

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ YORDAYICISI OLARAK SINAV KAYGISI, BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLAR VE SOSYAL DESTEK

SOCIAL SUPPORT, SUBMISSIVE ACTS, AND TEST ANXIETY AS PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

İbrahim YILDIRIM* Tuncay ERGENE**

ÖZET: Bu çalışmada sınav kaygısı, boyun eğici davranış (itaat), aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya lise son sınıfta okuyan 385 (% 58.1) kız 278 (% 41.9) erkek olmak üzere toplam 663 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinden aldıkları 2002-2003 öğretim yılı yıl sonu karne not ortalamaları, akademik başarının ölçütü olarak alınmıştır. Veri toplama araçları olarak Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler Regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamakta, arkadaş desteği ise yordamamaktadır. Bulgular literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: akademik başarı, boyun eğici davranışlar, sınav kaygısı, sosyal destek, lise son sınıf öğrencileri

ABSTRACT: In the present study, the prediction capacity of submissive, test anxiety, family support, peer support, and teacher support on academic achievement of high school students were examined. The sample of the study included totally 663 (385 female, 278 male). The mean of grades of Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Turkish Language, History and Geography was considered as the criterion of academic achievement. Test Anxiety Inventory – Turkish Form (TAI), The Turkish Form of Submissive Acts Scale (SAS) and Perceived Social Support Scale (PSSS) were administered in order to gather the data in this study. The data were analyzed by Regression technique. Major findings of the study were, family support, submissive acts, teacher support, and test anxiety predicted academic achievement of

high school students significantly. Peer support did not predict academic achievement significantly. The findings were discussed in the light of related literature, and suggestions were made.

Key Words: academic achievement, submissive acts, test anxiety, social support, high school students

1. GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde başarı odak kavram haline gelmiştir. Öyle ki, öğretmenlerin, anne babaların tüm çabaları öğrencinin derslerden yüksek notlar almasına yöneliktir. Anne babalar, çocuklarının üniversitede "iyi" bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunmaktadır. Buna karşın öğrencinin duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya dikkate alınmamakta ya da öğrenci ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıktığında ilgilenilmektedir.

Türkiye’de üniversiteye giriş süreci ilköğretimin ilk yıllarından başlamakta ve zorlamalı bir süreç olarak yaşanmaktadır. Öğrenciler ilköğretimin sonunda Anadolu Lisesi, Fen Lisesi veya Süper Liselerden birisine girebilmek için oldukça zor ve sıkıntılı bir akademik süreç yaşamaktadırlar. Çünkü, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi veya Süper Liselerden birine giren öğrencinin üniversiteye girebilme şansı artmaktadır. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin internetteki 2002 yılı sayısal verilerine göre, lisans programına yerleştirilen akşam lisesi mezunlarının oranı %0.0 iken bu oran genel lise mezunları için %9.3, yabancı dil ağırlıklı liseler için %34, Anadolu Liseleri için % 45.3 ve Fen Li-

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Ankara. iyil@hacettepe.edu.tr

** Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Ankara. ergene@hacettepe.edu.tr

seleri için %68.7 olarak belirtilmektedir. Bu nedenle çoğu ilköğretim öğrencisinin hedefi Anadolu Lisesi veya Fen Lisesi sınavını kazanmaktır. Bununla birlikte hiç bir lise, öğrencinin üniversiteye girmesini garanti etmemektedir. Kaldı ki, üniversitede herhangi bir programa girmek ve o programı başarı ile bitirmek de gencin yeterli bir ücretle iş bulmasını garanti etmemektedir. İyi bir ücretle iş bulabilmek üniversitelerin sağlık, mühendislik, eğitim bilimlerinin sınırlı sayıdaki bazı programlarını bitirenler için mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bu programlara girebilmek için o yıl üniversite sınavına giren öğrenciler arasında en başarılı %5'lik grubun içinde yer almak gerekmektedir. Bu, kolay yakalanacak bir başarı değildir. Dolayısıyla lise yıllarında da öğrenciler üniversitede iyi bir programı kazanabilmek için çok çalışmak ve milyonu aşkın akranı ile rekabet ederek yüksek bir akademik başarıyı yakalamak zorundadır.

Bu zorlanmalı ve yarışmacı sistem nedeniyle lise öğrencilerinin çoğu dersanelere devam etmekte, özel öğretmenlerden dersler almaktadırlar. Bütün çabasına karşın üniversiteyi kazanamayan öğrenciler sonraki yıllarda da ÖSS'ye girmeye devam etmektedirler. Nitekim, MEB'in internetteki 2003 yılına ilişkin istatistiklerine göre 2003 yılında ÖSS'ye giren öğrencilerin sadece % 36'sı lise son sınıf öğrencisi iken, % 44'ü önceki yıl sınavı girmiş ve üniversiteye yerleştirilememiş; % 16'sı üniversite öğrencisi ve % 4 kadarı da üniversite mezunu adaylardır.

Bu zorlanmalı ve yarışmacı üniversite sınavına (ÖSS) hazırlık sürecinde bazı öğrencilerde duygusal sorunların ortaya çıktığı, bu öğrencilerin okul veya dersanedeki Rehberlik Servisleri'ne başvurdukları, bazı öğrencilerin sağlık kurumlarındaki psikolog veya psikiyatristlerden yardım aldıkları gözlenmektedir.

Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi kadar, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından da önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gi-

bi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Özgülven, 1974; Can, 1992). Anılan sorunlar, öğrencinin kendisi kadar ailesini de ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda, öğrencinin başarı veya başarısızlığı ile öğrenci kadar ailesinin de ilgili olduğu öne sürülebilir (Baltaş,1993).

Akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Akademik başarının zeka, yetenek (Eski, 1980) özlük, kişilik ve ailesel nitelikler, öğrencilerin mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgülven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992) gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Akademik başarının yüklenme kuramı çerçevesinde incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını "çaba", "şans", "görevin zor olması" ve "yetenek" gibi nedenlere yükledikleri belirtmektedir (Yıldız, 1997; Weiner ve Kukla, 1970; Önder-Yücel, 1982; Gürtekin, 1993). Gürtekin (1993) ve Turunç-Sipahi (1995)'ye göre kızlar ve erkekler akademik başarı ve başarısızlığı farklı nedenlere yüklemektedirler. Gülveren (1996)'e göre kız öğrenciler matematik dersinden başarısız olmalarını daha çok "şans" ile açıklarken; erkek öğrenciler başarısızlıklarının nedenini "yeterli çaba göstermemek" ile açıklamaktadırlar.

Akademik başarı ya da başarısızlık, öğrencinin duygusal özellikleriyle de ilişkili bulunmuştur. Akademik başarı ile özsaygı (Güngör, 1989), yalnızlık ve utangaçlık (Ishiyama, 1984) arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Yalnızlık düzeyi arttıkça, erkek öğrencilerin akademik başarısının düştüğü (Ponzetti ve Gate, 1981) görülmüştür. Demir (1990) erkek öğrencilerin kızlardan, akademik yönden başarısız olanların başarılılardan, çevresinden sosyal destek görmeyenlerin görenlerden, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan daha yalnız olduklarını bulmuştur.

Akademik başarının sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Gündoğdu, 1994). Cengiz (1988)'e

göre, ÖSYM birinci basamak sınavı kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin manidar olarak yükselmesine neden olmaktadır. Aynı araştırmada, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere kıyasla hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeyleri manidar olarak daha yüksek bulunmuştur. Öner (1990), öğrencilerin genel not ortalaması ve matematik notları ile sınav kaygısı puanları arasında negatif yönde manidar ilişkiler bulunduğunu; "Tümtest" ile "Kuruntu" alt testi puanlarının okul başarısını düşük düzeyde de olsa yordadığını belirtmektedir. Albayrak-Kaymak (1987), sınav kaygısının öğrenci başarısını manidar düzeyde yordadığına ilişkin bulgular elde etmiştir.

Sınav kaygısı yüksek olan birey, bir sınav ve değerlendirme durumunda özvarlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilir. Yalnızca sınav değil, grup içinde konuşma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, heyecanlı, ve gergin olabilir. Bu durum, bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine ve dikkatlerinin kolayca dağılmasına yol açar. Sınav sorularını doğru okuma ve doğru cevaplama; konuşurken düşüncelerini organize etme, uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında başarısız olabilirler. Sınav kaygısı öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için, daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler (Ergene, 1994).

Boyun eğici davranışlar, diğer bir deyişle itaat (submissive acts) Batı kültüründen çok Doğu kültüründe kişiler arası ilişkilerde daha egemendir. Ağırlıklı olarak Doğu kültürünün egemen olduğu Türkiye'de saygı ile itaat kavramının karıştırıldığı, anne babaların çocuklarından, yönetenlerin yönetilenlerden, öğretmenlerin öğrencilerinden, büyüklerin küçüklerden saygı adına boyun eğici davranışlar istedikleri gözlenmektedir. Saygının egemen olduğu kişiler arası ilişkilerde birey, özgürdür, bağımsız, yaratıcı ve üreticidir. Düşünür, karşı çıkar, değiştirir, değişir, alternatifler sunabilir.

Oysa, boyun eğici davranışların egemen olduğu kişiler arası ilişkilerde birey, kendisini daha az değerli ve önemli görmektedir, özgür değildir, söz hakkı sınırlıdır, yaratıcı ve üretici olmasına gerek yoktur. Yapması gereken emirlere uymaktır. Sosyal Sıralama Kuramı (Social Ranking Theory) çerçevesinde değerlendirilen boyun eğicilik kavramında birey kendisini sosyal destek sistemi içinde yer alan kimselerden aşağı durumda, ikinci sınıf olarak algılamaktadır. Sosyal Başatlık (Social Dominance) kuramı çerçevesinde de düşünülen boyun eğici davranışların depresyonla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Şahin & Şahin, 1992). Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen-öğrenci, anne-baba-çocuk ilişkilerinde egemen olduğu gözlenen itaatin "öğrencilerin akademik başarılarını ne yönde etkilediği" üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülebilir.

Sosyal sıralama (social rank) kuramı ve boyuneğici davranışlar literatürde daha çok Gilbert (2000, 2001) tarafından ele alınmıştır. Gilbert, ve ark.. (2003) yaptıkları bir çalışmada boyun eğici davranışların korkuya dayandığını ve bireyin atılganlığını engellediğini vurgulayarak, boyun eğici davranışların depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Mackinnon, Henderson, ve Andrewes (1992) ise anne babanın çocuğa gereğince sıcak, yakın davranmaması ve çocuğu sıkı kontrol (itaatkar) etmesinin depresyona yol açtığını ifade etmektedirler. McCreay ve Rhodes (2001) başat (dominant) ve boyuneğici davranışları (submissive acts) cinsiyetler açısından inceleyerek, erkeklerin daha çok başat, kızların ise boyuneğici davrandıkları yönündeki sayıltıların desteklendiğini vurgulamaktadırlar. Doğal olarak, itaatin egemen olduğu kişiler arası ilişkilerde birey ve toplumun istenen düzeyde gelişmesi beklenemez.

Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Osseiran-Waines ve Almacian, 1994, Cutrona ve ark. 1994; Levitt ve ark. 1994; Yıldırım, 1998). Toplumlarda yaygın, önemli ve doğal sosyal destek kaynağı ise evlilik, aile kurumu ve aile üyeleridir (Robertson, 1988). Öğrencilerin önemli sosyal destek kaynakları ise aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri olarak sıralan-

maktadır (Yıldırım, 1998). Morrison ve arkadaşları (1997)'na göre de anababalar ve öğretmenler yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için en önemli bilgi ve destek kaynaklarıdır. Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin, öğrencilerin akademik başarılarının yanısıra, okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamalarında da önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim, Mallinckrodt (1988) üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin okula devam etmelerinde okul yönetiminden ve ailesinden aldığı desteğin önemli rol oynadığını belirtmiştir. Ladd (1990)'e göre öğrencilerin okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamaları anne-baba, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından elde edilen desteğin derecesine bağlıdır. Okula devam etmede isteksizlik gösteren bir öğrencinin akademik başarısının olumsuz etkileneceği düşünülebilir. Ayrıca, çocuklarının akademik başarısının yükselmesine katkıda bulunmak isteyen anne-babaların, duygusal kararlılık içinde, sosyal yeterliliğe sahip, birbirleriyle çatışmasız bir ilişki içinde bulunmaları gerekmektedir (Mallinckrodt, 1992). Malecki ve Elliott (1999) anne baba, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaş desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Lopez ve ark., (2002) bir grup lise öğrencisi üzerinde yaptıkları bu çalışmada cinsiyet ile akademik başarı düzeyi, akademik başarı düzeyi ile öğretmen desteği, öğretmen desteği ile ebeveyn desteği ve sınıf arkadaşı desteği, sınıf arkadaşı desteği ile yakın arkadaş desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Genellikle Türk toplumunda ve eğitim araştırmacıları arasında anne babanın çocukla yakın ilgisinin çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin yaygın bir kanaat ve anlayış olduğu gözlenmektedir. Nitekim bazı deneysel çalışmalar da anne babanın çocukla ilgisinin çocuğun okul başarısı üzerine olumlu etkisinin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur (Christenson, Rounds, ve Gorney, 1992, Epstein, 1991; Singh ve ark., 1995). Yine, Fan ve Chen (2001) mata-analizi tekniğini kullanarak, öğrencilerin akademik başarıları ile anne babanın ilgisi (involvement) arasındaki ilişkinin bir sentezini yapmışlardır.

Analiz aracılığıyla görülmüştür ki, anne babaların çocukların eğitim başarılarına ilişkin beklentileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte anne babanın öğrenciyi evde denetlemesi ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişki oldukça zayıftır.

Yukarıda verilen kuramsal çerçeve, akademik başarının birçok faktörle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yıldırım (2000), tarafından yapılan bir araştırma aile ve öğretmen desteği ile yalnızlık düzeyi ve sınav kaygısının lise ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını manidar olarak yordadığını göstermiştir. Ancak, "boyun eğici davranışlar", "sınav kaygısı", "aile", "arkadaş" ve "öğretmen" desteği değişkenlerinin birlikte, üniversiteye hazırlık aşamasında bulunan lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordayıp yordamadığına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Akademik başarının üniversiteye girişte oldukça önem kazandığı Türk eğitim sisteminde, eğitimciler ve anne babalar öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesine nasıl destek olabileceklerini bilemedikleri; sadece öğrenciyi "daha çok ve düzenli ders çalışması" yönünde tavsiyelerde buldukları, çoğu kez öğrenciyi destek olmak yerine köstek oldukları, iyi niyetli hatalar yaptıkları gözlenmektedir. Okulların Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servisleri de öğrenci başarısının artırılması yönünde "etkili-verimli ders çalışma" programları uygulamaktan öteye geçememektedir. Bu nedenlerle, öğrenci ile ilgili olan eğitimciler, anne babalara ve psikolojik danışmanlara akademik başarının artırılmasına yönelik önerilerde bulunmak, böylece literatürdeki bir boşluğu doldurmak amacıyla sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar, aile, arkadaş ve öğretmen desteği gibi değişkenlerin akademik başarının yordayıcısı olarak incelenmesi önemli görünmektedir.

Bu çalışmanın birinci amacı, sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenlerinin üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarısını ne kadar yordadığını incelemektir. İkinci amacı ise bu konuda literatürdeki bir boşluğu doldurmaktır.

1.1 Problem

Bu çalışmada "sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarını manidar olarak yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya dayalı olarak araştırmanın alt problemleri şöyle belirlenmiştir:

Sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenleri, (a) birlikte akademik başarının ne kadarını yordamaktadır? (b) Bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını yordamadaki güçleri nedir? (c) Bu değişkenlerin akademik başarıyı yordamadaki önem sırası nedir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Kapsamına Giren Bireyler

Araştırma kapsamına 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde, seçkisiz olarak, Ankara merkezinde bulunan altı Devlet Lisesi'nin son sınıflarında okuyan 385 (% 58.1) kız, 278 (% 41.9) erkek olmak üzere toplam 663 öğrenci alınmıştır. Öğrencilerden 254'ü (% 38.3) Matematik-Fen alanında; 315'i (% 47.5) Türkçe-Matematik alanında; 92'si (% 13.9) Sosyal alanda okumaktadır. Bu öğrencilerden 214'ü (32.3) ailesinin aylık gelirinin oldukça yeterli; 414'ü (62.0) kısmen yeterli; 38'i (5.7) ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden 86'sı (%13) lisedeki genel başarılarının çok iyi, 285'i (%43) iyi; 264'ü (%39.8) orta ve 28 öğrenci (%4.2) de geçersiz düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)-Öğrenci Formu ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE): Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından 1974-1979 yıllarında geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Likert tipi, "kuruntu" ve "duyuşsal" alt test-

leri ile iki alt test için ortak olan 20 maddeden oluşmuştur. Bu araştırmada SKE'nin tüm test puanları kullanılmış olup SKE tüm testten alınabilecek puan 20 ile 80 arasında değişmektedir. SKE'nin Türkçe çevirisi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner (1990) tarafından yapılmıştır. Öner, ölçeğin tüm test için KR-20 Alfa değerini 0.87 bulunmuş ve ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının tüm test için 0.90 ile 0.70 arasında değiştiğini vurgulamıştır.

Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ)

Lise son sınıf öğrencilerinin boyun eğici sosyal davranışlarını ölçmek amacıyla 1991 yılında Gilbert ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve orijinal ismi Submissive Acts Scale (SAS) olarak bilinen; Şahin ve Şahin (1992) tarafından Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ismiyle Türkçe'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. BEDÖ, 5'li Likert tipi, 16 maddelik bir ölçektir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin daha fazla boyun eğici davranışa sahip olduğuna işaret etmektedir. BEDÖ'den elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları, ölçeğin, lise öğrencilerinin boyun eğici sosyal davranışlarını güvenle ölçebileceğinin göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ):

Araştırmada öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) kullanılmıştır. Likert tipi, üç alt ölçekten ve tüm alt ölçekler için ortak 26 maddeden oluşan ASDÖ'nin her alt ölçeği için alınabilecek puan 26 ile 78 arasında değişmektedir. ASDÖ-Öğrenci Formu'nun güvenilirlik çalışması Yıldırım (1999) tarafından ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 200 kişilik bir grup üzerinde yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı "Aile" alt ölçeği için 0.88; "Arkadaş" için 0.82 ve "Öğretmen" alt ölçeği için ise 0.85 olarak bulunmuştur.

Yıldırım (2000) tarafından ASDÖ-Öğrenci Formu'nun güvenilirlik çalışması 545 kişilik bir grup li-

se ikinci sınıf öğrencisi üzerinde tekrar yapılmış ve ASDÖ-Öğrenci Formu'nun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı "Aile" alt ölçeği için 0.92; "Arkadaş" için 0.80 ve "Öğretmen" alt ölçeği için ise 0.88 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin elde edilen kanıtlar değerlendirildikten sonra her üç ölçeğin de lise öğrencileri üzerinde güvenle kullanılabilceği kanısına varılmıştır.

2.3 İşlem

Veri toplamak amacıyla 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminin sonuna doğru araştırma kapsamına giren 6 okula gidilerek, okul yönetimi ve ilgili öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve önemi konusunda bilgi verilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı ve önemi konusunda öğrencilere de bilgi verilerek, ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamaları amacıyla öğrenciler güdülendirilmiş ve belirtilen üç ölçek ile öğrenci kişisel bilgi formu birlikte sınıflarda öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçekler üzerine cinsiyetlerini ve isimlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türkçe, Tarih ve Coğrafya derslerine ilişkin 2002-2003 öğretim yılı yıl sonu not ortalamaları okul kayıtlarından alınmıştır. Böylece her öğrenciye ilişkin "sınav kaygısı", "boyun eğici davranışlar", "aile desteği", "arkadaş desteği", "öğretmen desteği" ve "akademik başarı ortalaması" olmak üzere altı puan elde edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Her öğrenciye ilişkin altı farklı puana ait veriler bilgisayara girilmiş sonra, yordayıcı değişken olarak ele alınan "sınav kaygısı", "boyun eğici davranışlar", "aile", "arkadaş" ve "öğretmen" desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlendikten sonra adımsal (stepwise) regresyon analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar açıklanmıştır. Araştırmada, manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, akademik başarının yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere ilişkin veriler üzerinde yapılan adımsal regresyon analizinin sonuçları Tablo-1'de verilmiş ve tablo açıklanmıştır.

Tablo-1'de görüleceği gibi, adımsal regresyon analizi, akademik başarıyı manidar düzeyde yordamadığı için "arkadaş" desteği değişkenini analize almamış; diğer dört değişken adımsal regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Gerek standardize edilmiş regresyon katsayıları gerek ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde aile desteği ve öğretmen desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde; boyun eğici davranışlar ve sınav kaygısı değişkenleri ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenlerinin birlikte lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak % 13 kadarını açıkladığı görülmektedir ($R=0,362$, $R^2 = 0,131$, $p < .001$).

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen "aile" desteği değişkeninin öğrencilerin akademik başarısını yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı (Beta) 0,309 çıkmıştır. Tek başına "aile" desteği değişkeninin lise öğrencilerinin akademik başarılarının %10 kadarını ($R^2=0.096$) açıkladığı görülmektedir.

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele "aile" desteği değişkeninin yanında "boyun eğici davranışlar" değişkeni girmiştir. "aile" desteği ve "boyun eğici davranışlar" değişkenleri birlikte akademik başarının yaklaşık % 12'sini ($R= 0,339$, $R^2 = 0.115$) açıklamaktadır. Diğer değişken sabit kalmak üzere, "aile" desteği değişkeni Beta katsayısı 0,245; "boyun eğici davranışlar" Beta katsayısı -0,152 olarak çıkmıştır. Her iki Beta katsayısına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur (sırasıyla $t= 5,960$, $t= -3,715$, $p < .001$).

Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında "aile" desteği ile "boyun eğici davranışlar" değişkenlerinin yanında modele "öğretmen desteği" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin üçü birlikte akademik başarının % 12 kadarını ($R= 0,352$, $R^2 =$

Tablo 1. Akademik başarının yordayıcıları olarak aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği, sınav kaygısı ve arkadaş desteğine ilişkin adımsal regresyon analizi

Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş Katsayılar Beta	t	Koelasyonlar		R	R ²
	B	Std. Error			Kısmi			
1 (Sabit)	2,507	,166		15,076***				
Aile Desteği	,021	,003	,309	8,249***	,309	,309	,309	,096
2 (Sabit)	3,172	,243		13,042***				
Aile Desteği	,016	,003	,245	5,960***	,309	,229	,339	,115
Boyun Eğici	-,011	,003	-,152	-3,715***			-,145	
3 (Sabit)	2,945	,257		11,468***				
Aile desteği	,015	,003	,219	5,225***	,309	,202		
Boyun eğici	-,011	,003	-,154	-3,774***	-,256	-,147	,352	,124
Öğretmen desteği	,006	,002	,099	2,596**	,167	,102		
4 (Sabit)	3,181	,275		11,546***				
Aile desteği	2,507	,003	,208	4,948***	,309	,192		
Boyun eğici	,021	,003	-,125	-2,943**	-,256	-,116	,362	,131
Öğretmen desteği	3,172	,002	,095	2,485*	,167	,098		
Sınav kaygısı	,016	,002	-,092	-2,300*	-,203	-,091		

Bağımlı Değişken: Akademik başarı

* p< .05, ** p< .01, ***p< .001

0.124) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, aile desteği Beta (Kısmi Regresyon) katsayısı 0,219; boyun eğici davranışlar Beta katsayısı -0,154; öğretmen desteği Beta katsayısı 0,099 (p<0.001) çıkmıştır.

Adımsal regresyon analizinin dördüncü adımında ise, "aile" desteği "boyun eğici davranışlar" "öğretmen desteği" değişkenlerinin yanında modele "sınav kaygısı" değişkeni eklenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda, sözkonusu dört değişken birlikte akademik başarının %13 kadarını (R² = 0.131) açıklamakta ve her birinin akademik başarıyı manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bu adımda, sırasıyla, "aile" desteği Beta katsayısı (0,208) en yüksek; "boyun eğici davranışlar" Beta katsayısı (-0 ,125) ve "öğretmen" desteği Beta katsayısından (0,095) son-

ra "sınav kaygısı" Beta katsayısının (-0 .092) ise en düşük olduğu görülmektedir. "Aile" desteği, "boyun eğici davranışlar", "öğretmen desteği" ve "sınav kaygısı" değişkenlerine ilişkin gerek regresyon katsayıları, gerek R² ve t değerleri incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "aile" desteği, ikinci sırada "boyun eğici davranışlar", üçüncü sırada "öğretmen desteği" ve son sırada "sınav kaygısı" değişkenlerinin manidar olarak yordadıkları; "arkadaş" desteği değişkeninin ise lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını manidar düzeyde yardımcı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin-

den ve ailelerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde; sınav kaygısı ve "boyun eğici davranışlar" değişkenleri ise negatif yönde ve manidar olarak yordamaktadır. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları destek ise akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. "Arkadaş" desteği değişkeni hariç, sözkonusu dört değişkeninin birlikte akademik başarının %13 kadarını yordadığı anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan, lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "aile", ikinci sırada "boyun eğici davranışlar", üçüncü sırada "öğretmen" desteği ve son sırada ise "sınav kaygısı" değişkenlerinin yordadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmadan aile ve öğretmen desteği değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular Osseiran-Waines ve Almacian (1994), Cutrona, ve ark. (1994), Levitt ve ark. (1994), Yıldırım (1997, 2000), Christenson, Rounds, ve Gorney (1992), Epstein (1991); Singh ve ark., (1995), Fan & Chen (2001) ve Lopez ve ark., (2002)'in bulgularıyla tutarlı görünmektedir. Söz konusu araştırmaların tümünde, akademik başarı ile aile ve öğretmen desteği arasında bir ilişkinin olduğu yönünde kanıtlar bulunmuştur. Morrison ve arkadaşları (1997), anababalar ve öğretmenlerin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri açısından en önemli destek kaynağı olduğuna işaret etmektedirler. Mallinckrodt (1992, 1998) ve Ladd (1990)'in belirttikleri gibi, ailesinden ve öğretmenlerinden yeterince destek gören öğrencilerin okula daha düzenli devam ederek okula daha kolay uyum sağlayabilecekleri ve böylece, akademik başarılarının yükseleceği düşünülebilir. Ancak, Malecki ve Elliott (1999)'un sınıf arkadaşı ve yakın arkadaş desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu yönündeki bulgusu ile bu araştırmanın arkadaş desteğine ilişkin bulguları tutarlı görünmemektedir.

Sınav kaygısı ile performans ilişkilerini inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar, genel olarak; yüksek sınav kaygılı bireylerin, düşük sı-

nav kaygılı bireylere göre sınavlarda daha düşük düzeyde performans gösterdikleri fikrini destekler niteliktedir (Deffenbacher ve Deltz, 1978; Kirkland ve Hollansworth, 1980; Culler ve Holahan, 1980; Benjamin ve ark. 1981; Rocklin ve Thompson, 1985; Deffenbacher ve Hazelius, 1985). Araştırmada "sınav kaygısı" değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, Albayrak-Kaymak (1987), Cengiz (1988), Öner (1990) ve Gündoğdu (1994) ve Yıldırım (2000)'ın elde ettikleri bulgularla tutarlı görünmektedir. Ülkemizde yapılan bu çalışmaların bulguları akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif yönde manidar bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkma programlarına yönelik programların bulunmaması, sınav kaygısının azaltılmasına yönelik olarak yapılan bir çalışmada (Ergene, 2003) sınav kaygısını azaltmada 6 oturumdan oluşan ve bilişsel davranışçı yaklaşıma göre yürütülen sınav kaygısıyla başa çıkma programlarının etkili bulunduğu belirlenmiştir. Ülkemizde sınav kaygısıyla başa çıkma programlarının düzenlenmesinde bu bulgulara göre başa çıkma programlarının düzenlenmesi yararlı olabilir.

Bu araştırmada dikkati çeken en önemli husus boyun eğici davranışlar değişkeninin aile desteği değişkeninden sonra ikinci sırada akademik başarının anlamlı yordayıcısı olmasıdır. Giriş kısmında da söz edildiği gibi, saygı ile itaat kavramının karıştırıldığı, anne babaların çocuklarından, yönetenlerin yönetilenlerden, öğretmenlerin öğrencilerinden, büyüklerin küçüklerden saygı adına boyun eğici davranışlar istedikleri gözlenmektedir. Toplumumuzda hem ailenin hem okulun çocuk eğitiminde beklenen düzeyde demokratik bir tutum içinde olmadıkları gözlenen bir durumdur. Boyun eğici davranışlar gösteren öğrenciler kendilerini anne babaları, öğretmenleri ve diğer çevresindeki yetişkinlerin baskısı altında, ikinci sınıf, daha az önemli ve değerli hissediyor olabilirler. Boyun eğici davranışların depresyonla ilişkili ve depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Şahin ve Şahin, 1992; Gilbert 2000, 2001) bo-

yun eğici davranışların korkuya dayandığını ve bireyin atılğanlığını ketlediği (Gilbert, Cheung ve ark., 2003) anne babanın çocuğa gereğince sıcak, yakın davranmaması ve çocuğu sıkı kontrol (itaatkar) etmesinin depresyona yol açtığı (MacKinnon, Henderson, ve Andrewes, 1992) da düşünülürse boyun eğici davranışlar gösteren öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik başarıyı yakalayamamaları veya akademik başarılarının manidar olarak düşmesi beklenebilir.

Giriş kısmında da söz edildiği gibi, içinde yaşadığımız toplumda, öğrenciden yüksek akademik başarı beklenmektedir. Yüksek akademik başarı sonucunda öğrenci üniversitede istediği bir programa girebilecektir. Başarı için, başta öğretmenler ve anne babalar olmak üzere eğitimle ilgili hemen herkes tarafından "daha çok ve düzenli çalışma" faktörünün vurgulandığı gözlenmektedir. Ancak, öğrencinin akademik başarısını manidar olarak etkileyen özlük, kişilik ve ailesel niteliklerinin yanı sıra, mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri gibi zihinsel olmayan faktörler ile akademik başarıyı manidar olarak yordayan sosyal destek, boyun eğici davranışlar, sınav kaygısı gibi faktörlerin önemi gözden kaçırılmaktadır.

Elde edilen bulgulara ve tartışmalara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

1. Lise son sınıf öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları destek ve boyun eğici davranışlar değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarını manidar olarak yordamaktadır. Bu nedenle, ailelerin sınava hazırlanan lise son sınıf öğrencilerine karşı daha destekleyici davranabilmeleri, çocuklarını boyun eğici davranmaya zorlamamaları ve çocuklarıyla daha demokratik bir ilişki kurup sürdürebilmeleri amacıyla, okullarda anne babalara yönelik "Sosyal Destek Eğitim Programları" düzenlenebilir. Bu programlar kapsamında aile ilişkileri, saygı, boyun eğici davranışlar ve demokratik tutum, başarıyı etkileyen etmenler gibi konular ele alınabilir.

2. Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarılarını manidar olarak yordamaktadır. Bu

bulgu, öğretmeni tarafından sevildiğini hisseden veya öğretmenini seven öğrencilerin, o öğretmenin dersine daha düzenli olarak devam ettikleri ve sonuçta o dersten daha başarılı oldukları yönündeki gözlemlerle koşutluk göstermektedir. Bu nedenle, (a) öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarının içeriğine çocuk ve ergen psikolojisi, iletişim, bireyi tanıma teknikleri ve rehberlik konularını içeren derslerin konulması; (b) hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere yönelik "sosyal destek eğitim programları"nın geliştirip uygulamaya konulması yararlı olabilir. Bu programlar kapsamında öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenci başarısını yordayan faktörler, saygı, disiplin, boyun eğici davranışlar, sınıf yönetimi gibi konular öğretmenlerle birlikte irdelenebilir.

3. Sınav kaygısı lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı olarak yordamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşamalarına neden olan etmenler incelenebilir. İkincisi, okul Rehberlik Servisleri okullarda PDR programları kapsamında öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik programlar geliştirip uygulayabilir. Sınav kaygısı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında önemli konulardan birisi olmasına karşın, ülkemizde sınav kaygısının azaltılması konusunda yapılmış çalışma sınırlı sayıdadır. Yapılan çalışmalar daha çok sınav kaygısını saptamaya yönelik betimsel niteliktedir ve bu çalışmaların eğitim ortamlarına yeterince yaygınlaştırılmaması önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu konuda standart programların geliştirilmesine gereksinim vardır.

4. Bu çalışma, lise son sınıfın Matematik-Fen (MF) Türkçe-Matematik (TM) ve Sosyal (S) alanlarında okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde de benzeri çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 55-62
- Baltaş, A. (1993) *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 8. Basım.

- Benjamin, M., W.J. McKeachie. ve J.G. Lin. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of educational psychology*. Vol. 73, 816-824.
- Can, G; (1992). Akademik başarısızlık ve önlenmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:3.
- Cengiz, H. F. (1988). Lise 3. sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış *Y.Lisans* tezi, Ankara
- Christenson, S.L., Rounds, T., ve Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement An avenue to increase students' success. *School Psychol. Quart.*, 7, 178-206
- Culler, R.E. ve C.J. Holahan. (1980). Test anxiety and academic performance: The affected study of related behaviors. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 72, 16-20.
- Cutrona, C. E; ve ark. (1994). Parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2) 369-378.
- Deffenbacher, J.L. ve S.L. Hazellius. (1985) Cognitive, emotional and psychological comparent of test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 15. 446-450.
- Deffenbacher, J.L. ve S.R Deitz. (1978). Effects of test anxiety on performance, worry and emotionality in naturally occurring exams. *Psychology in the School*. Vol.15, 446-450.
- Demir, A. (1990). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Yayınlanmamış *Doktora* tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Epstein, J.L., (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, Greenwich. CT, JAI Press, 5, 261-276
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve psikofarmakoloji Dergisi*. 2(1), 36-42.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, Vol. 24(3), 313-328.
- Eski, R. (1980). "Genel yetenek psikolojik ayrışıklık ve akademik başarı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara. Hacettepe Üniversitesi.
- Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' Academic achievement: A meta analysis *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression : The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 174-189.
- Gilbert, P. (2001). Evolution and social anxiety: The role of social competition and social hierarchies. *Social Anxiety: Psychiatric Clinics of North America*, 24, 723-751.
- Gilbert, P., Cheung, M,S-P., ve ark. (2003). Assessment recall of threat and submissiveness in Childhood: development of a New Scale and its relationship with depression , social comparison and shame *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 108-115.
- Gülveren, H.; (1996). Lise ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde başarı ve başarısızlıklarına gösterdikleri nedenler. *Lisans* tezi: Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, M; (1994) The relationship between helpless explanatory style, Test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students. Yayınlanmamış *Y. Lisans* tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Güngör, A. (1989) "Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler". Yayınlanmamış *Doktora* tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Gürtekin, A. (1993). Başarı ve başarısızlığa yapılan neden- sel yüklemelerin izlenimler üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış *Y. Lisans* tezi. Ankara: Hacettepe üniversitesi.
- Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, 76, 903-911.
- Kirkland, K. ve J.G. Hollansworth. (1980). Effective test taking: Skill acquisition versus anxiety reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 48, 431-439.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100
- Levitt, M. J.ve ark. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2), 207-222,
- Lopez, E. J., Stewart, E, ve Enedina G. V. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of mexican and mexican american high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 245-257.

- Mackinnon, A., Henderson, A. S., ve Andrews, G. (1992). Parental 'affectionless control' as an antecedent to adult depression: A risk factor redefined. *Psychological Medicine*, 23, 135-141
- Malecki, C. K. ve Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the School* 36 (6), 473-483
- Mallinckrodt, B; (1988). Students retention, social support, and dropout intention: comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology*, 129 (1), 60-64
- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4), 453-461
- McCreary, D. R. ve Rhodes, N. D. (2001). On the gender-typed nature of dominant and submissive acts. *Sex Roles*, 44, Nos. 5/6, 339-350
- Morrison, G. M; John, L; Stephanie, S. M.; Douglas, C. S.; Keith, W. (1997). Sources of support for school-related Issues: choices of hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 233-251
- Osseiran-Waines, N. ve Almacian, S. (1994). Types of social support: relation to stress and academic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26(1), 1-20
- Önder-Yücel, F. (1982). Akademik ve sosyal alanlardaki başarı ve başarısızlık yaşantılarının çocuğun kendini ve yaşantılarının nedenlerini algılaması üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Y. Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri elkitabı*. YÖRET Yayınları, İstanbul
- Özgüven, İ. E. (1974). *Akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara
- Ponzetti, J; Gate, R. M; (1981) "Sex differences in the relationship between loneliness and Academic Performance" *Psychological Reports*, 48, 759-768
- Robertson. S. E; (1988). Social support: implication for counselling. *International Journal For the Advancement of Counselling*, 11, 313-321
- Rocklin ,T. ve J.M. Thompson. (1985). Interactive effects of test difficulty and feedback. *Journal of Educational Psychology*.Vol. 77, 368-372
- Savaşır, I.,ve Şahin, N.H. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara
- Singh, K., Bickley, P.G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth -grade student achievement : Structural analysis of NELS-88 data". *School Psychol. Rev.*, 24, 299-317
- Şahin, N.H.,ve Şahin, N. (1992). Guilt, shame and depression in adolescence. World Congress of Cognitive Therapy, Toronto
- Şahin, N.H.,ve Şahin, N. (1992). Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and autonomy. The world congress of cognitive Therapy, Toronto, June 17-21
- Turuş-Sipahi, B; (1995) Kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yapılan nedensel yüklemelerde ve algılanan çekiciliklerinde cinsiyet kalıpyargılarının etkisi. Yayınlanmamış Y. Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Weiner, B; A. Kukla; (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20
- Yıldırım İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 23(113), 66-73
- Yıldırım İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-88
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38
- Yıldız, Ç. (1997). Yüksek ve düşük öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine sahip bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemeler" yayımlanmamış Y. Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.