

## LİSANS ÖĞRETİMİ DÜZEYİNDE EBB 321 EĞİTİM PSİKOLOJİSİ DERSİNDE BAŞARI BEKLENTİSİ VE ERİŞİ DÜZEYLERİ

Gülten Ülgen\*

**ABSTRACT:** The study is developed on the assumption that is Individuals develop different degree of expectancy of success or failure on particular intellectual tasks: At a stronger level of expectancy of success on failure has a determining role in guiding preferences and motives.

The aim of this study is mainly to find out the relations between degree of students' achievement expectancy and the level of achievement on the final examination of Educational Psychology course (EBB 321), at the second grade of English Teacher training Programme.

Three variables are included to the study. These are (1) academic achievement of students on the final exam, (2) Students' expectancy for the achievement, (3) factors perceived by students, effect student academic achievement.

Findings point out that there is a low positive correlation between students' expectancy and the academic grades students received on the final examination ( $r = .441$ ,  $r^2 = .1625$ ). The number of students who perceive their involvement in classroom discussion and their studying strategy as achievement factors, take place on the higher grade, not only on the expectancy but also on the achievement score.

**KEY WORDS :** Achievement expectancy, academic achievement, locus of control.

**ÖZET:** Bu çalışma, bireylerin belli entelektüel görevlerde, farklı düzeylerde, başarı veya başarısızlık beklentisi geliştirdikleri sayılıta dayalı olarak geliştirildi: Başarı veya başarısızlık beklentisinin güçlü olması, güdülerini ve tercihlerini yönlendirmede karar verici bir rol oynar.

Bu çalışmanın amacı, temelde İngilizce öğretmenliği programında, ikinci sınıf öğrencilerinin, Eğitim Psikolojisi (EBB 321) dersinde başarı beklentileri ile genel sınavlardaki erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışmaya üç değişken alınmıştır. Bunlar (1) öğrencilerin genel sınavlarındaki akademik başarıları, (2) öğrencilerin başarı beklentisi, (3) öğrencilerin algıladığı biçimde akademik başarıyı etkileyen faktörler.

Bulgularda, öğrencilerin genel sınavlarda ulaştıkları akademik başarı puanları ile başarı beklentileri arasında olumlu-düşük bir ilişki olduğu ( $r = .441$ ,  $r^2 = .1625$ ) gözlemlenmiştir. Başarı nedenlerini, sınıfta tartışmaya katılma ve kendi çalışma stratejileri ola-

rak algılayan öğrencilerin yalnız başarı beklentilerinde değil akademik başarı puanlarında da üst düzeyde yer aldıkları görülmüştür.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER :** Başarı beklentisi, akademik başarı, denetim odağı.

### 1. Giriş

Başarı beklentisi, öğrencinin başarı düzeyini etkileyen, güdülenmenin kaynağını oluşturan bir faktör olarak görülür: Güdüleme sürecinde bireyin başarıma olasılığı ile ilgili bir beklentisi vardır. Bu beklenti ya başarıma umudu taşır olumludur; ya da başarıma umudu yoktur, olumsuzdur. Kagan'a göre, başarı ya da başarısızlık beklentisi bireyin tercihlerinde ve ulaşılacak hedefe doğru yönelmesinde karar verici bir rol oynar [1]. Eğer öğrencinin belli bir düzeyde başarı beklentisi varsa, çalışmalarını o doğrultuda planlayarak uygulayabilir. Başarıya ulaştığında başarı beklentisi gelişir. Eğer belli düzeyde başarısızlığı bekliyor ise, hedefe ulaşmak için çaba göstermez; başarı beklentisi başarıyı başarısızlık beklentisi başarısızlığı getirir. Gardner ise böyle bir durumda bireyin başarısızlık motivasyonu geliştirebileceğine daha önce yapabildiklerini yapmaya devam edebileceğine, yeni bir öğrenme için eğilim göstermeyeceğine işaret etmektedir [2].

Royer öğrencinin geliştirdiği başarıma olasılığını, onun işi tamamladıktan sonra, kendi kendini değerlendirmesi sonucu geliştirdiğine işaret etmektedir [3]. Birey bir işi tamamladıktan sonra eğer beklendiği başarı düzeyine ulaşmamış ise, bilişsel açıdan geleceğe yönelik başarı beklentisi düşer, umudu kırılır; duygusal açıdan birey mutsuz olur ve gururu incinir; hareket açısından öğrenme faaliyetleri azalır, başarmak için çaba ve zaman harcamaktan uzlaşır. Öğrencinin erişim düzeyi, eğer beklentisine uygun veya beklentisinin üstünde ise, onun duygu, düşünce ve öğrenme faaliyetlerinde gözlenebileceklerin, yukarıda açıklanan durumun tersi olabilecektir. Atkinson da başarı düzeyini amaca ulaşma olasılığına bağlayarak bu görüşü desteklenmektedir [4].

\* Doç. Dr. Gülten Ülgen, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Beklenti bastırılmaz ve kaçınılmaz, her yaşta bireyin davranışları üzerinde etkilidir [5]. Birey gelecekte karşılaştığı durumlar için bir beklenti oluşturur. Örneğin, Üniversite sınavını kazanan bir öğrencinin girdiği eğitim programı, ders sorumluları ve mesleki gelişimleri gibi birçok olgular için oluşturduğu beklentileri vardır.

Başarı beklentisi tecrübe sonucu geliştirilir ve bireyin inancına işaret eder. Bu nedenle kültürden kültüre, bireyden bireye farklılık gösterebilir.

O halde, kapasitesini dolu, dolu kullanabilen, kendisine saygılı, geleceğe umudla bakabilen, başarı motivasyonu yüksek insanlar yetiştirebilmek için, öğrencilerin başarı beklentileri ile erişti düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmelidir. Bu alanda üretilen kültürümüze özgü bilgiler eğitim sorunlarının çözümüne yardımcı olabilir.

Başarı beklentisi kuramı ile doğrudan ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Tolman'ın geliştirdiği beklenti kavramı ve bazı uygulamalar belli ölçüde başarı beklentisinin önemini vurgulamaktadır [6].

## 2. Beklentinin Tanımı

Beklenti genel anlamda bir umudun ifadesidir. Gelecekle ilgilidir, bir olgu ya da olayın meydana gelme olasılığına işaret eder; ya olumludur ya da olumsuzdur. Dikkat bir hedef doğrultusunda uyarılmıştır. Chaplin beklentiyi duygusal bir tutum içinde, dikkat olarak tanımlar. Olaya biyolojik açıdan bakıldığında beklenti durumunda kaslar gerilir, endişe düzeyi yükselir [7].

Tolman beklentiyi anlam-sonuç-hazırbulunuşluk yapısı içinde açıklar: Anlam-sonuç-hazırbulunuşluk U1 D1----- U2 ya da U1---- U2 diyagramları ile formüle edilir. Birinci formda U1 D1----- U2, Birey bir uyarıcı örüntüsünün U1 etkisinde kaldığında, D1 davranışının gelişmesiyle bir inanç kazanır. Bu inanç onu ikinci uyarıcı örüntüsüne (U2) götürür. İkinci form U1 ----- U2 yalnız uyarıcılar arasında bağın önemli olduğu düşünüldüğünde önem kazanır. BEKLENTİ ise, anlam - sonuç - hazırbulunuşluk"un belli tek bir olayda meydana gelmesiyle ortaya çıkan bir ifade, bir inançtır. Kısmi pekiştireç kullanarak davranış biçimlendirmede bu beklenti açıkça gözlenebilir. Örneğin bir ders sorumlusu öğrenciyi ancak üç kez başarılı ödev yaptıktan sonra överek onure ediyor ise, bu olay tekrarlanmış ise, öğrenci ilk iki ödevi yaparken sonuç için övgü beklentisi yoktur. Ama, üçüncü ödevi yaptığında ders sorumlusundan övgü alacağı inancındadır-beklentisi vardır. Ya da bir öğrenci herhangi bir derste girdiği sınavlarda birkaç kez geçer notu sağlayacak olan % 50 puana ulaşamamış, % 48-49 da

kalmış olabilir. Ancak ders sorumlusu öğrencinin bu puanını geçer not karşılığı kabul edebilir. Alınan puan ve ders sorumlusunun olumlu kararı öğrencide duygusal bir durumda birleşir. Daha sonra gerçekleşen aynı durumda, öğrencinin beklentisi geçer not alma olabilecektir[6].

Beklenti'nin tanımlanması ile ilgili kuramsal düzeyde yeterli çalışma yapılmamıştır. Tolman'ın geliştirdiği bu tanımı Hulse operasyonel olmadığı gerekçesiyle zayıf bir form olarak niteler[8].

McClelland Tolman'ın beklenti kuramına uygun bir anlamda beklentiyi kaçma ve yakalaşma olarak açıklamaktadır. "İnsanlar mutlu olduklarında (hoş bir durumdayken) çevrelerinden ve kendi içlerinden (duygu, düşünce ve kaslarından) gelen uyarılar alırlar. İşte, hoş olan durumda birlikte oluşan uyarılar ve bıraktığı iz, duygusal durumla birleşir. Gelecekte bireyin karşısına çıktığında onu yönlendirir" [4]. Örneğin;

- Öğrenci soruların %25'ini cevapladı (hoş olan durum).
- İçten ve dıştan uyarılar aldı (Öğretmen ona afe-rin de dedi, o gurur duydu).
- Bu uyarılar ve onların bıraktığı iz bireyin duygusal durumu ile birleşir.
- Daha sonra birey bu uyarılarla karşılaştığında hoş olan duruma girer.
- Bu durum izlerin niteliğine göre, bireyde kaçma veya yaklaşma-olumlu veya olumsuz beklenti davranışı oluşturur.

Beklentinin oluşması daha karmaşık bir olaydır, yeterli açıklama henüz yapılmamıştır, ama, beklentinin öğrencinin gelişiminin ilerlemesinde (performance), başarısında önemli etken olduğunu açıklayan görüşler ortaya konmuş, araştırmalar yapılmış, sonuçların bu görüşleri desteklediği gözlenmiştir.

## 2.1 Başarı Beklentisi ile İlgili Çalışmalar

Bireyin kendinden ve başkalarından beklentileri vardır. Bir de bireyden beklenenler vardır.

### 2.1.1. Bireyin Beklentisi

Bandura'ya göre, ödül beklentisi bireyi motive eder. Bandura sosyal öğrenme kuramı ile ilgili çalışmalarında, bireyin bir model davranış örüntüsünü algıladıktan sonra, gösterilen ödüle ulaşma beklentisiyle, gerekli davranışları yaptığına dikkati çekmektedir. Örneğin, öğrenciler bir filmi izledikten sonra ödül alabilmek için eğilimleri olmadığı halde filmde izledikleri saldırgan davranışları

yapmışlardır [9]. Olaya bu açıdan bakıldığında, beklenti bir uyarıcıya koşullanmanın ötesinde düşünmeyi gerektirir. Örneğin, bir öğrenci almak istediği ödülün yaratıcı davranışlara verildiğini algılasa, bu ödüle ulaşabilmek için akılcı bir yolla yaratıcı davranışları üretme becerisi geliştirebilir. Bu anlayışa göre, öğrencilerin beklentilerinden hareket ederek istedik davranışlar dizisi meydana getirmek mümkün olabilir.

### 2.1.2. Bireyden Beklenenler

Öğrencinin algıladığı kendinden beklenenler, eğitim sürecinde, kendisinin kendinden ve çevresinden bekledikleri kadar önemlidir. Jacobson ve arkadaşlarına göre, bireyin başkaları hakkında inanç ve beklentileri, onlara karşı davranış biçimde davranmasına neden olur [10]. Bu olgu bireyin "kendi potansiyelini ispatlama kendini doğrulama eğilimi" (self-Fulfilling prophecy) olarak bilinir. Jacobson orta okul düzeyinde öğretmen beklentileri ile ilgili bir inceleme yapmıştır. Altıncı sınıftaki öğrencilerine öğretim yılı başında bireyin gelişmesini belirleyen zeka testi değil ama, bir çeşit akademik başarı testi uygulamıştır. Düzeyi grup içinde düşük olan 20 öğrenciyi rastgele seçmiş ama, öğretmenlerini bu öğrencilerin ilerlemeye elverişli olduğuna inandırmıştır. Öğretim yılı sonunda başarı testi tekrar uygulamıştır. İki testin sonuçları karşılaştırıldığında, seçilen 20 öğrencinin puan ortalamalarındaki artış, diğer öğrencilerin puan ortalamalarındaki artıştan 12.6 fazla bulunmuştur. Öğretmenler inandıkları sonuca ulaşabilmek için, tüm güçleriyle gerekli koşulları sağlamakta ve bir açıdan haklı olduklarını doğrulama eğilimi göstermektedirler. Bir anlamda bireyin ne olduğundan çok, bireye ne yapılmak istendiği önemlidir.

Jacobson'un çalışması çok ilgi toplamış aynı zamanda çok eleştiri almıştır. Good'a göre beklenti basitçe öğrenciden bazı davranışlar yada başarılı olmayı beklemek değildir [5]. Öğretim sorumlusundan da beklenen yönde davranmasını gerektirir. Örneğin,

- Öğretmen farklı öğrenciden farklı başarı ve farklı davranışlar bekler.
- Bu farklı beklentilerin nedeni, öğretmen farklı öğrenciyeye farklı davranır.
- Öğrencinin algıladığı bu davranış öğretmenin kendisinden beklentileri onların ben kavramını, başarı güdüsünü ve istek düzeyini etkiler.
- Eğer bu işlem uzun süre devam ederse ve eğer öğrenci direnmez ya da yön değiştirmezse, bu olgu bir başarı ve davranış olarak biçimlenir. Beklenti öğrenciyi ileriye yönlendirir. Beklenti olumsuz olursa, olumsuz sonuçlar beklenebilir.

Bu anlamda beklenti kavramı öğrencinin ilerlemesini sağlamak için, bir araç gibi görülmektedir. Beklenen davranışın oluşturulması için öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireysel öğretim planına gerek vardır. Öğrencilerin öğrenme yeteneği ve ilgilerinin geniş bir dağılım göstermesi öğretmenin işini zorlaştırır. Öğretmen güvenli ve kararlı olmak zorundadır.

Beklentinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin yoğun olduğu bilinmektedir. Beklenti her yaşta vardır ve bastırılmaz. Eğer beklenti çok güçlü veya bireyin zihninde yerleşmiş ise, algılamayı ve davranışları bozar. Örneğin ders sorumlusu bir öğrenci için güçlü bir beklenti oluşturdu ise, Chaplin'in de ifade ettiği gibi, tüm dikkatini o davranışlara yöneltir, duygusal bir tutum içinde öğrencinin görülmesi gereken diğer davranışlarını göremez, etkili bir öğretimden ayrılır. Good incelemelerinin sonucuna dayanarak beklentinin kaçınılmazlığına işaret eder ve ders sorumlularına yerleşik, özellikle olumsuz beklenti geliştirmemelerini önerir [7].

Beklentinin diğer bir boyutu akademik ben kavramı ile ilgili görülmektedir. Tecrübe ile kazanılan akademik ben kavramının oluşumu çocukluk yıllarına dayanır. Slann, birey yaşamının ilk yıllarında kendini tanıma ve ifade etmeyi sağlıklı bir ortamda deneyebilmişse, daha sonraki yaşamında başarı beklentileri ile başarı düzeyleri birbirini destekleyici olabilir [11].

### 2.1.3. Öğrencinin Oluşturduğu Beklenti Örüntüsü çocukluk yıllarına dayanır:

Bireyin beklenti düzeyi, kendine verdiği değer (self esteem) ben kavramı (self concept) ve yetenekleriyle de ilgilidir. Kendine saygı duyan, yetenekli ve kendi yeteneklerini doğru olarak tanıyan birey, duruma uygun üst düzeyde beklenti oluşturabilir. Bu beklentilerden kendi ilerlemesinde olumlu yönde etkilenir.

İnsanların erişebilecekleri beklenti dokusunu geliştirebilmeleri, çocukluk yıllarında ben kavramı ile uygunluk içinde bir eğitim almayı gerektirir. Rappaport 5-6 yaş çocuklarından iki kontrol üç deney olmak üzere beş grup oluşturmuştur. Kontrol grubunun biri tamamen serbest bırakılmış, ikincisi araştırmacılarca etkileşim ortamına alınmıştır. Deney grubunun birinde grup üyelerinin öğretmene karşı olumlu beklenti geliştirmesi, ikincisinde öğretmenin grup üyelerine karşı olumlu beklenti geliştirmesi, üçüncüsünde de hem öğretmenin grup üyelerine hem de grup üyelerinin öğretmene olumlu beklenti geliştirmeleri sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yetenekli oldukları ve başarılı olabilecekleri konusunda destek verilmiştir. Bir öğretim yılının başında

ve sonunda uygulanan testlerle öğrencilerin ben kavramları ölçülmüş. Ölçüm sonuçlarına göre, üçüncü deney grubundaki çocukların ben kavramındaki gelişmenin diğer gruplardan büyük farkla önde olduğu kaydedilmiştir [12]. Sağlıklı bir ben duygusu, isabetli beklenti geliştirmeye yardımcı olabilir. 1987 de Gurney beklentiyle ilgili yaptığı bir araştırmada, öğrenciler algıladıkları olumlu beklentiyle ilgili olarak kendilerine saygı geliştirdikleri gözlenmiştir[13].

#### 2.1.4. Başarı Beklentisi Yaş ve Kültürle İlgilidir

Çocukluk yıllarında, ortaokul düzeyinde çocukların beklentilerinin birbirine benzediğine, rekabetçi performans etkilediğine işaret eden Silvestri, yaş ilerledikçe beklentinin görevin niteliğine ve özelliğine bağlı olarak, toplumun etkisi ile onaylanması veya onaylanmaması ile değiştiği görüşündedir [14]. Silvestri'nin literatür incelemesine göre, bir görevdeki başarı beklentisinin rekabetçi performans üzerinde bir etkisi vardır. Beklentisi düşük olan çocuklar, başarısız olduklarında cesaretleri kolayca kırılma eğilimi gösterebilir. Böyle durumlarda yetişkinler rekabete yönelmezler, beklentilerinde daha belirgindirler.

Bu farklılık toplumla ve görev özelliği ile ilgilidir. Kadınların başarısızlık korkusu ve güvenlerinin az olduğu belli koşullarda, başarı beklentileri düşük olabilmektedir.

Gibson, Amerika'da yapılan araştırmalara göre, alt kültürlerden gelen öğrencilerin iş tercihlerinde beklenti düzeylerinin düşük olduğunu gözlemiştir. Ailenin tutumunun, çocuklarından beklentilerinin, çocuğun beklenti dokusunu geliştirmesinde önemli bir etken olduğu görüşündedir[15].

Beklentinin başarıya etkisi ile çelişkili görüşler vardır. Grove'un incelemelerine göre, başarı beklentisinin yüksek olması rekabeti destekler, bireyin kendi kendini motive etmesine yardımcı olabilir [16]. Ama, çoğu kez birey beklenen başarıya ulaşamamakla strese girmekte ve stres-gerginlik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluk yaşantının yoğunluğuna göre önem kazanır. Sjoberg, lisans öğrenimi düzeyinde yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin beklenti, sakın olma gibi özelliklerinin akademik başarıyla ilişkisi aranmış, beklentinin değil ama sakın olmanın başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir[17].

### 3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği programındaki öğrencilerin EBB 321 Eğitim Psikolojisi dersinde, başarı

beklentileri (BB) ile genel sınavda başarı testindeki (ED) birbiriyle karşılaştırmaktır. Eğer, öğrencilerin başarı beklentileri ile sömester sonunda genel sınavda ulaştıkları erişim düzeyi birbirinden farklı ise, bu durumun öğrencilerin algıladığı biçimde başarıyı etkileyen nedenler (BN) ilişkisini incelemektir.

#### 3.1. Çalışmanın Yöntemi

Mikro düzeyde yapılan bu çalışmada problem genel anlamda, lisans düzeyinde öğrencilerin bir dersteki başarı beklentileri ile (BB) ulaşabildikleri başarı-erişim düzeyi (ED) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

#### 3.2. Problem Soruları

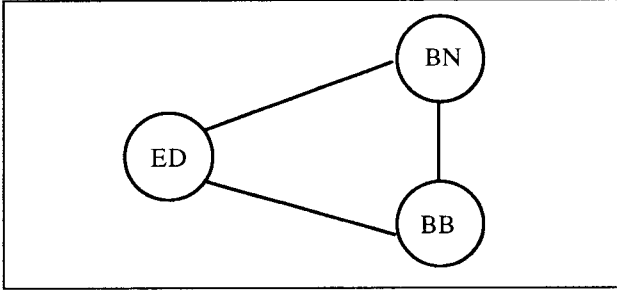
1. Öğrencilerin eğitim psikolojisi dersinden beklendikleri başarı (BB) ile genel sınavda başarı testindeki erişim düzeyleri (ED) arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin algıladıkları biçimde başarılarını etkileyen nedenlerle (BN), başarı beklentisi ve erişim düzeyi arasında ilişki var mıdır?

#### 3.3. Değişkenler

Araştırmada birbiriyle ilişkisi incelenen üç değişken vardır. Bunlar:

1. Öğrenci erişim düzeyi (ED): Öğrencilerin genel sınavda başarı testinde ulaştığı başarı düzeyine - erişimine işaret eder. A1 ile F4 arasında değişir. Puanların not karşılığı sınıf geçme yönetmeliğinde belirtildiği gibidir: 1-49 puan F4, 50-59 puan B2, 70-79 puan B1, 80-94 puan A2, 95-100 puan A1 notu karşılığıdır. F4 dersten kalmanın diğerleri ise dersten geçmenin anlamını taşır. Bu çalışmada yapılan istatistik işlemlerde, A1 "6" birim, A2 "5" birim, B1 "4" birim, B2 "3" birim, C "2" birim, F4 "1" birimlik değer taşımaktadır.
2. Öğrenci başarı beklentisi (BB): Öğrencilerin başarı testinden ulaşmayı umdukları başarı düzeyine - başarı beklentisine işaret eder. Erişim düzeyinde işaret edildiği gibi A1 ile F4 arasında değişir. Değerleri yukarıda açıklandığı gibidir.
3. Öğrencinin algıladığı biçimde başarısını etkileyen nedenler (BN): Öğrencinin başarısında etkili olarak gördüğü nedenlere işaret eder. Bunlar kendisiyle ilgili olabilir, kendinin dışında dersin konuları veya ders sorumlusu ile ilgili olabilir.

Değişkenler arasında, öğrenci başarı beklentisi ile öğrenci erişim düzeyi ilişkisinin aranması öncelik taşımaktadır. Sonra erişim düzeyi ve başarı beklentisi ile, başarı nedenleri ve öğrencinin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin algıladığı başarıyı etkileyen nedenler ve öğrencilerin ders, ders sorumlusu ile ilgili görüşlerinin ED ile ilişkisi beklenti düzeyi ile ilişkisinden daha önemli görülmektedir.



Şekil 1: Değişkenler

### 3.4. Örneklem Grubu

Araştırmada genellemeye gitme gibi bir amaç güdülmektedir. Bu nedenle örneklem seçme yoluna gidilmemiş, 69 kişi (N=69) öğrenci grubunun tamamı çalışma kapsamına alınmıştır. Anket sorularına verilen cevap sayılarının farklı oluşundan meydana gelen değişimlerde, toplam öğrenci sayısı N olarak gösterilmiştir.

### 3.5. Bilgi Toplama ve Kullanılan Araçlar

İki ve üçüncü değişkenlerle ilgili bilgiler bir anket aracılığıyla, akademik başarı düzeyini belirleyen bir başarı testi ile toplanmıştır.

Bilgi toplamada kullanılan anket: Ankette iki değişkenle ilgili, iki grup soru bulunmaktadır.

- Grubunda öğrencilere bu dersten hangi notu almayı bekledikleri sorulmuştur.
- Grupta öğrenci başarısını etkileme olasılığı olan 14 önerme verilmiş, öğrencilerin bunlardan kendileri için önemli bulduklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Anket genel sınav günü, sınav sorularından önce tüm öğrencilere verilmiş, öğrenciye güvence vermek için, cevaplanan anketler iki öğrenci tarafından toplanmış, bir zarfa konarak kapatılmıştır. Ders sorumlusunun öğrencilerle ders ilişkisi tamamıyla bittikten altı ay sonra, yine aynı öğrenciler tarafından açılmıştır. Öğrenci erişimini ölçmek için kullanılan başarı testi beş

seçeneklidir. 70 maddeden oluşturulmuştur. Genel sınavda bu 70 maddelik test uygulanmıştır. Sonra madde analizi yapılmıştır. Seçenekleri işlenmeyen, güçlük derecesi ve ayırıcı gücü düşük olan maddeler elimine edilerek 50 maddelik bir test oluşturulmuş ve bu test öğrenci başarısını belirlemeye esas kabul edilmiştir. Test maddelerinin %20 hatırlama düzeyinde, %80 ise kavrama düzeyindedir. Aritmetik ortalaması 26.4, standart kayması ise 6.24'dır. Testin ortalama güçlük indeksi (p) 0.53, ayırıcılık indeksi (d) 0.26'dır. K-R : 21 formülü ile hesaplanan testin güvenilirlik kat sayısı 0.694 gibi yüksek bir değer göstermiştir.

### 4. Verilerin Analizi ve Bulgular

Değişkenler arası ilişki araştırılmadan önce, değişkenlerle ilgili verilerin genel bir istatistiksel değerlendirilmesi yapılmıştır. Başarı beklentisinde X, S ve mod'un, erişim düzeyinin X, S ve modundan daha büyük olduğu görülmektedir. Ranj ikisinde de aynıdır. Ranj, standart kayma ve aritmetik ortalama rakamların küçük oluşunun nedeni not değerlerinin 1 ile 5 arasında değişmesindedir :

	<u>BB(X bağımsız değ.)</u>	<u>ED(Y bağımlı değ.)</u>
X	2.70	2.07
S	1.0744	1.0493
R	1-5	1-5
M	30	22
N	69	69

4.1. Bu çalışmada temelde iki soruya cevap aranmaktadır. Bunlardan birinci,

"Öğrencilerin Eğitim Psikolojisi Dersinde bekledikleri başarı (BB) ile genel sınavda başarı testindeki erişim düzeyleri (ED) arasında ilişki var mıdır?" sorusudur.

Bu soru ile ilgili yapılan incelemelerin ilk aşamasında öğrencilerin BB'deki davranımları ile genel sınavda başarı testindeki ED davranımlarının, geçme notu grubunda aynı veya farklı yerde oluşlarına göre (BB=ED, BB>ED, BB<ED), frekans ve yüzdelerini gösteren bir tablo (1) hazırlanmıştır. Öğrencilerin %30'nun başarı beklentisi ve erişim düzeylerinin aynı yerde (BB=ED), %57'sinin başarı beklentisinin erişim düzeyinin üstünde (BB>ED), %30'nun ise başarı beklentisinin erişim düzeyinin altında (BB<ED) olduğu görülmektedir.

Tablo 1  
BB ve ED Arasındaki İlişkiye Göre Öğrencilerin  
Geçme Notu Üzerinde Yüzdeleri

not	(f)	BB<ED		BB=ED		BB>ED	
		f	%	f	%	f	%
A1	-	-	-	-	-	-	-
A2	(1)	-	-	-	-	1	(100)
B1	(15)	2	(13)	2	(13)	11	(74)
B2	(19)	1	(05)	6	(32)	12	(63)
C	(30)	5	(17)	10	(33)	15	(50)
F4	(4)	1	(25)	3	(75)	-	-
N = 69		9/69 = 13		21/69=30		39/69 = 57	

İkinci aşamada başarı beklentisi ile erişim düzeyi arasındaki ilişki, Pearson momentler korelasyon katsayısı ve regresyon yöntemi ile incelenmiş ve t testi ile denetlenmiştir, tablo 2.

Tablo 2

Erişim Düzeyi İle Başarı Beklentisi Arasındaki İlişki

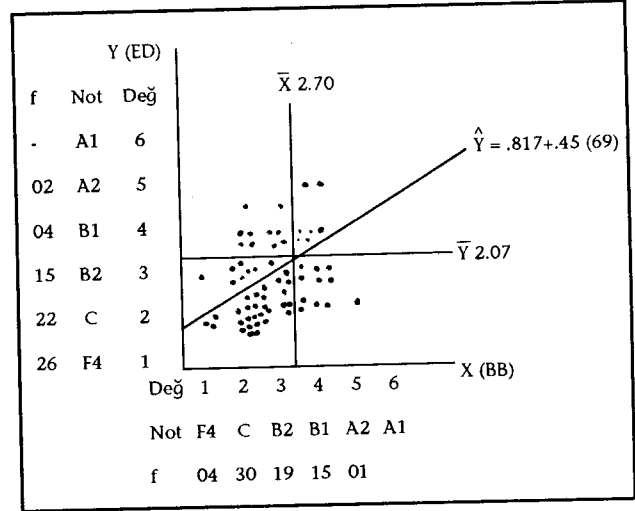
yordamanın						manidarlık
r	b	r <sup>2</sup>	sh	sd(2)	t	düzeyi
.441	.817	.1624	.609	67	6.4313	p>.001

BB ile ED değişkeninin verileri arasındaki korelasyon düşük ( $r=.441$ ), ama 0.001 düzeyinde manidar bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, başarı beklentisinde bir birimlik bir değişime karşılık, erişim düzeyinde  $b=.4531$  değişim olabildiği, ED değişkenindeki varyansın ancak yüzde 16'sının ( $r^2=.1624$ ) BB değişkeni tarafından açıklanabildiği görülmektedir. Şekil 2'de de görüldüğü gibi X ve Y puanları regresyon doğrusuna paralel bir dağılım göstermemektedir. Yordamanın standart hatası (sh) .609'dur, sıfırdan uzaklaşmaktadır.

4.2. Çalışmada cevap aranan ikinci sorusu başarı nedenleri ile ilgilidir:

"Öğrencilerin algıladıkları biçimde başarılarını etkileyen nedenlerle (BN), başarı beklentisi ve erişim düzeyi arasında ilişki var mıdır?"

Bu ilişkilerin incelenmesinde BB ve ED değişkenleriyle birlikte öğrencilerin algıladığı başarı nedenleri dikkate alınmıştır. İlk aşamada anketteki



Şekil 2. Başarı Beklentisi ve Erişim Düzeyi İlişkisi

önermelerle ilgili davranımların frekansı bulunmuştur. Öğrenciler başarı nedenleri ile ilgili 14 önermeden 5 tanesi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür, tablo 3.

Önermelerden frekansı 6 ve onun üstünde olanlar işleme alınmıştır. İlk dört ve üçüncü önermeler öğrencinin doğrudan kendisi ile ilgili, diğerleri ise kendisinin dışında obje olaylarla doğrudan, ama kendisi ile dolaylı ilgili olan nedenler olarak görülmektedir.

Tablo 3

Başarı Nedeni ile İlgili Önermeler

Kod	No.	ÖNERMELER	(f)
1	1	Yeteneğim	(06)
2	2	Geliştirdiğim çalışma stratejisi	(20)
3	3	Derse ilgi ile katılıyor olmam	(13)
4	4	Bu derse başlamadan edindiğim tecrübe	(05)
5	5	Bu derste bilgilerin işe yararlılığı	(08)
6	6	Derste tartışma ortamında iletişim kurabil- mem	(02)
7	7	Öğretim sorumlusunun bana karşı tutumu	(01)
8	8	Ders sorumlusunun öğretim becerisi	(06)
9	9	Dersle ilgili güçlüğüm olduğunda ders so- rumlusunun sağladığı yardım	(01)
10	10	Dersle ilgili verilen devlerin niteliği	( )
11	11	Dersle ilgili verilen ödevlerin niceliği	( )
12	12	Okuma kaynaklarının yeterliği	(01)
13	13	Derste fikirlerimi serbestçe ifade edebil- mem	(05)
14	14	Aile üyeleri, arkadaş ve öğretim eleman- larıyla geliştirdiğim ilişkinin niteliği	(01)
Toplam = 69			

İkinci aşamada öğrencilerin algıladıkları başarı nedenlerine göre, BB ve ED değişkenleri ile ilgili davranımların frekans ve yüzdelerinin dağılımını gösteren bir tablo [4] hazırlanmış ve yorumu yapılmıştır (tabloda A ve B notu alan gruplar sayıları az olması nedeniyle birleştirilmiştir):

Kod no 1 olan "Yeteneğim" önermesini başarı nedeni olarak algılayan öğrenciler grubun % 11'ni oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin % 67 A+B notu beklenmektedir. Ancak grubun %50'si F4 almıştır. BB ve ED'nin C notu düzeyinde %33 ile aynı olduğu görülmektedir. BB si A+B notu olan öğrencilerin kendi yeteneklerini yeteri kadar tanımıyor olma olasılığı olabileceği gibi, başka derslerde edindikleri tecrübenin, onların böyle bir karara varmasına neden olabileceği de gözardı edilmemelidir.

Kod no 2 "Geliştirdiğim Çalışma Stratejisi" önermesi: Başarılarının nedenini kendi çalışma stratejisi olarak algılayan öğrenciler tüm öğrenci grubunun % 38'ini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 65 A+B düzeyinde başarılı olmayı beklerken, genel sınav başarı testinde, ancak %55 oranında bu nota ulaşabilmişlerdir. Erişi düzeyine başarı beklentisinden daha az oranda ulaşılmıştır. Eğer, eğitim psikologlarının vurguladığı gibi öğrencinin geliştirdiği başarı beklentisinin tecrübeleri sonucu oluşturduğu dikkate alınır, öğrencilerin bu derste başarı beklentileri, başka derslerde aynı çalışma ile daha yüksek düzeyde başarı tecrübe edinmiş olmalarına dayalı geliştirilmiş olabilir.

Kod no 3 "Derse İlgili ile Katılıyorum Olmam", önerisi : Öğrencilerin % 25 bu önermeyi başarı nedeni olarak algılamaktadır. Bunların % 54'ü A+B beklerken, daha büyük oran olan % 62'si genel sınavda başarı testinde A+B notuna ulaşmışlardır. C notu grubunda ise öğrencilerin % 46'sı C beklerken % 30'u C notu alabilmiştir. Başarı notu yüksek olan öğrenciler C notu alan öğrencilere kıyaslandığında, derse katılım ile öğrenme arasındaki olumlu ilişkinin farkında oldukları düşünülebilir.

Kod no 5 olan "Derste Bilgilerin İşe Yararlılığı" önermesi : Öğrencilerin % 15 tarafından başarı nedeni olarak algılanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin % 63'ü C beklediklerini % 12'si de F4 beklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak erişim düzeyinde % 50'si C, % 50'de F4 notu alabilmişlerdir. Eğer, öğrencilerin işe yarar olarak algıladıkları bilgiler yüzeysel ise, genel sınavda başarı testinde kavrama düzeyindeki soruları çöze memiş olabilirler.

Tablo 4

## Öğrencilerin İlgili Gördükleri Başarı Nedenleri ve Başarı Beklentileri-Erişileri

Başarı nedeni önerme kod.	A Sütunu Başarı beklentisi				B Sütunu Erişi Düzeyi			
	A+B	C	F4	top.(%)	A+B	C	F4	top. (%)
1 (f) (%)	4 (67)	2 (33)*	-	06 (11) (100)	1	2	3	06 (11)
2 (f) (%)	13 (65)	6 (33)	1 (05)	20 (38) (100)	11 (55)	5 (25)	4 (30)	20 (38) (100)
3 (f) (%)	7 (54)	6 (46)	-	13 (25) (100)	8 (62)	4 (30)	1 (08)	13 (25) (100)
5 (f) (%)	2 (25)	5 (63)	1 (12)	08 (15) (100)	-	4 (50)	4 (50)	08 (15) (100)
8 (f) (%)	-	4 (67)	2 (33)	06 (11) (100)	-	1 (17)	5 (83)	06 (11) (100)
gen top = (%)	26 (49)	23 (43)	4 (08)	53 100 (100)	20 (38)	16 (30)	17 (32)	53 (100) (100)

\* Başarı nedenini kendi yeteneği olarak algılayan öğrencilerin BB ve ED'deki oranları birbirine eşittir.

Kod no 8 "Ders Sorumlusunun öğretim becerisi" önermesi: Başarının nedenini öğretim sorumlusu olarak algılayan bu öğrenciler tüm grubun % 11'ni oluşturmaktadır ve bunların % 67 C notu beklediklerini ifade etmektedirler. Ancak, erişim düzeyinde bu gruptaki öğrencilerin % 17 C notu alabilmiş, diğer % 50'si, F4 beklidenlerle toplam % 83 F4 notu almışlardır. Öteki önermelerle karşılaştırıldığında hem BB hem de ED en düşük olan, bu gruptur. Bu durum öğrenme sorumluluğunu kendi dışlarında algılamaları ile ilgili olabilir.

Üçüncü aşamada öğrencilerin başarı test sonuçlarına göre erişilerinin geçer veya kalır puan grubunda olması ile, algıladıkları nedenler arasındaki ilişki kaykare yöntemi ile test edilmiştir.\* Öğrencilerin algıladığı başarı nedenine bağlı olarak, erişim düzeylerinde gözlenen frekanslar ile beklenen frekanslar arasındaki ilişki  $P < .01$  düzeyinde manidar bulunmuştur, tablo 5.

Tablo 5  
Erişi Düzeyi ve Öğrencilerin Algıladıkları Başarı Nedenleri

Başarıyı etkileyen nedenlerle ilgili	Erişi Düzeyi		
	geçen ABC	kalan F	top. ve (n" oranı)
1 Yeteneğim ....	3 (4.08)	3 (1.92)	06 % 11
2 Geliştirdiğim çal. str. ...	16 (13.58)	4 (6.41)	20 % 38
3 Derse ilgiyle kat. olmam	12 (8.83)	1 (4.17)	13 % 25
5 Derste bilgi. işe yar....	4 (5.43)	4 (2.57)	08 (% 15)
8 Ders sorum. öğrt. becer. ...	1 (4.08)	4 (1.60)	06 % 11
X <sup>2</sup> = 16.52 < .01			n = 53

\* Öğrencilerin BB genelinde B ve C geçme not grubunda yığılma gösterdiğinden, bundan sonraki çalışmalarda yalnız ED dikkate alınmıştır.

Dördüncü aşamada, tablo 4'de 8 kodlu öğretmenin bulgularına dayanarak, öğrencinin algıladığı başarı nedenlerinin kendisi ile doğrudan ilgili olanları ile, kendisi ile doğrudan ilgili olmayan nedenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunlardan birincisi öğrencinin kendisi ile ilgili olarak algıladığı nedenler (içsel nedenler olarak bilinir), ikincisi ise öğrencinin kendisinin dışında gördüğü nedenlerdir (dışsal nedenler olarak bilinir). Bu ilişkinin incelenmesinde sınıf sayısının tamam, N=69 öğrenci işlemin kapsamına alınarak tetrakorik yöntemi ile açıklanmaya çalışılmıştır, tablo 6. Tabloda a ve c hücrelerindeki rakamlar başarı testinde X'nin üstünde puana ulaşan öğrenci sayısına; b ve d hücrelerindeki rakamlar ise, X'nin altında puanı olan öğrenci sayısına işaret etmektedir. Korelasyon  $r_t = -11.57$  tablo değeri  $-.76$  0.001 düzeyinde manidar bulunmuştur: Bu durum, ders sorumlusunun öğretim becerisini başarı nedeni olarak algılayan öğrencilerin (tablo 3) durumuna açıklık getirmektedir. Öğrencinin algıladığı başarı nedeni içsel olduğunda öğrenci başarısı artmakta başarısızlık azalmakta; öğrencinin algıladığı neden dışsal olduğunda başarı azalırken başarısızlık artmaktadır. Bu sonuç sürpriz sayılmaz. Denetim odağı (focus of control) ile ilgili bir durumdur. Weiner (17), araştırmalarına dayanarak, denetim odağının içsel ve dışsal nedenler olmak üzere iki boyutu olduğuna işaret etmektedir. Başarı ya da başarısızlığını içsel nedenlere bağlayan öğrencilerin, başarı düzeylerinin yükseldiğini; başarıya ulaşan öğrencilerin başarı beklentilerinin arttığını açıklamaktadır. Denetim odağının geliştirilmesinin çocukluk yıllarındaki eğitim biçimi ile ilgili olduğu bilinmektedir. Yeşilyaprak doktora tezinde denetim odağını etkileyen etmenlerle ilgili bir inceleme yapmıştır. İçsel denetimin gelişmesini anne-babanın çocuğun başarısını desteklemede gösterdikleri olumlu tutumla ilişkili bulunmuştur[18].

Tablo 6

## Öğrencinin Erişi Düzeyi ve Algılanan Nedenler

Başarıyı etkileyen nedenlerle ilgili önemler	Başarı Düzeyi		
	geçen ABC	kalan F	top. ve $r_t = 11.57$
Öğrencinin algıladığı nedenler kendisi ile ilgili	36a	8b	44 $r = .76^*$
Öğrencinin algıladığı nedenler kendisinin dışında olanlarla ilgili	7c	18d	25
Toplam	43	26	69

\* .001 düzeyinde manidarlık (t testi ile denenmiştir).

## 5. Sonuç ve Yorum

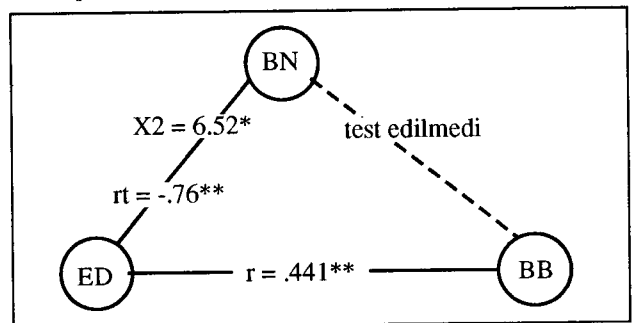
Örnekleme grubundaki öğrencilerin başarı beklentileri ile erişim düzeyleri arasında düşük düzeyde olumlu bir korelasyon vardır. Bu iki değişken arasındaki ortak değişkenlik ancak % 16 kadardır. Öğrencilerin ancak %

30'u başarı beklentisine ulaşabilmiştir, tablo 1-2, şekil 2. Erişim düzeyinin başarı beklentisinden düşük olması öğrencilerin daha sonraki çalışmalarında, başarı motivasyonunu düşürebilir. Kagan, Royer, Mc Clelland ve diğerleri. [1, 3, 4, ...]

Öğrencilerin çoğunun başarı beklentilerinin erişim düzeylerinden yüksek olmasının nedeni kuramsal açıklamalara göre tecrübelerinin sonucudur: Öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin ders sorumlusundan güçlü destek almış olabilirler ama, başarı testinde soruların % 80 kavrama düzeyinde olması ve günlük derecesinin .53 gibi yüksek düzeyde olması öğrenciyi yanıltmış olabilir. Öğrenciler ders, ders sorumlusu ve seçtikleri bölüme olumlu duygular-düşünceler geliştirebilirler; ancak başarı testinde bilişsel kapasitelerinin üstünde bir durumla karşılaşmış olabilirler. Diğer bir neden, öğretim elemanlarının öğrenci başarısını değerlendirmede kullandıkları yollar ve ölçümleri açısından birbirinden ayrılması olabilir: Bu araştırmada öğrenciler başarı nedenlerini büyük ölçüde kendi çalışma stratejilerine bağlamaktadırlar. Eğer öğrenci bu derste gösterdikleri çaba ile, başka bir derste daha yüksek düzeyde başarı elde etmişler ise, bu derste de başarı beklentisinin yüksek olma olasılığı olabilir.

Öğrencilerin algıladıkları başarı nedenleri ile başarı beklentileri ve erişim düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak test edilememiştir, tablo 3-4 Sayısal değer ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin algıladıkları başarı nedenlerinin, geçme-kalma ve kendileriyle doğrudan ilişkili oluşlarına göre erişim düzeyinde farklılık yarattığı görülmüştür: Başarı beklentisinin en düşük olduğu önerme, başarı nedeninin ders sorumlusu ile ilgili olduğuna işaret eden önermedir; erişim düzeyinin düşük olduğu önermeler ise, ders sorumlusu ve dersin yararlılığına bağlı görülen önermelerdir.

Başarı nedenlerini kendisi ile ilgili olarak algılayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının üstündeki sayıları artarken, aritmetik ortalamasının altındaki sayılarının manidar ölçüde azaldığı gözlenmiştir, tablo 5-6.



Şekil 3. Test Sonuçları

## 3. Değişkenler arası ilişki

- \* .01 düzeyinde manidardır.
- \*\* .001 düzeyinde manidardır.



**KAYNAKÇA**

- [1] Kagan, J. (1981): "Motivational and Attitudinal Factors in Recertivity to Learning" (ed) Clarizio, *Contemporary Issues in Educational Psychology* USA. Allyn And Bacon Inc. ss. 280-282.
- [2] Gardner, H. (1978): *Developmental Psychology*. Boston/ Toronto Little, Brown and Company. 238
- [3] Royer, J.Feldman, R (1984): *Educational Psychology*. USA. Alfred A. Knopf. Inc.
- [4] Atkinson, J.W. McClelland C.D. (1984): Royer, M.J. *Educational Psychology*. USA. Alfred A. Knopf. 435-439
- [5] Good, L.T. (1981): "Teachers Expectetation as Self-Fulfilling Prophecies" (ed) Clarizio, *Contemporary Issues in Educational Psychology*. USA. Allyn And Bacon Inc. ss.271-277.
- [6] Tolman, E.C. (1959): Principles of Purposive behavior. In s. Koch (ed.), *Psychology: A Study of Science*. Vol. 2. McGraw-hill. N.Y.
- [7] Chaplin, J.P. (1968): *Dictionary of Psychology*. USA Dell Publishing Co. s.172.
- [8] Hulse, H. S. (1975): *The Psychology of Learning*. McGraw-Hill Inc. USA. ss 79,150.
- [9] Bandura, A. (1978):The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. 33, 344-358.
- [10] Jacobson, L. (1968): "Level of Expectency & The Self-fulfilling Prophecy" (ed) E. Stones. *Readings in Educational Psychology*. London. Methuen & Co.
- [11] Siann, G., U, D. (1988): *Educational Psychology in a Changing World* USA. George Allen & Unwin Ltd.
- [12] Rappaport, M. (1975): The Other Half of the Expectancy Equation: Pygmalion. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 67, No. 4.
- [13] Gurney, P.W. (1987): "Self Esteem in Classroom" *Social Psychology International*. vol. 8, ss, 21-29.
- [14] Silvestri, L. (1990):"Expectancy of Success in Competition Against Same and Opposite Sex Opponents", *Education*, vol 110, no 3. ss 364-368.
- [15] Gibson, T. J. (1988): *Educational Psychology*. USA. Allyn and Bacon Inc. 280.
- [16] Grove, J.R. (1982):"Effects of Achievement tendencies and Competitive Outcomes on performance" Reseach report, USA.
- [17] Sjoberg, L. (1982):"Mood and Expected Achievement" *Social Behavior and Personality*. vol 10 . ss. 5-10.
- [18] Yeşilyaprak, B. (1988): *Lise Öğrencilerinin İçsel Ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.