

**Subject Area**Guidance and Psychological  
Counseling

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 4001-4010

Arrival

08 October 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

66240

Article Serial Number

36

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66240>**How to Cite This Article**

Kara, H., Yılmaz, M. & Kara, Y. (2022). "Öğrencilerin Başarı Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bakırköy İlçesi Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:4001-4010.



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

**Öğrencilerin Başarı Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bakırköy İlçesi Örneği**

Examination Of Students' Perceptions Of Success According To Different Variables: The Example Of Bakırkoy District

Hasan Kara<sup>1</sup>  Mehmet Yılmaz<sup>2</sup>  Yunus Kara<sup>3</sup> <sup>1</sup> Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, Türkiye<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bakırköy ilçesi genelinde eğitimine devam eden 686 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Başarı Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadaki analiz sonuçlarına göre, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarının cinsiyete ve eğitim görülen okuldan memnuniyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca kendilik algısı ve okul kademesine ve türüne göre öğrencilerin başarı algılarında da farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği yanıtlar dikkate alınarak gerçekleştirilen korelasyon analizlerinin bazılarında da orta düzeyde pozitif ya da negatif ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı algısı, bilişsel başarı, davranışsal başarı, duyuşsal başarı, öğrenci**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine students' perceptions of success according to different variables (gender, school level and type, class level, self-perception, income level of families, marital status of parents, school satisfaction). The sample of the research consists of 686 students who continue their education in İstanbul Bakırköy district. The Perception of Success Scale was used within the scope of the research. According to the results of the analysis in the research, it was determined that cognitive, affective and behavioral success perceptions differed according to gender and satisfaction with the school attended. In addition, there were differences in students' perceptions of self-perception and success according to school level and type. In some of the correlation analyzes carried out considering the answers given by the students to the scale items, moderate positive or negative relationships were found.

**Keywords:** Perception of success, cognitive success, behavioral success, affective success, student**1. GİRİŞ**

Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve arzu edilen sonucu elde etme olarak tanımlanabilmektedir (Demirtaş ve Çınar, 2004). Ayrıca başarı, bireylerin süreklilik arz eden programlarla hedeflerine ve amaçlarına kademeli bir şekilde ulaşabilmesi olarak da ifade edilmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Başarı birçok farklı şekilde kategorize edilebilmektedir (Aydın, 2021). Örneğin; kişilerin eğitim hayatları boyunca istedikleri düzeye ulaşmaları ve bu düzeylere uygun davranışlar sergilemeleri okul başarısı olarak belirtilmektedir. Kişilerin aile kurması, aile içindeki saygı ve sevgi gibi unsurları sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesi aile başarısı olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin, toplumda birlikte yaşadığı insanlara karşı saygılı ve görgülü davranması ve toplumda saygı görmesi ise sosyal başarı olarak ifade edilmektedir (Elmacıoğlu, 2012).

Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından birisi öğrencilerin özellikle akademik başarılarını geliştirmek ve sürdürmektir (Karahana, 2021). Öğrenciler eğitim hayatları boyunca kendilerine ait birtakım değerlendirmelerde bulunabilmektedir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin başarıyı farklı şekillerde algılamalarıyla bağlantılı olabilmektedir. Başarı algısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Başarılı olmak isteyen öğrenciler, eğitim hayatlarında farklı konularla mücadele edebilmekte ve zorlu koşullar karşısında direnebilmektedir. Mücadele etme ve direnme olguları, planlama ve zamanın iyi yönetimi ile ilgili süreçleri beraberinde getirmektedir (Uslu, 2015). Plan, kişilerin şu an içinde yaşadıkları durumdan gelecekte gerçekleştirmek istediklerini kararlaştırması olarak ifade edilirken, planlama, planı meydana getirmek için gösterilen çaba ve emeklerin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Plan bir sonuç ifade ederken planlama bir süreci ifade etmektedir (Budak ve Budak, 2004). Bu süreçte zamanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, başarı algısını etkileyebilecek bir durumdur (Dinçer ve Fidan, 1996). Zamanın azaltılamaması, çoğaltılamaması, esnetilememesi gibi durumlar başarıya giden yolda etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmakta, öğrenciler, zaman yönetimini eğitim hayatları boyunca sıklıkla duyabilmektedirler. Öğrenciler, eğitimleriyle sınırlı kalmamakla birlikte, hayatları boyunca başarıya ulaşabilmek için büyük emek ve çaba harcamaktadırlar. Başarıya ulaşabilme noktasında olumsuz deneyimler yaşayan

öğrencilerde kaygı durumu ön plana çıkabilmektedir. Kaygı duyan öğrencilerde stres, tükenmişlik ve depresyon gibi olumsuz belirtiler de meydana gelebilmektedir (Seçer, 2013).

Öğrencilerin başarı algılarının çevrelerindeki durumlarla ve sistemlerle de bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, ebeveynlerinin evlilik durumları, öğrenim gördükleri okullarından memnun olup olmadıkları, kendilik algıları, okul kademeleri, sınıf düzeyleri gibi faktörlerin başarı algısını etkileyebileceği öngörülmektedir. Bu çalışmayla birlikte öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre incelenmesi amaçlanmakta, elde edilen sonuçlar ışığında okul-aile-öğrenci düzeylerinde gerçekleştirilebilecek önlemlerin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modellerinden kesit alma yaklaşımına göre yapılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul Bakırköy ilçesinde ikamet eden ve öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşturmaktadır. Örneklemi ise kolayda örneklem yöntemiyle belirlenmiş 686 öğrenci oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul kademeleri ve türleri, sınıf düzeyleri, kendilik algıları, ailelerinin gelir düzeyi, ebeveynlerinin evlilik durumları, okullarından memnuniyetlerinin ne olduğunu belirleyen Kişisel Bilgi Formu; başarı algılarına ilişkin Başarı Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Başarı Algısı Ölçeği, Kara ve Şahin (2019) tarafından öğrencilerin akademik başarı, derse motive olma ve derse katılım gibi durumlarını incelemek için geliştirilen bir ölçektir. Başarı Algısı Ölçeği, bilişsel (sekiz madde), duyuşsal (sekiz madde) ve davranışsal (sekiz madde) olarak üç faktörlü bir yapıdadır. Bilişsel başarı algısı, bellek, öğrenme ve dikkat gibi konularda başarılı olup olunmadığına yönelik algıyı yansıtmaktadır. Duyuşsal başarı algısı, başarılı olmaya dair duyguların ve hislerin (farkındalık, isteklilik, duyarlılık vd.) belirlediği algıyı ifade etmektedir. Davranışsal başarı algısı, başarılı olmaya dair gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmek istenen davranışlara yönelik algıyı belirtmektedir. Başarı Algısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısının .86, birinci faktör olan bilişsel alan için iç tutarlılık katsayısı .72, ikinci faktör olan duyuşsal alan için .78 ve üçüncü faktör olan davranışsal alan için .73'dir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli resmi izinler alındıktan sonra, formlar ve ölçme aracı, araştırmacılar, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ve öğretmenler aracılığıyla okul gruplarında 11.04.2022 ile 13.05.2022 tarihleri arasında yayımlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

### 2.5. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik kurul izni Bakırköy Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü içerisinde yer alan etik kurul biriminden de alınmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler

Veri toplama döneminde 686 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ait veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler

	N = 686	n (%)
Cinsiyet	Kadın	362 (%52,8)
	Erkek	324 (%47,2)
Okul Kademesi ve Türü	Ortaokul	321 (%46,8)
	Anadolu Lisesi	238 (%34,7)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	127 (%18,5)
	5. Sınıf	60 (%8,7)
	6. Sınıf	68 (%9,9)

Sınıf Düzeyleri	7. Sınıf	97 (%14,1)
	8. Sınıf	97 (%14,1)
	9. Sınıf	64 (%9,3)
	10. Sınıf	139 (%20,3)
	11. Sınıf	135 (%19,7)
	12. Sınıf	26 (%3,8)
Ailenin Gelir Düzeyi	5.000 TL'den az	182 (%26,5)
	5.000-10.000 TL	332 (%48,4)
	10.000-20.000 TL	134 (%19,5)
	20.000 TL'den fazla	38 (%5,5)
Ebeveynlerin Evlilik Durumu	Evli	585 (%85,3)
	Boşanmış	86 (%12,5)
	Anne ya da baba vefat etmiş	15 (%2,2)
Kendilik Algısı	Sakin	249 (%36,3)
	Atak	63 (%9,2)
	Girişken	170 (%24,8)
	Çekingen	138 (%20,1)
	Diğer	66 (%9,6)
Okuldan Duyulan Memnuniyet	Memnun	554 (%80,8)
	Memnun Değil	132 (%19,2)

### 3.2. Değişkenlere İlişkin t-testi Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 2'de sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, Başarı Algısı Ölçeği'nde ve alt boyutlarında cinsiyetler arası bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğrencilerin bilişsel ( $\bar{X}=27.89$ ,  $SS=3.8$ ), duyuşsal ( $\bar{X}=26.51$ ,  $SS=3.8$ ), davranışsal ( $\bar{X}=25.79$ ,  $SS=4.3$ ) başarı algıları, erkek öğrencilerin bilişsel ( $\bar{X}=26.97$ ,  $SS=4.3$ ), duyuşsal ( $\bar{X}=25.64$ ,  $SS=3.8$ ) ve davranışsal ( $\bar{X}=24.62$ ,  $SS=4.8$ ) başarı algılarından daha fazladır.

Tablo 2. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

	Cinsiyet		t	p
	Kadın (n=362)	Erkek (n=324)		
N=686	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)		
<b>Başarı Algısı Ölçeği</b>	80.19 (8.8)	77.23 (10.2)	4.029	.000***
<b>Bilişsel Alt Boyut</b>	27.89 (3.8)	26.97 (4.3)	2.911	.004**
<b>Duyuşsal Alt Boyut</b>	26.51 (3.8)	25.64 (3.8)	2.927	.004**
<b>Davranışsal Alt Boyut</b>	25.79 (4.3)	24.62 (4.8)	3.325	.001**

\*\*\*p<.001, \*\*p<.05

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) öğrencilerin eğitim görülen okuldan memnuniyetin farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 3'te sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarında okuldan duyulan memnuniyet düzeyleri arasında bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre okullarından memnun olan öğrencilerin bilişsel ( $\bar{X}=27.71$ ,  $SS=4$ ), duyuşsal ( $\bar{X}=26.37$ ,  $SS=3.8$ ), davranışsal ( $\bar{X}=25.01$ ,  $SS=4.5$ ) başarı algıları, okullarından memnun olmayan öğrencilerin bilişsel ( $\bar{X}=26.40$ ,  $SS=4.4$ ), duyuşsal ( $\bar{X}=24.96$ ,  $SS=4$ ) ve davranışsal ( $\bar{X}=26.21$ ,  $SS=4.5$ ) başarı algılarından daha fazladır.

Tablo 3. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Eğitim Görülen Okuldan Memnun Olup Olunmadığının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

	Okuldan Duyulan Memnuniyet		t	p
	Memnun (n=554)	Memnun Değil (n=132)		
N=686	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)		
<b>Başarı Algısı Ölçeği</b>	79.08 (9.2)	77.58 (10.7)	1.478	.141
<b>Bilişsel Alt Boyut</b>	27.71 (4)	26.40 (4.4)	3.112	.002**
<b>Duyuşsal Alt Boyut</b>	26.37 (3.8)	24.96 (4)	3.609	.000***
<b>Davranışsal Alt Boyut</b>	25.01 (4.5)	26.21 (4.5)	-2.752	.006**

\*\*\*p<.001, \*\*p<.05

### 3.3. Değişkenlere İlişkin ANOVA Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerinin okul kademesi ve türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Okul Kademesi ve Türüne göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Okul Kademesi ve Türü			F	p
	Ortaokul (n=321)	A.L. (n=238)	M.T.L. (n=127)		
N=686	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)		

<b>Başarı Algısı Ölçeği</b>	79.47 (10.4)	77.79 (8.8)	78.94 (8.4)	2.107	.122
<b>Bilişsel Alt Boyut</b>	28.06 (4.3)	26.92 (3.8)	26.94 (3.7)	6.584	.001**
<b>Duyuşsal Alt Boyut</b>	26.51 (4.1)	25.59 (3.7)	25.99 (3.3)	3.890	.021**
<b>Davranışsal Alt Boyut</b>	24.90 (4.7)	25.29 (4.5)	26.01 (4.1)	2.678	.069

\*\*\*p<.001, \*\*p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan bilişsel başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları okul kademesi ve türü arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =28.06, SS=4.3), Anadolu Lisesi'nde ( $\bar{X}$ =26.92, SS=1.5) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde ( $\bar{X}$ =26.94, SS=3.7) öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan duyuşsal başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları okul kademesi ve türü arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =26.51, SS=4.1), Anadolu Lisesi'nde ( $\bar{X}$ =25.59, SS=3.7) öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Sınıf Düzeylerine göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Puan Türleri			F	p
	5. Sınıf (n=60)	10. Sınıf (n=139)	11. Sınıf (n=135)		
	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)		
<b>Başarı Algısı Ölçeği</b>	81.00 (9.01)	78.13 (8.7)	77.67 (8.8)	1.580	.138
<b>Bilişsel Alt Boyut</b>	29.30 (3.6)	26.70 (3.6)	26.67 (3.8)	3.948	.000***
<b>Duyuşsal Alt Boyut</b>	27.02 (3.7)	25.83 (3.3)	25.32 (3.7)	2.284	.026**
<b>Davranışsal Alt Boyut</b>	24.68 (4.3)	25.60 (4.3)	25.69 (4.4)	1.162	.323

\*\*\*p<.001, \*\*p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan bilişsel alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları 5. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =29.30, SS=3.6), 10. sınıf ( $\bar{X}$ =26.70, SS=3.6) ve 11. sınıf ( $\bar{X}$ =26.67, SS=3.8) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan duyuşsal alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları sınıf düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =29.30, SS=3.6), 11. sınıf düzeyinde ( $\bar{X}$ =26.67, SS=3.8) yer alan öğrencilerden daha fazla duyuşsal başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin kendilik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Kendilik Algısına göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Kendilik Algıları					F	p
	Sakin (n=249)	Atak (n=63)	Girişken (n=170)	Çekingen (n=138)	Diğer (n=66)		
	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}$ (SS)		
<b>Başarı Algısı Ölçeği</b>	77.11 (10)	79.17 (9.5)	79.10 (9.5)	80.46 (8.2)	80.5 (9.7)	3.591	.007**
<b>Bilişsel Alt Boyut</b>	26.86 (4.1)	27.08 (4.2)	27.62 (4.1)	28.17 (3.6)	28.12 (4.1)	3.010	.018**
<b>Duyuşsal Alt Boyut</b>	25.72 (4.1)	26.30 (4)	26.51 (3.4)	26.25 (3.6)	25.94 (4.3)	1.192	.313
<b>Davranışsal Alt Boyut</b>	24.53 (4.7)	25.79 (4.1)	24.96 (4.9)	26.04 (4)	26.44 (4.1)	4.121	.003**

\*\*\*p<.001, \*\*p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından olan bilişsel alt boyutu ile öğrencilerin kendilik algıları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =27.62, SS=4.1), sakin kendilik algısına sahip olan öğrencilerden ( $\bar{X}$ =26.86, SS=4.1) daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan davranışsal başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin kendilik algısı arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =26.04, SS=4), sakin kendilik algısına sahip ( $\bar{X}$ =24.53, SS=4.7) öğrencilerden daha fazla davranışsal başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.



### 3.4. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için uygulanan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7'de görüldüğü üzere,  $r = .30$  ya da  $r > .30$  düzeylerinde anlamlı korelasyon gösteren değişkenler bulunmamaktadır. Başarı Algısı Ölçeği maddelerinin, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için uygulanan korelasyon analizinin sonuçları ise Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8'de görüldüğü üzere,  $r = .30$  ya da  $r > .30$  düzeylerinde anlamlı korelasyon gösteren değişkenler bulunmaktadır.

“Başaracağıma inanmadığımdan derse çalışmıyorum” ile “Sevmediğim derslere çalışmak istemiyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .455$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler başaracaklarına inanmadıkları ve sevmedikleri derslere çalışmak istememektedir.

Sınıf düzeyi ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarımları artırıyor” ölçek maddesi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.306$ ). Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi azaldıkça (5., 6., 7. sınıflar) öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere yönlendirmesi öğrencilerin ders başarımları arttırmaktadır. Sınıf düzeyi ile “Okul idaresi öğrencilerin başarımları ödüllendiriyor” Ölçek maddesi arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır ( $r = -.336$ ). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe (lise) okul idaresinin başarımları ödüllendirdiği algısı azalmaktadır.

“Okul idaresi öğrencilerin başarımları ödüllendiriyor” ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarımları artırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .300$ ). Bu ilişkiye göre öğrencileri okul idaresi ve öğretmenleri tarafından ödüllendirilmesi başarımları artırmaktadır.

“İl genelinde yapılan ortak sınavlar başarımları olumlu etkiliyor” ile “Bulduğum çevrede eğitim önemseniyor” ölçek maddeleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 1.000$ ). Bu ilişkiye göre il genelinde ortak sınavların yapılması, öğrencilerde buldukları çevrede eğitimin önemsendiği düşüncesini artırmaktadır.

“Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Başaracağıma inanmadığımdan ders çalışmıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .334$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, başaramayacaklarını düşünüp ders çalışmamaları artmaktadır. “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .366$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, işlenen konuların daha ağır olduğunu düşünmektedirler. “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Günlük ders saatinin fazla olması beni yoruyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .371$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, günlük ders saatlerinin kendilerini daha fazla yordüğünü düşünmektedirler.

“Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .360$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerde ezberlenecek konuların olmasının, derslerle ilgili dikkatlerini toplamakta zorlanmalarını artırmaktadır.

“Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .434$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almaları, dersle ilgili konularda dikkatlerini toplamalarını zorlaştırmaktadır. “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ile “Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .310$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almaları, derslerde ezberlenecek konuları öğrenememelerini artırmaktadır.

“Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmiyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .347$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini bilmemesi, derste dikkatlerini toplamakta zorlanmalarına neden olmaktadır.

“Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Sevmediğim derslere çalışmak istemiyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .304$ ). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler konuları anlayamamakta ve dersi sevmediği için de çalışmak istememektedir. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r =$

.326). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler konuların kendilerine gittikçe ağır geldiğini düşünmektedir. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .442$ ). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler ezberlenecek konuları öğrenmeleri zorlaşmaktadır. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .361$ ). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrencilerin sınav kaygısı/korkusu ve sınavlardan düşük not almaları artmaktadır.

“Yeterince uyuyamamak ders başarımlı olumsuz etkiliyor” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .333$ ). Bu ilişkiye göre yeterince uyuyamayan öğrencilerin, derste işlenen konuları anlaması da zorlaşmaktadır.

“Başarılı arkadaşlarım bana örnek oluyor” ile “Arkadaş grubum beni derslere çalışmam konusunda destekliyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .321$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığı, derslere çalışma konusundaki motivasyonu da artırmaktadır. “Başarılı arkadaşlarım bana örnek oluyor” ile “Günlük ders tekrarı yapmanın başarıyı artırdığını düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .320$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığı, günlük ders tekrarı yapmayı artırmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .304$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .359$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, dikkatlerini toplamalarını zorlaştırmaktadır. “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ile “Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .377$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, konuları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .410$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, sınav kaygılarını artırarak düşük not almalarını beraberinde getirmektedir. “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .635$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, derste işlenen konuları anlamalarını zorlaştırmaktadır.

“Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .315$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin konuları anlamakta zorlanmaları, dikkatlerini toplayamamalarına neden olmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .346$ ). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve işlenen konular fazlalaştıkça öğrenciler daha zor öğrenmektedirler. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .336$ ). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve sınav kaygısı/korkusu artmakta ve daha fazla düşük not alınmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .486$ ). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve konular fazlalaştıkça öğrencilerin konuları anlaması zorlaşmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .539$ ). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve sınavlardaki konu ağırlıkları fazlalaştıkça öğrenciler çalışmakta zorlanmaktadır.

“Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile okul kademesi ve türü arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.318$ ). Bu ilişkiye göre okul kademesi ve türü (ortaokul) azaldıkça öğrenciler, öğretmenlerin,

dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşünmektedir. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile sınıf düzeyi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.402$ ). Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi (5., 6., 7. sınıflar) azaldıkça öğrenciler, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşünmektedir. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile okuldan duyulan memnuniyet arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .327$ ). Bu ilişkiye göre öğretmenlerin dersleri ilgili çekici hale getirmesi, öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyeti artırmaktadır. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarıyı artırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .368$ ). Bu ilişkiye göre öğrenciler kendilerini ders dışı faaliyetlere yönlendiren öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici bulmaktadırlar. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile “Okul idaresi başarıyı ödüllendiriyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .467$ ). Bu ilişkiye göre öğrencilerin okul idaresi tarafından ödüllendirilmeleri, dersleri daha çekici bir hale getirmektedir.

Tablo 7. Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Başarı Algısı Ölçeği	78,79	9,6	1										
2. Bilişsel Alt Boyut	27,46	4,1	.794**	1									
3. Duyuşsal Alt Boyut	26,10	3,8	.752**	.491**	1								
4. Davranışsal Alt Boyut	25,24	4,5	.743**	.349**	.285**	1							
5. Kendilik Algısı	2,58	1,3	.138**	.128**	.047	.134**	1						
6. Okul Kademesi ve Türü	1,72	0,7	-.040	-.121**	-.072	.087*	-.064	1					
7. Sınıf Düzeyi	8,64	2	-.099**	-.174**	-.139**	.066	-.137**	.736**	1				
8. Cinsiyet	1,47	0,5	-.153**	-.111**	-.111**	-.127**	-.064	-.306**	-.165**	1			
9. Ailenin Gelir Düzeyi	2,04	0,8	-.078*	-.045	-.026	-.101**	-.066	-.108**	.004	.074	1		
10. Ebeveynlerin Evlilik Durumu	1,17	0,4	-.043	-.050	-.058	.004	-.068	.084*	.081*	-.107**	-.094*	1	
11. Okuldan Memnuniyet	1,19	0,3	-.062	-.125**	-.142**	.103**	-.003	.241**	.263**	-.151**	.092*	.049	1

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır., \*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8. Değişkenlere ve Ölçek Maddelerine Ait Korelasyon Değerleri

	1	2	3	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11	Madde 12	Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 18	Madde 21
1. Okul Kademesi ve Türü																	
2. Sınıf Düzeyi																	
3. Okuldan Memnuniyet																	
Madde 2				.455**													
Madde 7		-.306**															
Madde 8	-.321**	.336**					.300**										
Madde 10										1.000**							
Madde 12					.334**		.366**				.371**						
Madde 14												.360**					
Madde 15												.434**	.310**				
Madde 17												.347**					
Madde 18				.304**			.326**						.442**	.361**			
Madde 19																	.333**
Madde 20						.321**									.320**		
Madde 21							.304**					.359**	.377**	.410**			.635**
Madde 23												.315**	.346**	.336**			.486**
Madde 24	-.318**	-.402**	.327**					.368**	.467**								.539**

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bakırköy ilçesi genelinde eğitimine devam eden 686 öğrenci oluşturmaktadır.

Cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analizlerin sonuçları, kadın ve erkek öğrencilerin başarı algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kadın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algıları, erkek öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarından daha fazladır. Ataerkil bir kültüre sahip olan toplumumuzda, erkeklere kadımlardan daha çok değer verildiğini söylemek mümkündür (Kara, 2022). Bu nedenle kadın öğrenciler, toplumun farklı sistemlerine (eğitim, iş, siyaset vd.) katılım

noktasında erkek öğrencilerden daha fazla çaba harcayabilmekte ve harcanan bu emek ve çabayla ilişkili olarak kadın öğrencilerin başarı algılarının yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen analizlerde, okullarından memnun olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algıları, okullarından memnun olmayan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarından daha fazla olduğu bulgulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları, ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin, Anadolu Lisesi'nde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilgili analizler, ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin, Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu da ortaya koymuştur. ANOVA analizi sonuçları, 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin, 10. sınıf ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu göstermiştir. Analizlerde, 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin, 11. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerden daha fazla duyuşsal başarı algısına sahip olduğu da görülmüştür. Okul ikliminin öğrenci odaklı olması ve eğitim-öğretim metotlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması, öğrencilerin farklı alanlarda başarı kazanmalarını sağlayabilmektedir (Kara, 2019). Bu alanda yapılan çalışmalar, öğrenme ortamının geliştirilmesinin öğrencilerin hem motivasyon ve isteklerini hem de okul başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Wentzel ve Wigfield, 1998; Steinmayr ve Spinath, 2009; Treasure ve Roberts, 1994; Yenice ve ark., 2012). Ayrıca Bandura ve Cervone (1983), öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmelerinin ve kendilerini başarılı olarak görebilmelerinin, kendi yetenekleri, geçmiş deneyimleri, öğrenme ortamı, öğretmenleri ve sosyal çevreye yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

ANOVA analizi sonuçları, çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin, sakin kendilik algısına sahip olan öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Analizlerde, çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin, sakin kendilik algısına sahip öğrencilerden daha fazla davranışsal başarı algısına sahip olduğu da görülmüştür. Çekingen kişilerin, sosyal ilişkiler kurma noktasında geri planda kaldıklarını söylemek mümkündür (Kalutskaya ve ark., 2015). Bandura ve Cervone (1983), sosyal ilişkilerde kendine güvensiz olabilen, iletişim kurmakta zorluk yaşayabilen bireylerin, başarıya ulaşabilmek için daha fazla çabalayabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca çekingen ve utangaç öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, bu öğrencileri hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin görmezden gelebildiğini, dikkatlerini vermediğini göstermektedir (Coplan ve ark., 2015; Evans, 2010). Bunlardan hareketle, çekingen öğrencilerin, başarılı bir birey olmak için çabalamalarının, bilişsel ve davranışsal başarılarını gösterebilmek için emek harcamalarının mümkün hale gelebileceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen korelasyon analizleri, öğrencilerin başaracaklarına inanmadıkları ve sevmedikleri derslere çalışmak istemediklerini; sınıf düzeyi azaldıkça (5.,6.,7.sınıflar) öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere yönlendirmesinin öğrencilerin ders başarısını artırdığını; sınıf düzeyi yükseldikçe (lise) okul idaresinin başarıları ödüllendirdiği algısının azaldığını; öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenler tarafından ödüllendirilmesinin başarıyı artırdığını; il genelinde ortak sınavların yapılmasının, öğrencilerde buldukları çevrede eğitimin önemsendiğini düşünmelerini; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, başaramayacaklarını düşünüp ders çalışmadıklarını; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, işlenen konuların daha ağır olduğunu düşüklerini; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, günlük ders saatlerinin kendilerini daha fazla yorduğunu; derslerde ezberlenecek konuların olmasının, dikkati toplamakta zorlanmayı artırdığını; öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almalarının, dersle ilgili konularda dikkatlerini toplamalarını zorlaştırdığını; öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almalarının, derslerde ezberlenecek konuları öğrenememelerini; verimli ders çalışma yöntemlerinin bilinmemesinin, dikkati toplamakta zorlanmaya neden olduğunu; derste işlen konuların artması, konuların anlaşılmasını beraberinde getirdiğini; derste işlenen konuların artması, ezberlenecek konuların öğrenilmesini zorlaştırdığını; derste işlenen konuların artması, sınav kaygısı/korkusu yaşanmasını ve sınavlardan düşük not alınmasını beraberinde getirdiğini; yeterince uyuyamayan öğrencilerin, derste işlenen konuları anlamasının zorlaştığını; öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığının, derslere çalışma konusundaki motivasyonu artırdığını; öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığının, günlük ders tekrarı yapmayı artırdığını; öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanmasının, sınav kaygılarını artırdığını; öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanmasının, derste işlenen konuları anlamalarını zorlaştırdığını; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, daha zor öğrenmeye neden olduğunu; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, sınav kaygısı/korkusunu artırdığını; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, konuların anlaşılmasını zorlaştırdığını; okul kademesi ve türü (ortaokul) azaldıkça öğrencilerin, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşündüklerini; sınıf düzeyi (5.,6.,7. sınıflar) azaldıkça öğrencilerin, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşündüklerini; öğretmenlerin dersleri ilgili çekici hale getirmesinin, öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyeti artırdığını; öğrencilerin kendilerini ders dışı faaliyetlere yönlendiren öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici bulduklarını; öğrencilerin okul idaresi tarafından ödüllendirilmelerinin, dersleri daha çekici bir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin özel amaç ve



hedeflerle motivasyonlarının artırılabilceği, bu hedeflerin ve amaçların öğrencilerin hem öz yeterlik hem de başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Akengin ve ark., 2014; Schunk ve Rice, 1990; Ulubaş, 2022). Öğrenme ortamının geliştirilmesi, öğrencilerin kapasitelerinin dikkate alınması ve her bir öğrencinin ihtiyacını dikkate alabilecek bir eğitim programı geliştirilmesinin öneminden de bahsedilmektedir (Aydın ve Çekim, 2017; Karabanovaa ve Bukhalenkovab, 2016; Nicholls, 1989). Böylece öğrencilerin başarı algılarının ve dolayısıyla başarılarının geliştirilebilmesi ve aktif bir öğrenme sürecinin ortaya konması mümkün hale gelebilecektir.

#### KAYNAKÇA

1. Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z., & Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(29). DOI: 10.14781/mcd.77745
2. Aydın, S. (2021). Yöneticilerin Kariyer Planlaması ve Kişisel Başarı Algısının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Ordu İli Novada AVM Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi.
3. Aydın, S., & Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
4. Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
5. Budak, G., & Budak, G. (2004). İşletme yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
6. Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.09.005
7. Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği). XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.
8. Dinçer Ö., & Fidan Y. (1996). İşletme yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
9. Elmacıoğlu, T. (2012). Başarıda aile faktörü. İstanbul: Yediveren Kitabevi.
10. Evans, M. A. (2010). Language performance, academic performance and signs of shyness: A comprehensive review. In K. H. Rubin & R. J. Coplan, eds., *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 179-212). New York, NY: Guilford Press.
11. Kalutskaya, I. K., A., Rudasill, K. M., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science* 1(2), 149-157. DOI: 10.1037/tps0000024
12. Kara, Y. (2022). Kadınlara yönelik şiddetin karşılaştırmalı bir analizi: Cadı avlarından Türkiye'deki kadın cinayetlerine. *International Journal of Social Inquiry*, 15(1), 69-84. DOI: 10.37093/ijisi.937007
13. Kara, Y. (2019). Zihinsel yeti yitimi olan çocuğa yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir vaka sunumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 353-373. DOI: 10.33417/tsh.516778
14. Kara, A., & Şahin, C. (2019). İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
15. Karabanovaa, O., & Bukhalenkovab, D. (2016). Perception of success in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 13-17. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.116
16. Karahan, S. D. (2021). Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Başarı Algısının İncelenmesi: BJK Futbol Okulları Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
17. Keskin, H. K., & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
18. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

19. Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Perception of Success Questionnaire: Preliminary validation in an adolescent population. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1 Pt 2), 607–610. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.1.607>
20. Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1990). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. Unpublished manuscript, University of North Carolina, Chapel Hill.
21. Seçer, H. (2013). Bireysel Kariyer Planlama ve Kişisel Başarı Algısı Arasındaki İlişki ve Pamukkale Üniversitesi'nde Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
22. Ulubaş, A. (2022). Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
23. Uslu, B. (2015). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerde Kişisel Başarı ile Bireysel Kariyer Planlama Arasındaki Etkileşim: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.