

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TESLİME SULTAN KÜTÜK

GAZİANTEP
EKİM 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL
STRATEJİLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TESLİME SULTAN KÜTÜK

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

GAZİANTEP
EKİM 2019

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı** : Teslime Sultan KÜTÜK**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program** : Eğitim Bilimleri ABD/ Eğitim Programları ve Öğretim**Tezin Başlığı** : 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri ile Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi** : 04/10/2019

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylıyorum.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası







Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....
Adı ve Soyadı: Feslime Sultan KÜTÜK
Öğrenci Numarası: 201319451
Tezin Savunma Tarihi: 04/10/2019

ÖZET

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

KÜTÜK, Teslime Sultan
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU
Ekim- 2019, 99 sayfa

Bu çalışma 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ile sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini Mersin İli; Yenişehir, Mezitli, Akdeniz ve Toroslar olan merkez ilçelerindeki resmi ortaokulların 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Evreni temsil edecek öğrencilerin seçimi küme örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Mersin İli Yenişehir İlçesindeki 14 resmi ortaokulun her birinin 8. sınıflarından küme örnekleme ile seçilen birer şubesindeki 188' i kız, 162' si erkek, toplam 350 öğrenci oluşturmuştur.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences/ Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) 21 Paket programı kullanılmıştır. Veriler, Bağımsız Grup t- Testi, Betimsel Analiz (ortalama, standart sapma), Pearson Korelasyon Analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin en çok üstbilişsel stratejilerini kullandığı daha sonra eleştirel düşünme, yineleme, bilişsel, ayrıntılandırma, düzenleme stratejilerini kullandığı, sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, yineleme ve düzenleme strateji düzeylerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları; kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerini benzer şekilde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında negatif veya pozitif yönde herhangi bir ilişkinin olmadığı; üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınav kaygısı, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler

ABSTRACT

INVESTIGATION OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES AND EXAM ANXIETY LEVELS OF 8th GRADE STUDENTS

KÜTÜK, Teslime Sultan

MA Thesis,

Educational Sciences Department

Cirriculum and Teaching Science

Supervisor: Dr. Faculty Member Recep KAHRAMANOĞLU

November- 2019, 99 pages

This study was conducted to investigate the cognitive and metacognitive strategies and exam anxiety levels of 8th grade students. The study was designed with the correlational research design, one of the quantitative research methods.

The population of the study is Mersin Province; 8th grade students of the official secondary schools in the central districts of Yenişehir, Mezitli, Akdeniz and Toroslar. The selection of students to represent the scope of the study was carried out by cluster sampling method. In the first semester of 2018-2019 academic year, the study group consisted of 350 students (188 female, 162 male) in 8 selected with cluster sampling classes of each of 14 public secondary schools in Yenişehir district of Mersin.

In this research; 'Personal Information Form' and 'Motivation and Learning Strategies Scale' were used. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 the package program was used to analyze the data. Data were analyzed with Independent Group t- Test, Descriptive Statistics (mean, standard deviation) and Pearson Correlation Analysis.

As a result of the research, it was seen that all students mostly used metacognitive strategies, then they used critical thinking, repetition, cognitive, refinement, regulation strategies and the study also showed that their exam anxiety levels were high. Besides, it was found out that female students' anxiety levels were higher than male students' anxiety levels. According to the study, Female students use their cognitive, metacognitive, repetition and regulation strategy levels more than male students; it was also seen that female and male students used refinement and critical thinking strategies in a similar way. There was no negative or positive relationship between the test anxiety levels of the students and the repetition, detailing, regulation and critical thinking strategy levels which are the sub- dimensions of metacognitive, cognitive and cognitive strategies; It has been concluded that there are positive significant relationships between repetition, refinement, regulation and critical thinking strategy levels which are sub- dimensions of metacognitive, cognitive and cognitive strategies.

Keywords: Test anxiety, cognitive strategies, metacognitive strategies

ÖN SÖZ

Araştırma, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans tezidir. 8. Sınıf öğrencilerinin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ile sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığım araştırmada literatüre katkı sağlayacak bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden; desteği ve yardımlarını esirgemeyen sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU' na teşekkür ederim.

Anasınıfından başlayarak, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans olmak üzere tüm eğitim hayatımdaki bütün öğretmenlerime saygı ve şükranlarımı bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde uygulamalarımı yaptığım, tüm ortaokul idarecilerine; uygulamalarıma destek sağlayan rehberlik ve branş öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Her konuda destekçim olan çok kıymetli ailem, babam Muhammer ÇALIŞKAN' a, annem Nesrin ÇALIŞKAN' a ve canım kardeşim Sıla Cansu ÇALIŞKAN' a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteği, sabrı ve ilgisiyle beni kuşatarak güdüleyen eşim Gökay KÜTÜK' e teşekkür ederim.

Teslime Sultan KÜTÜK

Ekim 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar	11
1.5. Sınırlılıklar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğrenme	12
2.2. Biliş	13
2.3. Bilişin Önemi	13
2.4. Üstbiliş	14
2.5. Üstbilişin Önemi	15
2.6. Biliş ve Üstbiliş Farkı.....	17
2.7. Öğrenme Stratejileri.....	17
2.7.1. Bilişsel Stratejiler	21

2.7.2. Üstbilişsel Stratejiler	23
2.8. Kaygı.....	25
2.8.1. Kaygı İle İlgili Kuramsal Temel	26
2.8.2. Kaygı Türleri.....	27
2.9. Sınav Kaygısı	28
2.9.1. Sınav Kaygısı Kuramsal Yaklaşımlar	31
2.9.2. Sınav Kaygısı Nedenleri	32
2.9.3. Sınav Kaygısı Belirtileri	37
2.9.4. Sınav Kaygısının Boyutları (Etkileri).....	38
2.9.5. Sınav Kaygısının Sonuçları	39
2.9.5. Sınav Kaygısı İle Başetme	40
2.10. İlgili Araştırmalar	41
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)	55
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Analizi.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66

BÖLÜM V**TARTIŞMA**

5.1. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeyleri.....	70
5.2. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	71
5.3. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Arasındaki İlişki	73
5.4. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerinin Sınav Kaygısını Yordayıp Yordamadığı	74

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç	75
6.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ	99
VITAE.....	99

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. Araştırmaya Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sayıları.....	54
Tablo 2. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli) ve Araştırmada Kullanılan Alt Boyutlar ve Faktörler	56
Tablo 3. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) Orijinali ve Araştırmaya Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları	58
Tablo 4. Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Değerler	60
Tablo 5. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	61
Tablo 6. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İçin Bağımsız Grup T-testi.....	63
Tablo 7. Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	66



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Araştırma İzni	95
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	96
EK 3. Ölçek	97

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GÖSÖ: Güdülenme Ve ğrenme Stratejileri leği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara değinilerek yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan doğar, büyür ve ölür. Tıpkı bu süreç gibi eğitim de kaçınılmaz bir gerekliliktir. İnsan hayatında eğitim ve öğrenmenin önemi herkes tarafından bilinmektedir. Bireyin eğitim hayatında öğrenmesinin yanında, nasıl öğrendiğinin farkında olması, öğrenmesini kolaylaştıran teknikleri bilmesi ve bunlara ek olarak sınav kaygısı gibi öğrenmesini engelleyen şeyleri farketmesi, ona hem okul hayatında hem de okul dışındaki hayatında yardımcı olabilir.

Eğitim, genel anlamıyla bireydeki davranış değiştirme sürecidir. Bu süreçte bireyin davranışlarında meydana gelecek değişikliklerin de istenilen yönde olması beklenmektedir. İnsanın insan olabilmesi için esas veya gerekli nedenin onun biyolojik yapısı olduğu kabul edilir. Ayrıca insanın insan olabilmesi için onun kültürel boyutu da gereklidir. Birey doğa ile etkileşim haline girerek kültür boyutunu geliştirmektedir (Demirel, 2009).

Demirbilek (1992) eğitimi; malumat, eğitim ve meziyetlerin geliştirilmesinde ve daha fazlasının bireye kazandırılmasında uygulanan, devamlılığı olan faaliyetler dizisi olarak tanımlanmaktadır.

İki tanım da incelendiğinde, insanın yaşamının her alanında eğitimle karşılaştığı ve bunun bir gereklilik olduğu söylenebilir. Hayatın her alanında

karşımıza çıkan eğitim kavramı denince insanların hemen hepsinin ilk aklına gelen yer şüphesiz ki okullardır. Eğitim ve öğretim okullarda gerçekleşen önemli unsurlardır. Öğrenciler de okullardaki eğitim ve öğretim sürecinde merkezde yer almaktadır. Bu noktada eğitimin, birey ve toplum açısından önemi günümüzde herkes tarafından bilinen bir gerçek haline gelmiştir. Bu bağlamda iyi bir eğitimle insanların ve bununla birlikte toplumun gelişeceği söylenebilir. Aynı zamanda iyi bir eğitim iyi bir gelecek anlamına da gelmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler eğitim öğretim süreçlerinin belli dönemlerinde merkezi sınavlara girmektedirler. Bu sınavlar bir üst öğretim kademesine geçişte kritik öneme sahiptir.

Günümüzde bilim çok hızlı bir şekilde değişim yönünde gelişmektedir. Bilginin nasıl, ne şekilde ve hangilerinin öğretileceği; öğrencilerin gelişimleri ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkililik için önem kazanmaktadır. Gün geçtikçe gelişerek artan bilgilerden dolayı, öğrencilerin öğrenmelerinde de hız ve verimlilik önem kazanmıştır. Bu sebeple de öğrenme süreçlerinde yenilikler yapılmasının önemi ortaya çıkmıştır (Şahinel, 2005).

Bireyin öğrenme sürecindeki rolünün farklılaşma nedeni teknolojiye hızlı ilerlemeler, nüfustaki artışlar ve bilgiye ulaşılabilirlik ile açıklanabilir. Böylelikle bireyle ilgili bağımsız hareket etme, eleştirel düşünme, kendi öz değerlendirmesini yapabilme, kendi öğrenme sürecinde etkili olabilme kavramları önem kazanmıştır. Her ne kadar eğitim ve öğretimle ilgili süreçlerin tasarımı, planlanması ve sunulması başarılı olsa da öğrenme, öğrencideki öğrenme yeteneği ve öğrenme eğilimiyle ilişkilidir. Öğrencinin öğrenme için istekli olması ve güdülenmiş olması, öğrenmede önemli faktörlerdendir. İnsanda duygu ve düşünceleriyle bulunduğu ortamda, öğrenme becerisini düzenleme ve gerçekleştirme ihtiyacı bulunmakta ve bu özellik de özdüzenlemeye dayalı öğrenme kavramını karşımıza çıkarmaktadır. İşte bu noktada özdüzenlemeye dayalı öğrenme için, bireyin öğrenmedeki amaçlarını belirlemesi, biliş, güdülenme ve davranışlarını kontrolünü sağlaması, düzenleme ve gözlem yapmak için mücadele sarfetmesi, amaçları ve çevredeki özellikler tarafından sınırlandırılıp yönlendirilmesi ile ilgili pasif olmayan olumlu bir süreç olduğu tanımı yapılabilir (Pintrich, 2000).

Bazı öğrencilerin önemli bilgileri hızlı ve çabuk kavrarken, bazı öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisiz kaldıkları ya da bilgileri kavramakta zorlandıkları

görülmüştür. Bu sebeple araştırmacılar uzun süre boyunca öğrencilerdeki bilgiyi kavramadaki farklılıkların sebebini açıklamaya çalışmışlardır. Son yıllarda öğrenmedeki başarısızlığın öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan kaynaklandığı görülmüştür ve okul ortamında bireysel farklılıklarla ilgili gelişmeler sağlanırsa bu durumun bireyin faydasına olacağı düşünülmüştür (Üredi ve Üredi, 2007).

Yukarıdaki bilgiler ışığında insanın öğrenme sürecindeki kavramlardan birisi olan öğrenme kavramı ile birlikte, akıllara öğrenmeyi öğrenmenin önemi gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin sağlanabilmesi için önemli olan kavramlardan birisi de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejisini daha iyi anlamak için strateji kavramına dikkat çekilebilir.

Strateji, ulaşılmak istenen bir amaçta planlı olarak geliştirilen yolun izlenmesi veya bir şeye sahip olmak için takip edilen yöntemdir. Bu tanımdan hareketle öğrenme stratejisinin, bireyin öğrenmesini sağlamak için planlı olarak takip edilen yöntemler olduğu söylenebilir (Ün Açıköz, 2005). Daha ayrıntılı bir ifadeyle öğrenme stratejisi aşağıdaki şekilde anlatılmaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirirken kullandıkları öğrenmeyi geliştirip artıran etkinliklerin tümü ya da öğrencinin kendi kendine öğrenmesini hızlandırıp kolaylaştıran tekniklerdir. İşte bu şekilde öğrenme stratejilerine örnek olarak; sunulan etkinliğin tekrarlanması, bilginin anlaşılır şekilde gruplandırılması ve düzenlenmesi, görsel imgeler kullanarak bilginin anlamlandırılması gibi birçok faaliyet gösterilebilir (Maye, 1987).

Eğitim tanımı, öğrenme tanımı ve öğrenme stratejileri tanımlarına bakıldığında, tümünün ortak noktasının öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencide de okul ortamında gözle görülen en çabuk fark edilen şeyin performans olduğu düşünülmektedir. Performans denilince akla performansla bağlantılı kavram olan değerlendirme gelmektedir.

Sınavlar okul ortamındaki eğitimin kaçınılmaz bir parçasıdır. Aynı zamanda okullardaki sınavlar öğrencinin performans ve başarısının ölçülmesindeki en sık kullanılan yöntemlerdir. Sınavlar en sık kullanılan ve kaçınılmaz bir yöntem olarak kullanılsa da bazen öğrenciler için çeşitli sorunlara sebep olabilmektedir. Günümüz eğitiminde sınavların ne kadar önemli bir değerlendirme aracı olduğu herkes

tarafından bilinmektedir. Bu bağlamda okullarda öğrenim gören öğrencilerden birçoğunun sınavlarla ilgili bazı sorunlar yaşadığının varsayılması kaçınılmaz görünmektedir. Öğrencilerin yaşadığı sorunlardan bir tanesi de kaygıdır. Kaygı bir durumla karşı karşıya kalan kişinin o anda veya daha sonra yaşadığı, duygu ve düşüncelerinde farklılıklarla oluşan ve kişiyi etkileyen bir durumdur (Cüceloğlu, 2005).

Günümüzde, Türk eğitim sisteminde öğrenci başarısı süreç içerisinde en önemli nokta olmuştur. Sınavların da öğrencilerin baş etmeleri gereken önemli birer değerlendirme süreci olduğu söylenebilir. Öğretmenler, aileler çocuklarının ders notlarının yüksek olması ve başarılı olmaları için ellerinden gelen tüm çabayı sarfetmektedirler. Ayrıca Smith (1980) ailelerin birçoğunun çocuklarının öğrenme faaliyetlerinde daha çok etkili olmaya istekli olduğunu ve çocuklarıyla birlikte bu etkinliklerde daha çok bulunmak istediklerini belirtmektedir.

Aileler, yani anne babalar, çocuklarının üniversitelerin iyi birer lisans programlarına yerleşebilmeleri için fazlasıyla her türlü fedakarlıkta bulunmaktadırlar. Böylelikle ailede ve toplumda öğrenciye yönelik giderek artan bir başarı beklentisi oluşabilmekte ve bu beklenti de öğrenciler üzerine yüklenerek baskı oluşturabilmekte ve bu durum da dolaylı olarak onların sınav kaygılarını yükseltebilmektedir. Ailelerin başarı odaklı olmalarından kaynaklı derslerle ilgili yaptıkları fedakarlıklara rağmen, çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik ve cinsel gelişimleri ve bu konularla ilgili problemlerini fark etmedikleri ya da bu konularla ilgili ciddi problemler oluştuğunda ilgilendikleri görülmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bireyde sadece akademik başarıya odaklanıp diğer alanlardaki gelişmelere fırsat verilmemesi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarı ile birlikte çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik, zihinsel vb. gelişimlerine de önem verilmesi gerekmektedir. Akademik başarı, iyi bir gelecek deyince akıllara sınavlar gelmektedir. Karabacak (2010), 40 yıldır Türkiye’ de eğitim kademelerinde, birbirleri arasında geçiş sisteminin sınavlara dayalı olarak yapıldığını belirtmiştir.

Öğretim kurumlarına yerleştirilecek öğrencilerin seçiminin büyük özenle ve dikkatle yapılması gereklidir. Tüm öğretim kurumlarında olduğu gibi ortaöğretim kurumlarında da öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerinin özenle yapılması gerekmektedir. Öğrencileri tanıma, seçme ve yerleştirmeye yönelik

değerlendirmelerin; onları zihinsel, duyuşsal ve devinişsel olarak hazır bulunuşluk düzeyleriyle birlikte doğru şekilde tanılması, seçmesi ve var olan bu özellikleriyle uyumlu programlara yerleştirebilmesi gerekliliği beklenmektedir (Demirel, 2004).

Sınav bütün eğitim kademelerindeki öğrencilerin sürekli olarak ve sık sık karşılaştıkları, yetişkin bireylerin ise ara sıra karşı karşıya geldikleri, kaygı ile iç içe olan değerlendirme şekillerinden biridir. Literatür incelendiğinde sınav kaygısı ile ilgili birçok çeşitli tanımlar yapıldığı ve sınav kaygısının doğasını anlayabilmek için farklı modeller geliştirildiği görülmektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Sınavlarda başarılı olma isteğinin gerekçelerinden bir tanesi de iyi bir gelecek düşüncesidir denilebilir. Gelecekte iyi bir meslek sahibi olmak kişiyi daha güvende hissettirmektedir. Öğrenci kendi deneyimleri, çevreden öğrendikleri, ailesinin etkisiyle, geleceğini kendine uygun iyi bir meslekle inşa etmek isteyebilir. İşte bu beklenti ve istekler de kişide istediği şeyi elde edememe ihtimalini düşündüğünde sınav kaygısı geliştirebilir. Coşkun (2017), sınavların öğrencideki kaygı düzeyini artırdığını belirtmiş ve öğrencinin eğitim hayatında sınav başarısının hem öğrenci hem de ailesi için çok önemli olduğuna değinmiştir. Öğrencinin yaşadığı sağlıksız sınav kaygısı başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle sağlıksız sınav kaygısını sağlıklı sınav kaygısına dönüştürmenin eğitimde önemine de değinmiştir.

Sınav kaygısı duygusal bir sorundur ve çok küçük yaşlarda gelişerek oluşabilir. Çocuğun çok küçük yaşlarda sınav kaygısı geliştirmesinin zeminine bazı koşullar neden olur. Bu koşullara örnek olarak; çocuğa yönelik izlenilen sıkı disiplin, anne baba tutumlarında kısıtlayıcı tepkilerin fazlalığı, okul eğitim- öğretiminde otoriter tutum ve öğretmenlerin negatif, kırıcı ve soğuk eleştirileri, cezalar, sürekli düşük not verme ve sınıf geçmedeki zor şartlar gösterilebilir. Bu sebeple öğrencide okul başarısızlığının süreklilik kazanacağı söylenebilir. Ayrıca yetişkin bireylerin olumsuz yaklaşım ve değerlendirmeleri ve bunun gibi olumsuzluklar öğrencide kendi benliğine yönelik bir tehdit algısı oluşturmaktadır. Tüm bu sebepler de öğrencide sınav kaygısının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Öner, 1990).

Sınavlar birçok çocuk için önemli birer kaygı sebebidir. Okullarda yapılan sınavların çoğalması ve bununla ilişkili olarak da öğrencilere yapılan baskıların artması sebebiyle sınav kaygısının da genellikle fazlaştığı görülmektedir. Sınav

kaygısı birçok farklı yöntemlerle azaltılsa da öğrencilerin sınavlardaki performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (McDonald, 2001).

Kaygının kökenini çocuklukta yaşananlar oluşturmaktadır. Çocukların kendi akranlarıyla olan iletişim ve etkileşimi de tıpkı çocukların anne, baba, öğretmenleri gibi etrafındaki yetişkinlerle olan iletişim ve etkileşimi gibi çocukluk yaşantılarını oluşturmaktadır. Çocukta kaygının gelişmesinde etrafında bulunan kaygılı bireylerin varlığı etkilidir. Kaygılı bir annenin duygu, düşünce, davranış ve genel durumu çocuğun bu durumdan etkilenmesine neden olur. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur. Çocuğa annesinden geçen kaygı, çocuğun zihinsel olarak bağlantı kurarak çevresindeki farklı kişiler ve olaylara karşı da kaygı duymasına sebep olur ve çocuk bu şekilde bu durumlardan uzak kalmayı öğrenir (Geçtan, 1990). Çocuğun ilk iletişimi annesi ile kurduğu ve küçük yaşlarda annesinin duygularını öğrenip modellediği söylenebilir. Küçük yaşlarda ilk anne ile kurulan iletişim, ergenlik döneminde çevrenin genişlemesiyle, bireye farklı alanlardaki gelişimlerinde eşlik etmektedir. Gander ve Gardiner (1998), ergenlik döneminde; fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik vb. kişisel değişimler ve mesleki gelişimler yaşanmakta olduğunu ve insanların bu gelişim ve değişimlerle ilgili farklı alanlarda, aşmak durumunda oldukları bazı görevleri bulunduğunu belirtmişlerdir.

Ergenlik döneminde fiziksel ve cinsel gelişim başlamaktadır ve bu gelişimlerle oluşan değişikliklerle birlikte bireyde psiko- sosyal değişimler de gözlemlenmektedir. Ergenlik dönemindeki birey bu dönemde fiziksel değişikliklerini kabul edip özümsemeye ve ayrıca bağımsızlık için uğraşmaya başlar. Ergenlik dönemi, ailesine bağımlı olan bireyin bu durumu aileye karşı bağımsızlığı kazanma çabalarıyla değiştirmeye çalışmasının başlangıcıdır. Ergen vücudundaki fiziksel olarak büyümenin hızlanması ile oluşan değişiklikleri kafasında sorun haline getirir ve bu durumun normal olup olmadığını sorgular ve ailesinden uzaklaştıkça kendi gibi yaşlılarının yanında kendisini daha iyi hissetmeye başlamaktadır. Fiziksel büyüme ve gelişmenin hızlanması ile zihinsel özelliklerde de gelişmeler oluşmaktadır. Bu dönemde olan bireyin yani ergenin, gelecek için hazırlık yapması ve başarılı olması beklenir (Sağlık Bakanlığı, 2008).

Toplumdaki sosyal değerler sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir ve ergen de bu değerler içinde yer almaktadır. Ergen, eğitim hayatındaki başarısı,

ekonomik özgürlük kazanma isteği, toplum ve çevrenin onayını elde etmek, akran ilişkileri, sağlıklı bir kişilik geliştirebilmek gibi konularda kaygı yaşayabilmektedir. Ergenlik döneminde bireyler bazı belirgin çelişkili duygular yaşamaktadırlar, bu durumlara örnek olarak; yalnızlıktan alınan hazza rağmen gruba ait olma özlemi, yetişkin bireyi hor görme ama ondan destek alma isteği, kaygı (anksiyete) ve umutsuzluk duygularına karşı geleceğe yönelik coşkulu bir eğilim gösterilebilir (Yavuzer, 2000).

Günümüzde sınavların -yapılış amacı düşünüldüğünde- öğrenciler açısından ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Aslında, kaygı öğrencinin sınava güdülenmesini ve sınava daha istekli girmesini sağlayabilir. Ancak kaygının düzeyi çok önemlidir. Yüksek ve düşük sınav kaygı düzeyleri öğrencilerin ders çalışmaya ilişkin güdülenmelerini düşürüp öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmeleri için kaygı düzeylerinin orta düzeyde olması gerekir (Cüceloğlu, 1996). Kaygı genellikle olumsuz bir durum olarak değerlendirilse de kaygının belirli bir seviyede olmasının öğrenci başarısını artıracağı söylenebilir. Kaygı seviyesini dengelemede öğrenci, aile ve öğretmenlerin görevleri ve etkileri olduğu söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda (Ayyıldız ve ark., 2014; Boydak Özan ve Yüksel, 2003; Ekenel, 2005; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) aşırı yüksek seviyedeki kaygının öğrenmeyi olumsuz olarak etkilediği, çok düşük seviyedeki kaygının da öğrenmeyi zorlaştırdığı bulunmuştur. Horney (1995), aşırı kaygısı olan kişilerin sınavlarda soruları anlayamamak, bildiklerini hatırlayamamak, düşünememek gibi durumlar olduğunu belirtmiştir. Kaygının orta seviyede olması ise öğrenmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Genel olarak kaygı seviyesi yüksek olan öğrenciler kaygı seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha çok başarısız olmaktadır. Kaygının seviyesi akademik becerileri çok yüksek veya akademik becerileri çok düşük olan öğrenciler için başarı seviyesini etkilememektedir. Kaygı, akademik becerileri orta seviyedeki öğrenciler içinse önemli bir faktördür (Morgan, 1981).

Kaygı seviyesi normal olan bireyler sınavları, başarılarının sınanacağı birer vesile olarak değerlendirirlerken, kaygı seviyesi normalden üst seviyede olan bireyler sınavları birer tehdit olarak algılayıp sınavlarla alakalı durumlarda kendi kendilerine içsel olarak olumsuz bir iletişime girmektedirler (Genç, 2013).

Öncelikle Richard Alpert, sınav kaygısını ilk olarak 1960' lı yıllarda incelenmeye başlamıştır. Alpert girdiği sınavlarda yeterince çalışmış olmasına rağmen yaşadığı yoğun kaygı sonucu bilgisini sınava yeterince yansıtamadığını, aynı zamanda meslektaşı olan Ralph Haber' in sınavlara girmeden önce yaşayıp algıladığı kaygının sınav performansını olumlu yönde etkilediğini fark etmiştir. Bunun üzerine Alpert ve Haber, kaygılı öğrencilerin iki çeşit olduğunu; bunlardan bazılarının kaygıları olumlu bir sınav performansına yol açarken bazılarının sınav kaygısının ders başarılarının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olduğunu ortaya atmışlardır. Yaptıkları araştırmalarla; sınav kaygısı olan fakat bu kaygıyı makul ölçüde yaşayan öğrencilerin sınav performansı, aşırı düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerden daha fazla olduğu ortaya atılmıştır (Habacı, 2013).

Sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşididir aynı zamanda da kişinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda fark edilen, korkuyla beraber hissedilen bir tedirginlik duygusudur (Erözkan, 2004).

Kaygı, özünde insana huzursuzluk veren durumun kendinden kaynaklı olmamakta, durumun birey için yüklediği anlamdan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerden birçoğu sınavlarla ilgili, sınavın değerlendirilmesinde kendi kişiliğinin ve özbenliğinin de değerlendirileceğini düşünmektedir. Bu düşünce bireyde kaygı oluşturup, bu kaygı sırasında vücutta oluşan fiziksel değişiklikler öğrenmeyi olumsuz etkileyerek, kişinin akıl yürütmesi ve soyut düşünebilme yeteneği gibi bu yöndeki zihinsel etkinliklerini olumsuz etkileyerek bozabilir. İşte tüm bu sebeplerle bireyin sınav kaygısının yüksek olması onun başarısız olmasına neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş,1990; Kutlu ve Bozkurt, 2003). Sınav kaygısının bireylerin performans becerilerini ve kişisel gelişimlerini engelleyici bir durum haline geldiği söylenebilir (Enright, Baldo ve Wykes, 2000).

Kültürlerarası yapılan çalışmalara dayanarak, günümüz toplumundaki kişilerin kaygı seviyesinin yüksek olduğu düşünülebilir. Kaygının nasıl ifade edildiği, kaygının çeşiti ve kaygının ortaya çıkma sıklığı, kültürlerin kendilerine has olan özelliklerinden etkilenmektedir. Sınav kaygısının çok küçük yaşlarda oluşmasında zemini oluşturan, ailelerin bireyden beklentileri, ailelerin bireye yönelik olumsuz tutum sergilemeleri ve bireylerin okuldaki başarısızlık deneyimleri gibi faktörler etkilidir (Öner, 1990).

Eğitim ve ğretim birey için geleiŒme basamaklarını içermektedir ve bu süreçte sınavların da birey üzerinde etkilerinin olduğu söylenebilir. Genç (2013)' e göre, günümüzde öğrenciler yarışmacı bir ortamda yetiŒtirilip hayata hazırlanmaktadır. Bu yarış süreci ve ortam öğrencilerde sınav kaygısı ile birlikte gelecek kaygısı da oluŒturmaktadır.

Eğitimle ğrenme i içedir. Öğrenmede ğrenme stratejileri ve sınav kaygısının etkileri merak edilmiŒtir. Öğrenmenin önemli unsurlarından olan biliŒsel stratejiler ve metabiliŒsel stratejiler ile öğrenmeyi etkileyen sınav kaygısı arasında bağlantının olabileceği dŒnlmŒtr. stbiliŒsel stratejileri kullanamayan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri yüksek olabilir.

Yukarıdaki tüm bilgilerden yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan 8. Sınıf ğrencilerinin biliŒsel ve metabiliŒsel strateji düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki iliŒkinin incelenmesinin önemli olduğu fikri oluŒmuŒtur.

1.2.AraŒtırmanın Amacı ve Alt Problemler

AraŒtırmada 8. Sınıf ğrencilerinin biliŒsel stratejileri ve stbiliŒsel stratejileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki iliŒkinin incelenmesi amalanmıŒtır. Bu genel amaca göre aŒađıdaki sorulara cevap aranmıŒtır.

1. 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, biliŒsel ve stbiliŒsel strateji düzeyleri nedir?
2. 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyet deđiŒkeni ile sınav kaygı, biliŒsel ve stbiliŒsel strateji düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınav kaygısı ile biliŒsel ve stbiliŒsel stratejiler arasında iliŒki var mıdır?
4. Öğrencilerin biliŒsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?
5. Öğrencilerin stbiliŒsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bireylerin geleceğini planlayıp inşa edebilmesi, istediği ve iyi bir meslek edinebilmesi için bazı aşamaları tamamlaması gerekmektedir. Günümüzde bu aşamalar sınavlarla yapılmaktadır. Öğrenciler kaliteli eğitim arayışı içinde kendilerini küçük yaştan itibaren bir rekabetin içerisinde bulmaktadırlar ve bu durum da başta öğrencinin kendisi olmak üzere; öğretmenleri, okul idaresini ve ayrıca öğrencinin ailesini ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğrencinin kendisi ve ailesi ve hatta öğretmenleri stres altına girebilmektedir.

Cülen (1993), özellikle ilkokul son sınıfa giden öğrencilerin girdikleri sınavlardan önce, anne- baba ve eğitimciler öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıklarını ve bundan dolayı psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilendiklerini belirtmiştir. İlköğretim öğrencileri başta olmak üzere, aile tutumu birey için bir baskı haline gelerek sınav kaygısını arttırabilmektedir. Sınavlara hazırlık kurslarının ilköğretim birinci kademedede bile yoğun talep görmesinin, bu konuda anne babaların tutumunu yansıttığı söylenebilir. Sınavların önemi gün geçtikçe daha da artmakta, bu sebeple anne baba ve öğretmenlerin tutumları da artışa bağlı olarak değişebilmektedir. Öğrencinin akademik becerilerindeki başarısı hakkında yaşadığı problemler öğrencinin kendisi kadar, anne babasını da sosyal, psikolojik ve ekonomik yönden negatif olarak etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin akademik başarıları ya da başarısızlığının öğrencinin kendisi kadar ailesini de etkileyerek ilgilendirdiği söylenebilir (Baltaş, 1993). Akademik başarıya giden yolda sınavlarla birlikte bazı faktörler de devreye girmektedir. Sınav beraberinde sınav kaygısını da getirebilmektedir. Ayrıca sınavları istenilen şekilde atlatılmasına yardımcı olan faktörler olarak bireyin bilişsel stratejileri ve metabilişsel stratejileri de sıralanabilir. Bilişsel ve metabilişsel stratejiler öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri sadece sınavlarda değil bireye yaşam becerilerinde de fayda sağlamaktadır. Tüm bu bilgilerle birlikte öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ile sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi fikri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlarla birlikte öğrenci başarılarını arttırmak, sorunları tespit etmek ve eğitim sürecine katkı sağlamak

amaçlanarak araştırmanın öğretmenlere, öğrencilere, velilere, eğitim kuruluşlarına ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının; ailelere, öğretmenlere, idarecilere, öğrencilere ve konuyla ilgili diğer kişilere ve eğitim kuruluşlarına yardımcı olacağı; literatürde bulunmakta olan benzer çalışmalara destek olacağı; yeni çalışmalara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Bu araştırmanın bazı sayıtları bulunmaktadır.

1. Araştırmaya katkı sağlayan öğrencilerin soruları doğru, yansız ve içtenlikle cevapladıkları,
2. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

1. Bu araştırmada elde edilen veriler; katılımcı öğrencilerin kişisel bilgi formuna, ölçeklere ve görüşme formuna verdikleri yanıtlarla,
2. Kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında, çalışmada yer alan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ve sınav kaygısı konularına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Eğitim ve Öğrenme

Fidan (1985) eğitimi, bireylerin belirli hedeflere göre yetiştirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreci yaşayan bireyin kişiliğinde değişikliklerin meydana geldiğini, bu değişikliklerin de, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, davranış ve değerler yoluyla sağlanabileceğini belirtmiştir. Ertürk (1974)' e göre eğitim; insanın kendisinin yaşayıp öğrenmesi yoluyla, bilerek yapılan, belli amaçlar ve hedefler doğrultusunda, kişinin davranışlarında değişiklikler oluşturulması sürecidir. Oğuzkan (1989) ise eğitimi yeni nesilin toplum hayatında yerini almak için hazırlanırken, onlara ihtiyaçları doğrultusunda; bilgi ve becerilerde aynı zamanda kişiliklerini geliştirmelerinde yardım edilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre eğitim, her insandaki meziyetleri en üst düzeyde geliştirmelidir ve bu gelişim kişiye gelecekteki başarılarında yardımcı olmalıdır (Ergun, 1987).

Öğrenme, büyümeyle ve vücuttaki farklı etkilerle meydana gelen geçici değişmelere bağlı olmadan, yaşantı ürünü olarak oluşan, bireyin davranışında ya da potansiyel davranıştaki nispeten daimi izli değişmedir (Senemoğlu, 2004). Senemoğlu (2007), öğrenme ile ilgili önemli noktalara değinmiştir. Öğrenme bireyin yaşantısının eseridir. Bireyin bütün davranışlarının öğrenilmiş olduğu söylenemez, bazı davranışlar refleks şeklinde oluşur. Refleks, belli uyarıya yönelik gösterilen, öğrenilmemiş, bir tepkide bulunma halidir. Bir davranışın öğrenme olabilmesi için bazı gereklilikler vardır, bunlar; davranışta meydana gelen

değişmelerin refleksif ya da içgüdüsel olmaması, davranışın yaşantı sonunda oluşması ve kalıcı olmasıdır.

Tanımlar incelendiğinde eğitim kavramının öğrenme kavramından daha geniş kapsamlı olduğu, eğitim ve öğrenmenin iç içe kavramlar olduğu ve ikisinin de ortak noktasının insan olduğu söylenebilir. Ayrıca iki kavramın da hem birey hem toplum için önemi düşünülebilir.

2.2.Biliş

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2018)' nde biliş, '*Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf*' şeklinde tanımlanmıştır. Şendurur ve Akgül- Barış (2002)' a göre biliş sözcüğü bazı süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçler; algılama: gerek iç gerekse dış dünyada edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve geri getirilmesi olarak, bellek: algılanan bilginin depo edildiği beynin bölümü şeklinde, muhakeme: bilgiyi anlam çıkarma ve sonuca ulaşmak için kullanmak şeklinde, düşünme: bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesi şeklinde, kavrama: bilginin bölümleri arasındaki ilişkileri tanıyabilmek şeklinde tanımlanmıştır.

2.3.Bilişin Önemi

Biliş, bireyin hafızasından uygun çözümü bulabilmesinde etkindir (Hong, Mc Gee ve Howard, 2001). Karakaş ve Karakaş (2000)' a göre ise, duyu organlarına gelen girdinin işlenmesi; dünyanın algılanabilmesi ve anlaşılabilmesine yönelik işlevlerin bütünü kapsayan terim 'bilişsel' (cognitive) olarak adlandırılmaktadır. Fidan (1986)' a göre biliş, insan zihninin kendi çevresini ve de dünyayı anlamak için yaptığı görevlerin tamamıdır. Bilişle ilgili tanımlar incelendiğinde bilişin, insanın çevresini, dünyasını algılaması ve anlamlandırmasına yönelik zihinsel faaliyetleri olduğu söylenebilir. Yani biliş kişinin etrafının farkında olmasını içeren geniş anlamlı bir terimdir. Bacanlı (2003) bilişin; hafıza, düşünme, duyu, algı, hayal ve problem çözme ile ilişkilendirilerek anlaşılabileceğini belirtmiştir. Yani bilişin insan zihninde oluşan kaçınılmaz bir oluşum olduğu ve insan zihninde oluşacak faaliyetlerin temeli olduğu söylenebilir.

2.4.Üstbiliş

İngilizcedeki ‘metacognition’ kavramına karşılık gelen bazı kavramlar ülkemizde kullanılmaktadır. Bu kavramı karşılayan; üstbiliş, metabiliş, bilişüstü, bilişötesi, yürütücü biliş ve bilişsel farkındalık gibi kavramlardır (Akpınar, 2011). 30 yıldan beri bu kavramın dünyada araştırılıyor olmasına rağmen, ülkemizde 2000 yıllarından itibaren tartışma konusu olmaya başlamıştır. Bu şekilde birçok araştırma yapılmasına rağmen, bu kavramla ilgili araştırmacılar hala ortak bir tanımda buluşamamışlardır. Günümüzde aynı kavramı açıklayan birçok terim bulunduğundan dolayı bu şekilde birçok tanımlılık meydana gelmiştir. Ayrıca alanyazında bu kavramların sık sık birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Tüm tanımlar arasında bazı değişiklikler olmasıyla birlikte her tanım üstbiliş kavramının, bilişsel aşamaları kontrol etme ve düzenleme görevleri üzerine değinmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Literatür incelendiğinde üstbiliş ile ilgili birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. Üstbilişi Flavel (1979), bireyin kendisinin bilişsel yolları hakkında bilgiye sahip olması ve bu bilişsel yolları düzenleyebilmesi; Nelson (1999), bireyin kendi bilişleri hakkındaki bilişleri; Selçuk (2000), bireyin, bilişsel aşamalar ve bu aşamaların ürünleriyle ilgili aitlik bilgisi ve bu konuda farkındalığının olması; Senemoğlu (2005), bilgiyi öğrenme ve anlama kavramlarının yanında, bilgiyi nasıl öğrendiğini fark etme ve bunu bilmek; Demirel (2005), kişinin öğrenme ile ilgili olarak kendisi ile iletişim kurması; Demircioğlu (2008), kişinin kendi zihinsel özelliklerini, yapısını ve nasıl işlediğini içsel olarak gözlemleyebilmesi ve kontrol edebilmesi ve tüm bunların farkında olması; Tosun ve Irak (2008), bireyin kendi biliş farkındalığının olması, bilinçli ve amaçlı bir şekilde bilişsel işlevlerini yönlendirebilmesi anlamına gelen bir kavram olarak tanımlamışlardır. Tanımlar incelendiğinde üstbilişle ilgili, bireyin anlaması ve öğrenmesine ek olarak, nasıl öğrendiğinin farkında olması, öğrenirken hangi yöntemin etkili hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi ve öğrendiklerinin kendisinin ne işine yarayacağını bilmesi olduğu söylenebilir.

Üstbiliş, bilişsel süreçlerin etkin şekilde kontrol edilmesini sağlayan üst seviyede bir düşünme sürecidir. Üstbiliş öğrenme çıktılarında gelişme sağlamaktadır.

Bu durum ve öğrenmeyle alakalı bilişsel süreçlere ilginin artmasından dolayı üstbiliş kavramının yoğun şekilde araştırılması gerçekleşmiştir. Bu ilginin nedenlerinden en önemlisi öğrenme psikolojisinin, davranışsal bakış açısını zamanla terk ederek okuma ve öğrenmede üstbilişi ön planda tutan bilişsel-gelişimsel bakış açısına odaklanmasıdır (Akın, 2006). Yani üstbilişin bireyin öğrenmesini kolaylaştıran bir kavram olduğu söylenebilir. Ayrıca üstbilişin bireyin öğrendiği andaki, anlık farkındalığının yanında gelecekteki öğrenmelerine de yardımcı bir farkındalık olduğu düşünülebilir.

2.5.Üstbilişin Önemi

Üstbiliş, öğrencinin bilgiyi kavrariken fark ettiği eksiklikler bakımından çok önemlidir. Çünkü öğrenci bu eksiklikleri fark etmezse ve bu konu hakkında neler yapılabileceğini bilemezse, öğretmenlerin öğrencilere sundukları tüm stratejiler başarısız olarak değerlendirilecektir (Akın ve Abacı, 2011).

Öğrencilerin birer öğrenen olarak kendilerinin kuvvetli ve yetersiz özelliklerinin farkında olmaları önemlidir. Son yıllarda üstbiliş bilişsel psikolojide yoğun ilgi görmektedir. Üstbilişe yönelik bu yoğun ilginin sebebi olarak onun biliş ve güdülenme arasında bir birim olması ve bilgiyi öğrenmede akademik başarıya ulaşmak için ihtiyaç duyulan özdüzenleme kavramında etkin bir rol oynaması gösterilebilir. Araştırmacılar üstbilişin bireyin zihninin herhangi bir bölgesinde yer alan bir şey olmadığını, fakat algı, dikkat gibi birçok fonksiyonu denetleyen, bilişin sahip olduğu bir parça olduğunu ifade etmişlerdir. Üstbiliş kendi başına başarıyı sağlayamaz ancak öğrenmeye bir aracı olarak hizmet eder (Bruning ve diğerleri, 1995).

Genel olarak kendi öğrenme sürecini yönlendirebilen, bilişsel ve öz düzenleyici stratejileri kullanabilen öğrenciler, Zimmerman' ın da (2002) belirttiği gibi:

- Bilgileri geri getirmeyi sağlayan bilişsel öğrenme stratejilerini (yineleme, açıklama, düzenleme) ne şekilde kullanacakları,
- Bireysel amaçlarına ulaşmaya çalışırken, bilişsel süreçlerini yönlendirip, kontrol edip, planlamayı ne şekilde yapacakları (üstbilişsel),

- Motivasyonel inançlarını ve uyum sağlama yeteneklerini yüksek düzeyde özyeterlik, bilgiyi öğrenmedeki amaçlara uyum sağlayabilme, sorumluluklara yönelik olumlu duygular geliştirebilme (eğlence, tatmin) ve bu kavramlarla ilgili özel öğrenme ortamlarına veya görevin niteliklerine uyumlu olarak denetleyebilme, değiştirebilme ve doğrulayabilme,
- Bilgiyi öğrenmede yeri geldiği zaman, mücadeleyi denetleme, planlama yapma, uygun olan en iyi öğrenme ortamını oluşturma, güçlüklerle karşı karşıya geldiğinde etrafından yardım alabilme
- Okuldaki akademik başarı görevlerinde sınıf ortamı ve sınıf yapısını organize etmede, denetleme aşamasında çok fazla mücadele etme (değerlendirme, ödevlerinin belirlenmesi, sorumluluklar gereği yapılacak çalışmalar, çalışma grupları),
- İçgüdüsel stratejileri kullanma, çaba sarfetme, güdülenme ve odaklanmada içsel ve dışsal faktörlere dayalı çeldiricilerden uzak durmakonularını bilirler (Montalvo ve Torres 2004).

Yapılan tanımlardan hareketle üstbiliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme sürecinin farkında olması bu süreçleri izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Çoban, 2010). Bu yeteneklere sahip öğrenci:

- Öğrenme görevlerinden hangisini tamamlayacağını bilmesinin farkındadır,
- Kendisi için öğrenme stratejilerinden en etkili olanı bilir,
- Kendisi için başarılı olacağı yöntemi bir durum ya da bilgiyi öğrenmek için planlayabilir,
- Öğrenme stratejilerini verimli bir şekilde kullanabilir,
- Kendi öğrenme aşamasının farkındadır,
- Önceden öğrenmiş olduğu bilgiyi geri getirirken en verimli tekniğin hangisi olduğunu bilir ve bu gibi özelliklere sahip olması gerekir(Drmrod,1990; Güven ve Belet, 2010).

Üstbiliş becerilerin öğretilmesi için yapılan araştırmalardan sonra bazı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Paris ve Winograd (1990), üstbiliş becerilerinin öğretilmesine yönelik dört yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

- Bunlardan ilki; üstbilis becerilerin doğrudan öğretilmesi
- İkinci olarak; ders içinde yapılandırılarak üstbilis becerilerinin öğretilmesi
- Üçüncü olarak; uzman kişi ile farklı yöntem ve tekniklerle üstbilis becerilerinin öğretilmesi
- Dördüncü olarak; işbirlikli öğrenme yöntemleri ile üstbilis becerilerinin öğretilmesidir (Deniz, 2017).

2.6.Bilis ve Üstbilis Farkı

Bilis ve üstbilis kavramları birbiriyle ilişkili olmalarına rağmen farklıdır. Bilis, bilginin kodlanması ve geri çağırılması için gerekli olan becerileri içerirken üstbilis, bilişsel süreçleri planlamayı, anlamayı ve izlemeyi içerir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bilis, bir şeyin farkında olmak, farkında olarak onu anlamak iken, üstbilis bir şeyi öğrenmeye ve onu anlamaya ek olarak, o bilgiyi ne şekilde öğrendiğinin de farkında olmayı ve o bilgiyi nasıl öğrendiğini bilmektir (Senemoğlu, 1997). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, üstbilis bilisin ürünüdür.

Üstbilis tanımsal olarak bilisin kontrolü ve düzenlenmesi olarak karşımıza çıktığından dolayı birey için sadece eğitim alanında değil yaşamının her alanında önem arz etmektedir. Üstbilis kavramı kapsam olarak bilis ile ilgili yapıların toplandığı ortak bir çatı olarak karşımıza çıkmaktadır ve birbirleriyle de ilişkilidir. Bu sebeple bilis ve üstbilis konuları karıştırılmaktadır. Oysa ki üstbilise, bir görevin nasıl yerine getirileceğini anlamak için ihtiyaç duyulurken, bilis kavramına sadece görev anında ihtiyaç duyulur (Schraw, 2001).

2.7.Öğrenme Stratejileri

Strateji, eğitim ve psikoloji alanında bireyin bir göreve yaklaşım durumunu tanımlamada kullanılırken; öğrenme stratejisi ise öğrenmedeki probleme bir veya daha çok öğrenme yönleminin uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Uzman, 2005).

Pearson (2000) öğrenme stratejisini, bireylerin bilgiyi öğrenme ve bilgilerini kullanma eğilimi şeklinde nitelendirmiştir. Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından, bilgiyi anlamlandırma ve sorun çözmelerinde kendilerine yardımcı

olduğundan kullanılmaktadır. Öğrenme stratejileri hakkında bilgisi olmayan veya öğrenme stratejilerini iyi bir şekilde kullanmayan öğrenciler, genellikle öğrenmeyi pasif olarak gerçekleştirmektedir. Bu da onların okulda akademik olarak başarısız olmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler öğrenme stratejilerini öğrendiklerinde yani öğrencilere öğrenme stratejilerini öğrenmek öğretildiğinde, öğrenciler aktif şekilde birer öğrenen olacaklar ve akademik başarı için öğrendikleri şeyleri nasıl kullanacaklarını bileceklerdir. Bu nedenle akıllara, eğitimde öğrenme stratejilerinin ne denli önemli olduğu gelmektedir. Başka bir tanımla bakıldığında, öğrenme stratejileri; genel olarak bireyin öğrenmesini kolaylaştıran bütün düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmakta, öğrenme sırasında bireyin duyu organlarına ulaşan uyarıcıları kısa ve uzun süreli belleğine aktarmasını sağlayan yöntemler olarak bilinmektedir (Selçuk, 1999).

Her insan, bir bilgiyi öğrenebilmek için çeşitli stratejileri izleyerek kullanmaktadır. Öğrenme stratejisi, kişinin yeni bir bilgiyi kendi kendine öğrenebilmesini kolaylaştıran yöntemlerdir. İşte bu noktada öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme şekillerini yönlendirebilmelerinin onların okul başarısı üzerinde çok etkili olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejisinde amaç öğrencinin yeni bilgiyi işleyebilmesi ve öğrenmenin kalıcı olmasının sağlanmasıdır. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin, öğrenen bireyin, öğrenilecek bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme şekillerini etkileyen düşünce ve davranışlarının oluşturduğu söylenebilir (Açıkgöz, 1996). Öğrenmedeki bu düşünce ve davranışlar bilişsel ve metabilşsel stratejileri de kapsamaktadır. Bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler özdüzenleyici öğrenme stratejileri içerisinde yer almaktadır. Pintrich ve De Groot (1990), Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, üstbilş stratejileri, öz-yönetim stratejileri ve bilişsel stratejileri kapsadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin en fazla dile getirdikleri problemler arasında, kendilerinin öğrenme aşamasında karşılaştıkları zorluklar da yer almaktadır. Öğrencilerden bazıları çok uzun vakit ayırarak ders çalışmalarına rağmen bilgileri öğrenemediklerinden şikayetçiyken, bazıları da çok istemelerine rağmen ders çalışmadıklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda bazı öğrencilerin de çok az vakit ayırarak ders çalışmalarına rağmen okul başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğrencinin öğrenmesindeki sorunların büyük oranda, öğrenme stratejilerini

doğru kullanamamasından veya nasıl öğrenebileceği hakkında bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı düşünölmektedir (Açıkgöz, 1996).

Özdüzenlemeli öğrenme teorisi Albert Bandura' ya ait sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayanır. Bandura'ya göre öğrenme, kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerin bir sonucudur. Özdüzenlemeli öğrenme ise biliş, üstbiliş ve motivasyon olarak üç ana faktörden oluşmaktadır. Bu üç bileşenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmasını gerektiren özdüzenlemeli öğrenmede biliş, bilginin kodlanması, hatırlanması ve geri çağırılması için gerekli olan becerileri içerirken metabiliş, bilişsel süreçleri planlamayı, anlamayı ve izlemeyi içerir. Motivasyon ise bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin gelişimi ve kullanımı için gerekli olan tutum ve inançları içerir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Zimmerman (1989)'ın belirttiğine göre ise öz düzenleme, bireylerin biliş ötesi, güdülenme ve davranışları açısından, kendilerinin öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılma süreçleriyle alakalıdır. Zimmerman, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini altı temel başlıkta toplamaktadır. Bu başlıklar:

1. Bilişsel stratejiler,
2. Biliş ötesi stratejiler,
3. Kaynakları yönetme stratejileri
4. Çalışma Çevresinin ve zamanın Düzenlenmesi Stratejisi
5. Yardımı Arama Stratejisi
6. Çabanın düzenlenmesi Stratejisi olarak verilmiştir.

Erden ve Akman (1998)' ın belirttiği gibi öğrenme stratejileri, kişinin uyarınlarla karşılaşması sonucu duyu organlarına gelen bilgileri, kısa ve uzun süreli hafızasına aktarmasını ve ayrıca uzun süreli hafızasında bilgiyi işlemlerini sağlayan yöntemlerden oluşmaktadır. Bu stratejiler öğrenmeyi kolaylaştırmakta aynı zamanda da öğrencinin motivasyonunu sağlamakta ve yeni edinilen davranış değişikliğinin kalıcı olmasını da sağlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak öğrenme stratejilerinin, bireyin sadece okul hayatında değil, tüm yaşamında onun gelişimini bütönsel olarak desteklediği söylenebilir. Özer (2002)' in belirttiği gibi, yaşadığımız bilgi çağında, öğrencilerin hem örgün eğitimde, okul derslerindeki başarıları, hem de

örgün eğitim sonrasında kendilerini geliştirebilmeleri için, kendi kendilerine öğrenme becerilerini ve kendi öğrenmelerini takip etme becerilerini kazanmaları bir gereklilik oluşturmaktadır. İşte bu noktada bireylerin, öğrenme stratejileriyle ilgili bazı bilgi ve becerileri kazanmaları önem arz etmektedir. Bunlar; öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejilerinin özellikleri, öğrenme stratejilerinin kullanılış şekilleri ve öğrenme stratejilerinin amaçlarıdır.

Öğrenme stratejileri bireyi hem okul yaşamında hem de diğer yaşam becerilerinde desteklemektedir. Öğrenme stratejilerinin öğretilmesindeki en önemli rolü bireyin eğitim gördüğü okullar almaktadır. Bununla ilgili olarak Subaşı (2000), öğretimin her kademesinde yani ilköğretimden başlayarak tüm kademelerde, okul derslerinin konuları işlenirken gerekli öğrenme stratejileri ve stratejilerin öğretimine yer verilmesi gerektiğine değinmiştir. Okullarda öğrenme stratejilerinin, öğrencilere disiplinlerarası yaklaşımla, kavram ve ilkeleri öğretmede birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilere neyi nasıl öğreneceklerinin, bilgiyi nasıl hatırlayacaklarının, kendilerinin nasıl düşündüklerinin ve kendi motivasyonlarını nasıl sağlayacaklarının öğretilmesi okullarda iyi bir öğretim için gerekliliktir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğrenme stratejilerinin önemi daha iyi kavranmaktadır. Genel olarak öğrenme stratejileriyle ilgili şunlar söylenebilir:

Öğrencilerde eğer biliş ve yürütücü biliş yetenekleri yoksa, onların öz yeterlilik becerileriyle öğrenmeyi gerçekleştirmelerinin sağlanması veya onların okul derslerindeki akademik başarıları için bilgileri öğrenmelerinin sağlanması çok zor olmaktadır ya da bu çaba çoğu zaman boşa zaman harcamak olmaktadır. Böylelikle okul başarısında öğrenme stratejilerinin yani kendi kendilerine öğrenmelerinin ve bu öğrenme durumlarını takip etmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum öğrenme stratejilerini öğrencilere tüm eğitim kademelerinde öğretmeyi gerekli kılar. Öğrenme stratejilerinin etkili kullanılması için bu stratejilerle alakalı bazı bilgileri, türlerini, tanımları, benzerlik ve farklılıkları bilmek gerekir. Bu duruma örnek olarak öğrencilerin not tutmayı ve öğrenirken altını çizme yöntemlerini bilmeleri, bunun kendi öğrenmelerine katkılarının ne olduğunu bilmeleri, ikisi arasındaki farklar ve benzerliklerin ne olduğunu bilmeleri verilebilir. Öğrenciler bunları bilmelidirler ki öğrenme stratejilerini de verimli olarak kullanabilsinler. Ayrıca öğrencilere,

stratejileri ne zaman ve niçin kullanacaklarını bilmelidir yani bu durum onlara öğretilmelidir (Senemoğlu, 2012).

Öğrenme stratejileri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Burada öğrenme stratejilerinden bazıları olan bilişsel ve metabilşsel stratejilere yer verilecektir.

2.7.1. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, bireyin okuldaki akademik becerilerindeki görevleri uygulamada veya sosyal becerilerindeki gelişmeleri artırmada kullanabildiği bir grup yöntemler topluluğudur. Öğrenci bilişsel stratejileri kullanarak, herhangi bir bilgiyi öğrenme durumundaki işlevini artırabilir. Okul derslerinin içeriğindeki bilgiyi öğrencinin anımsaması ve bu bilgiyi kullanabilmesi, tümce ve paragrafları yeniden inşa edebilmesi, bir teksti onarması, özetini çıkartması ve öğrendiği bilgiyi sınıflandırması gibi örnekler, bilişsel stratejiler için verilebilir (Rosenshine, 1997). Bilişsel stratejiler, bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde bilgiye yeniden ulaşma süreçlerini etkilemek için kullandığı yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileridir (Duncan ve Mc Keachie, 2005). Senemoğlu (2005)'na göre, bilişsel stratejiler bireyin düşünme, hatırlama ve öğrenme süreçlerini kontrol etmek için kendi zihinsel süreçlerini aktif hale getirdiği stratejilerdir. Bilgiyi öğrenen bireylerin, bu aşamada kullandıkları bilişsel stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991):

Tekrarlama Stratejileri: Tekrarlama stratejileri, bir metni okurken sözcükleri yüksek sesle söylemeyi, bir metni çalışırken kelimenin altını çizmeyi, öğrenmek için bir listeden ezber okumayı içerir. Uzun süreli belleğe yeni bilgilerin kazandırılmasından çok işleyen bellekteki bilginin harekete geçirilmesini sağlar.

Anlamlandırma Stratejileri: Yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağlayan anlamlandırma stratejileri, yeni gelen bilgileri başka sözcüklerle ifade etmeyi, özetlemeyi, benzerlik yaratmayı, fikirleri yeniden düzenleyerek not tutmayı, soru sormayı ve cevaplamayı içerir.

Örgütleme Stratejileri: Öğrenilen bilginin daha derinlemesine uzun süreli belleğe işlenmesini sağlayan örgütleme stratejileri, gruplama, şemalaştırma ve ana hatlarını çıkarmayı içerir.

Bazı araştırmacılar (Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1993; Duncan ve Mc Keachie, 2005), bilişsel stratejilerin; yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yineleme Stratejileri: Sesli okuma, değiştirmeden yazma, dikkat etme, altını çizme, işaretleme ya da aynı sözcüklerle not alma ve bellek destekleyicileri kullanma stratejilerinden oluşmaktadır. (Deryakulu, 2006).

Ayrıntılandırma Stratejileri: Bilginin olduğu gibi saklanması yerine bilgidan anlamlı bütün oluşturabilmek için yeni bilginin var olan bilgi ile ilişkilendirilmesini esas alır. Bu tür stratejiler öğrencilerin problem çözmelerine de yardımcı olur. Ayrıntılandırma stratejilerini kullanan öğrenciler, yeni bilgi ile daha önceden öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgiler arasında ilişki kurlar ve yeni bilgiye anlam yüklerler. Karmaşık bilgileri öğrenmeye çalışan öğrenciler bunun için açıklamalar, eklemeler, genişletmeler, sorular ve benzetmeler türetme gibi bazı özel yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar (Şimşek, 2006).

Düzenleme Stratejileri: Ders çalışırken düşüncelerin organize edilmesine yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarmayı, kitapları ve ders notlarını gözden geçirip en önemli yerleri bulmaya çalışmayı, ders konularını organize etmeye yardım etmek için basit grafikler, tablolar, diyagramlar yapmayı ve ders için çalışırken ders notlarının üzerinden gitmeyi, önemli kavramların listesini çıkarmayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Eleştirel Düşünme Stratejileri: Öğrencilerin kendilerini sık sık derste duyduklarını ya da okuduklarını inandırıcı bulup bulmadıklarını sorgularken bulmayı, derste okunulan ya da kitapta okunulan bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışmayı, ders konularını başlangıç noktası olarak ele almayı ve onun hakkında kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı, derste öğrenilenlerle ilgili kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı ve derste ne zaman bir önerme, sonuç okunulsa veya duyulsa olası seçenekler üzerinde düşünmeyi içermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

2.7.2. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel stratejiler, öğrenenin, öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme esnasında bu süreçleri kontrol etme eğilimidir (Heo, 2000). Bağcı (2003), bazı araştırmalarda üstbilişsel kontrol sisteminin işe koştugu süreçlere “üstbiliş stratejileri” adı da verildiğini belirtmiştir. Yani üstbilişsel kontrol olarak da adlandırılan üstbilişsel stratejilerin, üstbiliş süreçlerinde başı çektiği söylenebilir. Pintrich (2000), öğrenme stratejilerini; bilişsel stratejiler, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri olarak üç boyutta incelemişler ve her birini sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri; planlama, izleme ve düzenleme olarak sıralanmış üç stratejiden oluşmaktadır (Pintrich ve ark. 1993). Bu basamaklar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Planlama: Hedefi belirleme, planı yapma, görev çözümlenmesi yapma, ilgili gereçlerin seçilmesi ve bunların düzenlenmesi aşamalarının, planlama stratejisini oluşturmaktadır.

İzleme: İzleme stratejisi; öğrencilerin dikkatlerini odaklayabilmelerini, etkili ve pasif başarımlarını ayırt edebilmelerini ve ihtiyaç duyduklarında ders çalışmak için uygun olmayan öğrenme stratejilerini çıkartmalarını sağladığından üstbiliş öz düzenlemenin ana yapısını oluşturur (Zimmerman ve Poulsen, 1995).

Düzenleme: Düzenleme stratejisi; yukarıdaki izleme stratejisi ile bağlantılıdır. Çünkü öğrencinin bilişsel süreçleriyle olan uyumu, bu süreçlerdeki etkinliklerin sürekliliği ile ilgili karar verme aşamasını içerir. Öğrencilerin öğrenecekleri bilgiyi düzenlemek için izleme ve düzenleme stratejilerini kullanmaları gerekir (Butler ve Winne, 1995).

Blakeyve Spence(1990)'e göre üstbiliş stratejilerini geliştirmek için, şu altı yöntem kullanılabilir:

1. Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama:

Çalışmanın başında öğrenciler, ilk olarak öğrenciler “Bu konu ile ilgili ne biliyorum?” ve “Ben ne öğrenmek istiyorum?” sorularını yazarak mevcut bilgileri hakkında bilinçli bir şekilde kararlar alırlar. Öğrenciler konuyu araştırdıkça, başlangıçta yazmış oldukları ifadeleri genişletip, netleştirip daha doğru bilgilerle değiştirir.

2. Düşündüklerini ifade etme:

Öğrenciler düşünmek için bir kelime dağarcığına ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler sesli düşünceleri ve model olmaları, ders konularıyla ilgili tartışma, öğrencilerin düşünme ve düşündüklerini ifade etmek için ihtiyaç duyulan kelime hazinesini geliştirir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve karşılıklı öğretim uygulamaları da öğrencilerin düşündüklerini ifade etmelerine yardımcı stratejilerdir.

3. Bir düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutma:

Düşünme ajandası (öğrenme günlüğü), öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür ve bu şekilde üstbilişi geliştirmede bir yöntemdir. Ayrıca öğrenciler zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorumlarda da bulunarak üstbilişlerini geliştirmektedirler.

4. Plan yapma ve kendini izleme:

Başkası tarafından planlanan ve gözlemlenen öğrenme ortamında öğrencilerin kendi kendini yönlendirebilmesi zorlaşmaktadır. Öğrencilere araştırmalarda esneklik ve değişik materyallere ulaşım fırsatları verilerek; ihtiyaçları belirlemeleri, organizasyon ve planlamayı öğrenmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca değerlendirme kriterleri onlarla beraber belirlenebilir. Bu yöntemlerle öğrenciler düşünmeyi öğrenip kendilerine sorular sorarak kendilerini izleyebilirler

5. Düşünme sürecini sorgulama:

Öğrencilerin düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerinde yoğunlaşmaları, onların sonraki öğrenmelerine uyarlayabilecekleri stratejileri fark etmelerini sağlar. Bunun için üç basamaklı bir yöntem faydalı olabilir:

a. İlk olarak, öğretmen öğrencilere etkinliği tekrar gözden geçirirken rehberlik eder, düşünme süreçleri ve duygular hakkında bilgi elde eder.

b. Daha sonra grup düşünceleri sınıflandırır ve kullanılan düşünme stratejilerini belirler.

c. Son olarak uygun olmayan stratejileri eleyerek, gelecekte kullanılabilecek stratejileri belirleyerek ve alternatif stratejileri araştırarak öğrenciler başarılarını değerlendirirler.

6. Kendini Değerlendirme:

Öğrencilere, rehber eşliğinde bireysel konferanslar ve düşünme işlemlerine yoğunlaşan kontrol listeleri ile, kendini değerlendirme süreçleri tanıtılabilir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerinin, farklı disiplinlerde birbirine benzediğini fark ederek öğrenme yöntemlerini yeni durumlara aktarmaya başlayacaklardır (Özsoy 2006).

2.8. Kaygı

Kaygı, bireyin meçhul ve belirsiz tehlikelere karşı vermiş olduğu tepkidir. Bazen kaygı ile korku duygusu birbiri ile karıştırılabilir. Kaygı, korku duygusuna göre genel durumu yansıtır ve kaygının etkisi uzun sürelidir (Nar, 2006).

Korku, stres ve kaygı kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmakta olup aslında birbirinden farklı kavramlardır. Korku tehlikeli bir durum karşısında kişinin yaşadığı ve fiziksel belirtilerin de beraberinde bulunduğu duygusal bir tepkidir. Korku ve kaygı fizyolojik dışavurumda (kalp atışlarında artma, kas gerginliği gibi) birbirlerinin benzeridirler. Örneğin, bilgi sınavlarından ya da iş mülakatlarından korkmayız, kaygılanırız. Ancak aynı tepkileri bu ortamlarda da gösterebiliriz. Eğer birey, sınav durumuna bedensel bir tehdit veya risk anlamı yüklüyorsa kendini korkutuyordur, kendi kişiliğine yönelik bir tehdit veya risk anlamı yüklüyorsa kendini kaygılandırıyor. Bu şekilde korku ve kaygıyı birbirinden ayıran şey mevcut olaydan çok olaya yüklenen anlamdır denilebilir. Buna göre birey bir olayla karşılaştığında kendisini hem korkutabilir aynı zamanda kaygılandırabilir (Özer, 1990).

Kaygı bir veya birçok duyguyu içerebilir, bunlar; sıkıntı, korku, üzüntü, başarısızlık hissi, çaresizlik hissi, sonucu bilememe ve yargılanma duygularıdır (Cüceloğlu, 2005). Bağış (2007)'a göre kaygı, her insanın yaşayabileceği en doğal ve temel duygulardan biri olup fiziksel ve duygusal bir baskı altındayken kendi ürettiğimiz olumsuz düşüncelerin bir sonucu olarak yaşanan olumsuz tepkilerdir. Bir ameliyat öncesinde veya topluluk karşısında konuşmaya başlamadan önce, deneme sınavlarına ya da gerçek bir sınava girmeden önce vb. gibi durumlarda her insanın

hayatın her anında yaşayabileceği, kişiyi etkileyen, endişe uyandıran duygu ve düşüncelerdir.

Kaygı durumu kişiden kişiye göre değişebilir. Yani bir insan için çok kaygı verici bir durum diğer insan için rahatsız edici olmayabilirken aynı insan aynı olaylara bir gün gülüp geçerken, diğer bir gün şiddetli bir tepki gösterebilir. Bireyin doğuştan gelen fiziksel özellikleri -kalıtsal kalp hastalığı gibi-, ailesi, kültürel yapısı, tutum, davranış ve inanç sistemi kaygı verici bir durum karşısındaki tepkilerini etkiler (Bildik, 2007).

2.8.1. Kaygı İle İlgili Kuramsal Temel

Bugüne kadarki bireyin kişilik yapısını ve davranışı inceleyen tüm kuramlarda kaygıya yer verilmiştir. Kaygıyı kişiliği oluşturan ilk ve esas güç olarak kabul etmiş bazı kuramlar olduğu gibi; kaygıyı kişiliğin oluşmasında, gelişmesinde, davranışların oluşmasında önemli bir etken olarak yani ikincil oluşan güç olarak değerlendiren bazı kuramlar da bulunmaktadır. Bu şekilde tüm kuramlarda kişilik gelişimi ve davranışın sebebi için ortak olan iki etkenin iç ve dış çatışmayla beraber kaygı olduğu söylenebilir (Köknel,1995).

Kaygı psikolojik ve biyolojik olmak üzere iki varsayımda ele alınmaktadır. Psikolojik varsayımlar da psikoanalitik, davranışçı ve bilişsel olmak üzere üçe ayrılır. Psikoanalitik varsayıma göre kaygı, benlik ile altbenlik veya benlik ile üstbenlik arasında oluşan bir iç çatışmanın sonucunda oluşur. Benlik bu çatışmaları kontrol edebilir ve bastırır ise problem çözülür aksi durumda bunu tehlikeli bir durum olarak algılar ve kaygı oluşur. Davranışçı varsayıma göre kaygı öğrenme ile oluşan bir süreçtir. Bilişsel varsayıma göre kaygı olayların kendisinden ziyade o olaya verilen anlam, yorum ve çarpıtılmış düşünceler ile ortaya çıkar. Biyolojik varsayımlara göre biyolojik belirtiler otonom sinir sisteminde sempatik etkinliğin artması ile oluşur. Bununla birlikte bazı nörokimyasal maddeler ve nörotransmitterler üzerinde de durulmaktadır. Ayrıca kalıtsal yatkınlık da kaygı oluşumunda etkili olabilmektedir (Kurt, 2011).

Freud kaygı ile nörotik kaygının birbirinden yoğunluk ve nitelik yönünden farklı olduğunu belirtmiştir. Tüm insanlar normal kaygıyı günlük hayatta arada bir yaşarlar. Normal kaygı gerçekçidir ve mantıklıdır ve bu yönleri ile nörotik kaygıdan ayrılır. Normal kaygı, yaklaşmakta olan veya bilinen bir tehlikenin algılanmasının ardından kişinin geliştirdiği bir tepki olarak oluşur ve korunma ile yaşamı sürdürme içgüdülerinin belirtisi niteliğindedir. Nörotik kaygıda sebep belirsizdir ve genelde mantık dışıdır. Aynı zamanda nörotik kaygıda temel, yetişkinlik döneminden çok bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılardır (Yanbastı, 1996).

Horney' e göre korku ve kaygı arasında fark vardır. Korku gerçek bir tehlike ile karşılaşıldığında hissedilen duygu, kaygı ise tehlikeli riskli olarak algılanmış olan bir durum karşısında hissedilen duygudur. Temel kaygının sebebi, bireyin çocukluk döneminde kabul edilmemiş olmasıdır. Bununla birlikte çocuk yalnızca terk edilmekten ve cezadan korkmaz, aynı zamanda çocuk çevresini de kendi gelişimine yönelik düşmanca duygular besleyen bir ortammış gibi algılamaktadır (Yanbastı, 1996).

Davranışçı kuramların temsilcileri kaygıyı tehdit eden bir uyarıcı ile karşı karşıya gelen bireyin göstermiş olduğu sempatik sinir sisteme ait tepkiler kümesi olarak görmektedir ve uyarıcı ve tepki bağı ile de kaygının öğrenilmiş bir duygu olduğunu açıklamaktadır (Korkut, 1992).

Varoluşçu yaklaşım tüm insanların varoluş kaygısı yaşadıkları görüşündedir. Varoluş kaygısı biliçli olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve varoluşla ilgili kaygının temeli insanın ölüm tarihinin bilinmez olmasıdır. Öyle ki Varoluşçu yaklaşıma göre insanın var olmasına yönelik verdiği dürüst tepki varoluşsal kaygıdır ve insanın var olmaya yönelik verdiği otantik olmayan tepki ise nevrotik kaygıdır denilebilir (Korkut, 1992).

2.8.2. Kaygı Türleri

Yaşayan bir organizma olan her bireydefarklı derecelerde kaygı bulunmaktadır ve kaygısı hiç olmayan bir birey yoktur denilebilir. Fakat kaygının cinsi ve de derecesi önemlidir. Kaygı kişinin günlük hayatında merkezde olursa ve kişi sadece kaygı üzerinde odaklanır ise işte o zaman birey normal hayatını devam

ettiremeyecek duruma gelebilir. Bu durum da kişide farklı farklı davranış problemleri gelişmesine sebep olur. Alanyazında kaygı hali, iki şekilde yani durumluluk kaygı ve süreklilik kaygı olmak üzere ele alınmaktadır. Durumluluk kaygı, genelde her bireyin deneyimlediği tehlikeli şartlarda oluşmakta olan ve duruma bağlı aynı zamanda geçici bir kaygı şeklidir (Cüceloğlu, 2000).

Bireyin içinde bulunmuş olduğu durumu tehlike oluşturan bir durum şeklinde algılaması ve yorumlamasından kaynaklı, durumluluk kaygı oluşmaktadır. Bu hal hoş olmayan ve insana sıkıntı veren bir duygulanım hali oluşturur. Ayrıca tüm bu süreç içinde bireyin bilinci açık, durumdan haberdar ve de uyanıktır. Bireydeki bu duygulanım halini hissedilir, algılanır ve de anlaşılır. İnsanın sinir sisteminde farklılaşmalar olduğuna dair belirtiler ortaya çıkmaktadır (Köknel,1982).

Kaygı türlerinden olan sürekli kaygı insanın kişilik özelliğinden kaynaklı oluşur. Durumluluk kaygı ise insanın herhangi bir tikel durumla karşı karşıya geldiğinde duyumsadığı olumsuz sonuç beklentisidir denilebilir. Önemli bir durumluluk kaygı örneği olarak öğrencilerin özellikle sınavlara yönelik duyumsadıkları olumsuz bir sonuç beklentisi hissi verilebilir (Kapıkıran, 2002). Genellikle kaygının oluşmasında, olumsuz duyguların deneyimlenmesi etkilidir. Kaygının oluşmasına neden olan dış koşullardan kaygıyı oluşturan kişiye doğru kaygıya ait belirtiler yaklaştıkça, ağırlaşmaktadır. Duruma bağlı kaygıda, kaygı mevcut şartlar içindeyken yaşanır ve kaygının bireyi zorlayan durumu bittiği anda kaygıya dair belirtiler de yok olmaktadır. Oysa ki sürekli kaygı kişiye ait bir özellik olarak var olmaktadır ve farklı durumlarda daha çok duyumsanır aynı zamanda yaşamın tümünü kapsamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.9.Sınav Kaygısı

İnsanın dünyaya geldiği anda öğrenme süreci de başlamaktadır ve bu süreç bireyin hayatının sonuna kadar devam etmektedir. İnsanın birikimini yani potansiyelini öğrenilenler oluşturur, aynı zamanda insanın performansını da öğrenilenlerin belirli bir amaç için kullanılması oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile bireyin zihin, duygu ve davranış düzeyinde daha önceden kazanılmış şeylerin, belirli bir durum ve belirli bir zaman içerisinde, fiili olarak ortaya koyduğu şekil

performanstır. İnsanın var olan potansiyelinin tamamını fiile dönüştürebildiği durum, bireyin performansının en iyi olduğu durumdur. Fakat insanın varolan gerçek potansiyelinin performansa dönüşmesi farklı dış ve iç faktörler sebebiyle, zaman zaman zorlaşabilir (Çakmak 2007).

Okul hayatının başladığı ilk yıllarda sınavla tanışan öğrenciler, eğitim öğretim hayatının devam ettiği ilerleyen yıllarda da sürekli olarak sınavlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınavlar esnasında ve öncesinde yaşanan kaygı okul ve sınavlardaki başarıyı etkilemektedir (Genç, 2013).

Ailenin sahip olduğu temel isteklerden biri çocuklarının geleceklerinin güvence altında olmasıdır. Bu açıdan çocuklarının iyi eğitim almalarını istemektedirler. Bunun nedeni ise ailelerin çocuklarının iyi eğitim alması durumunda çevrelerinden kabul edilecekleri, daha iyi kazanacaklarını ve daha iyi bir mesleğe sahip olacaklarını düşünmeleridir. Fakat günümüz koşullarında öğrenci sayısının giderek artması iyi eğitim sunan lise ve üniversitelerde kontenjan sınırlaması olması gerektirmekte ve bu durum öğrencilerin bu okullara girebilme şansını azaltmaktadır. Bu sebepten dolayı öğrenciler söz konusu okullara girebilmek adına bir yarış içerisine girmektedirler. Söz konusu yarış ortamı ise öğrencilerde kaygının oluşmasına sebep olmaktadır (Yeşilyurt, 2007).

Anne ve babanın çocuğu üzerindeki etkisi yalnızca kişilik yapısının şekillenmesinde değil ileriki senelerde çocuğunun eğitim hayatı, meslek seçim aşaması gibi birçok gelişim alanında da kendini gösterir, çünkü aile çocuğun okul hayatının başlamadan önceki kişilik oluşumunun temellerinin atıldığı ve gelişim olarak önemli evrelerin deneyimlendiği bir ortam oluşturan kurumdur. Öyle ki bu durum anne ve babanın çocuğu üzerinde ne kadar önemli olduğunu açık ve net bir şekilde ortaya koyar (Yörükoğlu, 2002).

Sınav kaygısı, riskli bir durumla karşı karşıya gelindiğinde, fiziksel, psikolojik ve davranışsal tepkilerin azalması ile kendini ortaya koyan değişmez bir kişilik özelliğidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin sınavlarla karşı karşıya geldiklerinde ortaya çıkan duygusal tepkileridir (Şahin vd, 2006). Diğer bir tanımda sınav kaygısı, özel bir kaygı türü olup öğrenme ya da akademik başarı ortamlarında özellikle kişinin değerlendirilmiş olduğu şartlarda oluşan ve korku duygusu ile karışık şekilde olan bir tedirginlik hissidir (Yurtbay, 1986).

Kişinin sınavda başarılı olamayacağına ilişkin endişe duygusu sınav kaygısıdır ve bu kaygı eğitimde öğrenciler için en ciddi bir engeldir. Yüksek sınav kaygısının önemli bir göstergesi de düşük başarıdır. Eğitimin önündeki en ciddi engelin sınav kaygısı olduğu kabul edilmektedir (Kılınçkaya, 2013). Bir değerlendirmede birey kendi yeteneğinden emin değilse, hazır hissetmiyorsa, kızgın ve üzgün hissediyorsa sınav kaygısı vardır denilebilir. Aynı zamanda kendinden düşük bir performans beklentisi içinde olan birey zihinsel olarak kendini yetersiz hisseder, yeteneklerinden şüphe eder. “Başaramayacağım” gibi olumsuz iç konuşmaları yaşarlar. Sınav öncesinde var olan bu olumsuz düşünceler sınav sırasında da devam eder (Mc. Donald, 2001).

Sınav kaygısı, sınav dönemlerindeki süreçte oluşan, sınavlarla ilgili olumsuz düşüncelerden ve davranışların sebep olduğu, hafifçe bir tedirginlik duygusundan dehşete düşmeye kadar değişik aşamalarda deneyimlenen bir his olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısında; durumdan veya bireyden başarması beklenenden ziyade, bireyin bu durumu algılayış biçimi belirleyici olmaktadır. Bir başka görüş ise, yaşanan durumun kişi için yüklenen anlamının ve öneminin kaygı seviyesini belirlediğini savunmaktadır (Kaya, 1997). Çünkü sınav olmak birey için çok stresli ve bireyde kaygı ortaya çıkaran bir deneyimdir. Bireyler sınavlara attıkları anlamlara ve sınavlara yönelik bakış açılarına göre kaygı durumunun etkilerini farklı farklı şekillerde yaşamakta ve hissetmektedirler. Özellikle bu durumun, sarsıntıya karşı hassas kişiler için çok kolay bir şekilde dengesiz tepkilere neden olabileceği söylenebilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992).

Türkiye’ de bir gerçek göz önüne alındığında, önemli olan şeyin herhangi bir üniversite ya da bölüme yerleşmek olmadığı günümüzde, hem anne ve babalar hem de öğrenciler lisans eğitimlerini bitirir bitirmez kolaylıkla iş bulabilecekleri bölümleri hedeflemektedirler. Türk eğitim sisteminde merkezde başarı kavramı bulunmaktadır. Ailelerin ve toplumun öğrencilerden başarı beklentisi artmaktadır bu durum da, onların üzerine baskı yüklemekte ve bu şekilde de öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri yükselmektedir. Öyle ki, anne babalar ve öğretmenler bütün çabalarını, öğrencilerin ders notlarının yüksek olmasına ve bir üst öğrenime geçiş sınavlarından yüksek puanlar almalarına yönelik sarfetmektedirler. Çocuklarını üniversitelerin iyi birer lisans programlarına yerleştirmek için her türlü çaba ve özveride bulunanlar da yine anne babalardır. Fakat buna rağmen öğrencinin fiziksel, duygusal, psikolojik,

sosyal ve cinsel gelişim alanlarındaki gelişme ve problemleri ya dikkate alınmamakta veya bu konularla ilgili öğrencide önemli bir sıkıntı oluştuğunda onlarla ilgilenilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenlerden birisi de kaygı olup öğrenmeyi güçleştiren, engelleyen olumsuz bir etkisi vardır. Kaygı, kişinin öğrenme durumunu engellemek veya güçleştirmekle kalmayıp aynı zamanda bireyin kendine olan güven duygusunu da olumsuz etkilemekte, kişide ben duygusunun zedelenmesine de yol açmaktadır. Kaygı biyolojik ve genetik faktörlerin dışında deneyim ve öğrenmelerden de kaynaklanmakta olup, eğitimde başarının artırılabilmesi, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir (Özan ve Yüksel 2003).

Tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde, sınav kaygısının bireyin yaşı farketmeksizine eğitim hayatında karşımıza çıkan bir süreç olduğu söylenebilir. Ayrıca sınav kaygısının öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğu da söylenebilir.

2.9.1. Sınav Kaygısı Kuramsal Yaklaşımlar

Sınav kaygısı ile ilgili olarak öne sürülen ilk teori 1950 yılında Mandler ve Sarason tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Teorisi”dir. Bu teoriye göre test kaygısı güdüsel bir durum olup burada kişi “konuya yönelik olan” ve “konuya yönelik olmayan” şeklinde iki tür tepki göstermektedir. Konuya yönelik tepkilerde işin başarı ile tamamlanması ve iyi bir sonuç almayı hedefleyen kişinin konuya tam olarak odaklanması söz konusudur. Bu durumda sınav kaygısı düşmektedir. Konuya yönelik olmayan tepkiler ise sınav kaygısını oluşturur çünkü sınavdan çok sınav ile ilgili düşüncelere yöneldikleri için sınavlarda kaygıya bağlı başarısızlık yaşanabilir (Akt.: Azazi Aslan, 2005).

Kaygı türlerinden durumluluk kaygının önemli bir örneği olan sınav kaygısı son otuz yıldır bireyin akademik performansını etkileyen tepkilerin tamamı olarak kullanılmaktadır. Bunun sonucunda doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma durumlarını, aşırı bedensel tepkileri, sınavla bağlantılı olmayan bilişsel faaliyetleri kapsamaktadır (Spielberger, Anton ve Bedell, 1976).

Carver (1979) sınav kaygısı kuramında, dikkat ve sınava hazır olmanın önemini vurgulamıştır. Kuramda, insanların değerlendirildikleri ortamlarda dikkatlerini kendileri üzerinde odaklaştırmaya eğilimli oldukları ifade edilmiştir. Bireyin kendi üzerine aşırı odaklanması, onun sosyal beklentilere uyma, başarı ve başarısızlık ihtimallerini değerlendirme meyilini arttırmaktadır. Bu durumun tek başına performansı etkilediği söylenemez. Çünkü bireyin performansı beklentilerle de ilişkilidir. Birey kendisinden başarı bekliyorsa, kendi üzerindeki aşırı odaklanması sınav ortamının beklentilerini karşılama meyilini artıracak, bu nedenle dekişinin performansını arttıracaktır. Buna rağmen kişi başarısızlık beklentisi içindeyse budurum onun sınavla ilgili bütün çabasından bilişsel yönden geri çekilmesine ve bunun sonucunda da performansının düşmesine sebep olacaktır. Bu durumda kaygının aynı olan seviyesi bazı kişilerde performansı artırırken bazı kişilerde ise performansı azaltabilecektir. Herhangi bir sınava yönelik iyi bir şekilde hazırlanmış olmanın, birey üzerinde kendi ile ilgili başarı beklentisini yükseltme yönünde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Buna istinaden sınava hazırlandığını düşünen kaygılı kişiler, sınava hazırlanmadığını düşünen düşük kaygılı kişilere göre daha yüksek performans gösterebilecektir (Erkan, 1991).

2.9.2. Sınav Kaygısı Nedenleri

İnsanlarda mevcut olan bazı eğilimlere dikkat edildiğinde öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasının nedenleri de anlaşılabilir. İnsanların temel isteklerinden birisi kendilerini tanımaktır. Güçlü ve zayıf yanlarını, yapabileceklerini, yapamayacaklarını, yaşadıkları bir duruma verdikleri tepkilerin normal olup olmadığını bilmek isterler. Yetişkinler bu konuda tecrübe ve deneyime sahipken çocuklar ve gençler yaşları itibari ile daha kendilerini tanıma sürecinde olduklarından kendilerini çoğunlukla başkaları ile karşılaştırırlar. Bununla birlikte çevrelerinin kendileri hakkındaki düşünce ve geri bildirimlerinden de çabuk etkilenirler (Öğülmüş, 2000).

Kişinin algılayış biçimleri sınav kaygısının oluşmasında etkilidir. Bazen bireyler benzer durumlar karşısında, bireysel farklılıklardan dolayı farklı tepkiler verebilmektedirler. Duygularımızın oluşmasında yalnızca dış faktörler etkili değildir, bireyin dış olaylarla ilgili düşünceleri, olaylara yüklediği anlamlar gibi iç faktörler

de, onun duygusal tepkilerinin cinsini ve de seviyesini belirleyebilmektedir. Çünkü sınavlar ve sınama durumları kendi başına kişide heyecan oluşturma etkisine sahip değildir. Üstelik sınavlara yönelik farklı anlam benzetmelerinde bulunulması, öğrenmeyi tamamlayıcı bir özellik olmasına rağmen, bu durumda bireyin tepkileri de farklılaşmaktadır. Yani bireyin sınavlara yüklemiş olduğu anlamlar, onun kişiliğinin sınavda değerlendiriliyor olması anlamına gelip, bireyin sınav kaygısı deneyimlemesine neden olabilir (Öner, 1990).

Sınavlarla alakalı zihinsel yanılgılar sonucu oluşan olumsuz düşünce şekilleri aşağıdaki gibidir :

1. Ya Hep Ya Hiç: Bütünüyle mükemmel olmayan her şey başarısız olarak vasıflandırılır.

“Türkçe imtihanından kötü not alacağımı biliyordum. Bir daha kesinlikle iyi bir notalamam.”

“Ben ya şu anki okulumu bitiririm ya da okuluma devam etmem.”

2. Aşırı Genelleme: Sadece bir tane olumsuz durum bütün olaylara genellenir.

“Matematik imtihanım kötü geçti, zaten hangi sınavım iyi ki.”

“Sınavımda başarısız oldum. Babam kesin beni bu okuldan alır.”

3. Zihinsel Çarpıtma: Olayların pozitif tarafları görülmez, negatif tarafları abartılır.

“Fen imtihanında 20 sorunun 5 tanesi yanlış çıktı. Her zaman böyle oluyor, hiçbir zaman başarılı olamayacağım.”

“Sınıfta sıralamada tekrar 3. oldum. Hiçbir zaman başarılı olamayacağım.”

4. Olumluyu Geçersiz Kılma: Sebebi farketmeksizin konuyla alakalı pozitif yönlerin yok sayılması, reddedilmesidir. Yani mevcuttaki durumun negatif duruma getirilmesidir.

“Bu kez yüksek puan aldım ama bildiğim yerlerden sorular geldi. Ben başarısız bir öğrenciyim.”

“Eğer arkadaşlarım sınava çalışmama yardım etmeseydi, ben bu puanı alamazdım.”

5. Başarıyı Azımsama: Birey bir başkasının başarılarını abartır, kendi başarılarını küçümser.

“İkimizde aynı notu aldık ama arkadaşım benden daha fazla çalışmıştır, aslında bu not onun hakkı.”

6. Duygusal Hareket Etme: Gerçeğin olumsuz duygularla açıklanmaya çalışılmasıdır.

“Ne kadar çaba harcasam boşuna, öyle hissediyorum ki hiç bir şey istediğim gibi olmayacak.”

“Ben bu duyguları daha önce yaşamıştım. Biliyorum, sınavım kötü geçecek.”

7. Zorunluluk Cümleleri Kurma: Birey kendi kendini suçluluk hislerinin baskısı altında tutarsa, yapılacak bütün işleri yapacakmış gibi bir düşünceye kapılarak herşeyi yapması gerektiğini düşünür. ”-meli”, “-malı” şeklinde zorunluluk yüklükelimeler kullanır. Bu kelimeler ve cümleler alternatifsiz kurallara dayalı yapıdadırlar ve kişinin kendine olan güvenini azaltırlar.

“Sınavda yüksek not almak için aralıksız çalışmalıyım.”

“Hata yapmamalıyım.”

8. Falcılık: Birey gelecek zamanda deneyimlenecek durumla ilgili işlerin yolunda gitmeyeceğine yönelik olumsuz tahminlerde bulunur vebu şekilde gerçekleşmiş yaşantılar olduğuyula ilgili inancı vardır.

“Sınavda başarısız olacağımı biliyorum.”

9. Keyfi Çıkarsama: Birey deneyimlediği olayla ya da bulunduğu durumla alakalı yeterli kanıtı olmamasına rağmen, olumsuz sonuçlar çıkarır. Örneğin Fen dersindeki ödevlerini yaparken zorluk yaşayan öğrencinin,

“Fen dersinin sınavında başarısız olacağım.” Biçiminde yargıda bulunması örnek olarak verilebilir (Yavuz & Akagündüz, 2004; Şahin, 1994; Özer, 1990; akt. Turan Başoğlu, 2007).

Ergene (1994), sınav kaygısının nedenleri ile ilgili farklı modellerden söz etmiştir:

1. Bilişsel Dikkat Modeli: Alanyazın incelendiğinde, sınav kaygısı ile ilgili ilk dikkat çeken nedensellik modelidir. Bireyin performansını düşüren ve kaygısını artıran değişkenlere müdahalede bulunan bu modelde, sınav kaygısına yönelik bakış iki yönlüdür. Birincisi öğrenciye ait zihinsel negatif değerlendirmeler, ikincisi ise gerilim ve baskı biçimindeki psikolojik aktiviteleri içeren duyuşsal yönlerdir.

2. Öğrenme Eksikliği Modeli: Ergene (1994), bu modelde, düşük performansın sınav alma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmektedir. Sınav alma ve çalışma becerilerindeki yetersizlikte ise yüksek sınav kaygısının etkisi vardır. Aydın (2001), olumlu çalışma ve sınav alma becerilerine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur.

3. Çifte Zarar Modeli: Ergene (1994), bu modelin içeriğinde, yetersiz çalışma becerileri kadar sınav kaygısında yaşanan baskının da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu modelin öncüleri olan Miechenborm ve Buttler, sınav kaygısına birçok etkileşimi içeren bir yapı olarak bakmıştır. Örnek olarak öğrencinin yeterli olmayanders çalışma alışkanlıkları, belli bir hedefe yönelik olmayan iç konuşmalar, akılcı olmayan zihinsel düşünceler, inanışlar ve gerçek dışı yorumlandırmalardır.

4. Sosyal Öğrenme Modeli: Bu modele göre, sınav kaygısının nedenleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve kendileri ile ilgili düşünceleri, davranışları, yetkinlik beklentileri ve sınav alma ile ilgili motivasyonlarını değerlendirme tarzlarıdır (Ergene, 1994 ; Akt. Alyaprak, 2006).

Genellikle kaygının ortaya çıkmasına neden olan şey negatif duyguların deneyimlendiği durumlardır. Kaygıyı ortaya çıkaran dış koşullardan, onu oluşturan bireye doğru yaklaştıkça, kaygıya ait belirtiler artar. Duruma bağlı kaygıda, kaygı o koşullar içerisinde yaşanır ve bireyi zora sokan koşullar ortadan kalktığında kaygıyla alakalı belirtiler de yok olur. Oysa ki sürekli kaygı bireye has bir özellik olarak oluşmakta ve farklı durumlarda daha çok duyumsanmakla beraber yaşamın tamamını kapsamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Çevreden gelen eleştirilere karşı aşırı hassas, olumsuz başarısızlık tecrübeleri olan, kendini sürekli başarılı olmaya şartlandırmış, olumsuzluğa daha fazla

odaklanabilen, ailesinde de kaygı bozukluğu problemi olan, anne ya da baba kontrolü çok fazla olan ve çocuğa yönelik çok fazla yapılan maddi ve manevi yatırım durumlarında sınav kaygısı daha sık yaşanır. Kaygılı mizaç özelliğine sahip olma, başkalarının düşüncelerine aşırı önem veren bir kişilik yapısına sahip olma, özgüvenin eksik olması, olayların olumsuz taraflarını görme ve düşünme, mükemmeliyetçi anne baba, stresli, panik ve kaygılı arkadaşlara sahip olma gibi unsurlar da kaygıyı artırır. Ayrıca negatif yönleri fark eden, çok eleştiren, notu ve puanı çok önemseyen, başarısızlığa karşı hassas olan kişiler öğrencilerin kaygı düzeyini artırır. Aynı şekilde başarısızlığı hatırlatan herhangi bir ortam da kaygı düzeyini yükseltir (Abalı, 2012).

Öğrencilerde kaygının oluşmasını; sınav sonucu ile kendi kişiliğini özdeş tutma, başarısını başkaları ile kıyaslama, aşırı genellemeler, başarı kavramının yanlış tanımlanması, duygusal davranma, başarılı olmayı zorunluluk haline getirme, ailenin ve çevrenin yüksek başarı beklentisi ve çocukluk dönemindeki sevgi eksikliği gibi etkenler ve düşünce tarzları oluşturmaktadır (Bağış, 2007).

Kaygının sebep olduğu kontrol edilemeyen hisler, negatif durumlarla işbirliğine girmektedir. Kaygısı olan öğrencide derslerine çalışma isteği olsa bile çalışamaz, yetersizlik hissi ile ders çalışmayabilir ya da çok ders çalışsa bile sınavlarda bilgilerini geri getiremez, yanlış cevaplar. Bu şekilde negatif hislerin tekrar yaşanacağı düşüncesi öğrencinin aklında yer eder ve bireyin sınav kaygısı yaşamasına sebep olur (Maviş ve Saygın, 2004).

Sınav kaygısının ortaya çıkmasında yalnızca bir sebepten söz edilemez. Turan Başoğlu (2007) sınav kaygısının sebeplerinin aşağıdaki biçimde sıralandırmıştır:

- Öğrencide düşük özgüven olması,
- Ailelerin öğrenciden performansına ilişkin yüksek beklenti seviyesi,
- Ergenlik dönemindeki öğrencinin ebeveynleri tarafından başarısız olarak algılanacağı korkusu,
- Henüz sınav olmadan, öğrencideki sınavda başarısız olacaktı düşünce,
- Öğrenci tarafından sınavın edinilen bilginin değerlendirileceği durum olarak düşünülme, kendi kişiliğine yönelik bir değerlendirme olarak görülmesi,

- Sınavın sonucunun dikkate alınması,
- Öğrencide derslerini sistemli olarak çalışma düzeninin edinilmemiş olması,
- Öğrencinin kendi görevlerini ve sorumluluklarını devamlı ertelemesi,
- Ders çalışma esnasında ve sınavları anında öğrencinin zamanını iyi değerlendirememesi,
- Ailelerin öğrenciye yönelik baskıcı ve otoriter tutumları,
- Evde veya başka ortamlarda eleştirel ve yargılayıcı tutumların olması,
- Aile ve öğretmenlerin tutarsız tepkileri,
- Başarılı birey veya bireylerle öğrencinin karşılaştırılması,
- Önceki başarısız deneyimlerinin etkisi ile, yeni denemelerde de öğrencinin başarılı olamayacağını düşünmesi,
- Sınavın öğrenci tarafından araç olarak değil amaç olarak değerlendirilmesi,
- Öğrencinin açlık, uykusuzluk, yorgunluk gibi fiziksel ihtiyaçların karşılanmamış olmasıdır.

2.9.3. Sınav Kaygısı Belirtileri

Sınav kaygısı zihinsel, fizyolojik ve duygusal olarak bazı belirtileri beraberinde getirir. Zihinsel belirtiler, aşırı uyanık olma, kendini çok fazla gözlemleme, unutkanlık hali, odaklanmada sınav esnasında soruları okuyup anlama ve düşüncelerini düzenlemede soruları yanıtlarken anahtar kelime ve dersleri anımsamada zorlanma durumudur. Fiziksel belirtiler kalp atışında ve nefesi alıp verirken hızlanma, ağızda kuruluk, kaslarda gerilme, terlemede artışveya üşüme, ateşlenme, titreme, başın ağrması, yüzün kızarması, başın dönmesi, göğüste baskı ve sıkışıklık, bulantı, ishal, kusma, soğuk ve nemli eller, sık sık idrara çıkma sınav kaygısının başlıca fiziksel izleridir. Duygusal belirtiler; sinirlilik, gerginlik, hata yapmaktan ve öğrendiklerini unutmaktan korkma, karamsarlık, sınavda süreyi yetiştirememe endişesi, panik, güvensizlik, kontrolü bırakma hissi, çaresizlik

heyecandır. Davranışsal belirtiler; ders çalışmayı bırakma veya sınavı yarıda kesme gibi kaçma tepkileri ve ders çalışma zamanını erteleme ve sınavlara girmemek gibi kaçınma tepkileridir (Yeşilyurt, 2007).

Unutulmamalıdır ki, öğrencilerin hazırlandıkları bu sınavlar, öğrencilerin karakterini, kişiliğini, zekasını vb ölçen sınavlar değildir. Sadece ve sadece öğrencinin akademik yetkinliği ve başarısını belli bir zaman sınırlaması içerisinde ölçen sınavlardır. Ancak sınav kaygısı yaşayan birçok öğrencide görülen durum sınavı bir kişilik, karakter problemi haline getirmeleridir. Öğrencilerin değerlendirilme korkusu yaşamalarına ve onların sınav sürecinden daha fazla sınavların sonuçlarına odaklanmalarına sebep olan şey; yaklaşmakta olan sınavlardaki başarı durumlarını genelleyip bu durumu kendi kişiliklerinin başarısı veya başarısızlığı şeklinde yorumlamalarıdır denilebilir. Bununla birlikte öğrencideki, sınavları diğer bireyler açısından kendi değerinin ölçülmesi olarak yorumlama fikri, kendi kişiliğinin sınındığı hale dönüşebilir. Öyle ki, sınava ilişkin algılamalar, kişiliğin sınav olması gibi düşünülerek kişinin sınav kaygısı yaşamasına sebep olacaktır (Öner, 1986).

2.9.4. Sınav Kaygısının Boyutları (Etkileri)

Sınav kaygısı, herhangi bir sınav ortamına da herhangi bir performans gerektiren durumda, insanların hissettikleri fiziksel, zihinsel ve davranışsal boyutlara sahip, hoş gitmeyen bir duygusal veya heyecansal durumdur (Özgüven, 2014).

‘Kuruntu’ ve ‘duyuşsallık’ sınav kaygısının iki alt boyutudur. ‘Kuruntu’ sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Kuruntu, kişinin kendisi ile ilgili negatif değerlendirmeleri, kendi başarısızlık ve yetersizliklerine yönelik negatif düşünceleri ve içsel konuşmalarını içermektedir. Öyle ki kuruntu, kişinin sınav esnasında yapılması gerekenleri yapamayacağı, karşısına çıkan problemleri çözemeyeceği fikrine inanması, ya yapamazsam ya başaramazsam gibi negatif düşüncelerle odak noktasının dağılmasına sebep olan sürece denir. ‘Duyuşsallık’ sınav kaygısının fiziksel, duygusal aşamalarını oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmış halidir. Duyuşsallık, kalp atışında hızlılık, ateş basmaları ve akabinde

üşüme, terleme, mide bulantısı, yüzün kızarması, gerginlik hali ve sinirlilik hali gibi fiziksel davranışların yaşandığı bir süreç olduğu söylenebilir (Spielberger, 1995).

Sınav kaygısının bilişsel boyutu kuruntudur. Kuruntu, kişinin sınav anında kendi performansı hakkındaki bilişsel yönlerini kapsamakta ve genellikle düşünceleri yada kişinin içsel konuşmalarını içermektedir (Öner, 1990).

Sınav kaygısında, fizyolojik ve duyuşsal ifadeleri duyuşsallık oluşturur. Duyuşsallık, vücuttaki otonom sinir sistemindeki uyarılmadır. Kişide fizyolojik olarak görülen; kalp atışlarında artma, terleme, üşüme, yüzde kızarma, midede bulantı, gerginlik ve sinirlilik hali gibi belirtiler duyuşsallığa ilişkindir (Öner, 1990).

Sınav kaygısı yaşanmaya başlayınca öğrencilerde huzursuzluk kendisini gösterir. Yaşanan bu duygu fiziksel olarak da hissedilmeye ve yaşanılmaya başlar. Öğrencide gerçek bir sınav dışında herhangi bir deneme sınavında dahi kaygının oluşturduğu olumsuz duygularla birlikte, bacak sallama veya sıraya vurmak gibi davranışlar başlayabilir (Bağış, 2007).

Yoğun sınav kaygısı sonucunda öğrencilerde; tahammülsüzlük, çabuk öfkelenme ve sinirlenme, aşırı uyku ya da uyku bozuklukları gibi davranışsal belirtiler de olabilir (Abalı, 2012).

Sınav kaygısı nedeniyle görülen davranışsal değişimlerin başında sinirlilik gelmektedir. Soru çözerken ya soruyu çok hızlı okuyup geçer, ya da tekrar tekrar okuyup yanıtından emin olamaz ve soru üzerinde olması gerektiğinden daha çok zaman harcayabilir. Bazen sınav kaygısı davranışsal boyutta kaçınmayı da sağlayabilir. Ders çalışamama, derse başlayamama gibi davranışlar gözlenebilmektedir (Sınav Kaygısı ve Belirtileri, 2012).

2.9.5. Sınav Kaygısının Sonuçları

Sınavlar sonucunda bireyde oluşan kaygı durumunun olumsuz sonuçlarla neticelenmesinin bireyi engellediği söylenebilir.

Öğrencilerin konuya dikkatlerini toplamalarını negatif duygu ve düşünceler, sınav kaygısı engellemektedir, yani öğrencilerin bilişleri stres altındayken aynı zamanda etki altındadır da denilebilir. Negatif duygular bireyin kendisi ile ilgili şüphe duymasına, güvensizlik ve endişe hissetmesine sebep olur ve aynı zamanda olumsuz duygular bireyin sınav esnasında sınava odaklanmasını engelleyip kişiyi iş yapamaz duruma getirir. İnsan zihninin başka şeylerle dolu olması, onu yormakta ve bu şekilde de bireyin düşük performans sergilemesine ve sınavda başarılı olamamasına neden olur (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınavlardan dolayı ortaya çıkan kaygı ve gerginlik, sık olarak az ya da çok patolojik tepkilere sebep olmakta veya bu tür bozuklukların ortaya çıkmasında kolaylaştırıcı bir etken olarak rol almaktadır. Sınav kaygısı, bireylerde özgüven eksikliği, depresyon, somatizasyon, uyku ve yeme bozuklukları, tikler, obsesif-kompulsif bozukluklar vb. neden olabilir (Türkcan vd.,1992, akt: Turan Başoğlu, 2007).

2.9.6. Sınav Kaygısı İle Baş etme

Kaygı ile baş etme yöntemlerini iki ana grupta gruplandırabiliriz. Bunlar; bilinçli şekilde uygulanan yöntemler ve bilinçsizce yani farkında olmayarak uygulanan yöntemlerdir. Farkında olmayarak yani bilinçsizce uyguladığımız yöntemlere savunma mekanizmaları denmektedir. Birey savunma mekanizmasını kullanırken kaygının azalması için bir yöntem uyguladığının farkında değildir. Bilinçli şekilde kullandığımız yöntemler, öğrenme yaşantısı sonucunda edindiğimiz davranışları içermektedir. Bilinçli başa çıkma yolları oto hipnoz, dereceli gevşeme ve kaynağı bulma tekniğidir. Bilinçsiz başa çıkma yöntemleri ise mantığa bürünme, bastırma, karşıt tepki geliştirme, özdeşleştirme, yansıtma, yüceltme, yer değiştirme, hayal dünyasına kaçma, soyut kavramlara bürüne, inkâr vetelafidir. (Cüceloğlu, 2002).

Sınavlarla alakalı düşünme şekillerinin pozitif şekilde organize edilmesine yönelik çalışmalar vardır. Bunlara örnek olarak; sınavların edinilmiş bilgilerin sınandığı ve bireye tecrübe edindiren birer araç olduğu şeklinde üstüne düşülmesi, öğrencilerin ders çalışma yönteminin tekrardan organize edilmesi ve verimli ders

çalışma alışkanlığının sağlanması, geçmişte edinilmiş başarıların vurgulanması, başarı kavramının değişebilen bir konu olduğunun öğrenilmesi ve yalnızca tek yönleme indirilmemesi, yapılacak olan sınav hakkında türüyle ilgili bilgilenilmesi ve kaygı durumundan kaçışın yerine kaygı durumunu gözlemlerken bireyin kendini tanıması verilebilir (Özer,1990).

Gevşeme egzersizleri, düzenli uyku sistemi, doğru ve etkili nefes tekniklerinin öğrenilmesi, beslenme düzeninde yeterli ve dengeli programın uygulanması gibi yöntemler de öğrencide fizyolojik olarak destek sağlar (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı ve karar verme şekillerini cinsiyete göre incelemek, öğrencilerin karar vermede başa çıkarken kullanmış oldukları karar verme şekillerinin sınav kaygısını yordamakta mı yordamamakta mı bu durumu da incelemektir. Çalışma grubunu, Ankara İli Çankaya, Sincan ve Keçiören ilçelerinde yer alan 7 tane ilköğretim okulunda okuyan 425 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Ergen Karar Verme Ölçeği (Çolakkadıoğlu, 2003) ve Sınav Kaygısı Ölçeği (Öner, 1989) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız gruplar için 't' testi, çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; 8. Sınıfta okuyan kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Karar vermede başa çıkarken kullanılmış olan uyumsuz stiller yönünden kız ve erkek öğrencilerin arasındaki farkın anlamlı olduğu, uyumlu stiller yönünden kız ve erkek öğrencilerin benzer olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları bu stillerin sınav kaygısı ve ayrıca sınav kaygısı türlerinden kuruntu ve duyusallık boyutlarının önemli birer belirleyicileri olduğu görülmüştür.

Duman (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin durumluk, sürekli kaygı seviyeleriyle sınav kaygı düzey ve anne baba

tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, aynı zamanda bazı değişkenlerle durumluluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının araştırılmasıdır. Çalışma grubunu; İzmir ili, Torbalı ilçesi Kazımpaşa ve Cumhuriyet İlköğretim Okullarında okuyan 251 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Kişisel bilgi formu, Sınav kaygısı envanteri, Durumluk/ Sürekli kaygı envanteri ve Ana Baba tutumları ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Spss paket program kullanılmış olup, t testi, varyans analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyonanalizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre; durumluk kaygı düzeyleri, sürekli kaygı düzeyleri, sınav kaygısı düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı, sınav kaygı seviyeleri ile koruyucu/ istekçi tutum ve otoriter tutum puanlarının ortalamaları pozitif yönde korelasyonu ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı seviyeleri ile demokratik tutum puan ortalamasının negatif yönde korelasyonu ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, durumluk, sürekli kaygı seviyeleri ile sınav kaygı seviyeleri ve anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Turan ve Demirel (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, tıp fakültesinde okuyan öğrencilere yönelik betimleme yapılması, aynı zamanda öz düzenleyici öğrenme becerilerinin başarı seviyelerine göre incelenmesidir. Çalışma grubunu; Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde okuyan 810 öğrenci oluşturmuştur. Aynı zamanda 9 öğrenciyle görüşme tekniği uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; Görüşme formu ve Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi, tematik kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek başarı seviyesi olan öğrencilerin lehine olarak, akademik başarı ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı fark görülmüştür. Görüşmeler sonucu, öğrenmeye yönelik hareket etme, mevcuttaki durumun değerlendirilmesi ve ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, öğrenmeyi organize etme ve uygulanması, ürün ve kullanılan yöntemin değerlendirilişi şeklinde beş basamakla öğrenmenin açıklandığı görülmüştür.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 7. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı ve Yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma

grubunu 194 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalığın akademik başarının yordayıcı olduğu görülmüştür.

Baykara (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve adayların, öğretmen öz-yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejilerinin, değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Çalışma grubunu; Muğla Üniversitesi'nde okuyan 172 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi hakkındaki bilgilerinin iyiseviyede olduğu görülmüştür. Katılımcıların, öğretmen yeterlik algısı seviyeleri cinsiyeteyönelik değişmez iken, sınıf düzeylerine göre birinci ve üçüncü sınıf arasındaki fark anlamlı olarak görülmüştür. Bilişötesi öğrenme stratejilerinin, sınıf seviyesine ve cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmüştür. Katılımcıların, öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Hanımoğlu ve İnanç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile ana baba tutumlarının sınav kaygısını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Çalışma grubunu; 6, 7 ve 8. Sınıfta okuyan 723 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990), Anne-Baba Stilleri Ölçeği (Sümer ve Güngör, 1999), Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kırdök, 2004) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; olumlu mükemmeliyetçiliğin, olumsuz mükemmeliyetçiliğin ve anneden algılanan kabul ve ilginin, sınav kaygısı ölçeğinden edilen puanların ve kuruntu boyutu puanlarının yordayıcıları oldukları görülmüştür. Aynı zamanda, olumsuz mükemmeliyetçiliğin, sınav kaygısı ölçeğinden edilen duyuşsal alt boyut puanlarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Yalçinkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumu ile sınav kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, aynı zamanda bazı değişkenlere göre Türkçe dersine

yönelik tutumu ve sınav kaygı seviyelerini incelemektir. Çalışma grubunu; Konya ili Ereğli ilçesindeki bazı okulların 8. Sınıfında okumakta olan 345 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Sınav Kaygısı Envanteri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; SPSS kullanılarak, t testi, varyans analizi, Post-hocTukey testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile sınav kaygıseviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, cinsiyete, ana baba öğrenim düzeyine, ailenin aylık gelirine yönelik değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin ana ve baba öğrenim seviyesi ve ailenin geliriyle ilişkili olarak sınav kaygı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise sınav kaygı seviyeleri arasında kız öğrenciler lehine olacak şekilde farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Daymaz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin ana baba beklentileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; İstanbul ili Tuzla ilçesinde öğrenim gören 360 tane 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Beklenti Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde; SPSS paket program kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne ve babaların erkeklerden kızlardan daha çok mükemmel bir öğrenci olmalarını bekledikleri, öğrencilerde kuruntu sınav kaygısı arttıkça, anne babaların beklentilerinin azaldığı, anne babaların öğrenci beklentileri arttıkça, öğrencilerin kuruntu sınav kaygılarının da arttığı, öğrencilerin kuruntu sınav kaygıları arttıkça, anne babaların öğrencilerden not beklentilerinin azaldığı görülmüştür.

Kaya (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilişsel strateji faaliyetlerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı ders başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini kullanma seviyelerine etkilerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; Gazi Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi'nde 2. Sınıfta okuyan 90 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, görüş formu, çoktan seçmeli test ve dereceli puanlamalı iki test kullanılmıştır. Verilerin analizinde; SPSS istatistik programı kullanılarak, ANCOVA, ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin görüşleri, bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin yapıldığı grupların öğrencilerinin ders çalışma sistemlerindeki değişmelerin benzer olduğunu, ders

çalışma şekillerini organize etme, kontrol etme ve değerlendirme yöntemlerindeki değişikliklerinin ise özellikle zaman planlaması yapma açısından farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, faaliyetlerin yapıldığı öğrencilerin, uygulanan etkinlik türüne ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ekici (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, kimya öğretmen adaylarında özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Nitel bir araştırmadır. Ankara'daki bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin kimya eğitimi anabilim dalına 2010 yılı kayıtlı öğrencileriyle 2010- 2012 akademik yılları arasında gerçekleştirildi. Uygulamalar ilk yıl lisans öğretim programında yer alan Temel Kimya (I,II) derslerinde, ikinci yıl ise Anorganik Kimya (I, II) derslerinde yürütüldü. Gerçekleştirilen uygulamalara, ilk yıl 29 kimya öğretmen adayı, ikinci yıl ise 18 kimya öğretmen adayları katıldı. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, sesli düşünme protokolleri, sınıf içi etkinlik kâğıtları ve ödev kayıtları kullanıldı. Ayrıca Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Anketi de kullanılarak nicel veriler elde edildi. Verilerin analizinde NVivo programı, betimsel analiz, SPSS 18 Programı kullanılmıştır. Aday öğretmenlerde özdüzenlemeli öğrenme stratejilerine yönelik geliştirilmesi amacıyla yapılan temel öğrenme yöntemlerinin öğretiminin Temel Kimya ve Anorganik Kimya derslerinin teorik ve uygulama dersleriyle bütünleşik olarak yürütülmesi sonucunda katılımcılarda hem özdüzenlemeli öğrenmenin önemi ile ilgili bir farkındalık yaratıldı hem de temel öğrenme stratejilerinin kullanımında gelişmeler tespit edildi. Katılımcıların görüşleri alınarak desteklenen araştırma bulgularının kimya öğretmen adaylarına kendi öğrenmelerini düzenleme ve öğretmenlik hayatları boyunca öğrencilerine bu becerilerini aktarabilme yetisi kazandırıldı.

Kaya (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı vebağlanma stilleri arasında olan ilişkinin incelenmesidir aynı zamanda sınav kaygısının bazı değişkenlere göre anlamlılık düzeyinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; İstanbul İli, Fatih İlçesindeki 8. Sınıfta okuyan 600 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990), İlişki Ölçekleri Anketi (Sümer ve Güngör 1999) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız grup t testi, pearson analizi ve Anova (varyans analizi), Scheffe analiz yöntemi, Kruskal Wallis-H analiz

yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Kayıtsız, korkulu, saplantılı ve güvenli bağlanma stilleriyle sınav kaygısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu; Kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma stillerine sahip öğrencilerin güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerden daha çok sınav kaygısı deneyimledikleri bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile bazı değişkenlerin arasında anlamlı farklılık olduğu, bazı değişkenlerin arasında da anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Kırkkaplan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, TEOG sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygı seviyeleri ve kuruntu, duyuşsal sınav kaygı seviyelerinin belirlenmesi ayrıca bu kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin sağlanmasıdır. Çalışma grubunu; Denizli ili merkezde, 8. Sınıfta okuyan 370 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde; SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; toplam sınav kaygı seviyeleri, kuruntu ve duyuşsal kaygı seviyelerinin cinsiyete ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, dersaneye gidiş, özel ders alış, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma grubunu; Samsun ilinin, İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerinde 7. Sınıfta okuyan 473 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Çelikkaya, 2010) kullanılmıştır. Verilerin analizi; standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bazı demografik değişkenlere göre edinilen bulgular, araştırma hipotezlerine göre yorumlanmış, hipotezlerin bazılarının doğrulanırken bazılarının doğrulanmadığı görülmüştür.

Yolcu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin, ailelerinin sosyo-ekonomik durumuyla, ebeveynlerinin tutumlarının öğrencinin sınav kaygısına etkisinin ne düzeyde olduğunun görülmesidir. Konya ili Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde

evreni temsil ettiği düşünölen özel dersanelerden tesadüfi olarak öğretim gören öğrencilerden random olarak seçilip uygulamaya katılan 390 öğrenci de örnekleme oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu (ailenin sosyo-ekonomik düzey tespiti), anne-baba tutumları ölçeği ve sınav kaygısı envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda üniversite sınavına (YGS-LYS) girecek öğrencilerde anne- baba tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun sınav kaygı düzeyini düşürmede ya da yükseltmede önemli bir etken olduğu görölmüştür.

Yoldaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan TEOG' a yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan karma tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırma, İzmir ili Bayraklı ilçesinde gerçekleştirilmiş olup evreni İzmir ilinde görev yapan fen bilgisi öğretmenleri, devlet ortaokullarında okuyan 8. sınıf ve devlet liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınav Memnuniyeti Tutum Ölçeği" ile başka bir araştırmacının geliştirdiği "Sınav Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekler devlet ortaokul ve liselerinde öğrenim gören 487 ortaokul 8. sınıf ve 394 lise 9. sınıf öğrencisi olmak üzere 881 katılımcı ile devlet ortaokullarında görevli 58 fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Bazı ölçeklerin geri gelmemesi, bazılarının da dikkatsiz ve özensiz doldurulması nedeniyle öğrenci ölçeğinden 697, öğretmen ölçeğinden ise 57 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen veriler program yardımıyla analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yine araştırmacının geliştirdiği "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu, 14 fen bilgisi öğretmeni, 18 lise 9. sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin 10 velisi, 16 ortaokul 8. sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin 10 velisine yüz yüze görüşme ve ses kaydı alınmak suretiyle düzenlenmiştir. Elde edilen veriler kod anahtarlarına dönüştürölmüş ve iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından TEOG sınavının daha önce yapılan kademeli geçiş sınavlarına göre daha olumlu olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle olan iletişiminin arttığı, öğrencilerin sosyal yaşantılarının etkilendiği, TEOG sınavının öğrenciler üzerindeki baskı, stres ve kaygıyı azalttığı, öğrencilerin öğretmenlere göre

TEOG sistemine daha olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda özellikle ergenlik döneminde sınavın olmaması gerektiğini, yazılı ve davranış notlarının, ayrıca devamsızlığın da dâhil edileceği bir yerleştirme sisteminin daha isabetli olacağını ifade etmişlerdir.

Bilicioğlu ve Yılmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğrencilerin sınav kaygı, fene yönelik ilgi ve ebeveyn desteği konularının Türkiye ve Singapur ülkeleri olarak karşılaştırılmasının yapılmasıdır. Çalışma grubunu; sınav kaygısı için 11752; fene ilişkin ilgi için 11460; ebeveyn desteği için 11816 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; PISA 2015 yılı sonuçları ve anketleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Bağımsız Örneklemeler t-Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; PISA 2015'e katılan Singapur'da bulunan öğrencilerin, Türkiye'de bulunan öğrencilere göre fene yönelik ilgi ve sınav kaygı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur, iki ülke arasında, ebeveyn desteği için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca Singapur'da bulunan öğrencilerin fene yönelik ilgil ve sınav kaygı seviyelerinin Türkiye'de bulunan öğrencilere nazaran daha fazla olduğu görülmüştür.

Coşkun (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 7. ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin akılcı olmayan inançları, anne-baba tutumları ve sınav kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma, Hatay ilinin Antakya ve Defne ilçelerinden olmak üzere seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 10 ortaokulun 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde çalışmaya alınan bu okulların arasından seçkisiz örnekleme yoluyla 7. ve 8. Sınıfa devam eden sınıflar belirlenmiş olup, 1549 öğrenciden 2417.sınıf, 254 8.sınıf olarak, toplam 495 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde “Spearman Korelasyon Analizi” nden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Bu araştırmada akılcı olmayan inançların, algılanan anne baba tutumlarının, sınav kaygısı ölçeği ile edilen toplam puanların anlamlı birer yordayı oldukları bulunmuştur. Algılanan otoriter ve koruyucu anne baba tutumu arttıkça öğrencilerin sınav kaygı puanlarının da arttığı görülmektedir. Algılanan demokratik anne baba tutumları arttıkça sınav kaygı puanları düşmektedir. Öğrencilerdeki akılcı olmayan inançların puanları arttıkça sınav kaygı puanlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarından başarı ve rahatlık alt boyut ölçeği puanları

arttıkça algılanmış olan otoriter ve koruyucu ana baba tutumunun arttığı görülmektedir. Öğrencilerdeki akılcı olmayan inançlarından başarı ve rahatlık alt boyut ölçeği puanları arttıkça algılanan demokratik anne baba tutumu puanlarının düştüğü görülmektedir.

Sürmeli ve Ünver (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme yöntemleri, epistemolojik inançları ve akademik benlik kavramlarıyla matematik başarıları arasında bulunan ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; İstanbul Avrupa yakasında 9. Sınıfta okuyan 630 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Akademik Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bilişsel stratejilerini kullanım ve akademik benlik kavramları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, Öz-düzenleme ve epistemolojik inançlar ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı, akademik benlik kavramının matematik başarısını anlamlı seviyede yordadığı, Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve epistemolojik inançlar değişkenlerinin de matematik başarısını anlamlı seviyede yordamadığı görülmüştür.

Börekci (2018) tarafından gerçekleştirilen, Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerinin desteklenmesi adlı çalışmanın amacı Proje Tabanlı Öğrenme sürecinin öğrenenlerin üstbilişsel ve özdüzenleme becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma Proje Tabanlı Öğrenme etkinlikleri ile işlenen “Ortaöğretim Seçmeli Proje Hazırlama Dersi” öğretim programı çerçevesinde 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 204 öğrencilik bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin gündelik yaşama dair problemler ile başa çıkma yolları ve bu problemlerin çözümünde kullandıkları üstbilişsel ve özdüzenleme becerilerine ait veriler 34 hafta boyunca 68 ders saati süren Seçmeli Proje Hazırlama Dersinin öğretim sürecinde ölçülerek karşılaştırılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel tekniklerin birbirini desteklediği karma yöntem çeşitlerinden olan gömülü desen tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda; Proje Tabanlı Öğrenme tekniğine dayanan faaliyetler ile işlenmiş Seçmeli Proje Hazırlama dersinin öğrencilerin üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brown ve Woodburg (2002) yaptıkları çalışmada, lisede okuyan öğrencilerin sınav kaygı seviyeleri azaldıkça okuldaki akademik başarı testlerindeki puan sonuçlarının yükseldiğini bulduklarını belirtmişlerdir.

Fitch (2004) tarafından gerçekleştirilen, sınav kaygısı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, sınav kaygısı ile Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği' nin uygulanarak ölçülen kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; nörotizm ve dışadönük kişilik özelliklerinin sınav kaygısını yordamada önemli birer faktör oldukları görülmüştür.

Bidjerano (2005), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde cinsiyete göre üstbiliş, ekleme, eleştirel düşünme, örgütleme, tekrar, zaman ve emek yönetimi, yardım arama ve akrandan öğrenme gibi özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin tekrar, örgütleme, üstbiliş, zaman yönetimi, ekleme ve emek alt bölümlerinin daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Annevirtaa ve Vaurasa (2006) tarafından gerçekleştirilen, problem çözme sürecinde üstbilişsel becerin gelişiminin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, ilköğretim 2. Sınıf çocuklarının konuşmaları ve çocukların davranışları videoya kaydedilerek analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ileri seviyede üstbilişsel bilgiye sahip olan çocukların problem çözme sürecinde üstbiliş becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu ve üstbiliş bilgileri düşük olan çocukların üstbiliş becerilerinin çok az bir düzeyde geliştiği görülmüştür.

Lee, Teo ve Bergin (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin günlük problemleri çözme becerileri ile üst biliş arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Biliş ve bilgi ile, biliş ve problem çözme becerisi arasında bir ilişkinin söz konusu olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kararlı olan öğrencilerin üst biliş öğeleri arasındaki çeşitliliği daha iyi ayırt ettikleri, bu öğrencilerin doğru seçenekleri belirlerken karar verme düzeylerinin oldukça yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Erskine (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada birinci sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin üstbilişsel beceri ve farkındalık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Altı farklı sınıfın dördünde Üstbiliş Beceri Öğretimi adında bağımsız bir eğitim programı uygulanmış, iki sınıfta bu program uygulanmamıştır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her grubun da öntest ve sontestüstbilişsel farkındalık puanları arasındaki farkın anlamlı, gruplar arasında sontestüstbilişsel farkındalık puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığını görmüştür.

Tuckman ve Kennedy (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada öğrenme stratejilerinin öğretimini içeren dersi alan ve almayan öğrenciler, dönem sonu ve mezuniyet notları ile ilgili çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda dersi alan öğrencilerin notları dersi almayan öğrencilerin notlarına göre daha yüksek bulunmuştur yani deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Birjandi (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretimin dil öğrenme çabası içinde olan öğrencilerin dinleme performanslarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır ve araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Haghshenas ve ark.(2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı baş etme stratejileri ve üstbilişin sınav kaygısı ile ilişkisini incelemektedir. Araştırma sonucunda üstbilişsel düşünceler ve bilişsel güvenin sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür ve araştırmacılar duygu odaklı ve problem odaklı baş etme stillerinin, sınav kaygısı ve üstbiliş arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını savunmuşlardır.

Gavric ve ark.(2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal kaygısı olan, kaygılı ve sağlıklı olmak üzere üç gruptan oluşan katılımcılara sosyal performans görevi tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal kaygının bilişsel ve üstbilişsel model ile uyumlu olduğu ve bilişsel ve üstbilişsel modellerin sosyal

kaygıda, negatif düşünme kalıplarını başlatmaya ve sürdürmeye yarayan bilişsel süreçlerin anlaşılmasına yardımcı olduğu görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması, geçerlik ve güvenirlik ile alakalı bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin biliş, üstbiliş becerileri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelendiğinden nicel araştırma modelinde korelasyonel araştırma deseni ile desenlenmiştir.

Nicel araştırma, olguların ve olayların nesnelleştirildiği ve gözlenir, ölçülür ve sayısal olacak şekilde belirtilir bir biçimde ortaya konduğu bir araştırma çeşitidir. Nicel araştırma tekniklerinde, üzerinde çalışılan konuya yönelik, örneklemin de evreni temsil eder şekilde organize edildiği düşünülerek sayısal verilere ulaşılır. Nicel araştırma yöntemlerinde diğer araştırma tekniklerinden üstün olarak objektif olmaları önemlidir. Bu teknikler uygulanırken belge niteliğindeki çalışmaların bir araştırmacı grup tarafından incelenebilir olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2015). Bu yüzden nicel araştırmaların objektif olduğu söylenebilir.

Korelasyonel araştırma yöntemi, iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını bulmaya çalışarak, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesini sağlar. Araştırmacı verileri toplarken gerekli araçları kullanılır ayrıca araştırmacının yönlendirme ve müdahale yapmaması gereklidir (Büyüköztürk ve ark., 2013). Bu sebeple araştırma mevcut bir durumla ilgili bilgi vermeyi amaçlayan nicel türde bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin İli merkez ilçelerindeki resmi ortaokulların 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil eden öğrencilerin seçimi küme örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çıkarım yapılmamış ve benzer yönlere sahip herhangi bir gruba aynı zamanda küme denir. Genelde daha az süre ve daha az para kullanıldığından dolayı küme örnekleme daha kullanışlıdır denilebilir (Gay ve Airasion, 2003).

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sayıları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sayıları

Okullar	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Toplam
100. Yıl Akkent Ortaokulu	13	14	27
24 Kasım Ortaokulu	18	11	29
Aliye Pozcu Ortaokulu	17	14	31
Barbaros Ortaokulu	15	14	28
Batıkent Ortaokulu	10	5	15
Çankaya Ortaokulu	19	9	28
Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu	7	7	14
Mehmet Adnan Özçelik Ortaokulu	20	13	33
Mehmet Akif İnan Ortaokulu	7	9	16
Menteş Ortaokulu	12	14	27
Namık Kemal Ortaokulu	11	12	23
Necati Bolkan Ortaokulu	13	12	25
Perşembe Vakfı Ortaokulu	8	15	23
Pirireis Ortaokulu	18	13	31
Toplam	188	162	350

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk döneminde, Mersin İli Yenişehir İlçesindeki 14 resmi ortaokulun her birinin 8. Sınıflarından birer şube, küme örnekleme ile seçilerek; 188’ i kız, 162’ si erkek, toplam 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 14 resmi ortaokulun her birinden araştırmaya katılan şubelerdeki öğrenci sayıları birbirine yakındır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘ Kişisel Bilgi Formu(Ek-2)’ , ve ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) (Ek- 3)’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda kişisel özellikler hakkında bilgi sahibi olmak için cinsiyet, okudukları ortaokulun adı, sınıf ve şube ifadeleri yer almaktadır.

3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)

Kullanılan veri toplama araçlarından diğeri ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ dir. Bu araç ilk kez Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından üniversite öğrencilerindeki güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek için geliştirilmiştir. 12-18 yaş aralığındaki öğrenciler için ise Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç ve Demirel (2007) tarafından İngilizce’ den Türkçe’ ye uyarlanmıştır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği’ nde bulunan maddelere doğruluk derecesine göre kesinlikle yanlış ise 1, kesinlikle doğru ise 7 işaretlemeleri istenmektedir. (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç Çakmak ve Demirel, 2007). Maddelerin faktör yük değerleri 0,24 ile 0,63 arasında değişmektedir (Deniz, 2017).

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)’ nin tamamının kuramsal alt yapısı ve araştırmada kullanılan alt boyutlar ve faktörlere ait madde sayıları Tablo 2’ de verilmektedir.

Tablo 2.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin (GÖSÖ) güdülenme ve öğrenme stratejileri boyutunun kuramsal alt yapısı (Modeli) ve araştırmada kullanılan alt boyutlar ve faktörler

GÖSÖ' nün Kuramsal Alt Yapısı ve Madde Sayıları			Araştırmada Kullanılan Alt Boyutlar, Faktörler ve Madde Sayıları		
Güdülenme Stratejileri					
Alt boyut	Faktörler	Madde sayısı	Alt boyut	Faktörler	Madde sayısı
Değer Bileşeni	İçsel Hedef	4			
	Yönelimi				
	Görev Değeri	4			
Beklenti Bileşeni	Öğrenme Kontrolü İnancı	2			
	Öğrenme ve Performans İle İlgili Özyeterlik Algısı	5			
Duyuşsal Bileşen	Sınav Kaygısı	5	Duyuşsal Bileşen	Sınav Kaygısı	5
Öğrenme Stratejileri					
Bilişsel Stratejiler	Yineleme	4	Bilişsel Stratejiler	Yineleme	4
	Ayrıntılandırma	6		Ayrıntılandırma	6
	Düzenleme	4		Düzenleme	4
	Eleştirel Düşünme	5		Eleştirel Düşünme	5
Metabilişsel Stratejiler	Metabilişsel	11	Metabilişsel Stratejiler	Metabilişsel	11
Kaynak Yönetimi Stratejileri	Zaman ve Çalışma Ortamı	5			
	Çaba Yönetimi	2			
	Akran İşbirliği	3			
	Yardım Arama	3			

GÖSÖ, 20 maddeden oluşan ‘Güdülenme Stratejileri’ ve 43 maddeden oluşan ‘Öğrenme Stratejileri’ ölçeklerinden oluşmaktadır. GÖSÖ toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler ölçeğinin öğrenme stratejilerinin bilişsel ve kaynak yönetimi ile beraber 3 ana faktörlerinden biri üstbilişsel stratejiler ölçeğidir. Güdülenme Stratejileri ölçeğinin alt boyutları; değer bileşeni, beklenti bileşeni ve duyuşsal bileşenden oluşmaktadır. Öğrenme Stratejileri ölçeğinin alt boyutları; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejilerinden oluşmaktadır. Değer bileşeni alt boyutu; içsel hedef yönelimi (4 madde) ve görev değeri (4 madde) faktörlerinden; Beklenti bileşeni alt boyutu; öğrenme kontrolü inancı (2 madde) ve öğrenme ve performans ile ilgili özyeterlik algısı (5 madde) faktörlerinden; Duyuşsal bileşen alt boyutu, sınav kaygısı (5 madde) faktöründen; Bilişsel stratejiler alt boyutu; yineleme (4 madde), ayırtılandırma (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme (5 madde) faktörlerinden; Üstbilişsel stratejiler alt boyutu üstbilişsel (11 madde) faktöründen; Kaynak yönetimi stratejileri alt boyutu; zaman ve çalışma ortamı (5 madde), çaba yönetimi (2 madde), akran işbirliği (3 madde) ve yardım arama (3 madde) faktörlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmada GÖSÖ’ nün güdülenme stratejilerinin duyuşsal bileşen alt boyutu olan, sınav kaygısı faktörü (5 madde); öğrenme stratejilerinin bilişsel stratejiler alt boyutunun, yineleme (4 madde), ayırtılandırma (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme (5 madde) faktörleri olmak üzere toplam 19 madde; öğrenme stratejilerinin üstbilişsel stratejiler alt boyutu olan metabilişsel faktörü (11 madde) kullanılmıştır. Yani GÖSÖ’ nün toplam 35 madde kullanılmıştır. GÖSÖ 7’li likert tipi ölçektir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)’ nin orijinaline ve araştırmaya ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (GÖSÖ) orijinali ve araştırmaya ait cronbach alfa güvenilirlik katsayıları

GÖSÖ Orjinali				GÖSÖ Araştırmada uygulanan			
GÖSÖ alt boyutları	GÖSÖ faktörleri	Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı	Madd e sayısı	GÖSÖ alt boyutları	GÖSÖ faktörleri	Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı	Madd e sayısı
Duyuşsal bileşen	sınav kaygısı	,69	5	Duyuşsal bileşen	sınav kaygısı	,67	5
Bilişsel Stratejiler		,72	19	Bilişsel Stratejiler		,84	19
Bilişsel Stratejiler	yineleme	,62	4	Bilişsel Stratejiler	yineleme	,65	4
Bilişsel Stratejiler	ayrıntılıdır ma	,74	6	Bilişsel Stratejiler	ayrıntılıdır ma	,68	6
Bilişsel Stratejiler	düzenleme	,61	4	Bilişsel Stratejiler	düzenleme	,66	4
Bilişsel Stratejiler	eleştirel düşünme	,74	5	Bilişsel Stratejiler	eleştirel düşünme	,65	5
Üstbilişsel stratejiler	üstbilişsel	,75	11	Üstbilişsel stratejiler	üstbilişsel	,75	11

Araştırmada kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin, Sınav Kaygısı ile ilgili beş maddesi bulunmaktadır. Sınav kaygısı ile ilgili ölçeğin orijinalinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı , 69' dur ve bu araştırmadaki cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,67 olarak bulunmuştur. Bilişsel Stratejiler ile ilgili 19 maddesi bulunmaktadır. Bilişsel stratejiler ile ilgili ölçeğin orijinalinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,72' dir ve bu araştırmadaki cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,84 olarak bulunmuştur; Bilişsel stratejilerin faktörleri ile ilgili ölçeğin orijinalinin cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; yineleme ,62; ayrıntılıdırma ,74; düzenleme , 61; eleştirel düşünme 74'tür. Bu araştırmadaki cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; yineleme ,65; ayrıntılıdırma ,68; düzenleme , 66; eleştirel düşünme 65 olarak bulunmuştur. Üstbilişsel Stratejiler ile ilgili 11 maddesi bulunmaktadır. Üstbilişsel stratejiler ile ilgili ölçeğin orijinalinincronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,75' tir ve bu

araştırmadaki cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,75 olarak bulunmuştur. Yani çıkan sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, Aralık ayında Mersin İli Yenişehir İlçesindeki 14 resmi ortaokulun 8. Sınıflarından birer şube olarak 188' i kız, 162' si erkek toplam 350 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu ve GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)' nin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü' nün talebi ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nün oluru ile alınan Araştırma İzni (Ek- 4) ile okullara gidilmiş, okul idaresi ile görüşülmüş ve o ders saatinde dersi boş olan veya müsait olan, her okulun 8. Sınıflarından birer şubeye Kişisel Bilgi Formu ve GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) uygulanmıştır. Form ve ölçek uygulanmadan önce öğrencilere gerekli etik açıklamalar yapılmış ve ölçeğin cevaplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Her bir sınıf için bir ders saatinde uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi '8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeyleri nedir?' sorusu için betimsel analiz yöntemi (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi '8. Sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' sorusu için bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Sınav kaygısı ile bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında ilişki var mıdır?' sorusu için Pearson Korelasyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Öğrencilerin bilişsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır? ' ve beşinci alt problemi 'Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?' soruları; bilişsel strateji, üstbilişsel strateji ve bilişsel strateji alt boyutunun faktörleri (yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme) ile sınav kaygısı arasında herhangi bir ilişki olmadığından çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

Öğrencilerin verdiği cevapların yorumlanması için yedili derecelendirme sisteminde ortalamaların karşılık geldiği aralıklar Tablo 4' te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Kullanılan ortalamaların yorumlanmasında değerler

Puan aralığı	Dereceleme	Yorum
1,00 - 1,86	Kesinlikle yanlış	Düşük düzey
1,87 - 2,73		
2,74 - 3,60		
3,61 - 4,47	Kesinlikle doğru	Orta düzey
4,48 - 5,34		Yüksek düzey
5,35 - 6,21		
6,22 - 7,00		

Yedili derecelendirme sistemi ile ortalamaların karşılık geldiği aralıklardan, 1-00 - 1,86 aralığı, 1,87 - 2,73 aralığı ve 2,74 - 3,60 aralıkları düşük düzey; 3,61 - 4,47 aralığı orta düzey; 4,48 - 5,34 aralığı, 5,35 - 6,21 aralığı ve 6,22 - 7,00 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeyleri nedir?’ sorusu için betimsel istatistik analiz (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır ve Tablo. 5’ te 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5.

8. sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar

	N	Alınabilecek max-min puan aralığı	Ölçme aracından alınan max-min puanlar		X	Ss
			min	max		
sınav kaygısı	350	5-35	5	35	4,54	6,88
bilişsel st.	350	19-133	44	133	4,74	18,37
üstbilişsel st.	350	11-77	24	77	5,06	10,77
yineleme st.	350	4-28	5	28	4,85	5,29

ayrıntılılandırma st.	350	6-42	9	42	4,67	7,04
düzenleme st.	350	4-28	4	28	4,57	5,62
eleştirel st.	350	5-35	8	35	4,88	5,91

Tablo 5. devam/

8. sınıf öğrencilerinin, sınav kaygı düzeyleri puanlarına ilişkin, sınav kaygı düzeyi en düşük öğrenci (min=5) ve en yüksek öğrenci (max=35) puan almıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri puanlarının 5 ile 35 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,54$)' tür. Yani öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, bilişsel strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; bilişsel strateji düzeyi en düşük öğrenci (min=44) ve en yüksek öğrenci (max=133) puan almıştır. Öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri puanlarının 44 ile 133 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,74$)' tür. Yani öğrencilerin bilişsel stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; üstbilişsel strateji düzeyi en düşük öğrenci (min=24) ve en yüksek öğrenci (max=77) puan almıştır. Öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri puanlarının 24 ile 77 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 5,06$)' dır. Yani öğrencilerin üstbilişsel stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, bilişsel stratejiler alt boyutunun faktörlerinden, yineleme strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; yineleme stratejileri düzeyi en düşük öğrenci (min=5) ve en yüksek öğrenci (max=28) puan almıştır. Öğrencilerin yineleme strateji düzeyleri puanlarının 5 ile 28 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm

öğrencilerin yineleme stratejileri düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,85$)' tir. Yani öğrencilerin yineleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, bilişsel stratejiler alt boyutunun faktörlerinden, ayrıntılandırma strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; ayrıntılandırma stratejileri düzeyi en düşük öğrenci (min=9) ve en yüksek öğrenci (max=42) puan almıştır. Öğrencilerin ayrıntılama strateji düzeyleri puanlarının 9 ile 42 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin ayrıntılandırma stratejileri düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,67$)' dir.Yani öğrencilerin ayrıntılandırma stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, bilişsel stratejiler alt boyutunun faktörlerinden, düzenleme strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; düzenleme stratejileri düzeyi en düşük öğrenci (min=4) ve en yüksek öğrenci (max=28) puan almıştır. Öğrencilerin düzenleme strateji düzeyleri puanlarının 4 ile 28 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin düzenleme stratejileri düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,57$)' dir.Yani öğrencilerin düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin, bilişsel stratejiler alt boyutunun faktörlerinden, eleştirel düşünme strateji düzeyleri puanlarına ilişkin; eleştirel düşünme stratejileri düzeyi en düşük öğrenci (min=8) ve en yüksek öğrenci (max=35) puan almıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeyleri puanlarının 8 ile 35 puan arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Tüm öğrencilerin eleştirel düşünme stratejileri düzeyleri puanlarının ortalaması ($X= 4,88$)' tür.Yani öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi '8. Sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' sorusu için bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Tablo 6' da 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerinin, cinsiyete göre puanlarının t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

8. sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması için bağımsız grup t-testi

Grup	cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
sınav kaygısı	kız	188	23,40	6,73	348	2,06	0,04
	erkek	162	21,89	6,99			
bilişsel st.	kız	188	92,96	17,03	348	3,09	0,00
	erkek	162	86,95	19,37			
üstbilişsel st.	kız	188	57,39	10,37	348	3,14	0,00
	erkek	162	53,81	10,93			
yineleme st.	kız	188	20,50	4,99	348	4,18	0,00
	erkek	162	18,18	5,36			
ayrıntılama st.	kız	188	28,42	6,71	348	1,05	0,29
	erkek	162	27,62	7,40			
düzenleme st.	kız	188	19,51	5,28	348	4,54	0,00
	erkek	162	16,85	5,67			
eleştirel	kız	188	24,54	5,74	348	0,37	0,71
düşünme st.	erkek	162	24,30	6,12			

Tablo 6. devam/

Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 23,40$) ve ($X= 21,89$)'dur. Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi' ne göre öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 2,06$, $p<.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 92,96$) ve ($X= 86,95$)'dir. Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3,09$, $p<.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin

bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 57,39$) ve ($X= 53,81$)' dir. Kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 3,14$, $p<.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme stratejileri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 20,50$) ve ($X= 18,18$)'dir. Kız ve erkek öğrencilerin yineleme strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin yineleme strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4,18$, $p<.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin yineleme strateji düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin yineleme stratejileri kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilerin yineleme stratejileri kullanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejilerin alt boyutu faktörlerinden ayrıntılandırma stratejileri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 28,42$) ve ($X= 27,62$)'dir. Kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t= 1,030$, $p>.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin ayrıntılandırma stratejilerini kullanma düzeyleri ile erkek öğrencilerin ayrıntılandırma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejilerin alt boyutu faktörlerinden düzenleme stratejileri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 19,51$) ve

($X= 16,85$)'tir. Kız ve erkek öğrencilerin düzenleme strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin düzenleme strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4,54, p<.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin düzenleme strateji düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilerin düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejilerin alt boyutu faktörlerinden eleştirel düşünme stratejileri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla ($X= 24,54$) ve ($X= 24,30$)'dur. Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t- testi' ne göre, öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeylerine ilişkin aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t= 0,37, p>.05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri ile erkek öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi '8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel ve üstbilişsel stratejileri arasında ilişki var mıdır?' sorusu için Pearson Korelasyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Tablo 7'de 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygısı, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri arasında ilişkinin olup olmadığına ilişkin Pearson Korelasyon Analizi işlemine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Pearson korelasyon analizi tablosu

Grup	sınav kaygısı	üstbilişsel st.	bilişsel st.	yineleme st.	ayrıntılı andırma st.	düzenleme st.	eleştirel düşünme st.
sınav kaygısı	1	-,084	,066	-,037	,005	,104	,134

üstbilişsel st.	-,084	1	,644**	,500**	0,54	0,485	,451**
bilişsel st.	-,037	,644**	1	,697**	0,835	,780**	0,749
yineleme st.	,005	,500**	,697**	1	0,429	,508**	,278**
ayrıntılıdırma st.	,104	,540**	,835**	,429**	1	,487**	,556**
düzenleme st.	,104	,485**	,780**	,508**	0,487	1	,438**
eleştirel düşünme st.	,134*	,451**	,749**	,278**	,556*	,438**	1

N=350, **p< 0.01 (2-Yönlü)

Tablo 7. devam/

Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıtılama, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıtılama, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejiler alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıtılama, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında negatif veya pozitif yönde herhangi bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri ile bilişsel ve bilişsel stratejiler alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıtılama, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri ile bilişsel ($r=$

644, $p<,01$) ve bilişsel stratejiler alt boyutu faktörlerinden yineleme ($r= 500$, $p<,01$), ayrıntılandırma ($r= 54$, $p<,01$), düzenleme ($r= 485$, $p<,01$) ve eleştirel düşünme ($r=451$, $p<,01$) strateji düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri ile üstbilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri ile üstbilişsel ($r= 644$, $p<,01$) ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme ($r= 697$, $p<,01$), ayrıntılandırma ($r= 835$, $p<,01$), düzenleme ($r= 780$, $p<,01$) ve eleştirel düşünme ($r=749$, $p<,01$) strateji düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin ayrıntılandırma strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de üstbilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin yineleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel ($r= 500$, $p<,01$), bilişsel ($r= 697$, $p<,01$), ayrıntılandırma ($r= 429$, $p<,01$), düzenleme ($r= 508$, $p<,01$) ve eleştirel düşünme ($r=278$, $p<,01$) strateji düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin yineleme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden ayrıntılandırma strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeyleri ile üstbilişsel($r= 540$, $p<,01$), bilişsel($r= 835$, $p<,01$), yineleme($r= 429$, $p<,01$), düzenleme ($r= 487$, $p<,01$) ve eleştirel düşünme ($r=556$, $p<,01$) strateji

düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de yineleme strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden düzenleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin düzenleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel ($r = 485$, $p < ,01$), bilişsel ($r = 780$, $p < ,01$) ve yineleme ($r = 508$, $p < ,01$), ayrıntılandırma ($r = 487$, $p < ,01$) ve eleştirel düşünme ($r = 438$, $p < ,01$) strateji düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin düzenleme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden eleştirel düşünme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel strateji alt boyutu faktörlerinden yineleme, ayrıntılandırma ve düzenleme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeyleri ile üstbilişsel ($r = 451$, $p < ,01$), bilişsel ($r = 749$, $p < ,01$) ve yineleme ($r = 278$, $p < ,01$), ayrıntılandırma ($r = 556$, $p < ,01$) ve düzenleme ($r = 438$, $p < ,01$) strateji düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de yineleme strateji düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın her bir alt problemine yönelik bulgular tartışılmıştır.

5.1. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeyleri

8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Tüm öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu; bilişsel, üstbilişsel, yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınava hazırlandıklarından dolayı sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca sınava hazırlandıkları için bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları düşünülebilir.

Tüm öğrencilerin en yüksek düzeyde üstbilişsel stratejilerini kullandığı, ikinci olarak eleştirel düşünme stratejilerini kullandığı, üçüncü olarak yineleme stratejilerini kullandığı, dördüncü olarak bilişsel stratejilerini kullandığı, beşinci olarak ayrıntılandırma stratejilerini kullandığı, altıncı olarak düzenleme stratejilerini kullandığı söylenebilir. Bu araştırmanın yineleme stratejisinin az kullanıldığı bulgusu elde edilen araştırmalarla (Güven, 2004; Weinstein vd, 1979) örtüşmediği söylenebilir.

5.2. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygı, Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi' ne göre kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin

sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgu, sınav kaygısının cinsiyete göre karşılaştırıldığı çeşitli (Di Maria ve Di Nuovo, 1990; Cassady ve Johnson, 2002; Brown, 2002; Günay ve Batı 2006; Bacanlı, Sürücü, 2006; Turan Başoğlu, 2007; Civil, 2008; Şahin ve ark., 2008; Kapıkıran, 2002; Eser ve Burdur, 2017) araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Sınav kaygısının cinsiyete göre karşılaştırıldığı ve sınav kaygısı ile cinsiyet arasında ilişkinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Putwain ve Daniels, 2010; Genç, 2013) da mevcuttur. Araştırma sonucunun, konu ile ilgili araştırmaların çoğu ile benzer bulgulara sahip olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin duygusal yapıya sahip olmalarının ve aile ile toplum beklentisi ve baskısının üzerlerinde daha çok olmasının bu duruma sebep olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin strateji düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması için t- testi yapılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerinin, erkek öğrencilerin bilişsel strateji düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerinin, erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin yineleme strateji düzeylerinin, erkek öğrencilerin yineleme strateji düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeylerinin birbirine benzer olduğu; kız öğrencilerin düzenleme strateji düzeylerinin, erkek öğrencilerin düzenleme strateji düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yani kız öğrencilerin bilişsel ve metabilişsel stratejileri, erkek öğrencilere göre daha yoğun kullandığı söylenebilir. Bu araştırmanın kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında farklılıklar olduğu bulgusu olan araştırmalarla (Kolody, 1993; Medo, 2000; Özer, 2002) örtüştüğü söylenebilir.

Kız öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, yineleme ve düzenleme strateji düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani kız öğrencilerin bilişsel, metabilişsel, yineleme ve düzenleme strateji düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejileri arasında fark olmadığı yani ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerini benzer şekilde kullandıkları

görülmüştür. Yani kız öğrencilerin stratejilerin çoğunluğunu erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı görülmüştür. Elde edilen bulgu, kız ve erkek öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinin karşılaştırıldığı çeşitli araştırmalarla (Özer, 1993; Kolody, 1997; Medo 2000; Güven, 2004; Özkal ve Çetingöz, 2006; Kazu ve Ersözlü, 2007; Duman, 2008) örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde elde edilen bulgu ile örtüşmeyen araştırmalar (Higgins, 2000; Phakiti, 2003; Taşdemir ve Tay, 2007; Yamaç, 2011) da mevcuttur. Araştırma sonucunun, konu ile ilgili araştırmaların çoğu ile benzer bulgulara sahip olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin başarılı olmak için erkek öğrencilere göre daha çok bilişsel ve metabilişsel stratejilerini kullanmayı çeşitli yöntemlerle öğrendikleri düşünülmektedir.

5.3. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Arasındaki İlişki

8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri arasında ilişkinin olup olmadığına ilişkin Pearson Korelasyon Analizi işlemine yer verilmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında negatif veya pozitif yönde herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgu konu ile ilgili araştırma ile örtüşmektedir. (Başara Baydilek, Altay ve Saracaloğlu, 2018).

Öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri ile bilişsel, yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin üstbilişsel strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla bilişsel, ayrıntılandırma, yineleme, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin üstbilişsel

stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri ile üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin bilişsel strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin ayrıntılandırma strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de üstbilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla ayrıntılandırma, düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve üstbilişsel stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin yineleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin yineleme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani yineleme stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla bilişsel, düzenleme, üstbilişsel, ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin yineleme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin ayrıntılandırma strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de yineleme strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani ayrıntılandırma stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla bilişsel, eleştirel düşünme, metabilşsel, düzenleme ve yineleme stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin ayrıntılandırma stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin düzenleme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin düzenleme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani düzenleme stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla bilişsel, yineleme, ayrıntılandırma, üstbilişsel ve eleştirel düşünme stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin düzenleme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma ve düzenleme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi' ne göre, öğrencilerin eleştirel düşünme strateji düzeyleri ile, en yüksek düzeyde ilişkinin bilişsel strateji düzeyleri arasında olduğu; en düşük düzeyde ilişkinin de yineleme strateji düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Yani eleştirel düşünme stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikle sırasıyla bilişsel, ayrıntılandırma, üstbilişsel, düzenleme ve yineleme stratejilerini daha üst düzeyde kullandıkları; öğrencilerin eleştirel düşünme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe bu stratejileri kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında ilişkinin incelendiği araştırmanın olmadığı görülmüştür.

5.4. 8. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerinin Sınav Kaygısını Yordayıp Yordamadığı

Araştırmada bilişsel strateji, üstbilişsel strateji ve bilişsel strateji alt boyutunun faktörleri (yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme) ile sınav kaygısı arasında herhangi bir ilişki olmadığından, araştırmanın dördüncü alt problemi 'Öğrencilerin bilişsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?' sorusu ve beşinci alt problemi 'Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri, sınav kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?' soruları çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve elde edilen bulgu ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç

8. sınıfta okuyan öğrencilerinin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerinin belirlenmesi için yapılan betimsel istatistik yöntemi ile ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tüm öğrencilerin en çok üstbilişsel stratejilerini kullandığı, ikinci olarak eleştirel düşünme stratejilerini kullandığı, üçüncü olarak yineleme stratejilerini kullandığı, dördüncü olarak bilişsel stratejilerini kullandığı, beşinci olarak ayrıntılandırma stratejilerini kullandığı, altıncı olarak düzenleme stratejilerini kullandığını, yedinci olarak da sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

8. Sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygı, bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, yineleme ve düzenleme strateji düzeylerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları; kız ve erkek öğrencilerin ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerini benzer şekilde kullandıkları görülmüştür.

8. sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel ve üstbilişsel stratejileri arasında ilişki ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve bilişsel stratejilerin alt boyutları olan yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme strateji düzeyleri arasında negatif veya pozitif yönde herhangi bir ilişkinin olmadığı; öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla bilişsel, ayrıntılandırma, yineleme, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği; öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla ayrıntılandırma, düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve üstbilişsel stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği; öğrencilerin yineleme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla bilişsel, düzenleme, üstbilişsel, ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği; öğrencilerin ayrıntılandırma stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla bilişsel, eleştirel düşünme, üstbilişsel, düzenleme ve yineleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği; öğrencilerin düzenleme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla bilişsel, yineleme, ayrıntılandırma, üstbilişsel, ve eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği; öğrencilerin eleştirel düşünme stratejileri kullanma düzeyi yükseldikçe sırasıyla bilişsel, ayrıntılandırma, üstbilişsel, düzenleme ve yineleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

6.2.Öneriler

Uygulamacılara Yönelik Öneriler:

1. İnsanlar arası iletişimde etkileşimin de varlığından hareketle, olumsuz eleştirilerin yapıcı çözümlere dönüştürülmesi konusundaki eğitimlerin; aileler, öğretmenler ve idareciler öncelikli olmak üzere sürekli etkileşim halinde olunan özellikle ergenlik dönemindeki sınava hazırlanan öğrencileri sınavlarla ilgili motive edebileceği düşünülmektedir.
2. Bu bağlamda ailelere, öğretmenlere ve idarecilere ‘Düşünme Teknikleri’, ‘Sınav Sürecinde Psikolojik Destek’ konusunda eğitimler verilmesinin yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

3. Sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrası olarak üç aşamayla ilgili destek eğitimlerin öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve metabilşsel stratejiler konusunda bilgi sahibi olunmasının öğrencilerin bu stratejilerini kullanmayı geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
5. Öğrencilerin bilişsel ve metabilşsel stratejileri kullanmalarını sağlamanın ve bilişsel ve metabilşsel stratejilerini kullanma düzeylerini artırmanın, öğrencileri düşünme boyutunda geliştireceğinden bütünsel olarak olumlu etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere bilişsel ve metabilşsel stratejiler konusunda eğitim çalışmaları yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Diğer ilçelerde veya farklı illerde de öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ile sınav kaygı düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapılarak bölgesel farklılıklar araştırılabilir.
2. Araştırmacılar, öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri konusunda çalışmalar yapabilir.
3. Benzer araştırmalar, farklı yaş gruplarında ve farklı okul türlerinde, farklı kademelerde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2012). *Sınav kaygısı ve çözüm yolları*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üstbiliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akpınar, B. (2011). *Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi*, 3 International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4), 353-365.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Annevirtaa, T. ve Vaurasa, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74 (3), 195-226.
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayyıldız, T. Ve ark. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5, 3.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, Winter 2006, Issue 45, pp. 7-3.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16, s. 551-566, Cilt: 8.
- Bağış, O. (2007). *Sınav kaygı başarı*. Ankara: Birikim Matbaacılık.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1990). *Stres ve başa çıkma yolları*. (9. Basım).İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Baltaş, A. (1993). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. (8. Basım) . İstanbul: RemziKitabevi.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler*.Yüksek Lisans Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 40: 80-92
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. *Paper Presented at the 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, Kerhonkson, New York.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bilicioğlu, A., Yılmaz, K. (2017). Öğrencilerin sınav kaygısı, fene yönelik ilgi ve ebeveyn desteği değişkenleri üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye – Singapur. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1201- 1220.

- Birjandi, P. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Boydak Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları* 3.
- Börekci, C. (2018). *Proje tabanlı öğrenme İle öğrenenlerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerinin desteklenmesi*. Doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Brown, M. M. (2002). *The effect of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic test*. Doctoral dissertation, South Carolina State University, The USA.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Kılıç, E. ve Demirel, F. (2007) The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children, *INTED 2007 International Technology, Education and Development Conference* (7 - 9 March 2007). Spain: Valencia.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction*. 14, 569-572.
- Cassady, C. J., Johnson. E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili Anadolu Yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı* (11. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı* (Psikolojinin Temel Kavramları). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cülen, H. (1993). *Bazı psiko sosyal faktörler açısından çocukların anadolu lisesi sınavı öncesi kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne- baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Aksaray Üniversitesi Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 21-27.
- Çakmak, H. G. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerinde bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbilek, T. (1992). Verimlilik yaratılması ve geliştirilmesinde yüksek öğretim kurumlarının işlevleri. *MPM Yayınları Anahtar Gazetesi*. (Temmuz sayısı). (s.8). Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik özyeterlilikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Di Maria, F. ve Di Nuovo, S. (1990). Gender differences in social and test anxiety, *Personality and Individual Differences*, 11, 525-530.
- Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba Tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duncan, T. G., ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Dündar, S. ve Yapıcı, Ş. ve Topçu, B.(2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1, 171-186

- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, F. (2015). *Kimya öğretmen adaylarında özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel öğrenme stratejileri öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Enright, M., Baldo, T.D. ve Wykes, S.D. (2000). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. *Journal of College Counseling*. V:3(1), 36-49.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 7. Baskı.
- Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve eğitim*. Ankara: V Yayını.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Bahar, 12, 13-38.
- Erskine, D.L. (2009). *Effect of prompted reflection and metacognitive skill instruction on university freshmen's use of metacognition*. Published doctoral dissertation, Brigham Young University, USA.
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Eser, M., ve Burdur, Z. (2017). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilgili bir araştırma: Nazilli Meslek Yüksekokulu Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 40-52.
- Fidan, N. (1985). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fidan N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Fitch, B. D. (2004). A test of the relationship between personality traits and test anxiety. 0-496-90990-8, DAI-A65/12
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (3. Baskı). (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gavric, D., Moscovitch, D.A., Rowa, K., McCabe, R.E., (2017), Post-event processing in social anxiety disorder: Examining the mediating roles of positive metacognitive beliefs and perceptions of performance, *Behaviour Research and Therapy*,91, 1-12.
- Gay, L.R ve Airasion, P. (2003). Educational Research; Competendes for Analysis and Application. (7th ed.).Upper SaddIe River, NJ: MeriII/PrenticeHall.
- Geçtan, E. (1990). *İnsan Olmak*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Genç, M.(2013).İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1:11.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*.T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No. 1565.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Primary school teacher trainees’ opinions on epistemological beliefs and metacognition. *Elementary Education Online*, 9(1), 361–378.
- Habacı, İ. (2013). Ortaöğretim 10,11. ve 12. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, s. 1-13.
- Haghshenas, Z., Nouri, R., Moradi, A., & Sarami, G. (2014). Evaluation of Coping Styles, Metacognition and its Relationship with Test Anxiety in Tehran

Teacher Training University. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 23(1),1-3.

Hanımoğlu, E., İnanç, B.Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, 2011, Sayfa 351-366.

Hong, N. S., Mcgee, S. and Howard. B. C. (2001). Essential components for solving various problems in multimedia learning environments. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle. April.

Horney, K. (1995). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. (Çeviren: Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınevi.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl:2002 (1) Sayı:11

Karakaş, S. ve Karakaş, M.H. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 215-227.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S.(2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*; 1(21): 225-232.

Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları çocuklarının sınav kaygısı düzeylerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma Rehberlik Bilim Dalı.

- Kaya, M. (2015). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınçkaya, M., D. (2013). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.28, S.1, ss.235-243.
- Kırkkaplan, M. (2015). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOGS) fen sınavı hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolody, R. C. (1993). *Learning strategies of Alberta College students*. ERIC: ED768943, 1993. Erişim Tarihi: 24 Kasım 2006.
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151- 162.
- Köknel, Ö.(1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. (2.Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. (13. Basım). İstanbul:Altın Kitaplar.
- Kirkland, K. & Hollansworth, J. G. Jr., (1980). Effective test taking: Skillacquisition versus anxiety-reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Pyschology*, 48, 431-439.
- Kurt, İ. (2011). *Sınav kaygısını aşmanın yolları*. İstanbul: Bizim Kitaplar.

- Kurtuldu, K. (2009). Müzik öğretmenliği bölümü piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), ss.107-126.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lee C. B., Teo, T. & Bergin D. (2009) Children's use of metacognition in solving everyday problems: An Initial Study From an Asian Context. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102.
- Maviş, A. Ve Saygın, O. (2004). *Başarı rehberi*.(10. Basım). İstanbul: Hayat.
- Maye, R.(1987).The teaching of learning strategies. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York Pres
- Mcdonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxietyin school children. *Educational Psychology*.21 (1): 89 – 101.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Medo, M. A. (2000). *The status of high school students learning strategies: What students do when read to acquire knowlwdge*. Edited by C. E.Weinstein, E. T. Goetz and P. E. Alexander, New York: Academic Pres,Inc. Page.12-21.
- Montalvo, F.T. ve Torres, M.C.G. (2004). Self Regulated Learning, Current and Future Directions, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 2004, 1-34.
- Morgan, C.T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*.(Çev. Sirel Karakaş ve diğ.). Ankara: Meteksan Basımevi.

- Morgan, T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nar, E.(2006).*Çocuk psikolojisi adına merak edilen her şey*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Nelson, O. T.(1999). *Cogniton versus metacognition*. Ed. Robert J. Sternberg, The Nature of Cognition, Massachusetts Institute of Technology.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Öğülmüş, S. (2000). *Mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. Ankara: Çocuk Aile Yayınları.
- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*. 4(2), 151-163.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: YÖRET
- Öner, N., Le Compte A. (1985). *Sürekli durumluk/ Sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özan, M., B. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 64-70.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt:1 Sayı:1 s. 111-115.
- Özer, K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. (Birinci Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paris, S. G. and Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.

- Pearson, J.R. (2009). Learning strategies. The University of Kansas Center for Research on Learning, 1-8. <http://kucrl.org/sim>.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. In M. Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self regulation*, Academic, San Diego. 451 502.
- Pintrich, P. R. , David A.F., Smith, T. G., & Wilbert J. M.K. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3):801-813.
- Pintrich, P. R., ve Groot, E. V. D. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ERIC veri tabanı numarası: ED338122.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie , W. J. (1993). Reliability and predictive of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement (MSLQ)*, 53, 801-813.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Poyraz, C., Gülten, D. Ç., ve Bozkurt, S.(2013). Analysis of the relationship between students' success in mathematics and over all success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, January Volume: 4 Issue: 1 Article: 03, p. 28-38.

- Putwain, D ve Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8–13.
- Rosenshine, B.V. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. March 24-28.
- Sağlık Bakanlığı. (2008). *Çocuk ve ergen sağlığı modülleri: eğitimciler için eğitim rehberi*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Schraw, G. (2001). *Promoting general metacognitive awareness*. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research And Practice* içinden (3-16). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley K., (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Eğitim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahinel, M. (2005). *Etkin öğrenme*. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (149-165). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış ,D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. G.Ü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1) 165-174.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Özsen Matbaacılık Ltd Şti.: Ankara
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi: 10. Baskı; Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara:Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012) . *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (22.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Sims, A. Ve Owen, D. (1993) .Psychiatry. London : Bailliere Tindal Limited.
- Smith, R. E. (1980). Effects of coping skills training on generalized selfefficacy and locus of control.J Pers Soc Psychol, 56: 228-233.
- Smith, R. J., Arnkoff D. B. ve Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: a comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, Cilt 37, s. 313-322.
- Spielberger, C. D.,Anton, W. D., ve Bedell, J. (1976). *The nature and treatment of test anxiety*. In M. Zuckerman, ve C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and Anxiety-New Concepts, Methodsand Application* (pp. 317-345). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Spielberger, C. ve Vagg, R. (1995). *Test Anxiety: theory assesment and treatment*. Taylor and Francis.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/subasi.htm> [24.03.2011] s:1-4
- Sürmeli, S. D. ve Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol. 8 No.1, 83-102
- Şahin, H., Günay, T., Batı, H.(2006). İzmir ili bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, cilt 15, Sayı 6, sayfa 107.


- Şahin, N. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, S. (2009). Ortaöğretime Geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Cilt:34, Sayı:362, s.15-21.
- Şahinel, M. (2005). *Etkin öğrenme*, (Eğitimde Yeni Yönelimler, Ed.: Ö, Demirel).
- Tosun, A., ve Irak, M. (2008). *Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenirliği, kaygı ve obsesif- kompulsif belirlentilerle ilişkisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuckman, B. W. ve Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S., Demirel Ö. (2010). Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38: 279-29.
- Türkcan, S., Türkcan, A. Ve Uygur, N. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinde ÖSS öncesi ve sonrası dönemle psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen kişisel ve ailesel beklentiler, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*. İzmir: Saray Tıp Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2018). *Biliş*. www.tdk.gov.tr adresinden 26.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Uzman, E. (2005). *Bilgiyi işleme kuramı*. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.), Gelişim ve Öğrenme içinde (s. 394). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

- Ünlü, D. (2005). *Liselere giriş sınavı ile sosyal bilgiler ders programının ilişkilendirilmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üredi, I. Ve Üredi, L. (2007). *Öğrencilerin özdüzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması*,7(2), <http://www.yeditepe.edu.tr/>adresinden 24 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.
- Weinstein, C. E., Underwood, W. L., Wicker, F. W. ve Cubberly, W. E. (1979). *Cognitive learning strategies: verbal and imaginal elaboration. Cognitive and affective learning strategies*. Edited by H. F. Q'Neil and C. D. Spielberger. Academic Press, Inc, London, 45-78.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983) . The teaching of learning strategies, *Innovation Abstracts*, 5 (32):3-4.
- Wine, J.D. (1980). Cognitive attentional theory of test anxiety. In. I.G. Sarason (Ed.). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Wolf, L. F., ve Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. (2. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2000). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS-OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı boyu eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 224–234.
- Yoğurtçu, K. Ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN: 1308- 9196, 6,11.
- Yolcu, M.A.(2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoglu, A. (2002), *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Yurtbay, T. (1986). *Başarısız lise öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile annelerinin tutumları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339
- Zimmerman, B. J. ve Poulsen, A. S. (1995). Self- monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In Pintrich (Ed.). *New directions in writing: "A social cognitive rejoinder"*. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (115), 122.

EKLER

EK-1. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.22404561
Konu : Teslime Sultan KÜTÜK' ün
Anket Uygulama İznî

22/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08.11.2018 tarihli ve 21409 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Teslime Sultan KÜTÜK' ün, "8. Sınıf Öğrencilerinin Liseye Geçiş Sistemi (Eğitim Bölgesi ve Sınırsız Mahalli Yerleştirme Sistemi) İle İlgili Görüşlerinin ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için talebi ile ilgili 20.11.2018 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı iliaikte sunulmuştur.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Teslime Sultan KÜTÜK' ün söz konusu çalışmayı 2018-2019 öğretim yılında İlimiz Yarıışehir ilçesinde ekli listede bulunan ortaokullarda 8. Sınıf öğrencilerine okul idaresinin kontrolünde gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmalar esnasında ses/video kaydı alınmaması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne iletme şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Mükerrrem EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :
1- Dilçkç ve Ekleri (16 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
<->

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dünya: Mah. GMR. Biv. Yenışehir /MERSİN
Elektronik Ad: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: mersin@mersin.meb.gov.tr

Bilgi İletişim Teknolojileri ŞİŞİEKKAYA
VALİLİK Çarşısı YASA - TEL:03240329481

EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenci;

Bu ölçek sınavlarla ilgili düşüncelerinizi belirlemek için bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan her maddenin herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Ölçeği doldurmadan önce aşağıdaki kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekmektedir. **Kimliğinizi yansıtacak bilgiler(ad soyad gibi) yazmanıza gerek yoktur.** Verdiğiniz bilgiler yalnızca bu araştırmanın verileri olarak kullanılacak olup, gizlilik esastır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : K() E()

2. Okulunuzun Adı:

- 1) 100. Yıl Akkent Ortaokulu ()
- 2) 24 Kasım Ortaokulu ()
- 3) Aliye Pozcu Ortaokulu ()
- 4) Barbaros Ortaokulu ()
- 5) Batıkent Ortaokulu ()
- 6) Çankaya Ortaokulu ()
- 7) Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu ()
- 8) Mehmet Adnan Özçelik Ortaokulu ()
- 9) Mehmet Akif İnan Ortaokulu ()
- 10) Menteş Ortaokulu ()
- 11) Namık Kemal Ortaokulu ()
- 12) Necati Bolkan Ortaokulu ()
- 13) Perşembe Vakfi Ortaokulu ()
- 14) Pirireis Ortaokulu ()

3. Sınıf ve Şube:...../.....

EK-3. ÖLÇEK

Değerli öğrenci;

Bu ölçek sınavlarla ilgili düşüncelerinizi belirlemek için bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan her maddenin herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır.

Kimliğinizi yansıtacak bilgiler(ad soyad gibi) yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz bilgiler yalnızca bu araştırmanın verileri olarak kullanılacak olup, gizlilik esastır. Araştırmanın sonuçlanabilmesi için her maddeyi işaretlemeniz gerekmektedir.

Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi dikkatle okuyup, maddenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanını işaretleyiniz.

Maddeleri işaretlemeniz için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Maddede geçen ifade sizinle ilgili kesinlikle doğru ise (7) ‘ yi, sizinle ilgili kesinlikle yanlışsa (1) ‘ i işaretleyin. Eğer maddedeki ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklıysa sizin için en uygun düzeyi gösteren (1) ‘ le (7) arasındaki rakamı işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Teşekkür ederim.

Teslime Sultan KÜTÜK

Rehberlik Öğrt.

Sor uN o	MADDELER	
1.	Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Herhangi bir derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Herhangi bir derse çalışırken ,derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Herhangi bir dersteki önemli kavramları bana hatırlatması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Herhangi bir ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	Herhangi bir derse çalışırken ,ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri biraraya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Herhangi bir derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	Herhangi bir dersle ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

13.	Herhangi bir derse çalışırken derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun anafikrini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Herhangi bir derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Herhangi bir derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Herhangi bir dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tabloları da şekiller çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Herhangi bir derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Herhangi bir derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21.	Derste da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorumya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24.	Herhangi bir dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçıırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Herhangi bir dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Herhangi bir dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığım da, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.	Herhangi bir derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.	Herhangi bir derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.	Herhangi bir derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursadaha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖZGEÇMİŞ

Teslime Sultan KÜTÜK 1986 yılında Silifke’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Silifke’de tamamladı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı’nda rehberlik öğretmeni olarak göreve başladı ve halen görevine devam etmektedir.

VITAE

Teslime Sultan KÜTÜK was born in Silifke in 1986. She completed her primary and secondary school education in Silifke. She graduated from Ondokuz Mayıs University, Guidance and Psychological Counseling Department in 2008. In the same year, she started to work as a guidance teacher at the Ministry of National Education. And since she has been working.