etkilediğine yönelik aile bilgilendirme çalışmaları her eğitim kademesinde yapılmalıdır. Ana baba tutumlarının akademik başarı, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı üzerindeki etkileri konularında düzenlenecek eğitim programlarında Halk Eğitim Merkezlerinden, yerel yönetimlerden, sivil toplum kuruluşlarından yararlanılabilir. Basın yayın kuruluşlarına, bu konulara yönelik, gençlere ve ailelerine eğitim programları yayımlanabilir.

- Okuldaki rehberlik servisinin etkili desteğiyle öğrenciler için çok önemli olan SBS gibi sınavların öğrenciler ve aileleri üzerinde yarattığı stres hafifletilebilir. Rehberlik servisleri, okulda görev yapan öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerini sosyal yönden desteklemelerinin sınav kaygısının olumsuz etkisini azaltarak akademik başarıyı artırıcı etkisinin olduğunu fark etmelerini sağlayacak grup rehberliği etkinliklerine yer verilebilir.
- Ülkedeki on sekiz farklı türdeki lisede, eğitim, sosyal ve fiziki mekan özellikleri geliştirilerek aynı standarda getirilmelidir. Tüm liselerin aynı düzeyde eğitim vermesi durumunda SBS' nin önemi ve yarattığı kaygı azalacaktır. Bu gerçekleşirse ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin lehine, SBS başarısında fark yaratarak, sosyal adaletsizliğe sebep olan dershanelerin de önemi azalacaktır.
- Dershaneler ABD'deki charter okulları sistemine benzer bir yapılandırma ile örgün eğitime dahil edilebilir. Binlerce kişinin istihdam edildiği bu özel öğretim kurumlarında çalışanların mağdur edilmemesi için, Amerika'da, eğitimin kalitesini arttırmak ve ülkede eğitim görmemiş kimse bırakmamak amacı ile geliştirilen Charter okulları denilen okul sistemi örnek alınabilir. Dershaneler Charter okullarına dönüştürülerek, yasal alt yapısı ile birlikte ülkemiz şartlarına uyarlanarak halkın tercihine sunulabilir.
- Bu çalışma SBS için yapılmıştır, benzer araştırmalar LYS, KPSS gibi geniş ölçekli diğer sınavlar için de gerçekleştirilebilir. Mevcut çalışmada ele alınan çok boyutlu mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının yanı sıra farklı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Her dönem sonunda değerlendirme formları kullanılarak ders bazında yapılan öğretimin ve öğretmenin etkililiği değerlendirilerek okullarda verilen öğretimin kalitesini artırmaya dönük girişimlerde bulunulmalıdır.
- Öğretmenler beşer yıllık kontratlarla işe alınmalı, öğretmenlik meslek dersleri konularından ve alanlarından periodik olarak değerlendirmeye tabii tutulmalıdırlar. Bu sınavlardaki puanları ve öğrenci değerlendirmeleri dikkate alınarak mesleki yeterlik koşullarını sağlayan öğretmenlerin kontratları yenilenmelidir.
- İlköğretimde yöneltme yönergesi etkili bir şekilde uygulamaya konulmalıdır. Böylece, her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini fark etmesi sağlanarak orta öğretim kurumu tercihinde öğrencilerin doğru seçim yapmaları sağlanabilir. Uzun vadede geleceğe dönük iyi bir istihdam planlamasıyla belli bölümlere yığılmalar önlenebilir ve öğrencilerin meslek seçimi konusundaki seçenekleri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2004). *OKOSYS Sosyal Bilimler test başarı puanlarının diğer alt test başarı puanları ve cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Accordino, D.B., Accordino, M.P., & Slaney, R.B., (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37, 535-545.
- Adderholt-Alliot, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis: Free Spirit.
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition, In H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Harper.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün zihinsel yeteneklilerin eğitiminde sorunlar. üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akbaba-Altun, S., & Çakan, M. (2004). Öğrencilerin sınav başarısına etki eden faktörler: (LGS ve ÖSS sınavlarında ki başarılı iller örneği). *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, 20-22 Aralık 2004, Ankara.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (1999). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alpert, R., & Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.

- Amato, P.R. (1989). Marital conflict, the parent-child relationship and child self-esteem. *Family Relations*, 35, 403-410.
- Anshel, M. H. (1994). *Sport psychology: From theory to practice*. Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Scottsdale.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik, dost sandığınız düşman (When perfect isn't good enough)*. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Arda, S. (1991). *Milli eğitim bakanlığına bağlı son sınıfta okuyan erkek öğrencilerde kaygı düzeyi ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Psikoloji Bölümü Bitirme Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 60, 11-17.
- ATO (2004). www.ato.org.tr Adresinden 10 Mayıs 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Austin, J. S., & Partridge, E. (1985). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*, 40, 10-13.
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45. 7- 3.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressor of academically gifted adolescence. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (2), 356-368.
- Baldwin, A.L. (1948). Child development. *Socialization and the parent child relationship*, 19, 127-136.
- Baltaş A., & Baltaş Z. (1998). *Başarılı ve sağlıklı olmak için stresle başa çıkmanın yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baltaş, A. (1999). *Üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interntions with perfectionistic thinking, *Personnel and Guidance Journal*, 61, 612-615.
- Başer, S.C. (2007). *Batıkent İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinler arası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Baştürk, D. (2003). *Orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baumrind, D. (1966a). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-905.
- Baumrind, D. (1966b). Effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3: 255-272.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23(4), 630-646.

- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Benjamin M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207- 217.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-302.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Personality. Lazarus R, and Opton M. (Eds) *The Changing American Child, A Speculative Analysis*. Penquin Books, 381-393.
- Brown, M. M. (1999). The effects of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic assessment test. Ph. D Thesis (Unpublished). South Carolina State University.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist script for self-defeat. *Psychology Today*, 22, 34-51.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 78, 29-33.
- Çağdaş, A. (2001). *Ana-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Carter V., & Good E. (1973). Dictionary of Education. 2nd ed, New York, McGraw Hill Book Company.

Cassady, C. J., & Johnson. E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

Cassady, C.J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim- Online Dergisi*, <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2 (2).

Çevik, A. (1993). Yaygın anksiyete bozukluğunun kliniği, 2. Anksiyete Bozuklukları Sempozyumu Dergisi. Doğan O, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi. Basımevi, 25-33.

Çifter, İ. (1985). *Psikiyatri I*, Ankara: Gata Eğitim Yayınları.

Cırcır, B. (2006). *Öğretmen adaylarının denetim odakları ve mükemmeliyetçilik tutumlarının bazı özgül niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.

Cüceloğlu, D. (1991). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Culler, R. E., & Holahan, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.

- Deniz, K. Z., & Kelecioğlu, H. (2005). Başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 127-143.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. ERIC Digest, ED495968.
- Duman, T. (1984). *Özel dershaneler ve fonksiyonları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duru, A. (1995). *İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Master Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24) 111-121.
- Elmacıoğlu, T. (2001). *Hayatın bütününde başarı*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2, 36-42.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24, 328-332.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erkan, S. (1993). Ana-babalarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılayan bireylerin benlik-kavramları ile ideal benlik kavramlarının bağdaşım dereceleri arasındaki farklar. *Eğitim Dergisi*, 3,5-13.
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Everitt, B. S. (1979). A Monte Carlo investigation of the robustness of Hotelling's one and two-sample T2test. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 48-51.
- Flett, G., & Hewitt P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional and treatment issues. In Flett, G. & Hewitt, P.L. (Eds.). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. (5-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R., & Herderson, K.J. (1991), Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 323-335.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R. O., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1991). The developmental perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Researsch*, 15, 469-489.
- Furtwengler, W. J., & Konnert, W. (1982). *Improving school discipline: An administrator's Guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gençtürk, Ö. (2001). *Meslek ve anadolu meslek liselerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677-689.
- Giraud, S. (1990). The relationship between family environment and school performance Among 5-6-7th Grade Students. D.A.I. (May), 50, 11.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottfredson, L. S. (2004). Intelligence: Is it the epidemiologists' elusive "fundamental cause" of social class inequalities in health? [Electronic version] *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 174-199.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among Sixth grade Basic education students*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Gürşimşek, I. (2008). *Oyun çocuğun en temel hakkıdır*, <http://www.izmirokuloncesidernegi.com/> internet adresinden 11.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 35-54.
- Gwen, A. K-B., & Eva, M. P. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(1) 23-46.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.

- Hamrick, F. A., & Stage, F. K. (2004). College predisposition at high-minority enrollment, low-income schools. *The Review of Higher Education*, 27(2), 151-168.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, May/June, 94(5), 284-290.
- Harter, S. (1990): *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hatunoğlu, A. (1994). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (1995). Perfectionism and relationship adjustment in pain patients and their spouses. *Journal of Family Psychology*, 9, 335-347.
- Hollander, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39, 384.
- Hollander, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94- 103.
- Hollandsworth, J. G. Jr., & Kirkland, K. (1980). Effective test taking: Skill-acquisition versus anxiety-reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.
- Hong, E., & Karstenson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367.
- Hopkins, J. W., & Cut, P. P. F. (1963). Some empirical distributions of bivariate T^2 and homoscedasticity criterion M under unequal variance and leptokurtosis, *Journal of American Statistical Association*. 58, 1048-1153

Hoşgörür, V., & Taştan, N. (2009). Eğitimin işlevleri. In Demirel, Ö., & Kaya, Z.(Eds.),
Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem Yayınları.

<http://gaziegitim.blogcu.com/yeni-oks-hakkinda-butun-bilgiler/1669702/>

internet adresinden 10 Ekim 2010 tarihinde erişilmiştir.

http://www.bilgi.edu.tr/+OtherSites/psikolojik_danismanlik/brosurler/mukemmeliyetcilik.htm.

internet adresinden 11 Ekim 2010 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.haberler.com/talim-ve-terbiye-kurulu-baskani-prof-dr-irfan-haberi/>

internet adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde erişilmiştir.

İlden-Koçkar A, Günay-Kılıç B., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2) 100-105.

İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği. (2003). T.C. Resmi Gazete, 25212,2003.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 444-451.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. 7. Baskı. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kanat, Ö. (2005). *Türk-Alman genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Kemal Turan), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(11), 35-43.

- Karadeniz E. (2005). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları çocuklarının sınav kaygısı düzeylerin etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma Rehberlik Bilim Dalı.
- Kaya, Ö. (1994). *Annelere verilen eğitimin çocuklarına karşı istenmedik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kenney-Benson G. A., & Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: implications for the development of children's depressive symptoms, *Journal of Personality*, 73(1), 23-46.
- Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: the value and stability of family ties. *Journal of College Students Development*. 31 (1), 39-46.
- Kılıççı, Y. (1981). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini-Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal İdari Bilimler Fakültesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Kirkland, K. & Hollandswort, J.G.Jr. (1980). Effective test taking: Skill-acquisition versus anxiety- reduction on technigues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.

- Kısa, S. S.(1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51–60.
- Köse, R. (1998). Effects of gender differences achievement orientations on academic preference and acquisition. *Eğitim ve Bilim*, 22, 107, 36-43.
- Kozacıoğlu, G. (1986). *Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerin tutumları arasındaki ilişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Kramer, H. J. (1988). Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students. The Catholic University of America.
- Küçüküran, G. (2005). Anne Baba Tutum Ölçeği. *Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 238-250.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bölümü.
- Kuzgun, Y., & Eldeleklioğlu, J. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

- Locicero, K.A., & Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- Lufi, D. Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27,176-195.
- Maccoby, E. E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction (Eds. Mussen, P.H., & Hetherington, E.M.), 4, 1-101. New York: Wiley.
- Mandler G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 47, 166-73.
- Mardia, K, V. (1971). The effect of nonnormality on some multivariate tests and robustness to nonnormality in the linear model. *Biometrika*, 58, 105-121,
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1999). *Teaching test taking skills helping students show what they know*. Cambridge: Ma. Brookline Books.
- McEwan, L., & Goldenberg, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year master of nursing students. *Nurse Education Today*, 19, 419–430.
- Meichenbaum D., & Butler, L. (1980). Toward a conceptual model for the treatment of test anxiety: Implications for research and treatment. In I. G. Sarason (Ed), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*, (187-208).

- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, özyeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Geban, Ö. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarılarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89–96
- Ök, M., (1990). 13-15 Yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur, M., & Dikici, R. (2004). Özel dershaneler ile devlet okullarının kartezyen çarpım, analitik düzlem ve bağıntı konularındaki bilgi ve becerileri kazandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 417-426.
- Olgun, M. M. (1998). *Anadolu liseleri sınavına hazırlanan öğrencilerin duygusal ve sosyal sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Olson, C, L, (1974). Comparative robustness of six tests of multivariate analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 69, 894-908.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı, İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
- Öner, N., & LeCompte, A. (1985). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students: A test of diathesis-stress model of depression* (Yayımlanmamış Master Tezi), Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41.
- Origlia, D., & Ouillon, H. (1987). Ergenlikte kişilik, ergenlik psikolojisi. Ankara: Der. B. B. Onur. Hacettepe-Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 199-208.
- Owens, I. (1996). Self-Esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3), 521-521.
- Özbay, Y., & Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Malatya. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz.
- Özcan, H. (1996). İlköğretim öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer K. A. (1997). *Kaygı, sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, E. İ. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.
- Özkal. N., & Çetingöz, D. (2006). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31 (327). 22—28.

- Özkan, P. (2005). Evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirme temelleri. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Öztürk, O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parker, G. (1983). *Parental protection: A risk factor in psychosexual development*. New York: Grune and Stratton.
- Parker, W.D. & Mills, C. J. (1996). Gifted child quarterly, the incidence of perfectionist in gifted students. *National Association for Gifted*, 40(4), 194-200.
- Parker, W.D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Peterson, D.R., Becker, W.C., Shoemaker, D.J. Luria, Z., & Helmer, L.A. (1961). Child behavior problems and parental attitude. *Child Development*, 32, 151-162.
- Polat, S. (1986). *Ana-baba (otoriter ve demokratik) tutumlarının ortaokul birinci sınıftaki çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete, 10.7.2010/27637
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analyses. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580-605.

- Roberts, S.M., & Lovette, S.B. (1994). Academically gifted adolescents. *Physiological and Affective Responses to Scholastic Failure*, 17(3), 241-259.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Rutter, M. (1985). Child and adolescent psychiatry. In Rutter, M., Hersow, I. (Eds). *Aspects of rearing and family function*. II. Ed. London. Blackwell Scientific Pub.
- Şahin, H., Günay, T., & Bat, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 113.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Sarason, I. G. (1975). *Stress and anxiety*, Derl.: Sarason, I.G. & Spielberger C.D. Washington, London, 175-176.
- Sarason, I. G. (1980). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality*, 49, 101-114.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne - baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). *Teaching test-taking skills*. Cambridge: Brookline Books.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle students. *Roeper Review*, 23(1) 39-44.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. (1996). Perfections: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393–398.
- Smith, R. J., Arnkoff D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 313-322.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498.
- Spielberger, C. D., & Vagg, R. R. (1995). *Test anxiety, theory, assessment and treatment*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 62, 1424-1436.
- Stevens, J. P. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Stober, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: differentiating amount of worry. *Pathological Worry, Anxiety and Depression, Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Stochburger, D. (2010). Multivariate statistics: concepts, models, and applications. <http://www.psychstat.missouristate.edu/multibook/mlt07m.html> internet adresinden Aralık 2010 tarihinde erişilmiştir.
- Sud, A., & Parabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: cognitive/relaxation therapies. *Psychological Studies*, 40, 179-186.
- Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomatly: Annual Review of Undergraduate research at the College of Cherleston*, 1, 263-273.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tansel, A., & Bircan, F.(2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*. Discussion Paper Series IZA DP No. 1609. <http://ftp.iza.org/dp1609.pdf> Adresinden 07.05.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Taylor, R. G. (1964). Personality traits and discrepant achievement. *A Review Journal of Counseling Psychology*, 11, 76-82.
- TDK Türkçe Sözlük, (1969, 1992: 820).
- Teahan, J. (1963). Parental attitudes and college success. *Journal of Educational Psychology*, 54, 104-109.
- Temel, C. (2002). *Bir eğitim kurumununun 25 yılı*. Mersin: Mersin Test-Teknik Dershanesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2001). *Eğitim Sosyolojisi* (11. Baskı), Ankara: Arı Yayıncılık.

- Tobias, P. V. (1985). The negative secular trend. *Journal of Human Evaluation*, 14, 347-356.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Tuğlacı, Ş. (1990). Sınav kaygısının sınav başarısı üzerine yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncer, B. (2006). *Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children [Electronic version]. *Psychological Science*, 14, 623-628.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 27, 417-441.
- Uluğ, F. (1997). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression a study of the influence of child training practices family interrelationships*. New York: The Ronald Press.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Wolf, L. F., & Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.

- Wolman, B. B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Yaoar, A. A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerîn, G. O. (1996). Durumluk ve sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 85-88.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. First published in *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482. <http://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/> internet adresinden 5 Mayıs 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Yiğit, N., & Akdeniz, A. R. (2001). Lise fen grubu öğrencilerinin özel dersanelere yönelme nedenleri. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 7-8 Eylül 2001, İstanbul.
- Yıldırım, İ., Gençtarım, D., Yalçın, İ., & Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-297.

- Yıldız, H.Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Yörükoğlu A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yurdabakan, A. (1999). *Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 687-704.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Ek-2: Ana Baba Tutum Ölçeği

Ek-3: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Ek-4: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Ek-5: Şekiller Listesi

EK I Kişisel Bilgi Formu Taslağı**Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenci,

Öncelikle bu araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonuçlarının gerçeği yansıtması bakımından çok önem taşıyor. “Doğru” ya da “yanlış” cevap yoktur. Sonuçlar sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup en doğru şekilde işaretlemeyi unutmayalım!

Doç. Dr. Gülşah BAŞOL

Engin ZABUN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul No:.....

SBS 6. sınıf puanınız

SBS yedinci sınıf puanınız.....

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek

2.Ailenin aylık gelir durumu

() 500 ve altı () 500–1000 () 1000–1500 () 1500–2000 () 2000–2500 () 2500 ve üstü

3.Yaşantısının çoğunu geçirdiği yer

3a- Annenin () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

3b- Babanın () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

3c- Senin () Köy-Kasaba () İlçe () İl () Büyükşehir

4. Annenin eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü

5. Babanın eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü

6.SBS’ye hazırlık için dershaneye gittin mi? () Evet () Hayır

7. Hangi sınıflarda dershaneye gittin? 4. sınıf () 5. sınıf ()
6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf ()

8. Özel ders aldın mı?

() Evet () Hayır

EK II Ana Baba Tutum Ölçeği Taslak Form
Ana Baba Tutum Ölçeği

Aşağıda anne babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden beklenen, cümleleri okuyup annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek her zaman diyorsanız 5 rakamını, hiçbir zaman diyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanı işaretleyerek ifade edebilirsiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Fikrim yok	Çoğunlukla	Her zaman
1) Derslerimle ilgilenirler.					
2) Sınıfın en iyisi olmam konusunda bana baskı yaparlar.					
3) Derslerim konusunda ellerinden geleni yaparlar.					
4) Başkalarından daha iyi olmam için bana baskı yaparlar.					
5) Kötü not aldığımında eksiklerimi gidermeme yardımcı olurlar.					
6) Kötü not aldığımında beni sorguya çekerler.					
7) Öğrenmem için çaba sarf ederler.					
8) Her zaman daha fazlasını isterler.					
9) Düşük not istemediklerini söylerler.					
10) Başarısız olduğum durumlarda da yanımdadırlar.					
11) Veli toplantılarından sonra beni arkadaşlarımla kıyaslarlar.					
12) Okul ile ilgili problemlerimi çözmemde bana yardımcı olurlar.					
13) Başarısızlıklarımında suçluluk duymama yol açarlar.					
14) Başarılı olmam için bana imkan sağlarlar.					
15) Başarısızlıklarımında bana kızarlar.					
16) Başarısızlıklarımın nedenlerini araştırırlar.					
17) Beni notlarımla değerlendirirler.					

18) Ev ödevlerimi yaparken gerektiğinde bana yol gösterirler.					
19) Baskı yapmanın başarıyı arttıracığını düşünürler.					
20) Kötü not alsam bile başaracağıma olan güvenleri tamdır.					
21) Onlar için not her şeydir.					
22) Okul ile ilgili problemlerime karşı ilgilidirler.					
23) Derslerimde kendimi aşmam gerektiğini söylerler.					
24) Başarılı olacağıma inanırlar.					
25) Ev ödevlerimi yapmam konusunda sürekli ikaz ederler.					
26) Başarılı olmamın neden gerekli olduğunu açıklarlar.					
27) Bize okuldan sorun getirme derler.					
28) Notun değil öğrenmenin önemli olduğunu söylerler.					
29) Başarılı olmam konusunda aşırı istekleri vardır.					
30) Kötü not almanın hayatın sonu olmadığını söylerler.					

EK III Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Taslağı
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda bazı kişilik özellikleri ve davranışlara ilişkin bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtin. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki görüşlerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1) Annem ve babam benim için yüksek standartlar koyarlar.					
2) Organize olmak (planlı, programlı olmak) benim için çok önemlidir.					
3) Çocukken işleri yeterince mükemmel yapmadığım için cezalandırıldım.					
4) Eğer kendim için standartları en yüksek düzeyde belirlemezsem muhtemelen ikinci sınıf bir insan olarak kalırım.					
5) Annem ve babam hiçbir zaman hatalarımı anlamaya çalışmadılar.					
6) Yaptığım her şeyde tam yetkin olmak benim için çok önemlidir.					
7) Dakik bir kişiyimdir.					
8) Organize bir kişi olmaya çalışırım.					
9) Okulda başarısız olursam kişi olarak da başarısızımdır.					
10) Hata yaparsam bunun için üzülmemliyim.					
11) Annem ve babam her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.					
12) Kendime pek çok insandan daha yüksek hedefler koyarım.					

13) Eğer, birisi okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi o işin tamamında başarısız hissederim.					
14) Eğer bir işte kısmen başarısız olursam benim için bu tam bir başarısızlıktır.					
15) Ailem için sadece sıra dışı yüksek performanslar yeterince iyi sayılır.					
16) Bir amacı yerine getirirken tüm enerjimi hedefe yoğunlaştırmada çok iyiyimdir.					
17) Bir işi ne kadar dikkatli yaparsam yapayım tatmin olmam hep bir eksiklik hissederim.					
18) Her işi yaparken en iyisinden daha azını gerçekleştirmekten nefret ederim.					
19) Oldukça yüksek hedeflerim vardır.					
20) Annem ve babam benden hep mükemmellik beklemişlerdir.					
21) Eğer hata yaparsam insanlar muhtemelen beni küçümserler.					
22) Anne ve babamın beklentilerini karşılayabildiğimi hiç hissetmedim.					
23) Diğer insanlar kadar bir işi iyi yapamamam benim aşağılık bir insan olduğumu gösterir.					
24) Diğer insanlar benim sahip olduğum standartlardan daha düşük standartlara sahiptir.					
25) Her zaman her şeyi iyi yapmazsam insanlar bana saygı duymazlar.					
26) Annem ve babam geleceğim hakkında benden daha fazla beklenti içinde olmuşlardır.					
27) Düzenli bir insan olmaya çalışırım.					
28) Genellikle her gün yaptığım basit işlerde bile şüpheye düşerim.					
29) Düzen benim için çok önemlidir.					
30) Günlük işlerimde birçok insana göre kendimden daha yüksek başarı beklerim.					
31) Organize bir kişiyimdir.					

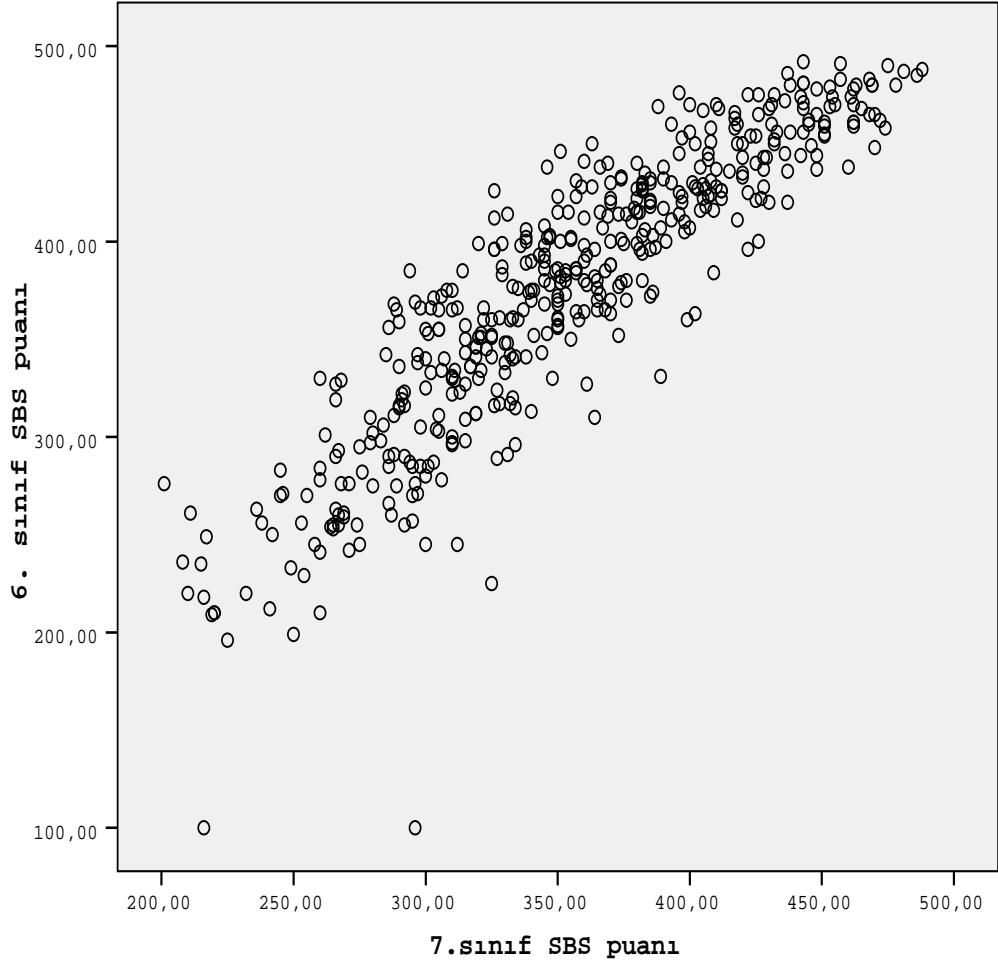
32) Bazı şeyleri defalarca tekrar ettiğim için işlerimde geri kalırım.					
33) Bir şeyi doğru yapmak uzun zamanımı alır.					
34) Ne kadar az hata yaparsam o kadar çok insan beni sever.					
35) Hiçbir zaman anne ve babamın standartlarını karşılayabildiğimi hissetmedim.					

EK IV Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Taslağı

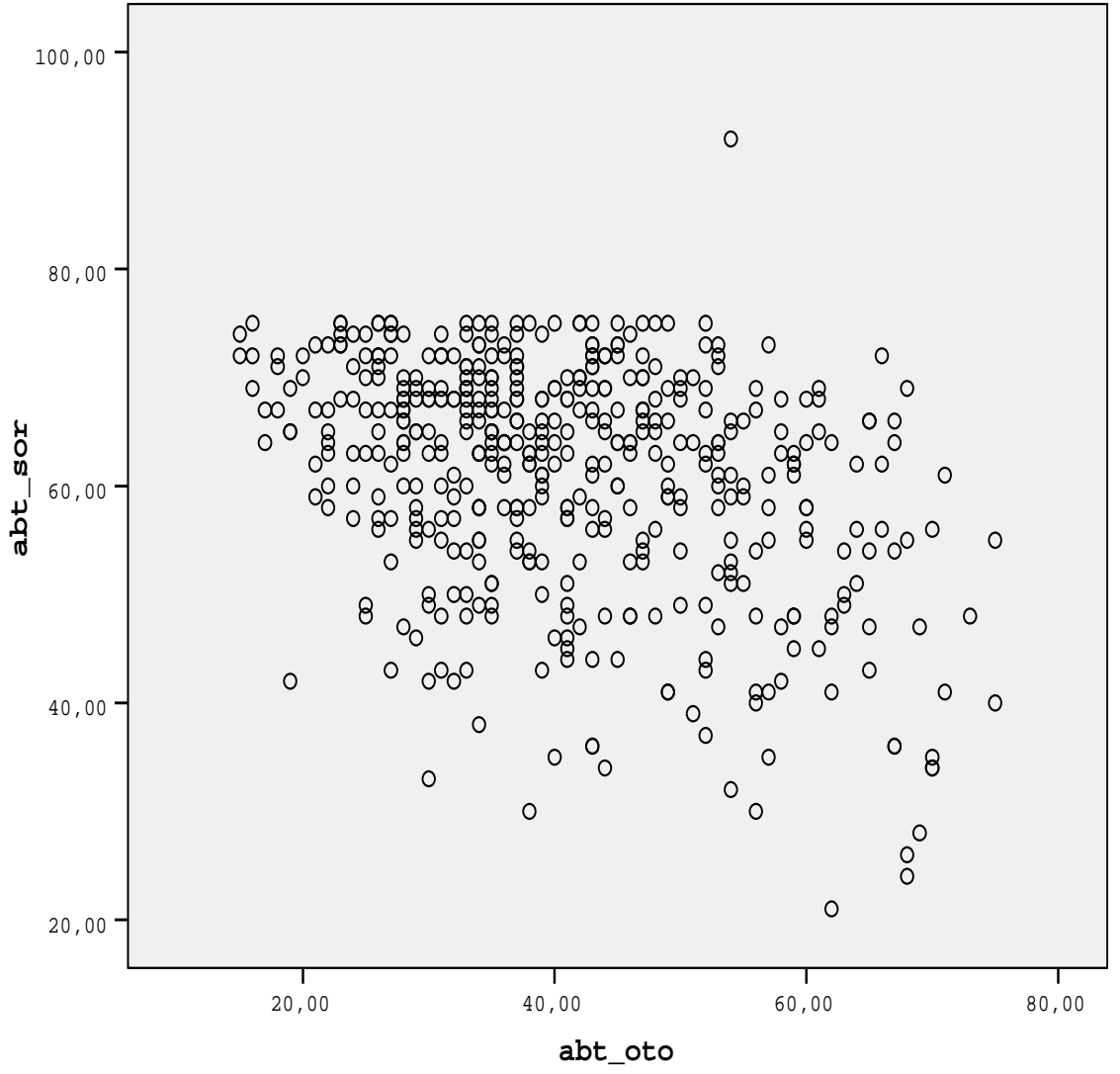
Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Aşağıda sınav kaygısı yaşama durumunuzla ilgili 11 madde yer almaktadır. Burada önemli bir sınavla kastedilen SBS'dir. Her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü Asla Doğru Değil (1), Nadiren Doğru (2), Ara sıra Doğru (3), Genellikle Doğru (4), ve Daima Doğru (5) seçeneklerinden birini seçerek belirtiniz. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanı işaretleyerek ifade edebilirsiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

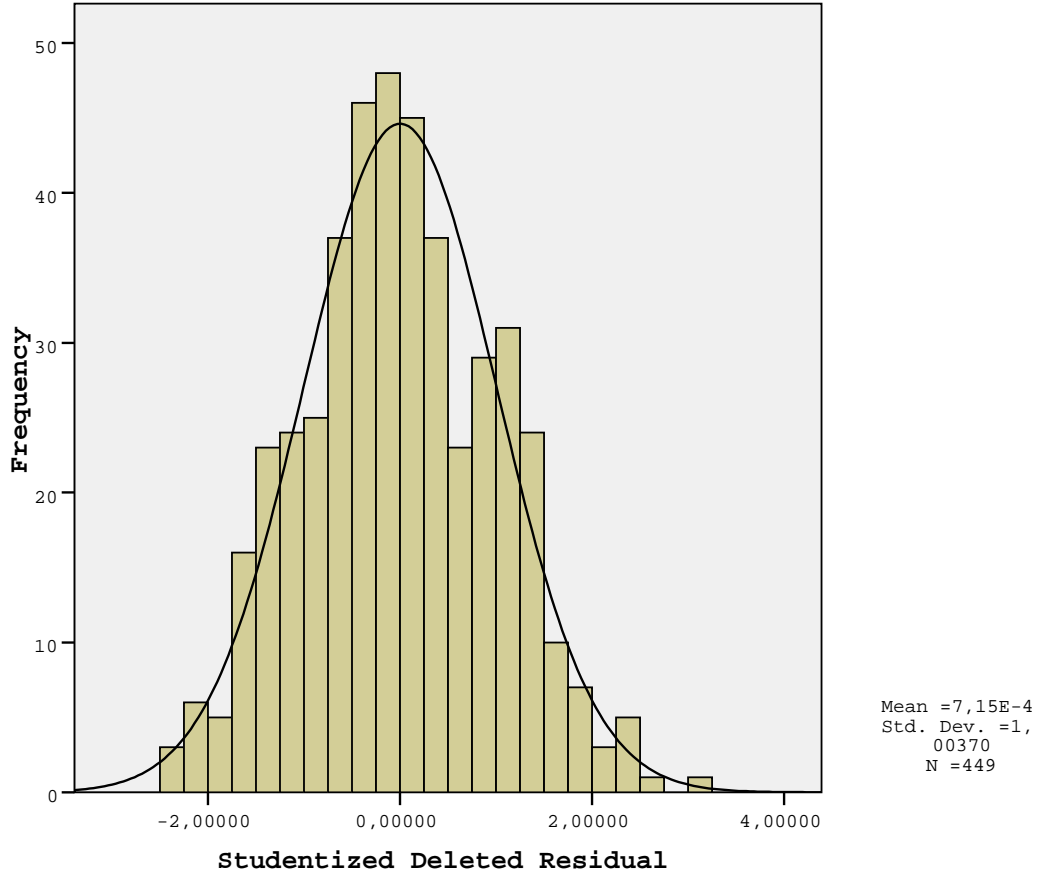
Maddeler	Asla Doğru Değil	Nadiren Doğru	Ara sıra doğru	Genellikle Doğru	Daima Doğru
1) Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.					
2) Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim.					
3) Önemli bir sınav sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.					
4) Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm.					
5) Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlayamayabilirim.					
6) Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım.					
7) Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.					
8) Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.					
9) Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim.					
10) Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum.					
11) Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.					

EK V Şekiller Listesi

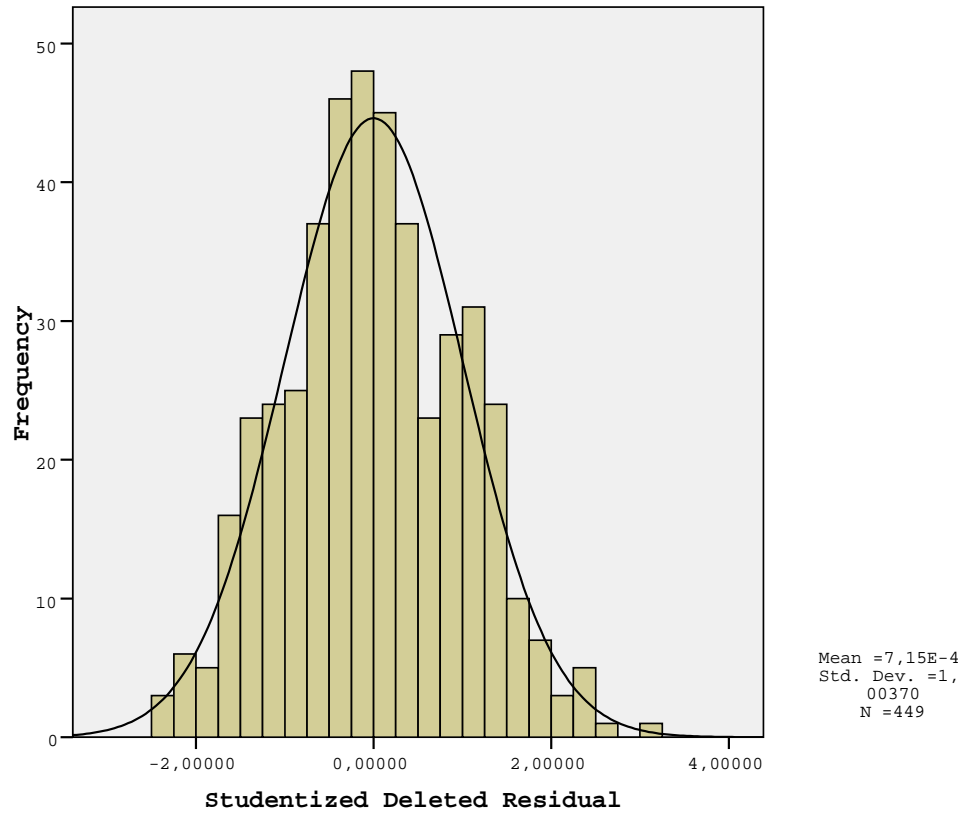
Şekil 1. Altıncı ve Yedinci Sınıf SBS Puanları Saçılım Diyagramı



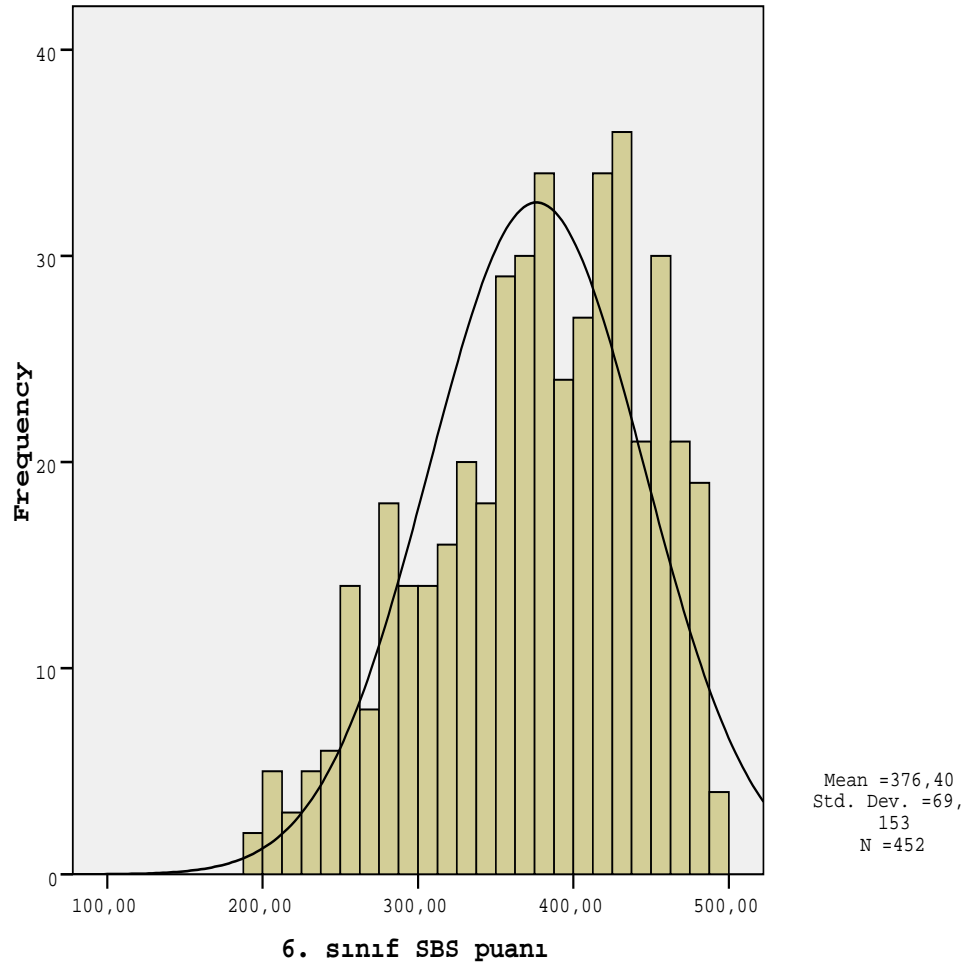
Şekil 2. ABT SOR ve ABT OTO Puanları Saçılım Diyagramı



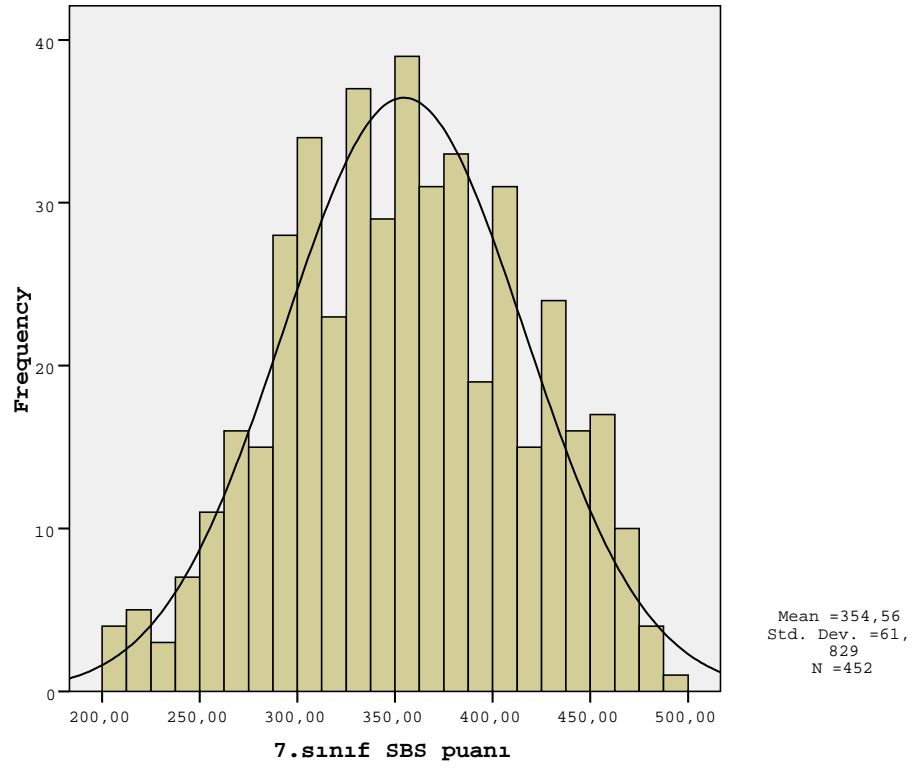
Şekil 3. Altıncı Sınıf Puanlarına Ait Studentized Deleted Residual Histogramı



Şekil 4. Yedinci Sınıf Puanlarına Ait Studentized Deleted Residual Histogramı



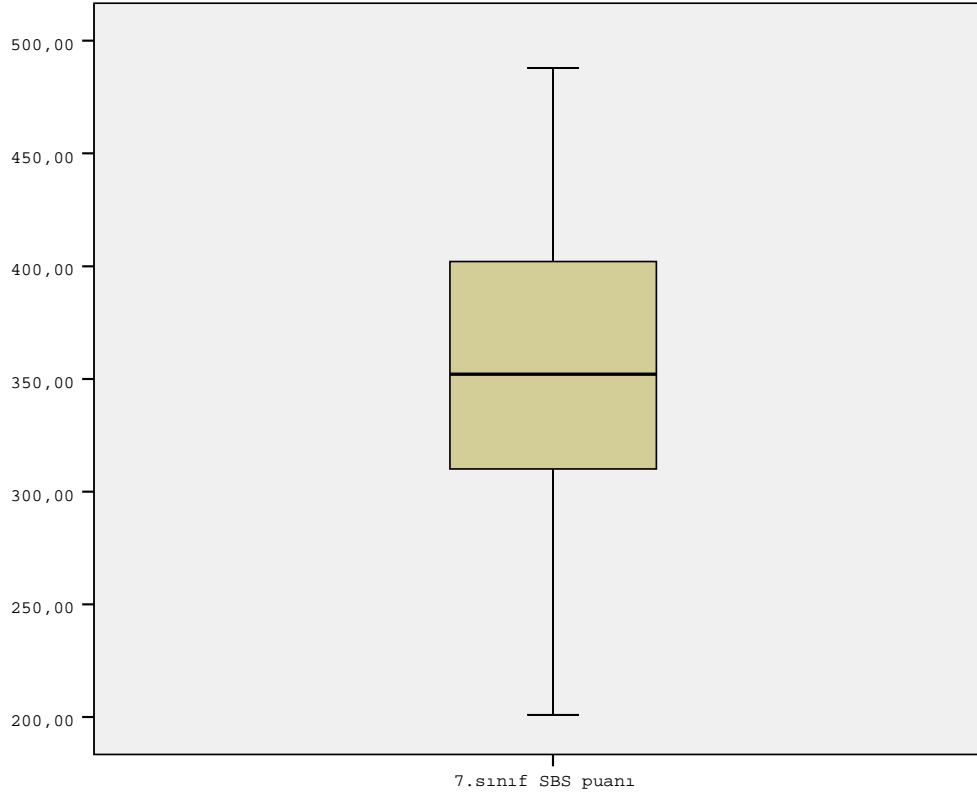
Şekil 5. Altıncı Sınıf SBS Puanlarının Histogramı



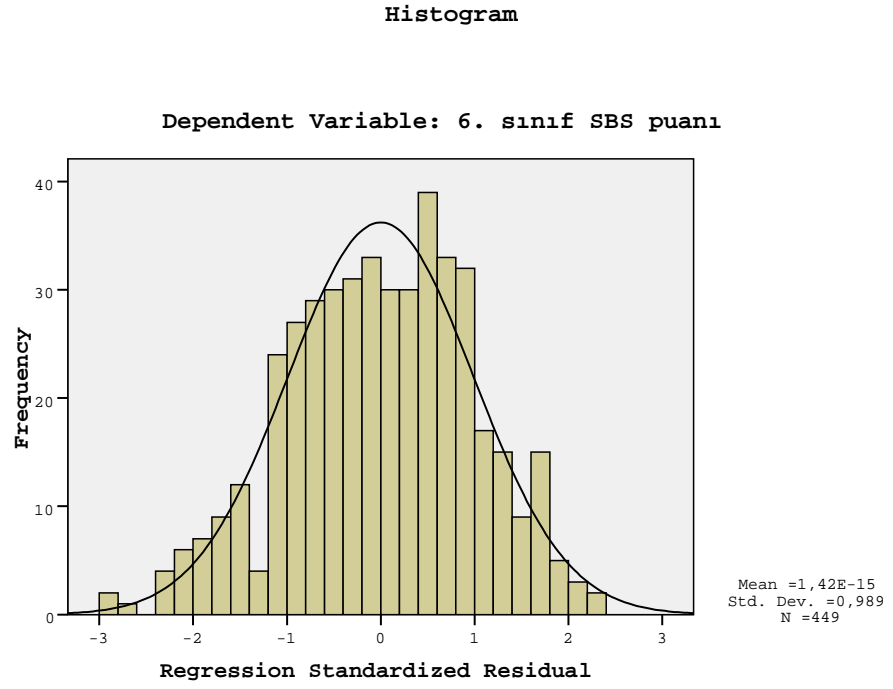
Şekil 6. Yedinci Sınıf SBS Puanlarının Histogramı



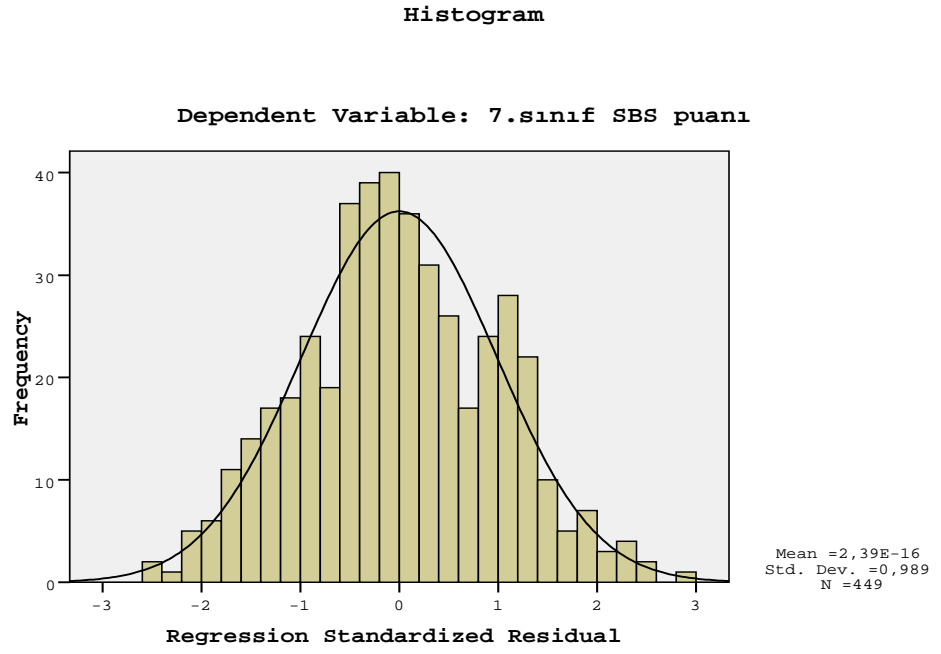
Şekil 7. Altıncı Sınıf SBS Puanları Kutu Çizgi Grafiği



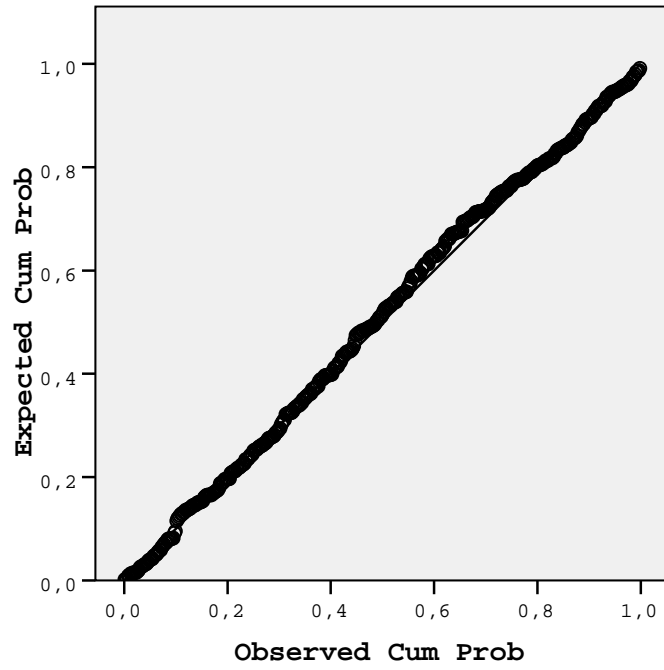
Şekil 8. Yedinci Sınıf SBS Puanları Kutu Çizgi Grafiği

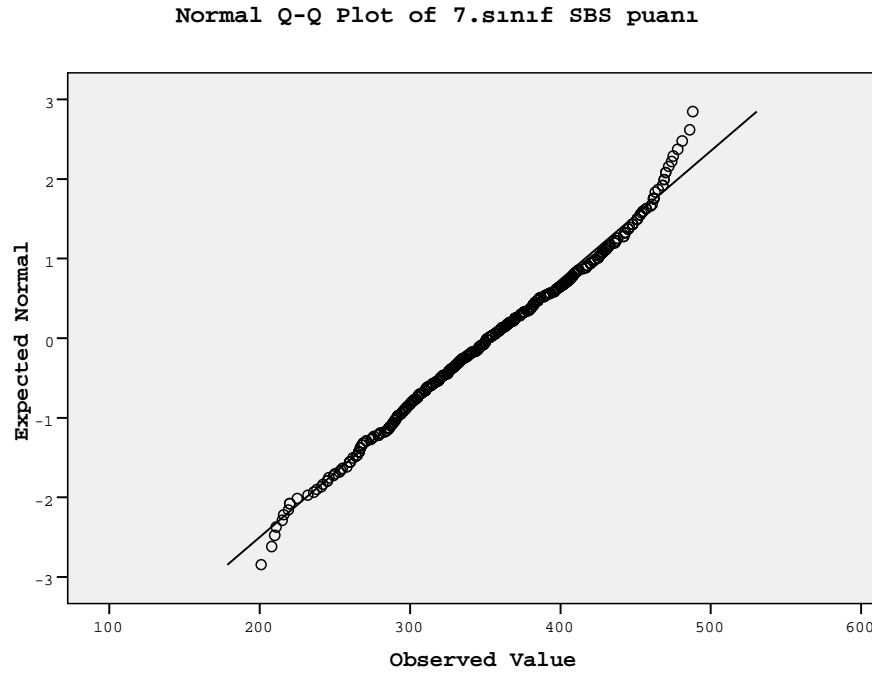


Şekil 9. Altıncı Sınıf SBS Puanları Standartlaştırılmış Puanlar Histogramı

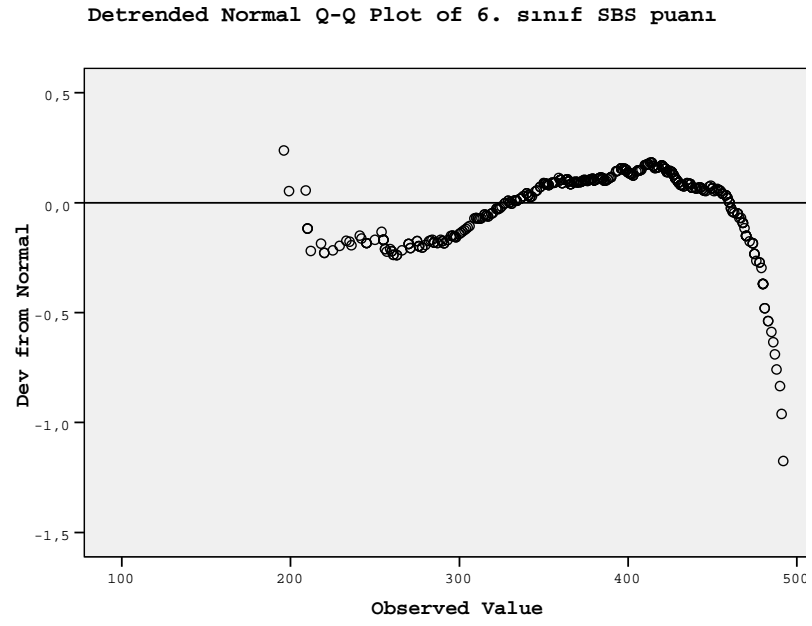


Şekil 10. Yedinci Sınıf SBS Puanları Standartlaştırılmış Puanlar Histogramı

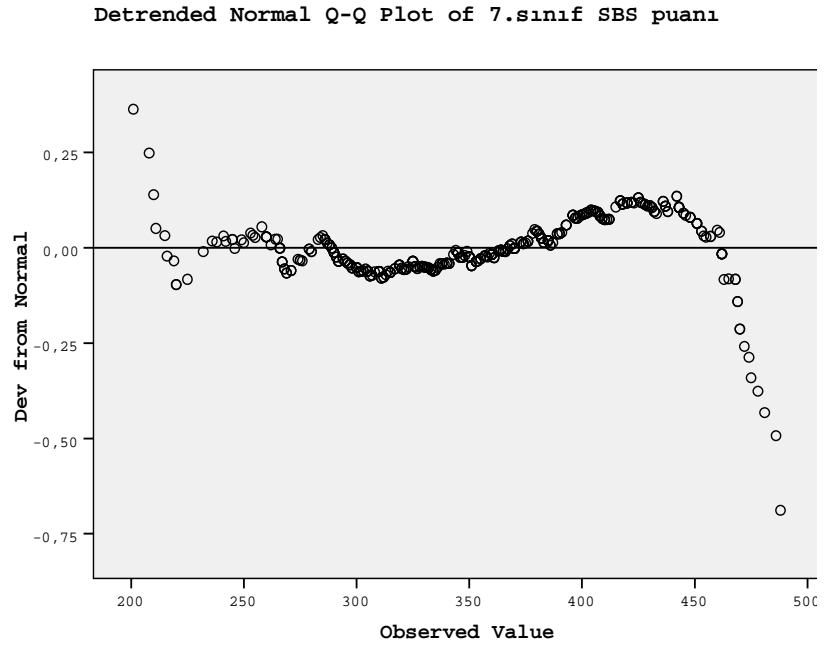
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual**Dependent Variable: 6. sınıf SBS puanı****Şekil 11. Altıncı Sınıf SBS Puanları Normal P-P Grafiği**



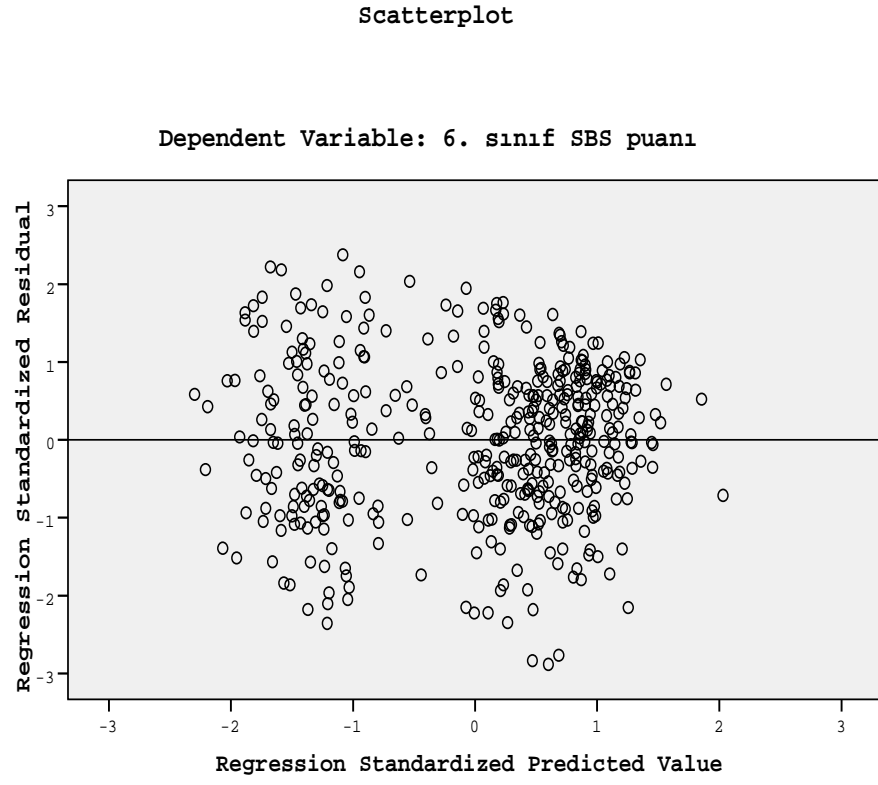
Şekil 12. Yedinci Sınıf SBS Puanları Normal Q-Q Grafiği



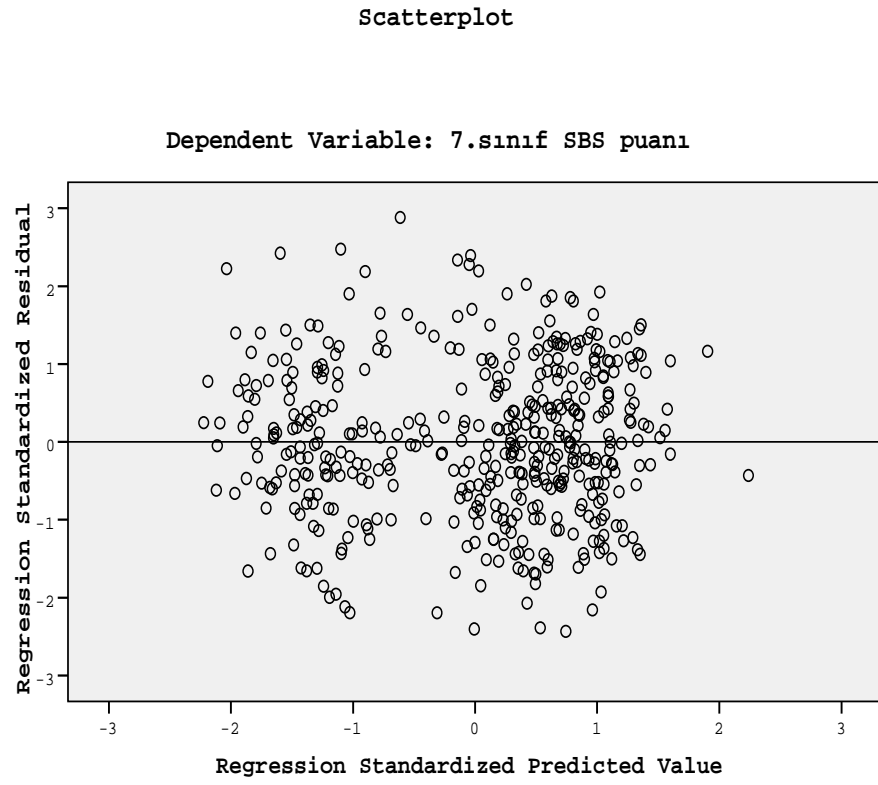
Şekil 13. Altıncı Sınıf Puanları Detrended Normal Q-Q Grafiği



Şekil 14. Yedinci Sınıf SBS Puanları Detrended Normal Q-Q Grafiği



Şekil 15. Altıncı Sınıf Puanları Standartlaştırılmış Hataların Saçılım Diyagramı



Şekil 16. Yedinci Sınıf Puanları Standartlaştırılmış Hataların Saçılım Diyagramı

ÖZGEÇMİŞ

Engin ZABUN 1969 yılında Yıldızeli’nde doğdu. İlköğrenimini Kiremitli Köyü İlköğretim Okulu’nda, ortaöğrenimini Sivas İmam Hatip Lisesi’nde tamamladı. 1986 yılında Gazi Üniversitesi Bolu Eğitim Yüksekokul’unda önlisans öğrenimine başladı ve 2004 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde Lisans Eğitimini tamamladı. 2008 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı.

Evli ve üç çocuk babası olan Engin ZABUN halen Tokat Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri:

Telefonu: 0 356 214 55 28/ 0 506 251 62 45

e-mail: ezabun@gmail.com