

SINIF TEKRARI YAPAN VE YAPMAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME VE KAYGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ahmet BEDEL*

Özet

Bu araştırmada, 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada 344 öğrenci yer almıştır. Öğrencilere Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ile Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda kız öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf tekrarı, akademik güdülenme, kaygı düzeyi

Giriş

Günümüzde öğrenciden beklenen akademik başarı ve başarıya ilişkin beklentiler giderek artmaktadır. Bu beklentiler hem aileleri ve hem de beklentinin merkezinde yer alan öğrencilerin yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Orta öğretim döneminde öğrenciden beklenen akademik başarı beklentisini özellikle 9. sınıfta tüm öğrencilerin sağlayamadığı ve ortaöğretim sınıf geçme yönetmeliğinin gereklerini yerine getiremediklerinden dolayı sınıf tekrarına kaldıkları ortadadır. Bu öğrencilerin bir kısmı sınıf geçme yönetmeliğinin tanıdığı haktan yararlanıp sınıfını tekrar etmekte, bir kısmı ise örgün eğitimin dışına çıkmaktadır (Ciurej, Hirschman ve Willhoft 2012). Ortaöğretime geçişle birlikte yaşanan bu 9. Sınıf şoku, daha sonraki yılları da etkilemekte ve 9. sınıfa kayıt yaptıran öğrencilerin, bir kısmı 9. sınıfta, bir kısmı diğer sınıflarda okuldan ayrılmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla 9. sınıfa kayıt yaptıran ve mezun olabilen öğrenci sayısındaki fark, öğrencileri, aileleri ve toplumu derinden etkilemektedir.

Milli Eğitim Temel kanununa göre, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime, mesleğe, iş alanlarına ve hayata hazırlamak temel amaçlardan biridir (MEB, 2012). Ortaöğretim kurumlarının ifade

* Yrd. Doç. Dr. , Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

edilen bu işlevlerine rağmen uygulamada daha çok öğrencilerin öğrenme ve başarılı olmaları üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2003). Bu gelişim sürecinde bireysel farklılıkların olması gelişimin doğasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin gelişimindeki bireysel farklılıklar, onların akademik başarılarında da gözlenmektedir. Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmakta, öğrencilerin bazıları derslerinde yüksek başarı düzeyini yakalarken bazı öğrenciler bir üst sınıfa geçmek için gerekli olan yeterliliği yakalayamamaktadırlar (Sezer, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2012 yıllarına ilişkin verilerine göre Türkiye'de ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ile dört yıl sonra bu öğrencilerden mezun olanlarının sayıları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yeni kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık % 20'sinin mezun olamadığı görülmektedir (2011-2012 Yılı MEB İstatistikleri). Mezun olamamadaki en önemli nedenlerden biri akademik başarıdır. İlk yıldaki başarı daha sonraki yıllardaki başarılar için önemli bir faktördür. Bir başarısızlık durumu okulu terk etmeye neden olabilmektedir (Ripple ve Luthar, 2000). Şimşek'e (2011) göre sınıf düzeyinde okul terki en fazla 9. Sınıflarda gerçekleşmektedir. Yüksek oranda okul terki, bireyi, aileyi ve toplumu derinden etkilemektedir (Taylı, 2008).

Ergenlerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de güdülenme. Güdülenme, öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992). Güdülenme teorileri okul ortamlarında öğrenci davranışlarını anlamaya çalışmaktadır (Seifert, 2004). Legault ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki bireylerin en önemli akademik problemlerinden birisinin akademik etkinliklere ilişkin güdülenme eksikliği olduğu sonucu elde edilmiştir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Güdülenme, kişinin, eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir dürtücünün etkisi ile eyleme geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Akademik güdülenme ise, kısaca "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler (Bozanoğlu, 2004). Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "Güdülenme düzeyini" etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005).

Akademik alanda daha fazla güdülenen bireylerin kendilerine yüksek hedefler koydukları, bu hedeflere ulaşma sürecinde yüksek performans sergiledikleri ve bu süreçten zevk aldıkları görülmektedir (Kağan, 2009; Aydın, 2010). Öğrencilerinin yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, akademik görevlerine yönelik olarak ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmekte ve ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri de yüksek olmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010). Yeterince güdülenmiş öğrencilerde derse

ilgi duyma, derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, dikkat etmede süreklilik, davranış için çaba gösterme, gerekli zamanı ayırmaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma ve kendini verme, güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Dilekmen ve Ada, 2005; Arı, 2010).

Akademik başarıda önemli olan faktörlerden bir diğeri de kaygıdır. Ergenlik döneminde okulda beklenen akademik başarı beklentisi ergen için kaygı nedenlerinin başında gelmektedir. Özellikle, sınıf tekrarı yapan öğrenciler, sınıf tekrarı yapmayan akranlarına göre daha yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler. Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanlarının birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 1994). Kaygı insanın yaşadığı temel duygulardan biri olarak kabul edilmektedir. Spielberger (1960) tehlikeli koşulların yarattığı geçici duruma bağlı olarak bireylerin tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıklarını belirtmekte ve bu duruma bağlı yaşanan kaygıyı “durumluk kaygı” olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1994). Bireyin içten kaynaklanan ve içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu sürekli korku ve tedirginlik duyguları yaşamasının ise bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Genel durumları stresli olarak algılamaktan dolayı yaşanan kaygıyı “sürekli kaygı” olarak tanımlamaktadır (Öner ve LeComte, 1985). Stres ve kaygı literatürü incelendiğinde, durumsal kaygının, stres verici olaylarla karşılaşıldığında, başa çıkma mekanizmalarını tetikleyici rol oynadığını; buna karşılık, sürekli kaygının, başa çıkma mekanizmalarının yetersiz kalmasıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir (Hovardaoğlu, 1997). Kaygının belli başlı nedenleri arasında alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlar ve olumsuz bir sonucun beklendiği durumlar yer alır (Köknel, 2005). Sınıf tekrarı yapan öğrencinin başarısız deneyimini tekrarlama ve sonucunda örgün eğitim dışına çıkma ihtimali onun için önemli bir kaygı nedenidir. Gelecekte ne olacağını bilememek, insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. Kaygı güdülenmeyi dolayısıyla öğrenmeyi olumsuz etkiler ve öğrencilerin zayıf akademik performans göstermelerine neden olabilmektedir Öğrencinin kaygısı optimal seviyeyi aşarsa, öğrenci gerçek yeteneğini göstermede başarısız olabilmektedir (McDonald, 2001; Cassady ve Johnson, 2002). Bu nedenle öğrenme ortamı öğrencilerin kaygı duymayacağı şekilde düzenlenmelidir (Dilekmen ve Ada, 2005; Hancock, 2001; Tanaka, Takehara ve Yamauchi, 2006).

Bir diğer yönden, ortaöğretim başlangıcı ortalama 14-15 yaş aralığına denk gelmektedir. Bu yaş dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. UNESCO ergenlik dönemini 15-25 yaş dilimleri arasında göstermektedir. Oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden sonra çocuk kendini ansızın dengersiz ve düzensiz bir evre olan ergenlik döneminin eşliğinde bulur. Bu dönemde ergenlerin kendi sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Sürekli değişen toplumsal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarı olmak konusunda kaygılar yaşamaktadır (Yavuzer, 2000). Bu kaygıları yaşadıkları dönemde ortaöğretimde karşılarına çıkan sınıf geçme yönetmeliğinin gereklerini yerine getirmede bazı öğrencilerin güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ergenin kişilik arama çabası, bu dönemde karşılaştığı kaygı yaratıcı değişimler ve etkileşimler onun okul yaşamını bozabilmektedir. Başarı yada başarısızlıkla ilgili deneyimlerin ergenin akademik alanda kaygı yaşamasını etkilemesi beklenmektedir (Suner, 2000).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini Konya İli merkezinde bulunan sınıf tekrarının yoğun olarak yaşandığı meslek liseleri ve genel liseler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2011-2012 öğretim yılında il merkezinde bulunan, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 2 meslek lisesi ve 1 genel lisenin 9. sınıflarında okuyan toplam 344 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1- Katılımcıların demografik özellikleri

Özellik	n	Kız	Erkek
Sınıf Tekrarı Yapan	172	65	107
Sınıf Tekrarı Yapmayan	172	91	81

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ile Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985) kullanılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği:

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekte bir madde dışında 19 madde olumlu puanlanırken, bir maddenin puanlanmasında tersine çevirme gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Toplamda açıklanan % 42.2'lik varyansın %30.3'ü birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 11.9'u sırasıyla % 6.9'la ikinci ve % 5.0 ile üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmada ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0.87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı-

larının aynı grupta farklı zamanlarda 0.77 ile 0.85, farklı gruplarda ise 0.77 ile 0.86 arasında değiştiği belirtilmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .76 .72 .73'tür (Bozanoğlu, 2004).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE)

DSKE, kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Öner ve LeCompte tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. DSKE, durumluk kaygı için 20, sürekli kaygı için 20 olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Türkiye'de uygulanmak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması Öner (1977) tarafından yapılmış ve "Cronbach Alfa" katsayısı sürekli kaygı için 0.83-0.87 ve durumluk kaygı için 0.94-0.96 olarak bulunmuştur.

Durumluk kaygı ölçeğindeki her bir madde için "hiç (1), biraz (2), çok (3), tamamıyla (4)" şeklinde dört seçenek bulunmaktadır. Ölçekteki 10 madde (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler) tersine çevrilmiş ifadelerden oluşmaktadır. Değerlendirmede; 20 maddenin toplam puanından, tersine çevrilmiş maddelerin toplam puanı çıkartılıp, sabit sayı (50) eklenerek *durumluk kaygı puanı* elde edilmektedir.

Sürekli kaygı ölçeğindeki her bir madde için "hiçbir zaman (1), bazen (2), çok zaman (3), hemen her zaman (4)" şeklinde dört seçenek bulunmaktadır. Bu bölümde 7 tane (24, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Değerlendirmede; yine 20 maddenin toplam puanından, tersine çevrilmiş maddelerin toplam puanı çıkartılıp, sabit sayı (35) eklenerek *sürekli kaygı puanı* elde edilmektedir.

Her iki ölçekten elde edilen puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Kaygı durumu; 0-19 puan için "yok", 20-29 puan için "hafif", 40-59 puan için "orta", 60-79 puan için "ağır" ve 80 puan için "çok şiddetli" olarak değerlendirilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi tarafından rehberlik saatlerinde tamamlanmıştır. Araştırma verileri, SPSS 15 programına girilerek, bu programda analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasında çift yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Bulgular

1. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss	F
Sınıf Tekrarı	Yapan	172	70.80	12.48	.805
	Yapmayan	172	71.81	13.82	
	TOPLAM	344	71.30	13.15	
Cinsiyet	Erkek	188	72.00	11.69	1.42
	Kız	156	70.47	14.73	
	TOPLAM	344	70.80	12.48	

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 70.80$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 71.81$)'dir. Bu iki grubun akademik güdülenme ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = .805, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, sınıf tekrarı yapmanın akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($= 72.00$), kız öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 70.47$)'dir. Bu iki grubun akademik güdülenme ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = 1.42, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, cinsiyetin akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss	F
Sınıf Tekrarı	Yapan	172	68.33	5.45	19.74
	Yapmayan	172	66.00	5.40	
	TOPLAM	344	67.16	5.54	
Cinsiyet	Erkek	188	66.49	4.75	10.25
	Kız	156	67.98	6.28	
	TOPLAM	344	67.16	5.54	

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 68.33$) ve sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanından ($\bar{X} = 66.00$) daha yüksektir. Bu iki grubun durumluk kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 19.74, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

Erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 66.49$) ve kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanından ($\bar{X} = 67.98$) daha düşüktür. Bu iki grubun durumluk kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 10.25, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

3. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss	F
Sınıf Tekrarı	Yapan	172	64.09	5.87	.224
	Yapmayan	172	64.30	6.12	
	TOPLAM	344	64.20	5.99	
Cinsiyet	Erkek	188	62.81	5.29	23.87
	Kız	156	65.87	6.37	
	TOPLAM	344	64.20	5.99	

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı (\bar{X} = 64.09) ve yapmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı (\bar{X} = 64.30)'dur. Bu iki grubun sürekli kaygı ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = .224, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyetin kendi başına sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı (\bar{X} = 62.81) ve kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanından (\bar{X} = 65.87) daha düşüktür. Bu iki grubun sürekli kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 23.87, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme düzeylerinin ve kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, sınıf tekrarı yapmanın akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencinin güdülenme düzeyini başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004). Çeşitli nedenlerden dolayı sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir kısmı örgün eğitim dışına çıkmakta bir kısmı ise sınıf geçme yönetmeliğinin verdiği haktan yararlanıp sınıfını tekrar etmektedir. Sınıf tekrar eden öğrencilerin, verilen bu haktan yararlanmak için çaba göstermesi, başarılı olma gereksinimi, geçmiş başarısızlığını tekrarlamamak için kendisine amaç belirlemesi ve bu amaç doğrultusunda yaptığı okul çalışmaları bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sezer (2007) tarafından yapılan çalışmada sınıf tekrar eden öğrencilerin % 78'i sınıf tekrar etme nedenleri olarak "Sorumluluk bende yeterince çalışmadım" ifadesini kullanmaları, güdülenmelerinde sınıf tekrarı yapmayan akranlarından farklılaşmalarında etkili olan bilişin göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada; öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmamasının onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir. Durumluk kaygı, Spielberger (1960) tarafından tehlikeli koşulların yarattığı geçici duruma bağlı olarak bireylerin yaşadıkları tedirginlik ve huzursuzluk olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1994). Sınıf tekrar etme durumu bu öğrenciler için, geçici bir durum olmakla birlikte o yıl yoğun olarak tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıkları bir dönemdir. Okulda beklenen akademik başarı beklentisi her ergen için kaygı nedenlerinin başında gelmektedir. Özellikle, sınıf tekrarı yapan öğrenciler, sınıf tekrarı yapmayan akranlarına göre daha yoğun kaygı yaşadıklarını yapılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri esnasında belirtmektedirler. Öğrenci velileri ile yapılan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de veliler, çocuklarının ve kendilerinin geçen seneye oranla daha fazla kaygı duyduklarını ifade etmektedirler. Geçmiş dönemdeki başarısızlığın tekrarlanma ihtimali ve dolayısıyla örgün eğitim dışında kalma gibi olumsuz bir sonucun beklendiği durumlar öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasında etkisinin olduğu düşünülmektedir. Suner'e (2000) göre başarısızlıkla ilgili geçmiş deneyimlerin ergenin akademik alanda kaygı yaşamasını etkilemesi beklenmektedir. Sınıf tekrarı gibi yaşanan bu stres olayları onların aynı zamanda akademik performanslarını etkileyebilmektedir (Andrews ve Wilding, 2004). Sınıf tekrar etme bireyin kendisi kadar yakın çevresindeki insanları da yakından ilgilendirmektedir (aile, öğretmen arkadaş). Bu dönemde ergenler için yakın çevresinin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri önem kazanmaktadır. Sınıf tekrarı konusunda arkadaşları, öğretmenleri ve ailesi tarafından nasıl algılandıkları, değerlendirildikleri ile ilgili algılama düzeylerinin, yaşadıkları kaygı üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Leary ve Kowalski, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997; Aktaran: Kelecioğlu ve Bilge, 2009). Özellikle öğretmenlerin ve ailelerinin sınıf tekrarı yapan öğrencilere karşı yaklaşımları kilit rol oynamaktadır (Şimşek, 2011). Öğretmen ve aile desteği öğrencinin okuldaki kontrol algısını ve okula akademik, davranışsal katılımı pozitif etkilemektedir. Öğrencinin algıladığı bu kontrolden akademik katılım ve başarı pozitif etkilenmektedir. Bu etkilenme dolayısıyla, akademik ve davranışsal katılım öğrencinin okul terki riskini azaltmaktadır (Fall ve Roberts, 2012; Hardre ve Sullivan, 2003). Özellikle okula yönelik pozitif davranış, okulla ilgili görevlere katılma ve yapılan aktivitelere katılma okul riskini azaltmada önemli bir etkidir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009). İlköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalar (Molla, 1999; Sekmenli, 2000; Benbasa, 2001), başarı ya da algılanan başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığını göstermektedir (Aktaran: Çivitci, 2006). Bozak (1982), Sargın (1990), Varol (1990) Aral (1997) okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bu kaygı durumunun yüksekliği onların okuldan erken ayrılmaları için büyük risk faktörüdür (Ameringen, Mancini ve Farvolden, 2003).

Araştırmada, öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmamasının onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucu elde edilmiştir. Sürekli kaygı, Spielberger (1960) tarafından genel durumları stresli olarak algılamakta dolaylı yaşanan kaygı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin içten kaynaklanan ve içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu sürekli korku ve tedirginlik duyguları yaşamasının ise bir kişilik özelliği olduğunu vurgulanmaktadır

(Öner ve LeComte, 1985). Dolayısıyla, sürekli kaygının sınıf tekrarı yapma durumundan bağımsız olduğu, sınıf tekrarının durumluk bir olgu olduğundan dolayı gruplar arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyetin akademik güdülenmede anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, cinsiyet kendi başına durumluk kaygı ve sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatürde kız ve erkeklerde kaygı düzeylerinin karşılaştırmalarında kızların puanlarının erkeklerden daha fazla olduğu (McDonald, 2001) sonucu elde edilmiştir. Misra ve Mc Kean (2000) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan farklı bir çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir (Eldeliklioğlu, 2008). Yurt içinde yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sekmenli, 2000; Bozkurt, 2004; Özdal ve Aral, 2006; Kırmızı, 2008).

Araştırma sonucunda sınıf tekrarı yapan öğrencilerin “durumluk kaygı” düzeylerinin sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların, gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayalı olarak sınıf tekrarı yapan öğrencileri tespit ve izleme çalışmalarına yer verilebileceğini göstermektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumlarına yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının bu öğrencilerin kaygı durumlarının azalmasında ve akademik performanslarının artmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin yakın çevresi olan ve bu öğrencilerin kaygı durumuna etkisi olan öğretmenlerine ve velilerine, onların öğrencilerinin veya çocuklarının yaşadıkları kaygıyla başa çıkabilmelerine nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Ayrıca, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, arkadaşlarının yaşadıkları kaygıyla başa çıkabilmelerine nasıl olumlu destek olabilecekleri konusunda grup rehberliği çalışması düzenlenebilir. Bu araştırma sınıf tekrarının yoğun olduğu 9. sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Tüm orta öğretim sınıflarını kapsayan bir çalışma haline getirilebilir.

Kaynakça

- AKBAY, S.E. ve GİZİR, C.A. (2010). "Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ULUTAŞ, İ. (2003). "Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- AMERİNGEN, M. V., MANCİNİ, C. and FARVOLDEN, P. (2003). "The Impact Of Anxiety Disorders On Educational Achievement", *Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- ANDREWS, B. and WİLDİNG, J. M. (2004). "The Relation Of Depression And Anxiety To Life-Stress And Achievement In Students", *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., FALLU, J. S. and PAGANİ, L. S. (2009). "Student Engagement And İts Relationship With Early High School Dropout", *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- ARI, R. (2010). *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik Ve Sınav Kaygısı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BOZANOĞLU, İ. (2004). "Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliliği, Güvenirliği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.
- BOZANOĞLU, İ. (2005). "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- BOZKURT, N. (2004). "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler", *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CASSADY, J. C. and JOHNSON, R. E. (2002). "Cognitive Test Anxiety And Academic Performance", *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- CIUREJ, N. P., HİRSCHMAN, C. and WİLLHOFT, J. (2012). "The 9th Grade Shock And The High School Dropout Crisis", *Social Science Research*, 41, 709-730.
- CÜCELOĞLU, D. (1994). *İnsan Ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇİVİTÇİ, A. (2006). "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyodemografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 7-17.
- DİLEKMAN, M. ve ADA, Ş. (2005). "Öğrenmede Güdülenme", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- ELDELEKLİOĞLU, J. (2008). "Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(3), 656-663.
- FALL, A. M. and ROBERTS, G. (2012). "High School Dropouts: Interactions Between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, And Student Dropout", *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- HANCOCK, D. R. (2001). "Effects Of Test Anxiety And Evaluative Threat On Students' Achievement And Motivation", *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 284-290.
- HARDRE, P. L. and SULLİVAN, D. W. (2008). "Student Differences And Environment Perceptions: How They Contribute To Student Motivation İn Rural High Schools", *Learning and Individual Differences*, 18, 471-485.
- HOVARDAOĞLU, S. (1997). "Stres Belirtileri İle Durumsal Ve Sürekli Kaygının Yordanması", *Kriz Dergisi*, 5 (2), 127-134.
- KAĞAN, M. (2009). "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 113-128.

◆ Ahmet Bedel

- KAPIKIRAN, Ş. ve ÖZGÜNGÖR, S. (2009). "Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Güdülenme Düzeyi İle İlişkileri", **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 16 (1), 21-30.
- KELECİOĞLU, H. (1992). "Güdülenme", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, 175-181.
- KELECİOĞLU, H. ve BİLGE, F. (2009). "Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 148-157.
- KIRMIZI, Z. (2008). **Lise Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzlarının Ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KÖKNEL, Ö. (2005). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar, İstanbul.
- MCDONALD, A. S. (2001) "The Prevalence And Effects Of Test Anxiety In School Children. *Educational Psychology*", **An International Journal of Experimental Educational Psychology**, 21 (1), 89-101.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). **Milli Eğitim Temel Kanunu**, 1739 Sayılı Kanun.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). **Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim**, 2011-2012.
- ÖNER, N. ve LECOMPTE, A. (1985). **Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, 2. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZDAL, F. ve ARAL, N. (2005). "Baba Yoksunu Olan Ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 6 (2), 255-267.
- RİPPLE, C. H. and LUTHAR, S. S. (2000). "Academic Risk Among Inner-City Adolescents: The Role Of Personal Attributes", **Journal of School Psychology**, 38 (3), 277-298.
- SEİFERT, T. (2004): "Understanding Student Motivation", **Educational Research**, 46 (2), 137-149.
- SEKMENLİ, T. (2000). **Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- SEZER, Ö. (2007). "Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler Ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (14), 31-48.
- SUNER, F. E. (2000). **Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı Ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- ŞİMŞEK, H. (2011). "Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi Ve Nedenleri", **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 1 (2), 27-47.
- TANAKA, A., TAKEHARA, T. and YAMAUCHİ, H. (2006). "Achievement Goals In A Presentation Task: Performance Expectancy, Achievement Goals, State Anxiety, And Task Performance", **Learning and Individual Differences**, 16, 93-99.
- TAYLI, A. (2008). "Okulu Bırakmanın Önlenmesi Ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1), 91-104.
- TÜRK DİL KURUMU (2012). **Büyük Türkçe Sözlük**. bts/ Erişim Tarihi: 04.08.2012
- YAVUZER, H. (2000). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

COMPARISON OF ACADEMIC MOTIVATION AND ANXIETY LEVELS OF CLASS REPEATED AND NOT REPEATED STUDENTS

Ahmet BEDEL*

Abstract

The current study examined the differences of academic motivation and anxiety levels of between class repeated and not repeated secondary school first year students. Participants were 344 students. They completed Academic Motivation Scale (Bozanoğlu, 2004) and State Trait Anxiety Scale (ner & LeCompte, 1985). Results indicated that class repeated students' state anxiety levels were significantly higher when compared with their counterparts. The results also yielded that girls scored significantly higher on both trait and state anxiety when compared with boys.

Key Words: Class repetition, academic motivation, anxiety Level

* Assist.Prof. Dr. Mevlana niversity, Education Faculty