

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

GÜL HAN  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2019

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE  
(TEOG) SINAV BAŞARISINI ETKİLEYEN SOSYO-  
KÜLTÜREL EKOLOJİNİN İNCELENMESİ:  
GAZİANTEP, ŞAHİNBAY ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

GÜL HAN

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2019

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE  
(TEOG) SINAV BAŞARISINI ETKİLEYEN SOSYO-  
KÜLTÜREL EKOLOJİNİN İNCELENMESİ:  
GAZIANTEP, ŞAHİNBEY ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

GÜL HAN

GAZIANTEP  
TEMMUZ 2019

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE  
(TEOG) SINAV BAŞARISINI ETKİLEYEN SOSYO-  
KÜLTÜREL EKOLOJİNİN İNCELENMESİ:  
GAZİANTEP, ŞAHİNBAY ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

GÜL HAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2019

## TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Gül HAN  
 Üniversite : Gaziantep Üniversitesi  
 Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
 Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı  
 Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi  
 Tezin Başlığı : Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre (TEOG)  
 Sınav Başarısını Etkileyen Sosyo-Kültürel Ekolojinin  
 İncelenmesi: Gaziantep, Şahinbey Örneği  
 Tezin Savunma Tarihi : 09/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI  
 Enstitü ABD/Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. M. Semih SUMMAK  
 Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. M. Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada, alıntı yapılan her türlü kaynağa eksiksiz atf yapıldığını bildiririm.

İmza: 

Adı ve Soyadı: Gül HAN

Öğrenci Numarası: 201321791

Tezin Savunma Tarihi: 09 .07.2019

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE (TEOG) SINAV BAŞARISINI ETKİLEYEN SOSYO-KÜLTÜREL EKOLOJİNİN İNCELENMESİ: GAZİANTEP, ŞAHİNBEY ÖRNEĞİ

HAN, Gül

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

Temmuz 2019, xiv + 137 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; TEOG 1 Sınavı'na giren öğrencilerin bu sınavdan hareketle akademik başarılarını nasıl açıkladıklarını anlamaya çalışmak ve buna dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşmaktır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle (n=30) gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma türlerinden örnek olay (durum çalışması) deseninde incelenen ve amaçlı örneklem kullanılarak elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: Başarı kaynaklarını en çok "kendisi"yle açıklayan alt, orta ve üst düzeyde başarılı öğrenciler; daha çok test çözme, genel konu tekrarı gibi çalışma yöntem-şekilleriyle dersane/birebir desteğini başarılarının nedeni olarak görme eğilimindedirler. Lise-üniversite hedeflerinin akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirten üç düzey öğrenci grubu, başarı yeterliklerini ve bunu artırma yaklaşımını kendilerinden kaynaklanan bir iç sebeple açıklama eğilimindedirler. Sonuç olarak " akademik başarı olgusu" nun, öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ekoloji içinde oluşan bütünsel (çok boyutlu) bir örüntünün önemli bir yan ürünü olduğu yargısına varılmıştır. Böylece, çağdaş yönetim yaklaşımlarının bir gereği olarak, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmede örgüt içi dinamiklerin yanı sıra dış çevredeki etkenleri de yönetimin konusu olarak görmeleri gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik başarı, TEOG Sınavı, iç/dış kontrol odağı, sosyo-kültürel ekoloji

## ABSTRACT

### AN INVESTIGATION OF THE SOCIO-CULTURAL ECOLOGY OF (TEOG) SUCCESS BASED ON STUDENT PERCEPTIONS: A CASE STUDY

HAN, Gül  
Master's Thesis,  
Department of Educational Sciences  
Division of Educational Administration Supervision Planning and Economy  
Supervisor: Assoc. Prof.Dr. M. Semih SUMMAK  
July 2019, xiv + 137

The aim of this study is to understand how students who take TEOG ( Middle School Transition Examination) 1 Exam explain their academic success, within their immediate socio-cultural ecology, based on their perceptions. The study was conducted with 8th grade students (n = 30) who were attending a public secondary school in Gaziantep during the academic year 2015-2016. The research was designed as a qualitative case study. The data were collected from a sample of participants reached via purposeful sampling. The data were analyzed by using content analysis technique. Findings of the study revealed that “lower, middle and upper level achievers” who mostly explain their achievement by themselves, tend to see classroom practice / one-on-one support as the underlying cause for their success and highlight the methods- such as solving test questions and making general revisions frequently. Top-level students, on the other hand, tended to explain their success by making regular revisions of the content of subjects. All the three-level students stated that their high school-university goals positively affected their academic achievement. It can be concluded that "academic success" is indeed a cumulative byproduct of the parameters embedded within the immediate “socio-cultural ecology” of the individual student. Thus, as mandated by contemporary management approaches, educational organizations must recognize the importance of incorporating external parameters, together with internal organizational dynamics into managerial processes.

**Key words:** Academic success, TEOG, internal/external locus of control, socio-cultural ecology

## ÖN SÖZ

Tezsiz Yüksek Lisansa başladığım dünden bugüne derslerime girerek paylaştığı değerli bilgi ve tecrübeleriyle bilimsel araştırma düsturunu bizlere öğreten, araştırmamla ilgili analiz ve çözümlmelerde yardımcı olan, eğitim alanıyla ilgili değerli kitap ve kaynaklara ulaşmamda kılavuzluk eden, İngilizce çevirilerde desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. M. Semih SUMMAK Hocama,

Araştırmanın her aşamasında fikir, görüş ve değerli bilgilerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yaşar Hocama,

Tez sürecinde, nitel görüşme sorularını oluşturma aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Yeşim ÖZER Hocama,

İngilizce çeviri çalışmalarında yardımlarından dolayı öğretmen arkadaşlarım Neslihan Bozgeyik ve Fehmi Çelik Hocalarıma,

Tezle ilgili konu, içerik ve ifade zenginliği ile noktalama-yazım yönüyle yaptığı kontrol ve düzeltmeleri için Türkçe Öğretmeni Abdullah Şanlı'ya,

Araştırmama katılarak benimle nitel görüşme yapmayı kabul eden cesur yürek öğrencilerime,

Tezsiz yüksek lisansa başladığım günden beri benden maddi-manevi hiçbir desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım, eşim Kahraman HAN'a,

Sevgisiyle-varlığıyla bana güç veren oğlum Ali Musa HAN'a,

Tez jürimde yer alan ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet SİNCAR ve Dr. Öğr. Üyesi Sedat ŞEN'e, teşekkürlerimi sunuyorum.

**Gül HAN**  
**Temmuz, 2019**

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xii
SEMBOL VE KISALTMALAR.....	xiii

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimin Yönetimi, Asıl Amacı ve Paydaşları.....	7
2.2.Geçmişten Günümüze Akademik Başarıyı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları.....	9
2.3. TIMSS ve PISA Sınavları ile Türkiye'nin Akademik Başarı Durumu.....	13
2.4.Literatürde Öğrencilerin Başarılarını Açıklamalarına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	14
2.5.Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler ve Bunlarla İlgili Yapılan Sınıflandırma Çalışmaları.....	28

2.6.Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi.....	33
---	----

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Tür ve Yöntemi.....	34
3.2. Katılımcı Grubu ve Özellikleri.....	35
3.3. Katılımcılara Ait Genel Bilgiler.....	35
3.4. Araştırmacının Saha Notları.....	43
3.5. Nitel Görüşme Sorularının Oluşturulması ve Verilerin Elde Edilmesi.....	43
3.6. Görüşme Öncesinde Görüşme Kapsamına Yönelik Öğrencilerin Bilgilendirilmesi.....	44
3.7. Nitel Görüşme Sorularının Geçerlik ve Güvenirliği.....	45
3.8. Verilerin Çözümlemesi.....	45
3.9.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	45
3.9.1. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik).....	46
3.9.2. İç Güvenirlik (Tekrar Edilebilirlik).....	46

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin TEOG 1-2 Dersler Bazında Sınav Puanları ve Bunların Karşılaştırması .....	48
4.2. Araştırmacının Görüşmeye ve Katılımcılara İlişkin Gözlemleri.....	54
4.3.Birinci Problemine İlişkin Bulgular.....	55
4.3.1. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarının Sayısal (Yüzdelik) Değerlendirmesi.....	55
4.3.2. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarı Kaynakları ve Bunların Başarıdaki Katkı Paylarının Sayısal (Yüzdelik) Değerlendirmesi.....	57
4.3.3. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarının Asıl Sebepleri ve Bunların Başarıdaki Rollerinin Değerlendirmesi.....	60
4.3.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Çalışma Yöntem-Şekli.....	74
4.3.5. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözme Sıklığı.....	76
4.3.6. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Günlük Çözdüğü Soru Sayısı....	78
4.3.7. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözme Süresi.....	80

4.3.8. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Sınava Kadar Soru Çözmedeki İstikrarı.....	81
4.3.9. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözerken Kullandığı Kaynaklar.....	82
4.3.10 Eğitsel Hedeflerin Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi.....	84
4.4. İkinci Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.4.1. Alt Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları.....	91
4.4.2. Orta Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları.....	93
4.4.3. Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları.....	95
4.4.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüş ve Yaklaşımları Tema, Alt Tema ve Kodlarının Karşılaştırması.....	97
4.5. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular.....	97
4.5.1. Alt Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri.....	98
4.5.2. Orta Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri.....	100
4.5.3. Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri.....	102
4.5.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri ve TEOG 2 Sınav Notları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi.....	104

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA**

5.1. Problemlere İlişkin Tartışma .....	106
---	-----

**BÖLÜM VI**  
**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç	117
6.2. Öneriler.....	119
6.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	119
6.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler.....	122
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>125</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>136</b>
Ek 1. Nitel Görüşme Formu.....	136
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>137</b>
<b>VITAE.....</b>	<b>137</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa No

Tablo 2.1: Bireyin başarısını etkileyen faktörler ( Mandel, Marcus, 1988) .....	18
Tablo 3.1: Alt düzey öğrenciler ve ailelerine ait genel bilgiler.....	36
Tablo 3.2: Orta düzey öğrenciler ve ailelerine ait genel bilgiler.....	38
Tablo 3.3: Üst düzey öğrenciler ve ailelerine ait genel bilgiler.....	40
Tablo 3.4: Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilere Ait Karşılaştırmalı Genel Bilgiler...42	
Tablo 4.1.1: Alt düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.1.2: Alt düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.1.3: Orta düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.1.4: Orta düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.1.5: Üst düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.1.6: Üst düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.3.1.1: Alt, orta, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının sayısal (yüzdeler) değerlendirilmesi.....	56
Tablo 4.3.2.1: Alt, orta, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarı kaynakları ve bunların başarıdaki katkı paylarının sayısal (yüzdeler) değerlendirilmesi.....	58
Tablo 4.3.3.1: Kavramsal olarak kümeleneş matris: alt düzey öğrenci algısı bakımından başarı sebepleri.....	61
Tablo 4.3.3.2: Kavramsal olarak kümeleneş matris: orta düzey öğrenci algısı bakımından başarı sebepleri.....	65

Tablo 4.3.3.3: Kavramsal olarak kümelenmiş matris: üst düzey öğrenci algısı bakımından başarı sebepleri.....	69
Tablo 4.3.3.4: Alt, orta, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik tema, alt tema ve kodların değerlendirilmesi.....	73
Tablo 4.3.4.1: Tematik Kavramsal Matris: alt, orta ve üst düzey öğrencilerin çalışma yöntem/şekline yönelik değerlendirme.....	74
Tablo 4.3.5.1: Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözme sıklığına yönelik değerlendirme.....	76
Tablo 4.3.6.1: Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin günlük çözdüğü soru sayısına yönelik değerlendirme.....	78
Tablo 4.3.7.1: Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözme süresine yönelik değerlendirme.....	80
Tablo 4.3.8.1: Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin sınava kadar soru çözme istikrarını değerlendirme .....	81
Tablo 4.3.9.1: Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözerken kullandığı kaynakların değerlendirmesi.....	82
Tablo 4.3.10.1: Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin alt düzey öğrencilerin başarısına etkisi.....	84
Tablo 4.3.10.2: Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin orta düzey öğrencilerin başarısına etkisi.....	86
Tablo 4.3.10.3: Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin üst düzey öğrencilerin başarısına etkisi.....	88
Tablo 4.3.10.4: Eğitsel hedeflerin alt, orta ve üst düzey öğrencilerin başarısına etkisine yönelik değerlendirme.....	89
Tablo 4.4.1.1: Tematik Kavramsal Matris: alt düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları.....	91
Tablo 4.4.2.1: Tematik Kavramsal Matris: orta düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları.....	93
Tablo 4.4.3.1: Tematik Kavramsal Matris: üst düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları.....	95
Tablo 4.4.4.1: Mevcut akademik başarının yeterliğine ilişkin görüş ve yaklaşımların tema, alt tema ve kodlarının karşılaştırması.....	97
Tablo 4.5.1.1: Tematik Kavramsal Matris: alt düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri.....	98

Tablo 4.5.2.1: Tematik Kavramsal Matris: orta düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri.....	100
Tablo 4.5.3.1: Tematik Kavramsal Matris: üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri.....	102
Tablo 4.5.4.1: Alt, orta, üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmaya ilişkin görüşleri ve TEOG 2 sınav notları arasındaki ilişkinin karşılaştırması.....	104

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yükleme kuramının genel çerçevesi (Weiner, 1985).....	19
--	----

## EKLER LİSTESİ

EK 1: Görüşme Formu.....	136
--------------------------	-----

## SEMBOLLER VE KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MOS:** Merkezi Ortak Sınavlar

**OGES:** Orta Öğretime Geçiş Sistemi

**LGS:** Liselere Giriş Sınavının kısaltılmış adıdır.1997’de başlayıp 2004’te yürürlükten kaldırılmıştır.

**OKS:** Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’nın kısaltılmış adıdır.2004’ten sonra bu adı almıştır.

**SBS:** Seviye Belirleme Sınavının kısaltılmış adıdır. İlköğretim 6.7.ve 8.sınavlarda ders yılı sonunda yapılan bir sınavdır.2008 yılında uygulanmaya başladı.2013 yılında yürürlükten kaldırıldı.

**TEOG:** 2013 yılında uygulanmaya başlayan Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine verilen addır. Merkezi ortak yazılı şekline Kasım ve Nisan sonunda olmak üzere yılda iki kez yapılır. Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Yabancı Dil sınavlarından oluşur.

**YBS:** Yılsonu başarı puanı

**DP:** Davranış puanı

**OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development )

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**A.D.Ö. :** Alt Düzey Öğrenci

**Ü.D.Ö. :** İyi Düzey Öğrenci

**O.D.Ö. :** Orta Düzey Öğrenci

**K :** Katılımcı

**İ.O. :** İlkokul

**O.O. :** Ortaokul

**L. :** Lise

**A. O. :** Anaokulu

**Y.Ö. :** Yüksek Öğretim

**SETA:** Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

**TIMSS:** Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

**GCSE:** Uluslararası İkincil Eğitim Genel Sertifika (IGCSE) Lisenin ilk iki yılında tercih edilen en popüler uluslararası nitelikte bir programdır.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Asırlardır çocukların nasıl büyütülmesi ve onlara başarının nasıl öğretilmesi gerektiğine dair sorulara cevap aranmaktadır. Bununla birlikte "başarı" çağımızın yükselen bir değeri olmaya devam etmektedir. Başarı yöntemleri artık daha kolay öğrenilebiliyor. Günümüzde başarının erişilebilir hale gelmesiyle çoğalan imkan çeşitliliği ve fırsat eşitliği yoğun bir rekabeti de beraberinde getirmiştir. Geçmişten günümüze standartlaşmış testlerle ölçme-değerlendirmesi yapılan akademik sınavlar, okul başarısının ve akademik başarının da önemli bir belirleyicisi haline gelmiştir. Bu durumda karşımıza iki kavram çıkmaktadır: okul başarısı ve başarısızlığı. Okul başarısı, okulda alınan notların belirli bir ortalamanın üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985).

Çocukları başarılı ya da başarısız yapan asıl şey nedir? Neden bazı çocuklar daha başarılı oluyor? Başarısız çocukların sistematik olarak yaptığı hatalar neler? Akademik başarısı yüksek çocukların aileleri neleri farklı yapıyor? Mücadele gücü çocuklara nasıl kazandırılır? Çocuğun gelecekte ne kadar başarılı olabileceğini gösteren öncü göstergeler nelerdir? Başarı baskısı yapılmadan çocukların başarı istekleri nasıl teşvik edilir? Öğrencilere çekirdek başarı becerileri ( hedef koyma, plan yapma, öncelik belirleme, zamanı doğru kullanma gibi) erkenden nasıl öğretilir? Kendi kendine yetebilen, kendi ayakları üzerinde durabilen; ailesine, topluma ve insanlığa değerli katkılarda bulunabilecek bir çocuk nasıl yetiştirilir? Bir çocuğu ulaşabileceği en yüksek başarı noktasına nasıl ulaştırabiliriz? Başarı üzerine

araştırma yapan araştırmacılar, bir çocuğun başarısına katkıda bulunmak için ne gerektiğini net bir şekilde öngörebilmek için öncelikle çocuğun kişiliği, yetenekleri, ilgi-istekleri, değişen ve değişmez yönlerini taranması ve büyük başarı genellemeleri yaparken dikkatli davranmak gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü; her çocuk kendine özgüdür ve bireyselleştirilmiş başarı yaklaşımı çok önemlidir. İkinci önemli nokta; çoğu insan başarıyı tek bir nedene dayandırma eğilimindedir, tek bir şeyi doğru yapınca her şeyin değişeceğini düşünür ancak bu doğru değildir. Çünkü; bir çocuğun başarısı içsel, dışsal, kontrol edilebilir ve edilemez, bedensel ve beyinsel yüzlerce değişkene bağlıdır. Duruma bütünsel/holistik bakış açısıyla yaklaşmak gerekir. Söz konusu araştırmanın temel dayanağı olan "*başarının sosyokültürel ekolojisi*" ni Summak (2015) ; bireyin/öğrencinin akademik başarısını etkileyen, yakın ve uzak çevresindeki sosyal, kültürel ve psikolojik tüm dinamiklerin etkileştiği alan/uzam ve mekan olarak tanımlamaktadır. Üçüncü kritik nokta; çocuğa başarı getiren faktörlerin sonuç üzerindeki etki oranını net olarak bilmek ve kritik başarı faktörlerini hemen fark edip belirleyici olanlara daha fazla önem vermeyi gerektirir.

Yaklaşık olarak beş yaşına kadar sadece aile dediğimiz küçük bir sistem içerisinde yer alan ve yetiştirilen çocuk, ilk temel başarı ve başarısızlıklarını bu ortamda yaşayarak deneyimler. Ancak ana sınıfı eğitimiyle birlikte çocuk, daha büyük ve bütünsel bir ortam olan okulla tanışır. Burada öğrencinin temel eğitimin hedeflediği davranışları kazanması/gerçekleştirilmesi beklenir. Ancak her öğrencinin bu eğitim hedeflerini gerçekleştirme oranları birbirinden doğal olarak farklı olacaktır. Çünkü; her öğrencinin akademik başarıya atfettiği değer, bu başarıyı elde edebilmek için yararlandığı ve sahip olduğu kaynaklar ile ve buna yönelik eylemlerinin sonucu olan bu başarı süreci birbirinden farklı olacaktır. Bireysel farklılıkların dikkate alınarak sosyal, psikolojik ve doğal yaşamla ilgili bilgilerin verildiği, yetenek ve ilgilerin geliştirilip yönlendirildiği okuldaki eğitim, tüm bu unsurların bir sentezi olup doğal olarak bunlardan birindeki bir sıkıntı tüm eğitime aksederek bütünü etkileyecektir. Bu süreçte öğrenci; okuldaki akademik, sosyal, kültürel, eğitsel davranış, tutum ve hareketleriyle eğitim sistemi içerisinde "başarılı" ve "başarısız" olarak ifade edilmektedir. Bu durum öğrencinin okul, aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkileyerek onun toplumsal yaşamdaki yerini belirler. Bu ortamda her öğrenciden aynı başarı beklenemez.

Öğretmenler, öğrencilerin ortalama başarı düzeyine ulaşıp ulaşamadıklarını ölçmek amacıyla birçok sınav yaparlar. Eğitimde ölçme ve değerlendirme bu kadar

geniş bir kullanım sahasına sahip olmasına karşın, uygulamada değerlendirme faaliyetlerinin büyük oranda başarının değerlendirilmesiyle sınırlı kaldığı bilinmektedir (Gültekin, 2003, s.218). Buna karşın, iyi bir gelecek kaygısı taşıyanlar, bunun iyi bir meslekle elde edilebileceğinin, iyi bir iş sahibi olmanın da iyi bir eğitimle mümkün olduğunun farkındadırlar. "Kaliteli bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek" ise bunun ilk basamaklarından birisidir (akt. Özkan ve Benli Özdemir, 2014, s.443) İlköğretimi bitiren öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmeleri için günümüze kadar farklı adlar altında, farklı sınav sistemleri uygulanmıştır. Ancak uygulanan yöntemler, alınan eğitimi genel olarak ölçme ve değerlendirmekten ziyade üst kuruma yerleştirme (geçiş) aracı olarak kullanmıştır. Kutlu'nun (2003, s.160) ifadesiyle eğitim-öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri olan ölçme ve değerlendirme, bu tür uygulamalarla gerçek anlamını yitirmektedir. Eğitim psikologlarının görüşlerine göre öğrencilerin gelişim özellikleri, zeka düzeyleri, bilme biçimleri, öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları, tutumları, motive olma düzeyleri... vb. gibi birçok sebep öğrencilerin başarı durumlarına olumlu-olumsuz yönde, doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir (Ülgen, 1995). Bu nedenle başarı ve başarısızlık, gençlerin hayatının önemli bir parçası haline gelmektedir.

Genellikle ilkokulun ilk yıllarında ortaya çıkan başarısızlık, ergenlik döneminde yerleşmiş olur (Yavuzer, 2003). Ergenliğin devamında başarısızlık; sosyokültürel, psikolojik faktörler sebebi ile artmakta; düşük motivasyon, sınırlı olanaklarla belli gelişimsel, psikopatolojik nedenler öğrenmeden kaçışa ve aile içindeki sorunlu ortamlara neden olmaktadır (Adams, 1976 ). Okulda ölçülüp değerlendirilerek adı konan, aslında okul ve okul dışı bir sürü etkenin yani zengin bir "sosyokültürel ekoloji" nin önemli bir yan ürünü olan akademik başarının saptanabilmesi için okulda yapılan sınavlar öğretmenler için önemli bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Ancak sadece sınavda alınan notlar esas alınarak akademik başarıyı ölçmek pek de doğru bir tutum değildir. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda; okuldaki mevcut akademik başarı durumu ve probleminin karmaşık-çok yönlü bir karakterde olduğu, çocukların bu okul başarı durumlarını ve düzeylerini salt sınav sonuçlarıyla veya çevre koşullarını da göz önünde bulundurmada değerlendirilmenin eksik bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda başarının asıl belirleyicisi olan öğrencilerin mevcut akademik başarılarını nasıl açıkladıkları bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

### **1.1. Araştırma Problemi**

Gaziantep'te bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, TEOG Sınav sonuçları bağlamında;

1. Mevcut akademik başarılarını nasıl açıklamaktadırlar?
2. Mevcut akademik başarı düzeylerini kendi algılarınca nasıl değerlendirmektedirler?
3. Akademik başarılarını iyileştirme konusundaki düşünceleri nelerdir?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin

1. Mevcut başarı düzeylerini nasıl gördüklerini (yeterli/yetersiz),
2. Başarılarında okul, aile ve diğer değişkenlerin paylarının ne kadar olduğunu,
3. Mevcut başarı durumunun yeterlilik sebeplerine ilişkin görüşlerini,
4. Mevcut başarılarını iyileştirebileceklerine inanıyorlarsa nasıl arttıracaklarını,
5. Mevcut başarılarını iyileştiremeyeceklerini bu başarıyı engelleyici sebeplere ilişkin görüşlerini ortaya koymak, konuyla ilgili bazı sonuçlara ulaşmak ve bu sonuçlara dayalı olarak da öneriler ortaya koymaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmanın teorik çerçevesini temelini Freidz Heider'in (1958) attığı ve Weiner (1974) tarafından geliştirilen yükleme (atıf) teorisi oluşturmaktadır. Heider (1958), Weiner (1974), Levenson (1981), Mandel ve Marcus'un (1988) "başarı beklentisi" konulu araştırmaları incelendiğinde "akademik başarı" olgusunun genellikle iç ve dış sebepler üzerinden incelendiği; yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin bu başarılarını iç sebeplerle açıklarken başarısız öğrencilerin de bu başarısızlıklarını dışsal sebeplerle açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın alt düzeyde başarılı öğrencilerin de bu başarılarını/başarısızlıklarını içsel sebeplerle açıklayarak yükleme teorisinin revize edilmesine yönelik elde ettiği sapkın bulgularıyla alana ve araştırma sahasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırma esnasında, araştırma sonuçlarına kontrol dışı etki eden, bilinen bir sınırlılıkla karşılaşılmamıştır.

#### 1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Öğrenciler, akademik gelişimleri doğrultusunda girdikleri TEOG 1 Sınavı'yla ilgili bilgi, görüş ve düşüncelerini ifade edebilecek yeterliliktedir.
2. Öğrenciler, TEOG 1 sınavıyla ilgili yeterli bilgiye sahiptir.

#### 1.6. Tanımlar

**Okul başarısı:** Okulda okutulan derslerle geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle belirlenen beceriler yahut da kazanılan bilgilerin ifadesi olarak tanımlanabilmektedir (Sünbül ve Gürsel, 2001).

**Okul başarısızlığı:** Öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985)

**Keskin ve Yapıcı'ya göre (2008) okul başarısı:** Öğrencinin akademik açıdan gösterdiği üstünlüğe göre saptanmaktadır. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında kalan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder.

**Yas Teorisi:** İnsanların büyük bir acı ve bunun ardından bir yaşla karşılaştıkları zaman inkar, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme gibi beş aşamalı metotla hareketlerini çizmelerine dayanır (Kübler-Ross, (1997).

**Denetim Odağı:** Kişinin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve başka güçler gibi kendisinin dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir (Rotter, 1966).

**Pygmalion Etkisi:** Bir insanın beklentilerinin, başka bir insanın performansını etkilemesine “pygmalion etkisi veya beklenti etkisi” denir (Rosenthal ve Babad, 1981).

**Golem Etkisi:** Birini yanlış yetiştirerek kendine düşman yaratmak (Rosenthal ve Babad, 1982) anlamına da gelen bu kavram; öğrencisiyle ilgili güçlü önyargılara sahip olan ve öğrenciden hiçbir başarı beklemeyen öğretmenin bu düşük başarı beklentisine veya “başarı beklentisizliği”dir.

**Nöral Ekonomi:** Eylemler otomatik hale gelince beyinde başka zihinsel işler için yer açılmasına, alışkanlıklarla gelen beynin bu düşünme tasarrufuna “nöral ekonomi” denir (Jane Wardle, 2009).

**Koç:** Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak için çalışan kimse.

**Başarının Sosyo-kültürel Ekolojisi:** Söz konusu araştırmanın temel dayanağı olan “başarının sosyo-kültürel ekolojisi”ni Summak (2015) ; bireyin öğrencinin akademik başarısını etkileyen, yakın ve uzak çevresindeki sosyal, kültürel ve psikolojik tüm dinamiklerin etkileştiği alan, uzam ve mekan olarak tanımlanmaktadır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; eğitimin asıl amacı ve paydaşları, okul başarısı ve başarısızlığı kavramları, geçmişten günümüze akademik başarıyı ölçme-değerlendirme yöntem ve yaklaşımları, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki yeri ve konumu, yerli ve yabancı literatürde öğrencilerin akademik başarılarını açıklamalarına yönelik yapılan araştırmalar, akademik başarıyı etkileyen faktörler ve bunlarla ilgili yapılan sınıflandırma çalışmalarıyla bu alanda yapılan araştırmalara yönelik yapılan genel değerlendirme gibi boyutlar ele alınmıştır.

#### 2.1. Eğitimin Yönetimi, Asıl Amacı ve Paydaşları

Yönetimin bilimsel olarak ortaya çıkması 18. yy. da başlamış ancak tam olarak gelişimi 19. yy. da olmuştur. *Klasik yönetimin* temel ilkeleri Frederick Taylor'un öncülük ettiği bilimsel yöntemdir. Taylor, fabrikadaki olayları incelemiş, çok verimsiz bir çalışma ortamı görmüş ve bilimsel çalışma yöntemine ihtiyaç olduğunu ileri sürmüştür. Klasik yönetim anlayışına göre sistem, örgüt içinde maddi özendiriciler verildiği sürece varlığını devam ettirebilir. İnsan bu örgüt içinde sadece fiziksel ve biyolojik yönüyle örgüte katkı sunmak durumunda olup örgütün mekanik ve edilgen bir parçası olarak örgütte yer almak durumundadır.

*İnsan ilişkileri yaklaşımı* diye adlandırılan *neoklasik yönetim*, klasik yönetimin eksiklerini gidermek üzere ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda bazı temel kavramlar üzerinde durulmuştur. Bunlar; bireysel farklılıklar, bir bütün olarak insan davranışlarının bir nedene dayanması, insan ve örgütün karşılıklı bağımsızlıkları ve örgütün sosyal bir sistem olmasıdır. Bu akım, klasiklerin görmezden geldiği "*insan*" kavramına çok farklı bir açıdan bakmıştır. Bu yaklaşımın temelinde örgüt içinde insan davranışlarının inceleme konusu yapılması vardır.

Sistem ve durumsallık isimli iki görüşe dayanan *çağdaş yönetim yaklaşımına* göre sistemlerin yaşayabilmek, kimliklerini devam ettirebilmek, büyüyüp gelişebilmek için dış çevreyle karşılıklı bağları ve etkileşimleri vardır. Sistemlerin çevreden girdiler ithal etmeleri, bu girdileri işletmeleri, çevrelerine çıktılar ihraç etmeleri, çevrelerine dair haber almaları ve çevrelerine kendilerini uydurabilmeleri ve bütün bunlar üzerinde etkili bir denetim sağlamaları gerekir ( Özalp, 2012).

Summak (2018) tarafından çağdaş yönetim anlayışına göre okullardaki eğitim yönetimi ve akademik başarı arasındaki ilişki şu şekilde açıklanmıştır: Çağdaş yönetim yaklaşımına göre örgüt sadece kendi içindeki değişkenlerle değil, kendi dışındaki yakın ve uzak çevreyle de -parametrelerle- bir etkileşim içinde olmalıdır. Okul denilen örgütlerdeki eğitim yönetimi akademik başarı adına bir işlemse okulun yönetilmesi demek akademik başarının birleşenlerinin de yönetilmesi demektir. Yani okullarda gerçek anlamda ve istikrarlı bir akademik başarıyı sağlayabilmek öğrenci adına sadece kurum içi dinamikler yönetilerek değil, öğrencinin kurum dışındaki yakın ve uzak çevresindeki parametrelerin de yönetilmesi, bu sürece dahil edilmesi ve sürekli takibiyle mümkün olacaktır.

Eğitim çabalarının genel amacı; genç kuşağın yetenekleri doğrultusunda yetişmesine yardım etmektir. İnsan biyo-psiko-sosyo-kültürel bir varlık olduğuna göre bireyin eğitilmesinde biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel açıdan yardım edilmesi gereği açıktır. Dolayısıyla eğitim yalnızca eğitim kurumlarının işi olmaktan çıkar; ailenin de çocuk eğitimi konusunda aydınlatılması önem kazanır. Bu yardımlar dışında gerektiğinde psikolojik yardımların alınabilmesi için ana-baba okullarına ve grup çalışmalarına da ihtiyaç vardır. (Özabacı-Acat , 2005). Bu eğitim amaçlarını gerçekleştirmek sadece öğrencinin annesi-babası, öğretmenlerinin ve öğrenim gördüğü okulun görevi değildir. En az bunlar kadar orta ve üst kademedeki yer alan milli eğitim müdürlükleri, MEB, çeşitli eğitim politikaları üreten akademisyenler, bu politikaları düzenleyen/yürürlüğe koyan bürokratlar ile çeşitli düşünce kuruluşları ve ilg. STK'lerin de görevidir.

## 2.2. Geçmişten Günümüze Akademik Başarıyı Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları

Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesine ek olarak, öğrenme gereksinimlerinin, hazır oluş düzeylerinin ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmeden yararlanır. (Gültekin, 2003, s.218).

Gelecekte iyi bir yaşam planlayanlar, bunun ancak iyi bir meslekle elde edilebileceğinin, iyi bir mesleğinsene, sadece iyi bir üniversiteyi bitirmekle değil, pekala ortaöğretim düzeyindeki mesleki-teknik okullardan birinden mezun olunarak da mümkün olabileceğinin farkındadırlar. (akt. Özkan ve Benli Özdemir, 2014, s.443).

Ortaöğretime geçiş sürecine yönelik günümüze kadar pek çok sınav yöntemi uygulanmıştır. Ancak uygulanan yöntemler; alınan eğitimi genel olarak ölçme ve değerlendirmekten ziyade öğrenciyi üst kuruma yerleştirme (geçiş) aracı olarak kullanılmıştır. Çağdaş eğitim anlayışına göre bu, doğru bir ölçme değerlendirme biçimi değildir. Kutlu (2003)'ya göre; Türkiye'de iyi bir gelecek için çaba sarf eden öğrencilerin eğitim yaşamlarında merkezi sınavlar önemli bir yere sahiptir.

Bu sınavlar ve tarihi içeriklerine kısaca göz atacak olursak Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin SETA' nın hazırladığı rapor ve derlenen bilgilere göre sınavla öğrenci alan okulların tarihi çok eskilere dayanıyor. 1955 yılından itibaren hizmet vermeye başlayan ve yabancı dilde eğitim sunan kolejler öğrencilerini sınavla seçiyordu. 1964 yılından itibaren öğrencilerini sınavla alan fen lisesi, 1985 yılından itibaren Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılından itibaren Anadolu öğretmen liseleri ile 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler lisesi kurulmaya başladı. Kolej olarak açılan ve şimdilerde Anadolu Lisesi olarak bilinen okullar ise 1999 yılına kadar öğrencilerini ilkokuldan itibaren merkezi sınavla aldı. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlamasıyla Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmış, Anadolu liseleri hazırlık ve üç yıllık lise eğitimi vermeye başladı.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte merkezi sınavlar hep var oldu, ancak bu sınavların yöntemleri farklılıklar gösterdi. 2000'li yıllarda sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına LGS ile yerleştirme yapılırken, 2004 yılından itibaren OKS sistemine geçilerek özel okullar ile polis kolejine öğrenci alımları da bu sınavla yapılmaya başlandı.

Ülkemizde ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) kapsamında sınavlarla öğrenciler okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2007–2008 öğretim yılında 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere “Ortaöğretime Geçiş Sistemi”ni uygulamaya koymuştur. Sistem genel olarak üç ana unsurdan oluşmaktadır:

*-Seviye Belirleme Sınavı (SBS)*

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır.

*-Yılsonu Başarı Puanı (YBS)*

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarda, öğrencinin o yıl derslerden aldığı yılsonu puanlarının haftalık ders saati ile çarpılarak elde edilen ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölümü ile hesaplanan puandır.

*-Davranış Puanı (DP)*

İlköğretim okullarında; öğrencilerin tavır, davranış ve yetenekleri ile ilgili olarak belirlenen kriterlere göre derslerine fiilen giren öğretmenlerin ayrı ayrı verecekleri puanların aritmetik ortalamasından sistem tarafından otomatik olarak elde edilen puandır. (MEB, 2007).

Genel hatlarıyla açıklanan yeni sistemin (OGES) öğrenciler ve aileler üzerindeki stresi azaltacağı ve dershanelere olan bağımlılığı ortadan kaldıracacağı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile yürürlüğe konulan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)' nin bir parçası ve sistemin değerlendirme ögesi olarak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) tanımlanmıştır. Bu amaçla 2008 yılında 6 ve 7. sınıfların; 2009 yılından itibaren ise 6, 7 ve 8. sınıfların katılımıyla SBS uygulamaları başlatılmıştır (MEB, 2008). Bu uygulamaya göre ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilme puanlarının, %70'ini 6, 7 ve 8. sınıf SBS puanları, %25'ini öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ve %5'ini ise öğrencinin davranış puanı oluşturmaktaydı. Fakat bu uygulama 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından SBS uygulaması tek bir

sınava dayalı bir değerlendirme modeline geçilmesi kararı ile yürürlükten kaldırılmıştır.

2010 yılından sonra SBS, her yıl haziran ayında dönemin bitiminden sonra öğrencilerin ilköğretimin 6, 7 ve 8'inci sınıflarındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce derslerinin öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmeye çalışan merkezi sınav sistemi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2008a). SBS' de öğrencilere yöneltilen sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanılmaktadır (MEB, 2010). Böyle bir yerleştirme mantığının gereği; öğrencinin derslere odaklanmasını sağlayarak bütün derslerin eşit derecede önemli olduğunu öğrenciye hissettirmektir (<http://www.hurriyet.com.tr>).

2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlarını gerçekleştirmek için Ortaöğretime geçiş sistemi yenilenerek "TEOG Sınavı" ismi verildi. Bu yeni sınav sistemi öğrenci; başarısının anlık performansla dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayılarak belirlenmesini sağlayan bu uygulama; telafi imkânının sağlanması, merkezi ortak sınavların iki okul gününde yapılması, ortak sınavların, sınav gününe kadar işlenen konuları kapsayacak olması, merkezi sınavların süresinin bir yazılı süresi kadar olması gibi yenilikleri içermektedir. Eğitim sistemimizi, salt ezbere ve yarışmacı mantığa dayalı olmaktan çıkarmak, elemeli sınav geçiş sistemlerinin tüm eğitim alanında yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldıracak tedbirleri almak yeni sistemin amaçları arasındadır. Bu sisteme göre 6, 7 ve 8. sınıflarda 6 temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sınava girilip alınan puanların ortalaması ve okul puanlarıyla merkezi sınav puanı hesaplanacaktır, olarak açıklamıştır.

TEOG' un 19 Eylül 2017 yılında kaldırılmasından sonra yerine gelecek olacak "**Liseye Geçiş Sınavı**" (LGS) 2018 yılında yürürlüğe girmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için hazırlanan geçiş sistemiyle son merkezi sınav yapılacaktır.

Bu sınava giren 8. sınıf öğrencileri yüzde 70 sınav puanı, yüzde 30 diploma notuyla liseye yerleştirilecektir.

2018-2019 eğitim yılı itibariyle uygulanacak olan LGS ile merkezi sınav kaldırılacak. İl Milli Eğitim Müdürlükleri kendi sınavlarını düzenleyecek, sorular Bakanlık'ın soru havuzundan seçilecek. Milli Eğitim Bakanlığı, TEOG'un 2018'e kadar gelenler arasında en iyi sistem olmasına karşın bu sınavla ilgili okul dışı kaynaklara öğrencileri yönlendirdiği şeklinde algının var olduğunu, bu algıyı düzeltmek ve TEOG'a katılmak için ortaya çıkan devamsızlık sorununu ortadan kaldırmak gerekçesiyle sınav sisteminde değişikliğe gidildiğini belirtmiştir (<http://hurriyet.com.tr>).

MEB, getirilen bu sınav sistemiyle asıl amacın; sınavsız liselere geçişi sağlayabilmek olduğunu bunun için de bütün liseleri fen lisesi ayarına, sosyal bilimler ayarına ve proje okulları ayarına çıkarmak gerektiğini belirtmiştir. Okulların kalitesinin artırılmasıyla sınavsız geçişi sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Yeni sınav sistemine göre ülke genelinde belirlenen farklı illerdeki sınırlı sayıdaki okulda sadece isteyen 8. sınıf öğrencilerinin girebileceği bir sınav hazırlanmış olup bu sınav, isteğe bağlı. MEB, 600 lisenin ismi ve sayısının Mayıs ayı gibi açıklanacak olup sadece nitelikli okulları hedefleyenlerin sınava girmek zorunda olduğunu ifade etmiştir.

Sorular, MEB tarafından hazırlanacak ve öğrenci kendi okulunda, sınıfında sınava girecek. Bu sınav, 2 Haziran 2018 tarihinde saat 10.00'da yapılacak olup örnek sorular yayınlanacaktır. Örnek sorular, 8. sınıf ağırlıkta olmak üzere 6,7 ve 8. sınıftaki ders kitapları çerçevesinde olacak. Milli Eğitim Bakanlığı, isteğe bağlı sınavda çoktan seçmeli soruların yer aldığını, sınavın sözel ve sayısal olmak üzere iki bölüm ve tek oturumdan oluşacağını belirtti. Bakan, "Toplam 90 soru olacak ve 135 dakikalık bir süre verilecek. Sözel bölüm 75 dakika sürecek olup bu bölümde Türkçeden 20 soru, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden 10 soru ve Yabancı Dilden 10 soru olmak üzere toplam 50 soru sorulacaktır. Sayısal bölüm 60 dakika sürecek olup bu bölümde matematik ve Fen Bilimleri dersinden yirmişer soru olmak üzere toplam 40 soru sorulacaktır ([www.haberturk.com](http://www.haberturk.com)). Bu sınava girenler için de beş tercih verilecektir. Ancak gerek bu sınava girenler gerekse de adrese yakın olarak kaydedilecek öğrencilerin duyurusu aynı anda yapılacak ve merkezi olarak yerleştirileceklerdir.

Okulların kontenjanı dolduğunda okul başarı puanı esas alınacak.” diyerek sınav içerik ve usulüne ilişkin kamuoyunu bilgilendirmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yıldan itibaren uygulanacak LGS ile merkezi sınav kaldırılacak. İl Milli Eğitim Müdürlükleri kendi sınavlarını düzenleyecek, sorular Bakanlığın soru havuzundan seçilecek. Öğrencilerin liseye geçiş döneminde 6. ve 7. sınıfta aldığı not ortalamasının %20’si, 8. sınıfta aldığı not ortalamasının %80’i hesaplanarak fen lisesi gibi okullara tercihleri doğrultusunda yerleştirilmeleri sağlanacak. 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan yüz binlerce soru arasından rastgele seçilerek soru kitapçıkları hazırlanacak. Bir soru seçilerek test kitapçığına konduğunda sistem otomatik olarak o soruyu havuzdan çıkaracak. Böylece Türkiye’nin hiçbir yerinde aynı soru bir daha kullanılamayacak. Sistem, testleri otomatik olarak okuyup puanını verirken, açık uçlu soruların cevaplarını öğrencilerin isimlerini gizleyerek iki öğretmene gönderecek. Cevap anahtarında yanlış, az doğru, doğru şeklinde seçenekler olacak. İki öğretmen de aynı puanı verirse öğrencinin notu otomatik olarak sisteme geçiyor. Ancak iki öğretmen farklı cevap verirse üçüncü öğretmene kontrol ettirilecek. Üçüncü öğretmen hangisi ile eşleşirse o puan sisteme girecek. Veliler, bir hafta sonra çocuklarının aldığı puanı elektronik sistemde görebilecek. Özel okullardaki öğrencilerin sınav kağıtlarını da devlet okullarındaki öğretmenler okuyacak. Böylece özel okulda kopya verme, kayırma da ortadan kalkmış olacak. Aynı sınıfta sınava girecek olan öğrenciler için şıkların yerleri ve sorular da karıştırılacak. Sınava farklı okullardan öğretmenler gözetmenlik yapacak. Sınav kitapçığının ön yüzünde test soruları; arka yüzünde açık uçlu sorular olacak. Sınav bittikten sonra öğretmen cevap kağıdını makinede tarayarak sisteme kaydedecek ( <http://www.aksam.com.tr>).

2017-2018 eğitim-öğretim yılında, liselere geçiş sınavında okul başarı notu dikkate alınmayacak. Güzel sanatlar, spor liseleri eskiden olduğu gibi öğrencileri kendi ölçerek alacak. İkametgah değiştiyse okul da değişecek. Sınav ücretsiz olacak (<http://www.sozcu.com.tr>).

### **2.3. TIMSS ve PISA Sınavları İle Türkiye’nin Akademik Başarı Durumu**

Son yıllarda öğrencilerin başarısızlığı ve eğitim sisteminde sorunlar olduğu hem basında yer almakta hem de ulusal ve uluslararası raporlarda gündeme gelmektedir. Öğrencilerin sınav başarısızlıkları, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student

Assessment) gibi uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçlarında da gündeme gelmiştir. 1999 yılında üçüncüsü yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi araştırmasında (TIMSS), çalışmaya katılan 38 ülke arasında Türkiye'deki 8. sınıf öğrencileri Matematikte 31. ve Fen Bilgisinde 33. olmuşlardır (www.odsgm.meb.gov.tr).

2015 PISA raporuna göre uzmanlar PISA'da Türkiye'deki öğrencilerin fen, matematik ve okuma başarılarının düşük olmasının pek çok nedeni olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim Reformu Girişimi Politika Analisti Düşkün (2016), bu tür ulusal sınavlarda Türk öğrencilerin başarısızlık sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır: "Çocukların alışkanlığı, doğruyu kısa bir şekilde bulup yazmaksa zorlanabiliyor. Açık uçlu sorularla bizim ulusal sınavlarda sorulan sorular arasında büyük fark var. PISA'da okuma ile ilgili soruda da grafik görüyorsunuz. Fende çok uzun paragraflar olabiliyor. Okuduğunu anlamayan bir çocuk fende de yeterince başarılı olamıyor. Bizdeki sınavlarda öğrencinin sınavdan önce çalışıp sınavda istenileni yazıp ertesi gün unutmaması gibi bir gerçek var. Sınavlarda, ödevlerde değişikliğe gitmek gerekli. Bizde ödev çok ama içeriği önemli. Müfredattan ziyade öğretmen faktörü önemli. Ancak öğretmenin de desteklenmeye ihtiyacı var."

PISA (Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme) 2015 sonuçlarına göre Türkiye 2012 yılı sıralamasına göre Matematik alanında bir sıra gerileyerek 45.liğe geriledi. Okuma alanında 2012 yılına göre beş sıra ilerleyen Türkiye 42.likten 37.liğe yükseldi. Fen Bilimleri alanında Türkiye, en iyi gelişmeyi göstererek 43.lükten 41.lige yükseldi. Genel sıralamadaysa 2012 yılı sıralamasına göre bir değişiklik olmadı ve yine 45. sırada yer aldık. (pisa.meb.gov.tr). Türkiye tüm alanlarda OECD ortalaması altında kalsa da değerlendirmelere ilk kez katıldığı 2003'ten bu yana sıralamadaki yükselişleriyle başarılı ülkeler arasında gösterildi. Bu sonuçların ardından fikir alışverişinde bulunan akademisyenler başarısızlığın sebebinin zeka seviyesi olmadığını; eğitim sistemi ve yöntemleri olduğunu ifade ettiler. (<http://www.kamugundem.com>)

#### **2.4. Literatürde Öğrencilerin Başarılarını Açıklamalarına Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Öğrencilerin başarı veya başarısızlığı neye bağladığı çok önemli. Çünkü; sonradan bu kararı geleceğine, akademik çalışmalarına yönelik yol haritasını

belirliyor. Başarı ve başarısızlıkla ilgili kendimize yaptığımız açıklamalar motivasyon, mücadele ve başarı kapasitemizi doğrudan etkiliyor. Bu durumda öğretmenlerin yapmaları gereken şey, öğrencinin davranışına neden olan çevresel etmenlerin neler olabileceğini araştırmaktır (Özkal ve Çetingöz, 2005). Literatüre bakıldığında bireyin başarısını etkileyen faktörler birçok ana birleşen ve alt birleşenler adı altında sınıflandırılmıştır.

Bu araştırma, akademik başarı olgusunu öğrencilerin iç ve dış denetimliliği açısından incelediği için akademik başarı olgusu ile denetim odaklılık üzerine yapılan araştırmaların öncelikli olarak incelenmesi uygun bulunmuştur.

İçten veya dıştan olmak üzere genellenmiş pekiştireç beklentisi şeklinde tanımlanan denetim odağı son yirmi beş yıldır en çok araştırılan kişilik değişkenlerindedir. Rotter (1966), genel hedeflerini veya Kontrol Odağı (LOC) Teorisini, bireylerin istenen amaç ya da amaçlarına ulaşma ihtimaline ilişkin inançlarına bağlı olarak farklı bir şekilde yerine getirme iddiasına dayanarak oluşturdukları temeline dayanarak geliştirdi. LOC, bir bağlamdan veya çevreden diğerine değişebilen öğrenilmiş bir algıdır. Rotter'in çalışması, Bandura'nın (1986) öz yeterlik araştırması, Levenson'un (1981) çok boyutlu kontrol odağı çerçevesi ve Weiner'in (1974) atıf teorisi geliştirmesi de dahil olmak üzere diğer sosyal öğrenme teorilerinin geliştirilmesine ilham verdi.

LOC oryantasyonu, belirli bir sonuca yol açan tanımlanmış faktörlerin iç ve dış mülkiyeti arasında bir sürekliliktir; çevresel, kültürel ve kişisel değişkenlerden etkilenir (Rotter, 1966). Ağırlıklı olarak içsel LOC yönelimli bir birey kişisel başarı veya başarısızlığı kendi düşünceleri, davranışları, motivasyonları ve yetenekleri içeren kendi çaba ve yeteneklerine bağlar. Bir iç LOC yönelimi, yüksek başarı, sosyal uyum ve bağımsız işleyiş için daha elverişlidir, ancak başkalarına karşı otorite sunma ve azalmış sempatiye karşı dirençle pozitif yönde ilişkilidir (Spector, 1983). Ağırlıklı olarak dış LOC yönelimi olan bir birey, sonuçların şans, kader, diğer insanların iradesi veya Tanrı ya da doğa gibi daha büyük dış güçlerin etkisi gibi kişisel kontrolün dışındaki koşulların hafifletilmesi ile ilgili olduğuna inanır (Rotter, 1966, 1982). Daha güçlü dış LOC yönelimleri olan bireylerin dış manipülasyona karşı savunmasız olmaları daha muhtemeldir, ancak aynı zamanda dayatılan normlara ve sosyal beklentilere uyma olasılıkları daha yüksektir (Spector, 1983).

Denetim odağı, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dıştan denetimli

öğrenciler için öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notlar bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili değildir ve dolayısıyla bunları kazanmak için çaba harcamak gereksizdir. Diğer taraftan istenilen sonuca ulaşmanın bireyin kendi çaba ve davranışlarının bir sonucu olduğunu düşünen öğrenciler, zeka, sosyoekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok algılanan denetim odağına bağlı olarak istenilen sonuçlara ulaşabileceklerdir.

Denetim odağının diğer psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi, özellikle ergenler üzerinde gerçekleştirilen önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. İçten denetimli olmak yüksek eğitime devam etmekle (Ekstrem, Goertz, Pollack ve Rock, 1986), kendi davranışlarının sorumluluğunu almakla, bağımsız olmakla, benlik kontrolüyle (Lefcourt,1981), kaygıyı azaltmakla (Nunn, 1988), uzun dönemli amaçlar için kısa dönemli ödülleri ertelemekle (Miller, 1978; Strickland, 1973), evde, okulda ve arkadaşlık ilişkilerinde olumlu uyumla (Chandier, Wolf, Cook ve Dugovics, 1980) ve liderlik performansı ile (Andersan ve Schneier, 1988) ilişkili bulunmuştur. Dıştan denetimli olmanın, intihar girişiminde bulunan ergenlerde önemli bir risk faktörü oluşturduğu (Beautrasis, Joyce ve Mulder, 1999) kızlarda düşük eğitimsel beklentileri yordadığı (Trusty ve Harris, 1999), zihinsel özürülü, öğrenme güçlüğü çeken ve yüksek risk altında olan ergenlerin dışsal denetim algısına sahip oldukları (Wehmeyer, 1994), evden kaçan kızların dıştan denetimli oldukları (Sharlin ve Mor Barak, 1992) bulunmuştur. Dıştan denetimli olmanın, ergenlik döneminde uyum bozukluğu gösteren ergenlerde, düşmanlık (Haeven, Rajab ve Bester, 1986), saldırganlık (William ve Vantres, 1969), gibi davranış bozuklukları ile bağlantılı birçok tutum ve davranışla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Denetim odağı algısı ile yaş değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sonuçları denetim odağının yaşla birlikte içselleştiğini göstermektedir: Knoop (1981) ve Cairns, McWhirt, Duffy, ve Barry (1990) erkek ergenlerde denetim odağı algısının zaman geçtikçe içselleştiğini, özellikle 10. ve 11. sınıflarda en büyük değişikliğin yaşandığını bulmuşlardır.

Sosyal öğrenme teorisyenleri, kontrol odağı ile öz-yeterlik, test kaygısı, stres ve değişim ile başa çıkma becerisi, kişisel memnuniyet, motivasyon, iyimserlik, akademik iş yükü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır (Carifio ve Rhodes, 2002). Nelson ve Williams, 2004). Rotter'in (1966) orijinal hipotezi ile uyumlu olarak, güçlü bir dahili LOC odağı, daha yüksek seviyelerde kişisel memnuniyet, motivasyon ve asıl başarı dahil olmak üzere olumlu kişisel sonuçların

elde edilmesiyle ilişkilendirildi. Buna karşın, dış LOC inançlarına yönelik eğilimler daha yüksek kaygı düzeyleriyle, başkalarına bağımlı olma ve davranışsal değişiklikler yapmak için motivasyon eksikliği ile ilişkilendirilmiştir (Lavender, 2005).

Kontrol odağı hemşire eğitimciler ve idareciler arasında tartışma konusu olmasına rağmen, sınırlı hemşirelik araştırması yapılmıştır. Hemşirelik öğrencileri arasında LOC oryantasyonunu inceleyen ilk hemşire eğitimcilerinden biri olan Dufault (1985), üniversite öğrencileri arasında daha yüksek harici LOC puanlarına doğru belirlediği bir eğilime yanıt olarak öz sorumluluk ve iç LOC öğretmek için fütüristik odaklı bir kurs geliştirmiştir. Dawson (1994) LOC oryantasyonu, hemşirelik eğitimi ve hemşirelik profesyonelliğinin gelişimi konusundaki dersleri gözden geçirmiş ve dahili LOC'nin geleneksel olarak güçlendirme ve uyumluluk duyguları ile ilişkili olduğunu, dış LOC'nin ise anksiyete duyguları ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Dawson, hemşirelik fakültesinin desteklediği çabalarla, iç LOC yapılarının yüksek seviyelerde “öğrencilere güvenirliliğini, hesap verebilirliğini ve bağımsızlığını” teşvik etmek için hemşirelik müfredatına entegre edilip güçlendirilebileceğini önerdi (s. 10).

Daha güçlü iç LOC oryantasyonu, öğrenci akademik başarılarından (Ponto, 1999) daha yüksek düzeyde memnuniyetle, hemşirelik mesleğine daha yüksek düzeyde sosyalleşme, (Colucciello, 2000), öğrenci özerkliği ve hesap verebilirliği (Ewen, 2001) ve girişkenliği artıran iletişim becerilerini geliştirme yeteneğini arttırmıştır (Kukulu, Buldukoğlu, Kulakac ve Köksal, 2006). Peter (2005) risk altındaki hemşirelik öğrencilerini öz-yönetim tekniklerini ve akademik performanslarını arttıran dahili LOC perspektiflerini benimsemeleri için motive etmek için bir koçluk tekniği kullandı. Özetle, psikoloji alanındaki geniş kapsamlı araştırmalar ve birkaç hemşirelik çalışması, LOC'yi öğrenci akademik başarısında önemli bir etken faktör olarak tanımlamıştır.

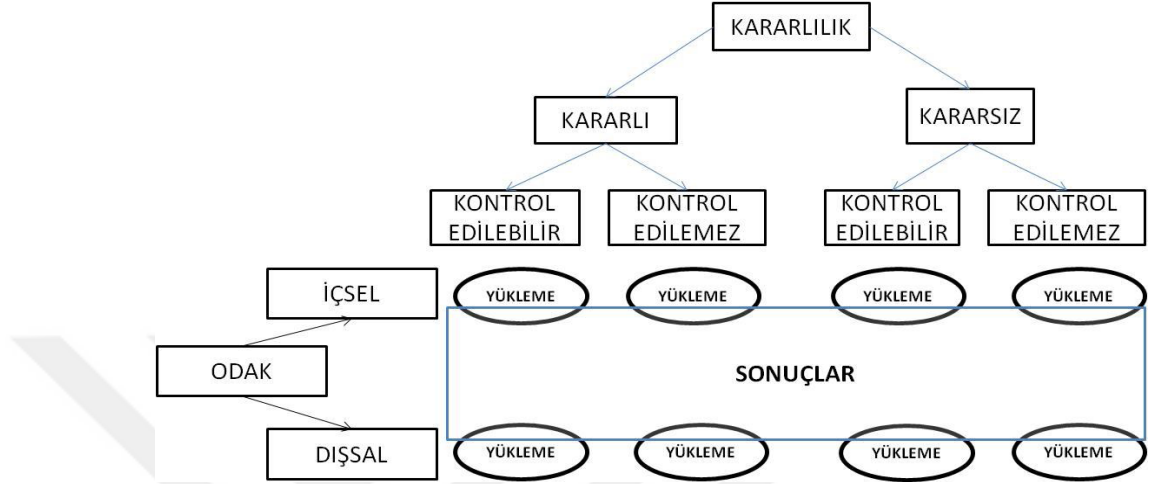
Mandel, Marcus (1988) bireyin başarısını etkileyen faktörleri şöyle sınıflandırmıştır: Geçici, kalıcı, içsel, dışsal olmak üzere dört faktör olmak üzere.

	<b>Geçici Faktörler</b>	<b>Kalıcı Faktörler</b>
<b>Dışsal Faktörler</b>	-Öğretmenin olmaması -Ebeveynin hastalığı -Eksik aile	-Okul değiştirme -Parçalanmış aile
<b>İçsel Faktörler</b>	-Öğrencinin hastalanması -Dengesiz beslenme -Kişilik bozukluğu	-Öğrenme güçlüğü -Görme ve işitme

*Tablo 2.1. Bireyin başarısını etkileyen faktörler (Mandel, Marcus, 1988).*

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi faktörlerin birbirleri ile ilişkileri gruplandırılmıştır. Burada kalıcı ve geçici faktörler arasındaki fark uzun veya kısa süreli olmak anlamını taşımaz. Kalıcı faktörün daha kronik olması açısından içsel faktörden farklılaşması anlamını taşımaktadır. Kalıcı faktör, kişilerin yaşantısında, ebeveynlerden birinin ölmesi gibi uzun süreli değişimler yaratmaktadır. İçsel ve dışsal faktörler ise başarısız olan öğrenciler arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Dışsal faktörler, okul sistemine özgü özel akademik standartlar, ebeveyn hastalıkları ve buna benzer durumları içine almaktadır. İçsel faktörler, başarısız öğrencilerin zihinsel kapasitelerini, özel öğrenme güçlüğüne olup, olmadığını ve benzer faktörleri kapsamaktadır. Kişisel faktörler, içsel faktörler içinde yer alabilir. Fakat gerçek hayatta her şeyi böylesine gruplandırmak fazlaca mümkün olmamaktadır. Özel bir faktör, hem kalıcı hem de geçici bir özellik taşıyabilir. Bazı faktörler ise bir gruptan diğer gruba doğru yer değiştirebilir. Başarısızlık, hem içsel hem de dışsal faktörlerin kombinasyonu sonucu ortaya çıkabilir. Aile içi krizlerin kişisel faktörlerle birleşerek başarısızlığa neden olması buna iyi bir örnek olabilir (Mandel, 1988 ).

## Yükleme Kuramının Genel Çerçevesi



Şekil 1: Yüklem kuramının genel çerçevesi (Weiner, 1985).

Şekil 1'den hareketle yüklem teorisi, sosyal algılayıcının (insan) olaylara yönelik nedensel açıklamalara varmak için bilgiyi nasıl kullandığı konusyla ilgilenmektedir (Taggar, Neubert 2004). Yüklem teorisi hangi bilgilerin toplandığını ve nedensel bir çıkarıma varılmak için nasıl birleştirildiğini incelemektedir. Araştırmalar genellikle, açıkça ya da kısmen, neden analizinin insanların geleceği öngörme ve olayları kontrol etme gereksiniminden kaynaklandığını varsayımıştır. Günümüzde yüklem teorisi olarak bilinen teorinin temelini, Fritz Heider'in çalışmaları oluşturmaktadır. Heider'e (1958) göre, insanlar kendilerinin ve çevrelerindeki başkalarının başına nelerin geleceğini öngörebilme ve etkileyebilmeye gereksinimleri vardır.

Yüklem kuramları kendimize ilişkin gözlemlerimize olduğu kadar başkalarına ilişkin gözlemlerimize de uygulanabilmektedir (Hilgard et al. 1979).

Bernard Weiner, Heider'in görüşlerini genişleterek, yüklem teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Weiner'in bu alandaki en önemli katkısı yüklem kuramı ile güdüleme kuramı arasında bağ kurması ve kuramın başarı motivasyonunun yükseltilmesine yönelik uygulamalarda kullanılır hale getirilmesidir (Weiner 1985; Weiner 2010; Grahan, Weiner 1996). Weiner'a göre bireylerin

nedensel yüklemelerinin üç temel boyutu vardır. Weiner'in teorisine göre; başarılı olmak ve başarısız olmak anlamındaki sonuçlar için yapılan nedensel yüklemelerin temelinde üç boyut yer almaktadır. *Birinci boyut*, sonuçların atfedildiği odak (locus) ile ilgilidir. Birey sonuçları içsel veya dışsal faktörlere dayandırabilir. İçsel odak, bireyin başarı veya başarısızlıkları kendi deneyim ve çabalarına atfetmesiyle ilgili iken; dışsal odak, sonuçları bireyin dışındaki koşullara yüklemesini anlatmaktadır. Modelin *ikinci boyutu* kararlılık (stability) boyutudur ve sonuçların değişip değişirilemeyeceği ile ilgili değerlendirmeleri içerir. Kararlılık boyutu, kararlı ve kararsız olarak iki uç noktaya sahiptir. Kararlılık boyutu sonuçların ne olursa olsun değişmeyeceği ile ilgili değerlendirmeleri içerirken, kararsızlık boyutu sonuçların çeşitli şekillerde değiştirilebileceğini yansıtmaktadır. Kararlılık-kararsızlık boyutları ile ilgili olarak yapılacak değerlendirmeler, bireylerin sonuçları kontrol edip edemeyecekleri ile ilgili düşüncelerinden oluşur. Bu durumda kararlılık boyutunun her iki uç noktasındaki sonuçlarla ilgili olarak iki durum ortaya çıkar. Bu iki durum, kontrol edilebilirlik boyutu olarak adlandırılır. Birey sonuçlar üzerinde kontrol olanağının bulunduğunu; örneğin daha fazla çaba sarf ederek performansını artırabileceğini düşünüyorsa, sonuçların kontrol edilebilir olduğu sonucu çıkartılır. Eğer birey sonuçların tesadüfen, şansa bağlı şekilde geliştiğine inanıyorsa, sonuçların kontrol edilemez olduğu ifade edilir. Bu üç boyut birleştirildiğinde yüklem kuramının kavramsal çerçevesi tamamlanmış olmaktadır.

Harvard Üniversitesi Sosyoloji Profesörü Prof. Mijs, (2012) uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA sınavında başarısız olan öğrencilerin kendilerine durumu nasıl açıkladığını araştırmak üzere 2012 PISA verilerinden hareketle ülkemizin de dahil olduğu 24 ülkeden 7627 okuldan 128.110 ortaokul öğrencisinin verilerini incelemiştir. Sonuç; öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları içsel faktörler ( yetenek, çaba) ve dışsal faktörler ( kötü şans, öğretmen) ekseninde sınıflanıyor. Akademik başarı odaklı olmayan meslek lisesi ve genel lisede okuyan öğrenciler matematikteki kötü performanslarını öğretmenlere ve kötü şansa ( dışsal nedenlere) bağlarken; akademik başarı odaklı okullardaki öğrenciler, başarısızlıklarını kendi kötü performanslarına (içsel nedenlere, çaba, yetenek) bağlamış. Öğrencilerin sosyoekonomik olarak benzer düzeyde olduğu okullarda çocuklar başarı ve başarısızlığı yetenek ve çaba gibi içsel sebeplerde arıyorlar. Farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin olduğu ortamlarda başarısızlık daha çok dış faktörlere bağlanıyor. Sezer (2016) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda ortaokul ve lise

öğrencilerinin öncelikle kendilerinden kaynaklı etmenleri başarısızlıklarına neden olarak gösterdikleri saptanmıştır.

Öğrencinin akademik başarısına etki eden faktörlerle ilgili yapılan literatür taramasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

### **Aileden Kaynaklı Sebepler**

Kiwara (2015) ailelerin şampiyon çocuklarına destek olma biçimlerini analiz eden çalışmasında; bu ailelerin çocuklarının yeteneklerini erken yaşta tespit edip onları sistemli bir şekilde destekleyen ilk koçları olduğunu ve onlara motivasyonun süreceği bir ortam hazırladıklarını vurgularken; Oktay (2000), ailenin çocuk yetiştirme tutumlarının, disiplin anlayışı, zengin uyaranlarla dolu bir okul ortamı , aile içi sağlıklı ilişkilerin çocuğun yetişmesinde önkoşul olduğunu; Ataç (2001) temel aile eğitiminin bireyin davranış ve fikirlerinin odak noktası olduğunu ve bireylerin yeteneklerine uygun eğitim desteğinin aileler tarafından sunulması gerektiğini ifade etmektedir.

Alwin (1984), ailenin sosyo-ekonomik düzey değişkeninin; Adams (1976) ise sosyo-ekonomik düzey değişkeninin yanı sıra ailenin iş durumu, ve dini eğilimlerinin de bireyin başarılı olmasında önemli bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Can (1992) tarafından yapılan araştırmada; öğrencinin ailesinin beklentilerini karşılamakta güçlük çekmesinin, olumsuz bir benlik kavramı geliştirmesine, gerginlik ve kaygı yaşamasına neden olacağına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Halfon (2001), ailelerin beklentilerinin çocukların gelecek başarılarında çok büyük bir etkisi olduğunu tespit ederken Rascon-Ramirez (2014) yaptığı araştırmada yüksek beklentili olan ailelerin kızlarının önemli karar anlarında daha az hata yaptığıyla ilgili sonuçlara ulaşmıştır.

California Üniversitesi'nden araştırmacılar (1990) çocuğun akademik başarısında evdeki kitap sayısının önemli bir faktör olduğunu; evdeki kitap sayısının çocuğun akademik başarısında hangi ülkede doğduğundan, ailenin eğitim düzeyinden, babanın mesleğinden ve ülkedeki politik sistem değişkenlerinden daha önemli bir faktör olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Betty Hart ve Tody Risley (1960) başarısızlığın ev ortamında olup olmadığını öğrenmeye yönelik araştırmasında çocuğun üç yaşına gelene kadar kullandığı sözcüklerin %86-%98'inin ailenin dil havuzundan geldiğini; kullanılan bu sözcük sayısının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre büyük farklılıklar gösterdiğine dair sonuçlara ulaşmıştır. (

Bu araştırma sonuçlarına göre; devlet yardımı alan ailelerin çocukları ortalama 616, işçi sınıfı ailelerin çocukları 1251 ve yükseköğretim ile yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin çocukları 2153 kelime duyarlar.)

Aile içinde kullanılan destekleyici ve yıkıcı dil kalıplarının çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisini araştıran Mueller-Dweck (1998) yüksek profilli ailelerde 6 olumlu söze 1 olumsuz söz düşerken düşük profilli ailelerde 2 olumlu söze 1 yerici söz tuttuğunu bu durumun da çocuğun akademik başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Babanın çocuğa gösterdiği ilginin çocuğun başarısıyla ilgisine dair Nord, Brimhall ve West (2001) tarafından yapılan araştırmada; anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrencilerin babalarıyla olan ilişkilerine bakılmış; araştırma sonuçlarına göre, çocukla yaşayan babaların ve çocuğuyla ayrı yaşasalar da onunla "orta-yüksek düzeyde" ilgilenen babaların çocuklarının derslerde yüksek notlar aldığı; babanın eğitim düzeyi düşük olsa da çocuğun okuluyla ilgilenmesinin çocuğun okul başarısını güçlü düzeyde etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Hango' nun (2007) aynı konuyla ilgili araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, özellikle 11 yaşındayken babanın çocuğun eğitime ilgi göstermesinin ailenin geçmişinden, çocuğun karakterinden ve yoksulluktan daha önemli bir başarı faktörü olduğu bulunmuş.

Fidan' ın (1996) okuldaki başarı ve zeka farklılıklarında çevrenin açıklayıcı gücünün saptanması amaçlı çalışmasında; ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, anne-babanın mesleği, eğitim seviyesi gibi faktörlerle başarı arasında yüksek ilişki bulunduğu dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Aslan (1994) tarafından ilkökul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarındaki aile faktörünü incelemeye dair yapılan araştırmada; başarılı öğrencilerin anne ve babalarının lise ve üniversite mezunu olduğu, gelir düzeylerinin orta ve üst düzeyde yer aldığı, bir veya iki çocuklu aileden geldiğiyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Psikolog Marvin Eisenstadt (1978) tarafından hiç olmayan baba veya annenin çocuğun başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmada; erken yaşta anne-babasını kaybeden dahilerin genellikle bir ebeveynini özellikle de babasını erken yaşta yitirdiği; bu dahilerin %25'inin 10 yaşına kadar; %35'inin 15 yaşına kadar ve %45'inin ise 20 yaşına gelene kadar anne ya da babasını kaybettiklerine dair sonuçlara ulaşan Eisenstadt, bu dahilerin başarısını Elisabeth Kübler-Ross'un "Yas Teorisi"yle açıklamıştır (Kübler-Ross, 1997).

Anne-babanın çocuk yetiştirirkenki tutumlarının çocuğun okul ve gelecekteki başarısına etkilerinin incelendiği araştırmada Baumrind (1991) tarafından farklı ebeveynlik teknikleri kullanılmış; araştırma sonucunda otoriter, müsamahakar ve demokratik olmak üzere üç tip ebeveyn belirlenmiş, 1983'te Eleanor Maccoby ve John Martin tarafından dördüncü olarak ihmalkar ebeveynlik tipi eklenmiştir. Dört ekol içinde en çok önerilen demokratik ebeveynlerin çocuklarının, diğer akranlarına göre okulda ve hayatta daha başarılı ve mutlu olduklarıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre ailenin okul sürecine aktif olarak katılmamasının ve çocuğun okul yaşamına yönelik ilgisizliğinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Büyükkaragöz,1990). Anne-babanın sinirli mizaçları nedeniyle evde huzurlu ortamın olmamasının da öğrencilerin başarısızlıklarına neden olan faktörlerden biri olduğu saptanmıştır (Kasatura, 1991). Buna karşın çocuklarına yeterli imkan sunamamak da öğrenci başarısızlığına etki eden faktörler arasında yer almaktadır. (Özbaş, 2010).

### **Öğretmen Kaynaklı Sebepler**

Rosenthal (1964) ve arkadaşları olumlu öğretmen beklentisinin (pygmalion etkisi) öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu; başarılı olacağını düşündüğü öğrenciye daha sıcak davranan, ona daha çok konuşma süresi ve dönüt veren ve bilgi aktaran öğretmenin öğrencinin başarısında önemli bir faktör olduğunu vurgularken; aynı konuda Taşdemir (2010) de öğrencinin öğretmenle etkileşime geçme sürecinde olumlu/olumsuz öğretmen beklentilerinin öğrencinin akademik başarısında önemli bir faktör olduğunu; Hattie (2015) de çocuğun başarısını etkileyen 195 faktör içerisinde "öğretmenin çocuğa dair başarı tahmini"nin en önemli faktör olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır. Buna karşın Rosenthal ve Babad (1982) öğretmenlerin öğrenciye dair düşük başarı beklentilerinin (golem etkisi) ve buna yönelik geliştirdiği önyargılı tutumların öğrencilerin başarısını azalttığını ve öğrencinin başarı performansında gözle görülür bir düşüş yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

### **Bireysel Sebepler**

Mischel'in (2017) çocuğun irade gücünü kullanarak doyumunu erteleme yeteneğinin ileriki yıllardaki okul, aile ve arkadaşlık ilişkilerine etkisine yönelik yaptığı araştırmada 4-5 yaşlarındaki 32 çocuk, teker teker bir odaya alınır. Önlerine bir şekerleme konup “ Ya şimdi bir tanesini alıp ye ya da biraz bekle, iki tane vereyim.” denir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sadece üçte biri sonuna kadar

bekleyebilmiş. Bunlar çelik iradeliler. Üçte biri hiç beklemeden lokumu hemen yemiş. Bunlar pamuk iradeliler. Kalanlar ise önce direnip sonunda pes ederek lokumu yemiş. Bunlar da ahşap iradeliler olmak üzere sınıflandırılmışlardır. Bu deneye katılan çocuklar, 13-14 yıl boyunca yani liseden mezun oluncaya kadar izlenmiştir. Araştırma sonunda doyumunu erteleyerek çift lokuma hak kazanan bu çocukların okul, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde çok daha başarılı olduklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocukların sportif yeteneklerinin gelişimi üzerine yaptığı araştırmada Cote' (2014) sporu profesyonel kariyer olarak sürdüren çocukları erken ve geç uzmanlaşanlar olarak ikiye ayırmış, her iki yaklaşımın optimal koşullarda yüksek başarı getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnatçılığın öğrenci başarısına etkisini araştıran Schalke D1 (2013) ve arkadaşları araştırma sonucunda kırk yıl önce çalışkan diye nitelendirilen çocukların kırk yıl sonra da daha iyi işlere giriştiği; 12 yaşındayken kuralları yıkan, otoriteye meydan okuyan çocukların daha çok kazandıklarıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Anaokulundaki sosyal becerilerle yetişkinlikteki başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada bu durumun üniversiteden mezun olma ihtimalini iki kat arttırdığı, sosyal beceri değerlendirmesinde alınan her -1 puanın yetişkinlikte suça karışma oranını %67 arttırdığıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Yani evdeki çocuğun sokağa inmesiyle kendini iyice göstermeye başlayan sosyal zeka becerisinin başarıda önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Robert Plomin (2013) ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada genlerin okul başarısı üzerinde %58; buna karşın okul, semt ve ailenin başarı üzerindeki etkisinin %36 olduğu tespit edilmiştir.

Carol Dweck ve ekibinin (1998) övgü türünün başarıya etkisini ölçme üzere yaptıkları araştırmada zekaları için övgü alan öğrencilerin %67'sinin başarının garantili olduğu bir problem isterken; çabaları için övülen öğrencilerin %92' sinin yeni bir şey öğrenebilecekleri problemi seçtikleri tespit edilmiştir. Zekaları için övgü alan çocukların zorlandıkları zaman problemi çözmekten aldıkları zevkte büyük bir düşüş gözlenirken; diğer taraftan çabaları için övgü alan çocukların zorlanmalarına rağmen problem üzerinde zevkle düşünmeye devam ettikleri hatta bu tür sorulardan daha çok çözmeyi öğretmenlerine teklif ettikleriyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Wardle (2009) tarafından davranışların alışkanlığa dönüşmesi ve dönüşme süresine dair yapılan araştırmada; bir alışkanlığın oturması için geçen sürenin 66 gün olduğu, bu sürenin sabit olmadığı; başarılı olmak isteyen ama bunu başaramayan çocuğun öncelikle başarısızlıkla ilgili yapısal yetersizliklerinin çözülerek alışkanlıklar edinmesine önayak olunması gerektiğiyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Toronto Üniversitesi Başarı Vakfı (2011) tarafından kahvaltıda yenen şeyler ile düzenli kahvaltının başarı performansına etkilerine ilişkin yapılan araştırmada; birinci yılın ardından öğretmen ve öğrencilerin okul başarısı ve davranışlarında büyük gelişmeler görülmüş olup düzenli kahvaltı yapan çocukların problem çözme becerileri ve sınıfta aktif katılımlarının arttığı, okul devamsızlıklarının azaldığı, disiplin cezalarının %6'dan %3'e indiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Fryer (2012) tarafından parasal teşviklerle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye dair yapılan araştırmada; parasal teşviklerin başarılı öğrencilerin başarısını daha da artırırken başarısız öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerinde işe yaramadığına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Killingsworth ve Gilbert (2010) tarafından "odaklanamama" üzerine yapılan araştırmada; odaklanamamanın sadece performansı düşürmekle kalmadığı, mutsuzluğa da yol açtığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Bilgisayar ve video oyunları, oynanan oyunun türünün öğrenci başarısına etkilerine dair Posso (2016) tarafından yapılan araştırmada; bütün diğer koşullar eşit olduğunda video oyunu oynayanların testlerden daha yüksek puan aldığı, beklenenin aksine her gün bilgisayar oyunu oynayanların matematikte 15; fende 17 puan daha yüksek aldığı tespit edilmiştir.

TV'nin çocuğun başarısına bir nasıl bir etkisi olduğuna dair Zimmerman (2007) tarafından yapılan araştırmada; 3 yaşından önce TV izleyenlerin, 6-7 yaşında okuma ve matematikten en düşük notu aldıkları, bu çocukların sözcük dağarcığının daha zayıf olduğu, okulda daha fazla dikkat problemi yaşadıkları ve TV izlemeyen akranlarına göre zorbalığa daha yatkın olduklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

McPherson (2000) tarafından benzer yeteneklere sahip bir çocuğun diğerine göre daha başarılı olma sebepleri üzerine yapılan araştırmada; öğrencilerin enstrümanı çalma süresine yönelik açıklamalarından hareketle "kısa süreyle" cevabını verenlerin en başarısızlar; birkaç yıl çalarım, diyenlerin vasatlar, müzisyen olmak istiyorum, hayat boyu çalmak istiyorum, diyenlerinse en başarılılar olduğu tespit edilmiştir.

Perkins ve Wieman'ın (2005) öğrencinin sınıfta oturduğu sırayla (yerle) akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonuçlarına göre; arkada oturan öğrencilerin "F" alma oranının, önde oturanlardan 6 kat daha fazla çıktığı; dönem ortasında oturma düzeni tersine çevrilse de dönem sonunda durumun değişmediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Egzersiz ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesine dair 2013'te Mass Experiment tarafından yapılan çalışmada; okula yürüyerek ya da bisikletle giden çocuğun odaklanma kapasitesinin gitmeyen bir çocuğa göre fazladan 6 aylık eğitime eşit bir avantaj sağladığı, bu etkinin okula ulaştıktan sonraki 4 saat boyunca devam ettiği ve okul yolundaki egzersizin kahvaltı ve öğle yemeğinden daha etkili olduğuyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Sayama ve ekibinin (2013) arkadaşların başarıya etkisini incelemek üzere yaptıkları çalışmada; arkadaşları kendinden daha yüksek not alanların okul başarısının yükseldiği, en başarısızlarla takılanların ise zamanla başarısı düştüğüyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Cinsiyet ve başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarında Daniel ve Susan Voyer, (2014) bütün ülkelerde ve tüm akademik derslerde kızların, erkeklerden daha başarılı olduğuyla ilgili sonuçlara ulaşımlardır. Çeşitli araştırmacılar, kızların bu okul başarısını çeşitli sebeplere bağlamışlardır. Mesela; Martin Seligman ve Angela Lee Duckworth (2006) kızların bu başarısını öz disiplinli olmalarına, sınav talimatlarını daha dikkatli okumalarına, öğretmeni derste daha odaklı dinlemelerine, daha az TV izleyip daha çok ödev yapmalarına ve uzun süreli ödevlerde daha sebatlı olmalarına bağlarken; Lindsay Reddington (2015) kız öğrencilerin derste erkeklerden daha fazla not almalarına, hocaların söylediklerini daha eksiksiz kaydetmelerine, dersin içeriğini daha iyi hatırlamalarına bağlamıştır. Elenor Maccoby ve öğrencisinin (1974) toplumsal cinsiyet araştırması üzerine yaptığı çalışmada; kız çocuklarının öğretmenin beklentilerine daha çok karşılık verdiği tespit edilmiştir.

Wolfson ve Carskadon (2003) tarafından uyku ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; daha çok uyuyanların, uyku düzeninden sapmayanların daha başarılı olduğu ve C ve daha düşük not alanlara göre hafta içi 17-33 dakika daha çok uyudukları; hafta sonu düşük not alanlara göre 1,8 saat daha geç uyumanın A-B alanların okul başarısını arttırdığına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Tatilde üç ay boyunca okuldan uzak olmanın çocuğun okul başarısına etkilerinin incelendiği araştırmalarında Cooper (1996) ve arkadaşları, yaz aylarındaki öğrenme kaybının en az 1 aylık müfredat kaybına denk geldiği, çocukların okula döndüğünde bir üst sınıfa 1 ay geriden başladığı, en çok aşınan becerilerin Matematik ve okuma alanları olduğu ve 12 yıllık temel eğitimin sonunda yaz tatili kaynaklı öğrenme kaybının 1 akademik yıla denk geldiğiyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Hatzigeorgiadis (2011) tarafından iç konuşma ile başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; kendi kendine konuşmanın performansa büyük yarar sağladığı tespit edilmiş olup farklı türleri olan kendi kendine konuşmanın motivasyona dayalı iç konuşma ve talimat bazlı iç konuşma olmak üzere ikiye ayrıldığı, talimata dayalı iç konuşmanın kesinlik ve zamanlamanın önemli olduğu durumlarda; motivasyona dayalı iç konuşmanın kuvvet ve dayanıklılığın önemli olduğu hallerde daha çok işe yaradığına dair tespitlere ulaşılmıştır.

Özdoğan'a (2001) göre çocuğun okul başarısında yer alan önemli konulardan biri **ev ödevleri olup** çocuğun ev ödevlerini yaparken "**kendi kendine talimat verme**" **metodunu** ( problemin tanımı, probleme yaklaşma, dikkatin toplanması, tekrar kontrol etme, kontrol etme ve cesaretlendirme) kullanması ve ailelerin de yapılan bu ödevlerle ilgili süreç takibi yapmaları gerektiği, kendi kendine talimat verme metodunu öğrenen çocukların başarılı olduklarıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık sebeplerinden biri de "okula bağlılık" olarak ifade edilmektedir. Mengi (2011) okula bağlılığı, okula ilişkin olumlu duygular beslemek, eğitim hakkında olumlu çağrışımlar hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme şeklinde tanımlamaktadır. Firestone, Rosenblum & Web (1987) okula bağlılık düzeyi düşük öğrencilerin okula akademik başarılarının düşük olduğunu ve okulda problemleri davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. LeCroy & Krysik'e (2008) göre akademik başarıyla; okula karşı olumlu duygularla, okuldaki çeşitli etkinliklerde etkin olarak yer alma ile (Thompson, 2005) ve akademik motivasyon (Murdock & diğer., 2001; Samdal & diğer., 1999; Roeser & diğer., 1996) gibi diğer eğitimsel sonuçlarla arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Cemalciler (2010), okula

bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okul bağlılığı üzerine yürütülmüş olan çalışmaların bir bölümü okul başarısı ya da başarısızlığı bağlamında sosyo-ekonomik değişkenlerin etkisi üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalardan birinde görece yüksek akademik başarı gösteren düşük gelirli aileden gelen öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Conchas, 2001).

## **2.5. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler ve Bunlarla İlgili Sınıflandırma Çalışmaları**

Akademik başarıya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki birçok araştırmacı öğrencilerin akademik başarısızlıklarını çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır:

Mesela; Butler-Por (1985), okul başarısızlığının nedenlerini ve özelliklerini üç grupta incelemiştir:

1. *Ev ve ailesel nedenler*: Sosyal ve duygusal nedenler, kendine güven, otonomi, benlik saygısı, motivasyonel nedenler, aşırı aile baskısı, ailenin beklentisi, aile tutumları, ev atmosferi ve aile desteği.

2. *Kişisel nedenler*: Benlik saygısı, kendi kendine hareket edebilme yeteneği başarı isteği ve başarısızlık korkusu, başarı korkusu.

### *3.Okuldan kaynaklanan nedenler*

Weiner (1982 ), genel olarak okul başarısızlığının nedenlerini üç ana başlık altında toplamıştır:

1) Sosyo-kültürel faktörler 2) Psikolojik faktörler 3) Uyumsuz aile içi ilişkiler.

Sosyo-kültürel faktörler: Düşük motivasyon, aile etkisi, arkadaş etkisi, cinsiyet rolünün etkileri, okul ve öğretmenin etkileri olarak sıralanmaktadır.

Psikolojik faktörler: Gelişimsel faktörler ve psikopatolojik faktörler ile öğrenme işlevine karşı geliştirilen uyumsuzluk şeklinde incelenmektedir.

Mandel ve Marcus (1988) ise okul başarısızlığının nedenlerini şu başlıklar altında toplamaktadır:

1) Kişisel faktörler 2) Aile ile ilgili faktörler 3) Arkadaş grubu ile ilgili faktörler 4) Okul ve öğretmen faktörü .

Kişisel faktörler içinde; bireylerin kaygı düzeyleri, benlik saygısı, zekâ düzeyleri, dikkat etme ve dikkat dağınıklığı, duygusal faktörler, kişisel özellikler incelenmiştir. Aile ile ilgili faktörlerde; kardeş ilişkileri, yetiştirilme özellikleri, cinsiyet faktörü, sosyoekonomik faktörler, aile içi ilişkiler vurgulanmaktadır.

Şemin (1975), İstanbul'da ilkökuller çocukları üzerinde yapılan araştırmada okul başarısızlığının nedenlerini dört başlık altında toplamıştır:

1) Sosyoekonomik ve sosyokültürel koşullar 2) Okul durumu: Okula başlama, okul ve çevre değiştirme, okuldan soğuma. 3) Psiko-sosyolojik koşullar: Ailenin yapısı, ailenin anlayışı, kardeşlerle ilişkiler, üveylik ve öksüzlük, ailenin çocuğu ihmali ve kötü muamelesi. 4) Zihinsel durum: Zekâ düzeyi, dil gelişimi gibi faktörler.

Özdoğan'a (2001) göre, çocuğun eğitimi sürecinde okul başarısında rol oynayan birçok etken vardır:

Bunlar: • Çocuğun ait olduğu çevre-aile içindeki bireyler arası ilişkiler, • Özellikle anne-babanın çocuğa karşı davranışları, • Kardeşler arası ilişki, evin fiziksel koşulları, • Çocuğun bedensel ve ruhsal sağlığı, • Okul, öğretmen ve okul arkadaşları ile çocuğun ilişkileri, bu ilişkilerin şekli çocuğun okul başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Bütün bu etkenlerin yanı sıra **çocuğun dikkatini bir konu üzerinde toplayamaması** da onun okul başarısında olumsuz yönde rol oynar. Bu sorun çocuk okula başladığı ve dikkatini bir konu üzerinde toplaması istendiği zaman ortaya çıkar. Bunun için **okul öncesi eğitim** önemlidir. Aynı zamanda bu tarz ikili ilişkilerde, çocuk, annesi veya babası tarafından sevildiği, kabul edildiği duygusunu yaşar. Kendine güveni gelir. Kendine güven daha sonraki yıllarda okul başarısında olumlu rol oynar.

Altun (2009) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin yaptığı bir araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık sebeplerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

**1. Ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri:** Veli kendi ilgisizliğini ilk sırada bildirirken, öğrenciler de ailelerinin ilgisizliğini ilk sırada belirtmektedirler.

**2. Öğrencilerin isteksizliği ve motivasyon eksikliği:** Öğrenciler kendilerinin başarısız olmalarının nedenlerini şöyle belirtmişlerdir: Derse isteksiz olmaları, evde dersi tekrar etmemeleri, öğretmenleri dinlememeleri, test çözmeme, derse olan olumsuz tutumları (dersi kaynatma vb.) çalışma odasının olmaması veya evdeki sağlıksız koşullar, çok TV. seyretme, öğrencilere şiddet ve baskı uygulanması, karşı

cinse olan ilgi ve bunun çok zaman alması, oyun oynama, eğitime önem vermeme, arkadaşlarının alay etmesi ve engellemesi, hayat şartlarını bilmeme, çalışmaya teşvik edilmeme ve kitap okumama...

**3. Okulla ilgili sorunlar:** Öğrenci ve veli sınıfların kalabalık olmasından, ders ortamının gürültülü olmasından ve fiziksel şartların yetersizliğinden, sosyal faaliyetlere ve etkinliklere önem verilmemesinden, verilen eğitimin kalitesinin düşük olmasından, araç-gereç eksikliğinden, disiplinsizlikten ve okuldaki ölçme ve değerlendirme sorunlarından bahsetmektedirler. Buradaki ortak işlenen tema okulun disiplin politikalarının olmaması ve sınıflarda yaşanan sınıf yönetimi sorunudur.

**4. Nitelikli öğretmenlerin olmaması:** Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerin dersi sıkıcı ve monoton anlatmasından, öğretmenlerin öğrencilere negatif yaklaşımından, öğrencilere adil davranmamasından, öğrencilerle fazla ilgilenmemesinden ve eğitime önem vermemelerinden yakınmaktadırlar.

**5. Sistemle ilgili sorunlar:** Maddi olanaksızlıklar, okul öncesi eğitimin velinin tercihinin bırakılması ve maddi yoksunluklar, taşınabilir eğitim gibi sorunlar da vurgulanmıştır.

Kocasinan RAM Müdürlüğü Araştırma Bülteni-1 (2014) de ise okul başarısızlığı ve nedenleri üç başlık altında toplanmaktadır:

**1. Bireyden kaynaklanan sebepler** ( a. Zeka Yetersizliği: Öğrenme gücü. b. Fizyolojik Yetersizlikler: 1. Sağlık sorunları 2. Gereksinim yoksunluğu c. Ruhsal ve Psikolojik Nedenler: 1.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) 2. Özgül Öğrenme Gücü 3.Uyum Bozukluğu 4. Bunaltı/ Kaygı Bozuklukları 5. Depresyon)

**2. Toplumsal Sebepler** ( a- **Aileden kaynaklanan sebepler:** 1. Aileye Bağlı Gereksinim Yoksunluğu ve Zorlanmalar 2. Duygusal Şoklar 3. Ailenin Yanlış Adetleri: "Kızlar okutulmaz." düşüncesi 4. Anne-babanın Çok Sert/Otoriter Oluşları 5. Ailenin Çocuğa Karşı İlgisizliği 6. Ailenin Takındığı Yanlış Tutum ve Tavırlar: Çocuğun başarısıyla alay edilmesi, çocuğun kardeş veya akranlarıyla karşılaştırılması 7. Aile İçi iletişim Yoksunluğu... **b- Okuldan kaynaklanan sebepler:** 1. Ezberciliğe yol açan ders programları 2. Okulun fiziksel koşullarının 3. Okulda kullanılan eğitim-öğretim malzemelerinin yetersiz olması 4. Okul ortamının sosyal çekiciliğinin olmayışı 5. Okul ve sınıf mevcudunun kalabalık olması... **c. Diğer Sebepler:** 1. Ulaşım yetersizliği 2. Eğitim politikası 3. Televizyon kültürü 5.

Çevresel faktörler ve dolayısıyla internet kafe gibi yerlerin öğrencilerde bağımlılık yapması seklindedir.)

Sezer (2016), öğrenci başarısının önünde engel olabilecek faktörleri; öğrencinin kendisinden, ailesinden ve okuldan (öğretmenlerden) kaynaklı nedenler olarak üç başlık altında toplamaktadır:

### **1. Öğrencinin Kendisine Yönelik Algısı ve İnançları**

Özellikle kendisine güveni yüksek olan, güçlü akademik benlik kavramına ve benlik saygısına sahip (Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984) ve motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik anlamda başarılı oldukları saptanmıştır (Anderson & Keith, 1997; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997). Bununla birlikte kendisine yönelik olumsuz benlik algısına sahip ve motivasyonu düşük öğrencilerin ise akademik anlamda başarılı olma ihtimalinin çok düşük olabileceği saptanmıştır.

### **2. Aile**

Öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan faktörler öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Belser, 1990; Bilgin, 1990; Eastman, 1998; Yavuzer, 1992; Yaylacı, 1999; Kepçeoğlu, 1995; Yavuzer, 1992; Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003; Maton, Hrabowski ve Greif, 1998; Büyükkaragöz, 1990; Dam, 2008; Elmacıoğlu, 1998). Özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerin, ailesiyle iletişim sorunları yaşayan ve ailesinin ilgisizliklerinden yakınan öğrenciler olduğu görülmüştür (Dam, 2008).

### **3. Okul ve Öğretmenler**

Öğretmenlerin derslerdeki tutumları, davranışları ve uyguladıkları yöntemler öğrenci davranışı ve başarısını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir (Erden, 2001). Bununla birlikte okulun araç, gereç, altyapı ve diğer malzemeler açısından yeterlilik göstermemesi öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Başaran, 1994). Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması da bu olumsuzluklar arasındadır (Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman ve Tillitski, 1989; Hedges ve Stock, 1983).

Tatlıhoğlu ve Tunceli RAM (2017), öğrencilerin okul başarılarını etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

#### **Aile Ortamı (Sağlıklı Ortam, Sağlıklı İnsan)**

Aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli öncüllerden birisidir. Baltaş'a (2001) göre, öğrencilerin başarısını yükseltmek için okul-aile işbirliğinden önce, aileler ile çocukların işbirliği yapmalıdır. Milli Eğitim Şuralarında okul-aile

ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda kararlar alınmasına karşın uygulamaya dönük yeterli kararlılığın gösterilememesi ve ülke genelinde demokratik bir anlayışın yerleşmemesi, okul-aile iletişiminin istenen düzeye ulaşamamasının en önemli nedenleri arasında sayılabilir. 1948 İlköğretim ve 1949 Ortaokul programlarında “okul ile aile arasında sıkı bir iş birliği sağlanması” yeni bir ilke olarak yer almıştır. (MEB, 1973; 1974).

### **Bireysel Faktörler**

Başarısızlıkta bireysel farklılıklar öğrencinin zekâ düzeyi, kişilik özellikleri, ilgileri, beklentileri, ihtiyaçları, istekleri, ön bilgileri, duygusal durumu, güdülenmesi, bedensel engeller, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, psikolojik durumu gibi kişisel özellikleri okul başarı veya başarısızlığının en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Williams ve Burden (1997) öğrencinin içsel özüne büyük önem vermek gerektiğini savunurlar.

### **Sınıf ve Okul Ortamı (Okul İklimi)**

Sınıf ve okul ortamı sadece fiziki bir ortam olarak düşünülmemelidir. Başarısız öğrenciyi, sınıf içinde aşağılamak ve dışlamak onu hiçbir şekilde başarıya yöneltmez. Tam tersine başarısızlık kaygısının pekişmesini sağlar (Özden, 2004).

### **Eğitim Yöneticisi (Öğrenim Lideri, Okul Müdürü)**

Eğitim yöneticisi, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin yetişmesini sağlamak” olduğu bilincinde olmalıdır.

### **Öğretmen Faktörü**

Öğrencilerin çoğu, sınıftaki değerleri alırlar ve kendini kontrol ve olgunluğu sergileyebilirler. Ne yazık ki, bu davranışlar, dersin işlenişini aksatan olumsuz davranan öğrencilerde az miktardadır ve iyi öğrencilerin öğrenmelerini de engeller (Seidman, 2005). McLoughin’a göre (2005) öğretmenler sınıfta istenmeyen/olumsuz davranışlarla karşılaştıklarında öğrenci başarısızlığının nedenlerini bulmalı, bu süreçte öğrenci başarısızlığını dışsal, kontrol edilemeyen ve istikrarlı faktörlere atfetmemek önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimi için ihtiyaç duydukları iç güce yönelik farkındalık yaratmalı, öğrencileri bunları geliştirmenin etkili yollarını aramaya teşvik etmelidir (Akt: Yördem, 2016:59).

### **Sağlık Faktörü (Bedensel Sağlık)**

Görme, işitme kaybı, bulaşıcı hastalıklar gibi nedenler ders çalışmayı engellediği ve dikkat dağılmasına neden olduğu için başarısızlığa zemin oluşturur.

Yapılan araştırmalar, çocuğu başarısızlığa iten birtakım etkenlerin çeşitli boyutlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar arasında; öğrencilerin gelişim özellikleri, geleceğe ilişkin yargıları, yaratıcılıkları, tutumları, motive olma düzeyleri ve öğrencilerdeki "ben" kavramı (Özabacı- Acat , 2005) örgütsel ve çevresel faktörlerin (Akbaba-Altun ve Çakan, 2004) de olduğu belirtilmektedir. Bu faktörler arasında; kolektif yeterlik, akademik baskı, sosyoekonomik statü (Hoy, Sweetland, Smith, 2002), akademik vurgu (Goddard, Sweetland, Hoy, 2000) nitelikli okul öncesi eğitim (FinnStevenson, Desimone ve Chung, 1998), sınıftaki öğrenci sayısı (Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, ve Tillitski,1989; Hedges ve Stock, 1983) ile çocuğun ergenliğe girmesi ve ergenliğin devamında başarısızlık; sosyokültürel, psikolojik faktörler sebebi ile artmakta bu durum, öğrenmeden kaçışa ve aile içindeki sorunlu ortamlara neden olmaktadır (Adams, 1976 )

Summak ve Kökocak (2017)'in akademik başarının bağlamsal birleşenleri ve akademik markaj konulu araştırmalarında öğrencilerin akademik başarısızlık sebepleri; ders araç-gereç yoksunluğu, fizyolojik rahatsızlıklar, ders çalışma stratejileri, zamanı etkili kullanamama, motivasyon eksikliği, sınav kaygısı, hayattaki önceliklerinin farkında olmama, anne-babanın cezaevi/vefatı dolayısıyla öğrencilerin yaşadığı psikolojik sıkıntılar şeklinde sıralanmıştır.

## **2.6. Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi**

Şermin'in (1975), Weiner'in (1982), Butler-Por'un (1985), Mandel ve Marcus'un (1988), Altun'un (2009), Sezer'in (2006), Tatlılıoğlu ve Tunceli RAM'ın (2017) "akademik başarı" konulu araştırmaları incelendiğinde akademik başarının genellikle başarı-başarısızlık sebepleri başlığı altında toplandığı ve ilgili sebeplerin okul, aile ve kişisel sebepler gibi sadece kurum içi dinamiklerle açıklandığı tespit edilmiştir. Bu araştırma; akademik başarı olgusunu sadece kurum içi dinamiklerle açıklamanın yetersiz olduğu ve bu başarının kişinin dahil olduğu – ve kurum dışından beslenen- sosyo-kültürel ekoloji içinde var olmasına yönelik yarattığı bakış açısı ve bunu deneysel olarak inceleyerek eğitimin ontolojik boyutuna ilişkin yeni birtakım tasavvurlar geliştirilmesine dayanak oluşturması yönüyle sahadaki diğer araştırmalardan ayrılmakta ve bu yönüyle eğitim alanına katkı sunabileceği düşünölmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlemesine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Türü ve Yöntemi

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TEOG 1 sınavından hareketle mevcut akademik başarı durumlarını ve düzeylerini kendi bakış açılarıyla incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından örnek olay-durum- (case study) çalışmasıdır. Örnek olay çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan; olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir çalışma yöntemidir (Yin, 1984:23; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 1999:190).

Örnek olay çalışmaları; bir program, bir kişi, bir işlem, bir süreç, bir kurum ya da bir sosyal grup gibi spesifik bir olguyu derinlemesine araştırmak için oldukça elverişli bir desendir. Bununla birlikte tek bir vakanın seçilmesi “gerçek” hakkında olabildiğince çok ve anlamlı bilgi de verebilmektedir. Adelman, Jenkins ve Kemmis (1983; Akt: Merriam, 1988) bunu bir sınıftan yalnızca bir spesifik durumu çekip çıkarmak şeklinde tanımlamaktadır.

Örnek olay çalışmaları, eğitim araştırmalarının doğasına da oldukça uygundur. Cohen ve Manion'a göre ( 1994:123) eğitim araştırmalarında bu çalışma yönteminin seçilme sebepleri şöyledir: -Örnek olay çalışmalarıyla elde edilen veriler, "gerçeklik" bağlamında çok güçlüdür fakat organize edilmesi güçtür. Karşıt olarak diğer araştırma verileri gerçeklik açısından zayıflık gösterirler fakat kolayca organize edilebilmektedirler.-Örnek olay çalışmaları bir olaya ya da bir olaydan bir kategoriye genellemeye olanak tanır. – Örnek olay çalışmaları, sosyal gerçekleri en küçük ayrıntısına kadar işleyerek iyice özümsemeye olanak tanır. Sosyal durumların dikkatlice incelenmesi katılımcıların bakış açıları arasındaki uyumsuzluk ve çelişkileri de ortaya çıkarabilir. En iyi örnek olay çalışmaları alternatif yorumların da sunulmasıyla gerçekleşmektedir. – Örnek olay çalışmalarıyla elde edilen bulgular, doğrudan yorumlanmaya ve kullanıma hazırdır. Bir birey, bir akademik kadro ya da bir kurum için yapılan çalışmalar bir "eğitim ortamı" geliştirmeye kadar gidebilir.

### **3.2. Katılımcı Grubu ve Özellikleri**

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki resmi devlet okullarından birinde, TEOG 1ve 2 sınavına giren, 8. sınıfta öğrenim görmekte olan ve 14 yaşındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen merkezi sınav sonuçlarına göre TEOG 1' de bu sınava ismi geçen okulda 383 öğrenci; TEOG 2'de 388 öğrenci girmiştir. Katılımcı grubu; bu sınava girmiş olan ve notları puan sıralı hale getirilen 383 öğrenci arasından 0-128 arası üst(iyi) düzey, 129-256 arası orta düzey ve 257-383 arası alt düzeyde başarılı öğrenciler olmak üzere üç grup olarak tasarlanmıştır. Her bir düzey öğrenci grubunun %8'i seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmek üzere çalışma grubu oluşturulmuştur.

### **3.3. Katılımcılara Ait Genel Bilgiler**

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, annenin-babanın yaşı, annenin-babanın eğitim düzeyi, annenin-babanın mesleği, kardeş sayısı, cinsiyeti, kardeş eğitim düzeyine ait bilgiler aşağıdaki Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Alt Düzey Öğrenciler ve Ailelerine Ait Genel Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyeti	Katılımcı Yaşı	Anne Yaş	Baba Yaş	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Meslek	Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Kardeş Cinsiyet	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi
<b>K1</b>	K	14	32	32	O.O.	İ.O.	Ev Hanımı	Market İşletmecisi	4	2(E) 1(K)	A.O.(E)	L.(E)	İ.O. (K)
<b>K2</b>	E	14	25	34	L.	O.O.	Ev Hanımı	Taksici	3	2(E)	İ.O.(E)	Yaşı küçük(E)	
<b>K3</b>	E	14	38	38	O.O.	O.O.	Ev Hanımı	Şoför	5	3(E) 1(K)	O.O. 2(E)	İ.O. (E)	O.O. (K.)
<b>K4</b>	E	14	38	42	İ.O.	O.O.	Ev Hanımı	Pazarlamacı	4	2(E) 1(K)	L. (E)	O.O.(E)	A.O. (K)
<b>K5</b>	K	14	41	42	İ.O.	O.O.	Ev Hanımı	Gıda Pazarlamacısı	3	2(E)	L. 2(E)		
<b>K6</b>	E	14	40	44	O.O.	İ.O.	Ev Hanımı	Emlakçı	5	2(E) 2(K.)	L. 2(E)	Yaşı küçük (K)	Y.Ö. (K)
<b>K7</b>	K	14	40	44	O.O.	O.O.	Güzellik Uzmanı	Yaşamıyor.	2	1(K)	L.(K)		
<b>K8</b>	K	14	32	41	İ.O.	İ.O.	Ev Hanımı	Kalorifer Tesisatçısı	3	1(K) 1(E)	İ.O. (K)	Yaşı Küçük.(E)	
<b>K9</b>	E	14	33	41	İ.O.	İ.O.	Ev Hanımı	Fabrikada İşçi	2	1(K)	L.(K)		
<b>K10</b>	E	14	30	38	İ.O.	L.	Ev Hanımı	İşçi	2	1(K)	İ.O.		

**K1**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 32 yaşındadır, ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 32 yaşında olup öğrenim düzeyi ilkokuldur, market işletmecisidir. 4 kardeş olup 2 erkek, bir kız kardeşi vardır. Bir erkek kardeşi ana okuluna, diğer erkek kardeşi liseye ve kız kardeşi ilkokula gitmektedir. **K2**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 25 yaşındadır, ev hanımıdır ve öğrenim düzeyi lisedir. Katılımcının babası 34 yaşında olup taksicidir, öğrenim düzeyi ortaokuldur. 3 kardeş olup 1 erkek, 1 kız kardeşi vardır. Bir erkek kardeşi ilkokula gidiyor, kız kardeşi yaşı küçük olup okula gitmemektedir. **K3**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, öğrenim düzeyi ortaokuldur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 38 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur,

şofördür. 5 kardeş olup 3 erkek, bir kız kardeşi vardır. İki erkek kardeşi ortaokula gidiyor, bir kız kardeşi ortaokula gidiyor. **K4**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, pazarlamacıdır. 4 kardeş olup 2 erkek, bir kız kardeşi vardır. Bir erkek kardeşi liseye gidiyor, diğer erkek kardeşi ortaokula gidiyor, kız kardeşi anaokuluna gitmektedir. **K5**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 41 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, gıda pazarlamacıdır. 3 kardeş olup 2 erkek kardeşi liseye gitmektedir. **K6**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 40 yaşındadır, ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 44 yaşında olup öğrenim düzeyi ilkokuldur, emlakçıdır. 5 kardeş olup 2 erkek, 2 kız kardeşi vardır. İki erkek kardeşi liseye gidiyor, bir kız kardeşi üniversitede öğrenim görüyor, diğer kız kardeşi yaşı küçük olduğu için öğrenim görmemektedir. **K7**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 40 yaşındadır, ortaokul mezunudur ve güzellik uzmanıdır. Katılımcının babası 44 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, yaşamıyor. 2 kardeş olup 1 kız kardeşi vardır. Kız kardeşi lisede öğrenim görmektedir. **K8**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 32 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 41 yaşında olup öğrenim düzeyi ilkokuldur, kalorifer tesisatçısıdır. 3 kardeş olup 1 erkek, 1 kız kardeşi vardır. Kız kardeşi ilkokula gidiyor, erkek kardeşi yaşı küçük olduğu için öğrenim görmemektedir. **K9**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 33 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 41 yaşında olup öğrenim düzeyi ilkokuldur, fabrikada işçidir. 2 kardeş olup 1 kız kardeşi vardır. Kız kardeşi lisede öğrenim görmektedir. **K10**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 30 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 38 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, işçidir. 2 kardeş olup 1 kız kardeşi vardır. Kız kardeşi ilkokulda öğrenim görüyor.

Tablo 3.2.

Orta Düzey Öğrenciler ve Ailelerine Ait Genel Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyeti	Katılımcı Yaşı	Anne Yaş	Baba Yaş	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Meslek	Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Kardeş Cinsiyet	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi
<b>K1</b>	K	14	40	47	L.	O.O.	Ev Hanımı	Servis Şoförü	3	1(E) 1(E)	O.O.	O.O.		
<b>K2</b>	K	14	38	42	O.O.	Y.Ö.	Ev Hanım	Trafik Polisi	4	1(E) 2(K)	L(K)	İ.O.(E)	Yaşı küçük(K)	
<b>K3</b>	K	14	31	46	O.O.	O.O.	Ev Hanımı	Emekli	2	1(E)	Yaşı küçük.			
<b>K4</b>	E	14	35	40	L.	L.	Ev Hanımı	Esnaf	2	E	İ.O.			
<b>K5</b>	E	14	39	42	İ.O.	L.	Ev Hanımı	İşçi	5	2(K) 2(E)	L.(K)	L.(K)	Y.Ö.(E)	L.(E)
<b>K6</b>	E	14	42	48	L.	Y.Ö.	Ev Hanımı	Öğretim Üyesi	2	1(E)	L.			
<b>K7</b>	E	14	42	39	İ.O.	L.	Ev Hanımı	Lokanta İşletmecisi	3	1(E) 1(K)	L.(E)	İ.O.(K)		
<b>K8</b>	K	14	34	39	L.	O.O.	Ev Hanımı	İşçi (Vardiya Amiri)	1					
<b>K9</b>	K	14	37	42	L.	L.	Çocuk Bakıcısı	Pazarlama	3	1(K) 1(E)	L. (K)	L.(E)		
<b>K10</b>	E	14	40	50	L.	O.O.	Cilt Bakım Uzmanı	Tır Şirketi Müd. Yard.	2	1(K)	Y.Ö.			

**K1**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 40 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 47 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, servis şoförüdür. 3 kardeş olup 2 erkek kardeşi vardır. İki erkek kardeşi de ortaokula gidiyor. **K2**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, trafik polisidir. 4 kardeş olup 2 kız, bir erkek kardeşi vardır. Bir kız kardeşi liseye gidiyor, bir kız kardeşi yaşı küçük olduğu için okula gitmemektedir, erkek kardeşi ilkokula gitmektedir. **K3**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 31 yaşındadır, ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 46 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, emeklidir. 2 kardeş olup erkek kardeşi yaşı küçük olduğu için okula gitmemektedir. **K4**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 35 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 40

yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, esnaftır. 2 kardeş olup bir erkek kardeşi vardır, ilkokula gitmektedir. **K5**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 39 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, işçidir. 5 kardeş olup 2 erkek, 2 kız kardeşi vardır. İki kız kardeşi liseye gidiyor, bir erkek kardeşi liseye gidiyor, diğer erkek kardeşi yükseköğrenim görmektedir. **K6**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 42 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 48 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, öğretim üyesidir. 2 kardeş olup 1 erkek kardeşi vardır, liseye gitmektedir. **K7**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 42 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 39 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, lokanta işletmecisidir. 3 kardeş olup 1 erkek, 1 kız kardeşi vardır. Erkek kardeşi liseye gidiyor, kız kardeşi ilkokula gitmektedir. **K8**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 34 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 39 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, vardiya amiridir. Tek kardeştir. **K9**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 37 yaşındadır, lise mezunudur, çocuk bakıcısıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, pazarlamacıdır. 3 kardeş olup 1 erkek, bir kız kardeşi vardır. Erkek ve kız kardeşi liseye gitmektedir. **K10**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 40 yaşındadır, lise mezunudur ve cilt bakım uzmanıdır. Katılımcının babası 50 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, tır şirketinde müdür yardımcısıdır. 2 kardeş olup kız kardeşi üniversitede öğrenim görmektedir.

Tablo 3.3.

Üst Düzey Öğrenciler ve Ailelerine Ait Genel Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyeti	Katılımcı Yaşı	Anne Yaş	Baba Yaş	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Meslek	Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Kardeş Cinsiyet	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi	Kardeş Eğitim Düzeyi
<b>K1</b>	K	14	38	43	İ.O.	L.	Ev Hanımı	Stüdyo Daire İşletmecisi	2	E	L.			
<b>K2</b>	K	14	38	40	Y.Ö.	Y.Ö.	Maliyeci	Maliyeci	2	E	İ.O.			
<b>K3</b>	K	14	35	39	İ.O.	O.O.	Ev Hanımı	Ayakkabıcı (Esnaf)	4	2 (E) 1 (K)	O.O. (E)	İ.O. (K)	Yaşı küçük. (E)	
<b>K4</b>	E	14	35	42	L.	Y.Ö.	Ev Hanımı	Akademisyen	2	E	İ.O.			
<b>K5</b>	K	14	40	42	L.	L.	Nüfus Memuru	Pazarlama	3	1(K) 1(E)	İ.O.	İ.O.		
<b>K6</b>	E	14	35	47	L.	Y.Ö.	Ev Hanımı	Emekli(ünv.)	Yok					
<b>K7</b>	E	14	38	41	L.	O.O.	Ev Hanımı	Vinç Operatörü	3	1(E) 1(K)	O.O. (E)	Yaşı küçük. (K)		
<b>K8</b>	E	14	35	44	Y.Ö.	L.	Hemşire	Polis	2	1(E)	İ.O.			
<b>K9</b>	K	14	37	43	Y.Ö.	Y.Ö.	Hemşire	Röntgen Teknikeri	2	1(K)	İ.O.			
<b>K10</b>	E	14	37	42	L.	L.	Çocuk Bakıcısı	Pazarlama	3	1(K) 1(E)	L. (K)	L.(E)		

**K1**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 43 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, stüdyo daire işletmecisidir. 2 kardeş olup erkek kardeşi liseye gitmektedir. **K2**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, yükseköğrenim mezunudur ve maliyecidir. Katılımcının babası 40 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, maliyecidir. 2 kardeş olup erkek kardeşi ilkokula gidiyor. **K3**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 35 yaşındadır, ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 39 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, ayakkabıcı esnafıdır. 4 kardeş olup 2 erkek kardeş, bir kız kardeşi vardır. Bir erkek kardeşi ortaokula gidiyor, bir kız kardeşi ilkokula gidiyor, bir erkek kardeşi yaşı küçük olduğu için öğrenim görmemektedir. **K4**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 35 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, akademisyendir. 2 kardeş olup erkek kardeşi ilkokula gitmektedir. **K5**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 40 yaşındadır, lise mezunudur ve nüfus memurudur. Katılımcının babası 42 yaşında

olup öğrenim düzeyi lisedir, pazarlamacıdır. 3 kardeş olup 1 erkek, bir kız kardeşi vardır. Her iki kardeşi de ilkokulda öğrenim görmektedir. **K6**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 35 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 47 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, emeklidir. Tek kardeşidir. **K7**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 38 yaşındadır, lise mezunudur ve ev hanımıdır. Katılımcının babası 41 yaşında olup öğrenim düzeyi ortaokuldur, vinç operatörüdür. 3 kardeş olup 1 erkek, 1 kız kardeşi vardır. Erkek kardeşi ortaokula gitmektedir, kız kardeşi küçük olduğu için öğrenim görmemektedir. **K8**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 35 yaşındadır, lise mezunudur ve hemşiredir. Katılımcının babası 44 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, polistir. Bir kardeşi olup erkek kardeşi ilkokula gitmektedir. **K9**; 14 yaşında bir kız çocuğu olup annesi 37 yaşındadır, yükseköğrenim mezunudur ve hemşiredir. Katılımcının babası 43 yaşında olup öğrenim düzeyi yükseköğrenimdir, röntgen teknisyenidir. 2 kardeş olup kız kardeşi ilkokula gitmektedir. **K10**; 14 yaşında bir erkek çocuğu olup annesi 37 yaşındadır, lise mezunudur ve çocuk bakıcısıdır. Katılımcının babası 42 yaşında olup öğrenim düzeyi lisedir, pazarlamacıdır. 3 kardeş olup 1 erkek, 1 kız kardeşi vardır. Her iki kardeşi de liseye gitmektedir.

Tablo 3.4.

Alt ,orta ve üst düzey öğrencilere ait karşılaştırmalı genel bilgiler

Katılımcı Düzeyi	Katılımcı Cinsiyeti	Katılımcı Yaşı	Katılımcı, Anne Yaş Ort.	Katılımcı, Baba Yaş Ort.	Katılımcı, Anne Eğitim Düzeyi				Katılımcı, Baba Eğitim Düzeyi				Katılımcı Kardeş Sayısı	Katılımcı, Kardeş Lise-Yüksek Öğrt. Eğt. Düzeyi	
					İ.O.	O.O.	L.	Y.Ö.	İ.O.	O.O.	L.	Y.Ö.		L.	Y.Ö.
															L.
Alt Düzey	K:4 E:6	14	25-41	32-44	5	4	1	-	4	5	1	-	2-5	5	1
Orta Düzey	K:5 E:5	14	31-42	39-50	2	2	6	-	-	4	4	2	1-5	5	2
Üst Düzey	K:5 E:5	14	35-40	39-47	2	-	5	3	-	2	4	4	0-4	2	-
	<b>Top. :</b> K:14 E:16	<b>Top:</b> 14	-	-	<b>Top:</b> 9	<b>Top:</b> 6	<b>Top:</b> 12	<b>Top:</b> 3	<b>Top:</b> 4	<b>Top:</b> 11	<b>Top:</b> 9	<b>Top:</b> 6	-	<b>Top:</b> 12	<b>Top:</b> 3

Tablo 3.4. incelendiğinde görülmektedir ki araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü kız; 16'sı erkektir. Katılımcıların hepsi 14 yaşında olup alt düzeyde başarılı öğrencilerin anne yaş ortalaması 25-41yaş; orta düzeyde başarılı öğrenci anne yaş ortalama aralığı 31-42; üst düzeyde başarılı öğrenci anne yaş ortalama aralığıysa 35-40 yaştır. Alt düzeyde başarılı öğrencilerin baba yaş ortalaması 32-44 yaş; orta düzeyde başarılı öğrenci baba yaş ortalama aralığı 39-50; üst düzeyde başarılı öğrenci baba yaş ortalama aralığıysa 39-47 yaştır. Tüm katılımcıların anne eğitim düzeyini inceleyecek olursak 30 annenin 9'u ilkokul; 6'sı ortaokul; 12'si lise ve 3'ü yüksek öğretim mezunudur. Katılımcıların baba eğitim düzeyine bakacak olursak 30 babanın 4'ü ilkokul; 11'i ortaokul; 9'u lise ve 6'sı yüksek öğretim mezunudur. Araştırmaya konu olan 60 velinin 13'ü ilkokul; 17'si ortaokul; 21'i lise ve 9'u yüksek öğretim mezunudur. Katılımcıların kardeş sayısını inceleyecek olursak alt düzeyde başarılı öğrencilerin kardeş sayısı 2-5; orta düzeyde başarılı öğrencilerin kardeş sayısı 1-5 ve üst düzeyde başarılı öğrencilerin kardeş sayısı 0-4 arasındadır. Üç başarı düzeyindeki liseye giden toplam kardeş sayısı 12 kişi; üniversiteye giden kardeş sayısı 3'tür. Kardeşleri lise veya üniversitede en az öğrenim görmekte olan

öğrenciler üst düzeyde başarılı öğrenciler (n=2) olup; bu sayı orta düzeyde başarılı öğrencilerde 7; üst düzeyde öğrencilerde 6 olup bu oranlar görüldüğü gibi iki öğrenci düzeyinde birbirlerine oldukça yakındır.

#### **3.4. Araştırmanın Saha Notları**

Nitel görüşme yapılan okulda, öğrenciler rahat davranışlarıyla dikkat çekmişlerdir. Görüşmeler öğretmenler odasında, boş sınıflarda, müdür yardımcısı odasında ve daha çok rehberlik odasında yapılmıştır. Öğretmenler odasının geniş olması, bir kenara çekilip görüşme yapmayı kolaylaştırırken diğer yandan arada bazı öğretmenlerin görüşme esnasında yüksek sesle konuşmaları zaman zaman öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur. Boş sınıflar görüşme yapmak için uygun bir ortam teşkil ederken arada Beden Eğitimi dersindeki öğrencilerin kapıyı açmaları hem görüşmecinin hem de katılımcıların dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur. Rehberlik odasının öğrenci gürültüsünden uzak bir konumda olması görüşmelerin rahat bir şekilde yapılmasını sağlamıştır. Öğrenciler görüşme yapılmak üzere çağırıldığında ilgili ders öğretmenleri ve idare tarafından inisiyatif kullanılarak araştırmacıya yardımcı olunmuştur. Görüşme konusuyla ilgili öğrenciler bilgilendirildikten sonra görüşme teklif edilen ve kendileriyle sözleşme yapılan öğrenciler, son derece saygılı ve terbiyeli bir şekilde bu talebimi karşılamışlardır. Görüşmenin gerçekleştirildiği okul, genel olarak teneffüsler dışında dahi çok gürültülü olup koridorlardaki öğrenci kalabalığı ve hareketliliği dikkat çekiciydi.

#### **3.5. Nitel Görüşme Sorularının Oluşturulması ve Verilerin Elde Edilmesi**

Nitel görüşme soruları, araştırmacı tarafından bu araştırmaya konu olan öğrencilerin TEOG 1 sınavlarından hareketle kendi akademik başarı durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak hazırlanmıştır; ancak sağlıklı ve daha güvenilir veriler ile sonuçlar elde etmek için öğrencilerin aynı öğretim yılı içinde girdikleri TEOG 2 sınav sonuçlarından da yararlanılmıştır.

Araştırmaya konu olan TEOG 1 sınav sonuçları, 3 Ocak 2017'de sınav sonuçlarının açıklandığı tarihte toplanmıştır. TEOG 2 sınav sonuçları ise sonuçların açıklandığı 31 Mayıs 2017 itibarıyla toplanmıştır. Sorular oluşturulurken bu soruların araştırma türü, yöntemi, felsefi çatısına uygunluğu açısından; biçim, içerik ve kapsamının araştırma amacına uygunluğu bakımından bir ölçme-değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. Araştırma verileri; bu alanda yapılmış araştırmalar,

yazılmış makaleler ve ilgili alan yazından hareketle elde edilen verilerden nitel görüşme soruları oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, modele ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda modelin gerektirdiği veri türünü ve örüntüsünü anlamaya aracılık edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, beş ana ve altı alt sorudan oluşmakla beraber görüşmeyi zenginleştirmek amacıyla zaman zaman doğaçlama sorular da sorulmuştur. Görüşmeler okulda gerçekleştirilmiş olup toplam görüşme süresi 4 saat 14 dakikadır. Araştırmada akademik yönden üst düzeyde başarılı olarak sınıflandırılan öğrencilerin görüşme süresi 72 dakika 16 saniye sürmüştür, alt düzey olarak sınıflandırılan öğrencilerin görüşme süresi 62 dakika 15 saniye ve orta düzey olarak sınıflandırılan öğrencilerin görüşme süresi 76 dakika 35 saniye sürmüştür. Elde edilen veriler geleneksel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

### **3.6. Görüşme Öncesinde Görüşme Kapsamına Yönelik Öğrencilerin Bilgilendirilmesi**

Görüşmenin hemen öncesinde her bir öğrenci, görüşmede sorulacak sorularla ilgili bilgilendirildi. "TEOG 1 sınavından hareketle başarınızı yüz üzerinden kaç olarak değerlendiriyorsunuz?" cevabına yönelik olarak doğrudan akademik başarıdan hareketle bir değerlendirme yapmalarının kastedilmediğini; burada asıl merak edilenin kendilerinin bu başarı durumunu nasıl gördükleri ve değerlendirdiklerinin öğrenilmek istenmesidir. "Bu başarının ne kadarını kendinize ne kadarını kendiniz dışındaki sebeplere bağlıyorsunuz?" sorusundan hareketle öğrenciler, kendi dışındaki sebepleri oluşturabilecek unsurlarla ilgili olarak bilgilendirildi. "Mevcut başarınızı yeterli buluyor musun? Evetse neden, hayırsa neden?" sorularına ilişkin olarak cevabın iki şekilde de öğrencilerden gerekçelerini açıklamaları istendiği belirtildi, bu gerekçelerden birkaçı örneklendirilerek öğrenciler için alternatifler üretildi, ancak öğrencilerin daha farklı gerekçelerinin de olabileceği bu görüşlerini ifade etmekten çekinmemeleri gerektiği, her bir özgün görüşün değerli olduğu konusunda öğrenciler bilgilendirildi.

### **3.7. Nitel Görüşme Sorularının Geçerlik ve Güvenirliği**

İlk basamakta oluşturulan nitel görüşme soruları TEOG 1 sınavına girmiş olan üç düzey grubundaki ( üst, orta, alt düzey ) ikişer öğrenciyle görüşülerek denenmiştir. Yapılan görüşme sonrasında 5 ana soruya, alt görüşme soruları da eklenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu zenginleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış olan bu görüşme formu, gerekli yerde kaliteli veri elde edebilmek için ana soruya doğaçlama (sondaj sorular) sorular eklenerek desteklendirilmiştir.

### **3.8. Verilerin Çözümlemesi**

Verileri çözümlmek üzere araştırma konusuna, tür ve yöntemine uygun olarak geleneksel içerik analizi (conventional content analysis) kullanılmıştır. Konvansiyonel içerik analizinin amacı; bir olguyu ve bu durumda görüşmecinin duygusal tepkilerini tanımlamaktır. Bir fenomenle ilgili var olan teori veya araştırma literatürü sınırlı olduğunda geleneksel içerik analizi kullanılır. Bu tip içerik analizinde kategoriler, tema ve alt temalar görüşmecilerle elde edilen verilerden hareketle oluşturulur. Nitel veri analiz sürecinde üzerinde çalışılan olgunun eksiksiz ve kapsamlı bir biçimde betimlenmesi büyük önem taşıdığı için öğrencilerin dikkatini dağıtmamak ve verilerin sağlıklı bir şekilde elde edilmesini sağlamak amacıyla ses kayıtları yüz yüze görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Betimleme sürecinin tamamlanmasından sonra toplanan veriler; belirli kategoriler, temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra geliştirilen bu temalar, birbirleriyle ilişkilendirilerek veri seti içerisinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiştir. Son aşamada değişkenler arasında bağlantılar kurularak ilgili araştırma konusuyla ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

### **3.9. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları yapılmıştır.

#### **İç Geçerlik (İnandırıcılık)**

Çalışmanın iç geçerliğini artırmak için;

1. Katılımcılarla uzun süre etkileşim kurulmuş, görüşmeler olabildiğince uzun tutularak veri toplama işlemi derinleştirilmiştir.
2. Soruların hazırlanmasından analizine kadar tüm aşamalarda uzman

incelemesine başvurulmuştur.

3. Elde edilen verilerin analizinden sonra ortaya çıkan metinler, ulaşılabilen katılımcılarla paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır.

Geçerlik sağlamak amacıyla kullanılan bu yöntem, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uzman incelemesi için biri ölçme ve değerlendirme ve diğer ikisi ise EYTPE alanında uzman olan üç kişinin görüşü alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme uzmanı sorulara ilişkin kapsam geçerliğine yönelik çalışırken; EYTPE uzmanları, verilerin incelenmesinde ve sonuçların değerlendirilmesinde inceleme yapmıştır.

Daymon ve Holloway (2003)'e göre araştırmacılar, geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının araştırmanın sonuçlarını, inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurları olduğunu düşünmektedir. Mevcut araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği artırmak için katılımcı yedi öğrenciye analiz sonuçları bildirilmiş ve sonuçların kendi düşünceleri ile ne derece ilişkili olduğu konusunda teyitleri alınmıştır.

### **3.9.1. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)**

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla görüşmecilerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, böylece çeşitleme ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

### **3.9.2. Dış Güvenirlik (Tekrar Edilebilirlik)**

Dış güvenirlığın sağlanması için görüşmelerin nasıl yapıldığı, analizlerin nasıl gerçekleştirildiği ve sonuçların nasıl bulunduğuyla ilgili olarak açıklama yapılmıştır.

Bu araştırmadaki Miles-Huberman (1994-Güvenirlik formülü) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi; mevcut başarı kaynakları, eğitsel hedeflerin başarıya etkisi ve mevcut başarı yeterliliğini açıklamaya yönelik yaklaşımlar ana temalarında %100; mevcut başarının asıl sebeplerine yönelik kodlayıcılar arası uyum yüzdesi alt düzey %89, orta düzey %90 ve üst düzey %94; mevcut başarıyı arttırmaya yönelik oluşturulan uyum yüzdesi alt düzey %100, orta düzey %95 ve üst düzey %91'dir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; merkezi bir sınavdan (TEOG 1Sınavı) hareketle ortaokul öğrencilerinin mevcut akademik başarı durumlarını nasıl açıkladıkları, kavramsallaştırdıkları; bu başarılarındaki okul, aile vb. gibi diğer değişkenlerin (alt bileşenlerin) neler olduğu ve bu bileşenlerin bu başarıda ne kadar paylarının olduğu; başarının yeterliliğine ilişkin görüşlerin yer aldığı; başarıyı arttırmaya yönelik yapılması gereken etkinlikler ile bu başarının arttırılamayacağını düşünüyorlarsa bunun sebeplerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formundan derlenen kodlar, beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; mevcut akademik başarının "100" kabul edilmesi durumunda öğrenci algısı bakımından akademik başarıya yönelik sayısal değerlendirme, başarı kaynakları (alt bileşenler) ile bunların başarıdaki katkı payları, başarıyı oluşturan faktörler ( iç ve dış denetim odaklılık / ana ve alt birleşenler bağlamında), başarının yeterliliğine ilişkin görüşler ve başarıyı artırma konusundaki görüşler şeklindedir. Bu kodlar, aynı planlayıcı tarafından tekrar test etme (retest) yöntemiyle temalara yerleştirilmiş olup, aynı planlayıcı tarafından farklı zamanlarda yapılan bu kodlamalar arasındaki güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği güvenilirlik hesaplama formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ] kullanılarak hesaplanmıştır. İki yerleştirme arasındaki uyum yüzdesi %83,3 olarak bulunmuştur.

Alt, orta ve üst düzey grubunu temsil eden bu öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 dersler bazında sınav puanları ve yaptıkları netler bazında sınav sonuçları (Putru, 2017) şöyledir:

#### 4.1. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin TEOG 1-2 Dersler Bazında Sınav Puanları ve Bunların Karşılaştırması

Tablo 4.1.1.

Alt düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması

Dersler Bazında Sınav Puanı									TOPLAM NET SAYISI	TEOG 1-2 NET FARKI
KATILIMCI NO	SINAV TÜRÜ	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN VE TEKNOLOJİ	DİN KÜLTÜRÜ	İNKILAP	İNGİLİZCE			
K1	TEOG 1	35	30	25	20	15	25	30	+5	
	TEOG 2	30	30	35	40	20	20	35		
K2	TEOG 1	50	30	60	25	50	30	49	+7	
	TEOG 2	40	40	55	50	45	50	56		
K3	TEOG 1	30	15	40	25	35	25	34	+4	
	TEOG 2	35	15	25	45	45	25	38		
K4	TEOG 1	10	35	45	50	25	40	41	-11	
	TEOG 2	40	10	15	35	25	25	30		
K5	TEOG 1	55	45	65	40	45	40	58	+12	
	TEOG 2	60	35	70	85	60	40	70		
K6	TEOG 1	40	35	65	60	35	30	53	-2	
	TEOG 2	60	25	40	65	45	20	51		
K7	TEOG 1	40	10	50	50	35	15	40	+42	
	TEOG 2	65	30	85	75	90	65	82		
K8	TEOG 1	35	30	40	45	20	30	40	+6	
	TEOG 2	25	25	45	45	50	40	46		
K9	TEOG 1	30	35	35	30	35	30	39	+6	
	TEOG 2	40	35	20	70	40	20	45		
K10	TEOG 1	30	40	40	50	65	35	52	+6	
	TEOG 2	35	35	30	75	90	25	58		

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, **K4 ve K6**, TEOG 2 sınavında puanların azaltırken; K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10 TEOG 2 sınavında puanlarını arttırmışlardır. Tabloya genel olarak baktığımızda alt düzey öğrenci grubunun TEOG 2 puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların puanları en düşük 30; en yüksek 58 net aralığındayken; TEOG 2'de bu puanlar, en düşük 30; en

yüksek 82 net aralığına çıkmıştır. TEOG 1 puanları arasındaki fark, 28 netken; TEOG 2'de puan sayıları arasındaki bu fark 52 nete yükselmiştir.

**K4 ve K6** dışındaki diğer 8 katılımcı (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'deki puanlarını en az 4; en fazla 42 net kadar arttırmışlardır.

Tablo 4.1.2.

*Alt düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması*

KATILIMCI NO	TEOG 1 TOPLAM NET SAYISI	TEOG 2 TOPLAM NET SAYISI	TEOG 1-TEOG 2 NET FARKI
<b>K1</b>	30	35	+5
<b>K2</b>	49	56	+7
<b>K3</b>	34	38	+4
<b>K4</b>	41	30	-11
<b>K5</b>	58	70	+12
<b>K6</b>	53	51	-2
<b>K7</b>	40	82	+42
<b>K8</b>	40	46	+6
<b>K9</b>	39	45	+6
<b>K10</b>	52	58	+6

Tablo 4.1.2'den hareketle **K4 ve K6**, TEOG 2 sınavında netlerini azaltırken; K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10 TEOG 2 sınavında netlerini arttırmışlardır. Tabloya genel olarak baktığımızda alt düzey öğrenci grubunun TEOG 2 netlerinde bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların net sayıları en düşük 30; en yüksek 58 aralığındayken; TEOG 2'de bu net sayıları en düşük 30; en yüksek 82 aralığına çıkmıştır. TEOG 1'de net sayıları arasındaki fark, 28'ken; TEOG 2'de net sayıları arasındaki bu fark 52'ye yükselmiştir.

**K4 ve K6** dışındaki diğer 8 katılımcı (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'de netlerini en az 4; en fazla 42 puan kadar arttırmışlardır.

Tablo 4.1.3.

Orta düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması

KATILIMCI NO	Dersler Bazında Sınav Puanları								TEOG 1-2 NET FARKI
	SINAV TÜRÜ	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN VE TEKNOLOJİ	DİN KÜLTÜRÜ	İNKILAP	İNGİLİZCE	TOP. NET SAYISI	
K1	TEOG 1	75	95	100	80	65	80	99	+13
	TEOG 2	95	90	90	85	100	100	112	
K2	TEOG 1	85	75	90	80	95	65	98	+16
	TEOG 2	95	95	95	95	100	90	114	
K3	TEOG 1	75	75	100	85	75	75	97	-4
	TEOG 2	80	55	75	85	90	80	93	
K4	TEOG 1	70	65	100	90	70	70	93	-7
	TEOG 2	75	45	90	95	80	45	86	
K5	TEOG 1	65	75	85	90	90	85	98	+5
	TEOG 2	40	90	100	85	100	100	103	
K6	TEOG 1	55	55	90	90	80	90	92	+5
	TEOG 2	85	60	75	90	85	90	97	
K7	TEOG 1	70	30	80	80	75	50	77	+11
	TEOG 2	70	65	75	90	85	55	88	
K8	TEOG 1	65	65	80	100	70	40	84	+8
	TEOG 2	90	55	65	90	70	90	92	
K9	TEOG 1	65	55	85	65	90	60	84	+15
	TEOG 2	70	65	90	85	95	90	99	
K10	TEOG 1	75	50	90	75	90	60	88	+6
	TEOG 2	70	55	90	90	85	80	94	

Tablo 4.1.3. incelendiğinde görülmektedir ki **K3 ve K4**, TEOG 2 sınavında netlerini azaltırken; K1, K2, K5, K6 K7, K8, K9 ve K10 netlerini arttırmışlardır. Tabloya genel olarak baktığımızda orta düzey öğrenci grubunun TEOG 2 netlerinde bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların net sayıları en düşük 77; en

yüksek 99 iken TEOG 1'deki net sayıları arasındaki fark, 22'dir. TEOG 2'de bu net sayıları en düşük 86; en yüksek 114'e çıkmıştır. TEOG 2'de net sayıları arasındaki bu fark 28'e yükselmiştir.

**K3 ve K4** dışındaki diğer 8 katılımcı (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'de doğru cevap sayılarını en az 5; en fazla 16 net kadar arttırmışlardır.

Tablo 4.1.4.

*Orta düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması*

KATILIMCI NO	TEOG 1 TOPLAM NET SAYISI	TEOG 2 TOPLAM NET SAYISI	TEOG 1-TEOG 2 ARASINDAKİ NET FARKI
<b>K1</b>	99	112	+13
<b>K2</b>	98	114	+16
<b>K3</b>	97	93	-4
<b>K4</b>	93	86	-7
<b>K5</b>	98	103	+5
<b>K6</b>	92	97	+5
<b>K7</b>	77	88	+11
<b>K8</b>	84	92	+8
<b>K9</b>	84	99	+15
<b>K10</b>	88	94	+6

Tablo 4.1.4'ten hareketle **K3 ve K4**, TEOG 2 sınavında netlerini azaltırken; K1, K2, K5, K6 K7, K8, K9 ve K10 TEOG 2 sınavında netlerini arttırmışlardır. Tabloya genel olarak incelendiğinde orta düzey öğrenci grubunun TEOG 2 netlerinde bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların net sayıları en düşük 77; en yüksek 99 aralığındayken; TEOG 2'de bu net sayıları aralığı en düşük

86; en yüksek 114 aralığına çıkmıştır. TEOG 1'de net sayıları arasındaki fark, 22'yken; TEOG 2'de net sayıları arasındaki bu fark 28'e yükselmiştir. **K3 ve K4** dışındaki diğer 8 katılımcı (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'de netlerini en az 5; en fazla 16 puan kadar arttırmışlardır.

Tablo 4.1.5.

Üst düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının aldıkları puanlar yönünden karşılaştırılması

KATILIMCI NO	Dersler Bazında Sınav Puanları								TEOG 1-2 NET FARKI
	SINAV TÜRÜ	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN VE TEKNOLOJİ	DİN KÜLTÜRÜ	İNKILAP	İNGİLİZCE	TOP. NET SAYISI	
K1	TEOG 1	100	95	100	95	100	100	118	-1
	TEOG 2	100	100	95	100	90	100	117	
K2	TEOG 1	100	95	100	95	100	100	118	+2
	TEOG 2	100	100	100	100	100	100	120	
K3	TEOG 1	95	95	100	100	100	100	118	+1
	TEOG 2	100	100	100	100	95	100	119	
K4	TEOG 1	100	100	100	90	100	100	118	+2
	TEOG 2	100	100	100	100	100	100	120	
K5	TEOG 1	100	90	100	90	100	100	116	+3
	TEOG 2	100	95	100	100	100	100	119	
K6	TEOG 1	90	95	95	100	100	100	116	+2
	TEOG 2	100	95	100	95	100	100	118	
K7	TEOG 1	85	90	95	100	95	95	112	+7
	TEOG 2	100	100	100	95	100	100	119	
K8	TEOG 1	95	90	100	95	95	95	114	+4
	TEOG 2	100	100	100	95	100	95	118	
K9	TEOG 1	80	80	100	100	95	100	111	+6
	TEOG 2	100	90	95	100	100	100	117	
K10	TEOG 1	80	70	100	95	100	100	109	+6
	TEOG 2	100	85	95	95	100	100	115	

Tablo 4.1.5. incelendiğinde **K1**, TEOG 2 sınavında netlerini azaltırken; K2, K3, K4, K5, K6 K7, K8, K9 ve K10 TEOG 2 sınavında netlerini arttırmışlardır. Tablo incelendiğinde iyi düzey öğrenci grubunun TEOG 2 netlerinde bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların net sayıları en düşük 109; en yüksek 118 aralığındayken; TEOG 2'de bu net sayıları en düşük 115'e; en yüksek 120'ye kadar çıkmıştır. TEOG 1'de net sayıları arasındaki fark, 9 iken; TEOG 2'de net sayıları arasındaki bu fark 5'e inmiştir.

**K1** dışındaki diğer 9 katılımcı ( K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'de netlerini en az 1; en fazla 7 net kadar arttırmışlardır.

Tablo 4.1.6.

*Üst düzey öğrencilerin TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarının yaptıkları netler yönünden karşılaştırılması*

<b>KATILIMCI NO</b>	<b>TEOG 1 TOPLAM NET SAYISI</b>	<b>TEOG 2 TOPLAM NET SAYISI</b>	<b>TEOG 1-TEOG 2 ARASINDAKİ NET FARKI</b>
<b>K1</b>	118	117	-1
<b>K2</b>	118	120	+2
<b>K3</b>	118	119	+1
<b>K4</b>	118	120	+2
<b>K5</b>	116	119	+3
<b>K6</b>	116	118	+2
<b>K7</b>	112	119	+7
<b>K8</b>	114	118	+4
<b>K9</b>	111	117	+6
<b>K10</b>	109	115	+6

Tablo 4.1.6'dan hareketle **K1**, TEOG 2 sınavında netlerini azaltırken; K2, K3, K4, K5, K6 K7, K8, K9 ve K10 TEOG 2 sınavında netlerini arttırmışlardır. Tabloya genel olarak incelendiğinde üst düzey öğrenci grubunun TEOG 2 netlerinde bir artış olduğu görülmektedir. TEOG 1'de katılımcıların net sayıları en düşük 109; en yüksek 118 aralığındayken; TEOG 2'de bu net sayıları en düşük 115; en yüksek

120'dir. TEOG 1'de net sayıları arasındaki fark, 9'ken; TEOG 2'de net sayıları arasındaki bu fark 5'e inmiştir. **K1** dışındaki diğer 9 katılımcı ( K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10) TEOG 2'de netlerini en az 1; en fazla 7 puan kadar arttırmışlardır.

#### **4.2. Araştırmacının Görüşmeye ve Katılımcılara İlişkin Gözlemleri**

Araştırma öncesinde TEOG 1 akademik ortalamalarına göre başarı durumlarını üç sınıfa ayırarak görüşmeye başladığım öğrenci gruplarıyla ilgili şu izlenimleri elde ettim:

1.Üst düzeyde başarılı öğrenci grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı sorduğum sorulara hakim, kendilerinden emin, farkındalık düzeyleri yüksek, hızlı ve akıcı konuşabilen, beden dillerini daha rahat kullanabilen, sorularına cevap verebileceklerine ilişkin bende iyi izlenimler bırakabilen tipte çocuklardı. Bu öğrencilerin sınava ve yaptıkları çalışmalara yönelik farkındalık düzeyleri yüksek olup görüşme esnasında genel manada kaygı, heyecan düzeyleri düşüktü. Benimle rahat bir şekilde göz iletişimi kurabildiler. Bu gruptaki her bir öğrenciyle yaptığım görüşme sonrasında bende "geleceğin küçük eğitim araştırmacıları" imajı uyandırdılar ve verdikleri cevaplarla beni şaşırttılar.

Görüşme öncesinde üst düzey öğrencilerden K8'in başarı kaynakları arasındaki en önemi kaynaklardan birinin "okuldaki öğretmenleri" olduğu tespit edilmesine karşın öğrenci, bu başarı kaynakları arasında "okul öğretmenleri"ne hiçbir şekilde yer vermemiştir. Buradan hareketle, öğrencinin başarı kaynakları arasında yer vermediği herhangi bir kriterin de başarıya etki edebilecek bir parametre olabileceği görülmektedir.

2. Orta düzeyde başarılı öğrenci grubunu oluşturan öğrenciler de görüşme sürecinde kendilerinden emin, rahat tavırlarıyla dikkatimi çektiler. Beden dillerini rahat kullanabilen bu öğrenciler, akıcı konuşmalarıyla soruları anlamadıkları noktada soruyu tekrar etmem konusunda bana rahat dönüt verdiler. Bu öğrencilerin sınava ve yaptıkları çalışmalara yönelik farkındalık düzeyleri yüksek olup görüşme esnasında genel manada kaygı, heyecan düzeyleri düşüktü. Benimle rahat bir şekilde göz iletişimi kurabildiler.

3. Alt düzeyde başarılı öğrenci grubunu oluşturan öğrenciler, görüşme sürecinde genel itibariyle heyecanlıydı ve kaygı düzeyleri yüksekti. Beden dillerini kullanma konusunda tutuk, göz iletişimi kurmaktan çekiniyorlardı, diğer iki öğrenci

grubuna göre daha yavaş konuşuyorlardı, ses tonları daha düşüktü. Verdikleri soruların yanlışlık-doğrulukları gibi bir ölçme-değerlendirmesinin söz konusu olmadığını bilincinde oldukları halde sanki yanlış cevap vermekten korkar gibi bir halleri vardı, bu öğrencilerin sınava ve yaptıkları çalışmalara yönelik farkındalık düzeyleri düşük olup görüşmenin bir an önce bitmesi için sabırsız görünüyorlardı, görüşme esnasında yüzleri kızaran öğrencilerin bu esnada benden utandıklarını hissettim. Bu öğrenciler soruları anlamadıkları noktada kimi zaman sessiz kalmayı veya "ııııı" gibi seslerle konuşmayı sürdürmeyi tercih ettiler. Onların soruları anlamadıkları noktada doğaçlama sorular sorularak soruları cevaplamaları sağlandı.

### **4.3. Birinci Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmada birinci alt problem olan mevcut başarı durumunun açıklanma şekline bağlı üç adet tema çıkarılmıştır. Bunlar; öğrencilerin mevcut akademik başarıya yönelik sayısal (yüzdeler) değerlendirme, mevcut başarı kaynakları (alt bileşenler) ve bunların başarıdaki katkı paylarının sayısal (yüzdeler) olarak ifade edilmesi ile öğrenci algısı bakımından başarı sebepleridir. Bahsedilen alt boyutlarla ilişkili veriler, ilgili sınava giren öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin mevcut başarılarına yönelik sayısal yorumlarını ifade eden 30 kod; mevcut başarı kaynaklarını ifade eden 20, öğrenci başarısına katkıda bulunan alt bileşenlerin katkı paylarını yüzdeler olarak ifade eden 102 kod ve mevcut başarı faktörlerini/sebeplerini ifade eden toplam 15 tema, 114 alt tema ve 237 kod oluşturulmuştur.

#### **4.3.1. Alt, Orta, Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarının Sayısal (Yüzdeler) Değerlendirmesi**

Yapılan görüşmelerde mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda; mevcut başarının 100 kabul edilmesi halinde yapılan merkezi sınavın resmi sonucundan bağımsız olarak öğrenci kendisini bu sınavda ne kadar başarılı görmektedir, cevabının sayısal (yüzdeler) değerlendirilmesi temasına ilişkin alt, orta ve üst düzey öğrenci grubunda onar tane olmak üzere toplam 30 kod oluşturulmuştur. İlgili bulgular Tablo 4.3.1.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1.

Alt, orta, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının sayısal (yüzdeler) değerlendirilmesi

KATEGORİ	KODLAR			
	Katılımcı No	Alt Düzey Öğrenci n=10	Orta Düzey Öğrenci n=10	Üst Düzey Öğrenci n=10
Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Başarının Sayısal (Yüzdeler) Değerlendirmesi	K 1	%80	%90	%90
	K 2	%40	%80	%90
	K 3	%50-60	%50	%90
	K 4	%50	%30	%60
	K 5	%50	%70	%90
	K 6	%50	%60	%60
	K 7	%50	%75	%97-98
	K 8	%60	%70	%90
	K 9	%60	%50	%70
	K 10	%60	%75	%89
	<b>Ort.</b>	<b>%56</b>	<b>%65</b>	<b>%81</b>

Tablo 4.3.1.1. incelendiğinde; alt düzey grubundaki **K1**, TEOG 1'deki mevcut akademik başarısını %80 olarak değerlendirirken; **K2**, bu başarı durumunu %40; **K3**, %50-60; **K4**, %50; **K5**, %50; **K6**, %50; **K7**, %50; **K8**, %60; **K9**, %60 ve **K10**, %60 olarak görmektedir.

Orta düzey grubundaki **K1**, mevcut akademik başarısını %90 olarak değerlendirirken; **K2**, bu mevcut akademik başarı durumunu %80; **K3**, %50; **K4**, %30; **K5**, %70; **K6**, %60; **K7**, %75; **K8**, %70; **K9**, %50 ve **K10**, %75 olarak görmektedir.

Üst düzey grubundaki **K1**, mevcut akademik başarısını %90 olarak değerlendirirken; **K2**, bu mevcut akademik başarı durumunu %90; **K3**, %90; **K4**, %60; **K5**, %90; **K6**, %60; **K7**, %97-98; **K8**, %90; **K9**, %70 ve **K10**, %89 olarak görmektedir.

#### **4.3.2. Alt, Orta, Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarı Kaynakları ve Bunların Başarıdaki Katkı Paylarının Sayısal (Yüzdeler) Olarak Değerlendirmesi**

Yapılan görüşmelerde mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarı kaynakları ve bu alt bileşenlerin başarıdaki katkı paylarının sayısal (yüzdeler) olarak değerlendirmesine ilişkin alt, orta ve üst düzey öğrenci gruplarında mevcut akademik başarı kaynaklarına yönelik alt düzey öğrenci grubunda 7 tema, orta düzeyde 7 tema ve üst düzeyde 6 tema olmak üzere toplam 20 tema çıkarılmış olup bunlar alt düzey öğrenci grubunda; öğrencinin kendisi, aile, arkadaş çevresi; kurs/etüd/dershane, ders/okul öğretmeni, ağabeyi ve yaptığı spor faaliyeti temaları etrafında toplanmıştır. Orta düzey grubu öğrencilerinde bu temalar; öğrencinin kendisi, aile, arkadaş çevresi; kurs/etüd/dershane, ders/okul öğretmeni, akraba çevresi ve kurstaki ders öğretmeni şeklindedir. Üst düzey grubu öğrencilerinde bu temalar; öğrencinin kendisi, aile, arkadaş çevresi; kurs/etüd/dershane, ders/okul öğretmeni ve kurstaki ders öğretmeni şeklindedir.

Bu başarı kaynaklarının başarıdaki katkı paylarının sayısal değerlendirmesine yönelik alt düzey öğrenci grubunda 33 kod; orta düzey öğrenci grubunda 34 kod ve üst düzey öğrenci grubunda 39 kod olmak üzere toplam 106 kod çıkarılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1.

*Alt, Orta, Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarı Kaynakları ve Bunların Başarıdaki Katkı Paylarının Sayısal (Yüzdelik) Değerlendirmesi*

Mevcut Başarı Kaynakları	Öğrenci Düzeyi	Katılımcı No	Kendisi	Aile	Arkadaş Çevresi	Kurs Etüt	Ders Öğrt./ Okul	Ağabeyi	Yaptığı Sportif
Mevcut Başarı Kaynaklarının Yüzdelik Olarak Bu Başarıdaki Katkı Payları	Alt Düzey	(K1)	%40	%40	%20	-	-	-	-
		(K2)	%30	%20	-	%50	-	-	-
		(K3)	%20	%50	%30	-	-	-	-
		(K4)	%20	%30	-	-	%50	-	-
		(K5)	%30	-	%5	-	%25	%40	-
		(K6)	%30	%10	-	%20	%20	-	%10
		(K7)	%60	%20	%20	-	-	-	-
		(K8)	%60	%40	-	-	-	-	-
		(K9)	%30	%20	-	%20	%30	-	-
		(K10)	%50	%20	-	-	%30	-	-

Mevcut Başarı Kaynakları	Öğrenci Düzeyi	Katılımcı No	Kendisi	Aile	Arkadaş Çevresi	Kurs Etüt	Ders Öğrt./ Okul	Akraba Çevresi	Kurstağı Ders
Mevcut Başarı Kaynaklarının Yüzdelik Olarak Bu Başarıdaki Katkı Payları	Orta Düzey	(K1)	%50	%30	%10	%10	-	-	-
		(K2)	%50	%10	%30	-	-	%10	-
		(K3)	%50	%25	-	-	%25	-	-
		(K4)	%100	-	-	-	-	-	-
		(K5)	%70	%15	%15	-	-	-	-
		(K6)	%30	%20	%20	-	%30	-	-
		(K7)	%50	%25	%25	-	-	-	-
		(K8)	%40	%10	-	-	%20	-	%30
		(K9)	%50	%10	%20	%20	-	-	-
		(K10)	%50	%5	%25	%20	-	-	-

Mevcut Başarı Kaynakları	Öğrenci Düzeyi	Katılımcı No	Kendisi	Aile	Arkadaş Çevresi	Kurs Etüt	Ders Öğrt./Okul	Kurstağı Ders Öğret.
Mevcut Başarı Kaynaklarının Yüzdeleri Olarak Bu Başarıdaki Katkı Payları	Üst Düzey	(K1)	%25	%25	%20	-	%10	%20
		(K2)	%60	%10	%10	%10	%10	-
		(K3)	%60	%10	%10	%10	%10	-
		(K4)	%50	%30	%10	%5	%5	-
		(K5)	%5	%50	%45	-	-	-
		(K6)	%40	%40	-	%20	-	-
		(K7)	%80	%10	-	%10	-	-
		(K8)	%70	%30	-	-	-	-
		(K9)	%40	%15	%15	-	-	%30
		(K10)	%30	%25	%5	%40	-	-

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde öğrenci algısı bakımından mevcut başarı kaynaklarının en çok şu temalar etrafında toplandığı tespit edilmiştir:

Alt düzey öğrenci grubu: Kendisi ( f=10), ailesi ( F= 9) ve ders öğretmeni/okul ( f=5)

Orta düzey öğrenci grubu: Kendisi ( f=10), ailesi ( F= 9) ve arkadaş çevresi ( f=6)

Üst düzey öğrenci grubu: Kendisi ( f=10), ailesi ( F= 10), arkadaş çevresi ( f=7) ve kurs/etüt/dershane ( F=6) etrafında toplandığı görülmektedir.

Her üç öğrenci düzeyinde de en çok tekrar eden başarı kaynağı/sebebinin "kişinin kendisi" (f=30) olarak ifade edildiği görülmektedir. "Aile" (f=28) ve "arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler" (f=18) diğer başarı sebeplerine göre daha sık ifade edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde görülmektedir ki alt, orta ve üst düzey öğrencilerin mevcut başarı kaynakları kaynak çeşidi ve sayıları bakımından küçük farklılıklar gösterse de genel itibarıyla birbirinin aynıdır. Buna karşın bu mevcut başarıya yönelik kaynak kullanımının alt ve orta düzey öğrencilerde (Alt düzey f= 33-orta düzey f= 34) pek bir farklılık göstermemekle birlikte öğrenci akademik

başarı düzeyi ve seviyesi artınca üst düzey öğrencilerde ( f= 39) dikkate değer bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

#### **4.3.3. Alt, Orta, Üst Düzey Öğrenci Algısı Bakımından Mevcut Akademik Başarının Asıl Sebepleri ve Bunların Başarıdaki Rollerinin Değerlendirmesi**

Yapılan görüşmelerde mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda alt, orta ve üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine ilişkin her üç düzey öğrenci grubunda da iç ve dış sebepler olmak üzere iki ana kategori oluşturulmuş olup bunlardan iç sebepler öğrencinin kendisinden kaynaklanan, kendi tercihi olan ve başarı durumu ve sürecini kendisiyle açıklaması gibi sebepleri içerirken; dış sebepler öğrencinin başarı/başarısızlık durumunu ve sebeplerini kendisi dışındaki etmenlere bağladığı sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan iç sebepler kategorisi kişisel sebepler temasına ayrılmış olup dış sebepler kategorisi; ailevi sebepler, arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler, okul kaynaklı sebepler ve okul dışı etkinlikler olmak üzere dört tema etrafında toplanmıştır. Öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine ilişkin her üç düzey öğrenci grubunda da iki kategori (iç ve dış sebepler); iç sebeplere ilişkin bir tema ( kişisel sebepler), dış sebeplere ilişkin dört tema (ailevi sebepler, arkadaş, okul çevresinden kaynaklanan sebepler ile okul dışı etkinlikler) oluşturulmuştur. İlgili bulgular Tablo 4.3.3.1, 4.3.3.2. ve 4.3.3.3.te verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1.

Kavramsal Olarak Kümelenmiş Matris: Alt Düzey Öğrenci Algısı  
Bakımından Başarı Sebepleri

KATEGORİ	TEMA	ÖRNEK CÜMLELER VE KODLAR
Başarı Durumu ve Öğrencilere Göre Asıl Sebepleri	Ana	Alt Temalar (Birleşenler) ve Kodları
	Birleşenler	
A. İç Sebepler	1. Kişisel Sebepler	<p>Ders ve Ödev Sorumluluğunu Yerine Getirme(4) (K1) Etkinlik yaparak, kendi ödevlerimi yaparak, çizimlerle uğraşarak... Kitap Okuma (2) (K5) ...Kitap okuyarak, yazım yanlışları hakkında bilgilendirici kitaplara okuyarak... ((başarıya ulaştım.)) Düzenli Ders/ Konu Tekrarı(4) (K5) ...Kaynak kitaplardan konu tekrarları yaparak ....((başarıya ulaştım.)) Kurslara/Etütörlere/Dershanelere Katılım(4) (K4) ...Etütörlere, dershanelere gittim ve orada testler çözdük, birebirlere katıldım... Derslerle İlg. Test Çözme (7) (K9) ...test çözerek...Bir gün konu tekrarı yapıyordum, bir gün test çözüyordum, bunu dönüşümlü olarak yapıyordum... Okula Devam (3) (K10) Aşırı derecede çalışmadım ama yine de derslere düzenli olarak devam ettim, birkaç gün dışında pek devamsızlığım olmadı... Derse Katılım(1) (K6) Derse katıldım... Derste Öğretmenleri Dikkatle Dinleme(1) (K8) ...Öğretmenleri derste iyi dinleyerek...</p>
	A. İç Sebepler	
B. Dış Sebepler	1. Ailevi Sebepler	<p>Ders Çalışmaya Teşvik Etme (1) (K1) Ders çalış, diyerek... Dershane/ Kurs/ Etütörlere Gönderme (4) (K4) Ailem beni etütörlere, dershanelere gönderdi, birebirlere katıldım. Ailenin Çocuğa Yol Göstermesi(2) (K2) Ailemden destek aldım, yapabilir miyim diye. Bana bir yol çizin, ne yapmalıyım diye... Bana bir yol gösterdiler. Ailenin Çocuğu Motive Ederek Destek Olması(3) (K8) Annem sürekli destek verdi, sen yaparsın, diye... Otorite Kurarak Ders Çalışmaya/Soru Çözmeye Teşvik Etme(2) (K4) Ailem disiplinli davrandılar, soru çözüyüm diye gerektiğinde bağıldılar, iyiliğim için. Teknolojik Araç-Gereçlerden Yoksun Bırakma(1) (K4) ...Bilgisayarları kapattılar, telefonumu aldılar. Ağabey/Babadan/Abladan Görülen Ders Desteği(5) (K4) Ağabeyim yardımcı oldu, test çözerken anlamadıklarımı ağabeyime soruyordum, ağabeyim bilemezse babamdan yardım alıyordum. Ailenin Sıkıntılara Yönelik Psikolojik Destek Sağlaması(1) (K7) Ben babamı yeni kaybettim. Ablam da üniversite sınavlarına hazırlanıyor, annem kendi acısını da unutarak bize destek olduğu, yanımızda olduğu için başarımın %50'sini anneme borçluyum aslında... Akraba Çevresinden Görülen Destek(1) (K8) Mesela; benim kuzenim söylemişti, ben de senin gibiyim, yaparsın, çok heyecanlanmana gerek yok, demişti. Güzel bir not almaya çalış. Çocuğun Ders Başarısına Yönelik Süreç Takibi(1) (K10) ...((ailem)) ders durumumu okula gelip öğrendiler. Sosyal Yaşantıyı Engelleme(2) (K10) Dışarı çıkmamı engellediler.</p>

	<p><b>2. Arkadaş Çevresinden Kaynaklanan Sebepler</b></p>	<p><b>Berber Ders Çalışma (2)</b>  (K5) Zaten çok yakın olduğum bir arkadaşım var. Sürekli onunla ders çalışarak birlikte birbirimizle bilgi alışverişleri yaparak bu başarıyı arttırdığımı düşünüyorum.</p> <p><b>Arkadaşlarının Öğreticilik Rolündeki Desteği(2)</b>  (K3) Bana yardım ettiler, bilmediğim konuları benim için tekrar etiler, bana test çözdürdüler daha çok kurslarda</p> <p><b>Başarıya Yönelik Sözlerle Moral-Motivasyon Sağlama(1)</b>  (K7) Arkadaşlarım beni motive ederek sen yaparsın, başarabilirsin gibi sözleriyle beni motive ettiler...Arkadaşlarım pes etmemem gerektiğini söylediler, sıkıntılarımı onlarla paylaşıyordum.</p> <p><b>Psikolojik Destek Sağlama (1)</b>  (K7) Aile içi bazı sorunlarım vardı... Bazı sıkıntılarımı arkadaşlarımla paylaşıyor.</p>
	<p><b>3. Okul Kaynaklı Sebepler</b></p>	<p><b>TEOG' a Yönelik Yapılan Deneme Sınavları(1)</b>  (K6) Derste deneme sınavları yapıldı. Başarımızı test ettiler. Bu testlerle hatalarımı düzelttim.</p> <p><b>Ders İşleme Yöntem ve Şekilleri(4)</b>  (K4) Boş zamanlarımızda ((ders öğretmenlerimiz)) test çözdürdüler matematik ve fen hocalarımız. Akıllı tahtadan sorular çözerdik. Zihnimizin gelişmesi için kitap okuturlardı. Akıllı tahtadan , EBA' dan, faydalanıyorduk çoğunlukla.</p> <p>(K9) Her derste 20 soru çözüyorduk. Toplam altı ana derste bir haftada 120-140 soru çözüyorduk. Konu tekrarlarından sonra bu testleri çözüyorduk. Yazılı kaynaklardan testler çözüyorduk, öğretmenlerin sınıfa getirdiği.</p> <p><b>Farklı Eğitim Teknolojilerinden Faydalanma(1)</b>  (K10) ...Akıllı tahtadan sorular çözerdik...Akıllı tahtadan "EBA" dan faydalanıyorduk çoğunlukla...</p> <p><b>Kitap Okuma Saatleri Düzenleme (1)</b>  (K10) ...Özellikle Türkçe derslerinde 1 saat kitap okuturlardı...</p> <p><b>Başarıya Yönelik Moral/ Motivasyon Desteği(1)</b>  (K10) ...((öğretmenlerimiz)) çalışırsak başarılı olacağımızı söylerlerdi.</p>
	<p><b>4. Okul Dışı Etkinlikler</b></p>	<p><b>Test çözme(4)</b>  (K9)...Hafta sonu da hafta sonu kurslarına ((okulun)) geliyordum... Hafta içi üç gün (pazartesi, çarşamba, cuma) okuldan sonra da ((başka)) kursa giderdim, kursta test çözüyorduk her dersten 20 tane.</p> <p><b>Konu Tekrarı(4)</b>  (K6)... Talep ettiğimde kurs hocalarım genel bir konu anlatımı da yaparlardı, bu hocanın 5-6 dakikasını alıyordu.</p> <p><b>Kitap Okuma(1)</b>  (K2) ...bazı kişiler gelmediği zaman kütüphaneye gidip kitap okuyorduk...</p> <p><b>Pratik Ders Anlatım Yöntem-Şekli(1)</b>  (K6) Bana hocalar bir formül verdi. Yani hocalar bir konuyu anlamıyordum, onu bir formülle gösteriyorlardı...Özellikle fen ve matematik derslerinde.</p> <p><b>Sportif Etkinlikler Yapma(1)</b>  (K6) Çok taktiksel bir oyun oynuyorduk. Ben futbol oynuyordum. Çok taktiksel konuşmalar yaptılar. Ben de onları değerlendirerek bunları derse yönelttim. Bu taktiklerin biraz faydası oldu, ders katılımım daha çok oldu.</p>

Matris 4.3.3.1. incelendiğinde, mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda alt düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik iç ve dış sebepler olmak üzere iki ana kategori oluşturulmuş olup bunlardan iç sebepler öğrencinin kendisinden kaynaklanan, kendi tercihi olan ve başarı durumu ve sürecini kendisiyle açıklaması gibi sebepleri içerirken; dış sebepler öğrencinin başarı/başarısızlık durumunu ve sebeplerini kendisi dışındaki etmenlere bağladığı sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan iç sebepler kategorisi kişisel sebepler temasına ayrılmış olup dış sebepler kategorisi; ailevi sebepler, arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler, okul kaynaklı sebepler ve okul dışı etkinlikler olmak üzere dört tema etrafında toplanmıştır. Bu beş temadan biri olan kişisel sebepler teması 8 alt tema; ailevi sebepler teması 11 alt tema; arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler 4 alt tema; okul çevresinden kaynaklanan sebepler 5 alt tema ve okul dışı etkinlikler 5 alt tema olmak üzere toplam 33 alt tema ve 74 kod etrafında toplanmıştır.

Matris 4.3.3.1. incelendiğinde alt düzey öğrenci grubu başarı sebebini en çok "kendisi"yle (f=26) yani bir iç sebeple açıklarken; bu başarının asıl sebepleri arasında "aile" (f=23) ve " okul dışı etkinlikler" (f=11) gibi dış sebepler, diğer faktörlere göre ( okul kaynaklı sebepler: f= 8 ve arkadaş çevresi: f= 6) daha sık tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.3.1.den hareketle, alt düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarıyı oluşturan "kışisel sebepler"in içinde en önemli faktörün; derslerle ilgili test çözme olduğu görülmektedir. Bunun yanında ödev sorumluluğunu yerine getirme, düzenli ders/konu tekrarı ile kurs/etüt/dershanelere katılım, diğer faktörlere göre daha sık ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"(K9) ...test çözerek... Bir gün konu tekrarı yapıyordum, bir gün test çözüyordum, bunu dönüşümlü olarak yapıyordum..."

" (K1) Etkinlik yaparak, kendi ödevlerimi yaparak, çizimlerle uğraşarak..."

" (K5) ...Kaynak kitaplardan konu tekrarları yaparak....((başarıya ulaştım.))"

"(K4) ...Etütlere, dershanelere gittim ve orada testler çözdük, birebirlere katıldım..."

Mevcut akademik başarıyı oluşturan "ailevi sebepler"in içinde en önemli faktörün; ağabeyden/anneden/babadan görülen ders desteği olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ailenin çocuğu motive ederek destek olması ile dershane/kurs/etütlere

gönderme faktörleri diğer faktörlere göre daha sık tekrarlanmıştır. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"(K4) Ağabeyim yardımcı oldu, test çözerken anlamadıklarımı ağabeyime soruyordum, ağabeyim bilemezse babamdan yardım alıyordum."

"(K8) Annem sürekli destek verdi, sen yaparsın, diye..."

"(K4) Ailem beni etütlere, dershanelere gönderdi, birebirlere katıldım."

Mevcut akademik başarıyı oluşturan "okul dışı etkinlikler" başlığı altında en önemli faktörün test çözme ve konu tekrarı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

" (K9)...Hafta sonu da hafta sonu kurslarına ((okulun)) geliyordum... Hafta içi üç gün (pazartesi, çarşamba, cuma) okuldan sonra da ((başka)) kursa giderdim, kursta test çözüyorduk her dersten 20 tane."

"(K6)... Talep ettiğimde kurs hocalarım genel bir konu anlatımı da yaparlardı, bu hocanın 5-6 dakikasını alıyordu."

Tablo 4.3.3.2.

Kavramsal Olarak Kümelenmiş Matris: Orta Düzey Öğrenci Algısı  
Bakımından Başarı Sebepleri

KATEGORİ	TEMA	ÖRNEK CÜMLELER VE KODLAR
Başarı Durumu ve Öğrencilere Göre Asıl Sebepleri	Ana Birleşenler	Alt Temalar (Birleşenler) ve Kodları
	A. İç Sebepler	1. Kişisel Sebepler
B. Dış Sebepler		

		(K2) Mesela, onların da ((akrabalarımın)) çocukları yaşıt oldukları için , sen ondan daha iyi yapmışsın, diyerek beni moralize ettiler.
	<b>2. Arkadaş Çevresinden Kaynaklanan Sebepler</b>	<p>Berber Ders Çalışma (4)</p> <p>(K9) Ben anlamadığım şeyleri anneme soruyorum, onlar da anlamazlarsa evime yakın arkadaşlarım var. Pınar arkadaşım, Arzu'yla ...konuları tartışıyoruz, anlıyoruz. Dershanedeki arkadaşlarıma da sorular sorarak konu anlatımında birbirimize yardımcı oluyorduk.</p> <p>Arkadaşlarının Öğreticilik Rolündeki Desteği(2)</p> <p>(K6) Benim daha çok çalışmamı sağladılar. Anlamadığım şeyleri anlattılar. Yapamadığım soruları yapmama yardımcı oldular. ..</p> <p>Soru Çözen Arkadaşlarını Örnek Alma(2)</p> <p>(K7) Arkadaşlarıma dikkat ettim. Bazı arkadaşlarım çok çalışıyordu okulda bile...Ben de bunlara nasıl yaptıklarını sordum. Omlardan aldıklarımı topladım. O şekilde kendimce çalışıyordum ara da sıra da...Birlikte soru çözerken benim de soru çözesim geliyordu soruyu.</p> <p>Psikolojik Destek Sağlama(2)</p> <p>(K3) Bir süre stresliydim. Onun için yanımda oldular. Stresli falan olma, dediler... Beni motive ettiler. Arkadaşlarıyla Dışarıda Vakit Geçirme(2)</p> <p>(K5) Genelde hani şuraya buraya gidelim, dışarı çıkalım, şeklinde kafamı dağıtmamı sağladım.</p> <p>Berber Sosyal Aktifler Yapma(1)</p> <p>(K7) ...%12,5 grubuna aldığım arkadaşlarımla eğlenirdik... onlarla top oynardım.</p>
	<b>3. Okul Kaynaklı Sebepler</b>	<p>Bireysel Konu Anlatımları Yapma(1)</p> <p>(K8) Anlamadığım konuları sorduğumda((öğretmenlerim)) bana yardımcı oldular, anlattılar. Bazen gelip bir sorunun var mı, anlamadığın bir şeyler var mı, anlatalım mı diye sordular.</p> <p>Başarıya Yönelik Moral/ Motivasyon Desteği</p> <p>(Psikolojik Destek Sağlama)(1)</p> <p>(K3) Hem okuldaki hem de dershanedeki öğretmenlerim konuşarak katkıda bulundular. Stres yapma, kolay geçecek, dediler. Çalışırsan kolay geçer, dediler...</p>
	<b>4. Okul Dışı Etkinlikler</b>	<p>Ders Çalışmaya Teşvik Etme(1)</p> <p>(K6) ...Düzenli çalışmamı sağlayarak yardımcı oldular, öğrettiklerinin yanı sıra.</p> <p>Test Çözme/ Soru Çözüm Saatleri(3)</p> <p>(K1) Soru çözüm saatleri vardı. Beş ders vardı. Her ders 40' ve sadece cuma günleri yapılırdı, her hafta gidiyordum.</p> <p>Konu Tekrarı Yapma(3)</p> <p>(K3) ((dershane öğretmenlerim)) anlamadığım konularda yardımcı oldular. Dershaneye erken gelmemi istediler ders anlatmaları için...</p> <p>Birebirlerin Yapılması(2)</p> <p>(K9) ...Birebirlerde istediğimiz öğretmeni seçerek hangi konuda zorlanıyorsak, eksiksek o konuda anlatım yapılıyordu. Ben haftada bir gün birebir alıyordum.</p> <p>Sınava Yönelik Kamp Süreci Uygulaması(1)</p> <p>(K10) Son bir ay kala kamp dönemi başlattılar. Saat 16.30' da gidiyorduk. İlk iki ders bizi serbest bırakıyorlardı... Geri kalan üç derste de hocalar ders işliyordu ve soru çözüyordu.</p> <p>Pratik Ders/Soru Çözme Stratejileri Öğretme(2)</p> <p>(K6) ...Ders çalışma taktikleri vererek ((başarıma katkıda bulundular dershane öğretmenlerim))... Mesela; herkes bir soruyu ortalama bir dakikada çözüyorsa o hocalar bizi daha çok eğiterek daha da sıkarak 30 saniyeye düşürmeye çalıştılar... İşlem basamaklarını beş ise iki-üç indirdiler.</p> <p>Kurs Görevlisinin Moral-Motivasyon Desteği(1)</p> <p>(K10) ...Kurs müdürü zaten annemin çalıştığını biliyordu. Üstüme yükleniyordu çalışmam ve motivasyon anlamında...</p> <p>Kurs Görevlisinin Çalışmaya Yönelik Süreç Takibi(1)</p> <p>(K10) ...öğretmenler odasında çalışıyordum ve ((kurs müdürü)) beni sürekli takip ediyordu.</p> <p>Farklı Ders Kaynaklarını Kullanmaya Teşvik(1)</p> <p>(K10) ...Genellikle konu anlatımlı ve testli olan kaynakları almaya çalıştım. ..Etüdün ilk başında hocalar aldırıldı onları...</p>

Matris 4.3.3.2. incelendiğinde, mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda orta düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik iç ve dış sebepler olmak üzere iki ana kategori oluşturulmuş olup bunlardan iç sebepler öğrencinin kendisinden kaynaklanan, kendi tercihi olan ve başarı durumu ve sürecini kendisiyle açıklaması gibi sebepleri içerirken; dış sebepler öğrencinin başarı/başarısızlık durumunu ve sebeplerini kendisi dışındaki sebep/etmenlere bağladığı sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan iç sebepler kategorisi kişisel sebepler temasına ayrılmış olup dış sebepler kategorisi; ailevi sebepler, arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler, okul kaynaklı sebepler ve okul dışı etkinlikler olmak üzere dört tema etrafında toplanmıştır. Bu beş temadan biri olan kişisel sebepler teması 7 alt tema; ailevi sebepler teması 12 alt tema; arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler 6 alt tema; okul çevresinden kaynaklanan sebepler 2 alt tema ve okul dışı etkinlikler 9 alt tema olmak üzere toplam 36 alt tema ve 71 kod etrafında toplanmıştır.

Matris 4.3.3.2.den hareketle görülmektedir ki orta düzey öğrenci grubu başarı sebebini en çok "ailevi sebepler"le (f=22) yani dış bir sebeple açıklarken; bu başarının asıl sebepleri arasında "kişisel sebepler" (f=19) gibi bir iç sebeple "okul dışı etkenler kaynaklı sebepler" (f=15) gibi dış sebepler, diğer faktörlere göre ( arkadaş çevresi: f=13 ve okul çevresi: 2) daha sık tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.3.2.den hareketle, orta düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarıyı oluşturan "**ailevi sebepler**"in içinde en önemli faktörün; dersane/kurs/etütlere gönderme olduğu görülmektedir. Bunun yanında ailenin çocuğu motive ederek destek olması, öğrenciye çalışmak için uygun fiziksel koşullar sağlama, öğrenciyi ders çalışmaya teşvik etme ve sınav için kaynak kitap sağlama gibi etkenler, diğer faktörlere göre daha sık ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

(K6) Ailem beni dershaneye gönderdi... (K10) Etüde göndererek ((katkıda bulundular))

(K8) ...Hep dediler, biz sana güveniyoruz, yapabilirsin, biraz daha gayret et, çalışırsan yaparsın sen... bana bu tür sözlerle destek oldular.

(K5) ...Mesela; bir misafir geldiğinde asla beni böleceklerse onlara müsaade etmiyorlardı. Daveti kabul ediyorlarsa bile benim odama kimse girip çıkamıyordu. Odama ses gelmiyordu.

(K5) ... Hep gezme olmasın diye biraz dersle ilgilen, dediler... Bazen işte oturmak istiyorsun ama ailen, kalk, biraz ders çalış, senin için daha hayırlı, filan deyince bu daha etkili oluyor.

(K1) Test kitabı hiç eksiltmediler, sürekli aldılar...

Mevcut akademik başarıyı oluşturan "**kişisel sebepler**"in içinde en önemli faktörün; derslerle ilgili test çözme olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sistemli ders/konu tekrarı, kurs/etüt/dershanelere katılım gibi faktörler, diğer faktörlere göre daha sık tekrarlanmıştır. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

(K1) ...test çözdüm. TEOG' a son bir ay kala tamamen deneme çözdüm... Bundan önceki süreçlerde de ...konu taramaya yönelik testler çözdüm.

(K7) Genellikle test çözmeden önce konuyu tam olarak anlıyordum, anlamaya çalışıyordum. Konu anlatımlı kitaplardan çalışıyordum...

(K10) ...Hafta içi her gün etüt vardı. Hafta sonlarında ise kurslarda deneme sınavları oluyordu pazar günleri... Beş saatimi kursta geçiriyordum...

Mevcut akademik başarıyı oluşturan "**okul dışı etkinlikler**" başlığı altında en önemli faktörün test çözme/soru çözüm saatleri ile konu tekrarı yapma olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında birebirlerin yapılması, pratik ders/soru çözme stratejilerinin öğretilmesi diğer faktörlere göre daha sık tekrarlanmıştır. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

(K1) Soru çözüm saatleri vardı. Beş ders vardı. Her ders 40' ve sadece cuma günleri yapılırdı, her hafta gidiyordum.

(K3) ((dershane öğretmenlerim)) anlamadığım konularda yardımcı oldular. Dershaneye erken gelmemi istediler ders anlatmaları için...

(K9) ...Birebirlerde istediğimiz öğretmeni seçerek hangi konuda zorlanıyorsak, eksiksek o konuda anlatım yapılıyordu. Ben haftada bir gün birebir alıyordum.

(K6) ...Ders çalışma taktikleri vererek ((başarıma katkıda bulundular dershane öğretmenlerim))... Mesela; herkes bir soruyu ortalama bir dakikada çözüyorsa o hocalar bizi daha çok eğiterek daha da sıkarak 30 saniyeye düşürmeye çalıştılar... İşlem basamaklarını beş ise iki-üç indirdiler.

Tablo 4.3.3.3.

*Kavramsal Olarak Kümelenmiş Matris: Üst Düzey Öğrenci Algısı  
Bakımından Başarı Sebepleri*

KATE- GORİ	TEMA	ÖRNEK CÜMLELER VE KODLAR
Başarı Durumu ve Öğrencilere Göre Asıl Sebepleri	Ana	Alt Temalar (Birleşenler) ve Kodları
	Birleşenler	Alt Birleşenler ve Kodları Ders ve Ödev Sorumluluğunu Yerine Getirme(1) (K1)...Evde mesela; ilk başta tekrarlarımı yapıyordum. Ondan sonra ödevlerimi bitiriyordum. Kitap Okuma (2) (K9) ...Paragraf sorularını çözmek için kitap okudum. Düzenli Ders/ Konu Tekrarı(8) (K3) Konuyu okulda iyice dinledikten sonra eve gidip tekrar edip sonra konuyla ilgili test çözümleri yaparak başarıyı sağladığımı düşünüyorum. Başarabileceğine İnanma(2) (K1) ...Çünkü; benim başarımla aslında, ben kendimin daha iyi şeyler yapabileceğime inanıyordum, hatta ful yapabileceğime inanıyordum ve iki yanlışım çıktı TEOG' da... Derslerle İlg. Test Çözme (6) (K7) ...Mesela; sabah kalktığımda falan bazen canım sıkılıyor, soru çözüyordum. Hobim gibiydi test çözmek...Kimse de ,soru çöz, demedi. Tamamen kendi içimden gelerek çözdüm soruları... Derste Öğretmenleri Dikkatle Dinleme(3) (K6) Aslında böyle çok ders çalışarak değil de dersi derste dinlemenin taraftarıyım ben. Derste öğretmenin anlattığı konular dışında hiçbir şeyle ilgilenmeyerek... Kurslara/Etütlere/Dershanelere Katılım(3) (K4) ...eğer anlamadığım bir konu varsa dershanelerdeki hocama sordum. Yüksek Moral-Motivasyona Sahip Olma(1) (K4) ...kendim iç güdüsel ((içten güdülenme)) olarak kendi kendimi motive etme ve içimde bir dürtü vardı, her zaman çalışmak zorundayım, diye. Bu, biraz da dışsal sebeplerle , çalış, çalış, diye değil de içimden gelerek çalışmak zorunda kaldığımı biliyordum... Çeşitli Kaynaklardan Faydalanma(1) (K4) İlk önce Morpa Kampüs var internette. Ondan çalıştım...Hala anlamıyorsam Tonguç Akademi, başka siteler var ya da Youtube' ta var konular... Sosyal bir Kişiliğe Sahip Olma(1) (K5) ...Onlar ((arkadaşlarım ve ailem)) beni iyiye yönlendirdikçe benim de ders çalışma azmim artıyordu. Bu yüzden sosyallığımdan de vazgeçmeden ders çalışarak ((bu başarıyı elde ettiğimi)) yaptığımı düşünüyorum. Sosyal Aktiviteleri Azaltma(1) (K7) ...Sosyal aktiviteyi az sayıda yaptım. Yani biraz içeriye kapanıktım. (asosyaldım)...
A. İç Sebepler	1. Kişisel Sebepler	
B. Dış Sebepler	1. Ailevi Sebepler	Ders Çalışma Yöntem-Şekli Öğretme(1) (K4) Ailem ilk başta küçüklükten neden ders çalışmam gerektiğini ve nasıl çalışacağımı bana öğretmek ve ilköğretimden bayağı başlayarak gerçekleştirdiler. Dershaneye/ Kursu/ Etütlere Gönderme (2) (K1)...Beni dershaneye yazdırdılar...Çünkü; dershanenin benim için etkisi çok büyüktü... Ailenin Çocuğu Motive Ederek Destek Olması(8) (K2) ...Bu sınavda ne olursa olsun benim onların kızı olduğumu ve hiçbir zaman sevgilerinde bir azalma olmayacağını söylediler. Sınavın sonucu ne olursa olsun hayatımızda hiçbir şey değişmeyecek, dediler... Uyku-Uyanma Saatlerine Müdahale Etmeme(1) (K5) ...((Ailem)) yatma- uyanma saatlerime karışmadı... Çalışmak İçin Uygun Fiziksel Koşullar Sağlama(2) (K1) Ailem benim çalışmama yönelik bir oda ayarladılar ilk başta. Odada dikkatimi dağıtacak hiçbir şey yoktu... Okul Toplantılarına Katılma(1) (K6) ((Ailem)) Gelip öğretmenlerin yaptığı toplantılara katılarak ...benim TEOG' a uyg. olarak hazırlanmamı sağladılar. Okuldaki Sınavla İlgili Eğitim Seminerlerine Katılma(1) (K6) ((Ailem)) ...TEOG' la ilgili seminerlere katılarak ...benim TEOG' a uyg. olarak hazırlanmamı sağladılar. Otorite Kurarak Ders Çalışmaya/Soru Çözmeye Teşvik Etme(1) (K7) ((Ailem)) Biraz da baskı ((yaptı)). Soru çözme baskısı soru çözmediğim zamanlar. Teknolojik Araç-Gereçleri Kullanımını Serbest Bırakma(2) (K5) ...Telefonumu, bilgisayarımı, televizyonumu elimden almadı... Ağabey/Babadan/Abladan/Amcandan Görülen Ders Desteği (2) (K8) ...Annem yardım ediyordu fazlasıyla zaten ana test konusunda ve konu bakımından... Çocuğun Sosyal Yaşantısını Destekleme(2)

	(K1) ...Arkadaşlarımla benim görüşmemi filan engellemediler.
<b>2. Arkadaş Çevresinden Kaynaklanan Sebep</b>	<p>Berber Ders Çalışma (3)</p> <p>(K5) Arkadaşlarımla...anlamadığımız konuları birbirimize anlatırız.</p> <p>Arkadaşlarının çalışmalarıyla Kendisini Motive Etmesi(2)</p> <p>(K4) ...Arkadaşlarım dışarı çıkıp oynuyorlardı. Beni yanlarına çağırıyorlardı. Ben hiçbir zaman gitmiyordum... Ders çalışmazsak nasıl olacağını, onlar gibi yapmamaya çalışarak kendimi motive ediyordum.</p> <p>Soru Çözen/Çalışan Arkadaşlarını Örnek Alma(2)</p> <p>(K3) ...Onların çalıştığını görünce ben de çalışmaya devam ettim.</p> <p>Arkadaşlarıyla Dışarıda Vakit Geçirme(1)</p> <p>(K5) Arkadaşlarımla çok sıkı fikyiz. Sürekli birbirimizle konuşuruz...sürekli görüşürüz...</p> <p>Başarıya Yönelik Sözlerle Moral-Motivasyon Sağlama(4)</p> <p>(K1) Hep bana güvendiler. Sen yaparsın, dediler. Sana inanıyoruz, dediler. Sen zaten normalde de başarıyorsun, dediler. Hep arkamdaydılar....</p> <p>Psikolojik Destek Sağlama(2)</p> <p>(K2) ...Bir araya geldiğimizde sınavdan değil de daha çok sınav sonrasında yapacağımız eğlencelerden bahsediyorduk. Bu da beni rahatlatıyordu. Sıkıntımı azaltıyordu.</p>
<b>3. Okul Kaynaklı Sebep</b>	<p>Okulda Oluşturulan Rekabet Ortamı(1)</p> <p>(K4) ...Okulda da gene rekabet vardı, dershaneye göre azdı ama okul çapında olduğu için daha fazla etkili oluyordu. Bu durum da başarıma etki etti.</p> <p>Farklı Eğitim Teknolojilerinden Faydalanma(1)</p> <p>(K3) EBA ve online testler çözerek bize yardımcı oldular.</p> <p>Başarıya Yönelik Moral/ Motivasyon Desteği(2)</p> <p>(K2) Öncelikle bize güvendiler. Bu sınavda iyi şeyler yapacağımızı söylediler...(öğretmenlerimiz)</p> <p>Bireysel Konu Anlatımları Yapma(1)</p> <p>(K6) Yine anlamadığım konuları öğretmenlerime sordum. Genelde çok kişi katılmıyordu. Birebir ders gibi oluyordu. Bu da çok işime yarıyordu.</p> <p>Bireysel Psikolojik Destek Sunma(2)</p> <p>(K2) ... Herhangi bir sorumuz olduğunda bizle ilgilendiler. Bu da bize özgüven verdi...</p>
<b>4. Okul Dışı Etkinlikler</b>	<p>Test Çözme/Soru Çözüm Saatleri(3)</p> <p>(K3) Kursta test çözümü... çok faydalı oldu...</p> <p>Eve Ödevleri Verme(1)</p> <p>(K7) ...Bir de dersane bazı soru ödevleri verdi. Konu tekrarları, soru ödevleri şeklinde.</p> <p>Ders Çalışmaya Teşvik Etme(1)</p> <p>(K10) ...Mesela; kamp saatleri yaptılar. O iki saatte ben evde kendim tek başına çalışsam 2 saat boyunca yapamam.... Çünkü; dikkatim mutlaka başka bir yere dağılır. Orada dikkatimi dağıtacak bir şey olmuyor...Daha rahat çalışıyoruz.</p> <p>Konu Tekrarı(3)</p> <p>(K3) Kursta...ayrıca konu tekrarları ((faydalı oldu))</p> <p>Derece Sınıfları Oluşturma(1)</p> <p>(K4) Dershanede bir derece sınıfı ortamı oluşturdular. Her okuldan 1, 2, 3. ler aralarından gelenler vardı...</p> <p>Derece Sınıflarının Motive Edici Etkisi(1)</p> <p>(K4) ...Orada hem başkalarını görerek motive oluyordum hem de bir rekabet vardı. O rekabet de biraz bizde baskı uyguladı...</p> <p>Sınava Yönelik Kamp Süreci Uygulaması(3)</p> <p>(K4) ...Dershanede kamp olayı vardı. Günde 10 saat biraz ağırdı ama diğer arkadaşlarımız da çalıştığı için siz de buna ayak uydurmak zorunda kalıyorsunuz...</p> <p>Kamp Uygulamasının Motive Edici Etkisi(1)</p> <p>(K4) ...Kampta arkadaşlarımız çalışınca siz de çalışma zorunluluğu hissediyorsunuz. Çünkü; o sizin rakibiniz, sizi geçecek...</p> <p>Kurs/Etüt/Dersane Öğretmenlerinin Moral-Motivasyon Desteği(1)</p> <p>(K1) Öncelikle ((sınava)) son bir hafta kalıya mesela; bize hep motive edici şeyler yaptırıldılar...</p> <p>Deneme Sınavlarının Katkısı(3)</p> <p>(K2) Dershanede TEOG' a bir ay kala her hafta deneme sınavı oluyorduk. Denemelerde yanlışlarımızı görüyorduk...Böylece daha eksik olduğumuz konuları pekiştiriyorduk.</p> <p>Denemelerin Sınav Psikolojisine Olumlu Etkisi(1)</p> <p>(K1) ...deneme sınavlarının etkisi; heyecanımızın azalmasında bence çok büyük.</p> <p>Sosyal Aktivitelerin Motive Edici Etkisi(1)</p> <p>(K7) Sosyal aktiviteler yaptık dershaneye. Mesela; şu an meşhur olan bir yer var. Oraya gittik... morali düzeltmeye çalıştık.</p>

Matris 4.3.3.3. incelendiğinde mevcut akademik başarı durumunun değerlendirilmesi boyutunda üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik iç ve dış sebepler olmak üzere iki ana kategori oluşturulmuş olup bunlardan iç sebepler öğrencinin kendisinden kaynaklanan, kendi tercihi olan ve başarı durumu ve sürecini kendisiyle açıklaması gibi sebepleri içerirken; dış sebepler öğrencinin başarı/başarısızlık durumunu ve sebeplerini kendisi dışındaki sebep/etmenlere bağladığı sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan iç sebepler kategorisi kişisel sebepler temasına ayrılmış olup dış sebepler kategorisi; ailevi sebepler, arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler, okul kaynaklı sebepler ve okul dışı etkinlikler olmak üzere dört tema etrafında toplanmıştır. Bu beş temadan biri olan kişisel sebepler teması 11 alt tema; ailevi sebepler teması 11 alt tema; arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler 6 alt tema; okul çevresinden kaynaklanan sebepler 5 alt tema ve okul dışı etkinlikler 12 alt tema olmak üzere toplam 45 alt tema ve 93 kod etrafında toplanmıştır.

Tablo 4.3.3.3.ten hareketle kişisel sebepler ve ailevi sebepler alt tema sayıları aynı olsa bile (kişisel sebepler  $f=11$ , ailevi sebepler  $f=11$ ) bile üst düzey öğrenci grubu, başarı sebebini en çok kişisel sebepler"le ( $f=29$ ) yani bir iç sebeple açıklarken; bu başarının asıl sebepleri arasında "ailevi sebepler" ( $f=23$ )", okul dışı etkinlikler kaynaklı sebepler" ( $f=20$ ) gibi dış sebepler, diğer faktörlere göre (arkadaş çevresi:  $f= 14$  ve okul çevresi:  $f= 7$ ) daha sık tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.3.3. incelendiğinde ilgili üst düzey öğrenci grubu başarı sebebini en çok "kişisel sebepler"le ( $f=29$ ) yani bir iç sebeple açıklarken; bu başarının asıl sebepleri arasında "ailevi sebepler" ( $f=23$ ) gibi bir dış sebeple " okul dışı etkinlikler" ( $f=20$ ) gibi dış sebepler, diğer ifadelerle göre daha sık tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.3.3.ten hareketle üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarıyı oluşturan "kişisel sebepler"in içinde en önemli faktörün; düzenli ders/konu tekrarı olduğu görülmektedir. Bunun yanında derslerle ilgili test çözme, derste öğretmenleri dikkatle dinleme ile kurs/etüt/dershanelere katılım alt temaları, diğer diğer alt temalara göre daha sık ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"(K3) Konuyu okulda iyice dinledikten sonra eve gidip tekrar edip sonra konuyla ilgili test çözümleri yaparak başarıyı sağladığımı düşünüyorum."

"(K7) ...Mesela; sabah kalktığımda falan bazen canım sıkılıyor, soru çözüyordum." Hobim gibiydi test çözmek...Kimse de ,soru çöz, demedi. Tamamen kendi içimden gelerek çözdüm soruları...

" (K6) Aslında böyle çok ders çalışarak değil de dersi derste dinlemenin taraftarıyım ben. Derste öğretmenin anlattığı konular dışında hiçbir şeyle ilgilenmeyerek..."

"(K4) ...eğer anlamadığım bir konu varsa dershanedeki hocama sordum."

Tablodan 4.3.3.3. incelendiğinde, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarıyı oluşturan "ailevi sebepler"in içinde en önemli faktörün; ailenin çocuğu motive ederek destek olması alt teması olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer alt temalar birer-ikişer kez tekrar edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"(K2) ...Bu sınavda ne olursa olsun benim onların kızı olduğumu ve hiçbir zaman sevgilerinde bir azalma olmayacağını söylediler. Sınavın sonucu ne olursa olsun hayatımızda hiçbir şey değişmeyecek, dediler..."

Matris 4.3.3.3.ten hareketle, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarıyı oluşturan "okul dışı etkinlikler"in içinde en önemli faktörlerin test çözme/soru çözüm saatleri, konu tekrarları, sınava yönelik kamp süreci uygulaması ve deneme sınavlarına katkısı gibi alt temalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer alt temaların birer kez tekrar edildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"(K3) Kursta test çözümü... çok faydalı oldu..

"(K3) Kursta... ayrıca konu tekrarları ((faydalı oldu))

"(K4) ...Dershanede kamp olayı vardı. Günde 10 saat biraz ağırdı ama diğer arkadaşlarımız da çalıştığı için siz de buna ayak uydurmak zorunda kalıyorsunuz..."

"(K2) Dershanede TEOG' a bir ay kala her hafta deneme sınavı oluyorduk. Denemelerde yanlışlarımızı görüyorduk... Böylece daha eksik olduğumuz konuları pekiştiriyorduk."

Tablo 4.3.3.4.

*Alt, orta, üst düzey öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik tema, alt tema ve kodların değerlendirilmesi*

<i>Öğrenci Seviyesi</i>	<i>Toplam Tema Sayısı</i>	<i>Toplam Alt Tema Sayısı</i>	<i>Toplam Kod Sayısı</i>
<i>Alt Düzey</i>	5	33	73
<i>Orta Düzey</i>	5	36	71
<i>Üst Düzey</i>	5	45	93
	<i>F=15</i>	<i>F=114</i>	<i>F=237</i>

Tablo 4.3.3.4. incelendiğinde mevcut akademik başarının asıl sebeplerine yönelik tema sayılarının her üç öğrenci seviyesinde de aynı olduğu tespit edilmiştir, mevcut akademik başarı sebeplerine yönelik alt temalar incelendiğinde alt ve orta düzey öğrenci seviyelerindeki alt tema sayılarının birbiriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiş olmakla birlikte üst düzey öğrenci seviyesinde alt tema sayısının arttığını görmekteyiz. Yani buradan akademik başarı arttıkça başarının alt temalarını oluşturan sebeplerin nicelik yönünden arttığını ve içerik yönünden çeşitlendiğini ifade edebiliriz. Tablo 4.3.3.4. den hareketle, mevcut akademik başarı sebeplerini açıklamaya yönelik alt ve orta düzey öğrenci seviyelerindeki örnek cümleler/kod sayılarının birbiriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiş olmakla birlikte üst düzey öğrenci seviyesinde başarı sebeplerini açıklamaya/anlatmaya yönelik örnek cümleler/kod sayısının arttığını görmekteyiz. Yani buradan akademik başarı arttıkça başarı sebebini açıklamaya/anlatmaya yönelik kodların/cümlelerin nicelik yönünden arttığını ve içerik yönünden çeşitlendiğini ve zenginleştiğini ifade edebiliriz.

Tablo 4.3.3.1, 4.3.3.2. ve 4.3.3.3. incelendiğinde alt ve üst düzey öğrenci grubu, mevcut akademik başarısını en çok kişisel sebepler gibi iç sebeplerle açıklarken; orta düzey öğrenci grubu bu akademik başarı durumunu ailevi sebepler gibi bir dış sebeple açıklamaktadır.

#### 4.3.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Çalışma Yöntem-Şekli

Tablo 4.3.4.1.

Tematik Kavramsal Matris: alt, orta ve üst düzey öğrencilerin çalışma yöntem/şekline yönelik değerlendirme

KATEGORİ	TEMA	Alt Düzey n=10 (F)	Orta Düzey n=10 (F)	Üst Düzey N=10 (F)	Toplam Kod Değeri		
Çalışma Yöntem- Şekli	İÇ SEBEPLER	Günlük Ödev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme	2	-	1	F=3	
		Test Çözme	8	10	8	F=26	
		Kitap Okuma	2	1	3	F=6	
		Genel Konu Tekrarı	5	5	8	F=18	
		Not Tutarak Çalışma	-	-	1	F=1	
	DIŞ SEBEPLER	EBA ve Online Sitelerden Yararlanma	-	-	1	F=1	
		Dershanelerden Alınan Destek/Birebir Desteği	3	3	8	F=14	
		Ağabeyinden Gördüğü Destek	1	1	-	F=2	
		Ablasından Gördüğü Destek	2	-	-	F=2	
		Teyzesinden Gördüğü destek	-	1	-	F=1	
		Ders Öğretmeninden Görülen Destek	-	1	-	F=1	
		Dershane/Okul Arkadaşlarından Görülen Destek	-	2	3	F=5	
		Annesinden Aldığı Destek	-	-	2	F=2	
		Toplam Kod Frekansı f=		F=23	F=24	F=35	F=82

Tablo 4.3.4.1.den hareketle alt, orta ve üst düzey öğrencilerin TEOG 1 sınavından hareketle mevcut başarı durumlarına yönelik çalışma yöntem/şekilleri incelendiğinde üç düzey öğrenci grubunda da çalışma yöntem çeşitliliğinin küçük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kullanılan çalışma yöntem-şekline ilişkin görüşlerin tekrar sıklığına bakıldığında alt ve orta düzey öğrencilerin çalışma yöntem/şekline ilişkin görüşlerini açıklayan cümleler alt düzey öğrenciler için  $f=23$ , orta düzey öğrenciler için  $f= 24$  gibi bir frekansla büyük benzerlik gösterirken bu durumun üst düzey öğrenciler söz konusu olduğunda dikkate değer bir farklılık gösterdiği (üst düzey öğrenci  $f=35$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 4.3.4.1. incelendiğinde çalışma yöntem/şekline ilişkin her üç öğrenci düzeyinde de en çok kullanılan yöntemin test çözme ( $f=26$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel konu tekrarı ( $f=18$ ), dershaneden alınan destek/birebir desteğinin ( $f=14$ ) ve dersane/okul arkadaşlarından görülen desteğin ( $f=5$ ) diğer yöntemlere göre daha sık tekrar edildiği tespit edilmiştir. **Bu tablodan hareketle alt ve orta düzey öğrencilerin mevcut akademik başarı için kullandıkları çalışma yöntem çeşitleri ve konuya ilişkin görüşlerini açıklayan ifadeleri arasında pek bir fark olmadığı; buna karşın üst düzey öğrenciler söz konusu olduğunda çalışma yöntem çeşitliliği ve görüşleri açıklayan kodların anlamlı denilebilecek düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kullanılan çalışma yöntem/şekli iç denetim odaklılık açısından incelendiğinde alt düzey ( $f=17$ ) ve orta düzey öğrencilerin ( $f= 16$ ) çalışma yöntem/şekillerinin kod değerleri arasında pek bir fark olmadığı tespit edilmiştir, buna karşın üst düzey öğrencilerin çalışma yöntem/şeklini açıklarken iç denetim odaklılığı tercihine yönelik kodlar ( $f= 21$ ) incelendiğinde diğer iki öğrenci grubuyla arasında dikkate değer bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.**

#### 4.3.5. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözme Sıklığı

Tablo 4.3.5.1.

Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözme sıklığına yönelik değerlendirme

KATEGORİ	TEMA	ÖRNEK KODLAR/ CÜMLELER
<b>Alt Düzey Öğrenci Soru Çözme Sıklığı</b>	<b>Okul Ödev ve Etkinliklerinin Yapılması (1)</b>	(K1) Etkinlik yaparak, kendi ödevlerimi yaparak, çizimlerle uğraşarak...
	<b>Haftada 4 gün (3)</b>	(K2) ...Haftada 4 gün gibi. Bazen sabahları bazen okul olmadığı zamanlarda soru çözüyordum.
	<b>Haftada 5 gün (1)</b>	(K9) Haftada 5 gün...Hafta sonu da hafta sonu kurslarına geliyordum...
	<b>Her Gün (3)</b>	(K5) ...Hafta içi her gün ve hafta sonları da soru çözüyordum.
	<b>2-3 Gün (1)</b>	(K6) Haftada 2-3 gün soru çözüyordum.
	<b>1-2 Gün (1)</b>	(K8) Haftada bir-iki çalışırdım, ancak çok istikrarlı değildim.
<b>Orta Düzey Öğrenci Soru Çözme Sıklığı</b>	<b>Düzensiz/İstikrarsız (2)</b>	(K6) Aslında pek bir düzenim yoktu. Nasıl desem ara sıra çözüyordum. Belli bir düzen yoktu maalesef.
	<b>Haftada 5 gün (3)</b>	(K10) Genellikle test çözüyorum zaten... evde kendi hazırladığım programa göre pazartesi-cuma arası her gün her dersten 20 soru çözüyordum.
	<b>Her Gün (6)</b>	(K3) Her gün soru çözüyordum.
<b>Üst Düzey Öğrenci Soru Çözme Sıklığı</b>	<b>Her Gün (9)</b>	(K7) Her gün 200-300 arası soru çözüyordum.
	<b>Beş Gün (1)</b>	(K10) Hafta içi her gün soru çözüyordum.

Matris 4.3.5.1.den hareketle, merkezi bir sınava yönelik olarak alt düzeyde başarılı öğrencilerin soru çözme sıklığı en çok dört gün (f=3) ve her gün (f=3) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer alt düzeyde başarılı dört öğrenciden K1 hiç soru çözmezken, K6 ve K8 1-3 gün arası sıklıkta soru çözmektedirler. K9 ise haftada 5 gün soru çözdüğünü ifade etmiştir. Merkezi bir sınava yönelik olarak orta düzeyde başarılı öğrencilerin soru çözme sıklığı en çok her gün (f=6) ve haftada 5 gün (f=3) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buna karşın K6 soru çözmeye bir istikrarı ve düzeni olmadığını belirtmiştir. Merkezi bir sınava yönelik olarak üst düzeyde başarılı öğrencilerin soru çözme sıklığı en çok her gün (f=9) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buna karşın K10 hafta içi beş gün soru çözdüğünü belirtmiştir. Tablo 4.3.5.1.den hareketle, alt düzeyde başarılı öğrencilerin merkezi bir sınava yönelik soru çözme sıklıkları sadece 3 öğrencide her gün boyutundayken; diğer 7 öğrencide 1-4 gün arasında değiştiği görülmektedir.

Yani bu öğrenciler, merkezi bir sınava yönelik ne kadar sıklıkla soru çözmeleri gerektiğiyle ilgili düşük farkındalık düzeyine sahipken; üst düzeyde başarılı öğrencilerin dokuz haftanın yedi gününü çalışarak/soru çözerek geçirmekte olup girecekleri sınavın ciddiyetine yönelik farkındalık düzeyleri yüksektir. Üst düzeyde başarılı öğrencilerin her güne yönelik soru çözme sıklığının, alt düzeyde başarılı öğrencilerin soru çözme sıklığının üç katı olduğu tespit edilmiştir.

### 4.3.6. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Günlük Çözdüğü Soru Sayısı

Tablo 4.3.6.1.

Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin günlük çözdüğü soru sayısına yönelik değerlendirme

Kategori	Tema	Kodlar/Örnek Cümleler
Alt Düzey Öğrenci Günlük Çözdüğü Soru Sayısı n=10	-	(K1) Yok.
	İstikrarsız (1)	(K8) Belli değil.
	30-45 soru (2)	(K2) 30-45 arası...
	20 soru (1)	(K3) ...20 soru çözüyordum.
	50 soru (1)	(K4) ...Elişer soru çözüyordum.
	70-80 (1)	(K5) Her testten 70-80 soru çözüyordum.
	480 soru(1)	(K7) Ben günde 480 soru çözüyordum, bazen 300 soruya iniyordu bu.
	180 soru(1)	(K9) Her dersten otuzar soru çözüyordum, günde 180 soru çözüyordum.
120 soru(1)	(K10) Günde 20 soru çözüyordum her dersten. (120 soru çözüyordum. )	
Orta Düzey Öğrenci Günlük Çözdüğü Soru Sayısı n=10	20 soru (1)	(K10)...evde kendi hazırladığım programa göre pazartesi-cuma arası her gün her dersten 20 soru çözüyordum. ((6 ders açısından)...sınav yaklaştıkça daha çok soru çözmeye başladım. Günlük soru çözümlerim evde ((20'den)) 30' a çıkardım...
	45-60 soru (1)	(K9) Haftada 250 tane. Günde 45-60 soru çözüyordum.
	100' e yakın soru (2)	(K2) Yine 100'e yakın soru çözüyordum.
	120-130 soru (1)	(K4) 120-130 soru çözüyordum.
	150-200 soru (1)	(K1) 150-200 soru.
	200-250 soru (2)	(K7) Dershane de günlük 200-250 soruya ulaşıyordum.
200 ve üstü soru (2)	(K8) Günde en az 200 soru çözüyordum, bazen çözemiyordum.	
Üst Düzey Öğrenci Günlük Çözdüğü Soru Sayısı n=10	100 soru (1)	(K6) Günde en fazla 100 soru falan çözüyordum, fazla çözmedim.
	100-150 soru (1)	(K4) Normalde günlük soru çözüyordum, 100-150 arası. ((TEOG' a bir ay kalıncaya dek. ))
	150-200 soru (3)	(K9) Ortalama 200 soru.
	200-250 soru (1)	(K4) TEOG' a son bir ay kala dershane de olsun gerek artmaya başladı. 200-250'ye çıktı.
	200-300 soru (4)	(K3) İlk başlarda (( TEOG' a bir ay kalıncaya kadar)) günlük 200-300 soru çözüyordum.
	300-350 soru (1)	(K4) Son bir hafta içerisinde de 300-350'ye çıkarmıştım.
	300-500 soru (1)	(K10) Günde 300-500 soru çözerdim.
	500 soru (1)	(K1) 500 soru. Bunun 100' ünü okulda; 200' ünü etütte; 200' ünü de gece etütünde çözüyordum.
	500-600 soru (1)	(K3) TEOG' a bir ay kala 500-600 soru çözmeye başladım.
900-1000 soru (1)	(K5) Sınava bir hafta kala 900-1000 soru çözmeye başladım. O bir hafta boyunca okula gitmedim, 12 saatte bu soruları çözüyordum etütte.	

Tablo 4.3.6.1. incelendiğinde görülmektedir ki alt düzeyde başarılı öğrenci grubunun sınava hazırlık için günlük çözdükleri soru sayısı alt ve üst sınırları 0-480 soru aralığındadır. En sık tekrar eden soru sayısı aralığı 30-45 olup tekrar sıklığı  $f=2$ 'dir. Orta düzeyde başarılı öğrenci grubunun sınava hazırlık için çözdükleri soru sayısı alt ve üst sınırları 20-250 soru aralığındadır. En sık tekrar eden soru sayısı aralığı 100'e yakın sayı ( $f=2$ ), 200-250 soru ( $f=2$ ) ve 200- üstü soru aralığı olup tekrar sıklığı  $f=2$ 'dir. Üst düzeyde başarılı öğrenci grubunun sınava hazırlık için çözdükleri günlük soru sayısı alt ve üst sınırları 100-1000 soru aralığındadır. En sık tekrar eden soru sayısı aralığı 200-300 ( $f=4$ ) ve 150-200 soru aralığıdır. ( $f=3$ )

Matris 4.3.6.1. incelendiğinde; alt düzeyde başarılı öğrenci grubunda sadece K7 ve K9 ( $f=2$ ) 150 ve üstü soru çözerken; orta düzey başarıya sahip öğrenci grubunda K1, K3, K5, K7 ve K8 ( $f=5$ ) 150 ve üstü soru çözmektedirler, üst düzeyde başarılı öğrenci grubundaysa K6 dışında diğer 9 öğrenci ortalama 150 ve üstü soru çözmektedirler. Buradan hareketle, üst düzey başarıya sahip öğrenci grubunun sınava yönelik günlük çözdüğü soru sayısı ile diğer iki düzeyde başarılı öğrenci grubunun soru sayıları arasında dikkate değer bir farklılık arz ettiği söylenilebilir.

#### 4.3.7. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözme Süresi

Tablo 4.3.7.1.

Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözme süresine yönelik değerlendirme

Öğrenci Düzeyi	Soru Sayısı	Örnek Cümle/Kodlar
Alt Düzey	1,5-2 saat (2)	(K2) ...Kuzenimle 1,5-2 saat ders çalışıyorduk...
	2-2,5 saat (1)	(K4) ... 2,2,5 saatimi alıyordu.
	1-2 saat (1)	(K5) İki saat oluyordu, bir saat oluyordu, hiç belli olmuyor, tüm dersler, tüm konuları bir-iki saatte çözdüğüm de oluyordu.
	5-6 saat (1)	(K7) Okuldan 12.30'da çıktığım zaman 18.00-19.00'u buluyordum.
	1 saat (1)	(K8) 1 saat soru çözüyordum ve bu süre içinde konu tekrarı da yapıyordum.
	3 saat (1)	(K9) 3 saat ayırıyordum.
	3-3,5 saat(1)	(K10) 3-3,5 saatimi alıyordu.
Orta Düzey	30 dakika (1)	(K3) Her gün 20 soru çözüyordum, 30 dakikada genelde.
	8-15 dakika (1)	(K10) Paragraf soruları olduğunda 15 dakikamı alıyordu; Fen dersi falan olduğunda 8 dakikamı aşırıyordu.
	1 saat (2)	(K2) 1 saat falan alıyordu.
	1,5 saat (1)	(K9) 1,5 saatimi alıyordu. Bu arada işlemi daha iyi anlamak işlemin doğruluğunu kontrol etmek için bu kadar vaktimi alıyordu.
	1-2 saat (1)	(K6) Günlük 1-2 saatimi alıyordu.
	2 saat (2)	(K1) 2 saat falan herhalde. (konu tarama testleri için)
	2-2,5 saat (1)	(K5) 2-2,5 saatimi alıyordu.
	3 saat (1)	(K8) 1 saat kadar konu anlatımı yaptığım için 2 saat de falan sorular alıyordu.
Üst Düzey	3,5 saat (1)	(K1) Deneme testleri için her derse yarım saat veriyordum. 10 dak. ara veriyordum.
	5-5,5 saat (1)	(K7) Toplamda 5-5,5 saatimi alıyordu.
	45 dk. -1 saat (1)	(K6) Sorunun zorluğuna göre 45 dak. ile 1 saat arasında değişiyordu.
	1,5-2 saat (3)	(K2) ...Zaten dershaneye gidiyorduk, okuldan gelince çok fazla bir zamanımız olmuyordu, o yüzden en fazla tek başıma 1,5-2 saat çalışabiliyordum...
	2-2,5 saat (1)	(K9) Sözel dersler olduğunda 2-2,5 saatimi alıyordu çözmek.
	2,5-3 saat (2)	(K7) 2,5-3 saat arası.
3-4 saat (2)	(K1) Toplam 3-4 saatte çözüyordum.	
4-5 saat (1)	(K3) 4-5 saat falan gibi.	

Matris 4.3.7.1. incelendiğinde, üst düzeyde başarılı öğrencilerden K6 haricindeki diğer katılımcıların soru çözmek üzere kendilerine en az 1,5 saat gibi bir zaman ayırdıkları görülmekle beraber orta düzeyde başarılı öğrencilerden K10, K4 ve K2 dışındaki diğer katılımcılar ile alt düzeyde başarıya sahip öğrencilerden K3, K8 ve K1 dışındaki diğer katılımcıların da soru çözmek üzere kendilerine en az 1,5 saat gibi bir zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. **Bu bulgular sonucunda, her üç düzeyde başarılı öğrenci grubunun ortalama çalışma süreleri birbirine yakın olmakla birlikte bu süre zarfında çözülen soru sayısının her üç düzey öğrenci başarısı arasında büyük bir farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu durum da sınavdaki öğrenci başarı düzeyleri arasında akademik başarı yönünden önemli bir fark yaratmaktadır.**

#### 4.3.8. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Sınava Kadar Soru Çözmedeki İstikrarı

Tablo 4.3.8.1.

*Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin sınava kadar soru çözme istikrarını değerlendirme*

Kategori	Tema	Öğrenci Düzeyi	Doğrudan Etkiler		F=?
Sınava Kadar Soru Çözmedeki İstikrarı	Sınava Kadar Soru Çözme Temposunu Korumak/Koruyamama	Alt Düzey	Evet	K2, K3, K5, K6, K7, K10	f=6
			Hayır	K1, K4, K8, K6	f=4
		Orta Düzey	Evet	K1, K2, K3, K4, K6	f=5
			Hayır	K5, K7, K8, K9, K10	f=5
		Üst Düzey	Evet	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	f=10
			Hayır	-	F=0

Tablo 4.3.8.1. incelendiğinde görülmektedir ki alt düzey (f=6) ve orta düzey öğrenciler (f=5) benzer oranlarda sınava kadarki soru çözme istikrarını korurken; üst düzey öğrencilerin hepsinin (f=10) sınava kadarki soru çözme performansını koruyabildikleri tespit edilmiştir.

#### 4.3.9. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Soru Çözerken Kullandığı Kaynaklar

Tablo 4.3.9.1. Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözerken kullandığı kaynakların değerlendirilmesi

Öğrenci Düzeyi	Soru Çözerken Kullanılan Kaynaklar	Kodlar/Örnek Cümleler
Alt Düzeyde Başarılı Öğrenci	Okulda Okutulan Ders Kitapları ve Etkinlikler (2)	(K8) Okuldaki ders kitapları ve buradan yapılan etkinlikler.
	Dershane ve Kursta Verilen Kaynak Kitaplar(7)	(K2) Dershane ve kursta verilen kitap ve kaynaklardan sorular çözdüm...
	Okuma Kitapları(1)	(K5) Okuma kitapları, konu anlatımlı ders kitapları, soru bankaları, ağabeyleri, Matematik ve Edebiyat öğretmeni kuzenleri
	Ağabeyi/Ablası/Kuzenleri(4)	(K7) ...Ablam beni çalıştırdı, anlamadığım yerleri anlattı... yorgun olmadığı zamanlarda beni sürekli çalıştıyordu, yorgun olduğu zamanlarda, anlamadığım yerlerde gel, diyordu.
	Öğretmenlerin Derste Çözdürdüğü Sorular (1)	(K10) ...Öğretmenlerimiz boş zamanlarımızda test çözdürdüler genelde konu anlatımından sonra. Bazen anlamadığım soruları öğretmenlerime gidip sorardım. Onlar da cevaplardı.
	EBA/Online Siteler(1)	(K10) Akıllı tahtadan sorular çözerdik. Özellikle Türkçe derslerinde 1 saat kitap okutulardı. Akıllı tahtadan "EBA"dan faydalanıyorduk çoğunlukla.
Orta Düzeyde Başarılı Öğrenci	Dershane ve Kursta Verilen Kaynak Kitaplar (10)	(K1) Dershane ve kursta verilen kitap ve kaynaklardan sorular çözdüm...Deneme testleri, konu tarama testleri
	Dershanedeki/Kültür Merkezindeki/Etütteki Soru Çözüm Saatleri/ Birebir Desteği (5)	(K9) Ben haftada bir gün birebir alıyordum... Birebirlerde istediğimiz öğretmeni seçerek hangi konuda zorlanıyorsak , eksiksek o konuda anlatım yapıyordum... (K1) ...Soru çözüm saatleri vardı...
	Okuma Kitapları (1)	(K3) Son bir ay kala çok sıkıldım artık. Kendimi kitap okumaya verdim... Kitap okumaya daha çok yer veriyordum.
	Ağabeyi/ Teyzesi (1)	(K9) Haftada bir ya teyzem geliyor ya da ben onlarda kalıyordum. O bana sorular soruyor, onunla beraber çözüyoruz matematik sorularını... ...Ağabeyim de mesela; bir ödev çıkaracaktım, ağabeyim bilgisayardan çıkarıyor, okuyor, ben yazıyorum, o anlatıyor, sonra bana soru soruyor.
	Okuldaki/ Kurstaki/ Dershanedeki Ders Öğretmenleri (3)	(K3) Dershanedeki öğretmenlerim anlamadığım konularda yardımcı oldular, dershaneye erken gelmemi istediler ders anlatmak için...
	Dershane/ Okul Arkadaşları (2)	(K10) Bazen bir arkadaşım ile çalışıyorduk, o bize geliyor, ben onlara gidiyordum... beraber ders çalışıyorduk.

Üst Düzeyde Başarılı Öğrenci	Okulda Tutulan Ders Notları (1)	(K10) Okulda tuttuğum ders notları da sınav için benim açımdan son derece önemliydi.
	Dershane ve Kursta Verilen Kaynak Kitaplar (9)	(K7) Dershane ve kursta verilen kitap ve kaynaklardan sorular çözdüm...Deneme testleri, konu tarama testleri...
	Dershanedeki/Kültür Merkezindeki/Etütteki Soru Çözüm Saatleri/Birebir Desteği (4)	(K9) ...Kamp yapmışlardı TEOG' a 1 ay kala...Saat 16.00'da geliyorduk, iki saat test çözüyorduk, üç ders ders anlatılıyordu, tekrar akşam kalmak isteyenler de iki saat daha etüt yapıyorlardı.
	Okuma Kitapları (3)	(K10)Sınavda paragraf sorularını çözebilmek için kitap okuyordum...etütte de bizi kitap okumaya teşvik etmek için kitap okuma yarışları yapılıyordu.
	Ağabeyi/Ablası/Kuzenleri / Arkadaşları/Annesi/Amcası(6)	(K6) Arkadaşlarımızla ara sıra buluşuyoruz, ders çalışmak için. Herkes anlamadığı konuları söylüyor, her birimiz böyle farklı farklı konuları anlatıyoruz.
	Okuldaki/ Kurstaki/ Dershanedeki Ders Öğretmenleri (6)	(K3) Okulda TEOG benzeri MEB testlerini çözdürerek hocalar yani TEOG' da çıkabilecek tarzda soruları gösterdiler bize...
	EBA/Online Siteler (2)	(K4) İlk önce Morpakampus var internette. Ondan çalıştım. Tonguç Akademi, başka siteler var ya da YouTube' ta konular var. Buradan da dinleyip farklı soru türlerini görmek için durmadan sorular çözdüm.

Matris 4.3.9.1. incelendiğinde, alt düzeyde başarılı öğrencilerin soru çözerken kullandığı kaynaklar boyutunda görülmektedir ki alt düzey öğrencilerin en çok kullandığı kaynak dershane/kursta verilen kaynak kitaplar (f=7) iken; ağabeyi/ablası ve kuzenleri (f=4) diğer kaynaklara göre daha sık tekrar edilmiştir. Orta düzeyde başarılı öğrencilerin en çok kullandığı kaynak dershane ve kursta verilen kaynaklar kitaplar (f=10) olup dershane/etütteki soru çözüm desteği/birebirler (f=5) diğer kaynaklara göre daha sık tekrar edilmiştir. Üst düzeyde başarılı öğrencilerin en çok kullandığı kaynak dershane/kursta verilen kaynak kitaplar (f=9) olup okul/kurs/dershanedeki ders öğretmenleri (f=6), ablası/ağabeyi/kuzenleri (f=6) ve dershanedeki/etütteki soru çözüm saatleri/birebir desteği (f=4) diğer kaynaklara göre daha sık tekrar edilmiştir.

Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin soru çözerken kullandıkları kaynak sayısına ilişkin toplam tema sayısı f= 19 olup bu kategoride kullanılan toplam kod sayısı f= 72'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle; her üç düzey öğrenci grubunun da soru çözerken kullandığı kaynaklara ilişkin tema çeşitleri ve sayılarının birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın alt düzey öğrencilerin kullandıkları kaynaklara ilişkin görüşlerini anlatan cümle/kod sayısı f=16; orta düzey öğrencilerin görüşlerini anlatan cümle/kod sayısı f=22 ve üst düzey öğrencilerin görüşlerini anlatan cümle/kod sayısı f=31'dir. Tablo 4.3.9.1'den hareketle üst düzey

öğrencilerin soru çözerken kullandıkları kaynaklara ilişkin görüşlerini anlatan cümle sayılarının (f=31), diğer iki düzey öğrenci grubuna göre (alt düzey f=16 ve orta düzey f= 22) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yani üst düzey öğrencilerin diğer iki düzey öğrenci grubuna göre daha çok kaynak kullandığını söyleyebiliriz.

#### 4.3.10. Eğitsel Hedeflerin Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Tablo 4.3.10.1. Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin alt düzey öğrencilerin başarısına etkisi

EĞİTSEL HEDEFLERİN BAŞARIYA ETKİSİ		DOĞRUDAN ETKİLER (+)	Eğitsel Hedeflerin Başarıya Katkısı
ALT DÜZEY ÖĞRENCİ	Evet	(K1) Güzel bir liseyi bitirip büyük bir yerde okumaya devam etmek istiyorum.....	Çalışma Performansını Arttırmaya Teşvik(4) (K1)...Bu dönem yüksek getirmeyi düşünüyorum. Kendimi biraz daha bağladım bu dönem.
		(K5) Evet, var...Eczacı olmak istiyorum.	(K5) Beni daha çok azimlendirdi. O hedefe ulaşmak için çok çalıştım yani.
		(K7) Var, üniversitede konservatuar bölümü okumak istiyorum. Tiyatro yeteneğim fazla...	(K7) ...Lisede TEOG puanıma göre yerleşmeyi planlıyorum. Netini çok bilmiyorum ama çok gitmek istiyorum ve Anadolu tutturmak istiyorum.
		(K9) Var, Türk Telekom' a sağlık meslek lisesine gitmek istiyorum.	(K9) ((başarıma etkisi)) biraz oldu, şöyle oldu: Ben çalışıyordum, oraya gitmek istiyordum, orayı hedeflemiştim ama hedefim tutmadı.
		(K2) Evet, muhasebeci olmak istiyorum.	Güven Duygusu Sağlaması(1) (K2) Olumlu etkiledi, beni güvenciledi.
		(K4) Hocam, 9. sınıfta açıktan okuyacağım.	Ailenin Talebi(1) (K4) Derslerime kafa vermiyordum, çok çalışmıyordum, 9. sınıfta açıktan okuyacağım...sonra dershaneye yazılacağım. Ailemin tercihi o.
	(K6) Var, BESYO istiyorum.	Çalışmaya Yönelik Moral-Motivasyon Sağlaması(1) (K6) Beni motive etti.	
	(K8) Evet, ana sınıfı öğretmeni olmak istiyorum.	(K8) ((Üniversiteye yönelik hedeflerimin)) pek etkisi olmadığını düşünüyorum.	
	Hayır	(K10) Yok.	(K10)Yok.....
		(K3) Yok.	(K3) Yok.....

Mevcut akademik başarı sebepleri temasına dahil edilebilecek "eğitsel hedeflerin başarıya etkisi boyutu"nda alt, orta ve üst düzey öğrencilerin lise veya üniversiteye yönelik hedeflerinin akademik başarısına etkisine ve bu hedeflerin başarısına nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin açıklama ve görüşlerine yer verilmektedir. İlgili boyut; 3 tema, konuya ilişkin görüşleri içeren 30 doğrudan etki kodu, eğitsel hedeflerin başarıya katkısını ifade eden 13 alt tema ile bu alt temaları temsil eden 31 koddan oluşmaktadır.

"Eğitsel hedeflerin başarıya etkisi boyutu"nda alt düzey öğrencilerin lise veya üniversiteye yönelik hedeflerinin akademik başarısına etkisine ve bu hedeflerin başarısına nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin açıklama ve görüşlerine yer verilmektedir. İlgili boyut; 1 tema, konuya ilişkin görüşlerini içeren 10 doğrudan etki kodu, eğitsel hedeflerin başarıya katkısını ifade eden 4 alt tema ile bu alt temaları temsil eden 7 koddan oluşmaktadır. Matris 4.3.10.1. incelendiğinde üç katılımcı (K10 ve K3) dışında diğer bütün katılımcılar (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9) eğitsel hedeflerin akademik başarılarına yönelik olumlu açıklamalarda bulunmuştur. Bununla birlikte K8 eğitsel hedefini açıklarken ana sınıfı öğretmeni olmak istediğini belirtmiştir. Ancak bu eğitsel hedefin akademik başarısına pek etkisi olmadığını da dile getirmiştir. Eğitsel hedeflerin akademik başarıyı etkileme şekline yönelik olarak en sık tekrar edilen "çalışma performansını arttırmaya teşvik" (f=4) alt temasıdır. Diğer üç alt tema birer kez tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.10.2.

Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin orta düzey öğrencilerin başarısına etkisi

EĞİTSEL HEDEFLERİN BAŞARIYA ETKİSİ		DOĞRUDAN ETKİLER (+)	Eğitsel Hedeflerin Başarıya Katkısı
ORTA DÜZEY ÖĞRENCİ	Evet	(K1) Evet, aslında üniversitede tıp düşünüyordum. Matematik öğretmenliği düşünüyorum matematiğim iyi olduğu için. İngilizce de olabilir.	Çalışmaya Yönelik Moral-Motivasyon Sağlaması(4) (K1) Yani daha fazla aklıma geldikçe onu düşünerek çalıştım, motive oldum. (K2) Çalışırken onları düşündüm, gayretlendim. (K4) Oldu, pilot olacağım için yüksek başarı gerekiyor. Onun için daha bir hırslandım, hırs yaptım. (K8) ...TEOG' da istediğim liseyi kazanmak için daha çok hırslandım. O liseyi düşündüm. Oraya gidebilirim ben, dedim.
		(K2) Var, Akınal Lisesi.	Başarıya Yönelik Somut Planlama(1) (K2) Ya onların puanına bakarak şu şu yanlış çıkartırım, dedim...Bu arada oraya girebilmek için her iki sınavda toplam 30'dan aşağı yanlış çıkarmış olmam lazım.
		(K4) Evet, normalde askeri lise istiyordum. Darbeden dolayı askeri liseler kapatıldı. Üniversitede pilotaj istiyorum.	
		(K8) Var, aslında Anadolu lisesi.	
	Evet	(K5) Evet, en çok katkı sunanlardan biri olduğumu söyleyebilirim. (K6) Sağlık okuma hedefim vardı. Şu anda pek revaçta olmadığı için pek bir hedefim yok. (K10) Evet, eczacı olmak istiyorum. (K3) Asker olmak her zamanki hayalim küçüklükten beri. Onu da ((askeri)) liseler kapandığı için artık gidemeyeceğim için artık bir hedefim yok.	Çalışma Performansını Arttırmaya Teşvik(4) (K5) Hep bir hedefe yöneldim, o hedefi tutturmak için de elimden gelen her şeyi yapmaya çalıştım. (K6)... Gitmek istediğim okul mesela çok yüksek bir puanda. Ama benim az çalışmam ona yetmiyor. (K10) ... Daha çok hırslı olmamı sağladı, daha fazla çalışıyordum. (K3) Tarih derslerinde oldu ama onun dışında hiçbir katkısı olmadı.
	Hayır	(K7) Var, iç mimar olmak istiyorum.	Ağabeyini Örnek Alması(1) (K7) Ben iç mimar olmayı çok istiyordum, ağabeyim de inşaat mühendisi olmayı istediği için. Ben de onun yüzünden olmayı çok istiyordum.TEOG' da da bu durumun katkısı oldu. (K9) ((başarı durumuma)) hiçbir etkisi olmadı.

"Eğitsel hedeflerin başarıya etkisi boyutu"nda orta düzey öğrencilerin lise veya üniversiteye yönelik hedeflerinin akademik başarısına etkisine ve bu hedeflerin başarısına nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin açıklama ve görüşlerine yer verilmektedir. İlgili boyut; 1 tema, konuya ilişkin görüşleri içeren 10 doğrudan etki kodu, eğitsel hedeflerin başarıya katkısını ifade eden 5 alt tema ile bu alt temaları temsil eden 11 koddan oluşmaktadır. Tablo 4.3.10.2'den hareketle katılımcı 9 dışında diğer bütün katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10) eğitsel hedeflerin akademik başarılarına yönelik olumlu açıklamalarda bulunmuştur. K9 eğitsel hedefini açıklarken doktor olmak istediğini belirtmiştir. Ancak bu eğitsel hedefin akademik başarısına hiçbir etkisi olmadığını da dile getirmiştir. Eğitsel hedeflerin akademik başarıyı etkileme şekline yönelik olarak en sık tekrar edilen, "çalışmaya yönelik moral/motivasyon sağlama" (f=4) alt teması ve "çalışma performansını arttırmaya teşvik" alt teması (f=4) olup bu iki alt tema, diğer alt temalara göre daha sık tekrar edilmiştir.

Tablo 4.3.10.3.

Etki Matrisi: eğitsel hedeflerin üst düzey öğrencilerin başarısına etkisi

EĞİTSEL HEDEFLERİN BAŞARIYA ETKİSİ		DOĞRUDAN ETKİLER (+)	Eğitsel Hedeflerin Başarıya Katkısı
ÜST DÜZEY ÖĞRENCİ	Evet	(K1) Evet, oldu.	Çalışmaya Yönelik Moral-Motivasyon Sağlaması(6)
		(K2) Evet, aslında benim hedeflediğim bir fen lisesi vardı.	(K4) Ben öncelikle telefonumun ekran fotoğrafını, işte internette falan her yerde okulumun resmini koymuştum...Onu cidden her gördüğümde o beni daha çok zorluyordu. Eğer burayı istiyorsan çalışacaksın, diyordum kendi kendime.
		(K3) Evet.	(K2) ...Evdeki çalışma masamın üzerindeki panoya bu lisenin resmini astım ve onu her gördüğümde daha büyük bir zevkle çalışmaya başladım. Bu beni motive etti.
		(K4) Vardı.	Güven Duygusu Sağlaması(1)
		(K5) Var.	(K10) ...Ben oraya gitmek için çok çabaladım, kendime güven duydum aslında. Orayı hedefleyince kendime güvenmek istedim...
		(K6) Evet.	Başarıya Yönelik Somut Planlama(1)
		(K7) Evet.	(K9) Yani TEOG' da başarılı olmam iyi bir liseyi de gösterdiği için bence evet ((etkili)) oldu.
		(K8) Var, yani.	Çalışma Performansını Arttırmaya Teşvik(5)
		(K9) Evet.	(K5) ...Ben genetik mühendisi olmak istiyorum ve yurt dışında okumak istiyorum. Bu yüzden çok çalışmam gerektiğine inanıyorum. ..
		(K10) Evet, liseye yönelik.	

"Eğitsel hedeflerin başarıya etkisi boyutu"nda üst düzeyde başarılı öğrencilerin lise veya üniversiteye yönelik hedeflerinin akademik başarısına etkisine ve bu hedeflerin başarısına nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin açıklama ve görüşlerine yer verilen ilgili boyut; 1 tema, konuya ilişkin görüşleri içeren 10 doğrudan etki kodu, eğitsel hedeflerin başarıya katkısını ifade eden 4 alt tema ile bu alt temaları temsil eden 13 koddan oluşmaktadır. Matris 4.3.10.3. incelendiğinde bütün

katılımcılar, eğitsel hedeflerin akademik başarılarına yönelik olumlu açıklamalarda bulunmuştur. Eğitsel hedeflerin akademik başarıyı etkileme şekline yönelik olarak en sık tekrar edilen, " çalışmaya yönelik moral/motivasyon sağlama " alt teması (f=6) dır. Bunun yanında "çalışma performansını arttırmaya teşvik" (f=5) alt teması, diğer alt temalara göre daha sık tekrar edilmiştir.

*Tablo 4.3.10.4.*

*Eğitsel hedeflerin alt, orta ve üst düzey öğrencilerin başarısına etkisine yönelik değerlendirme*

Öğrenci Düzeyi	Tema Sayısı (f)	Doğrudan Etki Sayısı (f)	Alt Tema Sayısı (f)	Örnek Cümle/Kod Sayısı (f)
Alt Düzey (n)=10	1	10	4	7
Orta Düzey (n)=10	1	10	5	11
Üst Düzey (n)=10	1	10	4	13
<b>Toplam Sayı (f) =</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>31</b>

Tablo 4.3.10.4.ten hareketle, üç düzey öğrenci grubunun da aynı sayıda tema ve benzer sayıda alt temalarla eğitsel hedeflerinin akademik başarısına yönelik açıklamalarda bulunduğu tespit edilmiştir. Eğitsel hedeflerin akademik başarıya etkisi hususunda alt düzey öğrencilerin ikisi ( K3 ve K10) ve orta düzey öğrencilerden biri (K9) bu eğitsel hedeflerin akademik başarılarına katkısı olmadığını belirtirken üst düzey öğrencilerin tümü bu eğitsel hedeflerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Orta ve alt düzey öğrenciler, eğitsel hedeflerin akademik başarılarına etkilerini birbirine yakın frekanslarla açıklamışlardır. Ancak eğitsel hedeflerin başarıya etkisini açıklamaya yönelik frekans sayılarının alt ve üst düzey öğrenciler arasında dikkat çekici bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

#### 4.4. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem olan mevcut başarı durumunun değerlendirme şekline ilişkin temada alt, orta ve üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarının yeterliliğine ilişkin görüşler ve bu yeterliliğe yönelik nedensel açıklamalar yer almaktadır. Araştırmanın bu alt boyutu öğrencilerin mevcut başarı yeterliliklerine ilişkin görüşlerini öncelikle "evet" veya "hayır" şeklinde ifade etmelerine daha sonra, bu cevaplardan hareketle öğrencilerin mevcut başarı yeterliliklerine/yetersizliklerine ilişkin görüşlerini nedenleriyle açıklamalarına dayanmaktadır. Elde edilen bulgular; başarı durumunun yeterliliğine ilişkin doğrudan etkileri içeren toplam 32 kod; öğrencilerin mevcut başarı durumuna ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 20 alt tema ve 42 koddan oluşmuştur. Her üç düzey öğrenci grubunun da mevcut akademik başarının yeterliliğine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını benzer sayıda doğrudan etkiler, alt temalar ve örnek cümlelerle açıkladıkları tespit edilmiştir.

#### 4.4.1. Alt Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları

Tablo 4.4.1.1. Tematik Kavramsal Matris: alt düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları

ANA KATEGORİ	DOĞRUDAN ETKİLER	Öğrencilerin Mevcut Başarısını Açıklama Yaklaşımları Alt Tema ve Kodlar/Örnek Cümleler
ÖĞRENCİLERİN MEVCUT BAŞARI DURUMUNUN YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	(K1) Evet.	Görevlerini Yerine Getirdiğini Düşünme(1) (K1) Ders çalışıyorum, arkadaşlarımla da oyun kuruyorum, ailemle de manevi bir şey olunca katılıyorum.
	(K2) Hayır	Çalışma Performansını Arttırabilme(1) (K2) Daha fazla çalışmam gerekiyor.
	(K3) Hayır.	Çalışma Kalitesine Yönelik Farkındalık(1) (K3)Verimli çalışmadığım için başarısızım.
	(K4) Hayır. (K8) Hayır. (K9) Hayır.	Yetersiz Çalışma Performansı (3) (K4) Hiç çalışmadığım zamanlar da oldu. Bulamadığım sorular da oldu TEOG' da...Düşük gelir diye düşünüyorum sonucum.
	(K5) Evet. (K6) Evet. (K8) Evet.	Kendi Akademik Seviyesiyle İlgili Algısı/Önyargısı(3) (K5) Mevcut başarıyı çok düşük de bulmuyorum. Zaten çok iyi olamam da. Kendimi öyle hissediyorum. Normal buluyorum. (K8)... Hem de elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum ama bu kadar.
	(K6) Evet.	Kendisini Hedeflediği Noktada Görme(1) (K6) ...Hedefim bu.
	(K7) Hayır. (K10) Hayır.	Daha İyisini Yapabileceğine İnanma(2) (K10) Notlarım iyi değil belki ama aslında daha iyisini yapabilirdim. Bir de hata yaparım, bana gülerler diye derse katılmaktan çekinirdim, söz hakkı almaktan çekinirdim.

Tablo 4.4.1.1. incelendiğinde alt düzeyde başarılı öğrencilerden K1, K5 ve K6 merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Buna karşın K2, K3, K4, K7, K9 ve K10; yeterli bulmadıkları akademik başarılarını sebepleriyle açıklayarak ifade etmişlerdir. K6, yeterli bulduğu mevcut akademik başarıyı iki gerekçeyle açıklamıştır. Buna karşın K8, mevcut akademik başarı durumunu hem yeterli bulduğuna hem de yeterli bulmadığına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. **Tablo 4.4.1.1.den hareketle mevcut akademik başarı durumunu yeterli veya yetersiz bulan her iki öğrenci grubunun da bu yeterliği açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetimlilik odağıyla açıkladıkları tespit edilmiştir.** Elde edilen bulgular; başarı durumunun yeterliliğine ilişkin doğrudan etkileri içeren 12 kod; öğrencilerin mevcut başarı durumuna ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 7 alt tema ve 12 koddan oluşmuştur.

Bu öğrenciler mevcut başarıya yönelik yeterliklerini en çok yetersiz çalışma performansı (f=3), kendi akademik seviyesiyle ilgili algısı/önyargısıyla (f=3) açıklamışlardır. Bunun yanında "daha iyisini yapabileceğine inanma"ya yönelik diğer gerekçe de (f=2) diğer sebep belirten faktörlere göre daha sık tekrar edilmiştir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"(K4) Hiç çalışmadığım zamanlar da oldu. Bulamadığım sorular da oldu TEOG' da... Düşük gelir diye düşünüyorum sonucum."

"(K5) Mevcut başarıyı çok düşük de bulmuyorum. Zaten çok iyi olamam da. Kendimi öyle hissediyorum. Normal buluyorum."

"(K10) Notlarım iyi değil belki ama aslında daha iyisini yapabiliirdim. Bir de hata yaparım, bana gülerler diye derse katılmaktan çekinirdim, söz hakkı almaktan çekinirdim."

#### 4.4.2. Orta Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları

Tablo 4.4.2.1. Tematik Kavramsal Matris: orta düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları

ANA KATEGORİ		DOĞRUDAN ETKİLER	Öğrencilerin Mevcut Başarıyı Açıklama Yaklaşımları Alt Tema ve Kodlar/Örnek Cümleler
ÖĞRENCİLERİN MEVCUT BAŞARI DURUMUNUN YETERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Hayır	(K1) Bulmuyorum.	<b>Yetersiz Çalışma Performansı (5)</b> (K1) Gerekliği kadar çalışmadım. (K3) Bilmiyorum, yeterince çalışmadığımı düşünüyorum. (K9) Derslerime daha çok çalışsaydım keşke... (K6) ...O dönem aksatmadan daha düzgün çalışabilseydim daha çok üstüne yüklenseydim daha iyi bir şeyler yapabilirdim.
		(K2) Hayır.	(K10) Daha fazla çalışabilirdim... Az ders çalıştığımı da düşünüyorum... Yani günde daha fazla soru çözebilirdim...
		(K3) Çok yeterli değil.	<b>Arkadaş Çevresinin Olumsuz Etkisi(1)</b> (K2) Arkadaşlarımın iyi yönleri olmasına rağmen kötü etkileri de oldu tabii. Mesela; o dedi ki: "Sen benimle daha az ilgileniyorsun; onunla daha çok ilgileniyorsun." Hep içime attım, dışarıya vurmadım.
		(K4) Hayır.	<b>Daha İyisini Yapabileceğine İnanma(4)</b> (K4) Daha iyisini yapabilirdim. (K5) İlk TEOG' da biraz boşlama oldu. Aksaklıklar oldu bazen. Sonuçlarıma yansıdı bu durum. Daha az yanlış çıkarabilirdim. (K6) Daha iyisini yapabileceğimi düşünüyorum. (K8) Daha çok çalışsam daha iyi olabilirdim.
		(K5) Tam yeterli bulmuyorum.	<b>Psikolojik Faktörlerin Olumsuz Etkileri (Heyecan) (1)</b> (K9) TEOG' da çok heyecanlandım. Soruları yanlış okumuşum. Değiştirdiğim sorular var. 15 soru bundan dolayı gitti. (özellikle Türkçeden) <b>Psikolojik Faktörlerin Olumsuz Etkileri (Stres/Korku) (1)</b> (K10) Aslında ilk TEOG' dan çok korkuyordum ama korkulacak bir şey de yokmuş, Çok korktuğum için stres yaptım bayağı...
		(K6) Bulmuyorum.	<b>Sınav Deneyiminin Olmaması(1)</b> (K7) Böyle büyük bir sınava ilk kez hazırlanıyordum...Tecrübeli değildim. TEOG yaklaştıkça bu deneme sorularını çözerek başka okulların deneme sorularını da çözerek biraz tecrübe kazanmaya başladım.
		(K7) Çok değil. %85 yeterli buluyorum...	
		(K8) Hayır	
		(K9) Hayır.	
		(K10) Bulmuyorum.	

Tablo 4.4.2.1. incelendiğinde orta düzey grubu öğrencilerin hiçbirinin merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, yeterli bulmadıkları akademik başarılarını sebepleriyle açıklayarak ifade etmişlerdir. K6, K9 ve K10; yeterli bulmadıkları akademik başarılarını iki gerekçeyle açıklamıştır. **Tablo 4.4.2.1'den hareketle, K2 hariç diğer bütün katılımcıların, mevcut akademik başarı durumu yetersizliğini açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetimlilik odağıyla açıkladıkları tespit edilmiştir. K2 ise mevcut akademik başarının yetersizliğini kendisi dışındaki bir sebeple (arkadaş çevresinin olumsuz etkisi) yani dış denetim odaklılıkla açıklamıştır.**

Elde edilen bulgular; başarı durumunun yeterliğine ilişkin doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarı durumuna ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 6 alt tema ve 13 koddan oluşmuştur.

Bu öğrenciler mevcut başarıya yönelik yetersizliklerini en çok yetersiz çalışma performansı (f=5) ile açıklarken; "daha iyisini yapabileceğine inanma"ya yönelik gerekçe de (f=4) diğer sebep belirten faktörlere göre daha sık tekrar edilmiştir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K10) Daha fazla çalışabilirdim... Az ders çalıştığımı da düşünüyorum... Yani günde daha fazla soru çözebilirdim...

(K3) Bilmiyorum, yeterince çalışmadığımı düşünüyorum.

(K5) İlk TEOG' da biraz boşlama oldu. Aksaklıklar oldu bazen. Sonuçlarıma yansıdı bu durum. Daha az yanlış çıkarabilirdim.

(K8) Daha çok çalışsam daha iyi olabilirdim.

#### 4.4.3. Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Başarının Yeterliğine İlişkin Görüşleri ve Bu Başarıyı Açıklama Yaklaşımları

Tablo 4.4.3.1. Tematik Kavramsal Matris: üst düzey öğrencilerin mevcut başarının yeterliğine ilişkin görüşleri ve bu başarıyı açıklama yaklaşımları

ANA KATEGORİ		DOĞRUDAN ETKİLER	Öğrencilerin Mevcut Başarıyı Açıklama Yaklaşımları Alt Tema ve Kodlar/Örnek Cümleler
Hayır	(K1) Hayır.	(K1) Hayır.	Çalışma Kalitesine Yönelik Farkındalık(1) (K8) ...Daha fazla ve verimli çalışsaydım ilk TEOG' da daha az yanlış çıkarabilirdim. ...
	(K2) Bazı konularda eksik olduğumu düşünüyorum.	(K2) Bazı konularda eksik olduğumu düşünüyorum.	Yetersiz Çalışma Performansı (1) (K2) Çünkü; mesela ben çok düzenli çalışan bir insan değilim...Biraz daha düzenli çalışsaydım son bir ay biraz daha rahat olabilirdim.
	(K3) Hayır.	(K3) Hayır.	Kendisini Hedeflediği Noktada Görme(2)
	(K4) Hayır, yeterli bulmuyorum.	(K4) Hayır, yeterli bulmuyorum.	(K4) ... Mevcut başarıyı arttırabilirdim ama arttırsam da sonuçlarda çok fazla bir şey değişmeyecekti...Zaten bu kadar çalışmayla başarıyı elde edebiliyordum.
	(K5) ...yeterli bulmuyorum.	(K5) ...yeterli bulmuyorum.	Daha İyisini Yapabileceğine İnanma(7) (K1) ...Çünkü; ben yazılılarımı bakarsak ... hepsi 100. Hiçbir şekilde 99-98' im yok. Ama TEOG' da iki yanlışım çıktı... TEOG' da ful çekebilirdim.
	(K7) Hayır.	(K7) Hayır.	(K8) ...Daha fazla ve verimli çalışsaydım ilk TEOG' da daha az yanlış çıkarabilirdim. ...
	(K8) Evet, buluyorum ama..	(K8) Evet, buluyorum ama..	(K7) Daha ileriye geçebilirdim. TEOG 1'de heyecan yapmasaydım çok daha az yanlışım çıkabilirdi...
	(K9) Hayır.	(K9) Hayır.	Psikolojik Faktörlerin Olumsuz Etkileri(3) (K5) ...sınav çok kolay bir sınavdı, gözümüzde büyüttükleri kadar zor değildi.
	(K10) Hayır.	(K10) Hayır.	(K7) TEOG 1'de heyecan yapmasaydım çok daha az yanlışım çıkabilirdi... Planlı-Programlı Çalışmama(1) (K2) ...Ben kendime çok fazla program yapamıyorum, yapsam bile uygulayamıyorum. Kendime program yapmayı sürekli denedim ama hiçbir zaman uygulayamadım. Çünkü; çok sıkıntıya gelen bir insan değilim...
	Evet	(K6) Evet.	Kendisini Hedeflediği Noktada Görme(2) (K6) Çevremden önemli görüşler((sınav sonucum ve çalışmamla ilgili)) alıyorum. ((Gitmek istediğim)) birçok lisenin taban puanını da geçiyorum. İstedğim liseye neredeyse puanım yetiyor.

Tablo 4.4.3.1. incelendiğinde üst düzey grubu öğrencilerden katılımcı 6 dışında hiçbir öğrencinin merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, yeterli bulmadıkları akademik başarılarını sebepleriyle açıklayarak ifade etmişlerdir. 8 ve 7 nolu katılımcı; yeterli bulmadığı akademik başarısını iki gerekçeyle açıklamıştır. Katılımcı 6'nın, mevcut akademik başarısını yeterli gördüğü tespit edilmiştir. **Matris 4.4.3.1.den hareketle K6 hariç diğer bütün katılımcıların, mevcut akademik başarı durumu yetersizliğini açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetimlilik odağıyla açıkladıkları tespit edilmiştir. Buna karşın K6, mevcut akademik başarının yeterliliğine ilişkin görüşlerini yine kendisinden kaynaklanan bir iç sebeple yani iç denetim odaklılıkla açıklamıştır.**

Elde edilen bulgular; başarı durumunun yeterliliğine ilişkin doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarı durumuna ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 7 alt tema ve 16 koddan oluşmuştur.

Bu öğrenciler mevcut başarıya yönelik yetersizliklerini en çok "daha iyisini yapabileceğine inanma"ya yönelik gerekçeyle (f=7) açıklarken; kendisini hedeflediği noktada görme (f=4), psikolojik faktörlerin olumsuz etkileri (f=3) gibi sebepler, diğer sebep belirten faktörlere göre daha sık tekrar edilmiştir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"(K1) ...Çünkü; ben yazılılarım bakarsak ... hepsi 100. Hiçbir şekilde 99-98' im yok. Ama TEOG' da iki yanlışım çıktı... TEOG' da ful çekebilirdim. "

"(K4) ... Mevcut başarıyı arttırabilirdim ama arttırsam da sonuçlarda çok fazla bir şey değişmeyecekti...Zaten bu kadar çalışmayla başarıyı elde edebiliyordum."

"(K6) Çevremden önemli görüşler((sınav sonucum ve çalışmamla ilgili)) alıyorum. ((Gitmek istediğim)) birçok lisenin taban puanını da geçiyorum. İstedğim liseye neredeyse puanım yetiyor."

"(K5) ...sınav çok kolay bir sınavdı, gözümüzde büyüttükleri kadar zor değildi."

Elde edilen bulgular; başarı durumunun yeterliliğine ilişkin doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarı durumuna ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 7 alt tema ve 16 koddan oluşmuştur.

#### 4.4.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarının Yeterliliğine İlişkin Görüş ve Yaklaşımları Tema, Alt Tema ve Kodlarının Karşılaştırması

Tablo 4.4.4.1.

Mevcut akademik başarının yeterliliğine ilişkin görüş ve yaklaşımların tema, alt tema ve kodlarının karşılaştırması

Öğrenci Seviyesi	Doğrudan Etkiler Kod Sayısı	Alt Tema	Örnek Cümleler/Kodlar
Alt Düzey	12	7	12
Orta Düzey	10	6	13
Üst Düzey	10	7	17
Toplam Sayı F=	F=32	F=20	F=42

Tablo 4.4.4.1.den hareketle her üç düzey öğrenci grubunun da mevcut akademik başarının yeterliliğine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını benzer sayıda doğrudan etkiler, alt temalar ve örnek cümlelerle açıkladıkları tespit edilmiştir.

#### 4.5. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem olan öğrencilerin mevcut akademik başarılarını artırma konusundaki düşünce ve görüşlerine yer verilen temada alt, orta ve üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmaya inaniyorlarsa bunu nasıl arttıracakları; bu mevcut akademik başarıyı arttırmayacaklarını düşünüyorlarsa sebeplerine ilişkin görüşlerin ortaya konduğu görüşler ve açıklamalar yer almaktadır. Bahsedilen alt boyutlarla ilişkili veriler, ilgili sınava giren öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular; başarıyı arttırmaya ilişkin doğrudan etkileri içeren toplam 30 kod; öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya ilişkin görüş ve yaklaşımlarını temsil eden 33 alt tema ve 66 koddan oluşmuştur. **Her üç düzey öğrenci grubunun da mevcut akademik başarılarını arttırmaya ilişkin görüş ve yaklaşımlarını aynı sayıda doğrudan etkiler ve alt temalarla açıklamalarına**

karşın; alt düzey öğrencilerin 28 örnek cümleyle, orta düzey öğrencilerin 19 örnek cümleyle ve üst düzey öğrencilerin 19 örnek cümleyle görüşlerini açıkladıkları tespit edilmiştir.

#### 4.5.1. Alt Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.1.1.

Tematik Kavramsal Matris: alt düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri

KATEGORİ	Doğrudan Etkiler	Mevcut Başarıyı Arttırmaya Yönelik Açıklama/ Yaklaşımlar Alt Tema ve Kodlar/Örnek Cümleler
Alt Düzey Öğrenciler	(K1) Evet.	Ders Çalışma Performansını Arttırma(8) (K1) Çalıştığım derslerden biraz daha üzerine gidersem ailem beni dershaneye gönderebilirse başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum.
	(K2) Evet.	Ailenin Dershane/ Etüt/Kurs Desteği(3) (K1) ...ailem beni dershaneye gönderebilirse başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum.
	(K3) Evet.	Çalışma Kalitesini Arttırma(2) (K5) ...Daha verimli çalışarak...bir plan doğrultusunda çalışmaktan bahsediyorum.
	(K4) Evet.	Sistemli Ders/Konu Tekrarları Yapma(2) (K10) Aslında daha sistemli çalışsam belki bu işi yapabilirim.
	(K5) Evet.	Aile ve Arkadaşlardan Sosyal/Manevi Destek Görme(2) (K3) ...Aile ve arkadaşlarımdan destek alarak... (bu başarıyı arttırabileceğime inanıyorum.
	(K6) Evet.	Kitap Okuma(1) (K4) ...Kitap okuyarak...((mevcut başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum.))
	(K7) Evet.	Sosyal Yaşantı ve Çevresini Terk Etme(3) (K5) Çevremi değiştirerek arttırabileceğime inanıyorum. (K7) ...Biraz sosyal arkadaşlarımdan uzaklaşabilirim.Çünkü; fazla engel olabiliyorlar. Bunu biraz daraltabilirim.
	(K8) Evet.	Soru Çözme(4) (K7) Yani 480 soru çözüyorsam bunun 600'e çıkması ya da günde iki saat çalışıyorsam bunun dört saat olması gibi.
	(K9) Evet.	Derse Yönelik Araştırma-İncelemeler Yapma(1) (K6) ...biraz araştırmalar yaparak...((başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum.))
	(K10) Evet.	Dikkatini Dağıtan Etkenleri Terk Etme(1) (K9) Dersi derste ve daha sıkı yani arkadaşlarımla konuşmadan takip ederek bu başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum. Dikkatini Toplama/Derse Konsantre Olma(1) (K10) ... Kafamı derslere vermediğim için de emek harcamadığım için de başarısız olduğumu düşünüyorum.

Tablo 4.5.1.1. incelendiğinde alt düzey grubu öğrencilerin hepsinin (n=10) merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını arttırabileceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K3, K4, K6, K9 ve K10 sadece genel bir yaklaşımla akademik başarıyı artırma yönteminden bahsederken; bunlar dışındaki diğer bütün öğrenciler birden fazla yaklaşım/yöntemle mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. **Tablo 4.13.1'den hareketle K1 ve K3 hariç diğer bütün katılımcıların, mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik görüşlerini açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetimlilik odağıyla açıkladıkları tespit edilmiştir. Buna karşın K1 ve K3, mevcut akademik başarıyı arttırmaya yönelik ilişkin görüşlerini açıklarken bunu dış bir sebeple/dış denetim odaklılıkla açıklamışlardır.**

Elde edilen bulgular; başarı durumunu arttırmaya yönelik doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya yönelik açıklama/yaklaşımlarını içeren 11 alt tema ve bunları temsil eden 28 koddan oluşmuştur.

Bu öğrenciler mevcut başarıyı arttırmaya yönelik yaklaşımlarını en çok "ders çalışma performansını artırma"yla açıklarken; soru çözme (f=4), ailenin derslane/etüd/kurs desteği (f=3) ve sosyal yaşantı çevresini terk etme(f=3) gibi yaklaşımları içeren etkenler, diğer sebep belirten faktörlere göre daha sık tekrar edilmiştir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"(K1) Çalıştığım derslerden biraz daha üzerine gidersem ailem beni dershaneye gönderebilirse başarıyı arttırabileceğimi düşünüyorum."

"(K7) Yani 480 soru çözüyorsam bunun 600'e çıkması ya da günde iki saat çalışıyorsam bunun dört saat olması gibi."

"(K7) ...Biraz sosyal arkadaşlarımdan uzaklaşabilirim.Çünkü; fazla engel olabiliyorlar. Bunu biraz daraltabilirim."

"(K4) Evden hiç çıkmayacağım. Bir derslane için..."

" (K2) Daha fazla kurslara ve etütlere katılmak...gerekıyor."

"(K5) Çevremi değiştirerek arttırabileceğime inanıyorum."

"(K8) ...daha bol test çözmeliyim.

## 4.5.2. Orta Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.2.1.

Tematik Kavramsal Matris: orta düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri

KATEGORİ	Doğrudan Etkiler	Mevcut Başarıyı Arttırmaya Yönelik Açıklama/ Yaklaşımlar
		Alt Tema ve Kodlar/Örnek Cümleler
Orta Düzey Öğrenciler Mevcut Başarı Durumunun Arttırılmasına İlişkin İnançlar	(K1) Evet. +	<b>Ders Çalışma Yöntem-Şekli Değiştirme/İyileştirme(3)</b> (K1) Ben önceden hep şey yapıyordum, İnkılap'ım iyi değildi. Matematğim çok iyiydi. Hep Matematik çözüyordum. Hiç İnkılap çözmüyordum. Artık zayıf olduğum derslerden çözeceğim. TEOG 1' de matematikten az yanlış; İnkılap'tan çok yanlış yaptım. (K9) Hep aynı konular üzerinde duruyordum... Ama TEOG' da öyle ayrıntılı sormadılar. Ben ayrıntısına kadar girdim. Genel sordukları için zorlandım... (K10) Etütteki molalarımı (üçten ikiye indirebilirdim) azaltabilirdim ve molalarım arasındaki mola süresini kısaltabilirdim. (20 dakikadan 10 dakikaya indirebilirdim)
	(K3) Evet. +	<b>Sistemli Ders/Konu Tekrarları Yapma(3)</b> (K2) Yine test çözmeyi devam ettirebilirim. Bu sefer konu tekrarı da yaparım. Pişman oldum.Çünkü; ilk TEOG' da konu tekrarı yapmamıştım, çalışmamıştım. (K3) Önce düzenli çalışmıyordum, daha düzenli çalışırsam daha ileri gitme şansım olur... Saat kurup o saate kadar ders çalışmak , ben de öyle bir şey yoktu... (K6) Ders çalışma düzenimi daha sıkı bir hale getirerek, daha çok bilgi alarak, öneriler alarak... (( başarıyı arttırabileceğime inanıyorum. ))
	(K5) Evet. + (K7) Evet. +	<b>Arkadaşlardan Sosyal/Manevi Destek Görme İsteği(1)</b> (K4) ...Konuyu, dersi derste dinleme, onun gibi arkadaş ortamını bırakmama...
	(K2) Evet.++	<b>Kitap Okuma(1)</b> (K10) ...Aslında edebi türde hiç kitap okudum. Birkaç kitap okudum. Daha fazla kitap okuyabilirdim.
	(K4) Evet. ++++	<b>Sosyal Yaşantı ve Çevresini Terk Etme(1)</b> (K5) Daha çok dış etkenlerden kendimi alıkoyarak. Arkadaşımdan filan. Onlara tam uymayarak. Kendi kararlarımı kendim vererek. Onların baskısı altında kalmadan yapabiliyim.
	(K6) Evet. ++	<b>Soru Çözme(2)</b> (K2) Yine test çözmeyi devam ettirebilirim. Bu sefer konu tekrarı da yaparım... (K4) Günde 120 soru çözüyorsam 240. İki katı yani . Yaptığım her şeyin iki katı...
	(K8) Evet. +++	<b>Teknolojik Araç-Gereçleri Bilinçli Kullanma(1)</b> (K7) ...Bilgisayara girmeyi, burada oyun oynamayı seviyorum. Ancak bilgisayara 1,5 saat giriyorsam bu süreyi bir- yarım saate indirmeliydim. Bunlar pek uymadım, alışmıştım.
	(K9) Evet. ++	<b>Kendine Güvenme/ Yapabileceğine İnanma(1)</b> (K8) ...Kendime güvenirsem yaparım. <b>Ders Çalışma Performansını Arttırma(3)</b> (K4) Günde 120 soru çözüyorsam 240. İki katı yani . Yaptığım her şeyin iki katı... (K8) ...daha çok derslerime dikkat ederek daha çok çalışarak ve gayret ederek hemen sıkılmadan arttırabilirim. ((başarımı)) (K9) Daha çok derslerime yönelmek...
	(K10) Evet. ++	<b>Çalışma Kaynaklarını Geliştirme/İyileştirme(1)</b> (K6) Kaynaklarımı geliştirerek... (( başarıyı arttırabileceğime inanıyorum. )) <b>Dikkatini Toplama/Derse Konsantre Olma(2)</b> (K4) ...Çalışma, konuyu, dersi derste dinleme... (K8) ...daha çok derslerime dikkat ederek... hemen sıkılmadan arttırabilirim. ((başarımı))

Tablo 4.5.2.1. incelendiğinde, orta düzey grubu öğrencilerin hepsinin (n=10) merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını arttırabileceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K1, K3, K5 ve K7 sadece genel bir yaklaşımla akademik başarıyı arttırma yönteminden bahsederken; bunlar dışındaki diğer bütün öğrenciler birden fazla yaklaşım/yöntemle mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. **Matris 4.5.2.1'den hareketle K5, mevcut akademik başarıyı arttırmaya ilişkin görüşlerini dış bir sebeple/dış denetim odaklılıkla açıklarken; K4'ün başarıyı arttırmaya yönelik görüşlerinden sadece birisi dış denetim odaklılıkla ilgilidir. K5 hariç diğer bütün katılımcıların, mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik görüşlerini açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetim odaklılıkla açıkladıkları tespit edilmiştir.** Elde edilen bulgular; başarı durumunu arttırmaya yönelik doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya yönelik açıklama/yaklaşımlarını içeren 11 alt tema ve bunları temsil eden 19 koddan oluşmuştur.

Bu öğrenciler mevcut başarıyı arttırmaya yönelik yaklaşımlarını en çok; ders çalışma yöntem-şeklini değiştirme/iyileştirme (f=3), sistemli ders/konu tekrarları yapma (f=3), ders çalışma performansını arttırmayla (f=3) açıklarken; soru çözme (f=2) ve dikkatini toplama/derse konsantre olma (f=2) gibi yaklaşımları içeren etkenler, diğer sebep belirten faktörlere göre daha sık tekrar edilmiştir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"(K1) Ben önceden hep şey yapıyordum, İnkılap'ım iyi değildi. Matematikim çok iyiydi. Hep Matematik çözüyordum. Hiç İnkılap çözmüyordum. Artık zayıf olduğum derslerden çözeceğim. TEOG 1' de matematikten az yanlış; İnkılap'tan çok yanlış yaptım.""(K3) Önce düzenli çalışmıyordum, daha düzenli çalışırsam daha ileri gitme şansım olur... Saat kurup o saate kadar ders çalışmak , ben de öyle bir şey yoktu..."

"(K4) Günde 120 soru çözüyorsam 240. İki katı yani . Yaptığım her şeyin iki katı..."

"(K8) ...daha çok derslerime dikkat ederek daha çok çalışarak ve gayret ederek hemen sıkılmadan arttırabilirim. ((başarımı))"

"(K4) ...Çalışma, konuyu, dersi derste dinleme..."

### 4.5.3. Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.3.1.

Tematik Kavramsal Matris: üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmalarına ilişkin görüşleri

KATE- GORI	Doğrudan Etkiler	Mevcut Başarıyı Arttırmaya Yönelik Açıklama/ Yaklaşımlar Alt Tema veKodlar/Örnek Cümleler
Üst Düzey Öğrenciler Mevcut Başarı Durumunun Arttırılmasına İlişkin İnançları	(K1) Evet. ++	<b>Ders Çalışma Performansını Arttırma(4)</b> (K4) ...Mesela; büyük sınavlarda, üniversite sınavları ve benzerinde kesinlikle bunu daha fazla arttırıp...başarımı arttırabileceğime inanıyorum. (K10) Çalışma seviyemi daha çok arttırmayı düşünüyorum. Çözeceğim soru sayısını arttırarak... (K1)...Daha çok çalışabilirim... (K9) ...Yani o aralarda (( hafta sonlarını kastederek)) çalışsaydım daha iyi yapabilirdim.
	(K2) Evet. ++	<b>Planlı ve Programlı Çalışma(1)</b> (K2) Biraz daha düzenli çalışabilirim. Yani şu gün şunları, şu gün şunları yapacağım dersem en azından zamanında ve yerinde şeyler yapmış olacağımı düşünüyorum.
	(K3) Evet. +	<b>Ders Çalışma Yöntem-Şeklini Değiştirme/ İyileştirme(2)</b> (K1) Ben eve gelince dinlenmiyordum hiç. Bence dinlenirsem daha iyi, daha boş bir kafayla çalışırsam daha iyi sonuçlar elde edebilirim. (K9) Hafta içi çok ders çalıştığım için o nedenle hafta sonları pek ders çalışmıyordum, yoruluyordum. O aralarda boş zamanlarım oluyordu. Yani o aralarda da çalışsaydım daha iyi yapabilirdim sınavda.
	(K4) Evet. ++	<b>Sosyal Aktiviteler Yapma(2)</b> (K3) ...Daha düzenli çalışarak, hani sürekli ders çalışmak değil de başka etkinliklerle falan uğraşarak hani spor olsun, sanat olsun...Eğer öyle etkinliklere katılsaydım belki sıkılmadım ve ders çalışmaya daha fazla gayet ederdim. (K7) Daha çok sosyal aktiviteler yaparak... ((başarımı arttırabileceğimi düşünüyorum))
	(K5) Evet. ++	<b>Büyük Hedeflerin Başarıya Olumlu Etkisi(1)</b> (K4) ...Mesela; büyük sınavlarda, üniversite sınavları ve benzerinde kesinlikle... daha büyük hedefler koyarak başarıyı arttırabileceğime inanıyorum.
	(K6) Evet. +	<b>Çalışmaya Yönelik İç Moral-Motivasyon Sağlama(2)</b> (K5) Kendimi daha çok motive ederek... (K7) ...moralimi yükselterek...((başarımı arttırabileceğimi düşünüyorum))
	(K7) Evet. +++	<b>Stresle Mücadele Vererek(2)</b> (K5) ...O sınav stresi zaten bizim başımıza bir dert. Onu eğer yenersem mevcut başarımın çok daha yükseleceğine inanıyorum.
	(K8) Evet. +	<b>Soruları Daha Dikkatli Okuma(1)</b> (K6) Genelde soruları hızlı hızlı çözdüğüm için bazen TEOG' da yaptığım yanlışlar gibi soruları yanlış okumaktan v.s. yanlış yapıyorum.
	(K9) Evet. ++	<b>Çalışma Kalitesini Arttırma(1)</b> (K8) Verimli çalışmak dışında fazla yapacak bir şey yok aynı şekilde...İki saatte kendimi vererek konu anlatımları, tekrarlarımı yapıyorum. Bundan yüksek verim alabiliyorum.
	(K10) Evet. +++	<b>Zaman Arttırma(1)</b> (K10) Çözeceğim soru sayısını arttırma, vakit arttırma gibi... <b>Soru Çözme(2)</b> (K7) ...soru çözme sayımı arttırarak... (K10) ...Soru çözme sayımı...arttırmalıyım bence.

Tablo 4.5.3.1. incelendiğinde üst düzey grubu öğrencilerin hepsinin (n=10) merkezi sınavdan hareketle mevcut akademik başarılarını arttırabileceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K3, K6 ve K8 sadece genel bir yaklaşımla akademik başarıyı artırma yönteminden bahsederken; bunlar dışındaki diğer bütün öğrenciler birden fazla yaklaşım/yöntemle mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. **Tablo 4.5.3.1'den hareketle bütün katılımcıların, mevcut akademik başarılarını arttırmaya yönelik görüşlerini açıklarken bunu kendisinden kaynaklanan sebeplerle yani iç denetim odaklılıkla açıkladıkları tespit edilmiştir.** Elde edilen bulgular; başarı durumunu arttırmaya yönelik doğrudan etkileri içeren 10 kod; öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya yönelik açıklama/yaklaşımlarını içeren 11 alt tema ve bunları temsil eden 19 koddan oluşmuştur.

Bu öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya yönelik yaklaşımlarını en çok; ders çalışma yöntem-şeklini değiştirme/iyileştirme (f=2), ders çalışma performansını artırma (f=4), sosyal aktiviteler yapma (f=2) ve çalışmaya yönelik iç moral/motivasyon sağlama (f=2) ve çözdüğü soru sayısını arttırmayla (f=2) açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"(K4) ...Mesela; büyük sınavlarda, üniversite sınavları ve benzerinde kesinlikle bunu daha fazla arttırıp...başarımı arttırabileceğime inanıyorum."

"(K9) Hafta içi çok ders çalıştığım için o nedenle hafta sonları pek ders çalışmıyordum. yoruluyordum. O aralarda boş zamanlarım oluyordu. Yani o aralarda da çalışsaydım daha iyi yapabilirdim sınavda."

"(K3) ...Daha düzenli çalışarak, hani sürekli ders çalışmak değil de başka etkinliklerle falan uğraşarak hani spor olsun, sanat olsun...Eğer öyle etkinliklere katılsaydım belki sıkılmazdım ve ders çalışmaya daha fazla gayet ederdim."

"(K5) Kendimi daha çok motive ederek..."

"(K7) ...moralimi yükselterek...(başarımı arttırabileceğimi düşünüyorum)"

**4.5.4. Alt, Orta ve Üst Düzey Öğrencilerin Mevcut Akademik Başarılarını Arttırmalarına İlişkin Görüşleri ve TEOG 2 Sınav Notları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi**

*Tablo 4.5.4.1.*

*Alt, orta ve üst düzey öğrencilerin mevcut akademik başarılarını arttırmaya ilişkin görüşleri ve TEOG 2 sınav notları arasındaki ilişkinin karşılaştırması*

KATILIMCI NO	SINAV TÜRÜ	ALT DÜZEY TOPLAM NET SAYISI	ALT DÜZEY TEOG 1-2 NET FARKI	ORTA DÜZEY TOP. NET SAYISI	TEOG 1-2 NET FARKI	ÜST DÜZEY TOP.NET SAYISI	TEOG 1-2 NET FARKI
K1	TEOG 1	30	+5	99	+13	118	-1
	TEOG 2	35		112		117	
K2	TEOG 1	49	+7	98	+16	118	+2
	TEOG 2	56		114		120	
K3	TEOG 1	34	+4	97	-4	118	+1
	TEOG 2	38		93		119	
K4	TEOG 1	41	-11	93	-7	118	+2
	TEOG 2	30		86		120	
K5	TEOG 1	58	+12	98	+5	116	+3
	TEOG 2	70		103		119	
K6	TEOG 1	53	-2	92	+5	116	+2
	TEOG 2	51		97		118	
K7	TEOG 1	40	+42	77	+11	112	+7
	TEOG 2	82		88		119	
K8	TEOG 1	40	+6	84	+8	114	+4
	TEOG 2	46		92		118	
K9	TEOG 1	39	+6	84	+15	111	+6
	TEOG 2	45		99		117	
K10	TEOG 1	52	+6	88	+6	109	+6
	TEOG 2	58		94		115	

Tablo 4.5.1.1, 4.5.2.1. ve 4.5.3.1. incelendiğinde görülmektedir ki üç düzey öğrenci grubu da TEOG 1 sınavında mevcut başarılarını arttırabilecekleri yönünde olumlu açıklamalarda bulunmuşlardır. Tablo 4.5.4.1. incelendiğinde TEOG 2 sınavında alt düzey grubunu oluşturan K4 ve K6 dışındaki diğer bütün öğrenciler; orta düzey grubunu oluşturan K3 ve K4 dışındaki diğer bütün öğrencilerle üst düzey öğrenci grubunu oluşturan K1 dışındaki tüm öğrenciler TEOG 2 sınavında başarılarını arttırmış olmakla birlikte tablo 4.5.4.1. dikkatlice incelendiğinde görülmektedir ki 2. sınavda da en büyük başarı, mevcut başarılarını korumaya devam edip bunu tam ve tama yakın puanlarla tamamlayan üst düzey öğrenci grubuna aittir. Bununla birlikte orta düzey öğrenci grubunu oluşturan K1, +13 puan; K2, +16 puan; K7, +11 puan; K9, +15 puan ve K8, +8 puan netlerini arttırarak TEOG 2 sınavındaki mevcut başarılarını gözle görülebilir bir şekilde bir şekilde arttırmışlardır. Buna karşın TEOG 1 sınavı sonrası mevcut başarısını arttırabileceği yönünde olumlu görüşler öne süren alt düzey öğrenci grubu, (K4 ve K6 dışında) TEOG 2 sınav sonuçlarına baktığımızda K5(+12) ve K7(+42) dışındaki hiçbir öğrencinin dikkate değer bir başarı kaydemediğini görmekteyiz.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular ile kaynak taramasıyla erişilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılması yapılarak ulaşılan sonuçlar açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine yönelik bulgular kısaca belirtilmiş ve ilgili konuda yapılan araştırmalarla benzerlikleri veya farklılıkları ortaya konmuştur.

#### 5.1. Problemlere İlişkin Tartışma

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılan sınavlar ve bu sınavda ulaşılan başarı düzeyi çocuğun geleceğine yön vermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda sınav başarısı bu kadar önemli iken, öğrenci sınav başarısını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması ve daha iyi anlaşılması için bu araştırmada yeni bir sistem olan TEOG sınavı incelenmeye değer bulunmuştur ( Yücel ve Karadağ, 2015).

Araştırmada, merkezi bir sınavdan hareketle (TEOG 1) öğrencilerin mevcut akademik başarılarını nasıl algıladıklarına dayalı olarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılında TEOG 1-2 sınavına girmiş öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu öğrenci görüşlerinden hareketle ilk aşamada öğrenci algısı bakımından başarının sayısal (yüzdeler) değerlendirilmesine yönelik incelemelerde bulunulmuş, ardından mevcut akademik başarının alt bileşenleri ve bu alt bileşenlerin başarıdaki katkı paylarının sayısal (yüzdeler) olarak ifade edilmesi sağlanarak öğrenci algısı bakımından başarının asıl sebepleri iç ve dış denetim odaklılık çerçevesinde incelenerek tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin akademik başarı yeterliğine ilişkin görüş ve yaklaşımları iç ve dış denetim odaklılık çerçevesinde incelenmiştir. Diğer bir adımda

öğrencilerin mevcut başarıyı arttırmaya yönelik inanç ve görüşleri alınarak bu başarıyı artırma yönündeki açıklamalarına yer verilmiştir. Mevcut akademik başarı sebeplerinden biri olan çalışma yöntem-şekli, eğitsel hedeflerin akademik başarıya etkisi; öğrencilerin sınava yönelik soru çözme süresi, sıklığı, ne kadar soru çözdüğü ile sınava kadar bu soru çözme istikrarını koruyup koruyamadıklarına ilişkin görüş ve açıklamalarına da yer verilerek akademik başarı konusuna ilişkin olarak hazırlanan bu çalışmanın derinliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada; akademik başarı olgusu iç ve dış denetim odaklılık perspektifinden hareketle incelenmiştir. Yani araştırmamızın ana odak noktasını "iç ve dış denetim odaklılık-iç ve dış sebepler" başlıkları oluşturmaktadır. Bu yönüyle yaptığımız araştırma literatürde yapılan bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Mesela; Mandel, Marcus (1988) bireyin başarısını etkileyen faktörleri şöyle sınıflandırmıştır: Geçici, kalıcı, içsel, dışsal olmak üzere dört faktör olmak üzere. Marcus'un (1988) akademik başarı sebeplerini incelemeye yönelik yaptığı araştırmasında yer verdiği ailevi sebepler ve okul sistemine özgü akademik standartlar ile dışsal sebepler içerisinde yer verdiği kişinin kendisinden kaynaklanan sebepler bulgularıyla, bireyin başarısını etkileyen faktörler ( içsel ve dışsal sebepler) içerisinde yer verdiği bulguları tarafımızdan yapılan araştırma bulguları birbirleriyle örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Weiner (1988) ve Mijs (2012) ile Rotter (1966) akademik başarı konulu araştırmalarında başarılı öğrencileri "içten denetimli öğrenciler"; başarısız öğrencileri ise "dıştan denetimli öğrenciler" olarak nitelendirmişlerdir.

Öğrencilerin başarı nedenleri ile başarı beklentileri arasındaki yakın ilişkileri konu edinen Yördem'in (2016) başarılı öğrencilerin; başarılarını çoğunlukla içsel, kontrol edilebilir nedenlere atfetmesine yönelik araştırma bulgularıyla tarafımızdan yapılan araştırma bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Ancak Yördem'in (2016) aynı araştırmasında başarısız olduğunu ifade eden öğrencilerin başarısızlıklarını çoğunlukla dışsal, kontrol edilemez ve kalıcı nedenlere atfetmelerine yönelik ulaştığı bulgularla tarafımızdan ulaşılan araştırma bulguları - alt düzeyde başarılı öğrenciler başarısızlıklarını içsel sebeplerle açıklamışlardır- bu yönüyle birbirinden ayrılmaktadır. Yördem (2016) tarafından yapılan araştırmada başarılı öğrencilerin atıflarında "ilgi ve çaba" en çok yer eden faktörler arasındayken tarafımızdan yapılan araştırmada ilgi ve çaba faktörü başarı için en çok denmese de atfedilen faktörler arasında olup bu yönüyle iki çalışma bulguları birbirlerini destekler niteliktedir.

Akademik başarı olgusunu iç ve dış denetimlilik odağından hareketle inceleyen Mandel, Marcus (1988), Weiner (1988), Mijs (2012), Rotter (1966) ile Yördem'e (2016) göre başarılı öğrenciler başarılarını iç denetim odaklılıkla/kendisinden kaynaklanan sebeplerle açıklarken; başarısız öğrenciler başarı durumlarını dış denetim odaklılıkla/kendisi dışındaki sebeplerle açıklamışlardır. Tarafımızdan yapılan bu araştırmayı diğer çalışmalardan farklı kılan bulgular şunlardır: Üst düzey öğrenciler, mevcut başarı kaynaklarını kendileri gibi bir iç sebeple ve aile gibi bir dış sebeple açıklamışlardır. Orta düzey öğrenci grubu, başarı kaynağını kendisi olarak göstermiştir. Buna karşın literatürdeki çoğu bulgunun aksine alt düzey öğrencilerin de başarı kaynaklarını kendileri gibi içsel bir sebeple açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Mevcut başarının asıl sebeplerini iç-dış denetimlilik odağından hareketle incelediğimizde diğer çalışma bulgularından farklı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Üst düzey öğrenciler, mevcut başarı sebeplerini kişisel bir sebeple ( en çok düzenli ders/konu tekrarı) açıklıyorlar ki bu beklenen bir sonuçtur. Ancak orta düzey çalışma grubunu oluşturan öğrenciler başarı sebebini ailevi bir sebeple (en çok dersane/kurs, etütlere gönderme) yani dışsal bir sebeple açıklarken beklenenin aksine alt düzey çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, başarı sebebini kişisel sebeplerle ( en çok test çözme) yani içsel bir sebeple açıklamaktadır. Duran'ın (2015) öğrencilerin başarı ve başarı nedensellik özelliklerini araştırdığı araştırmanın bulguları, araştırmaya dahil olan katılımcılarının başarı sonuçlarını dış ve kontrol edilemez nedenlerle açıklama eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, orta düzey öğrenci grubunun başarı sebebini dışsal bir sebeple (ailevi sebeple) açıklayan araştırmamızla da örtüşmektedir.

Bu araştırmada mevcut başarı sebeplerinin alt başlığı altında değerlendirilen "çalışma yöntem-şekli"yle ilgili olarak öğrencilerin sınava yönelik çalışma yöntem-şeklini iç-dış denetimlilik odağından hareketle incelediğimizde diğer çalışma bulgularından farklı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Her üç öğrenci düzeyinde de öğrencilerin çalışma yöntem- şekillerine yönelik içsel sebepler/iç denetim odaklılık bulgularına ulaşılmıştır ki bunlar; en çok test çözme, genel konu tekrarı gibi unsurlardır.

Bu araştırmada mevcut başarı sebeplerinin alt başlığı altında değerlendirilen "eğitsel hedeflerin başarıya etkisi/katkısı"yla ilgili olarak öğrencilerin eğitsel hedeflerinin mevcut akademik başarılarına etkisini iç-dış denetimlilik odağından

hareketle incelediğimizde diğer çalışma bulgularından farklı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Alt düzey üç, orta düzey iki öğrenci dışında ve üst düzey öğrencilerin hepsi eğitsel hedeflerin başarılarına olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Üst düzey öğrenciler, eğitsel hedeflerin başarıyı etkileme şeklini en çok "çalışma performansını arttırmaya teşvik"le; orta düzey grubu öğrenciler "çalışmaya yönelik moral/motivasyon sağlama" gibi bir iç sebeple açıklamışlardır. Ancak literatürde savunulanların aksine alt düzey öğrencilerin çoğunluğu da bu başarı durumunu dış bir sebeple değil, "çalışma performansını arttırmaya teşvik" gibi bir iç sebeple açıklamışlardır.

"Öğrencilerin mevcut başarı yeterliliğini açıklama yaklaşımları" bu araştırmanın **dördüncü alt boyutunu** oluşturmaktadır. Öğrencilerin mevcut başarı yeterliliğini açıklama yaklaşımlarını iç-dış denetimlilik odağından hareketle incelediğimizde üst ve orta düzey öğrenciler, mevcut başarı yeterliliklerini kişisel bir sebeple (orta düzey öğrenciler: daha iyisini yapabileceğine inanma ve yetersiz çalışma performansı; üst düzey öğrenciler: çalışma kalitesine yönelik farkındalık ve yetersiz çalışma performansı gibi yine bir iç sebeple) açıklıyorlar ki bu beklenen bir sonuçtur. Ancak alt düzey çalışma grubunu oluşturan öğrenciler de başarı yeterliliğine/yetersizliğine ilişkin görüşlerini alanda yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak ve beklenenin aksine (dışsal bir sebeple değil) kişisel sebeplerle (mevcut başarısını yetersiz bulan alt düzey öğrenciler: yetersiz çalışma performansı ve daha iyisini yapabilmeye; mevcut başarı yeterliliklerini de kendi akademik seviyesiyle ilgili önyargısı ve kendini hedeflediği noktada görme gibi yine bir iç sebeple) yani içsel bir sebeple açıklamaktadır.

"Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik açıklama ve yaklaşımları" bu araştırmanın **beşinci alt boyutunu** oluşturmaktadır. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik açıklama/yaklaşımları iç-dış denetimlilik odağından hareketle incelediğinde; üst düzey öğrencilerinin hepsinin akademik başarılarını arttırma inancında oldukları ve bu başarıyı arttırma yönündeki eylemlerini içsel sebeplerle/iç denetim odaklılıkla (ders çalışma performansını arttırma, ders çalışma yöntem-şeklini değiştirme, sosyal aktiviteler yapma, çalışmaya yönelik iç moral/motivasyon sağlama gibi sebepler) açıkladıkları tespit edilmiştir. Orta düzey öğrenciler de akademik başarılarını arttırma inancında olup bu başarıyı arttırma yönündeki eylemlerini içsel sebeplerle/iç denetim odaklılıkla (ders çalışma yöntem-şeklini değiştirme/iyileştirme, sistemli ders/konu tekrarları yapma, ders

çalışma performansını arttırma gibi iç sebepler) açıklamaktadırlar. Ancak alt düzey çalışma grubunu oluşturan öğrenciler de başarıyı arttırmaya ilişkin görüşlerini beklenenin aksine (dışsal bir sebeple değil) kişisel sebeple ( ders çalışma performansını arttırma gibi bir iç sebeple) yani içsel bir sebeple açıklamaktadır.

Literatürü incelendiğinde akademik başarı durumlarına/performanslarına göre öğrenciler şu şekillerde sınıflandırılmışlardır: Mesela; Mandel ve Marcus (1988) öğrencilerin akademik başarılarını incelerken onları "başarılı ve başarısız öğrenciler" olarak nitelendirmiştir. Weiner (1988) ve Mijs (2012) ile Rotter (1966) araştırmalarda başarılı öğrencileri "içten denetimli öğrenciler"; başarısız öğrencileri ise "dıştan denetimli öğrenciler" olarak nitelendirmişlerdir. Aslan (1994), ilkökul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarındaki aile faktörünü incelerken; Wardle (2009) kahvaltının öğrencinin akademik başarısına etkisi üzerine araştırmasında ve Fryer (2012) parasal teşvikler ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki konulu araştırmasında öğrencilerin akademik başarılarını incelerken bu öğrencileri "başarılı ve başarısız öğrenciler" olarak sınıflandırmışlardır. Conchas (2001) sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelerken öğrencileri; "yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler" ve "düşük akademik başarı gösteren öğrenciler" olmak ikiye ayırarak nitelendirmiştir. McPherson (2000) benzer yeteneklere sahip öğrenciler arasındaki başarı farkını bulmaya yönelik araştırmasında öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken bu öğrencileri "en başarısızlar, vasatlar ve en başarılılar" olmak üzere üçe ayırarak en başarılı öğrencileri "uzun vadeciler"; en başarısız olanları ise "kısa vadeciler" olarak nitelendirmiştir. Tarafımızdan yapılan araştırma ise akademik başarı durumlarına göre öğrencileri "alt, orta ve üst düzeyde başarılı öğrenciler" olarak sınıflandırması yönüyle literatürdeki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu araştırmada **-ikinci olarak-** öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının alt bileşenleri (kaynakları) ve bu alt bileşenlerin başarıdaki katkı paylarının sayısal (yüzdeler) olarak ifade edilmesi sağlanmıştır. (Tablo 4.3.2.1.)

Akademik başarı kaynaklarına/paydaşlarına yönelik literatür tarandığında: Kanada Queens Üniversitesi'nden Spor Psikoloğu Cote' (2014) 15 yıl boyunca çocukların sportif yeteneklerinin gelişimi üzerine araştırmalar yapıp bu tespitlerini "Spora Katılım Gelişimsel Modeli (Cote)" ile desteklemiştir. Cote' a göre spor, çocuk için profesyonel bir meslek olmasa da sağlıklı bir alışkanlık olarak hayat boyu yarar sağlayacaktır, üstelik zihni de güçlendirerek okul başarısına da katkıda bulunur.

Yaptığımız araştırmada da alt düzey grubu bir öğrenci (K1) mevcut başarı için paydaşını yaptığı sportif bir faaliyetle açıklamaktadır. Bu yönleriyle iki araştırmanın bulguları da birbirini desteklemektedir.

New York Üniversitesi'nden Sayama ve ekibinin (2013) "arkadaşların başarıya etkisi"yle ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tarafımızdan yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Sayama ve ekibinin yaptığı araştırmaya göre arkadaşları kendinden daha yüksek not alanların okul başarıları yükselmiş. Öğrenci okul sıralamasında 100. sıradayken, en yakın arkadaşı da 50. sıradaysa zamanla bu öğrenci 10-15 sıra yukarıya sıçramış. En başarısızlarla takılanların ise zamanla başarıları düşmüş. Yani ergenler zamanla arkadaşlarının şeklini alıyorlar. Yaptığımız araştırmada da üç düzey öğrenci grubundan (n=30) 18 öğrenci mevcut akademik başarı durumunu arkadaş çevresiyle açıklamıştır.

Psikolog Robert Rosenthal (1964) ve arkadaşları ile Prof. John Hattie'nin (2015) "öğretmen beklentisinin öğrenci başarıları üzerine etkisini" ölçmek üzere yaptıkları araştırma sonuçlarıyla araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Psikolog Robert Rosenthal (1964) ve arkadaşlarının yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin öğrencilerden beklediği yüksek başarı beklentisinin öğrencilerin başarılarını akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Prof. John Hattie'nin (2015) aynı konulu araştırmasında öğretmenin öğrenciye dair başarı beklentisinin öğrenci başarılarını birinci dereceden etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ve 2015 yılı sonuçlarına göre bir çocuğun başarılarını belirleyen tam 195 faktör içerisinde en etkili olanı "öğretmenin çocuğa dair başarı tahmini"dir. Yaptığımız araştırmada da üç düzey öğrenci grubundan (n=30) 12 öğrenci mevcut akademik başarı durumunu ders öğretmeniyle ve kurstaki ders öğretmeniyle (n=3) açıklamıştır.

Aslan (1994), ilkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarındaki aile faktörünü incelemiştir. Başarılı öğrencilerin anne ve babalarının lise ve üniversite mezunu olduğu, gelir düzeylerinin orta ve üst düzeyde yer aldığı, bir veya iki çocuklu aileden geldiği ortaya konulmuştur. Tarafımızdan yapılan araştırmada da tıpkı Aslan'n (1994) belirttiği gibi "başarılı öğrencilerin anne-babalarının lise veya üniversite mezunu olduğu" bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki yaptığımız araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan alt düzey öğrenci grubunun (n=10) ailelerinden (anne-baba) (n=20) sadece ikisi (K2-anne, K10-baba) lise mezunu olup 9'unun ilkokul; 9'unun da ortaokul mezunudur. Orta düzey öğrenci

grubunda 12 ebeveynin lise veya üniversite mezunu olduğu; üst düzey öğrenci grubunda ise 16 ebeveynin lise veya üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacı öğrencinin yaşadığı başarısızlığa etki eden dışsal ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahip etmenlerden biri olarak "aile"yi, "aile desteğinden yoksunluğu" göstermiştir. (Belser, 1990; Bilgin, 1990; Eastman, Yavuzer, 1992; Yaylacı, 1999; Kepçeoğlu, 1995; Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003; Maton, Hrabowski ve Greif, 1998; Büyükkaragöz, 1990; Dam, 2008; Elmacıoğlu, 1998; Kocasinan RAM Müdürlüğü Araştırma Bülteni-1, 2004). Yaptığımız araştırmada da öğrencinin mevcut akademik başarı kaynaklarından biri olarak "aile" bulgusuna ulaşılmış olmakla birlikte bu araştırmada, aile çocuğun mevcut başarısına *alt düzey öğrenci grubunda*; "ders çalışmaya teşvik etme, dershaneye/ kursa/ etütlere gönderme, ailenin çocuğa yol göstermesi, ailenin çocuğu motive ederek destek olması, otorite kurarak ders çalışmaya/soru çözmeye teşvik etme, teknolojik araç-gereçlerden yoksun bırakma, ağabey/babadan/abladan görülen ders desteği, ailenin sıkıntılara yönelik psikolojik destek sağlaması, akraba çevresinden görülen destek, çocuğun ders başarısına yönelik süreç takibi, sosyal yaşantıyı engelleme." gibi şekillerde etkide bulunmuştur; *orta düzey öğrenci grubunda*; "ders çalışmaya teşvik etme, dershaneye/ kursa/ etütlere gönderme, özel öğretmen desteği sağlama, aileyle sosyal etkinlikler yapma sınava yönelik kaynak kitap sağlama, ailenin çocuğa yol göstermesi, ailenin çocuğu motive ederek destek olması, ailenin çocuğu akranlarıyla kıyaslaması, çalışmak için uygun fiziksel koşullar sağlama, örnek(rol) model gösterme, ailenin sıkıntılara yönelik psikolojik destek sağlaması, akraba çevresinden görülen destek" gibi şekillerde etkide bulunmuştur; üst düzey öğrenci grubunda; "ders çalışma yöntem-şeklini öğretme, dershaneye/ kursa/ etütlere gönderme, ailenin çocuğu motive ederek destek olması, uyku-uyanma saatlerine müdahale etmeme, çalışmak için uygun fiziksel koşullar sağlama, okul toplantılarına katılma, okuldaki sınavla ilgili eğitim seminerlerine katılma, otorite kurarak ders çalışmaya/soru çözmeye teşvik etme, teknolojik araç-gereçleri kullanımını serbest bırakma, ağabey/ babadan/ abladan/ amcadan görülen ders desteği, çocuğun sosyal yaşantısını destekleme" gibi olumlu şekillerde ve başarısızlık değil, başarı sebebi olarak gösterilmek suretiyle etkide bulunmuştur.

Tarafımızdan yapılan bu araştırmada "akraba ve aile çevresi" aynı ana başlık (aileden kaynaklanan sebepler) altında; farklı alt temalar altında toplanmıştır. Yerli

ve yabancı literatürü incelediğimizde akademik başarının asıl sebeplerine ilişkin olarak ailevi sebepler içinde hemen hemen tüm unsurlar bulunmasına karşın " ağabey, abla veya amcası, kuzeni " gibi unsurlara yer veren kaynaklar yok denecek kadar az olup bu yönüyle tarafımızdan yapılan araştırma, diğer araştırma bulgularından ayrılmakta ve farklılık arz etmektedir.

Bu araştırmalarla yaptığımız araştırma bulguları birbirlerinden şu yönüyle farklılaşmaktadır ki; yaptığımız araştırmada "aile desteği" akademik başarı sebeplerinden biri olarak gösterilirken diğer araştırmalarda "aile desteğinden yoksunluk" akademik başarısızlık sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir.

Sezer (2016) ve Cort (2008'den akt. Şirin, 2011) tarafından yapılan akademik başarı konulu araştırmalarda "kişinin kendisinden kaynaklı sebepler" başarısızlık faktörleri arasında gösterilirken tarafımızdan yapılan araştırmada "kişinin kendisinden kaynaklanan sebepler" akademik başarı kaynağı ve sebebi olarak gösterilmek suretiyle bu çalışma bulgularından ayrılmaktadır.

Buradan hareketle **üçüncü olarak** öğrenci algısına göre akademik başarıya katkı sunan alt bileşenlerin neler yaparak bu başarıya katkı sunduklarına ilişkin görüşlerine "Mevcut Başarının Asıl Sebepleri" alt başlığı şeklinde yer verilmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile Mandel, Marcus'un (1988) bireyin başarısını etkileyen faktörlere yönelik yaptığı sınıflandırma bulgularının birbirleriyle benzerlik taşıdığı ve örtüştüğü tespit edilmiştir. Şöyle ki; yapılan araştırmada öğrenci algısı bakımından mevcut akademik başarının asıl sebepleri/ mevcut başarı faktörleri şu şekilde sınıflandırılmıştır: Öncelikle iki ana başlık altında toplanmıştır: A. İç Denetim Odaklılık ( İçsel Sebepler) : 1. Kişisel sebepler B. Dış Denetim Odaklılık (Dışsal Sebepler) : 1. Ailevi sebepler 2. Arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler 3. Okul kaynaklı sebepler 4. Okul dışı etkinlikler olmak üzere. Mandel, Marcus da (1988) bireyin başarısını etkileyen faktörleri şu şekilde sınıflandırmıştır: Geçici, kalıcı, içsel, dışsal olmak üzere dört faktör olmak üzere. Okul sistemine özgü akademik standartlar ile ailevi sebeplere dışsal faktörler içerisinde; başarısız öğrencilerin zihinsel yetersizlikleri, görme-ışitme sıkıntısı...vb. gibi özelliklerine de kişisel sebepler içerisinde yer vermesi yönüyle Mandel, Marcus'un (1988); yaptığı araştırma sonuçlarıyla araştırma sonuçlarımız benzerlik göstermektedir.

Butler-Por'un (1985), "okul başarısızlığının nedenleri ve özellikleri" ni incelemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarıyla mevcut başarının asıl sebeplerine yönelik yapılan bu araştırma sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir. Şöyle ki; Butler-

Por'un yapmış olduğu ana sınıflama maddesinin üçü, (kişisel, ailesel nedenler ve okuldan kaynaklanan sebepler) bu araştırmanın bulgularının aynısı olmakla birlikte tarafımızdan bu sınıflamaya "okul dışı etkinlikler/nedenler" başlığı da eklenerek yapılan bu çalışmadan ayrılmaktayız. Bu araştırma ayrıca akademik başarı sebebini incelemeye yönelik olumlu bakış açısıyla da Butler-Por'un (1985), yapmış olduğu çalışmadan başarısızlık olgusu üzerinden hareket etmesi yönüyle ayrılmaktadır.

Weiner'in (1982 ), "okul başarısızlığının nedenleri"ni incelemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarıyla mevcut başarının asıl sebeplerine yönelik yapılan bu araştırma sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir. Şöyle ki; yaptığımız çalışmada başarının asıl sebeplerini oluşturan aile, arkadaş çevresi ile okul/öğretmen etkileri gibi unsurlar; Weiner'in (1982) "okul başarısızlığının nedenleri" konulu çalışmasında başarısızlığın nedenlerini oluşturan üç ana başlıktan biri olan "sosyo-kültürel faktörler" başlığı altında toplanmıştır. Bu araştırma ayrıca akademik başarı sebebini incelemeye yönelik olumlu bakış açısıyla Weiner'in (1982), yapmış olduğu çalışmadan aynı konuyu başarısızlık olgusu üzerinden incelemesi yönüyle ayrılmaktadır.

Mandel ve Marcus'un (1988) "okul başarısızlığının nedenleri"ni incelemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarıyla yapılan bu araştırmanın bulguları hemen hemen aynıdır. Ancak yapılan bu araştırma; kişisel sebepleri içsel faktörler içine alıp; aile, arkadaş, okul çevresi faktörü sebebine *okul dışı etkinlikler* sebebi eklenerek bu sebeplerin dış faktörler içinde değerlendirilmesi yönüyle literatürdeki bu çalışmadan ayrılmaktadır.

Özdoğan'ın (2001), "çocuğun eğitimi sürecinde okul başarısında rol oynayan etkenler"e yönelik yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın bulguları "okul-öğretmen, okul arkadaşları ve kişisel etkenler" yönüyle aynıdır. Yaptığımız çalışmada başarı sebeplerine yönelik sınıflama öncelikle iç ve dış denetimlilik genel çerçevesiyle incelemeye alınıp kişisel faktörler iç denetim kategorisinde değerlendirilirken; aile, arkadaşlar, okul ve okul dışı etkinlikler dış denetim kategorisinde işlenmiştir. Başarı sebebine yönelik bu şekildeki sınıflama farkımızla ilgili çalışmadan ayrılmaktayız. Yapılan araştırma ve Özdoğan'ın (2001) bu çalışması akademik başarı sebebini incelerken konuyu olumlu bir bakış açısıyla incelemeleri yönüyle benzer özelliklere sahiptir.

Sezer'in (2016) akademik başarı önündeki engelleri oluşturan faktörleri açıklamada yaptığı sınıflama (öğrencinin kendisinden, ailesinden ve okuldan

'öğretmenlerinden' kaynaklı sebepler) ile tarafımızdan yapılan bu araştırma ortak başlıklara sahipken bu araştırma, akademik başarı sebebini sınıflamaya yönelik olumlu bakış açısıyla bu çalışmadan ayrılmaktadır.

Kocasinan RAM Müdürlüğü Araştırma Bülteni 1'de (2014) öğrencilerin akademik başarısızlık sebepleri; bireyden kaynaklanan sebepler, toplumsal sebepler (aileden kaynaklanan, okuldan kaynaklanan sebepler) ve diğer sebepler olmak üzere üç ana kategoride incelemiştir. Bu bulgular, yaptığımız araştırmayla benzerlikler ( bireyden kaynaklanan sebepler, aileden ve okuldan kaynaklanan sebepler) göstermesine rağmen tarafımızdan yapılan araştırma başarı sebeplerini iç-dış denetimlilik perspektifinden incelemesi yönüyle Kocasinan RAM Müdürlüğü Araştırma Bülteni 1'den (2014) tamamen farklıdır.

Yine Çuhadaroğlu (2006), Tezcan (1985) ve Işıkgöz (2014) akademik başarı olgusunu işlerken bu olguya başarısızlık perspektifinden (olumsuz eleştirel pedagoji yaklaşımıyla) bakmış ve sınıflandırmalarını "okul, aile ve arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler" şeklinde yapmışlardır. Ortak olan bu başlık ve sınıflandırmalar dışında yaptığımız araştırmanın akademik başarı sebeplerine yönelik sınıflandırmaları tamamen farklıdır ve diğer araştırmalardan bu yönüyle ayrılmaktadır.

Kansas Üniversitesi'nden Betty Hart ve Tody Risley (1960) sınıf ortamında her türlü önlem alınmasına karşın başarısızlık sonucunun ev ortamında olup olmadığını öğrenmeye yönelik eğitim alanında yoğun bir araştırma yapmışlar. Bu araştırmaya göre, kullanılan sözcük sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre büyük farklılık gösteriyor: Devlet yardımı alan ailelerin çocukları saatte ortalama 616, işçi sınıfı ailelerde bu sayı 1251, yüksek eğitim ve gelir seviyesine sahip ailelerin çocukları ise saatte 2153 sözcük duyuyorlar. Tarafımızdan yapılan araştırmanın asıl inceleme konusunu oluşturmasa da öğrenci görüşmeleri esnasında "orta ve üst düzey" öğrencilerin çok rahat bir şekilde kendilerini ifade ettikleri, hızlı ve akıcı bir şekilde konuşmak suretiyle dile hakim oldukları ve beden dillerini etkili bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir. Buna karşın alt düzeyde başarılı öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları, soruları cevaplama esnasında tedirgin, çekingen oldukları, beden dillerinin daha tutuk olduğu, "ıı...şey" gibi sesler çıkararak soruları cevaplamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Tarafımızdan yapılan araştırmada öğrenciler dil becerilerini akademik başarı sebep ve kaynakları arasında

göstermeler de gözlemlerimiz sonucunda dili etkin kullanma ve konuşma becerileri ile akademik başarı arasında bir ilişki olabileceği söylenebilir.

xEggen ve Kauchak'a (1999) göre, düşük başarılı öğrencilerin kendi kendilerine çalışmak için ayırdıkları zamanın genelde çok kısıtlı olduğu ve aynı zamanda da kendi kendilerine çalışmaya çok fazla eğilimli olmadıkları gözlenmiştir. Başarılı öğrencilerin ise kendi kendilerine çalışmaya ayırdıkları zamanları daha fazladır ve bu süreyi derslerine destek amaçlı etkinliklerle gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin çalışma süreleri, çözdükleri soru sayıları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik tarafımızdan yapılan araştırmanın bulguları bu literatür bulgularıyla şöyle bir farklılık arz etmektedir. Hemen hemen üç düzey öğrenci grubunun çalışmaya ayırdığı süre aynı olmakla birlikte üst düzey öğrenci grubunun bu sürede çözdüğü soru sayısı alt ve orta düzey öğrenci grubu soru sayısından ortalama 100 soru kadar farklıdır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve tartışmalar doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırma sonucunda; akademik yönden zengin sosyo-kültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri yüksek ve diğerlerine göre daha yüksek not alan üst düzeyde başarılı öğrenciler, sınav sonuçları çok iyi de olsa kendilerini daha düşük düzeyde bir yüzde başarısıyla değerlendirirken; daha zayıf bir sosyokültürel ekolojiye sahip, eğitsel hedefleri ve sınav başarısı düşük olan alt düzeyde başarılı öğrenciler; sınav başarıları düşük olsa da kendi başarılarını görece yeterli buluyorlar. Katılımcı öğrencilerden bazıları akademik başarılarını kendileriyle ilgili bir nedene bağlarken; farklı başarı düzeyindekiler ise akademik başarılarını farklı iç ve dış sebepler üzerinden açıklamışlardır.

Araştırmanın alt temalarından biri olan başarı kaynakları incelendiğinde bu kaynaklar; kişinin kendisi, ailesi, okul, arkadaşlar, yaptığı sportif faaliyet, akraba çevresi, gittiği kurs/etüt/dershane...vb. gibi unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu paydaşların öğrencilerin başarılarını aynı oranda ve düzeyde etkilemediği görülmektedir. Kimi öğrenci için çok önemli başarı kaynağı olan bir unsur kimi öğrenci için daha az önem arz eden bir başarı kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta kimi öğrenci için başarının asıl sebebini oluşturan bir unsur başka bir öğrenci için bahsedilenler dışında başarıya etki eden daha önemsiz bir alt bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu öğrencilerin çalışma yöntem-şekilleri incelendiğinde üç düzey öğrenci grubu da genelde aynı kaynakları kullanmakla birlikte üst düzeyde başarılı öğrencilerin kullandığı kaynak çeşitliliğinin daha fazla olduğu, üst düzey öğrencilerle alt ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasındaki bu akademik başarı farkının bir sebebinin de bu çalışma yöntem-şekli olduğu sonucuna ulaşıldı.

Sınava hazırlık sürecinde üç düzey öğrenci çalışma sürelerinin aynı olmakla birlikte üst düzeyde başarılı öğrencilerin aynı süre içinde daha fazla soru çözdüğü, bu durumun da akademik başarının elde edilmesinde fark yaratan çok önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşıldı.

Akademik başarısını arttırabileceğine inanan üç düzey öğrenci grubu, bu başarıyı arttırabilmek için çok farklı görüşler öne sürmekle birlikte; araştırma bulgularından ve gözlemlerden hareketle görülmektedir ki öğrencilerin gerekçe olarak göstermedikleri dili kullanma becerileri, ailelerin öğrenim durumları sebepler ile akademik başarı arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Şu ana kadar yapılan akademik başarı konulu araştırmalar akademik başarı kaynak ve sebeplerini hep okul içi kurumsal dinamiklerle açıklamıştır. Ancak tarafımızdan yapılan araştırma akademik başarıyı sadece okul içi kurumsal dinamiklerle açıklamanın yetersiz bir yaklaşım olduğunu, bu başarının okul dışındaki birçok dinamiği de içine alan sosyokültürel bir ekolojiyle açıklanabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonunda, tüm öğrenciler" akademik başarı"yı içinde buldukları sosyo-kültürel ekoloji içinde oluşan bütünsel (çok boyutlu) bir örüntünün önemli bir yan ürünü olarak görme eğilimindedirler. Akademik başarı çok özel bir sosyo-kültürel ekoloji içinde yeşerip ampirik olarak ortaya konulduğunda eğitimin ontolojik boyutuna ilişkin yeni birtakım tasavvurlar gerekli olabilir. Özetle, çağdaş yönetim yaklaşımlarının bir gereği olarak, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmede, örgüt içi dinamiklerin yanısıra dış çevredeki etkenleri de yönetimin konusu olarak görmeleri gerekmektedir. Bu anlayışın, kuramsal alandan çıkarak eğitim ve okul yönetiminin işleyişinde yer bulması gerekmektedir. Akademik başarının, okul dışı etkenleri de dikkate alarak yönetilebileceğini anlamak, eğitim yönetiminde önemli açılımlar yapabilir.

## 6.2. Öneriler

Bu bölümde, bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### 6.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okulda akademik başarıyı, izleyen, özendiren ve yönetebilen bir liderlik bağlamının (McEwan, 2009) ve buna bağlı bir akademik başarı kültürünün oluşturulması (okulda akademik markaj ve yönetimi yoluyla) ve özgün programlar geliştirilmesi dikkate değer katkılar yapabilir.

Akademik markajın sağlıklı, verimli ve kısa sürede gerçekleştirilebilmesi için merkezi sınava hazırlanan öğrenci için başarıya yönelik bu markaj, sadece merkezi sınavın yapılacağı o yılı kapsamamalıdır. Başarı süreç işidir. Başarısızlığınsa her öğrenci için bir veya birden fazla sebebi olabilir. Bunlar okul kaynaklı da olabilir, okul dışında herhangi bir sebep de olabilir. Başarısızlığın altında yatan asıl sebep bulunamadıktan sonra başarısızlığı gidermeye yönelik okul veya ev gibi mikro alanlarda yapılacak uygulamalar ve rehberlik hizmetleriyle bu sorunlar büyük ihtimalle çözülemeyecektir. Ancak bu sorun çözümsüz değildir, çözüme yönelik uygulamalarımız sığ ve yüzeyseldir. Aslında araştırmacılar olarak sorun çözme paradigmamızı da tamamen değiştirmeliyiz ki başarıya ulaşabilelim. Yani öncelikle işe kendimizden başlamalıyız, derim.

Önerim: Bu başarı/başarısızlık sürecinin ana sınıfından itibaren takibinin MEB tarafından yapılmasını sağlayan, her öğrenciye özel "**kavramsal başarı haritaları**"nın oluşturulmasıdır. Bu kavramsal başarı haritaları, öğrencilerin her dersle ilgili hedef-davranışları kazanıp kazanmadıklarını gösteren; testlere, ödev takiplerine dayalı sınav analizleri şeklinde olup bu haritalar, şube rehber ve okul rehber öğretmenleri işbirliğiyle hazırlanacaktır. Bu başarı haritaları, şu an güncelliğini ve işlevselliğini yitirmiş özlük dosyaları formatına da kesinlikle dönüştürülmemelidir. Öğrencinin kavramsal başarı haritasının oluşturulmasında özellikle okuldaki rehberlik hizmetleri ve sınıf/şube rehber öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerde öğrenci rehberliğine yönelik ders saatleri arttırılıp sınıf/şube rehber öğretmenleri ve rehberlik hizmetleri işbirliğiyle öğrencileri birebir tanımaya yönelik (anketler, testler, birebir görüşmeler...vb. gibi.) hizmetler uygulamaya konulmalıdır. Elde edilen veriler, ana okulundan beri öğrenci

adına tutulan elektronik sayfaya işlenmelidir. Bu kavramsal başarı haritası oluşturulurken başarı durumuyla ilgili veriler sadece öğrenciden alınmamalıdır.

Bu araştırma sonucunda görülmektedir ki başarısızlığın birçok faktörü ve etkeni mevcut. Yani veriler toplanırken kişinin kendisi gibi ailesi, arkadaşları, dersine giren öğretmenler, sosyokültürel etkinlikler yaptığı yerdeki uygulayıcılara kadar ulaşıp başarısızlığa sebep olan asıl unsurlar tespit edilebilir. Yani okul başarısızlığına yönelik yapılmış olan mevcut araştırmaların başarısız olmasının asıl sebebi bu başarı sorununun mikro alanda çalışılarak çözülmeye çalışılmasıdır. Elde edilen veriler, tespit edildikten sonra öğrenci akademik başarı/başarısızlığına yönelik yapılacak akademik markaj çalışmaları meyvelerini vermeye başlayacaktır. Ayrıca bu başarı süreci ana sınıfından itibaren bu şekilde takip edilmekte olacağı için öğrencinin herhangi bir sıkıntısında sorunun kısa sürede çözülmesini sağlayacak akademik markaj çalışmaları için işe doğru yerden ve doğru kişilerle başlanması sağlanmış olacaktır. Okullarda bir öğretim yılında ortalama iki kez yapılan şube öğretmenler kurullarında öğrencilerin kavramsal başarı haritaları derse giren öğretmenlerle paylaşılıp diğer öğretmenlerin de öğrencilerin bu özel durumlarından haberdar edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dersine giren tüm öğretmenlerin bu kavramsal başarı haritasına anında ulaşabilmeleri için MEB tarafından e-okul sistemine "öğrenci akademik başarı haritası" uzantısı eklenerek bu hizmet öğretmen kullanımına sunulmalıdır. Başarının çok önemli bir paydaşı olan veliler için de MEB tarafından " E Okul Veli Bilgilendirme Sistemi"ne bu kavramsal başarı haritasına ulaşılmasını sağlayan bir uzantı eklenmelidir. Başarısızlığı gidermeye yönelik uygulanan çözüm ve politikaların da içinde yer alacağı bu veriler, velilerle paylaşılmakla birlikte öğrenciyle ilgili bazı verilerin rehberliğin gönüllülük ve gizlilik ilkesini korumak üzere saklanması gerekmektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle alt düzeyde akademik başarıya sahip olan ve başarısızlık sebeplerine ilişkin yüksek farkındalık düzeyine sahip olmasına karşın bu başarısızlığı gidermeye yönelik düşük farkındalık düzeyine sahip öğrencilerin eksik oldukları konu/derslerle ilgili sınav analizlerinin ve bu tespite yönelik tedbirlerin (ödevlendirme, konu anlatımı, pekiştirmeye yönelik test çözme...vb.gibi.) şube rehber ve rehberlik öğretmeni işbirliğiyle uygulamaya konulması, belirli aralıklarla öğrenme takibinin yapılması suretiyle bu öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması önerilmektedir. İç denetim odağı güçlü ve üst düzeyde olup zayıf ve güçlü yönleriyle nasıl baş etmeleri gerektiğine karar verebilen başarılı

öğrencilere; girdikleri yazılı sınav sonuçlarına yönelik ayrıntılı sınav analizleri verildikten sonra bu başarısızlığı gidermeye yönelik yapılan çalışmalarla ilgili belirli aralıklarla analiz raporu sunmaları istenerek bu çalışmaların takip edilmesi ve eksik görülen yerlerde gerekli desteğin ilgili kişiler/kanallar aracılığıyla sunulması sağlanarak akademik başarılarının artırılması önerilmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle okulda akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin başarısızlık sebepleri tespit edildikten sonra bu öğrencilerin başarısızlığını gidermeye yönelik verilecek rehberlik hizmetleri aracılığıyla akademik markaj uygulanarak öğrenci ve akabinde okul başarısı artırılabilir (Kökocak, 2017).

Bunun yanısıra öğrencinin akademik başarısızlığının teşhis sürecinin kısaltılıp başarıyı arttırmaya yönelik tedbirlerin hızlı bir şekilde ve zaman geçmeden alınabilmesine yönelik uygulanacak akademik markaj çalışmalarında da uygulayıcıların bu verileri göz önünde bulundurarak akademik markaj uygulamaları yapmaları beklenmektedir.

Betty Hart ve Tody Risley'in (1960) yapmış olduğu araştırma sonuçlarından hareketle kişinin aileden duyduğu ve temelini aile tarafından atılarak geliştirildiği dil ve konuşma becerileriyle akademik başarı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu dil-kültürlenme süreci evde devam ettirildiği takdirde akademik başarısı yüksek öğrencilerin bu başarıları okul notlarına da yansiyarak bu başarılı öğrenciler, dil becerilerini etkili kullanmaları sayesinde öğrenme-okul ortamında diğer paydaşlarından hep bir adım daha önde olacaklardır.

Uygulayıcılara bunların dışındaki önerilerimiz şunlardır:

- ✓ Eğitim bir ekip işidir ve artık sadece okulların değil herkesin sorumluluğundadır. Aile, okul, Milli Eğitim Müdürlüğü ve toplum bu ekip içinde işbirliği içinde çalışmalıdır (Akbaba-Altun ve Çakan, 2004).
- ✓ Öğrenci, başarı ya da başarısızlığını değerlendirirken kendini merkeze almalıdır (Fidan, 1996).
- ✓ Veli katılımı, öğrencilerin akademik başarısını iyileştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak daima dikkate alınmalıdır. ( Balcı, 1988).
- ✓ Okullarımız çabalarını zaman birimiyle ölçüyor, hedeflenen öğrenme düzeyiyle değil. Bir konuya ayrılan süre bittiğinde, bir test yapıp bir diğer konuya geçmek gerekiyor (Khan, 2016). O nedenle gerçek bir akademik başarı

için müfredat, öğrencilerin bireysel öğrenme hızı dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin bir konuyu anlamaları test ölçme-değerlendirmesiyle belirleniyor. Bu değerlendirmelerde genel olarak 75-80 civarında bir puan alan öğrenci başarılı sayılıyor. Ancak öğrenci test sonucunda 95 bile almış olsa %5'lik bir öğrenilememiş bir bölüm ortaya çıkıyor. Öğrencinin eksik öğrenmeleri bütün içerisinde "*Gravyer peyniri*" gibi boşlukların ortaya çıkmasına neden oluyor (Khan, 2016).

O nedenle kayda değer bir akademik başarı için sadece ortaokullarda değil, lise ve üniversitelerde de öncelikle okullardaki sınıf geçme kriterinin 50'den daha yukarı çekilmesi gerekmektedir. Çünkü; sınavlardan aldığı 50 puanla sistem tarafından geçmesi yeterli görülen öğrenciye bu "50" puan ortalamayla bir üst sınıfa da geçme hakkı da tanınmış oluyor. Bu kadar kolay geçebilen bir öğrenci ise bir sınavdaki %50 öğrenme eksikliğini önemsiz görerek bunu telafi etme gereği görmüyor. Sınıf geçmenin bu kadar kolay olduğu bir sistemde öğrenci büyük bir çaba ve yetenekle değil; az bir gayretle çalışarak geçmeyi öğreniyor. Ancak bu öğrenciler, ortaokulu bitirip ortaöğretime geçiş sınavlarına girdiklerinde aynı sistem tarafından yapılan sınavda aldıkları kötü notlarla hiçbir yere yerleştirilemeyince acı gerçekle maalesef iş işten geçtikten sonra karşılaşmış oluyorlar.

İşte yaptığımız araştırmada da alt düzeyde başarılı kategorisinde değerlendirebileceğimiz bu tür öğrenciler ne yazık ki çalışma performanslarının yetersizliğinin farkında olsalar bile ağır bir bedel ödemekten kurtulamıyorlar. O nedenle sadece sınavdaki en az geçiş puanı ile sınıf geçme notu arttırılmakla kalmamalı, öğrenci girdiği sınavdan 90-95 almış olsa bile %5'lik öğrenme eksikliklerine yönelik bireysel tedbirler (sadece ek konu anlatımlarıyla öğrenciyi geçiştirmemeli, yine çoktan seçmeli veya karma sınavlarla bu %5'lik öğrenme eksikliği giderilmelidir) alınmalıdır.

### **6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

Bu araştırmanın teorik çerçevesini Freidz Heider'in atıf teorisi oluşturmaktadır. Tarafımızdan yapılan araştırma bulguları Heider'in yükleme teorisiyle örtüşmekle beraber akademik başarı konusunu iç ve dış denetimlilik açısından inceleyen araştırmamızla aynı konuda araştırma yapan Rotter, Weiner,

Mandel-Marcus'un teorileri başarısız öğrencilerin de (alt düzey) başarısızlık sebeplerini iç denetim odaklılıkla (kişisel-işsel bir sebeple) açıklamaları yönüyle birbirinden ayrılmakta ve farklılık arz etmektedir. Tarafımızdan yapılan araştırma sonucunda, teorinin temel ilkeleri dışında bulguların ortaya çıkmasından hareketle, bu konuda yeni yapılacak araştırmalarla yükleme teorisi ve iç dış denetimlilik çerçevesinde yapılacak açıklamalarla teori revise edilebilir.

Denetim odağının diğer psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi, özellikle ergenler üzerinde gerçekleştirilen önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. İçten denetimli olmak yüksek eğitime devam etmekle (Ekstrem, Goertz, Pollack ve Rock, 1986), kendi davranışlarının sorumluluğunu almakla, bağımsız olmakla, benlik kontrolüyle (Lefcourt,1981); evde, okulda ve arkadaşlık ilişkilerinde olumlu uyumla (Chandier, Wolf, Cook ve Dugovics,1980) ilişkili bulunmuştur. Dıştan denetimli olmanın kızlarda düşük eğitimsel beklentileri yordadığı (Trusty ve Harris, 1998) bulunmuştur.

Türk ergenleri üzerinde de benzer çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçeklere gereksinim vardır. Öngen'in Nowicki- Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'ni (1973) Türkçeye uyarlayıp Türk ergenlerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmek üzere yaptığı çalışmalar gibi araştırmalar yapılarak yerli "İç-Dış Denetim Başarı Ölçekleri" oluşturabilir ve bu sayede akademik başarısızlık sorununa kalıcı çözümler sunma yolunda önemli bir adım daha atmış oluruz.

İç ve dış denetim odaklılığından hareketle öğrenci algısı bakımından başarı durumunu inceleme üzerine yaptığımız araştırmalarda gördük ki literatürde ve alanyazında akademik başarı/başarısızlık, sebepleri ve paydaşlarına yönelik çalışmalar oldukça fazla. Eksik olan ise başarının asıl kaynağı ve kahramanı olan öğrencide bu akademik başarısızlığı gidermeye yönelik iştah ve çabanın uyandırılabilmesi için akademik başarıya yönelik bir iç denetim ölçeğimizin olamamasıdır. Alanda ve tarafımızdan yapılan bu araştırma verilerinden hareketle ülkemiz psiko sosyal ve kültürel değerlerinden özünü alan bir iç-dış denetim odağı akademik başarı ölçeği oluşturabilir. Böylece kaliteli bir kavramsal başarı haritası ve öğrencileri başarı yolunda harekete geçirebilmek üzere tasarlanmış etkili bir iç/dış denetim başarı ölçeği ışığında okulda akademik başarıya yönelik uygulanacak akademik markaj çalışmaları meyvelerini vererek etkili okullar oluşması sağlanacaktır.

Arařtırmacılarđan yerli bir iç/dış denetim akademik başarı ölçęđi oluştırmaları ve bu ölçęđi kullanarak denetim odağıyla akademik başarı, akademik başarının ana-alt bileşenleri, başarının asıl sebepleri, öğrencilerin mevcut başarı yeterliliğine ilişkin yaklaşımları ve bu başarıyı arttırmaya yönelik yapılması gerekenler...vb. gibi birçok değişken arasındaki ilişkileri incelemeleri beklenmektedir.



## KAYNAKÇA

- Adams, J. F. (1976). *Understanding Adolescence: Current Development in Adolescent Psychology*. New York: Allyn and Bacon Inc.
- Akbaba, Altun, ve Çakan, M. Öğrencilerinin Sınav Başarısına Etki Eden Faktörler:(LGS ve ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği). Ortaöğretimde Yeniden Yapılandırma Sempozyumu'nda Bildiri olarak sunulmuştur. 20-22 Aralık, 2004.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Başkent Üniversitesi, 8(2), 567-586.
- Ataç, F. (2001). Öğretmenler için Öğrenci Psikolojisi "Önce Ruhsal Eğitim. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Alwin,D. & Thorton, A. (1984). Family origins and schooling processes : Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784-802.
- Amanda L. Witte, Kenneth A. Kiewra, Sarah C. Kasson, Kyle R. Perry. Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parent Play in Talent Development. *Roeper Review*, 2015; 37 (2): 84
- Anderson, C. R, & Sehneier, C. E. (1978). "Locus of Control, Leader Behavior and Perfonnanee Among Management Students. "Academy of Management Journal, 21, 690-698.
- Aslan, G. (1994). *İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Babad, E. Y.; Inbar, J.; Rosenthal, R. (1982)Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigation of biased and unbiased teachers, *Journal of Educational Psychology*, 74: 4, s. 459-474.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, sayı, 70, 21-30.
- Bandura, A. (1986). *Socia/ foundations of thought and action: A social cognitivetheory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). *The Impact of parental, support, behavioral control and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents*. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Belçer, F. (1993). *Anne ve babaların çocuğun okul başarısına yardım ve katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Betty Hart and Todd R. Risley. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing. <http://sonjalyubomirsky.com>
- Bilgin, M., (1990). "Ankara Merkez İlçelerdeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları" Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boozer, M & Rouse, C. (2001). Intraschool Variation in Class Size: Patterns and Implications. *Journal of Urban Economics*. 50 (1):163-189
- Butler-Por, N., (1985). *Underachievers in school: Issues and Intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü*. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 29-33.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- C. M. Mueller; C.S. Dweck. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1): 33-52.
- Caims, E., Mewhirter, L., Duffy, U., & Bariy, R (1990). "The Stability of Self Concept in Late Adolescence: Gender and Situational Effects". *Personality and individual Differences*, 11,937-944.
- Can, G. (1992). *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Carifio, J., & Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125-136.
- Cemalciler, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243
- Chandler, T. A., Wolf, F. M., Cook, B., & Dugovics, D. A. (1980). "Parental Correlates of Locus of Control in Fifth Graders." *Merrill-Palmer Quarterly*, 26,183-195.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Colucciello, M. I. (2000). Socialization into nursing: A developmental approach. *Nursing Connections*, 13(4),51-61.

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 66(3), 227-268. EJ 596 384.
- Cote', J., & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation 15 years after its first conceptualization. *Science & Sports*, 29, S63-S69.
- Çuhadaroğlu, B. (2006). Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri (Diyarbakır Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Damon E. Jones, Mark Greenberg, Max Crowley, "Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness", *American Journal of Public Health* 105, no.11 (November 1, 2015): s. 2283-2290.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Rout ledge.
- Dawson, S. (1994). Using locus of control to empower student nurses to be professional. *Nursing Forum*, 29(4), 10-15.
- Duckworth, Angela Lee, and Martin EP Seligman. "Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores." *Journal of educational psychology* 98.1(2006): 198.
- Dufault, M.A. (1985). Changing the locus of control of registered nurse students with a futuristic oriented course. *Journal of Nursing Education*, 24(8), 314-319.
- Duran, Ö. (2015). *Causal Attributions and Self-efficacy Beliefs of EFL Learner at Mersin University English Preparatory School*. (Unpublished Master Thesis). Institute of Social Sciences Çukurova University, Mersin.
- Eggen, P.& Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology* (4.ed). Prentice Hall/Merril.
- Eisenstadt, J. M. (1978). Parental loss and genius. *American Psychologist*, 33(3), 211.
- Ekstmm, R B:, GoertzM. E., Pollavi<, J: M: & Rock D. A. (1986). 'Who Dropsout of Schooland Why? Finding; From A Nafunal Study.'" *TeachersCollegeRecord*, 87,356-373.
- Elmacıoğlu, Tuncer, *Başarıda Aile Faktörü*, Hayat Yay., İstanbul 199.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ewen, L. L. (2001). A longitudinal study of nursing students' self-esteem, locus of control, anxiety, critical thinking and academic achievement. Doctoral dissertation, University of South Florida. ProQuest Digital Dissertations (Publication No. AAT3041104).
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

- Finn-Stevenson., M. Desimone, L., & Chung, A. (1998). Linking Child Care Support Service with the School: Pilot Evaluation of the School of the 21st Century. <http://www.yale.edu/bushcenter/21C/pdf/article2.pdf>. ndirildi i tarih. 16.12.2004.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Fryer Jr, R. G., Levitt, S. D., List, J., & Sadoff, S. (2012). Enhancing the efficacy of teacher incentives through loss aversion: A field experiment (No. w18237). National Bureau of Economic Research.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development: An Ecological Perspective*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Gilberto Conchas (2001) *Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement*. *Harvard Educational Review*: September 2001, Vol. 71, No. 3, pp. 475-505.
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R., & Hoy, W.K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7( 2) 477-502.
- Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?.. *Social Science Research*, 36(4), 1371-1390.
- Hattie, J.: Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and questions. *Applied Psychological Measurement* 1985, 9, 139-164.
- Hattie, J. (2015). *The aplicability of visible learning to higher education*. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self- talk and sport performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6(4), 348-356.
- Hedges, L.V. and Stock, W. (1983). The effects of class size: An examination of rival hypotheses. *American Educational Research Journal* 20, 63–65.
- Heider, F. (1958). The naive analysis of action.
- Hilgard E.R. Atkinson R. Atkinson R.C. (1979) *Introduction to Psychology*. Seventh Edition, Harcourt Brace Jovanovich Inc, pp:539. New York.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R. & Smith, P.A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1) 77-93.
- Hürriyet (2013) Geçmişten günümüze ortaöğretimde merkezi sınavlar. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/gecmisten-gunumuze-ortaogretimde-merkezi-sinavlar-24650666>.

- Işıkgöz, M. (2014). Okul Başarısızlığı ve Nedenleri. Araştırma Bülteni-1, Yayın:4. Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi, Kayseri.
- Kasatura, İ. (1991). Okul Başarisından Hayat Başarisina. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- K. Perkins, Katherine&Weiman, C. (2005). The Surprising Impact Of Seat Location on Student Performance. The Physics Teacher. 43. 30-33. 10. 1119/1.1845987.
- Kenneth A. Kiewra, Amanda L. Witte, Sarah C. Kasson, Kyle R. Perry. Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development. Roeper Review, 2015; 37 (2): 84
- Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Khan, S. (2016). Dünya Okulu-Eğitimi Yeniden Düşünmek. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları. (4. Baskı).
- Killingsworth, M. A., Gilbert, D. (2010) A Wandering Mind Is An Unhappy Mind, Science, Vol. 330, 6006, s. 932.
- Knopp, R. (1995). Relationships among job satisfaction and organizational commitment for nurses. Journal of Psychology. V: 129, I:6.
- Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü. Okul Başarısızlığı ve Nedenleri. (Ed., M. Işıkgöz). Araştırma Bülteni, 1, Yayın no, 4, Ağustos 2014.
- Kubler-Ross E. (1997). On Death and Dying: What the Dying have to Teach Doctors, Nurses, Clergy, and their Own Families. New York, NY: Touchstone.
- Kukulu, K., Buldukoglu, K., Kulakac, O., & Koksall, C.D. (2006).The effects of locus of control, communication skills and social support on the assertiveness in female nursing students. Socia/ Behavior and Personality, 34(1), 27-40.
- Kutlu, Ö. (2003). *Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160.
- Lavender, |. 5. (2005). 74e relationship between /ocus of control and academic success in college. ProQuest Digital Dissertations (Publication No. AAT3199840).
- LeCroy, C. W.& Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. Children and Schools, 30, 197-210.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among inter- nality, powerful others, and chance. In H.M.
- Lefcourt, H. M.(1981). Research with The Locus of Control Construct: Assessment Methcxl.(Vol:1) , Newyork: Academie Pres
- Maccoby, Elenor Emmons, and Carol Nagy. Jacklin. The Psychology of Sex Differences. Standford, Calif.: Standford UP, 1974.
- Mandel, H. & Marcus, S. (1988). The Psychology of Underachievement. A. B. D. : John Willy&Sons, Inc.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish little-pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.

- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Maton, K.I., & Hrabowski III, F.A. (1998). *Preparing the way: A qualitative study of highachieving African American Males and the role of the family*. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 639-668
- McEwan, E. (2009). *10 Traits of Highly Effective Schools, raising the achievement bar for all students*. CorwinPress, A SageCompany.
- McGiverin, J., Gilman, C., ve Tillitski, A. (1989). Meta-analysis of the relation between class size and achievement. *Elementary School Journal* 90 (1), 47–56. Abstract-PsycINFO .
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122-127.
- MEB (2010) PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim: Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2013) PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (1973). Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz. İstanbul: MEB.
- MEB. (1974). 9. Milli Eğitim Şurasınca Kabul Edilen Kararlar Türk Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar. *Mesleki ve Teknik Öğretim, Dergisi*, sayı, 260, 40-44.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10.sınıf ve 11.Sınıf Öğrencilerinden Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinden Okula Bağlılıkları İle İlişkisi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*.
- Merriam, S. B. (1988) *Case Study Research in Education A Qualitative Approach*, Jossey-Bass Publishers, USA.
- Mijs, J. Stratified Failure. (2016). Educational Stratification and Students' Attributions of Their Mathematics Performance in 24 Countries. *Sociology of Education*, Vol 89, Issue 2, s. 137-153.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. London: SAGE Publications.
- Miller, D. T. (1978). "Locus of Control and Ability to Tolerate Gratification Delay: When Is Better to be an External?" *Journal of Research in Personality*, 12,49-56.
- Mischel, W. (2017). *Marshmallow Testi*. Pegasus Yayınları
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115
- Nord, C. W., & West, J. (2001). Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status. *National Household*

Education Survey. Statistical Analysis Report. ED Pubs, PO Box 1398, Jessup, MD 20794-1398.

Nowicki, S., & Strickland, B. (1973). „A Locus of Control Scale For Children." i. Consult Clinical Psychology 40, 148-154.

Nunn, G. D. (1988). "Concurrent Validity Setween The Norwicki-Sbickland Locus of Control Scale and The Statetrait Anxiety inventory For Children." **Educational And Psychological Measurement**, 48,435-438.

OECD (2009). PISA Data Analysis Manual SPSS Second Edition, OECD, Publishing. [www.sourceoecd.org/9789264056268](http://www.sourceoecd.org/9789264056268)

OECD (2013a). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successfull? Resaources, Policies and Practices (Volume IV), PISA OECD. Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2013b). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do-Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Öngen, D. (2003)."Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, 35,436-447.

Özabacı ve Acat (2005). Sosyoekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 1.

Özalp, İ., Ağlargöz, O., Paşaoğlu, D. & Şakar, N. (2012). Yönetim ve Organizasyon-I, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2564. (1. Baskı)

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. Eğitim ve Bilim, 35 (156), 32-44.

Özden, Y. (2004). Sınıf Yönetimi. (4. Baskı). (Ed., Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. Eğitim ve Bilim/Education and Science, Cilt/Vol.26 Sayı/No.120, Nisan/April 2001:3-7.

Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler. Qafqaz Üniversitesi Dergisi, sayı,15.

ÖZKAN, M., ÖZDEMİR, B. (2014). "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri", Tarih Okulu Dergisi(TOD), 7(20): 441-453. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh691>

Ponto, M.T. (1999). Relationship between students' locus of control and satisfaction. 8//4i5h) Journal of Nursing, 8(3), 176-181.

POSSO, Alberto. Internet Usage and Educational Outcomes Among 15- Year Old Australian Students. International Journal of Communication, [S.1.], v. 10, s.

26, jul. 2016. ISSN 1932-8036. Available at:  
<<http://ijoc.org/indeks.php/ijoc/article/view/5586/1742>>.

- Peter, C. (2005). Learning: Whose responsibility is it? *Nurse Educator*, 3X4). 159-165.
- Putru, S. (2017) Adnan Menderes Ortaokulu TEOG 1-2 sınav sonuçları. <http://www.sahinbey.meb.gov.tr>
- Rascon- Ramirez, E. (2014). Teenage pregnancy and motherhood in England: do parent's educational expectations matter (Doctoral dissertation, PhD thesis. Institute for Social and Economic Research, University of Essex).
- Reddington, Lindsay A., Stephen T. Peverly, and Caryn J. Block. "An examination of some of the cognitive and motivation variables related to gender differences in lecture note-taking." *Reading and Writing* 28. (2015): 1155-1185.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rotter, J.B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement." **Psychology Monologue**. Volume 80 (Whole No.609).
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296–320.
- Sayama, H., Kavanaugh, C., Boothroyd, C., Benson, B., Gallagher, J., Endress, J., & Blansky, D. (2013). *Spread of academic success in a high school social network*. *PloS one*, 8(2), e55944.
- Sünbül, A. M. ve Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-363.
- Starr, L. (2003). A Dozen activities to Promote Parent Involvement. [http://www.educationworld.com/a\\_curr/curr200.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/curr200.shtml). Erişim tarihi:10.11.2012.
- Strickland, B. R. (1973). "Delay of Gratification and Internal Locus of Control in Children" **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 40, 338-345.
- Schalke D1, Brunner M, Geiser C, Preckel F, Keller U, Spengler M, Martin R.(2013). Stability and change in intelligence from age 12 to age 52: results from the Luxembourg MAGRIB study. *Developmental Psychology*, 49(8), 1529-43.
- Seidman, A., (2005). The Learning Killer: Disruptive Student Behavior in the Classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40.
- Sekman, M., & Eriş B. (2017). *Çocuklar Nasıl Başarır?*, İstanbul: Alfa Yayınları.

- Sezer, F. (2016). *Öğrenci gözüyle başarısızlığın nedenleri*. Journal of Human Sciences, 13(3), 4818-4830.
- Shartin, S. A. & Momarak M. (1992). "Run Away Girls in Distress: Motivation, Background and Personality." **Adolescence**, 27(106),387-406. Heaven, P.C. L. Rajab, D., & Bester,C..L. (1986). Hostility & Locus of Control in South Africa. *personality & individual Differences*, 7, 415-417.
- Spector, PE. (1983). Locus of control and social influence susceptibility:Are externals normative or informational conformers? /journal of Psychology, 115, 199-201.
- Summak, S. (2015). Örgüt Geliştirme dersi başarının sosyokültürel ekolojinin yan ürünü olmasına ilişkin ders notları. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüksek lisans ders notları.
- Summak, S.,Kökocak S.(2017)."Akademik Başarının Bağlamsal Birleşenlerine İlişkin Örnek Olay Çözümlemesi: Veri Temelli Öğretimsel Liderlik ve Akademik Markaj Uygulaması, 12. Uluslararası EğitimYönetimi Kongresi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Summak, S. (2018). Örgüt Geliştirme dersi çağdaş yönetim anlayışına göre okullardaki eğitim yönetimi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin anlatıldığı ders notları. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüksek lisans ders notları.
- Şermin, R. (1975). Okulda başarısızlık sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şirin, A. B. (2008). Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Taggar S. and Neubert M. (2004). The Impact of Poor Performers on Team Outcomes: An Empirical Examination of Attribution Theory. *Personnel Psychology*, 57(4):935–968.
- Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 471-503.
- Tatlıhoğlu, K., & Tunceli RAM (2017). Mesleki ve Teknik Liselerde Okul Başarısızlığının Algılanan Nedenleri Üzerine Bir Araştırma Örneği: Tunceli İli Örneği: Munzur Üniversitesi. 4. Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı, 21-23 Ekim 2017.
- TDK(2016)[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58a04042d3fb93.50629660](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58a04042d3fb93.50629660) adresinden 10.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, M. (1985), *Eğitim Sosyolojisi* , 4.baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thompson, S.(2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*,24,(1).

- Trusty, J., Harris, M.B.C. (1999). "Lost Talent: Predictors of The Stability of Educational Expectations kross Adolesenee." **Journal of Adolescent Research**, 14, 359-382.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*, Ankara: Lazer Ofset Matbaacılık.
- Voyer, D., Voyer, S. D. 2014. "Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta Analysis," *Psychological Bulletin*, 140(4).
- Wardle J, Laly P, von Jaarsveld CHM, Potts HWW. How are habits formed: modelling habit formation in the real world. *Euro J Soc Psychol*. 2010;40:998-1009.
- Wehmeyer, M.,L. (1994). "Perceptions of Self Determination and Psychological Empowerment of Adolesene1s wıtlı Mental Retardation:" **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 29 (1), 9-21.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1982). *Child Adolescent Psychopathology*, Canada: John Willey and Sons Inc.
- Weiner B. (1985) *Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. *Psychological Review*, 92(4):548-573. 22.
- Weiner B. (1996) *Metaphors in Motivation and Attribution American Psychologist*. 46(9):921-930. 23.
- Weiner B. (2010) *The Development of An Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas*. *Educational Psychologist*, 45(1):28–36.
- Williams, G., & Vantress, F.E. (1969). "Relation Between Intemalextemel Control & Agression" **Journal of Personality**, 71, 59-61. *Knoop, Ci1981*. "and Conelati: sof LocIJSof Control." *Joumalof Psychology*, io8, 103-106.
- Williams, M. ve Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, UK.
- Wolfson A. R., Carskadon M. A. (2003) *Understanding adolescents' sleep patterns and school performance: a critical appraisal*. *Sleep Medicine Review* 7: 491-506.
- Yapıcı, Ş. ve Keskin, K. (2008). İlköğretim ikinci kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri, <http://www.birbilenedanisin.com> 08 Eylül 2012.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, A. F., (1999). "İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı (Ankara İli Örneği)" *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yördem, A. (2016). *An Investigation into the School Students' Attributions for Success and Failure in an EFL Context: The Case of a State University in Turkey*. (Unpublished Doctoral Thesis). Canakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences.
- Yusuf Çelik, Ana Baba Eğitimi, *Öğretmen Dünyası*, Ocak 2003, sayı:277
- Yücel, C. & Karadağ, E. (2016). TIMSS 2015 Türkiye: Patinajdaki eğitim. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Zimmerman, Christakis, & Meltzoff (2007). Television and dvd/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 473-479. doi:10.1001/archpedi.161.5.473.
- <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin//yaz-tatili-yoksul-ogrencileri-vuruyor-40479898>
- <http://www.hurriyet.com.tr/neden-yasar-kemal-icin-yas-tutmayi-beceremedik-36373305>
- <http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-4-Sinif.pdf> (s. 67).
- [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf)
- [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf) (s.35). 67).
- <http://www.pisa.oecd.org>. PISA Raporu Sonuçları. 15 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/03111224\\_ooky.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf) (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği)
- <http://www.aile.gov.tr> 1.4.2003
- <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/gecmisten-gunumuze-ortaogretimde-merkezi-sinavlar-24650666>

## EKLER

### EK 1.

"Okul başarısızlığı ve sebeplerine ilişkin oluşturduğumuz nitel görüşme soruları şunlardır:

1. Mevcut başarınızı yüz üzerinden kaç olarak değerlendiriyorsunuz?
- 2) Bu başarının;  
Ne kadarını kendinize ne kadarını dışındaki sebeplere bağlıyorsunuz?
3. Bahsedilenlerin dışında başarıma etki ettiğini düşündüğünüz başka etkenler var mı? Varsa nelerdir?
4. Mevcut başarınızı yeterli buluyor musunuz? Neden?  
Evetse neden? Hayırsa neden?
5. Mevcut başarınızı arttırabileceğinize inanıyor musunuz?
  - a) (Hayır için) Neden böyle düşünüyorsunuz?
  - b) (Evet için ) Bu başarınızı nasıl arttırabileceğinizi düşünüyorsunuz?

### Hazırlayan:

Gül HAN

Gaziantep

e-posta: [han.gul-han@hotmail.com](mailto:han.gul-han@hotmail.com)

## ÖZGEÇMİŞ

Gül HAN, 1981 yılında İzmir ili, Karşıyaka ilçesinde doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Güzeltepe Ortaokulunda; liseyi İzmir Teğmen Ali Rıza Akıncı Süper Lisesinde okudu. 1999 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2003 senesinde mezun oldu. 2003 yılında ilk görevine, Gaziantep Şahinbey Atatürk Ortaokulunda-Sultan Selim Mahallesinde-Türkçe Öğretmeni olarak başladı. 2011 yılında Gaziantep/Karataş 2'de bulunan Adnan Menderes Ortaokulu'na atandı ve hala burada görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir. 2014'te Gaziantep Üniversitesi'nde EYTPE Bölümünde teze başlamış olup buradaki öğrencilik hayatına hala ve memnuniyetle devam etmektedir.

## VITAE

Gül HAN was born in 1981 in the province of Karşıyaka, İzmir. She studied primary and secondary school in Güzeltepe Secondary School and high school in İzmir Teğmen Ali Rıza Akıncı High School. She won Afyon Kocatepe University Faculty of Education/Turkish Education Department in Uşak in 1999. She graduated in 2003. Her first mission was Atatürk Middle School in Şahinbey/Sultan Selim Street in Gaziantep in 2003. She began as a Turkish teacher. She was appointed Adnan Menderes Secondary School Gaziantep/Karataş in 2011 and she is still serving here. She is married with one child. She has started her thesis in Education and Management Department at Gaziantep University in 2014. She is still gladly continuing her education.