

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI,
BAŞARI KORKULARI VE VERİMLİ DERS ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Dilek YÖRÜK

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Feride BACANLI

Ankara – 2007

Dilek YÖRÜK'ün “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı tezi 13/06/2007 tarihinde, jürimiz tarafından Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye: (Tez Danışmanı) Doç. Dr. Feride BACANLI.....

Üye: Doç. Dr. Mehmet GÜVEN.....

Üye: Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT.....

ÖNSÖZ

İnsanoğlu, durmadan gelişen yaşam sürecinde pek çok konuda mücadele verirken aynı zamanda kendisini başarıya götürecek en verimli yolları bulmaya çalışır. Bu çabalarına karşılık birtakım engeller, bireyi bir yandan hedeflerinden sonuç alabilmek için motive ederken diğer yandan bireyin cesaretini kırmaya sebep olabilir. Yaşanılan başarı korkuları, kaçınılmaz bir şey değildir. Okul hayatındaki akademik başarılar ve verimli ders çalışma alışkanlıkları edinmek bu korkunun panzehirlerinden biridir.

Bu araştırmamın amacı da Türkiye’de lise eğitimi gören öğrencilerin akademik başarılarının, başarı korkularının ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının ilişkisini inceleyerek, bu öğrencilerin eğitim hayatlarında, hedefleri doğrultusunda, planlı ve düzenli çalışarak, akademik başarılarını yüksek tutarak ve başarı korkusu engeline takılmadan, dosdoğru yürüyebilmeleri için bilimsel açıdan bir ışık tutmaktır.

Benim bu gayeme adım atmamı sağlayıp araştırmamın başından son noktasına kadar, hem önümde model olarak yürüyen hem de yanımda bilim arkadaşlığı dilini kullanarak, öğrencisinin dilinden konuşabilme erdemliliği gösteren sevgili hocam Doç.Dr.Feride BACANLI’ ya, araştırmalarım sırasında benden fikir ve yardımlarını esirgemeyen Arş.Gör.Mustafa Sürücü’ye, uygulama yaptığım tüm liselerde yardımlarını esirgemeyen tüm meslektaşlarıma, uygulamaya katılan sevgili öğrencilere, hayatım boyunca başardığım ya da başarmaktan korkabileceğim her durumda ne olursa olsun benim yanımda olan sevgili annem Türkan Yörük’e, babam Hüsrev Yörük’e ve ağabeyim Mustafa Hafız Ağa Yörük’e teşekkür ediyorum.

Dilek YÖRÜK

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI, BAŞARI KORKULARI VE VERİMLİ DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Yörük, Dilek

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Feride BACANLI

Haziran – 2007

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca bu öğrencilerin başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, okul türüne ve algılanan ana baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu çalışmada genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, Kırıkkale il merkezindeki iki genel lise ve bir anadolu lisesi'nde öğrenim gören toplam 662 (317 kız ve 345 erkek) öğrenciden oluşturulmuştur.

Verileri toplamak için Başarı Korkusu Ölçeği (Kantarcıoğlu, 2005), Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (Uluğ, 1981) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği ve tek faktörlü varyans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçları lise öğrencilerinin akademik başarı ile başarı korkusu puanları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile başarı korkusu puanları arasında negatif anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra sonuçlar lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanları arasında ise pozitif ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığını göstermiştir.

Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre başarı korkusu puanları anlamlı fark göstermiştir. Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarına (demokratik, otoriter ve koruyucu) göre başarı korkusu puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre anlamlı fark göstermiştir. Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığı puanlarının ana-baba tutumlarına göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

EXAMINING RELATIONSHIPS BETWEEN ACADEMIC SUCCESS, FEAR OF SUCCESS AND EFFICIENT STUDYING HABITS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Yörük, Dilek

Master, Psychological Counseling and Guidance Department

Thesis Advisory: Doç. Dr. Feride BACANLI

June – 2007

The purpose of this research is to examine the relationship between academic success, fear of success and efficient studying habits of the students studying at high schools. In addition to that another purpose of this study is to examine whether the students' levels of fear of success and efficient studying habits differ according to gender, school kind and perceived parental attitude.

Correlational scanning model, which holds place in general scanning models, was used in this research. The research group consisted of 662 students. There are 317 female and 345 male students attending at two general high school and one Anatolian high school in Kırıkkale.

Fear of Success Scale (Kantarcioğlu,2005), Studying Habits Inventory (Uluğ,1981) and Personal Information Form were used to collect data. Datas were analyzed by using Pearson Moments Correlation Co-efficient Technique and one-way variance analysis technique.

Results of this study indicated that there is a negative significant correlation between academic success scores and fear of success of the high school students. In addition, results indicated that there is a negative significant correlation between efficient studying habits scores' and fear of success scores of the these students. It was observed that there is a positive and nonsignificant correlation between efficient studying habit scores and academic success scores of the high school students.

The high school students' fear of success scores according to gender did not indicate a significant difference. But the scores of efficient studying of these students indicated a significant difference. Fear of success scores of the students indicated significant difference according to the kind of the schools they study at (general and anatolian high school). According to parent's perceived attitudes (democratic, authoriterian and protective) it was observed that fear of success scores did not indicated a significant difference. The scores of efficient studying habits of high school students, according to gender, showed significant difference in favor of male students. It was observed that the scores of efficient studying habits of high school students, according to kinds of school (general and anatolian high schools) showed significant difference in favor of the Anatolian high school students. It was found that the scores of efficient studying habits of these students did not show significant difference according to parent's perceived attitudes. The results were discussed around the literature related to the topic of the research.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problemler	7
Tanımlar	8
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	9

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR	12
A. Akademik Başarı İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar	12
Denetim Odağı	13
Akademik Başarı ve Yükleme	13
Başarma Güdüsü.....	14
Akademik Başarıyla İlgili Araştırmalar.....	16
B. Başarı Korkusu İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar.....	19
Başarı Korkusu Olan Kişilere İlişkin Bazı İnançlar.....	21
Başarı Korkusunun Sebepleri.....	22
Başarı Korkusuyla İlgili Araştırmalar.....	24

C. Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Kuramsal Çerçeve	
ve Araştırmalar.....	28
Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar.....	33

BÖLÜM III

YÖNTEM	39
1. Araştırmanın Modeli	39
2. Araştırma Grubu	39
3. Veri Toplama Araçları	41
4. Başarı Korkusu Ölçeği	41
5. Başarı Korkusu Ölçeği'nin Güvenirliği	41
6. Başarı Korkusu Ölçeği'nin Geçerliği	42
7. Başarı Korkusu Ölçeği'nin Puanlanması ve Yorumlanması	42
8. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	42
9. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Güvenirliği.....	43
10. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Geçerliği.....	43
11. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin Değerlendirilmesi.....	43
12.Kişisel Bilgi Formu.....	44
13. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

BULGULAR	46
1.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasında Anlamlı İlişkiler Var mıdır? Problemine İlişkin Bulgular.....	46
2.1. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	48

2.2. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	48
2.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamli Olarak Farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	49
2.4. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Cinsiyete Göre Anlamli Olarak Farklılaşmakta mıdır?Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	51
2.5. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	52
2.6.Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamli Olarak Farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	53

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	56
--------------------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	66
KAYNAKÇA	69

EKLER	81
 EK-1: Başarı Korkusu Ölçeği (BKÖ)	82
EK-2:Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAE).....	83
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	84

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo-1 Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları	40
Tablo-2 Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler.....	46
Tablo-3 Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Notları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....	47
Tablo-4 Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo-5 Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Okul Türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) Göre t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo-6 Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Betimsel İstatistikleri.....	50

Tablo-7	Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Algılanan Ana-baba Tutumlarına Göre Anova Sonuçları.....	51
Tablo-8	Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo-9	Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Okul Türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) Göre t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo-10	Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo-11	Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarının Algılanan Ana-baba Tutumlarına Göre Anova Sonuçları.....	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Başarı, bir işin, bir düşüncenin, bir arzunun ya da projenin, kişinin veya kurumun isteği doğrultusunda ve usulüne uygun olarak, belirli süre içinde gerçekleştirilmesidir(Akça,2002). Akademik başarı ise, öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır(Akhun,1980). Bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin sınıf geçmeleri akademik başarılarına göre değerlendirildiği için bu kavram onların yaşamlarında önemli bir rol oynar. Ancak lise öğrencileri için akademik başarı daha da fazla önem taşımaktadır. Çünkü lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri sınıflarını geçip geçmemelerinin yanı sıra onların hangi yükseköğretim programlarına girebileceklerini belirleyen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanlarının derecesini de etkilemektedir. Bu nedenle ülkemizde ana babaların çocuklarının akademik başarılarının yükselmesine ve üniversiteye girebilmelerine yardımcı olmak amacıyla olağanüstü özverili davrandıkları ve borçlanma pahasına da olsa çocuklarını özel okullarda okutmaya yöneldikleri, kurslara gönderdikleri gözlenmektedir. Ancak hem öğrencilerin kendilerinin hem de ana babaların hatta öğretmenlerin akademik başarıyı etkileyen faktörleri bilmedikleri de dikkati çekmektedir (Özgüven,1974).

Öğrencilerin akademik başarılarında gözlenen değişimlerin ancak % 35'i zeka puanlarına dayalı olarak açıklanabildiği halde geriye kalan değişimlerin zeka faktörü dışında başka faktörlere, özellikle sosyo-psikolojik ve sosyo-ekonomik faktörlere bağımlı olduğu araştırma bulguları ile saptanmıştır (Akhun,1980). Konuya ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde psikolojik faktörlerden, özellikle bireyin yaşamı boyunca geliştirdiği akademik benlik tasarımı, benlik saygısı gibi kişilik özelliklerinin onun okul yaşamındaki başarısını önemli derecede etkilediği ileri sürülmektedir. Örneğin Arseven (1979) ortaokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin akademik başarıları ile akademik benlik tasarımları arasında oldukça güçlü pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Owens (1996), ortaokul öğrencilerinin Matematik ve İngilizce derslerine ilişkin akademik başarı düzeyleri arttıkça benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin söz konusu derslere ilişkin akademik başarı düzeyleri arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin de anlamlı olarak düştüğü bulunmuştur. Baymur ve diğerleri de (1978), üniversite öğrenimi gören Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri ile benlik tasarımları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Akademik başarıyla ilişkili olduğu ileri sürülen bir başka kişilik özelliğinin ise yetenekler olduğu ileri sürülmektedir. Jensen (1973) ve Kemp (1955) akademik başarı ile genel yetenek arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ancak Horn ve diğerleri (1993) genel yeteneğin akademik başarı yordama oranının düşük olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak genel yeteneğin akademik başarı için temel bir değişken olduğunu, ancak genel yeteneğin başarıyı yordama oranının düşük olması sebebiyle akademik başarının daha güçlü yordayıcılarını ortaya koyacak gelecek araştırmaların yapılmasını önermektedirler. Nitekim araştırmacılar akademik başarının kuramsal ve pratik önemini saptamak amacıyla çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu amaçla yapılan araştırmalarda akademik başarının akademik yetenek, öz yetkinlik, çalışma stratejileri ile ilişkilerinin incelendiği dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin öz yetkinlik ve verimli çalışma alışkanlıklarını kullanma puanları arttıkça akademik başarılarının da arttığı gözlenmiştir (Weinstein ve Mayer, 1986 ; Pintrich ve De Groot ,1990; Schunk, 1990). Bu araştırmalarda özellikle öğrencilerin verimli çalışma alışkanlığını kullanma puanlarının akademik başarı puanları ile yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler göstermesi dikkati çekmektedir. Bu araştırmaların bulguları Thomas'a göre (1993) öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için onlara verimli ders çalışma alışkanlığını

kazandırmanın önemini, Ülgen'e göre (1994) ise öğrencinin akademik başarısında onun öğrenme biçiminin ya da verimli çalışma alışkanlığının zekası kadar etkili olabileceğini göstermektedir.

Uluğ'a (1981) göre, öğrencinin derslerini belli programlar içerisinde, dikkatini vererek, merak ve ilgiyle, sistemli ve düzenli bir şekilde çalışması, önüne çıkan problemleri çözerek çalışmayı tam olarak bitirinceye kadar sebat etmesi ve öğrenmede başkalarından geri kalmaması verimli ders çalışma tekniklerinin temel ilkelerini oluşturur. Öğrenci çok zeki de olsa, ailesinden çok destek de görse, hiçbir fiziksel ve ruhsal sorunu da bulunmasa ve diğer etkenler ne kadar istendik de olsa verimli çalışma alışkanlıklarını edinemediği sürece, istediği sonuçlara ulaşamaz, zamanını ve enerjisini en verimli olacak şekilde kullanamadığı için başarı düzeyini arttıramaz ve daha iyi öğrenemez.

Hurlburt ve diğerleri (1985) tarafından İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarının sınıf başarısı ve sınıf içi davranışlarla ilişkisinin araştırıldığı çalışmada; iyi çalışma alışkanlığı ve tutumuna sahip olmayan öğrencilerin ve bu öğrenciler arasında özellikle erkek öğrencilerin düşük başarılı daha az yardımlaşma davranışına ve iyi olmayan çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları gözlenmiştir. Araştırmacıya göre bu bulgular; söz konusu ilköğretim öğrencilerinin özellikle verimli çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi konularında yardıma gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacı; öğretmenlerin verimli çalışma bilgi ve becerisini kazandırma konusunda öğrencilere model olmalarına gereksinim olduğunu ileri sürmektedir.

Bergen Üniversitesi'nde yapılan çalışmada, öğrencilerin üniversitenin ilk yıllarında neden başarısız oldukları araştırılmıştır. Bu çalışmada lisedeki başarı ile üniversitedeki başarı arasında olumlu bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya ayrılan süre ile üniversitedeki başarı arasındaki ilişki incelendiğinde; daha uzun süre

alışan ğrencilerin, çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerden daha yüksek not aldıkları bulunmuştur. Bu bulgular niversite ğrencilerinin üniversitedeki başarısızlıklarının, lisedeki başarı ya da çalışma sresinden başka durumlardan kaynaklandığı düşüncesine yol açmıştır. Bu araştırmada yapılan anket sonuçları, iyi çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin kendilerine daha çok güvendiklerini göstermiştir. Bu bulgu sadece niversitenin ilk yıllarında ortaya çıkmıştır. Başarısız ğrencilerin ise zayıf çalışma alışkanlığına sahip oldukları grlmştr (Eikeland ve Manger, 1992).

Bu araştırmada akademik başarıyla ilişkili olabilecek bir diğerk kişilik özelliğinin de “başarı korkusu” olduğı düşünülmektedir. Çünkü başarıya yönelik çabaya engel olan ve bireyin başarılarının ardından olumsuz sonuçlar oluşacağına ilişkin gerçekleştirdikleri beklenti “ Başarı Korkusu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003).

Başarı korkusu, başarının ardından olumsuz bir sonucun geleceğine ilişkin beklentiden dolayı bireyin başarılı olmasını engellemektedir. Başarı korkusuyla ilgili literatürde sıklıkla karşılaşılan bir diğerk kavram ise “başarısızlık korkusu” kavramıdır. Başarısızlık korkusu, bireyin stlendiğı bir görevi başaramayacağına ilişkin beklentisinden dolayı stlendiğı görevden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla başarısızlık korkusu yüksek olan kişi henüz görevi stlendiğı ilk aşamada başarısız olacağını kabul ettiğı için, başarılı olmak için çaba göstermeyecek ya da yaşadığı başarıdan dolayı başarısını engelleyecektir. Dolayısıyla başarı korkusu ve başarısızlık korkusu birbirinden farklı iki kişilik özelliğidir. Fakat her iki kişilik özelliğinin de bireyin başarısını engelleyici niteliklere sahip olduğı belirtilmektedir (Kapıkıran, 1999).

Başarı korkusuyla ilgili ilk kuramsal görüşlerin Horner (1968) tarafından açıklandığı görülmektedir. Horner (1968) başarı güdüsüne ilişkin yapılan araştırmalarda cinsiyetler arasında önemli farklılıklar çıkmasının nedeninin güdüsel bir durumdan kaynaklandığı görüşünü ileri sürmüştür. Bu düşüncesine dayanarak başarıyla ilgili bir kişilik özelliğinin “başarıdan kaçınma güdüsü” olduğunu

belirtmiştir. Horner’a (1968) göre, başarı korkusunu daha fazla kadınların yaşadıklarını belirterek bu kavramı “kadınların başarıları olumsuz sonuçlar oluşacağına ilişkin genelleştirdikleri bir beklenti” olarak tanımlamaktadır. Horner, aynı zamanda başarı korkusunun daha çok kadınlara özellikle de başarı elde edebilen yetenekli kadınlara ilişkin bir kişilik özelliği olduğunu ifade etmektedir.

Başarı Korkusu ile ilgili Horner dışında daha pek çok teoriyensen ve araştırmacı görüşlerini bildirmiş, (Sullivan, 1953; Tresemer, Condry ve Dyer, Orlofsky, 1977; Fogel ve Paludi, 1984) nedenlerini açıklamış ve tanımlamalar yapmışlardır. Bunlardan bazıları Horner’ın görüşünü desteklerken bazıları eleştiriler getirmişlerdir. Orlofsky (1977) erkeklerin de başarı korkusu yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak onlarınki kadınlarınkinden farklıdır. Erkeklerdeki bu korkuyu, başarısız olmaktan korkma , sorumluluk almama isteği ve başarı elde edildiğinde değerinin yitirileceği inancı olarak tanımlamaktadır. Fogel ve Paludi (1984), Orlofsky’nin görüşünü destekleyerek erkeklerin başarı değil başarısızlık korkusuna sahip olduklarını savunurlar.

Sullivan (1953) ise Kişilerarası Kuramında çocuğun başarıdan korkmasını çocuğun gelişim ve başarı girişimlerine ailenin karışması olarak tanımlamıştır. Çünkü ana-baba çocuğun başarı ya da bağımsızlık uğraşlarına kaygılanarak yanıt verirse hakimiyet girişimleri ve benzeri uğraşları engellenecektir.

Horner’in (1968) başarı korkusunun kadınlarda daha yüksek olduğuna ilişkin görüşleri, cinsiyete göre başarı korkusunun farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılmasına neden olmuştur. Tresemer (1977) başarı korkusuyla ilgili 46 araştırmayı incelemiştir. Araştırmada kadınların başarı korkusu puanları ile erkeklerin puanlarının birbirine yakın olmasına karşın puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Beş, yedi ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin başarı korkularını inceleyen Condry ve Dyer’nin (1977) araştırmalarının bulguları ise başarı korkusuyla ilgili hem teorik görüşlerin hem de araştırma bulgularının tersine kız ve erkekler arasında başarı

korkusu açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Kısacası literatürdeki bu çelişik bulgular başarı korkusunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Başarı korkusunun başarıyı ve başarıya bağlı performansı engellediği birçok araştırmacı (Romer, 1975; Zuckerman ve Allison, 1976; Hernandez, 2004) tarafından ileri sürülmektedir. Ancak literatürde başarı korkusu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayılabilecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Bu da akademik başarı ile başarı korkusu arasındaki ilişkilerin incelenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine yön vermesi açısından önemli olduğunu düşündürmektedir.

Özgüven (1974) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, aileleri başarı durumları ile biraz ilgilenen veya hiç ilgilenmeyen öğrencilerin başarı derecelerinde düşük uçta yığılma eğiliminde olduklarını, başarı durumları ile ilgilenen ailelerden gelen öğrencilerin ise önemli derecede başarılı uçta yığıldıklarını ortaya koymuştur.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi, yaşadığı yer ve kişiye sağladığı imkanlar, eğitime bakış açısı, eğitim düzeyi, ailenin içinde olduğu çevre ve ailenin bireye karşı tutumu kişinin başarısında rol oynayan önemli etkenlerdir. Anne babanın okula ve eğitime değer vermeleri, öğrenciye verilen ödev ve dersleriyle yakından ilgilenmeleri ve onlara rehberlik edip yardımcı olmaları onların okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Belser, 1993).

Canovan ve Gumbert 'e (1978) göre, değişken akademik performans gösteren ve geleceğiyle ilgili olarak kararsız tutum gösteren çocukların başarı korkusu yaşadıklarını ve bu çocukların okuldan ayrılıp akademik kariyerlerini bırakabileceklerini de ifade etmişlerdir. Bu çocukların ailelerinin tutumları ise, onay vermeyen, reddeden, talepkar tutumdaki anne babalardır. Bunun yanı sıra başarı korkusu yaşayan yetişkin bireylerin tutumları ise, sürekli erteleyen, kriz ve problem

durumlarında pasif davranış sergileyen ve mesleki hedeflerden uzak tutum takınan bireyler olduklarını savunmuştur (Hernandez, 2004).

Özetle bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bunun yanı sıra bu çalışmada bu öğrencilerin başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete, okul türüne, ve algılanan ana baba tutumuna (demokratik, otoriter, koruyucu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını da belirlemek amaçlanmıştır.

Problemler

Bu araştırmanın iki ana problemi ve buna bağlı alt problemleri vardır. Bunlar aşağıda ifade edilmiştir.

1. Lise öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete, okul türüne (genel lise ve anadolu lisesi), ve algılanan ana baba tutumuna (demokratik, otoriter, koruyucu) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler

Aşağıda ikinci ana probleme ilişkin alt problemler aşağıda sunulmuştur.
Lise öğrencilerinin;

1. Başarı Korkusu cinsiyete (kız,erkek) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Başarı Korkusu öğrenim görülen okul türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Başarı Korkusu algılanan ana baba tutumuna (demokratik, otoriter, koruyucu) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Verimli ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete (kız, erkek) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Verimli ders çalışma alışkanlıkları okul türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Verimli ders çalışma alışkanlıkları algılanan ana baba tutumuna (demokratik, otoriter, koruyucu) göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Tanımlar

Araştırmada sözü edilen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Başarı Korkusu: Kişinin cinsiyet rol standartlarıyla ilişkili olarak yaşamın ilk yıllarında oluşan bir kişilik özelliğidir (Horner, 1968).

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları: Düzenli ve sistemli çalışma ,ödev, not tutma, hatırlama, tekrarlama, okuma, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili çalışma tekniklerinin öğrenilerek, bunların gerektiği anda kullanılmasına ilişkin tavır ve yatkınlıklardır (Uluğ, 1981).

Akademik Başarı: Öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır(Akhun, 1980).

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendileri hakkında verdiği bilgilerin güvenilir olduğu, kullanılan ölçeklerin araştırma amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan Kırıkkale Lisesi , Kırıkkale Anadolu Lisesi, Özel Kızılırmak Lisesi’nde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları araştırma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Lise öğreniminin yapıldığı yıllar öğrenciler için aynı zamanda gelişim dönemleri içerisinde en sorunlu dönem olarak tanımlanan ergenlik dönemine rastlamaktadır. Bu nedenle lise öğrencileri bir yandan ergenlik döneminin kendilerine getirdikleri gelişimsel ve psiko-sosyal sorunlarla başa çıkmak zorundadırlar diğer yandan da lise birinci sınıfı başardıklarında ileride girmek istedikleri meslekle ilgili alanı ve lise son sınıfta mesleklerini seçmek zorundadırlar. Ancak istedikleri mesleği seçebilmek ve seçtikleri mesleğin / yükseköğretim programının gerektirdiği puanı elde edebilmek için emsalleriyle yarışarak çok zorlu bir sınav olan Öğrenci Seçme Sınavı’nı da (ÖSS) başarmak zorundadırlar.ÖSS’de başarılı olabilmek için hazırlanırken öncelikle öğrencinin geçmek zorunda olduğu lise dersleri gelmektedir. Lisede bir alt sınıftan bir üst sınıfa geçebilmek için kendilerinden beklenen yıl sonu başarı ortalamasına yani akademik başarı notuna ulaşmak zorundadırlar. Ayrıca bu akademik başarı ortalaması onların ÖSS’ye girişlerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle lise öğrencilerinin ergenlik döneminin getirdiği bu döneme özgü psiko- sosyal sorunlarla başa çıkmak kadar akademik başarı ortalamalarının da belli bir düzeye gelmesi gerekir. Ancak yapılan

pek çok araştırmanın sonucu öğrenci akademik başarısının sınav stresiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Öner, 1986).Yine bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının verimli ders çalışmayla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Pressey ve Robinson (1970), üniversite öğrencilerinden akademik başarı puanları en yüksek olan öğrencilerle, akademik başarı puanı en düşük öğrencilerin soru listelerine verdikleri yanıtları karşılaştırdıklarında, akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarı puanı düşük olan öğrencilere göre daha fazla verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermiştir. Özgüven (1974), planlı ders çalışmaya yönelik üniversite öğrencilerine sorduğu sorular ile akademik başarılarını karşılaştırdığı araştırma bulgularına göre, planlı ders çalışan öğrencilerin akademik başarı notlarının, plan yapıp kısmen uygulayan öğrenciler ile planlı ders çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha çok başarılı olduklarını bulmuştur.

Yukarıda sunulan araştırmaların sonuçları genel olarak özetlendiğinde bazı araştırmalarda öğrencilerin akademik başarıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunurken bazılarında ise bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarı puanları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri inceleyecek araştırmaların yapılmasının gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de lise öğrencilerinin akademik başarı puanları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların az olduğu söylenebilir (Uluğ, 1981; Subaşı, 2000;Atılğan, 1998). Dolayısıyla bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarı puanları ile verimli ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesinin hem ilgili literatüre hem de lise öğrencilerine sunulacak PDR hizmetlerine katkı sağlaması açısından gerekli ve önemli görülmüştür.

ÖSS’de başarılı olmanın ve sınıf geçmek için kendilerinden beklenen akademik başarı ortalamasına ulaşmanın lise öğrencilerinde yoğun kaygılar yarattığı gözlenmektedir. Dolayısıyla ÖSS’de başarılı olmak, beklenen akademik başarıya ulaşmak gibi bu yoğun kaygıların yanı sıra bu öğrencilerin başarıya yönelik çabaya

engel olan ve kişilerin başarılarının ardından olumsuz sonuçlar oluşacağına ilişkin oluşturdukları beklenti olarak tanımlanan başarı korkusu yaşayacakları da düşünülmektedir. Bu bağlamda lise 1. sınıfta alan ve lise sonda meslek seçimi yapacak ve aynı zamanda ÖSS'ye hazırlanan genel lise, anadolu lisesi ve özel lise öğrencilerinin, akademik başarı puanlarının verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının yanı sıra, yine akademik başarı puanları ile başarı korkusu puanlarının da ilişkilerinin incelenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilgili literatürde akademik başarı ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ve başarı korkusu arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmaya katılan genel liselerde ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ve başarı korkuları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkacak bulgulardan liselerde PDR hizmetleri kapsamında sunulan ve öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmayı amaçlayan eğitsel rehberlik hizmetlerinin içeriğinin belirlenmesinde yararlanılabileceği beklenilmektedir.

Ayrıca bu araştırmada genel liselerde ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ve başarı korkularının cinsiyete, okul türüne ve algılanan ana baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin yine PDR hizmetleri içinde yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerinin belirlenmesine yön vermesi bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının psikolojik danışmanların özellikle lisede öğrenim gören öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak sunacakları PDR hizmetlerinin neler olması gerektiği konularının belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle psikolojik danışmanların lise öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için verimli ders çalışma alışkanlıkları kapsamında ve başarı korkusu yaşamamaları için ya da başarı korkularıyla başa çıkabilmeleri için sunabilecekleri ne tür hizmetleri verebileceklerinin belirlenmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili kuramsal görüşler ve bu kavramlarla ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler özetlenecektir.

A. Akademik Başarı İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Akademik başarının ilk kez Heider'in (1958) sosyal psikolojide yer alan Yükleme Teorisi'nde incelendiği görülmektedir. Heider'e göre, bireyin davranışının nedenleri çevresel ya da kişisel faktörlere yüklenebilir. Bireyin davranışını çevresel nedenlere yüklediğinde, davranışın olumlu ya da olumsuz sonuçlarından sorumlu tutulamaz. Fakat birey davranışını kişisel faktörlere yüklerse, bu davranışının sonuçlarından sorumludur. Heider'e göre kişiler çevresindeki kişilerin davranışlarını yordamak ve kontrol etmek amacıyla yüklemelerde bulunurlar. Heider bazen bireyin asıl amacını cansız nesnelere yüklediğini böylece, kişilerin davranışlarını amaçları yoluyla açıklama eğiliminin zorluğunu göstermiştir.

Yükleme Teorisi'ne göre insanlar etraflarında meydana gelen olayların nedenlerini bulmak için güçlü bir motivasyona sahiptir. Nedenlerle ilgili olarak yapılan yüklemeler, bundan sonra yapılacak davranışları etkilemektedir. Bu nedenleri çıkarmak ve yapılan yüklemelerin davranışlarımızı yönlendirmesi Yükleme Teorisi'nin özünü oluşturur (Akt: Bacanlı, 1985).

Yükleme teorisine göre, davranışın çıkarma bu nedenleri arama, ve davranışlarımızı bu yüklemelere dayandırma doğal tepkilerdir. Kişinin yaptığı yüklemeler, karşındakilerin davranışlarını anlama ve onların bundan sonra yapacağı davranışları tahmin etme (yordama) kapasitesini arttırmaktadır. Kurama göre, kişiler genellikle, olayları pasif bir şekilde gözlemezler. Kişi çevresinde meydana gelen olayları, insanların yaptıkları davranışları genellikle aktif bir şekilde gözler. Bir

başka deyişle kişi bu olay ve davranışların altında yatan düzeni, sebepleri araştırarak gözler. Bu aktif şekildeki gözlemler sonucunda karşısındakilerin davranışlarıyla ilgisi bir takım yüklemeler yapar. Kişi davranışın nedenlerini çıkarma ve davranışları bunlara yükleme eylemini kendi davranışları için de yapar.

Heider'e (1958) göre davranışlarımızın çoğu iki ihtiyaçtan kaynaklanır. 1- Anlama - Bilme İhtiyacı 2- Kontrol ihtiyacı'dır.

Heider'e (1958) göre birey kendisi ve diğerleri hakkında yüklemeler yaparken, söz konusu davranışları ya iç (internal), ya da dış (external) etkenlere yükler. Bu iç (ruh hali,çaba, yetenek, tutum ve şahsiyet özellikleri vb.) ve dış (bireyin fiziksel çevresinin her türlü özelliği olabildiği gibi, sosyal çevresindeki şahısların da her tür özelliği olabilir) güçler ya da etkenler davranışlara neden olurlar.

Denetim Odağı

Rotter (1966) tarafından sosyal öğrenme kuramı bağlamında ortaya atılmıştır. Bu kurama göre davranışların kontrolü içte ya da dışıdır. Kişi eğer iç denetim odaklı ise; davranışlarının sorumluluklarını daha fazla üstlenir ve belirli bir olaydan sonra performansları için beklentilerini değiştirir. Dış denetim odaklı ise; olayları dış etkenlerin kontrol ettiğini, yaptığı şey ile olan şey arasında az bir ilişkinin olduğunu, yani ne yaparsa yapsın istediği sonucu elde edemeyeceğini düşünür. Heider iç etkenleri; kişisel güç (deneme, çaba, yetenek,niyet) , dış etkenleri de; çevresel güç (görev zorluğu, şans) olarak belirtmektedir (Akt. Arık,1996).

Akademik Başarı ve Yükleme

Weiner'e göre; başarılı olunduğunda performans, yetenek, çaba, şans ve görev güçlüğü gibi dört temel etkenden birine yüklenir. Bu dört etken dört kararlılık, dört kontrol yeri bileşimi meydana getirir. Örneğin, bir sınavda başarılı olan birey, bu başarıyı yeteneğine yükleyebilir. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Birey eğer başarısını harcadığı çabaya yüklerse, bu sefer bir iç ve kararsız etkene,

başarısını görevin kolaylığına yüklerse, bu durumda başarısının nedenini kararlı bir dış etkene, birey şans eseri başarılı olduğunu söylerse, davranışlarının nedenini kararsız bir dış etkene yüklemiş olur. Kısacası, başarı ve başarısızlık iki tip sebebe yüklenmektedir (Akt.Arık,1998).

1- İç sebepler- dış sebepler

2- Kararlı sebepler- kararsız sebepler

Weiner ve diğerleri davranışların yüklendiği sebeplerin sonraki davranışları nasıl etkilediğini gösteren araştırmalar yapmışlardır. Örneğin başarı ve başarısızlığı yükleme tarzının daha sonra yapılacak davranışlar üzerinde çok önemli etkileri olmaktadır. Belirli bir göreve başlarken, başarı derecesiyle ilgili beklentiler, bundan önce benzer şartlarda yapılan yüklemelerin etkisini taşır. Örneğin, matematik sınavında başarısız olan ve bunun nedenini matematik yeteneğinin olmadığına yükleyen bir kişi, bundan sonraki sınavda büyük bir ihtimalle başarısız olacağını bekler. Birey, başarısızlığını şansının kötü gitmesine bağlamışsa, gelecek sınavda yine başarısız olacağını beklemeye durumu daha azdır. Birey, bir faaliyete ilk girişiminde uğradığı başarısızlığın nedenini yeteneksizliğinden ileri geldiğine inanırsa, bu faaliyeti bir daha denemeyebilir, bunu sadece kötü bir şansın sonucu olarak görürse, tekrar çaba sarf etmeye ve gelecekte şansının yaver gideceğine inanmaya devan edebilir (Arık,1996).

Başarma Güdüsü

Arık'a göre (1996) başarma güdüsü yüksek olan bireyler, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf ederler, çok çalışırlar. Başarma güdüsü düşük olan bireyler ise başarıyı gerektiren görevlerden kaçınırlar. Heider'ın yükleme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: "Yüksek veya düşük seviyede başarma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklerler". Aslında, Yükleme Teorisi'ne göre başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bunlardan kaçınma eğilimi, bireyin geçmiş hayat tecrübeleriyle ilgili olarak ne düşündüğüne ve bu tecrübeleri nasıl algılayıp yorumladığına bağlıdır. Örneğin;iki kişi aynı hayat tecrübesini geçirebilirler, fakat hayat tecrübelerini çok farklı şekillerde yorumlayabilirler veya bu tecrübelerine çok farklı özellikler, değerler

yükleyebilirler. İşte bireylerin bu yorumlama tarzlarındaki farklılıklar da ilerideki onların davranışlarını etkiler.

Zuckerman ve Allison'ın (1976) çalışmasında, yüksek başarı korkusuna sahip bireyleri, düşük başarı korkusuna sahip bireylerle kıyasladıklarında kendilerine verilen görevleri yerine getirmede daha başarısız olduklarını, başarıya daha az önem verdiklerini ve başarıyı daha çok çevresel niteliklere, başarısızlıklarını da daha çok kendi kişisel niteliklerine yükledikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Akademik başarıda başarı güdüsünün rolünü inceleyen araştırmalar özellikle; bireyin zorluklara meydan okuma, sebat ve sabırlı olma, yaptığı işten zevk alması özellikleri üzerinde odaklanmışlardır. Bu özellikler bireyin “uyumlu akademik davranışları” olarak kabul edilmektedir. Bu özelliklerin tersi zorluklar karşısında hemen vazgeçmek, sabırsızlık-sebatsızlık göstermek, yaptığı işten zevk almamak gibi özellikler ise bireyin “uyumsuz akademik davranışları” olarak kabul edilmektedir (Colangelo, 1997).

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını “çaba”, “şans”, “görevin zor olması” ve “yetenek” gibi nedenlere yüklediklerini ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Gürtekin (1993) ve Turunç-Sipahi (1995) kızlar ve erkeklerin akademik başarıyı ve başarısızlığı farklı nedenlere yüklediklerini bulmuşlardır. Gülveren (1996) ise kız öğrencilerin matematik dersinden başarısız olmalarını daha çok “şans” ile açıkladıklarını, erkek öğrencilerin ise başarısızlıklarının nedenini “yeterli çaba göstermemek” ile açıkladıklarını bulmuştur.

Yaparel (1984), akademik başarı ile özsaygı , yalnızlık ve utangaçlık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gözlemiştir. Bunun yanı sıra yalnızlık ile depresyon arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kendilerini yalnız hisseden üniversite öğrencilerinin dışsal nedenlere yüklemelerde bulundukları gözlenmiştir. Demir (1990), erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, akademik yönden başarısız olanların başarılılardan, çevresinden sosyal destek görmeyenlerin görenlerden, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan daha yalnız olduklarını bulmuştur.

Yıldırım (2000), lise öğrencilerinin akademik başarılarını, yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek düzeylerinin yordayıp yordamadığını incelemiştir. Bulgular, öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı anlamlı olarak yordamış, arkadaş desteği ise yordamamıştır.

Frieze ve Weiner (1971) araştırmalarında sınav kaygısının yaygınlık durumu ile nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, bireyin kişisel başarı veya başarısızlık durumu, yaygın başarı veya başarısızlık durumu ile tutarlı olduğunda; kişi bu durumu kişisel etkenlere ve çevresel etkenlerden de şansa yükleme yapmaktadır. Tutarsız olduğunda da yine kişinin çevresel etkenlerden görev güçlüğüne daha fazla yükleme yaptığı bulunmuştur (Akt: Özduygu, 1995).

Akademik Başarıyla İlgili Araştırmalar

Havighurst, akademik başarıyı etkileyen faktörleri :

- a) Çocuğun doğuştan varolan gizilgüç ve yetenekleri,
- b) Aile içinde geçirdiği hayat veya gördüğü eğitimin niteliği,
- c) Okulda öğrenimin kalitesi,
- d) Aile ve okul çevrelerindeki yaşantıları sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklenti düzeyi olarak sıralamaktadır (Özodaişık, 1989).

Öner (1990) ortaokul ve lise öğrencilerin akademik başarıları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin sınav kaygıları ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken kız öğrencilerde anlamlı ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Erkan (1991), lise öğrencilerinin sınav kaygılarının ÖSS sınavı başarıları ile negatif yönde bir ilişki gösterdiğini bulmuştur. Yani sınav kaygısı düşük öğrencilerin ÖSS başarılarının yüksek olduğu, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin ise ÖSS başarılarının düşük olduğu bulunmuştur.

Akademik başarının kişilik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle bu kişilik özelliklerinden özsaygı ve denetim odağının akademik başarıyla ilişkisinin oldukça çok fazla araştırıldığı dikkati çekmektedir. Örneğin, Subaşı (2000) mesleki eğitim fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerin sınav kaygısı, özsaygı ve denetim odağı düzeylerinin akademik başarılarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın bulguları, denetim odağı ve özsaygı değişkeninin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ancak sınav kaygısı değişkeninin akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığını göstermiştir. Söz konusu üç değişkenin birlikte akademik başarıyı yordama güçleri incelendiğinde ise sadece denetim odağının akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur.

Güngör (1989) ise kendilerini akademik yönden “çok başarılı”, “başarılı”, “orta başarılı” olarak algılayan öğrencilerin özsaygılarının “başarısız” olarak algılayanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Başarılı ve başarısız öğrencileri benlik saygısı bakımından karşılaştıran Carr, Borkowski ve Maxwell (1991), başarısız öğrencilerin benlik saygıları puanları ortalamalarının, başarılı öğrencilere kıyasla, anlamlı derecede daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ortaya çıkan bulguya benzer başka bir bulgu da Borges, Ruth, Nicols’un (1980), araştırmalarında bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları da akademik benlik saygısı puanlarının, başarı ile ilişkisinin, genel benlik saygısının başarı ile olan ilişkisinden daha güçlü olduğunu göstermiştir. Bu bulgular öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasının yüksek özsaygı geliştirmesine, yüksek özsaygı geliştirmiş olmasının da akademik başarısını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Owens (1996) ortaokul öğrencilerinin akademik benlik saygısı, kaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin akademik benlik saygıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada kaygı puanları ile hem akademik başarı ortalamaları hem de akademik (sayısal ve sözel) benlik saygısı puanları arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kısacası özsaygı ile akademik başarı birbiriyle ilişkili değişkenler olarak görülmektedir.

McEwan ve Goldenberg (1999) hemşirelik okulunda okuyan yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdüsü ve sınav kaygılarının akademik başarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek, sınav kaygıları ise daha düşük bulunmuştur. Bu araştırmacılar öğrencilerin başarı güdüsü ve sınav kaygısı düzeylerinin eğitimdeki başarılarını yordamada önemli değişkenler olduğunu ileri sürmektedirler.

Smith ve Sapp (1998) akademik başarı, akademik benlik saygısı, benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulguları akademik benlik saygısı düzeyi yükseldikçe, akademik başarı düzeyinin de yükseldiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra akademik başarı, akademik benlik saygısı, benlik saygısı ve içsel denetim odağı arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Şengüder (2006), lise öğrencilerinin denetim odağı ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin akademik başarıya olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları; denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada benzer şekilde akademik başarı ile de ruhsal sorunlar arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Başarır (1990), ortaokul son sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, sınav başarıları , durumluk kaygı ve sınav kaygıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, akademik başarıları artarken sınav başarılarının da arttığını, buna karşılık akademik başarıları artarken durumluk kaygılarının ve sınav kaygılarının azaldığını bulmuştur.

Gündoğdu (1996) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda; sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler ,sınav kaygısı ile akademik başarı arasında ise anlamlı ve negatif ilişkiler bulmuştur. İlden,Güney ve Şener(2002)yılında ilköğretim öğrencilerinde başarının sınav kaygısı ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında örneklem gruplarını 137 ilköğretim

öğrencisinden oluşturmuşlardır. Akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin bir önceki yıl elde ettikleri genel not ortalaması alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademik başarı puanları sınav kaygısı kuruntu puanlarına ilişkin toplam varyansın %3 gibi çok düşük bir oranını açıklamıştır.

Özodaşık (1989) yalnızlık ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, kendilerini yalnız hisseden kişilerin, akademik yönden başarısız oldukları söylenebilir. Lucas ve Stringer (1972), araştırmalarında akademik başarıları ile girişkenlik, kendine güven ve karamsarlık kişilik özellikleri arasında ilişkiler bulmuşlardır. Bir başka ifadeyle akademik başarı puanları yükseldikçe kendine güven, girişkenlik, karamsarlık puanlarının yükseldiği bulunmuştur.

B. Başarı Korkusu İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında önce araştırmaya konu olan başarı korkusu kavramının kuramsal temelini oluşturan başarı güdüsü kuramının tanıtılmasına sonra da başarı korkusu kavramına ilişkin kuramsal görüşler sunulacaktır.

Atkinson ve diğerleri (Atkinson ve Feather 1966; Atkinson ve Litwin 1966) başarı güdüsüyle ilgili kuramsal görüşleri dikkate alarak bireyin başarı çabalarını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri bulmak amacıyla “ Beklenti-Değer Teorisini” geliştirmişlerdir. Bu teorinin özünde başarıma eğilimi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bu teoride başarı elde etme güdüsü, algılanan başarı olasılığı ve başarıyı harekete geçiren değeri bulunmaktadır. Ancak bu model başarı güdüsüne ilişkin yapılan araştırmalarda kadın ve erkeklere yönelik farklı bulguların çıkmasını açıklamada yetersiz kalmıştır.

Horner (1968), başarı güdüsü konusunda yapılan önceki araştırmalarda erkek ve kadına ilişkin bulgulardaki farklılıkları araştırmak için Atkinson ve diğerlerinin Başarı Güdüsü Modelini genişleterek “ Başarı Korkusu Kuramı”nı ileri sürmüştür. Bu kuram bir kadının başarıdan kaçınma eğiliminin, başarıdan kaçınma güdüsü,

başarıdan kaçınma olasılığı ve başarıdan kaçınmayı harekete geçiren değerin bileşimi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla Horner'a (1968) göre başarı korkusu, başarma arzusuna sahip kadınlardan olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarına ilişkin yaşadıkları içsel bir çatışmadır. Kuramda başarı sonrasında yaşanabilecek olumsuzluklara ilişkin beklentilerin özellikle kadınlarda başarı korkusuna neden olabileceği anlatılmıştır. Sonuç olarak, Horner (1968), başarı korkusunun bireyin yaşamının ilk yıllarında oluşan kalıcı bir kişilik özelliği olduğunu, başarılı ve yetenekli kadınların bir özelliği olduğunu, yarışma durumlarında başarı korkusunun kaygıyı arttırdığını ve performansı etkilediğini vurgulamıştır (Akt.Kantarcıoğlu, 2005).

Horner (1968) dışında başarı korkusunu inceleyen araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılar Maccoby ve Jacklin'in (1974), Horner'ın başarı korkusunun kadınlarda daha çok olduğu ile ilgili görüşlerini destekledikleri dikkati çekmektedir. Başarı korkusunun, kadınların başarıları üzerinde engel oluşturmalarının temelinin çocuğun ailedeki toplumsallaşma sürecinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre bazı aileler yarışma durumunda çocuklarının başarısız olması halinde hayal kırıklığı yaşamamak için kız çocukların başkalarıyla yarışmasına engel olurlar. Dolayısıyla böyle aileler kızlarının daha çok işbirliğine dönük davranışlarını ödüllendirme ve cesaretlendirme eğilimindedirler. Buna karşılık erkek çocuklarının başarıya yönelik ve yarışmacı davranışlarını desteklerler ve onları güdülerler. Piedmont (1988) de başarı korkusunu Horner gibi tanımlamıştır.

Freud (1915) Psikanalitik Kuramı'nda başarı korkusu yaşayanları "Başarının Mahvettiği" bireyler olarak tanımlamıştır. Çocuk kendisinden daha güçlü olan rakibinden korkar. Bu korkular ve saldırgan dürtüler daha sonra aynı cinsiyetten olan ebeveyn gibi davranma isteğine dönüşür (Akt. Garcia, 2003). Psikanalizde, bu durum büyük başarılar kazanan bireylerin maruz kaldığı düşünülen nevrotik bir rahatsızlık olarak "başarı nevrozu" şeklinde ifade edilmektedir. Başarı nevrozu görüşünü onaylayan Mallinger (1978) ise başarı korkusunun temelini çocukların oidipal deneyimlerine bağlı olduğunu ve çocukların bu deneyimlerle başarıyı hatalı bir biçimde içselleştirdiklerini ileri sürmüştür. Tresemer (1977) de başarı korkusunu

“oidipal suçluluk” şeklinde açıklamıştır. Buna göre birey kendini her açıdan güçlü olan ebeveynine karşı kanıtlama çabasından dolayı başarı korkusu yaşayabilir. Leon Tac (1957) ise psikanalitik görüşü benimseyenlerin tersine başarı korkusunun basit nevrotik bir durum olmadığını tersine normal, kabul edilecek kadar yaygın bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Leon Tac’a göre başarı korkusu, dünyanın bireyi nasıl algıladığı değil, bireyin kendini nasıl algıladığıdır. Birey başarısının farkına varamazsa güdüsü harekete geçemez (Akt.Garcia, 2003).

Bilişsel Kuramı benimseyen araştırmacılara göre başarı korkusu bir güdü olmaktan çok cinsiyet rollerine uygun davranışlarda sapmalar olduğunda ortaya çıkan inanışlardır. Bu inanışlar oldukça belirgin ve kültüre özgüdürler. Bu kurama göre başarı korkusu, başarıdan kaçınma alışkanlığı olup diğer insanlardan öğrenilen bir roldür (Feather ve Raphelson 1974; Monahan, Kuhn ve Shaver 1974). Başarı korkusunu, diğer insanlardan öğrenilmiş bir inanış ve davranış olarak açıklayan Bilişsel Kuramı benimseyen araştırmacılara göre başarıdan korkan insanların bir takım inanışları bulunmaktadır.

Başarı Korkusu Olan Kişilere İlişkin Bazı İnançlar

Başarı korkusu olan kişilere ilişkin bazı ortak inanç ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “Çalıştım, bu kadar çoğunu elde ettim ama değer mi?”
- “Başarılı ve mutlu olduğumda beni sevenler hala sevmeye devam edecekler mi?”
- “Daha önce hiç mutlu olmadım, hedefime ulaştığımda mutlu olacağımdan nasıl emin olabilirim?”
- “Ben bir hiçim ve hiçbir şeyi hak etmiyorum.”
- “Hedeflerime ulaşmak için ihtiyacım olan hıza erişemiyorum.”
- “Şansımın hep yaver gideceğinden nasıl emin olabilirim?”

- “Başarılı olmak için her zaman çok çaba ve çok talep olduğu için ne yaparsam yapayım hep yetersiz kalacağım.”
- “Diğerleri benden her zaman daha yetenekli, daha başarılı ve daha zekiler. Başarılı olmayı hiçbir zaman hak etmiyorum.”
- “Zirvede olmak çok zor.”
- “Zirvede olan hedeftedir.”
- “Hiç kimse kazananı sevmez.”
- “Talihsizim.”
- “Stres altındayken mutluyum.”
- “Sadece çalışmak beni mutlu ediyor bunlar olmasa ne yaparım?”
- “Elde ettiğim bunca şey bende suçluluk duygusu uyandırıyor.”
- “Her şeyi kaybetmekten her zaman korkarım.”
- “Yeniden başlamak bana anlam,görev duygusu ve amaç verir.”
- “Üstesinden geldiklerim sıkıntı uyandırıyor geriye yapacak bir şey kalmadığı için.”
- “Herkesin başarısız olma hakkı vardır. Eğer istersem ben de başarısız olmayı seçerim.”

Erişim:<http://www.coping.org/growth/success.htm> (05.12.2006)

Başarı Korkusunun Sebepleri

- Kişisel gelişiminde, ilişkilerde, evde, işte, okulda hedeflerine ulaşmak için gereken enerji yoksunluğu,
- Kişisel özyıkım; kişisel gelişiminde evde, işte, ilişkilerde, okulda belli bir başarı seviyesini elde edememekten korkmak,
- Problem yaratarak çözüme ulaşamamak,
- Gelişmek ve başarmak için gereken motivasyon ve arzuyu kaybetmek,
- Kronik yetersizlik,
- Başarıya ulaşıldığında bile suçluluk, karışıklık ve endişe hissetmek. Bunun sonucunda tereddüt ederek, bocalayarak, hızını kaybetmek,

- Daha sağlıklı ve problem çözücü olduğunda diğerlerinin dikkatini kaybedeceğinden korkarak kişisel gelişimini ve zihin sağlığını sabote etmek. Çünkü kişi diğerlerinin yardımını, sempatisini ve merhametini almaya alışkındır.
- Sağlıklı, mutlu ve başarılı olmak için gerekenin tam aksini seçme durumu,
- Kronik negatifliğini, kronik karamsarlığını ve kronik başarısızlığını güçlendirirken kendini başarılı bir hayatın içinde görememe durumu,
- Başarı ve hedeflerden bahsederken onları küçümsemek, yetinememek.

Hyland'a (1989) göre belirli bir amaca ulaşmak ve elde etmek için çabalamak, başka amaçlara ulaşmayı engelleyebilir. Bu durumda birey farklı olan amaçlarını uzlaştırmalıdır. Örneğin; ertesi gün gireceği sınava çalışmak zorunda olan birey aynı zamanda da aynı gün katılacağı spor müsabakası için, antrenmanına gitmek zorundadır. Burada anlatılmak istenen amaçlar arasında çatışma olduğunda kişinin çatışan amaçlar arasında uzlaşma sağlamak zorunda olmasıdır. Hyland (1989) başarı korkusu ile ilgili görüşlerini geliştirdiği GÜDÜSEL Kontrol Kuramı'nda şöyle açıklamaktadır: Başarıdan kaçınma davranışı, başarıdan kaçınmaya güdülenildiği için değil ancak diğer bazı istenilen amaçların uzlaşmasını sağlamak için ortaya çıkmaktadır. Başarıdan kaçınma, bireyin kendisine zarar vermek için yaptığı mantıksız bir davranış değildir. Üst düzeydeki bir amaç için daha iyi bir yolun seçildiği ve az önem taşıyan amacın feda edildiği mantıklı bir davranıştır. GÜDÜSEL Kontrol Kuramına göre insanlar, başarı ya da başarısızlıktan kaçınmaya çalışmazlar çünkü başarı ya da başarısızlık seçtikleri amaçların sonuçları olarak ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun başarıma umudunu kazanmasında ve başarı korkusu edinmesinde erken çocukluk döneminin önemli bir dönem olduğunu, diğer araştırmacılar gibi (Freud 1915; Horner 1968; Mallinger 1978) Kapıkıran (1999) da önemli bir dönem olarak görmektedir. Buradan ileriki yaşların önemli olmadığı anlamı çıkartılmamalıdır. Özellikle de ilkökul yılları çocuğun akademik başarıya ilişkin tutumunda oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla Kapıkıran'a (1999) göre

okul döneminde anne babanın tutumunun yanı sıra öğretmen tutumunun da çocuktaki başarıma güdüsü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çoğunlukla, anne, baba ve öğretmenler çocukların başarıma umutlarını artıracaklarını zannederek, çocuklara “senin daha iyisini yapacağını düşünüyorum” diyerek aslında onlara farkında olmadan psikolojik bir baskı kurarlar (Akt.Kapıkıran,1999).

Yukarıda başarı korkusu kavramının ne olduğu, nereden kaynaklandığı, nasıl oluştuğuyla ilgili kuramsal görüşler genel olarak değerlendirildiğinde; psikanalitik görüşe dayalı olarak açıklama yapan araştırmacıların (Mellinger, 1978 ve Tresemer, 1977) başarı korkusunun çocukların oidipal deneyimlerine bağlı ve bu deneyimlerinin başarılarıyla hatalı bir şekilde içselleştirdikleri nevrotik bir rahatsızlık olarak tanımlandığı görülmektedir. Horner’ın (1968) Başarı Güdüsü Kuramı’nda ise başarı korkusu, başarıma arzusuna sahip kadınlardan bazılarının olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarına ilişkin yaşadıkları içsel bir çatışmadır. Bilişsel Kuramı benimseyen araştırmacılara göre (Feather ve Raphelson 1974; Monahan, Kuhn ve Shaver 1974) başarıdan kaçınma alışkanlığı olup, diğer insanlardan öğrenilen bir roldür ve başarı korkusu bir güdü olmaktan çok cinsiyet rollerine uygun davranışlarda sapmalar olduğunda ortaya çıkan inanışlardır.

Başarı Korkusu İle İlgili Araştırmalar

Ishiyama ve Chabassol (1984), başarı korkusunun, başarılı olduğunda akranlarından olumsuz tepkiler almaktan korkmak, beklenti ve sorumlulukların artmasından korkmak ve övgü almaktan korkmak şeklinde üç tür boyutu yansıttığını ileri sürerlerken, Kearney (1984) ise başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkmak, düşük hedeflerin oluşturulması ve kolay görevlere yönelmeyle açığa çıkan hırs azalması, çalışmalarının başkaları tarafından engelleneceği kaygısı, diğerleri tarafından çabaların ketleneceğinden korkmak, çok başarılı olan bireylerin kişiler arası ilişkileri feda etmek zorunda kalacakları kaygısı şeklinde dört faktörle açıklamıştır. Ishiyama ve Chabassol (1983), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Good ve Good’un (1973), Pappo’nun

(1972) , Zuckerman ve Allison'ın (1976) geliştirdikleri üç başarı korkusu ölçeği arasındaki korelasyonları incelemişlerdir.

Sadd ve diğerleri (1978), Horner'ın başarı korkusu tanımında yer alan ifadelerin kaygıyı tanımladığını ileri sürmüşlerdir ve geliştirdikleri ölçekte de bu faktörü “başarının olumsuz sonuçlarının etkisi” olarak adlandırmışlardır. Yapılan araştırmalar ve geliştirilen ölçekler başarı kavramının çok boyutluluğunu ve kaygıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Schwenn (1970), üniversiteli 16 kız öğrenciden oluşan pilot araştırmasında, eğitim yaşantıları sürecinde başarı korkusuna neden olan durumsal ve kişilik özelliklerini araştırmıştır. Başarıdan kaçınma güdüsünün davranış üzerindeki etkisini, bireylerden ip uçlarında verilen kişileri değerlendirmelerini isteyerek elde etmiştir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre, bireylerin çoğunluğu başarı elde etmeye ilişkin kaygılarını ifade ederlerken, başarıdan kaçınma güdüsünün varlığını göstermişlerdir. Kız öğrencilerden, “başarılı olduklarında erkek arkadaşlarına başarılarını söyleyip söylemeyecekleri” sorusuna, çoğunluğu, başarılarının yüksekliği oranında, başarılarını söyleyip söylemeyeceklerini ifade etmişlerdir (Akt. Kapıkıran).

Tresemmer (1977), başarı korkusuyla ilgili 46 araştırma incelemiştir. Horner'ın (1968) başarı korkusunun pozitif ölçümü ile yapılan başarı korkusu puan ortalamalarının .47 olduğunu ve bu araştırmalardan elde edilen puan ortalamalarının ise .11 ile .88 arasında değiştiğini ifade etmiştir. Araştırmaların 22'sinde erkeklerin başarı korkusu puan ortalamaları ise .43 olup ranjı ise .22 ile .88 arasında değişmektedir. Kadınların başarı korkusu puanları ile erkeklerin başarı korkusu puanlarının birbirine yakın olmasına karşın kadınların başarı korkusu puan ortalamaları daha yüksektir. Bu bulguların tersine Winchel, Femmer ve Shaver (1974) liseli öğrenciler için yazdıkları öykülerin analizinde hem kızların hem de erkeklerin barılı kadınlara ilişkin daha olumsuz ifadelere yer verdiklerini bulmuşlardır (Akt.Garcia, 2003).

Condry ve Dyer (1977), beşinci, yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerine sözcük türetme testi uygulayarak ve başarılarına karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan sorular sorarak öğrencilerin başarı korkularını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine benzer şekilde sonuçlara ulaşılan bir başka araştırmayı, Zuckerman, Larrance, Prac, Blanck (1980) yapmışlardır. Zuckerman ve Allison'un (1976) geliştirdikleri Başarı Korkusu Ölçeği'ni kullanarak, üniversite öğrencilerinin başarı korkularını incelemişlerdir. Sonuçta, kız ve erkek öğrencilerin başarı korkusu puanları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Kearney (1984) üniversiteli 194 öğrenci üzerindeki başarı korkusunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı çalışma sonucuna göre, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Pederson ve Colin (1987), kadınların yaş ortalamasının 21.9 ve erkeklerin yaş ortalamasının 23.3 olduğu üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Horner'in (1968) projektif başarı korkusu ölçümünü kullanmışlardır. Kadınların %64'ünde, erkeklerin % 36'sında başarı korkusuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Başarı korkusu gösteren kadınların % 50'si projektif başarı korkusu ölçümünde geçen "Anne"nin başarısını tamamen reddetmişlerdir. Başarı korkusu gösteren kadınların, %25'i kariyerleri ile aileleri arasında kalmıştır. Kadınların % 19'luk kısmı başarı değerini savunmuştur. Son %6'lık grup ise başarı yüzünden toplumdan dışlanma temasını içeren ifadeler yazmışlardır. Başarı korkusu gösteren erkeklerin çoğu ise John'un başarısını sıkıcı bulmuşlardır ve sağlık sorunlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Özduygu (1995), Türkiye'de başarı korkusunu inceleyen ilk çalışmayı yapmıştır. Üniversite öğrencileri ve farklı meslek gruplarından yetişkinlerin başarı korkularını incelemiştir. Memurlar arasında erkek memurların kadın memurlara , öğrenciler arasında da yine erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek başarı korkusuna sahip olduklarını bulmuştur. Kapıkıran (1999), üniversite öğrencilerinin 434'ü kız, 492'si erkek olmak üzere toplam 926 öğrencinin başarı korkusu düzeylerini incelediği araştırmasında erkeklerin başarı korkusu puan

ortalamalarının, kızların başarı korkusu puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmacının bulgularına göre, başarı korkusunun bağımsız değişkenlerle (anne baba eğitimi, anne babanın mesleği, gelir,yaş,cinsiyet, bölüm, sınıf, algılanan akademik başarı düzeyi) ilişkisinde anlamlı düzeyde bir bulgu saptanmamıştır.

Köktürk (2000), başarı korkusuna ilişkin yaptığı çalışmasını, 111 kız, 108 erkek üniversite öğrencisi ve özel bankada çalışan 67 kadın, 64 erkek yönetici ve devlet bankasında çalışan 51 kadın, 85 erkek yönetici olmak üzere toplam 486 kişiyle yürütmüştür. Devlet sektöründeki bankada çalışan kadınlar, erkeklere kıyasla daha fazla başarı korkusuna sahipken; üniversite öğrencilerinde ve özel sektör banka çalışanlarında bunun tam tersi durum bulunmuştur. Buna göre hem devlet sektörü hem de özel sektör çalışanlarında başarı korkusu açısından cinsiyete göre anlamlı fark gözlenmiştir. Devlet sektöründe çalışan kadınlar, erkeklere kıyasla daha fazla başarı korkusuna sahipken özel sektör çalışanlarında tam tersi durum bulunmuştur. Erkeklerin, kadınlara göre daha fazla başarı korkusu yaşadığı bulunmuştur. Özel sektör çalışanlarında da benzer şekilde erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla başarı korkusuna sahip oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma bulgularının bazılarında kadınlarda bazılarında ise erkeklerde başarı korkusunun daha fazla olduğu ortaya çıkarken, bazılarında ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bütün bu araştırmaları yorumlarken, değişkenin ve durumsal faktörleri de dikkate alarak yorum getirmek gerekir.

Monahan ve diğerleri (1974), yaşça büyük bireylerde başarı korkusunda bir azalma bulduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu bulgu ise Horner'in (1968), başarı korkusunun özellikle yaşla doğru orantılı olarak arttığının bulgusuna ters yönde bir bulgudur. Freilino ve Hummel (1985), 18-23 yaş arasında üniversiteli kız öğrenciler ve 30 yaş üzeri kadınlardan oluşan bir grupta, Horner'in (1968) projektif ölçümü ile Zuckerman ve Allison'un (1976) geliştirdikleri Başarı Korkusu Ölçeği'ni kullanarak, başarı korkularını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki ölçümde de yetişkin kadınların başarı korkuları, üniversitede okuyan kız öğrencilere göre daha az bulunmuştur (Akt.Richardson, 1991). Bu araştırma sonucu, yukarıda ifade edilen

Horner'ın (1968) başarı korkusunun yaşla birlikte arttığı görüşünü desteklemezken, Monahan ve diğerlerinin (1974) bulgularını destekler niteliktedir. Campbell ve Fleming (1999), 141 erkek lisans öğrencilerinin başarı korkularını akademik başarı, çalışma alışkanlığı, yaş, ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, başarı korkusu ile yaş arasında negatif yönlü ($r=201$, $p<.05$) bir ilişki bulunurken, başarı korkusu ile sosyo-ekonomik durum arasında önemli bir korelasyon bulunmamıştır.

Başarı korkusunun akademik başarıyı ve buna bağlı performansı engelleyici olduğu pek çok kuramcı tarafından belirtilse de ancak bu değişkene bağlı olarak ulaşılabilen araştırmalar oldukça azdır. Horner (1968), şeref listesine giren kız öğrencilerin yazdıkları öykülerinde başarı korkusu içeren temaların sıkça ifade edildiğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Kresojevich (1972) yüksek başarı korkusu olan kadınların akademik performans açısından yüksek başarıya sahip olduklarını bulmuştur (Akt. Özduygu, 1995). Kantarcıoğlu (2005) lise öğrencilerin başarı korkularını akademik başarı düzeyine göre incelemiştir. Kantarcıoğlu akademik başarılarını “çok iyi” algılayan grup ile “iyi” algılayan grup arasında önemli bir fark çıkmazken, akademik başarılarını “orta” ve “iyi” algılayan arasında, “orta” ve “zayıf” algılayan arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulmuştur.

C. Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili kuramsal bilgiler Tan ve Baloglu'ndan (2006) özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin girdikleri bilim dalı ve derslerde başarılı bir gelişme sağlamaları için gerekli olan verimli ders çalışma ve öğrenme teknik, tavır ve alışkanlıkları kazanmalarına, derslerdeki başarısızlıklarının incelenip giderilmesine yardım etmek eğitsel rehberliğin amaçları arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, başarılı öğrencilerin bile yanlış ve kusurlu ders çalışma teknik, tavır ve alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermektedir. Okul başarısızlıklarının çoğunda bu ders çalışma ve

öğrenme teknik, alışkanlık ve tutumları kusurlarının payı büyüktür (Tan ve Baloğlu, 2006).

Verimli ders çalışmada okul başarısını etkileyen ders dinleme, çalışma ya da ödev hazırlama gibi beceri, davranış ve alışkanlıkların kazanılması söz konusudur. Bunların kazanılmasında şu aşamalara dikkat etmek gereklidir (Tan ve Baloğlu, 2006).

1. Ders çalışmaya hazırlanmak
2. Öğrenmek için okumak
3. Ders dinlemek ve not tutmak
4. Sınava hazırlanmak ve sınav
5. Ödev hazırlamak
6. Kütüphaneden yararlanmak

Ders Çalışmaya Hazırlanmak

Öncelikle, ortamın ders çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi ve kişinin çalışmaya bedensel ve psikolojik açıdan hazır olması gereklidir. Çalışma odasında sade bir masa ve sandalyenin yanı sıra, duvarlarda resim, masada biblo veya açık olan radyo gibi dikkat dağıtıcı nesnelerin olmaması gerekir. Çalışmaya başlamadan önce gerekli olan kaynaklar (kitaplar,sözlük ve notlar,kalem,kağıt vb.) çalışanın masasında olmalı ki çalışma esnasında ihtiyaç olunca hemen yararlanılmalıdır. Aksi halde çalışan bunları almaya üşenip yapması gerekeni erteleyebilir. Rahat okuyabilmek için çalışma odasının aydınlatması önemlidir. Aydınlatma ışığı sayfadan ve çalışılan noktadan göz içine yansımamalı ve sağ elle yazanlar için ışık sol taraftan gelmelidir. Fazla ışığın da az ışık kadar gözü yoracağı unutulmamalıdır. Çalışma, mutlaka çalışma masasında yapılmalıdır aksi durumda yatarak veya kanepede uzanarak çalışma ile not tutma imkanı olmadığından ve uyuya kalılabileceğinden bu şekillerde ders çalışılmamalıdır (Tan ve Baloğlu 2006).

Ders çalışırken uyanık ve dikkatli olmak gerekir. Diğer bir deyişle, çalışma sırasında bir miktar stres gereklidir. Onun için çalışma sandalyesi çok rahat, yumuşak ve içine gömülen cinsten olmamalıdır. Sade ve sertçe bir sandalye tercih edilmelidir. Çalışma hazırlıklarında öğrencinin bedensel ihtiyaçların giderilmiş olması ve psikolojik olarak hazır olması gerekir. Çalışmaya başlamadan beslenme, su, tuvalet ve giyim gibi ihtiyaçlar giderilmezse, çalışmadan sıkıldıkça bu ihtiyaçlara yönelme eğilimi ağır basacaktır. Öğrenci çalışmaya belli işleri tamamlama kararlılığıyla oturmalıdır. Kafasından başka düşünceleri atmalı ve kendisini yapacağı işe vermelidir. Çalışmaya başlamadan günlük ve haftalık ders programı gözden geçirilmelidir. Çalışılacak dersler saptanmalı ve sıraya konulmalıdır. Öğrenci elindeki zaman süresine ve çalışacağı konuların öncelik ve ağırlığına göre düzenlediği çalışma programını uygulamaya alışmalıdır. Planlı ve programlı çalışmaya alışan öğrenci yetişkinlik hayatında da uğraşlarını düzenli ve başarılı bir şekilde yürütür. Bu alışkanlığın kazanılması hemen olup bitecek bir iş değildir. Ders çalışmaya bu şekilde hazırlanmak alışkanlık haline dönüşünceye kadar alıştırmaya yapılmalı ve öğrenciye gerekli noktalarda destek olunmalıdır (Tan ve Baloğlu 2006).

Öğrenmek İçin Okumak

Okumak hayatımızın hemen hemen her alanında yer alan bir etkinliktir. Okunması gereken çok malzeme vardır ve çok okumak zorunluluğu hızlı okuyup anlama becerisini kazanmayı zorunlu hale getirmiştir.

Okuma Hızı: Okuma hızı kişinin anlama hızına göre ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır. Yavaş okuma hızında cümlelerin sonuna gelinceye kadar başındaki anlam kaybedilebilir. Hızlı okumada ise bir çok önemli nokta ve ayrıntı kaçırılabilir. Okuma hızı okunan malzemenin ağırlığına ve öğrenmenin önem derecesine göre de düzenlenmelidir. Örneğin, gazetadaki sıradan bir haberi hızlı okumak anlamada fazla bir şey kaybettirmez. Ancak, ders kitaplarından veya bir kaynak kitaptan yeni bir konunun hızlıca okunması öğrenme oranını düşürür. Ciddi malzemenin okunmasında anlama oranının % 80'in altına düşmemesi gerekir.

Okuma Çeşitleri: Dikkatli okuma, paragraf okuma, satır aralarında gezinme ve süzme gibi değişik okuma çeşitleri vardır.

Ders Kitabı Okuma Tekniği: Bir ders konusu okuma tekniklerine ve öğrenme psikolojisi ilkelerine uygun okunmalıdır. Bu konuda yazılmış birçok kitap vardır (örn, Morgan&Dese, 1957; Robinson, 1961; Wrenn&Larsen,1964). Robinson'un SQ3R biçiminde kısaltılan okuma tekniği en çok önerilen ders kitabı yöntemidir (Robinson, 1961). Buna Türkçe olarak TSOAT metodu diyebiliriz. Metod kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir:

a)Tarama (T): Kitapta okunacak bölümün ana ve alt başlıklarını hızla okuyarak bölümü kuşbakışı gözden geçirmektir. Böylece konu ve kapsam alanıyla bir tanışıklık elde edilir. Buna okunacak bölümü taramak (T) denir.

b)Sorulaştırma (S): Tarama sırasında, “Bu başlık ne demek istiyor?” , “Burada neler anlatılmaktadır?”, “Konunun hangi yönünü kapsamaktadır?” gibi zihinde canlanan bazı sorular vardır.

c)Okuma (O): Yukarıdaki ön hazırlıklardan sonra bölümün ilk başlık altı okunmaya (O) başlanır. Okurken başlık altındaki önemli fikir, terim ya da isimler kitabın hemen yanındaki not defterine kısaca not edilir. Bilinmeyen bir kelime varsa anlamı sözlükten öğrenilir. Böylece, başlık altının okunması tamamlanır.

d)Anlatma (A): Başlık altı okuması bitince zihne yerleşen fikir,terim ve kelimelerin anlatılmasıdır. Anlaşılmamış yer varsa tekrar okunur.

*e)Tekrar (T):*Bölümdeki bütün alt başlıklar yukarıda belirtilen şekilde okunup bölüm bitirilince kitap kapatılır. Bölümün öğretmek istediği temel bilgi, ünitelerin ana fikirleri, temel kavramlar, terimler, ünitelerin birbirine bağlanması ve ana fikrin desteklenişi dikkate alınarak bilgi tekrarlanır (T).

TSOAT tekniği başlangıçta zor gelse de öğrenci bu teknikle çalışmaya başladığı zaman, öğrenme ve hatırlama derecesindeki artışı görecektir ve kendine öğrenme için daha çok zaman kaldığını anlayacaktır (Tan ve Baloğlu 2006).

Ders Dinlemek Ve Not Tutmak

Öğrenci derste hayallenme ile uğraşmamalı; öğretmenin vurguladığı fikirleri, cümleleri, kavramları, terimleri ve gösterdiği delil ve araştırmaları birbirleriyle ilişkilendirerek izlemelidir. İyi bir dinleyici olmak sessizce oturmak demek değildir. Öğrenci dersi canlı olarak izlerken, anlamadığı ya da önceki fikirlerine veya

bilgilerine uymayan noktaları öğretmene sorarak, kendi görüşlerini açıklamalı ve tartışmaya katılmalıdır. Öğrenci şifreleştirdiği kelimeleri kullanarak derste not almalıdır. Öğrenciler, ders çalışırken, başkalarının tuttuğu notları alarak yararlanmaya çalışırlar. Bu yanlış bir tutumdur. Çünkü, not tutma tamamen kişisel anlayış ve bilgiye dayandığı için başkasının notu, notu alana ifade ettiği bilgi ve kavramları diğerine aynı şekilde iletmeyebilir (Tan ve Baloğlu 2006).

Sınava Hazırlık ve Sınav

Sınav öğretilenlerin öğrenilme derecesinin değerlendirilmesine ve aynı zamanda, iyi öğrenilmemiş konuların da öğrenilmesine fırsat sağlayan bir yaşantıdır. Araştırmalar, sınavlara yukarıda açıklandığı şekilde çalışan öğrenciler ile sınav öncesi yoğun bir şekilde çalışanlar arasında uzun dönemde bilgilerin hatırlanması açısından ilk grup lehine farklılık olduğunu göstermiştir. Uykusuz, bilişsel işlevi yavaşlamış ve düşük enerjili bir halde sınava girmek başarıyı düşürür. Öğrenci uykusunu almış, bedensel ihtiyaçlarını gidermiş ve sağlıklı bir durumda sınava girmelidir (Tan ve Baloğlu 2006).

Ödev Hazırlamak

Bazı konuların daha iyi kavranması, araştırma ve rapor yazma becerileri kazanılması ve aktif öğrenme gibi amaçlarla öğrencilere verilen ev ödevleri de başarının bir parçasıdır. Okuma ve ödevi hazırlama için iyi bir takvim ve plan gereklidir (Tan ve Baloğlu 2006).

Kütüphaneden Yararlanmak

Kütüphane öğrenme için derslikler kadar önemli bir yerdir. Eski ve yeni bilgi kaynaklarının bulunduğu kütüphaneden öğrenci yararlanmalıdır. Öğrenci hangi konuyu hangi kaynaklarda bulabileceğini öğrenmeye çalışmalı; gerektiğinde öğretmenlerinden ve kütüphane görevlilerinden yardım istemelidir (Tan ve Baloğlu 2006).

Genellikle zeki insanların daha başarılı olduğu konusunda yaygın bir kanı vardır. Bu kanı, kısmen doğru olsa da başarılı insanlar başarılarının sırrını “düzenli ve sistemli çalışmaya” bağlar. Gerçekte bu bir “sır” değildir. Zeka, başarı için gerekli ama yeterli değildir. Üstelik eğitim programları genel olarak zeki olanlara göre değil, ortalama bir zeka düzeyine sahip olanlara göre düzenlenir. Telman (1997) bireyin çalışma kapasitesi ile çalışma performansı arasındaki fark aşağıdaki gibi açıklar :

1. Zeka ve özel yetenekler % 50 – 60
2. Çalışma alışkanlıkları ve tutumları % 30 – 40
3. Şans ve çevre faktörleri % 10 – 15 (Akt. Yeşilyaprak, 2003).

Zeka ve özel yetenekleri, şans ve çevre faktörlerini düzenlemek büyük ölçüde bizim elimizde değildir ama çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını kazanmak bizim elimizdedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile onların; okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları kastedilmektedir (Good 1959’dan Akt.Küçükahmet 1987). Bu alanda yapılan pek çok araştırma bulgusu öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olacak çalışma yöntemleri konusunda gerekli alışkanlıklara sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Küçükahmet 1987; Köymen 1989; Can 1992; Öztürk 1995).

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini belirlemek amacıyla yapılan ilk araştırmaların öğrenme süreçlerini bizzat öğrenenin kendisinin anlatmasını temel alarak envanter ve test geliştirme araştırmalarının olduğu dikkat çekmektedir. Bu test ve envanterler aracılığıyla öğrenenlerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinmek mümkün olmaktadır. Bu gruptaki araştırmalardan en önemlilerinden birisi Biggs’in (1970) Çalışma Davranışları Anketi (Study Behavior Questionnaire)’ni geliştirdiği çalışmadır. Brown ve Holtzman (1967) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri de (Survey off Study Habits and Attitudes) bu alandaki

çalışmaların bir başka örneğidir. Daha sonraki yıllarda ise verimli ders çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan daha kapsamlı araçların geliştirildiği görülmektedir. Bunlar arasında Schmeck (1977) ve diğerlerinin geliştirdiği “Öğrenme Süreçleri Envanteri (The Inventory of Learning Processes) ve Weinstein’in (1987) geliştirdiği Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory) sayılabilir (Köymen,1990, s.787).

Bol ve diğerleri (1993) çalışma etkinlikleri ve başarı arasındaki ilişkileri ders değişkenlerini belirlemek amacıyla çoklu düzey modeli kullanarak yaptıkları araştırmada, 12 lise biyoloji sınıfından toplam 136 öğrenci ile araştırma kapsamında ele almışlardır. Sonuçta, derste bol dönüt verilmesinin çalışma yöntemi ve başarı arasındaki ilişkiyi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Shrout ve diğerlerinin (1990) akademik yönden riskli olan 63 üniversite öğrencisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve sorun çözme davranış değerlendirmeleri ölçülmüş ayrıca akademik yetenek ve edimleri de araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, sorun çözmede öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelerin, dönem notları ve çalışma alışkanlıklarının anlamlı olarak yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili olarak sorun çözen kişiler, belli bir ortama uyumu potansiyel olarak artıran varolan çalışma alışkanlık ve tutumları fark etmişlerdir. Bu çalışmada etkili sorun çözen kişiler akademik ortamda başarılı olmak için önemli olan davranışlar sergilemişlerdir.

Jegede ve Jegede (1997), İngilizce seviyesinin Nijeryalı öğrencilerin başarı motivasyonlarına ve çalışma alışkanlıklarına etkisini incelemişlerdir. Başarı motivasyonu ve akademik performans üzerindeki çalışmalar bu değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Entwistle,1968). Çalışma alışkanlıkları ve akademik performans arasında olumlu bir ilişki bulundu (Akinboye,1974; Bakare,1975; Campella,Wagner &Kusmierz, 1982; Levine,1976). Buna karşın Danskin ve Burnett (1952) ve Maddox (1963) akademik performans ve çalışma alışkanlığı arasında negatif bir ilişki rapor etmiştir. Pophem ve Moore (1960), Webster (1977) ve Salami (1987) çalışma alışkanlıkları ve başarı motivasyonunun

pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koydular. Aynı zamanda araştırma yüksek motivasyonun okulda İngilizce de dahil olmak üzere yüksek akademik performansı sağladığını göstermiştir (Birkmaier,1973; Gardner & Lambert,1972). Eğer kişinin başarı motivasyonu uygun şekilde güdülenirse, çalışma alışkanlıklarının da sonuç olarak gelişeceği ve akademik performansının artacağı görülür. Daha önce McClelland (1961) ve Entwistle (1970) in belirttiği gibi bulgular başarı motivasyonunun akademik performansa pozitif etkisini göstermektedir.

Öğrencilerin yetenekleri ile akademik başarılarının paralellik göstermesi için verimli ders çalışma alışkanlıklarının bilinmesi gerekmektedir.Yapılan bir çok araştırma gerek lise gerek üniversite öğrencilerinde görülen başarısızlığın önemli ölçüde öğrencilerin nasıl çalışacaklarını bilemeyenlerinden kaynaklandığını göstermektedir. Nitekim Martin (1952) tarafından Amerika Birleşik Devleti'nde bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonunda öğrencilerin sadece % 18'inin verimli çalışma alışkanlıklarını bilip uyguladıkları tespit edilmiştir (Akt.Kaya,2001).

Aşırı sınav kaygısı ve az çalışma öğrencilerin akademik başarısını belirleyen iki belirgin faktördür. Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve etnik özellikleriyle bu değişkenler arasındaki ilişki için henüz yeterli araştırma yapılmamıştır. Büyük göçmen öğrenci akınıyla, demografik değişkenlerin sınav kaygısı ve çalışma tekniği ile ilişkisinin belirlenmesi önemlidir. Veriler Sacramento ve California bölgesindeki iki devlet okulundan 1441 öğrenciden sağlanmıştır. Sınav kaygısı için Sarason'ın test kaygısı ölçeği ve çalışma alışkanlıkları içinde Bliss & Mueller tarafından yazılan çalışma davranışı envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıkları olduğunu göstermiştir ($p<.001$) ama aynı zamanda da erkek öğrencilerden daha yüksek sınav kaygıları vardır ($p<.001$).Yaşça büyük öğrenciler küçük öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıkları geliştirmişlerdir ($p<.001$), beyaz öğrencilerle kıyaslandığında beyaz ırktan olmayan öğrenciler daha yüksek sınav kaygısı taşımakta ve daha düşük çalışma alışkanlığı göstermektedirler. Yaş grupları arasında sınav kaygısı için belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Pearson'ın çalışma davranışı envanteri ve sınav kaygısı ölçeği mukayesesi $-.47$ dir ve zayıf çalışma

alışkanlığının yüksek sınav kaygısıyla ve daha iyi çalışma alışkanlığının düşük sınav kaygısıyla ilişkisini ortaya koymuştur ($p<.001$). Çoklu geri çekilme analizleri sınav kaygısı, cinsiyet, yaş ve etnik kökenin çalışma alışkanlığını belirlemede etkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde çalışma alışkanlığı, cinsiyet ve yaş sınav kaygısını belirleyen faktörlerdir (Rasor, 1998).

Moon (1986) ise, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde sınav kaygısının etkisini azaltmak için üniversite öğrencilerine etkili çalışma alışkanlıkları ve etkili problem çözme becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları etkili çalışma alışkanlığını ve etkili problem çözme becerisinin sınav kaygısını azalttığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansıdığını göstermiştir.

Türkiye’de öğrencilerin başarılarını etkileme açısından önemli bir faktör olarak çalışma alışkanlıkları ve tutumları ilk kez Küçükahmet (1987) tarafından incelenmiştir. Bu çalışmada geleneksel yükseköğretimdeki değişik üniversite (Ankara Üniversitesi; Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Gazi Üniversitesi) ve değişik öğretim alanlarındaki (Sosyal Bilimler, Temel Bilimler ve Uygulamalı Temel Bilim Alanları) öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Köymen, 1990, s.787).

Türkiye’de verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma konusunda yapılan grup rehberliğinin okul başarısına etkisini inceleyen ilk deneysel çalışma Uluğ (1981) tarafından yapılmıştır. Araştırma ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulguları verimli ders çalışma alışkanlığını kazandırmayı amaçlayan 14 hafta süren grup rehberliğine katılan öğrencilerin böyle bir gruba katılmayanlara göre akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle araştırma bulguları verimli ders çalışma alışkanlıkları ile okul başarısı arasında önemli bir ilişkinin olduğu yolundaki hipotezin doğruluğunu kanıtlamıştır. Bununla birlikte bu çalışmada verimli çalışma konusunda yapılan rehberlik ile öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında önemli artışlar meydana gelirken, okul başarılarının aynı oranda artmadığı dikkati çekmektedir.

Bay ve diğerkleri (2004) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve ana bilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemişlerdir. Araştırma bulguları sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre de son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim şekli değişkenine göre ise zaman yönetimi boyutunda birinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görölmüştür. Öğrenim görölen ana bilim dalları açısından da farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görölmüştür. Ders çalışmaları ilgili boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Subaşı (2000), verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini sınamak amacı ile yaptığı araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik benlik kavramlarında anlamlı fark çıkmamasına karşın akademik başarılarına ilişkin farklılık deney grupları lehine çıkmıştır. Çalışma davranışları açısından ise kontrol ve deney grupları arasında “ çalışmaya başlama ve sürdürme” davranışında fark anlamlı bulunmamış, “ bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma” davranışları açısından deney grupları lehine fark anlamlı, “ okuma alışkanlıkları ve teknikleri” davranışlarında da deney I grubu, deney II ve kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Kaya (2001) lise birinci sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi ve buna bağılı olarak da ders başarılarının değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılan deney grubunun ders çalışma alışkanlıklarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılmayan kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında

anlamalı bir fark bulunmuş, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuş, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Atılğan (1998) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda derse başlama ve sürdürme, sınavlara hazırlanma ve okuma teknikleri ile ödev hazırlama, yazılı kaynaklardan yararlanma ve tekrar etme konusunda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir (Akt: Kaya, 2001).

Yukarıdaki araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarı ve performanslarının verimli ders çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıyla ilişkili olduğu hatta verimli ders çalışmanın sınav kaygısı ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle bu araştırmaların sonuçları öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve sınav kaygılarını azaltmak için onlara verimli ders çalışma tutum ve alışkanlıklarını kazandırmanın gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir. Ancak verimli ders çalışmayla ilgili literatürde lise öğrencilerinin akademik başarıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ve başarı korkuları arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizi hakkında bilgi verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005, s.81).

ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubu, Kırıkkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kırıkkale Lisesi, Özel Kızılırmak Lisesi ve Kırıkkale Anadolu Liselerinde (1.2. ve 3. sınıflarda) öğrenim gören ve veri toplama günü sınıflarında bulunan toplam 662 (317 kız ve 345 erkek), öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler 2005- 2006 öğretim yılında toplanmıştır. Öğrencilerin katıldıkları liselerden Kırıkkale Lisesi ve Özel Kızılırmak Lisesi'nde genel lise programı uygulanmakta olup bu liselere öğrenciler sınavsız girmişlerdir. Kırıkkale Anadolu Lisesi'ne ise öğrenciler sınavla girmişlerdir. Dolayısıyla araştırma kapsamında iki tür lise vardır. Araştırma grubundaki öğrencilerin okul türü ve cinsiyetlerine göre dağılımları ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo-1 Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları

GENEL LİSELER	OKULLAR	CİNSİYET		TOPLAM
	Kırıkkale Lisesi	KIZ	ERKEK	370
		196	174	
	Özel Kızılırmak Lisesi	44	93	137
ANADOLU LİSESİ	Kırıkkale Anadolu Lisesi	77	78	155
	TOPLAM	317	345	662

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu araştırmaya toplam 662 (317 kız ve 345 erkek) öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden, Kırıkkale Lisesi’nden 370 öğrenci (196 kız ve 174 erkek), Özel Kızılırmak Lisesi’nden 137 öğrenci (44 kız ve 93 erkek) ve Kırıkkale Anadolu Lisesi’nden, 155 öğrenci (77 kız ve 78 erkek) araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı korkusu düzeylerini ölçmek için Başarı Korkusu Ölçeği –BKÖ (Kantarcıoğlu, 2005) ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri – ÇAE (Uluğ, 1981) kullanılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin okul türünü, cinsiyetlerini, algılanan ana baba tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan her bir öğrencinin akademik başarı göstergesi olarak, verilerin toplandığı 2005-2006 öğretim yılı sonunda tüm derslerden aldığı notların ortalaması kullanılmıştır.

Başarı Korkusu Ölçeği (BKÖ) (Lise Formu)

Bu araştırmada Zuckerman ve Allison’ın geliştirdikleri ve Özduygu’nun (1995) Türkçe’ye uyarladığı BKÖ’nin Kantarcıoğlu (2005) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan Lise Formu kullanılmıştır.

Kantarcıoğlu’nun (2005) lise öğrencilerine uyarladığı Başarı Korkusu Ölçeği (BKÖ) toplam 19 maddeden oluşan tek boyutlu, 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir.

Başarı Korkusu Ölçeği’nin Lise Formu’nun Güvenirliği

BKÖ’nin güvenilirlik çalışması biri test tekrar test diğeri iç tutarlılık olmak üzere iki yolla hesaplanmıştır. Ölçeğin, aynı örnekleme yer alan 101 kişilik bir gruba iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. 253 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre hesaplanan cronbach alfa katsayısı 27 soruluk ölçekte kızlar için .86, erkekler için .84 olarak ve toplamda .85 olarak bulunmuştur (Kantarcıoğlu ,2005).

Başarı Korkusu Ölçeği'nin Lise Formu'nun Geçerliği

BKÖ'nin geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi çalışması yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell 2001). Birinci faktöre 12 madde; ikinci faktöre 15 düşmüştür. Faktör yüklerinin büyüklüğü için .30 değeri ölçüt olarak alındığında 27 maddeden ,23'ünün yeterli büyüklükte yüke sahip olduğu gözlenmiştir. Faktör yükü düşük maddeleri, aynı zamanda madde – toplam korelasyon katsayıları da düşük olduğundan araştırmacı tarafından, hem bu maddeler hem de madde- toplam korelasyon katsayısı düşük olan 4 madde ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin madde sayısı 19'a düşmüştür. Kantarcıoğlu (2005) BKÖ'nin Lise Formu'nun tek boyutlu olarak değerlendirilmesini önermektedir.

Ölçüt geçerliği için Öner'in (1997) Sürekli ve Durumluk Kaygı Envanteri ile Başarı Korkusu Ölçeği'nden (n= 66 öğrenci) alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Her iki ölçekten alınan puanlar arasında .90 değerinde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$) (Kantarcıoğlu, 2005).

Başarı Korkusu Ölçeği'nin Lise Formu'nun Puanlanması ve Yorumlanması

BKÖ, beşli derecelmeli Likert tipi ve 19 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddeler; "Hiçbir zaman", "Çok ender", "Bazen", "Çoğunlukla" ve "Her zaman" şeklinde cevaplanmaktadır. Maddelerin tümüne ilişkin sayısal değerler 1-2-3-4-5 şeklindedir (Kantarcıoğlu, 2005).

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAE)

Bu araştırmada öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeyini belirlemek için Uluğ (1981)tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" kullanılmıştır. Envanterde çalışma alışkanlıklarına ilişkin 10'u kontrol maddesi olmak üzere toplam 60 madde yer almaktadır. Envanterde yer alan maddeler kapalı

uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için uygun olan ya da uygun olmayan görüş bildirmeleri istenmektedir. Öğrenciler her bir maddeyi okuduktan sonra o ifade kendilerine uymakta ise maddenin yanındaki “uygun” parantezine, uymamakta ise maddenin yanındaki “uygun değil” parantezine işaret konulması istenmektedir. Envanterden alınan toplam puanın yüksek olması öğrencinin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nin Güvenirliği

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nin güvenirliliği , 16 kişilik bir ön deneme grubu üzerinde üç hafta arayla yapılan iki ölçme arasında bulunan 0.79 düzeyindeki korelasyon katsayısı ile kanıtlanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test olarak uygulanan Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’ne verdikleri yanıtlar arasında 0.82’ lik bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Değişik zaman kesitleri içinde yapılan ölçümler sonunda envantere verilen yanıtlar arasında görülen yüksek ilişkiler, envanterin güvenirliliğinin belirgin ölçüleri sayılmalıdır (Uluğ, 1981).

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nin Geçerliliği

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, hemen bütün verimli çalışma alışkanlıklarıyla ilgili, birbirinden ayrı ve oldukça bağımsız sorulardan meydana gelmektedir. Genelde problemle ilgili bütün bir alanı ölçseler bile, envanterin genel geçerliğinden çok her maddenin geçerliğini ayrı ayrı düşünmek daha doğru olacaktır (Kaptan, 1977,s.180). Buna göre ilgili uzmanlardan da yararlanılarak konu, yapı ve kapsam bakımından aracın görünüş geçerliği yukarıda da açıklandığı üzere sağlanmıştır (Uluğ, 1981).

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nin Değerlendirilmesi

Uygulama sonunda envanterdeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla , asıl

(olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda tutarsız olan maddeler (başka bir deyişle, her iki zıt yönlü maddeye de işaret konulmayarak “hayır” yanıtı verilenler ile, her iki zıt yönlü maddeye de “evet” yanıtı verilen maddeler) değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirmede 50 maddeye verilen “evet” yanıtlarından değerlendirmeye alınanların toplamı bulunarak, her öğrencinin hazırlanan araca göre verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığı saptamıştır (Uluğ,1981).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-3) hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, algıladıkları ana-baba tutumu, durumuna ilişkin bilgi almak amacı ile hazırlanan sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma grubundaki 662 öğrenciden hepsi Başarı Korkusu Ölçeğini yönergesine uygun bir şekilde cevaplamıştır. Ancak bu öğrencilerden 514 ‘ünün yıl sonu akademik başarı ortalamasına ulaşılabilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma grubundaki öğrencilerden de 336’sı Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’ni yönergelerine uygun olarak cevaplamışlardır. Dolayısıyla araştırma grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri analiz etmek için kullanılan Pearson Momentler Korelasyon tekniği (Karasar, 1998: 243) N= 336 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde uygulanmıştır.

Öğrencilerin başarı korkusu puanlarının ve verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyete (kız, erkek) ve lise türüne (genel lise ve anadolu lisesi) göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca yine öğrencilerin başarı korkusu puanlarının ve verimli

ders çalışma alışkanlıkları puanlarının algılanan ana-baba tutumuna göre (demokratik, otoriter, koruyucu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; 40, 44).

Veriler SPSS 10.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin akademik başarı notları, verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı korkusu puan ortalamaları ve standart sapmaları tablolar haline getirilmiştir.

Bu araştırmada anlamlılık düzeyi olarak α : .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerini test etmek amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara problem sırasına göre yer verilmiştir.

1.1. “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasında Anlamlı İlişkiler Var mıdır?” Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin akademik başarı notları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, ve N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo-2. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler

Ölçekler	N	$\bar{X}$	ss
Başarı Notu	514	3,448	1,098
Başarı Korkusu	662	60,8912	7,7493
Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları	336	65,26	6,77

Tablo-2 incelendiğinde araştırma grubundaki öğrencilerin; başarı notu puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.45(ss=1.098)$, başarı korkusu puanlarının ortalaması $\bar{X}=60.89(ss=7.7493)$, verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}=65.26(ss=6.77)$ ’dir.

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin akademik başarı notları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarına uygulanan Pearson Momentler Korelasyon tekniği sonuçları Tablo-3’de sunulmuştur.

Tablo-3. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Notları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Arasındaki Korelasyonlar

		Başarı Notu	Başarı Korkusu
Başarı Korkusu	R	-.19**	
	P	.000	
	N	514	
Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları	R	.08	-.16**
	P	.155	.004
	N	336	336

** p< .001

Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı notu ve başarı korkusu puanı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.19$, $p < .001$). Bu bulgu öğrencilerin başarı notları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı korkusu arasında yine negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.16$, $p < .001$). Bu bulgu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğünü göstermektedir. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı notu arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığı görülmektedir ($r = .08$, $p > .05$). Bu bulguya göre; öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı notu puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir.

2.1. “Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Cinsiyete Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının cinsiyetlerine göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo-4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Başarı Korkusu	Erkek	345	61,3130	7,9753	660	1.462	.144
	Kız	317	60,4322	7,4812			

$p > .05$

Tablo-4 incelendiğinde erkeklerin başarı korkusu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 61.31$, ve kızların ortalaması $\bar{X} = 60.43$ ’tür. Bu ortalamalar erkek ve kız öğrencilerin başarı korkusu puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin $t(660) = 3.26$ olup bu değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu araştırma grubundaki öğrencilerin başarı korkusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

2.2. “Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının okul türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo-5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Okul Türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) Göre t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Başarı Korkusu	Genel Lise	507	61,3807	8,1412	660	2.956	.005
	Anadolu Lisesi	155	59,2903	6,0506			
TOPLAM		662					

Tablo-5 incelendiğinde genel lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının ortalaması $\bar{X}$ =61.3807 ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}$ =59.2903’tür. Araştırma grubundaki genel lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin başarı korkusu puanları arasındaki farka ilişkin [t(660)=2.956, olup, bu değer $p < .005$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu araştırma grubundaki öğrencilerin başarı korkusu puanlarının okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

2.3. “Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmakta mıdır? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının ana-baba tutumlarına göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo-6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Betimsel İstatistikleri

	Ana-baba Tutumları	$\bar{X}$	S	N
Başarı Korkusu	Demokratik	60,4565	7,6561	230
	Otoriter	60,9276	8,2222	152
	Koruyucu	61,0620	7,4214	274
	Toplam	60,8186	7,6881	656

Tablo-6 incelendiğinde Ana-baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin başarı korkusu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 60.4565$, otoriter olarak algılayan öğrencilerin ortalaması $\bar{X} = 60.9276$, koruyucu olarak algılayan öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X} = 61.0620$ 'dir.

Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının ana-baba tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo-7da sunulmuştur.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Algılanan Ana-baba Tutumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	48,199	2	24,099	,407	,666
Gruplariçi	38667,214	653	59,215		
Toplam	38715,413	655			

$p > .05$

Tablo-7 incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre başarı korkusu puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2-653) = .407$, $p > .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin başarı korkularının, algılanan ana-baba tutumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

2.4. “Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmakta mıdır? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyetlerine göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo-8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Erkek	166	66,40	7,46	334	3.102	.002
	Kız	170	64,14	5,83			

Tablo-8 incelendiğinde araştırma grubundaki erkek öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}=66.40$, ve kızların ortalaması $\bar{X}=64.14$ tür. Bu bulgu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırma grubundaki erkek ve kız öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin t (334)=3.10, olup bu değer $p<.005$ anlamlıdır.

2.5. “Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının okul türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo-9’te sunulmuştur.

Tablo 9. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Okul Türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) Göre t-Testi Sonuçları

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Genel Lise	210	64,57	6,89	334	2.421	.05
	Anadolu Lisesi	126	66,40	6,43			

Tablo-9 incelendiğinde genel lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalaması $\bar{X}=64.57$, ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=66.40$ 'tır. Araştırma grubundaki Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin $t(334)=2.421$, olup bu değer $p<.05$ anlamlıdır. Bu bulgu araştırma grubundaki öğrencilerin verimli ders çalışma puanlarının Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

2.6. “Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmakta mıdır ? ” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ana-baba tutumlarına göre ortalamaları, standart sapmaları, N değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo-10'te sunulmuştur.

Tablo 10. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanları Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Betimsel İstatistikleri

	Ana-baba Tutumları	$\bar{X}$	S	N
Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları	Demokratik	64,97	6,90	127
	Otoriter	65,08	6,63	76
	Koruyucu	65,64	6,75	133
	Toplam	65,26	6,77	336

Tablo-10 incelendiğinde ana-baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalaması $\bar{X} = 64.97$, otoriter olarak algılayan öğrencilerin ortalaması $\bar{X} = 65.08$, koruyucu olarak algılayan öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X} = 65.26$ 'dır.

Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ana-baba tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo-11'te sunulmuştur.

Tablo 11. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarının Algılanan Ana-baba Tutumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	32,396	2	16,198	,352	,703
Gruplarıçi	15316,077	333	45,994		
Toplam	15348,473	335			

$p > .05$

Tablo-11 incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2-333) = .352$, $p > .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, ana-baba tutumlarına bağlı olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları problem sırasına göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları ile akademik başarı notları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bknz.Tablo-2). Bu bulgu öğrencilerin akademik başarı notları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğünü ya da başarı korkusu puanları yükseldikçe akademik başarı notlarının düştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla bu bulguları lise öğrencilerinin akademik başarılarını yükseltmede başarı korkularını azaltmaya yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarında ve sınıf öğretmenlerine yönelik, PDR programlarında lise öğrencilerinin akademik başarılarını yükseltmeyi amaçlayan grup rehberliği; grupla psikolojik danışma vb. etkinliklerine yer verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşündürmektedir. Bu tür etkinlikleri planlarken bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir. Bu bulgular aynı zamanda bu araştırmanın beklentilerini desteklemiştir. Ancak yurtdışında ve Türkiye’de başarı korkusu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırma vardır. Bunlardan Kantarcıoğlu (2005) lise öğrencilerin başarı korkularını akademik başarı düzeyine göre incelemiştir. Kantarcıoğlu akademik başarılarını “çok iyi” algılayan grup ile “iyi” algılayan grup arasında önemli bir fark çıkmazken, akademik başarılarını “orta” ve “iyi” algılayan arasında, “orta” ve “zayıf” algılayan arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulmuştur. Anlaşılacağı üzere Kantarcıoğlu (2005), başarı korkusunun

akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bizim araştırmamızda ise başarı korkusu ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle bizim araştırmamız Türkiye’de ve yurtdışında başarı korkusu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırma olduğu için önceki araştırmalarla karşılaştırılamamıştır. Bu bulguların bundan sonraki benzeri araştırmalara yol göstereceği söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı korkusu puanları arasında da yine negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu bulgu bu araştırmaya katılan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını düşündürmektedir. Çünkü öğrencilerin verimli ders çalışma puanları arttıkça başarı korkuları düşmüştür. Bu bulgulara dayanarak lise öğrencilerinin akademik başarılarıyla da ilişkili olan başarı korkularını azaltmada onların verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de lise öğrencilerine PDR hizmetleri kapsamında psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin bu öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmelerine yardımcı olacak başarı korkularını düşürmeye yönelik hizmetlerin sunulmasının önemi ve gereğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarında ve sınıf öğretmenlerine yönelik, PDR programlarında lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmayı ve artırmayı amaçlayan grup rehberliği; grupla psikolojik danışma vb. etkinliklerine yer verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşündürmektedir. Bu tür etkinlikleri planlarken bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir. Bu araştırma verimli ders çalışma ile başarı korkusu arasındaki ilişkiyi inceleyen literatürdeki ilk araştırma olması nedeniyle bu araştırmanın söz konusu sonuçlarını karşılaştıracak yerli ya da yabancı araştırma ile karşılaşılamamıştır. Yine bu araştırmanın bu bulgularının ilgili literatürde bundan sonra yapılacak gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada lise ğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve akademik başarı notları arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin anlamlılık düzeyine ulaşamadığı bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı notu puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu bulgu yurtdışında ilgili literatürdeki benzeri bazı araştırmaların sonuçlarını desteklerken bazılarının sonuçlarını desteklememiştir. Weinstein ve Mayer, (1986) ; Pintrich ve De Groot ,(1990) ; ve Schunk,'un (1990) araştırmalarında bizim araştırmamızda da gözleendiği gibi öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını kullanma puanları arttıkça akademik başarılarının da arttığı gözlenmiştir. Ancak onların araştırmalarına katılan öğrencilerin bu araştırmaya katılan öğrencilerin tersine verimli çalışma alışkanlığını kullanma puanlarının akademik başarı puanları ile yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler göstermiştir. Türkiye’de ise verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisini araştıran Uluğ’un (1981) bulguları verimli çalışma alışkanlığına sahip olmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacı bu bulguyu öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının okul başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu şeklinde yorumlamıştır. Türkiye’de verimli ders çalışma alışkanlıklarının ğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçları ile ilişkisini inceleyen Erkan (1991), lise öğrencilerinden akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güdüleri yüksek,sınav kaygısı düşük olanların ÖSS’de daha başarılı oldukları yönündeki bulguları verimli çalışma alışkanlıkları ile ÖSS başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bu sonucu, ülkemizde lise ğrencilerinin verimli ders çalışma ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen gelecek araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın lise ğrencilerinin akademik başarıları ile başarı korkusu ve verimli ders çalışmaları arasındaki ilişkileri inceleyen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; lise ğrencilerinin akademik başarılarında verimli ders çalışma alışkanlıklarının ve başarı korkularının önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de liselerde PDR hizmetleri kapsamında özellikle öğrencinin

akademik başarısını yükseltmeyi temel amaç gören eğitsel rehberlik hizmetlerine gereken önemin verilmesi gereğini ortaya koymuştur.

2. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanlarının Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu bu araştırmaya katılan hem kız hem de erkek öğrencilerin başarı korkusu düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu kültürümüzde kızların erkeklere göre başarılarını göstermekten ya da dile getirmekten daha çok çekingen oldukları ya da toplumumuzda büyük başarıları daha çok erkeklerin gösterdikleri şeklindeki yaygın görüş ve düşünceleri desteklememiştir. Dolayısıyla aslında bu bulgu cinsiyet ayrımcılığı konusundaki görüşlerin tam tersidir ve istendik bulgulardır (Bknz.Tablo – 4). Ancak bu bulgu Türkiye’deki lise öğrencilerinin başarı korkularını cinsiyete göre inceleyen Kantarcıoğlu’nun (2005) araştırmasının sonuçlarını desteklememiştir. Çünkü Kantarcıoğlu’nun araştırmasında kız öğrencilerin başarı korkusu puanları erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bulguları Türkiye’de Kantarcıoğlu’nun (2005) ve yurtdışında kızların başarı korkusu puanların erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek çıktığını bulan Horner (1968), Ishiyama ve Chabassol’un (1983;1984) araştırmalarının bulgularını desteklememektedir. Tresemer (1977) başarı korkusuyla ilgili incelediği 46 araştırmada kadınların başarı korkusu puan ortalamalarının .47 olduğunu ve bu araştırmada elde edilen başarı korkusu puan ortalamalarının .11 ile .88 arasında değiştiğini bulmuştur. Bu araştırmalardan 22’sinde erkeklerin başarı korkusu ortalaması .43 olup, puan ortalamalarının .22 ile .88 arasında değişmiştir. Dolayısıyla Tresemer (1977) araştırmasının sonuçlarının Horner’ın kadınların erkeklerden daha fazla başarı korkusu yaşadıklarına ilişkin görüşlerini desteklemediği ileri sürmektedir. Bu bağlamda bizim araştırmamızdaki, kız ve erkek öğrenciler arasında da başarı korkusu bakımından anlamlı düzeyde farklılıklar

çıkarmaması Tresemer'in (1977) değerlendirmelerini desteklerken, Horner'ın (1968) görüşlerini desteklememiştir.

Bizim araştırmamızda da yurt dışındaki bazı araştırmalarda bulunduğu gibi kızlar ve erkeklerin başarı korkusu puanlarının anlamlı olarak farklılaşması başarı korkusuyla ilgili literatürdeki Horner (1968) bir yandan yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'de Kantarcıoğlu (2005), kızların başarı korkuları puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu bulmasına karşın yine ülkemizde Özduygu (1995), Kapıkıran (1999), ve Köktürk'ün (2000) araştırmalarında erkeklerin başarı korkusu puanlarını kızlarınkinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bizim araştırmamızda ise başarı korkusu puanları bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer yandan yurt dışında başarı korkusunu cinsiyete göre inceleyen araştırmalardan bazılarının sonuçları da ülkemizdeki araştırmaların sonuçlarına benzemektedir. Dolayısıyla başarı korkusunun cinsiyete göre incelenmesine ilişkin gerek yerli gerekse yabancı literatürdeki bu çelişik bulgular söz konusu başarı korkusu değişkeninin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyecek gelecek araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanlarının Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur (Bknz.Tablo-5). Bir başka deyişle , öğrencilerin Genel Lise'de ya da Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmelerinin onların başarı korkusu puanlarını etkilediğini görülmüştür. Bu araştırma ilgili literatürde lise öğrencilerinin başarı korkusu puanlarını okul türüne göre inceleyen ilk araştırma olduğu için sonuçlarını karşılaştırabileceğimiz araştırmalar yoktur. Bu araştırmaya katılan Genel Lise öğrencilerinin başarı korkularının Anadolu Lisesi öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olmasının şu nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerden Anadolu Lisesi öğrencileri liseye Ortaöğretim Kurumları Sınavı

(OKS) gibi zorlu bir sınavda belli bir başarı göstererek girmişlerdir. Dolayısıyla liseye sınavla girmişlerdir. Bu öğrencilerin akademik başarılarının ve bunun bir yansıması olarak akademik başarı algılarının yüksek olabileceği söylenebilir. Kısacası OKS’de başarılı olmak onların başarı korkusunu yenmelerinde etkili olmuş olabilir. Genel liselere ise daha çok OKS’de beklenilenin altında düşük puan alan öğrenciler devam etmektedirler. Onların bu yaşantılarının akademik başarı algılarına olumsuz yansımış olabileceği ve yine bu durumlarının da başarı korkularına olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ancak bu araştırmada bu yorumu yaparken ihtiyatlı düşünmekte yarar vardır. Çünkü araştırmaya katılan genel lise öğrencilerinin (N=507) sayısı, Anadolu Lisesi öğrencilerinin (N=155) sayısından oldukça yüksektir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularını destekleyecek gelecekte yapılacak benzeri araştırmalara ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir.

4. Lise Öğrencilerinin Başarı Korkusu Puanlarının Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre başarı korkusu puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Bknz.Tablo-6). Başka bir deyişle, öğrencilerin başarı korkusu puanları, ana- baba tutumlarının demokratik, otoriter ve koruyucu olarak algıladıkları tutumlarına göre değişmemiştir. Başarı korkusunun ana-baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen önce yapılan yerli ve yabancı araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle bizim araştırmamızın sonuçlarını tartışabileceğimiz önceki araştırma bulguları yoktur. Gerek söz konusu değişkenleri inceleyen önceki yerli ve yabancı araştırmaların bulunmaması gerekse bizim araştırmamızda başarı korkusunun ana- baba tutumuna göre farklılaşmamasına ilişkin bu bulgular bu değişkenleri inceleyen gelecekte yapılacak araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bilişsel kurama göre başarı korkusunun alışılmış ve öğrenilmiş bir davranış olduğuna ilişkin görüşler çocuk ya da ergenlerin başarı korkusunu ana-babalarından ya da diğer yetişkinlerden hatta arkadaşlarından bile

model olarak öğrenmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Ancak ana-baba tutumlarına (demokratik, otoriter ve koruyucu) göre gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış farklı değişkenler üzerinde yapılan çalışma bulguları birbirlerini destekler niteliktedir. Bunlardan ulaşılabilen bazı örnekler sunulmuştur.

Abacı (1986) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada durumluk ve sürekli kaygı düzeyi ile demokratik-otoriter-ilgisiz ana-baba tutumları arasında ilişkiler 01 düzeyinde anlamlı bulmuştur. Kuzgun (1972) üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, demokratik, otoriter ve ilgisiz ana-baba tutumlarının, bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırma bulgularına göre, demokratik ana-baba tutumları, bireyin kendini gerçekleştirme için en uygun ortamı yaratırken, otoriter ana-baba tutumunun bireyin kendini gerçekleştirme düzeyini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Kılıçcı (1981) demokratik ailede yetişen gençlerin kendilerini kabul düzeylerinin otoriter ailede yetişen gençlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bilal (1984) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, otoriter, demokratik olarak algılanan ana-baba tutumlarının, çocukların uyum düzeyine etkisini araştırdığında, demokratik ortamda büyüyen çocukların uyum düzeyleri, otoriter aile ortamında büyüyen çocuklarıkinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Öztürk (1990) "Ana-Baba Tutumların Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında demokratik tutumun olumlu özelliklerini destekleyen, otoriter tutumun ise olumsuz özelliklerini destekleyen, sonuçlar elde etmiştir. Demokratik ortamda yetişen bir gencin otoriter ortamda yetişen bir gence göre, bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, düzeyleri daha yüksek, buna karşın saldırganlık düzeyleri ve kendini suçlama ise daha düşük çıkmıştır. Hakan (2003), yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen kız ve erkek öğrencilerin ana-baba tutum envanterinden annenin algılanan demokratik tutumundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bir fark olmadığını bulmuştur. Ancak, yurt dışı yaşantısı geçiren lise öğrencilerinin ana baba tutumunu otoriter ve ilgisiz olarak algılamaları

açısından aldıkları puanların ortalamalarında yurt dışı yaşantısı geçirmeyen öğrencilere göre daha anlamlı düzeyde bir fark elde etmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmaların sonuçları ana baba tutumlarına göre çocukların bazı psikolojik özelliklerinin (kaygı, kendini kabul, uyum, kendini gerçekleştirme, yakınlık, başatlık vb.) farklılaştığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yukarıda da belirtildiği gibi bizim araştırmamızda incelenen lise öğrencilerinin başarı korkularının ana-baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını yineleyecek gelecek araştırmalara gereksinim vardır.

5. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bknz.Tablo-8). Ancak erkek öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalamasının , kızların ortalamasından daha yüksektir. Bu bulgu, bu araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derslerini çalışırken verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandıkları ya da verimli ders çalışma alışkanlıklarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu yurt dışında yapılan Rasor'un (1998), bulgularını desteklememektedir. Rasor (1998), Sacramento ve California bölgesindeki iki devlet okulundan 1441 öğrencinin, sınav kaygısı puanları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri ve verimli çalışma alışkanlığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıkları olduğunu göstermiştir. Rasor'un bu araştırmasında ayrıca aynı yaşlardaki kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerinin aynı yaştaki erkeklerinkinden daha yüksek çıkması genel gelişimle ilgili araştırmaların bulgularına benzemektedir. Çünkü ergen gelişimi ile ilgili araştırmalarda kızların erkeklere göre daha erken ergenliğe girdikleri, daha erken olgunlaştıkları evrensel bir bulgudur (Erikson 1984; Bacanlı 2004). Bizim

araştırmamızdaki erkeklerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının kızlarınkinden daha yüksek çıkması genel gelişimle ilgili görüşleri desteklememektedir. Her ne kadar ülkemizde de kızların erkeklere göre daha erken olgunlaştıkları ve bunun sonucu olarak bazı alışkanlıkları becerileri erkeklerden daha önce kazanmış olabilecekleri ileri sürülmekteyse de bu araştırmanın bu bulguların genel gelişimle ilgili teorik görüşleri ve toplumumuzdaki gözlemleri, genel gelişimle ilgili yaygın görüşleri desteklemediği dikkati çeken bir bulgudur. Bu bulgu Türkiye’de lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete göre inceleyecek gelecek araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

6. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Okul Türüne (Anadolu Lisesi ve Genel Lise) Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının okul türüne göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir (Bknz. Tablo-9). Başka bir deyişle, araştırma grubundaki Anadolu Lisesi öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları Genel Lise öğrencilerinkinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, bir yandan Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerinden daha çalışkan oldukları yani daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları şeklindeki gözlemleri ve düşünceleri desteklemektedir. Çünkü genellikle öğretmenler ve veliler Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerine göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını zaman zaman medyada, ilgili seminerlerde ya da toplantılarda ileri sürülmektedir. Diğer yandan Anadolu Lisesine Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı’nda (OKS) yüksek başarı gösteren öğrencilerin Genel Liselere ise düşük başarı gösteren öğrencilerin girdikleri şeklindeki görüşleri desteklemektedir.

Kısacası bu araştırmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarının Genel Lise öğrencilerinkinden daha yüksek çıkması Türkiye’de orta öğretime girişte ve orta öğretimi yaparken Anadolu Lisesi öğrencilerinin ve Genel

Lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarıyla ilgili olarak gözlenen beklentileri doğrular niteliktedir.

7. Lise Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Algılanan Ana-baba Tutumlarına (Demokratik, Otoriter, Koruyucu) Göre Anlamlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur (Bknz. Tablo-10). Başka bir deyişle, araştırma grubundaki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarında onların, ana-baba tutumlarının önemli bir rolü olmadığı söylenebilir. Bu bulgu bu araştırmaya katılan hem Anadolu Lisesi hem de Genel Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olup olmamalarında ana babalarından bir yardım ya da destek almadıklarını düşündürmektedir. Oysa özellikle otoriter ve koruyucu ana babalara kıyasla demokratik ana babaların çocuklarını başarıya ulaştıracak yolları kazandırmada yardımcı olabilecekleri veya onlara verimli çalışma alışkanlıkları kazanabilecekleri yolları ve yerlere yönlendirebilecekleri düşünülür. Ancak bu araştırmanın bu bulguları araştırmaya katılan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarında ana baba tutumlarının önemli bir rolü olmadığını göstermiştir. Ancak bu araştırmanın verimli ders çalışma alışkanlığının ana-baba tutumuna göre farklılaşmadığına ilişkin bu bulgular gelecekte Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ana-baba tutumlarına göre incelenmesinin önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin akademik başarı notları ve başarı korkusu puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin başarı korkusu puanları düştükçe akademik başarı notlarının yükseldiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı korkusu puanları arasında yine negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da verimli ders çalışma puanları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğünü göstermiştir. Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve akademik başarı puanları arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığı görülmüştür.

2. Araştırma grubundaki lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3. Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre başarı korkusu puanlarının Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı olarak fark gösterdiği bulunmuştur. Bir başka ifadeyle lise öğrenimine OKS’den yüksek puan alarak başlayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin başarı korkusu puanlarının lise öğrenimine sınavsız başlayan genel lise öğrencilerinininkinden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.

4. Öğrencilerin başarı korkusu puanlarının algıladıkları ana-baba tutumlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

5. Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak fark göstermiştir. Bir başka ifadeyle bu araştırmaya katılan hem genel hem de Anadolu lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları görülmüştür.

6.Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı olarak fark gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu da lise öğrenimine OKS sınavında yüksek puan alarak başlayan öğrencilerin lise öğrenimine sınavsız giren genel lise öğrencilerine göre daha iyi ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermektedir.

7.. Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlığı puanlarının ana-baba tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu araştırmanın yukarıda belirtilen sonuçlarına dayanarak eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ve gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Liselerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında özellikle bu öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeyi amaçlayan eğitsel rehberlik hizmetlerinde yararlanılabileceği önerilmektedir. Çünkü bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarı puanları yükseldikçe başarı korkusu puanları düşmüştür. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin verimli ders çalışma puanları yükseldikçe başarı korkusu puanları düşmüştür. Yine bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarıları yükseldikçe verimli ders çalışma alışkanlıklarının da anlamlı düzeyde olmasa da yükselme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla psikolojik danışmanların lise öğrencilerinin akademik başarılarını yükseltmeyi amaçlayan grup rehberliği veya eğitim programlarını, grupla psikolojik danışma gibi etkinlikleri planlarken bu bulguları dikkate almaları önerilebilir.

2. Ayrıca lise okul PDR programları hazırlanırken de bu araştırmanın bulgularının dikkate alınması önerilebilir.

Bu konuya ilgi duyan araştırmacılara yapabilecekleri yeni çalışmalarla ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırmada kullanılan verimli ders çalışma ölçekleri tek boyutludur. Ayrıca ana-baba tutumlarını belirlemek için de bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Dolayısıyla Türkiye’deki Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin başarı korkularının verimli ders çalışma alışkanlıkları ana-baba tutumları arasındaki ilişkileri inceleyecek gelecek araştırmalarda söz konusu ölçeklerin çok boyutlu formlarının kullanılması önerilmektedir.

2. Bu araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin başarı korkusu puanlarının anlamlı olarak farklılaşmaması ilgili literatürdeki önceki benzeri araştırmaların sonuçlarını desteklememiştir. Dolayısıyla başarı korkusunu inceleyecek gelecek araştırmalarda Türk lise öğrencilerine ilişkin bu bulguların desteklenip desteklenmediğinin belirlenmesi, eğitim sistemimizle ve kültürümüzle ilişkilendirilmesi önerilebilir.

3. Bu araştırmanın lise öğrencilerinin başarı korkularının ana-baba tutumlarına göre farklılık göstermemesine ilişkin bulgularına dayanarak gelecekte bu değişkenleri inceleyecek yeni araştırmaların yapılmasını ortaya koymaktadır.

4. Bu araştırmada önceki benzeri araştırmalardan farklı olarak erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha verimli ders çalışma alışkanlıklarının olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun kültürümüzden mi ya da eğitim sistemimizden mi kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koyacak gelecek araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

ABACI, R.(1986). "**Demokratik**", "**Otoriter**" ve "**İlgisiz**" olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı (anxiety) Düzeyi ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. S.55. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKÇA, H.(2002). **Başarının Sekiz Temel Direği** .(Birinci Baskı).Ankara: Tuğra Yayıncılık.

AKHUN, İ.(1980).**Akademik Başarının Kestirilmesi** .Ankara Üniversitesi Basımevi- Ankara. 1980.Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:88

ARSEVEN, D. A. (1979) **Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki Konusunda Bir İnceleme**. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ARSEVEN, N.(1986). **Benlik Tasarımı, Gelişimi ve Okul Başarısıyla İlişkisi**.Eğitim Fakültesi Dergisi,Ankara: Hacettepe Üniversitesi.1: 15-27.

ARIK, İ.A.,(1996). **Motivasyon ve Heyecana Giriş**. Çantay Yayınevi, İstanbul.

ATKINSON, J. ve FEATHER, N.(1966). **A Theory of Achievement Motivation**. New York: John Wiles-Sons Inc.

ATKINSON, J. ve LITWING, H.G. (1966). **Achievement Motive And Test Anxiety Conceived As Motive to Approach Success And Motive to Avoid Failure**. New York: John Wiles-Sons Inc.

BACANLI, H. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

BACANLI, F.(1985).**Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Cinsiyet Farklılıkları**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.

BAŞARIR,D.(1990).**Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı,Durumluk Kaygı,Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler**.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Ankara.

BAY,E., TUĞLUK,N.M., GENÇDOĞAN,B.(2004).**Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi**.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:2 , Sayı: 2. Bahar 2004.

BAYMUR, F., ÖZGÜVEN,E., KEPÇEOĞLU, M., KILIÇCI, Y.,& KUZGUN, Y. (1978).**Üniversitede Okuyan Tübitak Bursiyerlerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler**.Ankara: Tübitak.

BELER, F. (1993). **Anne Babaların Çocuğun Okul Başarısına Yardım ve Katkıları**. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

BİLAL, G.(1984). **Otoriter ve Otoriter ve Demokratik Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü .

BOL, L. ve Diğ.(1993). **Explaining The Relationship Between Students Study Activities Achievement, and Cours Characteristics Using a Multi – Level Model** . Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington , D.C.

BORGERS,M.A.,ROTH,A.,NICHOLS,B.S.(1980).**Effect of Gender ,Age,Locus of Control,And Self-Esteem on Estimates of College Grades.**Psychological Reports, 47, 831-837.

BUDAK,S.(2003).**Psikoloji Sözlüğü.** Bilim ve Sanat Yayınları.Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.** Ankara: Pegema Yayıncılık.

CAMPBELL, D. ve FLEMING, J. (1999). **Fear Of Success, Racial Identity in Black Male Students.** *Journal of Counseling Psychology*,32, 431-440.

CARR, M., BORKOWSKI, J.G., & MAXWELL, S.E. (1991).**Motivational Components of Underachievement.** *Developmental Psychology*, 21(1),108-118.

COLANGELO, N. ve DAVI, A.G., **Handbook of Gifted Education.** (2nd ed.). Allyn and Bacon,MA.

CONDY, J.C., ve DYER, L.S. (1977). **Behavioral And Fantasy Measures of Fear Of Success In Children.***Child Development*, 48, 1417-1725.

DEMİR, A.,(1990).**Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler.**Yayınlanmamış Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi.Ankara.

EIKELAND, J.O. ve MANGER, T. (1992).**Why Students Fail During Their First University Semesters .** International Review of Education. Volume 38, Number 5, September, 1992 Unesco Institute of Education and Kluwer Academic Publisher, Printed in The Netherlands.

ERIKSON Eric H. (1984). **İnsanın Sekiz Çağı.** (Çev: T. Bedirhan Üstan, Vedat Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

ERKAN, S. (1991). **Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi.** Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1991.

FEATHER, T.N. ve RAPHELSON, C.A.(1974). **Fear of Success In Austrilian And American Students Groups Motive or Sex – Role Streotype.** *Journal of Personality*, 42, 190-201.

FOGEL, R., PALUDI, A.M. (1984). **Fear of Success And Failure And Imposter Phenomenon Among Male And Female Marketing Manager.** Sex Roles, 37, 847-859.

GARCIA, R.(2003). **The Measurement of Fear of Success and Its Relationship to Personality Percived Parenting, Study Habits.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fordham University.

GÜLVEREN, H., (1996). **Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Başarı ve Başarısızlıklarına Gösterdikleri Nedenler.** Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

GÜNDOĞDU, M. (1996). **The Relationship Between Helpless Explontary Style, Test Anxiety and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- GÜNGÖR, A.(1989).**Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler**.Yayınlanmamış Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi.Ankara.
- GÜRTEKİN,A.(1993).**Başarı ve Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerin İzlenimler Üzerindeki Etkisi**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi,Ankara.
- HAKAN, S. (2003). **Anadolu Lisesi Öğrencileri İle Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Anadolu Liselerine Gelen Öğrencilerin Ana Baba Tutumlarını Algılamaları Açısından Karşılaştırılması**. *Mili Eğitim Dergisi*. Sayı:159. Yaz,2003.
- HERNANDEZ, M.(2004). **The Realionship Between Fear of Success and Identitiy Style Among Urban Homeless and Fomerly Homeless Adults**. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Illinois University.
- HORN,C., BRUNNING, R. ,SCHRAW, G. Ve CURRY, E.(1993).**Paths to Success in the College Classroom**.*Contemporary Educational Psychology*. 18,464-478.
- HORNER, M.(1968). **Sex Differences In Achivement Motivation and Performance In Competitive And Non-Competive Situations**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Michigan.
- HURLBURT, G. ve Diğ. (1985).**Study Habits and Attitudes Indian Students: Implications For Counselor Involvement**.Research Report.Canada-Manibota.
- HYLAND, E. M.(1989). **There Is No Motive to Avoid Success**. *Journal of Personality*. 665- 693.

İLDEN,A,GÜNEY,B.,ŞENER,Ş.(2002).**İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı.**Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 2.sayı,100-105.

ISHIYAMA, F.I., ve CHABASSOL, J.D. (1983). **Correlations Among Three Measures of Fear of Success.** *Psychological Reports*, 52, 55-58.

ISHIYAMA, F.I., ve CHABASSOL, J.D.(1984). **Fear of Success Consequences Academic Success.** *Psychological Reports*, 54.

İLDEN,A,GÜNEY,B.,ŞENER,Ş.(2002).**İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı.** Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 2.sayı,100-105.

JEGEDE, O.J., JEGEDE, T.R & UGODULUNWA, A.C. (1997).**Effects of Achievement Motivation and Study Habits on Nigerian Secondary School Students' Academic Performance.***The Journal of Psychology*, 131(5), 523-529.

KAPIKIRAN,Ş.(1999).**Başarı Korkusu ve Başarısızlık Korkusunun Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi.**Doktora Tezi.İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KAPIKIRAN,N.(1999).**Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Doktora Tezi.İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitimde Psikolojik Hizmetler).

KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi – Kavramlar İlkeler Teknikler.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARASAR, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 14.Baskı.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

KANTARCIOĞLU,D.(2005).**Lise Öğrencilerinin Başarı Korkularının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.**Yüksek Lisans Tezi.Ankara:Hacettepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.Sayfa:1-23.

KAYA, M. (2001).**Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi.**Yüksek Lisans Tezi.İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Malatya.

KEARNEY, M. (1984). **A Comparison of Motivation to Avoid Success In Males And Females.** *Journal of Clinical Psychology*, 40, (4), 1005-1007.

KILIÇCI, Y.(1981). **Üniversite Öğrencilerinin Kendini Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler.** Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi.

KÖKTÜRK, MELLİ S.A.(2000).**Çok Boyutlu Başarı Korkusu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Başarı Korkusu ile Kendini Kurgulama Düzeyi Arasındaki İlişki.**Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi.

KÖYMEN, Ü. (1990).**Geleneksel Yükseköğretim Sistemi Öğrencileri İle Açıköğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması.** V. Ulusal Psikoloji Kongresi.Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.Ege Üniversitesi Basımevi, Bornova, İZMİR.1990.

KUZGUN,Y.(2004).İlköğretimde Rehberlik.Beşinci Baskı.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

KUZGUN, Y.(1972). **Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Enstitüsü.

KÜÇÜKAHMET, L.(1987). **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları.** Ankara: Ankara Üniversitesi:Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:153

MACCOBY, E.E. ve JACKLIN, N.C. (1974). **The Psychology of Sex Differences.** California, Stanford University Pres.

MALLINGER, E.A. (1978). **Fear of Success And Oedipal Experience.** *Journal of Psychology.* 91- 106.

MCEWAN, L.,& GOLDENBERG, D.(1999).**Achievement Motivation, Anxiety And Academic Success In First Year Master Of Nursing Students.**Nurse Education Today, 19, 419-430.

MONAHAN, L., KUHN,D., SHAVER,P. (1974). **Inrapsychic Versus Cultural Explanations of The Fear of Success Motive.** *Journal of Personality And Social Psychology.* 29,1, 60-64.

MOON, K.C.(1986).**Test Anxiety and Academic Achievement.** Paper presented at The Second Regional Conference on University Teaching (Las Cruces, NM. January 9-10, 1986).

ORLOFSKY, J. (1977).**Identity Formation, Achievement And Fear of Success In College Men And Women.** *Journal of Youth And Adolescence.* 7, 49-62.

OWENS, I, N, A. (1996). **Self – Esteem And Anxietyin Secondary School Achievement.** *Journal of Social Behavior & Personality,* 11 (3), 521-522.

ÖNER,N.,(1990).**Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı.**Yöret Yayınları, İstanbul.

ÖZDUYGU, G.F.(1995).**Başarı Korkusunun Dağılımı ve Yüksek ve Düşük Başarı Korkusuna Sahip Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıkların Yaygın Olduğu Durumlarda, Kendi Başarı Ya Da Başarısızlıklarına Yaptıkları Nedensel Yüklemeler.** Hacettepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi.

ÖZGÜVEN, E.İ. (1974).**Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi .

ÖZODAIŞIK, M.(1989).**Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**.Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Bölümü,Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi.Konya.

ÖZTÜRK, İ.(1990). **Ana-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık Duygularını Anlama, Yakınlık Başatlık, kendini suçlama ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi S.83 Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

PEDERSON, M.D. ve COLIN, M.D. (1987). **Shifts In Fear Of Success In Men And Women From 1968 To 1987**. *Psychological Reports*,61, 36-68.

PIEDMONT, R.(1988). An Interactional Model of Achievement Motivation And Fear of Success. *Sex Roles*, 23.

PRESSEY,S.L. ve ROBINSON, P.F. (1970).**Psikoloji ve Yeni Eğitim II**. İkinci Basım.İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Çeviren:Hasan Tan.

RASOR, L.T. and RASOR, R.A. (1998).**Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students In Relation to Ethnicity ,Gender, and Age**. (ED 415942).

RICHARDSON, M. (1991). **Fear of Success and Jamaican Adolescents**. Social And Economic Studies, 40,2.

ROMER, N.(1975).**The Motive to Avoid Success And Its Effects On Performance School-Age Males And Females**.*Developmental Psychology*. 11.

SADD, S., LEAUNER, M. ve DUNIVANT,P.(1978). **Objective Measurement of Fear of Success And Fear of Failure: A Factor Analytic Approach.** *Journal of Counselling And Clinical Psychology*,46,3, 405-416.f

SHROUT, R.J. and WITTY, E.T. (1990). **Problem – Solving Appraisal, Self - Reported Study Habits, and Performance of Academically At- Risk College Students.** *Journal of Counseling Psychology*. April, 1990. Vol.37, No.2, Page. 203-207.

SMITH,C.L., & SAPP, M. (1998). **Psychoeducational Correlates Of Achievement For High School Senior At A Private School: The Relationship Among Locus Of Control ,Self-Esteem, Academic Achievement, And Academic Self- Esteem.***High School Journal*, 81 (3), 161-167.

SUBAŞI, G.(2000).**Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı,Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi.***Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 50-60.

SUBAŞI, G.(2000). **Sınav Kaygısı, Özsaygı ve Denetim Odağının Akademik Başarıyı Yordama Gücü.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23, syf. 467-481.

ŞENGÜDER, Ş. (2006). **Lise I. – III. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı İle Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile Kıyaslanması.**İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Buca Eğitim Fakültesi.Yüksek Lisans Tezi.

TAN,H. ve BALOĞLU, M.(2006).**Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

THOMAS, H.A.(1993).**Cognitive And Affective Learning Strategies.** Academic Pres. New York.

TRESEMER, D.(1977). **Fear of Success**. New York: Plenum.

TURUNÇ – SİPAHİ, B.(1995). **Kişilerin Başarı ve Başarısızlıklarına Yapılan Nedensel Yüklemelerde ve Algılanan Çekiciliklerinde Cinsiyet Kalıpyargılarının Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

ULUĞ, F. (1981). **Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi**. Tezi.Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÜLGEN, G. (1994).**Eğitim Psikolojisi**.Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San.ve Ticaret. Ltd.Şti.Ankara.

WEINSTEIN, E.C. ve MAYER, R.(1986). **The Testing of Learning Strategies**. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Company.

YAPAREL, R.,(1984).**Sosyal İlişkilerde Başarı ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması ile Yalnızlık Arasındaki Bağlantı**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

YEŞİLYAPRAK, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Nobel Basımevi. 6.Baskı. Ankara.

YILDIRIM, İ. (1998). **Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri**. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / PDR Cilt: II. Sayı :9. Mart 1998.

YILDIRIM, İ. (2000). **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Düzeyi, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek.***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

ZUCKERMAN, M. ve ALLISON, N.S. (1976). **An Objectives Measure of Fear of Success: Construction And Validation.** *Journal Of Personality Assessment*. 40,4, 422-430.

www.coping.org/growth/success.htm.

EKLER

EK – 1**BAŞARI KORKUSU ÖLÇEĞİ
(BKÖ)
(KANTARCIOĞLU, 2005)****MADDE ÖRNEKLERİ**

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçekte, 19 tane ifade bulunmaktadır. Her ifade için “5” ayrı seçenek sunulmuştur. Size en uygun olan seçeneğin yanına çarpı (X) işareti koyunuz. Değerlendirmelerinizi içtenlikle yapmanız, araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız.

İlginiz ve duyarlılığınız için teşekkür ederim.

1. Diğer insanların potansiyelimi tümüyle değerlendirmelerini beklerim.
2. Her kazanan kişinin ardında, reddedilmiş ve mutsuz olmuş kaybeden birileri bulunur.
3. Değerimi ispatlayabilmemin tek yolu bir oyunu kazanmak veya bir görevi başarmaktır.
4. Bir şeyi özellikle iyi yaptığımda, bunu arkadaşlarıma söylemekten hoşlanırım.
5. Başkalarından daha iyi olmak için çaba gösterdiğim takdirde, bir çok arkadaşımı kaybedebileceğimin farkındayım.

EK – 2**ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ
(ÇAE)
(ULUĞ, 1981)****MADDE ÖRNEKLERİ**

Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra; eğer ifade sizin durumunuza uygun ise A şıkkını, uygun değilse B şıkkını işaretlemeniz gerekmektedir. (Sizden istenen; ifadeye vereceğiniz cevabın, idealde nasıl olması gerektiğini değil, şu anda sizin için nasıl olduğunu yansıtmasıdır.) Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız.

İlginiz ve duyarlılığınız için teşekkür ederim.

1. Derslerime günlük-haftalık-aylık planlar yaparak çalışırım.
2. Bilmediğim , anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
4. Çalışma masam üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.
5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.

EK – 3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Adınız ve soyadınız:
2. Okul No:
3. Cinsiyetiniz: E() K()
4. Doğum Tarihi:
5. Sınıf:
6. Okuduğunuz lisenin adı:
7. Genel olarak okul başarınızı nasıl buluyorsunuz?
a.Çok iyi b.İyi c.Orta d.Zayıf
8. Anne babanızın size olan tutumu aşağıdakilerden hangisidir?
a. Demokratik b. Otoriter c. Koruyucu