



T.C
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARI İLE
SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ VE BİR ARAŞTIRMA**

Emine AYDOĞMUŞ

**Danışman
Prof. Dr. Canan ÇETİN**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL, 2016



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumu İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki
ve Bir Araştırma

Ad-Soyad: Emine AYDOĞMUS

ONAY:

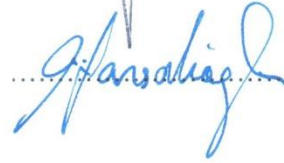
Danışman : Prof. Dr. Canan ÇETİN


.....

Üye: Doç. Dr. Esra DİNÇ


.....

Üye: Dr. Mustafa FARSAKOĞLU


.....

Onay Tarihi: 1/12/2016

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
LİTERATÜR TABLO LİSTESİ	vii
ANALİZLER ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
KISALTIMA LİSTESİ	xii
ÖZSÖZ.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
ÖZET	xv
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlılar	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
II. BÖLÜM	6
ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARI.....	6
2.1. Öğretim ve Öğretmen.....	6
2.1.1. Çocuk Psikolojisine Göre Öğretim.....	6
2.1.2. Öğretimdeki Ana Faktör Olan Öğretmen ve Sergilediği Davranışlar	6
2.1.3. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	7
2.1.4. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Nitelikler	7
2.2. Tutum Kavramı ve Öğretmen Tutumları	10

2.2.1 Tutum Kavramı	10
2.2.2. Öğretmen Tutumları	11
2.2.3 Olumlu Öğretmen Davranışları:	12
2.2.4. Sosyal Tarafından Geliştirilen Olumlu Öğretmen Davranışları ve Alt Boyutları	13
2.3. Etkili Öğretim, Öğretmenlik ve Öğrenci Başarı İlişkisi.....	18
2.3.1. Sınıf Ortamında Etkili İletişim	18
2.3.2. Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	20
2.3.3. Sınıfta Disiplinin Sağlanması	22
2.3.4. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanması	22
BÖLÜM III.....	24
SINAV KAYGISI.....	24
3.1. Sınav Kaygısı Tanımı:.....	24
3.2. Sınav Kaygısı Modelleri:	25
3.3. Sınav Kaygısı Boyutları	27
3.4. Sınav Kaygısı Nedenleri	27
3.5. Sınav Kaygısının Belirtileri ve Performansa Etkisi	28
3.6. Başatma yöntemleri.....	29
3.6.1. Bedensel Teknikler	30
3.6.2. Zihinsel Teknikler	30
3.6.3. Davranışsal Teknikler.....	31
BÖLÜM IV.....	33
ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ.....	33
4.1. Öğretmenlerin Sınav Kaygısına Etkileri	33
4.2. OÖT Alt Boyutları İle Sınav Kaygısı Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	34

4.2.1. OÖT Planlama Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki	34
4.2.2. OÖT Uygulama Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki	35
4.2.3. OÖT Pekiştirme Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki	35
4.2.4. OÖT Değerlendirme Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki	36
4.4. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
4.4.1. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
4.4.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
4.5. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	51
4.5.1. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	51
4.5.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	52
BÖLÜM V	54
YÖNTEM ve BULGULAR.....	54
5.1. Araştırma Modeli	54
5.2. Evren ve Örneklem	54
5.3. Veri Toplama Araçları	58
5.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
5.3.2. Olumlu Öğretmen Tutumları Ölçeği	58
5.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri	59
5.4. Verilerin Toplanması	60
5.5. Verilerin Analizi.....	60
5.6. Bulgular.....	60
5.6.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular	61
5.6.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler.....	65

BÖLÜM VI.....	90
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	90
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	90
6.2 Öneriler	94
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Yöneticilere Öneriler	94
6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öğretmenlere Öneriler	94
6.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	97
EK I - KİŞİSEL BİLGİ FORMU	105
EK II - OÖT ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ ANKETİ.....	106
EK III - SINAV KAYGISI ENVANTERİ	108
EK V	110
ÖZGEÇMİŞ	111

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1 Sınıf ortamında iletişim sürecinin beş ögesi.....	18
Şekil 3.1 Kaygı şiddeti ile sınav başarısı arasındaki ilişki.....	26



LİTERATÜR TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1 Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	40
Tablo 4.2 Sınav kaygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	47
Tablo 5.1 İstanbul Anadolu Yakası 2014-2015 öğretim yılı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri	54
Tablo 5.2 İstanbul Anadolu Yakası İlçeleri Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı	57
Tablo 5.3 Anket Uygulanan Okullar Listesi	57
Tablo 5.4 Olumlu Öğretmen Tutumları Anketine Yönelik Faktör Analizi Maddeleri	59
Tablo 5.5 İlişki Durumu Özet Tablo	93



ANALİZLER ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 5.1 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Çizelge 5.2 Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Çizelge 5.3 Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Çizelge 5.4 Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Çizelge 5.5 Ailenin Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Çizelge 5.6 Öğretmen Tutum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Çizelge 5.7 Akademik Başarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Çizelge 5.8 Babanın Mesleği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	64
Çizelge 5.9 Annenin Mesleği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	64
Çizelge 5.10 Bu Okulda Okuma Nedeni Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	64
Çizelge 5.11 Okuduğu Okulun Alanının Kendine Uygun Olup Olmadığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	65
Çizelge 5.12 Tutum ve Sınav Kaygısı Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	66
Çizelge 5.13 Öğretmenler OÖT'nı Planlama Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri	66
Çizelge 5.14 Öğretmenler OÖT'nı Uygulama Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri	67
Çizelge 5.15 Öğretmenler OÖT'nı Pekiştirme Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri	68
Çizelge 5.16 Öğretmenler OÖT'nı Değerlendirme Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri	70
Çizelge 5.17 OÖT'nın Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	70
Çizelge 5.18 OÖT Planlama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	71
Çizelge 5.19 OÖT Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	71
Çizelge 5.20 OÖT Pekiştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	71

Çizelge 5.21 OÖT Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	72
Çizelge 5.22 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Çizelge 5.23 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	72
Çizelge 5.24 OÖT Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları	73
Çizelge 5.25 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumlarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Çizelge 5.26 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumlarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tamhane Testi Sonuçları	75
Çizelge 5.27 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Akademik Başarı Açısından Kendinizi Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 5.28 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Babanızın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 5.29 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Annenizin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Çizelge 5.30 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Annenizin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tamhane Testi Sonuçları	77
Çizelge 5.31 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Bu Okulda Okuma Nedeniniz Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78

Çizelge 5.32 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Bu Okulda Okuma Nedeniniz Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 5.33 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Okuduğunuz Alanın Kendinize Uygun Olup Olmadığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Çizelge 5.34 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 5.35 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 5.36 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	81
Çizelge 5.37 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Çizelge 5.38 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Çizelge 5.39 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Çizelge 5.40 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Çizelge 5.41 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 5.42 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83

Çizelge 5.43 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Çizelge 5.44 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 5.45 Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 5.46 Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkeninin Çapraz Tablosu	85
Çizelge 5.47 Akademik Başarı Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkeninin Çapraz Tablosu	85
Çizelge 5.48 Ki-Kare Testi ve Kramer V Tablosu	86
Çizelge 5.49 OÖT Toplam Puanı ile Sınav Kaygısı Toplam Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	87
Çizelge 5.50 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Toplam Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	87
Çizelge 5.51 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88
Çizelge 5.52 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	88
Çizelge 5.53 OÖT Toplam Puanı ile Sınav Kaygısı Kuruntu ve Duyuşsalık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	89

KISALTMA LİSTESİ

OÖT : Olumlu Öğretmen Tutumları

SK : Sınav Kaygısı

SKE : Sınav Kaygısı Envanteri



ÖZSÖZ

Eğitimin bir parçası olan sınavlarda, sınav kaygısı öğrenci başarısı üzerinde etkili bir etmendir. Sınav kaygısının nedenleri, etkileri ve tedavisi üzerine daha önceden bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Eğitim önemli parçalarından bir diğeri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve bu davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri üzerine bir çok araştırma mevcuttur. Ancak şimdiye kadar yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınav kaygısına etkisinin üzerinde durulmadığını fark edilmiştir.

Olumlu öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı hedeflediğim bu çalışmada bana gereken desteği ve anlayışı sağlayan aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to find out the relationship between the student perception of teacher attitudes and the test anxiety of the students of vocational and technical secondary schools.

In this study, a comprehensive literature search was done about the subject. Positive teacher attitudes scale, developed by Soydal (2006) with 34 items; the scale of test anxiety, developed by Spielberger (1980) with 20 items; the scale of test anxiety, adapted to Turkish by Oner(1990) and a profile questionnaire, developed by the researcher with 11 personal knowledge questions were used.

The study was conducted with 514 (239 female and 275 male) students in total, who were from 9 different vocational and technical secondary schools in İstanbul Anatolian side.

The study was performed as a descriptive study. In the research,an independent t- test, the non-parametric Mann-Whitney U test, ANOVA (Analysis of one way variance), non-parametric Kruskal Wallis-H test, Pearson's product moment correlation and CrossTab analysis were used. Statistical significance level has been determined as 0.05 and statistical analysis programme of SPSS 15.0 is used in analyzing of the gathered data from the research.

The results of this research indicate a correlation between positive teacher attitudes on test anxiety as expected in the hypothesis. There is a significant positive correlation between the test anxiety and the total attitude score of positive teacher attitudes. According to this the test anxiety of students who believe teacher attitudes effect their success increase. However the test anxiety of students who believe teacher attitude does not effect their success decrease.

Key words: Positive Teacher Attitudes, Test Anxiety, Vocational and Technical Educational Schools

ÖZET

Bu araştırma mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasında yapılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışları ile sınav kaygısı arasında ilişki olup olmadığı araştırmanın esas nedenidir.

Konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada Soydal (2006) tarafından geliştirilen 34 maddelik olumlu öğretmen tutum ölçeği, Spielberger (1980)'in geliştirdiği ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik sınav kaygısı ölçeği ve araştırmacının hazırladığı 11 maddelik kişisel bilgi anketi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasında 9 farklı mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 239'u kız, 275'i erkek olmak üzere toplam 514 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış, dağılımların özelliğine göre parametrik ve non-parametrik teknikler, bağımsız grup t testi, nonparametrik Mann Whitney-U testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA), nonparametrik Kruskal Wallis-H testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi, çapraz tablo analizi kullanılmış olup, Anlamlılık 0.05 olarak kabul edilmiş ve analizler SPSS 15. programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular hipotezde beklendiği olumlu öğretmen tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları, sınav kaygısı düzeylerini etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları ve alt boyutları ile sınav kaygısı ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmen tutumunun başarıyı etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Öğretmen tutumunun başarısını etkilemediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu Öğretmen Tutumları, Sınav Kaygısı, Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki konulu çalışmamızın amacı öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumunun sınav kaygısı oluşmasında bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

Giriş bölümünde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıkları sunulacaktır. Ayrıca çalışmada sözü edilen terimlere kavramsal bilgiler şeklinde değinilecektir, II. bölümde öğretim ve öğretmen kavramları ile öğretmenin sahip olması gereken özellikler, tutum kavramı ve öğretmen tutumları ile olumlu öğretmen davranışları, etkili öğretim, öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki başlıklar altında incelenecek, III. bölümde sınav kaygısının tanımı, boyutları, nedenleri, performans etkisi, başatme yöntemleri, öğretmenlerin sınav kaygısına etkisi ve geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar ele alınacak, IV. bölümde öğretmenlerin sınav kaygısına etkileri ve bu konuda öğretmenlerin üzerine düşen görevler ile OÖT alt boyutları ile sınav kaygısı alt boyutlarının karşılaştırılması incelenecektir. Yurt içinde veya yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalara yer verilecektir. V. bölüm araştırmada araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları yer alacak ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçları ile öğrencilerin algıladıkları olumlu öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılacaktır. Sonuç bölümünde tüm anlatılanların özeti, anlam ifade eden araştırma ilişkisi sonuçları ile önerilere değinilecektir.

1.1.Problem Durumu

Bilgi çağına adım attığımız bu yeni dönemde, öğrencileri çok erken yaşlardan itibaren hayata en iyi şekilde hazırlamak daha da önem kazanmış bulunuyor. Eğitim hayat koşullarını ve yenilenen teknolojileri öğretirken, eğitime bunları adapte ederek çocukların çağın gereksinimlerine göre eğitilmesini ve beceriler kazanmasını sağlamalıdır (Özsoy, 2004).

Eğitim sayesinde yeni nesil toplumun içinde var olabilmek için gerekli bilgi, becerileri edinmekte, kişiliklerini geliştirmektedir. Öğretmen öğrencilere istenen davranışları

öğretme ve öğrenilen davranışları pekiştirme konusunda eğitimin birinci derece sorumlusudur (Başaran,1994:76).

Eğitim sisteminin çeşitli düzey ve türdeki okullarında öğrencilerin istenen davranışların hepsini kazanması büyük çoğunlukla olası olmamakta, öğrenciler okulda başarısızlığı yaşamaktadır. Bu başarısızlığın en çok yaşandığı disiplin alanlarından birinin öğretmenlerin olumsuz davranışları olabileceği düşünülmektedir. Bir öğretmenin sınıf ortamında başarılı olabilmesi için sınıf içinde öğrencileriyle etkili bir iletişim kurması arzu edilir.

Eğitim sisteminin olmazsa olmazı ise sınavlardır. Sınava giren ergenlere bakıldığında bazılarının çok yoğun bir sınav kaygısı yaşadığı, bir kısmının ise kendinden emin, sağlıklı düzeyde kaygı hissettikleri görülmektedir. Aradaki bu farkın nereden kaynaklandığı cevaplanması gereken önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu soruya cevap verilmesiyle yüz binlerce öğrencinin maruz kaldığı bir kaygının nedenini belirlemeye yönelik yürütülen çalışmalara katkı sağlanabilir ve gençlere yardımcı olacak uygulamalar için önemli bulgulara ulaşılabilir.

Literatürde sınav kaygısının çeşitli tanım ve araştırmaları yer almaktadır. Bu tanımların en yaygın olanı Spielberger (1972)'in görüş ve kuramıdır. Spielberger sınav kaygısını formal bir sınavda ya da değerlendirme durumunda ortaya çıkan, bireyin asıl başarımını göstermesini engelleyen, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel özelliklere sahip, bireyde gerginliğe sebep veren istenmeyen bir durumdur (Hanımoğlu,2010).

Bu bağlamda öğretmen tutumu ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır sorusu akla gelmektedir.

1.2. Problem cümlesi

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumu ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır? Sorusu üzerinde durulmuştur. Araştırmanın alt problemleri ise şöyle sıralanmıştır:

Alt problemler

Öğretmenler OÖT'nu¹ planlama, uygulama, pekiştirme ve değerlendirme boyutunda ne derecede gerçekleştirmektedir?

- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT planlama, uygulama, pekiştirme ve değerlendirme alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları alan değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları öğretmenlerinizin size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları babanızın çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları annenizin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları bu okulda okuma nedeniniz değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- OÖT'nun öğrenci başarısına etkisi toplam puanları okuduğunuz alanın kendinize uygun olup olmadığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınav kaygısı toplam puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık alt puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınav kaygısı toplam puanları ile kuruntu ve duyusallık alt puanları, öğretmenlerinizin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınav kaygısı toplam puanları ile kuruntu ve duyusallık alt puanları, sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

¹ Olumlu Öğretmen Tutumu araştırmada OÖT olarak yazılacaktır.

- Sınav kaygısı toplam puanları ile kuruntu ve duyuşsallık alt puanları, akademik başarı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin size karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz değişkenlerinin arasında ilişki var mıdır?
- Akademik başarı değişkeni ile öğretmenlerin size karşı tutumu nasıl değerlendiriyorsunuz değişkeninin arasında ilişki var mıdır?
- OÖT toplam puanı ile sınav kaygısı toplam puanı arasında ilişki var mıdır?
- OÖT alt boyutları ile sınav kaygısı toplam puanı arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumunun sınav kaygısı üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın bir diğer amacı ise demografik özellikler de dikkate alınarak ilgili örneklem grubunda öğretmen tutumu ve sınav kaygısı düzeyinin daha iyi anlaşılmasıdır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretimin en önemli basamağı sınavlardır. Sınava giren öğrencilere bakıldığında bazılarının çok yoğun bir sınav kaygısı yaşadığı, bir kısmının ise kendinden emin, sağlıklı düzeyde kaygı hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. İlgili alan incelendiğinde sınav kaygısı üzerine ve öğretmen tutumları üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak eğitim öğretimin içinde olan öğretmenlerin sınav kaygısının oluşmasındaki yerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada meslek lisesinde öğrenimi devam eden öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumu ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa neden olan etmenlerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.

Kullanılan anketler istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.

Öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru cevaplayacakları farz edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu çalışma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı İstanbul Anadolu yakası meslek liseleri ile sınırlıdır.
- Anketi yanıtlayan öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Araştırmanın evreni için elde edilecek bulgulardan faydalanılarak varılacak sonuç ve genellemeler geçerlidir.

1.7. Tanımlar

Öğrenme stratejileri: Öğrencilerin kendilerine öğrenme süreci boyunca özerk ve bağımsız beceriler kazandıracak yolu göstermeleridir (Namlu, 2004).

Öğretmen Yeterliliği: Yeterliliğin anlamı, bir iş veya görevi doğru şekilde yapabilmek için sahip olunması gereken niteliklerdir. Öğretmen yeterliliği; öğretmenlik mesleğinin ihtiyacı olan bilgi, beceri, davranışlara ve sorumluluklara sahip olma durumudur (Sönmez, 2003).

Sınıf Atmosferi: Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin oluşturduğu sınıf iklimidir. Bu iklimin oluşmasında sınıfın fiziksel, sosyal, psikolojik ortamı ile öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim rol oynamaktadır (Küçükahmet, 2000).

Tutum: Hal, kavram veya başka insanlara karşı yöneltilen, olumlu veya olumsuz reaksiyonda bulunma meyili (Tezbaşaran 1997).

Sınav Kaygısı: Kişinin esas başarımını engelleyen bir duygudur. Sınav veya değerlendirme durumunda yaşanır ve davranışsal, bilişsel, duyuşsal özellikleri ile kişide gerginlik yaratan istenmeyen bir durumdur (Spielberger ve Vagg, 1995, s.2).

Kuruntu: Sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturur ve bireyin iç konuşmaları ile kendi hakkında olumsuz düşüncelerini içerir (Öner, 1990).

Duyuşsallık: Sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönüdür. Üşüme, kızarma, hızlı kalp atışı, terleme, mide bulantısı ve sinir gibi fiziksel durumları içerir (Öner, 1990)

II. BÖLÜM

2. ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN TUTUMLARI

Bu bölümde öğretim ve öğretmen kavramları ile öğretmenin sahip olması gereken özellikler, tutum kavramı ve öğretmen tutumları ile sınıf ortamında etkili iletişim unsurları konuları ile, olumlu sınıf atmosferi yaratma, sınıfta disiplinin sağlanması ve sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması konuları başlıklar altında incelenecektir.

2.1. Öğretim ve Öğretmen

Bu başlık altında öğretim, öğretmen ve öğretmenin sahip olması gereken özellikler üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Çocuk Psikolojisine Göre Öğretim

Öğrenciler zaman zaman sahip oldukları değerler ve kavramsal yapıları ile çevredeki farklılıkları algılamakta güçlük çekerler. Olaylar onların kendi değer sistemindeki gerçekliğe uygun olmak zorundadır. Aksi takdirde öğrenci tanımlayamadığı öğeyi benimsemeyecektir, Her çocuk birbirinden farklıdır. Çocuk bir bütün olarak gelişir. Yalnız beden ve duygu gelişimi söz konusu değildir. Çocukta fikri gelişimi, bilgi, beceri, olumlu davranış ve irade eğitimi bir bütünlük sağlanmalıdır. Çocuklar görmekten çok, yaparak ve yaşayarak öğrenirler (M.E. B. 1995,s.28). Öğrenmenin olabilmesi için öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin olması, ulaşacağı yararları bilmesi, eğlenmesi, tepki vermesi ve alıştırmaya istekli olması gereklidir. Öğretilecek materyaller; doğallık, güncellik, çocuğa yönelik, yakından uzağa, somuttan soyuta vb. ilkelere de ters düşmemeli, öğrencinin bilgi ve alışkanlık durumlarına uygunluk göstermelidir (Binbaşıoğlu, 1983,s.22).

2.1.2. Öğretimdeki Ana Faktör Olan Öğretmen ve Sergilediği Davranışlar

Sınıf yöneticisi, bir zaman dilimi içerisinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir bileşimi ve uyumlaşmayı sağlayan kişidir. Bir başka deyişle sınıf yöneticisini, sınıf sistemi içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri kuran kişi olarak tanımlayabiliriz.

Sınıf yöneticisi denince akla ilk önce öğretmenler gelir; çünkü öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi olarak özetlenen işleri yapan kişi öğretmendir. Ancak öğretim ortamının sağlanması ve sürdürülmesi okul yöneticisi ile de ilgilidir(Erdoğan,2000:16–17).

2.1.3. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Öğretmenin öncelikle filozofik, psikolojik ve teknik açılardan yeterli özelliklere sahip olması gerekir. Üç Özellik Yaklaşımı ise yöneticilerin belli karaktere, entelektüel ve sosyal özelliklere sahip olmasını, gereken özellikler olarak sınıflandırılmıştır.

Entelektüel Özellikler: Muhakeme yapabilme, mantıklı olma, genel kültür, analiz ve sentez yapabilme, sezgi gücü, hayal kurabilmek, konsantre olabilmek, açık olmak gibi özellikler.

Karakter Özellikleri: Girişkenlik, hafıza gücü, dengeli olma, uyum, dikkat, itiyat, , dinamiklik, kararlılık, yöntemli çalışma, düzenlilik, çabukluk, ciddi olma gibi özellikler.

Sosyal Özellikler: işbirliği, iş disiplini, grubu anlayabilme, hitap edebilme, dış görünüm, kendini anlayabilme gibi özellikler.

Öğretmen ve Liderlik: Öğretmenin liderlik özelliklerine de sahip olması gerekir. Bir öğretmen yönettiği grubun duyguları, düşünceleri, inançları, değer yargıları ve davranışlarını yönlendirme ve etkilemede, bilinen uygulamalar ve belli otorite kaynakları dışında hareket edebiliyorsa liderlik özelliklerini de sergilemiş olur.

2.1.4. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Bilgili Olmalı: Öğretmenin, genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı ve özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir.

Yetenekli Olmalı: Kavramsal, beşeri ve teknik becerileri olmalı.

Deneyimli Olmalı: Zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacağı için, sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.

Sağlıklı Olmalı: Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelmeyen öğretmen, eğitim ve öğretim işini de sağlıklı biçimde yürütemez.

Ahlaklı Olmalı: Hukukun üstünlüğüne inanmalı, dürüst, tarafsız, adaletli olmalı, insana değer vermeli, tutarlı davranmalı, çifte standart içinde olmamalıdır (Erdoğan,2000,s.19–23).

Eğitim sistemimizde; aşırı baskıcı, sert, sevgisiz bir uygulamadan, çocuğu tamamen haklı sayan hatalı davranışlarından daima eğitimciyi sorumlu tutan bir uygulama söz konusu olmaktadır. Gerçekçi bir eğitim uygulaması, eğitici ve eğitime eşit oranda ağırlık veren bir eğitim uygulamasıdır. Bunun orta yolunun bulunması gerekmektedir. Bunun için öğretmenler bir davranış yolu belirlemelidirler.

Otoriter davranış sergilemede hakim ilişkiler, otoriter yönetim ilişkileridir. Bu ilişkilerin temelinde ise güç vardır. Umursamazlık stilinde ise; öğrenciyle ilgilenilmez, değerlendirmelerde de bir tutarlık yoktur. Öğrenciler huzursuz ve kararsızdır. Demokratik davranış stilinde ise; tüm adımlar grup kararlarının ürünüdür. Öğretmen yardımcı rolündedir. Ödül ve ceza objektif olarak verilir (Hesapçıoğlu, 1988,s.241–242).

Öğretmenin sınıf ortamındaki davranışının eğitim-öğrenimi etkilediği bilinmektedir. Öğretme ortamını olumlu yönde etkileyebilmek Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alması, tarafsız, olgun, anlayışlı, hoşgörülü, saygılı, insancıl, güvenilir, ilgili, neşeli, bilgili, olması gibi özellikleri eğitim ortamını olumlu yönde etkiler. Öğretmenler; bilgiyi ve doğruyu tek ellerine almamalı, ikili yaklaşımlarla görüşme ve tartışmalarla sonuçlara varılmasına ve çözüm yollarının ortaya çıkarılmasına önem vermelidirler. İyi bir yönetime sahip olan sınıflarda, öğretmen öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmuş demektir. Öğrenci şahsiyetini kabul eden, değer veren, adil ve anlayışlı öğretmenler sınıfça sevilir. Bu da büyük ölçüde öğretmenin kişiliği ile ilgili bir olaydır. Sınıf yönetiminde öğrenme çevresi sınıf öğrencilerini susturup oturtmaktan ibaret değildir. Öğrenciler anlatılanları sessizce dinlemeyi öğrenmelidirler.

Sınıfi yönetmek bunların yanında uygun öğrenme çevresi meydana getirmektir Çevre öğrencinin öğrenme isteğini artırır. Sınıf yönetimi; öğretmenin, öğrenciye karşı davranışı, ferdi ihtiyaçları gidermesi gibi sistematik işlerin etkisi altındadır.

2.1.4.1 Akademik Nitelikleri Bakımından Öğretmen

Öğrencilerin sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunları, tutumları, zihinsel gelişimi ve gelişim ilkeleri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır.

Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri ile ilgili öğretim tekniği ve uygulamaları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalıdır.

Çeşitli ön gelişimli ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin bireysel, grupsal ve kitlesel durumlarda etkili yönlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olmalıdır.

2.1.4.2 Toplumsal Açıdan Öğretmen

Toplumsal açıdan öğretmenin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz;

- Saygı duyulan, sorumlu bir vatandaş olmalıdır.
- Toplum düzenini ve başka unsurların gelişme ve biçimini anlamalıdır.
- Toplumsal etkinliklere katılmalıdır.
- Sosyal etkinliklerde liderlik rolünü yüklenmelidir.
- Geniş, çağdaş ve liberal bir dünya görüşüne sahip olmalıdır.

2.1.4.3 Sergilediği Eğitim Hizmeti Bakımından Öğretmen

Sergilediği Eğitim Hizmeti Bakımından Öğretmenin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz;

- Etkinlikleri plânlama, düzenleme, yürütme, değerlendirme, geliştirme bilgi ve deneyimine sahip olmalıdır.
- İçerik, davranış ve görev analizleri yapma, düzenleme, uygulama, geliştirme bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.
- Öğrenci gereksinimlerini tanımalı ve uygun yaşantılar sağlamalıdır.
- Bireysel teknik ve yöntemleri kullanmayı bilmelidir.
- Klinik ve bireysel grup çalışmalarını başarı ile yönetebilmelidir

2.1.4.4 Mesleki Yönden Öğretmen

Mesleki Yönden Öğretmenin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz;

- Mesleğin insan yaşamı ve toplum içindeki işlevini anlamalıdır.
- Mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini bilmeli, yasa ve yönetmelikleri yakından takip etmelidir.
- Meslek bütünlüğünü korumalı, saygınlığı arttırıcı davranmalarda bulunmalıdır.
- Birey ve toplum için gerekli olan bu mesleğin; bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik boyutlarını dengeli ve tutarlı bir şekilde geliştirmelidir.

- Alanda girişimci, araştırıcı, yapıcı, yaratıcı ve uzman olmalıdır.
- Mesleki etik kuralları gereğince meslek bilinci ve statüye sahip olmalıdır.
- Öğretmenin kendini iyi yetiştirmesinde artan bir sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, öğretmenin sürekli olarak kendini ve mesleğini değerlendirmesi, meslek bilinci için mesleki olanakların oluşturulması gerekmektedir.
- Toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri, değerleri, gelenek ve görenekleri ile ilgili anlayışlar ve davranışlar oluşturabilecek yaşantı ortamı sağlanmalıdır.
- Meslekte bilimsellik ve uzmanlık ölçütleri esas alınmalıdır.
- Alanda mesleki gelişim sağlanmalı, beceri ve uygulamalar arttırılarak deneyim işbirliği ile sağlanmalıdır (Hacıoğlu; Alkan, 1997,s.31).

2.2. Tutum Kavramı ve Öğretmen Tutumları

Bu başlık altında tutum kavramının çeşitli akademisyenler tarafından tanımı ve öğretmen tutumları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz öğretmen kavramları, olumlu öğretmen davranışları ve bu konuda Soydal (2006) tarafından geliştirilen ölçekteki planlama, uygulama, değerlendirme ve pekiştirme kavramları ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.1 Tutum Kavramı

İlter ve Köksalan (2011) tutum kavramını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki olarak açıklamışlardır. Baldwin (1901-1905 Akt: Ünal,1981) ise tutumun bir davranış değil, bir tepki hazırlığı olarak davranışın ön şartı olduğu düşüncesini belirtmiştir. Kağıtçıbaşı (1988)'na göre tutum ise, davranışa hazırlayıcı bir yönelmedir, gözlemlenebilen bir davranış değildir. Kirel (2004)'e göre ise tutum sonucu görülebilen bazı davranışlar olduğundan davranışların gözlenmesi ile tutumun var olduğuy söylelenebilir.

Öğrencilerin akademik başarılarına sahip oldukları tutumların etkili olması, tutumların eğitim sürecinde önemli olmasının sebebidir. Açıkgöz (1992)'e göre, öğrencilerin öğretmenlere, derslere, okula ait tutumlarının olumlu olması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Zaten öğrencilerin eğitim hayatı boyunca öğrenme eğiliminin gerçekleşebilmesi için olumlu tutumlara sahip, bilgiye açık ve istek duymaları gerekmektedir.

Varış (1988), öğretmenlerin çeşitli alışkanlıkları, duyuşsal özellikleri, düşünsel tutumu ve bunlardan oluşan kişiliğinin, öğrenciyi etkilediğini belirtmiştir. Çünkü öğrenci genelde, öğretmenin anlattığı derse değil derse yaklaşımına dikkat ederek olayları anlatmasından etkilenir. Bloom (1995) ise öğrencinin bilişsel başarısının, yaklaşık dörtte bir oranında duyuşsal özellikleri tarafından arttırıldığını ileri sürmüştür. Buna göre öğrenme başarısının yaklaşık dörtte bir duyuşsal özelliklerinden kaynakladığı söylenebilir.

Tutumlarımız da davranışlarımızın çoğunluğu gibi, öğrenme yoluyla edinilmiştir. Gerçekte tutumlar bireyin edinilmiş kişilik özelliklerinin parçasıdır ve modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla veya klasik veya edimsel koşullanma yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 2000: 363). Tutum aracısız gözlenebilen bir özellik olmamasına rağmen, gözlemlenen davranışlarının sonucu varsayılan kişiye ait bir eğilim olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

2.2.2. Öğretmen Tutumları

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara göre kişiliği yeterli bir öğretmen öğrencileri daha olumlu etkilerken, olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmenin öğrencilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Benlik algısıdır ve tutumlar, kişiliğin oluşmasını sağlayan esas özelliktir. Öğretmenin çeşitli alışkanlıkları, duygusal tepkileri ve düşünsel tavrı öğrencileri etkilemektedir (Wang, 2004: 50). Öğretmenin bir olaya veya kişilere yönelik gösterdiği tepki öğrencileri çok fazla etkilemektedir (Çelik, 2011).

Öğretmenin kişiliği sınıfta önemli bir değişkendir. Öğretmen, sınıf ortamında öğrencileri gerekli bilgi ve beceriler ile eğitirken diğer taraftan da kişiliği öğrencileri etkilemektedir. Zira öğretmenin kişiliğini; değerleri, ihtiyaçları, ilgisi, davranışları, tutumları ve benzeri nitelik özellikleri oluşturur. Bu özelliklerin her biri öğretmenin kişiliğini oluştururken aynı zamanda öğrenci üzerinde etkili olmaktadır (Küçükahmet,2000).

Öğretmenin duygusal tepkileri, düşünsel tutumu ve alışkanlıkları öğrenci üzerinde etkili olur. Öğrenci çoğu zaman, öğretmenin anlattığı konudan çok, olayları yorumlama biçiminden etkilenmekte ve konuya yaklaşımına dikkat etmektedir. Başarı için önemli bir etmen olan ilgi ve tutum, öğretmenin öğrenciler ile ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli etmendir. (Sözer, 1996: 8- 9).

Tutumun devamlılığını ve düzenliliği, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının ve öğrencilerle kurdukları iletişimi etkilediği bilinmektedir. Olumlu sınıf atmosferinin oluşmasında esneklik, öğrenciye arkadaşça davranma, değer verme, ilgili alanda uzmanlık, canlılık, heyecan özellikleri taşıyan öğretmenlerin önemli katkıları olmaktadır (Babacan, 1999: 5).

Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmen tutumlarının;

- Öğretim branşlarına göre,
- Okul derecelerine göre,
- Öğretmenlik branş dersinin program içerisinde ki ağırlığına göre,
- Öğretmenin mezun olduğu okula göre değişiklik sergilediği belirlenmiştir (Sütçü, 1997).

2.2.3 Olumlu Öğretmen Davranışları:

Öğretmenin olumlu davranışları sınıfın öğrenmesini etkiler. Öğrencilerin davranışları öğretmenlerin hem kişiliğinden hem de tutumlarından etkilenir. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencilerin davranışlarına yönelik birçok problemi ortadan kaldırır (Özdemir ve Yalın, 2000:97).

Taşpınar'a (2002:162) göre sınıf içindeki olumlu öğretmen davranışları;

- Demokratik kişiliğe sahip olma,
- Bilgisini etkili bir şekilde kullanma ve aktarma,
- Öğrenci psikolojisinden anlama,
- Derslere zamanında ve hazırlıklı girme,
- Konuları iyi açıklama,
- Öğrencilerin potansiyelini keşfetme,
- Öğrencilerin ilgilerine göre dersi düzenleme,
- Öğrencilere eşit davranma,
- Öğrenci başarısını objektif değerlendirme,
- Öğrenme ortamını öğrencinin aktif olduğu bir biçime getirme,
- Problem çözme yöntemini derslerde kullanma,
- Sınıfta rehber konumunda olma,
- Öğrenciler arasında yarıştan çok işbirliğini geliştirme

Sınıf içinde öğrencileri belirlenen amaçlara ulaştırmak için öğretmenin kullandığı en etkili araç ve kaynak kendisidir. Öğretmenin bir konuyu öğrencilere öğretmeye uğraşması, o konuya ait hedef davranışları öğrencilere kazandırmasıyla olur. Bunun için o konuyla ilgili kendisinde daha önce kazanılmış olan duygu ve becerileri, haber, tutum, bilgi ve fikirleri aktararak, öğrencilerde istendik yönde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların oluşmasını sağlamaya çaba göstermesidir (Çilenti, 1988).

Öğretmen davranışlarını, öğretmen nitelikleri belirler. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler mesleki ve kişisel niteliklerdir.

Öğretmenin öğrenmeyi etkinleştirmedeki yeri tartışılmazdır. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen tutum ve davranışlarının her ögesi çok önemlidir. Öğretmen davranışlarıyla ve araştırmacı kişiliğiyle her yönde aynı yaşantıyı sürdürmelidir (Turgut, 1991).

Tarım'a (2005) göre öğrenmeyi kolaylaştırıcı birçok etmen vardır. Başarılı bir öğrenmeyi kolaylaştırmanın birinci özelliği, öğretmenin mevcut programını hareket noktası yaparak öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle işlemeye özen göstermektir. Öğrenciyi destekleyici cesaretlendirici bir sınıf ortamı öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi öğretmene olan sevgi ve saygı, öğretmeni memnun etme duygusu da öğrenmeyi kolaylaştırır.

Onüçler'e (1995) göre samimi, içten söz ve davranışları ile düşünce ve duyguları uyumluluk içinde olan bir öğretmen öğrencisinden aynı karşılığı alacaktır. Çünkü öğretmen her zaman bir modeldir. Öğrenciler öğretmenin hem bilgi ve becerilerinden hem de davranışlarından etkilenir. Bu durumda öğrencilerin başarılı olabilmesi, öğretmenin derin ve engin bir kültüre sahip olması ve öğrencilere öğrettikleri ile kendi yaptıkları arasında tutarlılık olabilmesine bağlıdır.

2.2.4. Sosyal Tarafından Geliştirilen Olumlu Öğretmen Davranışları ve Alt Boyutları

Soydal (2006) tarafından geliştirilen "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisini Değerlendirme Ölçeği" dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

- Öğretmenlerin Planlamaya Yönelik Olumlu Davranışları
- Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Olumlu Davranışları
- Öğretmenlerin Pekiştirmeye Yönelik Olumlu Davranışları
- Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Olumlu Davranışları

2.2.4.1. Öğretmenlerin Planlamaya Yönelik Olumlu Davranışları

Planlama; amacı itibariyle öğretilecek konunun tespiti, bu konunun öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, kullanılacak araç-gereç tespiti, zamanın nasıl kullanılacağına tespiti gibi unsurları içerisinde barındıran eğitim öğretimin kalitesiyle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Eğitim öğretim içinde verimli ve başarılı olabilmek için planlama gereklidir. Eğitimin amaçlarına en etkin ve kısa şekilde ulaşabilmek için öğretmenin eğitim öğretimi önceden planlaması gerekir. Plansız ve programsız çalışmalar eğitim ve öğretimde verimi azaltır (Eskicumalı ve İşman, 2000).

Eğitim belirli hedefleri gerçekleştirmek için yürütülür. Bu yüzden de rastlantılara bırakılamaz. Bir öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun, öğrencilere aktaracağı konuyu ve bunun için gereken etkinlikleri, kullanacağı eğitim araç gereçlerini, seçeceği ders anlatma yöntem ve tekniklerini ve değerlendirme süreçlerini de önceden planlamalıdır. Planlı ve programlı olarak yürütülen bir eğitim öğretim sayesinde verimli çalışmayı ve istenen amaca en kısa yoldan ulaşmak sağlanır. Diğer taraftan öğretmen ders esnasında neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini önceden planladığı için kendinden emin bir şekilde ders işlemiş olacaktır (Eskicumalı ve İşman, 2000).

Açıklamalardan anlaşıldığı gibi öğretim faaliyetlerini planlamak öğretmenin zamanını alacaktır. Ancak uzun zaman alan öğretimin planlanması sonradan hem öğretmenlere hem öğrencilere zaman kazandıracaktır. Yapılan faaliyetlerin amacını, sırasını, uygulanacak yöntem ve tekniklerini, içeriğini ve sonucunu bilmek eğitim öğretim etkinliğinin kalitesini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

2.2.4.2. Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Olumlu Davranışları

Öğrenci davranışlarında istenen hedefe ulaşabilmek için uzun süreye ve tekrar eden tutarlı, kaynaşmış öğrenme yöntemlerinin öğrenciyi etkilemesi gerekir. Bu gereklilik öğrenme süreçlerinin belli ilkelere göre hazırlanmasını gerekli kılar. Böyle bir işlevi yerine getirebilecek bir öğrenme yaşantısı;

- Hedefleri gerçekleştirici olmalı,
- Öğrenciyi geliştirici olmalı,
- Birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmalı,
- Diğer yaşantılarla tutarlı olmalı.

Bu özellikleriyle planlanan bir öğrenme yaşantısı yöntem ve eğitim teknolojisinin katkısıyla öğrenci ulaştırılır (Bilen, 2002).

Öğretmen sınıf içinde tüm etkinliklere öğrencilerin katılımını sağlamasıyla öğrencilerin ve öğretim sürecinin başarısını artırır. Öğrenci katılımının sağlandığı sınıf ortamında başarıya ulaşmak daha kolay olacaktır. Derse aktif olarak katılan öğrenci arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşimini artıracak ve daha başarılı olacaktır (Soydal, 2006).

Özdemir ve Yalın'a (2000) göre öğrencilerin derse katılımını sağlama yolları şunlardır;

- Görsel ve işitsel materyaller kullanmak.
- Cesaret verme ve sorular sormak.
- Not alma işlemine rehberlik etmek.
- Tartışmayı teşvik etmek.
- Öğrencilerin yazılı olarak katılımını sağlamak.
- Değerlere açıklık kazandırma alıştırmalarını kullanmak.
- Rol yapma ve benzetişim tekniklerini kullanmak.
- Beyin fırtınası tekniğini kullanmak.
- “ Bir problem çözme” dersi yapılandırmak.
- Yardımcı dokümanlar hazırlamak.
- İnfomal testler vermek.
- Yönlendirilmiş dinleme faaliyetlerini teşvik etmek.
- Bir kavram şeması oluşturmak.
- “ öğrendim” ve “ merak ediyorum” ifadelerini kullanmak.
- Ek çalışmalara rehberlik etmek.

Eğitim ve öğretim araçlarının tümü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretmenlere en büyük yardımcıdır. Eğitim araçları ile öğrenme hem daha çabuk olmakta, hem de öğrenilen de daha uzun süre hatırdaki kalabilmektedir.

Hancılar ve Pekgöz' e (1972) göre Öğretim araçları;

- Kelimelerle yapılabilecek etkiden daha kuvvetli ve canlı etki yaparlar.
- Eski yaşantıları yenileme olanağı sağlarlar.
- Dikkati çeker ve devam ettirirler.
- Pekiştirici rolleri de vardır (Soydal, 2006).

Öğrencinin içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesi etkili öğretme ve öğrenmenin yapılabilmesinin ön koşuludur. Etkili bir öğretme ve öğrenmenin yapılabilmesi fiziksel değişkenlerin de dikkate alınarak bir düzenleme yapılmasını gerektirir. Sınıf içerisinde iyi bir fiziksel düzenleme, öğrenciyi güdülemekte, öğrenciyi istenilen düzeye getirmekte ve öğrenilenlerin hatırlanmasına yardım etmektedir (Küçükahmet ve diğerleri, 2000).

Öğretim yöntemi, bir dersin amaçlarına ve özelliklerine göre belirlenir. Bir dersin her zaman ve her yerde geçerli, objektif bir öğretim yöntemi yoktur. Farklı dersler için farklı yöntemler kullanılır. Öğretmen kişisel çabası ve dersin ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak sınıf için en uygun öğretim yöntemlerini belirleyip uygulamalıdır (Eskicumali ve İşman, 2000).

2.2.4.3. Öğretmenlerin Pekiştirmeye Yönelik Olumlu Davranışları

Pekiştireç görevi gören uyarıcıların türü ve etkisi öğrenciden öğrenciye değişir. Öğrencilerde sınıf içinde takdir edilme eğilimi vardır. Bu nedenle öğretmenler, öğretim ortamında olumlu pekiştireçleri sıkça kullanmalıdır. Pekiştireçlerin değişik olması ve beklenmedik bir ortamda gelmesi öğrencinin güdülenmesini sağlar (Soydal, 2006).

Özdemir ve Yalın'a (2000) göre, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştiren, başarılarını olumlu yönde etkileyen bazı öğretmen davranışları şunlardır;

- Katılımcılara Öz Saygısı Kazandırmak: Öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerine duydukları güveni destekleyecek sınıf ortamı yaratılmalıdır. Araştırmalar, insanın kendi yeteneklerini algılamaları ölçüsünde öğrenmeye motive edildiklerini gösterir. Öğrencilerin, öğrenme yeteneklerine olan güvenleri ne kadar artarsa, öğrenme motivasyonları ve başarıları da o derece artmaktadır.
- Davranışları Ödüllendirmek: Ödüllendirilen davranışların tekrarlanma ve pekiştirilme ihtimalleri yüksektir.
- Hedefleri ve İzleme Tarihlerini Belirlemek ve İletişimi Sürdürmek: İyi ifade edilmiş, ölçülebilir öğretim hedefleri öğrenme üzerinde etkilidir. Öğretim hedefleri

ölçülebilir, gözlenebilir ve ne zaman kazanılacakları belli olmalıdır. Dersine ve konusuna hâkim olan öğretmen;

- Konusuna hakim öğretmenler sınıfta öğrencilerin dikkatini toplar ve sürekliliğini sağlar.
- Konusuna hâkim olan öğretmenler paniğe kapılmazlar. Sınıf içi çatışmalardan ürktmezler. Çatışmayı akıllıca yönetir; kolaylaştırıcı olurlar.
- Hareketlerinde ciddiyet ve tutarlılık vardır. Öğrenciler içinde ayırım yapmaz.
- Öğrencinin göstereceği davranış ve tepkilerini bilerek, tepkisini belirtmeden önce hislerini kontrol eder.
- Bir amaca yönelik hareket eder; sözsüz iletişim kurabilir.
- Öğrencilerden gelen sorulara veya yorumlara sözel ve sözsüz tepki gösterebilir.
- Beden dilini etkili kullanır.
- Öğrencilerin duyabileceği, fakat rahatsızlık vermeyen ses tonuyla konuşur.
- Anlaşılması kolay ifadeler kullanır..
- Öğrencilere isimleri ile hitap eder.
- Sınıfta daha önceden olan olay ve yorumları hatırlar ve bunlara yeri geldikçe değinir.
- Dersine hazırlı gelir. Ayrıntılı bir ders planı vardır.
- Eğitim için gerekli araç-gereçleri bulundurur.
- Öğrencilerin başarılı olacaklarına güvenir.
- Öğretimi ciddiye alır. Kendini sevilen, değerli ve işini iyi yapan biri olarak algılar.
- Mesleki kural ve moral değerlerine önem verir.
- Amaca ulaşmada ve başarılarında grup mesuliyetine özendirir..
- Öğrencilerin deneyimlerinden faydalanır.
- Yanılgı ve tenkitleri dikkate alır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Pekiştireç kullanıldığında davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Davranışın gerçekleşmesi de sınıf içi karşılıklı etkileşimi artırır. Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları olumlu pekiştireçler ders başarılarını olumlu olarak etkileyebilir.

2.2.4.4. Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik Olumlu Davranışları

Değerlendirme; gözlem ya da ölçme sonucu elde edilen ölçüm ya da ölçümleri, uygun kıstas ya da kıstaslarla mukayese ederek değer yargısına varma işlemidir (Öncü, 1995).

Hazırlanan öğretim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığının, başarılı oldu ise ne derece başarılı olduğunun, hangi öğrencilerin başarılı, hangi öğrencilerin başarısız olduğunun bilinmesi gerekir (Turgut, 1977).

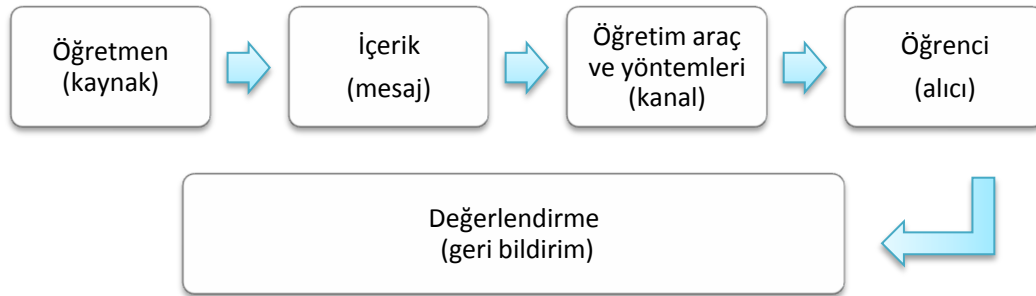
2.3. Etkili Öğretim, Öğretmenlik ve Öğrenci Başarı İlişkisi

Bu başlık altında sınıf ortamında etkili iletişim unsurları, olumlu sınıf atmosferi yaratma, sınıfta disiplinin sağlanması ve sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması konularına değinilecektir.

2.3.1. Sınıf Ortamında Etkili İletişim

İletişimin bilgilerin, becerilerin ve duyguların sözcükler, resimler, grafikler vb. semboller kullanılarak iletilmesidir. Sınıf içi iletişimde öğretmen bilgilerin aktarıcısı ve iletişimi başlatan kaynak; öğretmek istediği konu veya kazandırmak istediği davranış, mesaj; bu dersi anlatırken kullandığı metot, yöntem ve araçlar kanal; tüm bu etkinliğin sonucunda bilgi, duygu ve davranış kazandırılacak kişi konumundaki öğrenci de alıcıdır. Öğretmen sınıf içi iletişimin amaçlara ulaşıp ulaşmadığını, yapacağı sözlü veya yazılı değerlendirmede, soru cevap yöntemiyle elde ederek geri bildirim alacaktır (Seker, 2000:29).

İletişim sürecinin beş ögesi sınıf içindeki öğrenme-öğretme sürecine uyarlandığı zaman aşağıdaki şekil 2.1 oluşmaktadır:



Şekil 2.1 Sınıf ortamında iletişim sürecinin beş ögesi

Şekil 2-1’den anlaşıldığı üzere sınıf ortamında iletişim öğelerinde, öğretmen kaynak, içerik mesaj, öğretim araç ve yöntemleri kanal, öğrenci alıcı, değerlendirme geri bildirimini oluşturmaktadır.

Bir öğretmenin sınıf ortamında başarılı olabilmesi için öğrencileri ile iyi bir iletişim kurması gerekir. Ders öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim-etkileşim olarak da görülebilir. Bu sebeple, öğretmenin iletişim-etkileşim olaylarındaki davranış elemanlarını bilmesi, bunları kullanması ve olumlu yönde geliştirmesi gerekir. İnsanlar arası iletişimde sözlü ve sözsüz mesajlar kullanılmaktadır. Sözsüz mesajlar, öncelikle dokunma duyusu ve görme duyusuyla gönderilmektedir. Öğrencilerden gelen mesajlara ve işaretlere dikkat eden, kendi davranışlarının dışa yansımalarını kontrol eden ve davranışlarını sınıftaki duruma göre ayarlayabilen öğretmenler, öğrencileriyle kolaylıkla iletişime girebilirler (Özcan,1999:30-31).

Sözsüz iletişim elemanları şunlardır:

- Beden teması,
- İletişimde bulunulan kişiye yakınlık derecesi,
- Beden durusu,
- Bedeni görünüş (vücut şekli, giyim-kuşam, saç biçimi),
- Yüz ifadeleri,
- Bakış istikameti,
- Jestler (el-kol hareketleri),
- Bas hareketleri.

Sözsüz mesajlar, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimde, sözlü mesajlardan daha etkilidir. Öğretmenler, sözsüz mesajlarını iletişimin düzenlenmesi için kullanabilir ve derste konuşma miktarını azaltarak, öğrencilerin derse daha fazla katılmalarını sağlayabilirler (Özcan,1999:32-33).

İpşir’e (2002:2) göre, sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişimde başarılı olmasını kolaylaştıracak hususlar şunlardır:

Etkin Dinleme

Etkin dinleme sözel mesajların yanında sözel olmayan mesajlarında anlaşılmasıdır. Öğretmenin öğrenci tarafından gelen sözel ve sözel olmayan mesajları algılayıp, öğrenciye kendi sözcükleri ile geri bildirimde bulunması öğrenciyi anlamayı kolaylaştırabilir.

Ben Dili Kullanmak

Öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin bozulmaması için öğretmenin sen dilinden çok ben dilini kullanması gerekir. Bu sayede öğrenci, yaşanan problem sonunda kendisine karşı olumsuz bir yargı yerine öğretmenin bu konudaki duygularını ifade etmesi ile savunmaya geçmeden hatanın farkına varabilir.

Göz Teması

Bireyler arası iletişimde birlikte gözlerinin içine bakılması iki taraf içinde anlam ifade etmektedir. Öğretmen öğrencilerin gözlerine bakarak ders anlatırken anlattıklarının önemli olduğu mesajını verir, öğrencilerinde benlik saygılarını artırır. Bu sayede derse dikkatleri daha fazla vermeleri sağlanır.

Bekleme Süresi

Sınıf içi iletişimde, öğrencilerin birbirinin sözünü kesmeden başkalarını dinleme alışkanlığını kazanması önemlidir. Ayrıca öğretmen bir soru sorduğunda hemen cevap vermek yerine bir süre düşünüp daha nitelikli ifadeler kullanılması konusunda öğrencileri eğitilmelidir.

Kişiler Arası Sosyal Mesafe

Kişiler algıladıkları yakınlık derecesine göre aralarına sosyal bir mesafe koyarlar. Bu mesafe arttıkça iletişim daha da resmileşir. Öğrenci merkezli öğrenmede ders esnasında öğretmen sınıfta dolaşmalı, dikkatinin dağıldığını düşündüğü öğrencilere yaklaşip sıralarına veya omuzlarına dokunarak tekrar dikkatlerini derse vermelerini sağlamalıdır. Bu hareketler aynı zamanda öğrencinin kendini öğretmenine yakın hissetmesini sağlar.

2.3.2. Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma

Öğretmenler öğrencilerin bir takım psikolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak, onların öğrenmeye karşı iç motivasyonlarını artırabilirler ve sınıfta öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturabilirler. Çünkü öğrencilerin öğrenmek için motive

olmaları, büyük ölçüde, onların sınıfta öğretmenleri tarafından insancıl muamele görmelerine, kişisel olarak önemsenmelerine ve sınıfta değerli olduklarına inanmalarına bağlıdır (Saban, 2004:113).

Güven (2004)'e göre literatürde yönetim anlayışları çeşitli yaklaşımlara göre sınıflandırılmıştır. Yönetim Bilimleri Alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak yönetim anlayışları karşımıza otokratik, demokratik ve ilgisiz olarak karşımıza çıkarken, Erken (2002)'e göre hem yönetici hem de yönetimin niteliği bürokratik, otokratik ve demokratik olarak karşımıza çıkar. Şişman ve Turan (2004), sınıf yönetimi anlayışlarının insana ilişkin bakış açılarına göre değişeceğini belirterek 5 yaklaşıma bağlı olarak sınıf yönetimini sınıflandırmıştır. Bunlar insana hümanist yaklaşım, insana davranışçı yaklaşım, insana psikanalitik yaklaşım ve insana etkileşimci yaklaşımdır. Boz, (2003)'a göre, otoriter, koruyucu, destekçi, birlikçi, serbest ve demokratik öğretmen tipleri vardır ve sınıfı yönetme şekilleri de buna bağlıdır. Farklı kaynaklarda farklı olarak sınıflandırılan yönetim anlayışları, temelde birbirlerinden kopuk değildir. Bunların dışında son yıllarda eğitim etkinliklerinde öğretmen merkezli (geleneksel) ve öğrenci merkezli (çağdaş) ifadeleri oldukça sık kullanılmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışı öğretmen merkezlidir. Başka bir anlatımla sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, öğrenci edilgen bir konumdadır. (Aydın,2000).

Çağdaş yönetim anlayışı ise öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişime uygun insancıl bir modeldir. Başka bir deyişle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil öznesidir. Bu anlayış katılımcı ve esnek yapılandırılmıştır. (Aydın,2000).

Bolat (2002)'in belirttiğine göre, Koç ve Tutkun (2001)'un, "Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandığı yönetsel modeller" isimli çalışmalarında ulaştıkları bulguların bazıları aşağıdadır.

- Öğretmenler, sınıf yönetiminde daha çok tepkisel model kullanmaktadır.
- Öğretmenler sınıf yönetmede öğretmen kimliğinden daha çok bir otorite figürü olarak davranmaktadırlar.
- İstenmeyen davranışlara verilen tepkiler, öğrencinin kişilik bütünlüğüne zarar verecek nitelik taşımaktadır.

Yağcı (1997) doktora çalışmasında, iki grup üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır.

Deney grubunda demokratik öğretim, kontrol grubunda ise demokratik öğretim işe koşulmadan üniteler işlenmiştir. Araştırma sonucunda demokratik öğretimin uygulanan grupta, toplam erişimi, kavrama ve bilgi düzeylerinde etkili olduğu, demokratik deney grubundaki ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.3. Sınıfta Disiplinin Sağlanması

Disiplin sözcüğü kişilere göre farklı anlamlar taşır. Disiplin sınıf içindeki davranışların düzenini ifade eder. Okulda ve sınıfta disiplinin sağlanması denince, daha çok öğrenci davranışlarının okul yönetimi veya öğretmen tarafından kontrol edilmesi anlaşılır. Öğrencilere kendi davranışlarını denetleme, kendilerini kontrol etme ve yönetme yetisi kazandırıldığı zaman, dışsal kontrol mekanizmalarına gerek kalmayabilir. Öğrenciler, bir başkası doğrultusunda denetlenmek yerine, kendi davranışlarını denetlemeyi öğrenmelidir. Disiplin bir anda gerçekleştirilecek bir şey değil, zaman içinde öğrenilebilecek bir alışkanlıktır. Sınıfta disiplinin en önemli ögesi, öğretmenin şahsi disiplin tutumu ve uygulamalarıdır. Öğretmen öğrencisinde görmek istediği davranışı önce kendisi göstermelidir (Şişman, 2000:150-151).

2.3.4. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanması

Sınıf disiplininin sağlanması için, öğrenciler uyulması gereken davranışları bilmelidirler. Öğrenciler bu davranışları zamanla ödül ya da ceza yoluyla öğrenebilirler. Ancak bu yöntem uzun zaman alır ve sınıfta istenmeyen durumlara sebep olabilir. Öğrenciden beklenen davranışlar en iyi kurallar yoluyla belirlenir. Sınıf kuralları belirlenirken;

- Öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
- Kural sayısı belirlenirken sınıf ortamını bozan davranışlar dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin anlayabileceği biçimde açık olmalıdır.
- Kuralların önemi ve kurallara uymanın kazandıracığı şeyler öğrencilere anlatılmalıdır.
- Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği şekilde bir yere asılmalıdır.

Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlamak için, öğretmen öğrenci davranışlarını daima takip etmelidir. Sınıf kurallarına uymayanlar uyarılmalı, uyanlar ödüllendirilmelidir. Aksi takdirde kuralların yaptırımı giderek azalır ve kurallara uyanlarda uymayanlar gibi davranmaya başlarlar (İşpir, 2002:4-5).

2.3.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Kontrol Edilmesi

Olumlu sınıf atmosferi yaratmada önemli hususlardan biri istenmeyen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini sağlayacak etkenleri ortadan kaldırmak, istenmeyen bir davranış ortaya çıkmadan önce o davranışın oluşmasını önlemektir. Öğretmen sınıfta her öğrenciyi kendine özgü bir birey olarak düşünmeli, istenmeyen davranışları önlemede her bir davranışı kendi oluşum koşulları içinde düşünmelidir. Olaya değişik açılardan bakabilmeli, kendini öğrencilerin yerine koyarak değerlendirme yapabilmelidir. Öğretmen öğrencinin istenmeyen davranışlarını düzeltmede kişiliğini hedef almadan davranış üzerinde yoğunlaşmalıdır. Sorun olarak görülen davranışa göre öğretmen; okul yönetimi, rehberlik servisi ve aile ile görüşme, dikkati çekme, uyarma, görmezlikten gelme, ödül ceza, yollarından uygun olanı uygulamalıdır (Şişman, 2000:156).

Bu bölümde öğretim ve öğretmen kavramları ile öğretmenin sahip olması gereken özellikler, tutum kavramı ve öğretmen tutumları ile sınıf ortamında etkili iletişim unsurları konuları ile olumlu sınıf atmosferi yaratma, sınıfta disiplinin sağlanması ve sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması konuları başlıklar altında incelendi. Bir sonraki III. Bölümde sınav kaygısı literatür bilgisine değinilecektir.

BÖLÜM III

3. SINAV KAYGISI

Bu bölümde sınav kaygısının tanımı, boyutları, nedenleri, performansa etkisi, başatme yöntemleri, öğretmenlerin sınav kaygısına etkisi başlıklar altında ele alınacaktır.

3.1. Sınav Kaygısı Tanımı:

Sınav kaygısı hakkında birçok araştırmacı tarafından değişik araştırmalar ve tanımlar yapılmıştır. Aşağıda çeşitli yazarlar tarafından yapılar sınav kaygısı tanımları ele alınmıştır.

Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkar, sınav sonucundaki muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardır (Kaymak, 1987).

Sınav kaygısı, sınavdan önce ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik varyasyonlara sebep plan, kişinin sınavdaki başarımını olumsuz şekilde etkileyen yoğun kaygılardır (Ü.R.A.M, 2004)

Sınav kaygısı sınavın meydana getirdiği korku yada endişedir (Otrar,2003).

Çakmak (2007) sınav kaygısını; sınav veya başka değerlendirmeye ihtiyaç duyulan durumlar da, davranışsal, fizyolojik, ve kognitif unsurlar içeren hoş olmayan yoğun bir huzursuzluk durumu olarak tanımlamıştır.

Kaygı kavramı içinde sınav kaygısı özel bir durumdur. Kaygı belirtileri oluşabilecek başarısızlıkla ilgili endişeye sebep veren duygusal, bedensel tepkilerdir (İlgar, 1999).

Kirkland ve Hollandswort sınav kaygısı yerine sınav beceriksizliği kullanabileceğini ifade etmiştir. Onlara göre yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin başarısızlıklarının ana nedeni kaygıları değil, uygun çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve sınavlardaki beceriksizlikleridir (İlgar,1999).

Baltas ve Baltas (1992, s.119–120)'a göre, sınav korkusu sınavdan korkmak değildir. Sınavdan korkan öğrenci, sınav yaklaştıkça planlı programlı çalışır ve korkusu gittikçe azalır. Tabiki öğrenci, sınavın hemen öncesinde bir heyecan duyar ancak bu heyecan, onu canlı ve diri tutarak başarıya götüren olması gereken bir duygudur. Sınav korkusu duyan bir öğrencideyse, sınav zamanı geldikçe endişe ve sıkıntısı artar. Bu da öğrencide çalışmasını ve öğrenmesini engelleyen bir durum olur ve sınav anı geldiği zaman tutulur kalır.

Literatürde sınav kaygısına ilişkin birçok tanıma ve araştırmaya rastlanır. Sınav kaygısı ile ilgili yapılan tanımlamaların en bilineni Spielberger (1972)'in görüş ve kuramıdır. Spielberger'e göre sınav kaygısı formal bir sınav veya değerlendirme durumunda ortaya çıkan, bireyin asıl başarımını göstermesini engelleyen, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel özellikler olan, bireyde gerginliğe sebep veren hoş olmayan bir vaziyettir. (Hanımoğlu,2010).

3.2. Sınav Kaygısı Modelleri:

Spielberger (1972) yaptığı araştırmada sınav kaygısının “Durumluk-Süreklilik” olarak iki modeli olduğunu belirtmiştir. Spielberger'e göre;

Durumluk kaygı: Birey durumunu tehdit eden, tehlike oluşturacak biçimde algılar ve yorumlar. Bu durum eziyet veren, istenmeyen bir duygu durumu yaratır. Durumluk kaygı reaksiyonları genellikle korku, uyarılma, kuruntu, uyanıklık, kendine güvenin düşmesi gibi negatif duygulardan oluşur.

Sürekli Kaygı: Kişilik yapısına bağlı olarak sürekli kaygının şiddeti ve süresi farklılık gösterir. Kaygıya eğilimli bir kişiliğin olması sürekli kaygı seviyesini etkiler (Sarason, 1980).

Sınav kaygısıyla ilgili bilinen bir diğer model de Wine ve Sarason tarafından belirtilen bilişsel dikkat modelidir. Bu model de, kişiler sınav olurken kuruntu evhamlara fazla vakit harcamakta, kişilerin bilişsel dikkatini engellemeye sebep olan bu faktörler nedeniyle kişinin başarımını düşmekte ve sınav kaygısı oluşmaktadır. (Wine, 1980; Sarason, 1980).

“Öğrenme Bozukluğu Modeli”de sınav kaygısını inceleyen başka bir modeldir. Yakın zamanda çıkan bu modele göre, ders çalışma planlamasının yetersizliği ve

sınav sırasında kaygıyla başatme bilgisinin olmaması, sınav kaygısının oluşmasında önemli etmendur. Yapılan araştırmada, bireyler sınavı iyi çalışmadıklarını bilincinde olduklarından, sınav sırasında kaygılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004).

Sınav kaygısını iyi kaygı ve kötü kaygı olarak ikiye ayırabiliriz. İyi kaygı hemen hemen bütün bireylerin sınavlara girdiğinde hissettiği heyecan, kalp çarpıntısı, sınavdan önce tuvalete gitme ihtiyacı olabilir. İyi kaygı başarı için iyidir. Çünkü bireyin dikkatini devam ettirmesine yardımcı olur, önceden edindiği bilgilerin hatırlamasını kolaylaştırır, bireyin güdülenmesini arttırır. Kötü kaygı ise iyi kaygının tam tersi bir tesir ortaya çıkararak bireyde dikkat dağınıklığına, bilgilerini sınav anında karıştırmasına sebep olur. (Usta, 2016).



Şekil 3.1 Kaygı şiddeti ile sınav başarısı arasındaki ilişki

Şekil 3.1’de iyi kaygının sınav başarısını arttırırken, kötü kaygının kişinin sınavdan başarısız olmasına katkı sağladığı görölmektedir.

Kaygı ve başarı arasındaki ilişkinin yönü ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre, kaygı ile başarı arasındaki ilişki ters yönlüdür. Yüksek derecede

kaygı başarının düşmesine, orta şiddette kaygı ise, başarıyı en yüksek seviyeye ulaşmak tadır. Kaygı düzeyinin çok düşük olması ya da hiç olmaması başarı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir (Mertol İlgar, 1996; Kazancı, 1989; Çapkın, 2011; İzgü ve Gücüm, 2015).

3.3. Sınav Kaygısı Boyutları

Hanımoğlu (2010)'na göre sınav kaygısının iki boyutundan söz etmek mümkündür. Sınav kaygısı literatürüne Liebert ve Morris tarafından 1967 de katılan bu iki kavram Kuruntu Boyutu, Duyuşsallık Boyutu 'dur.

i) Kuruntu Boyutu: Sınav kaygısının bilişle ilgili boyutudur içsel konuşmalardır. Başarısızlığın sonucunda olacakları düşünmek, başarmak için gereken kabiliyeti hakkında şüpheye düşmek gibi düşüncelerdir.

ii) Duyuşsallık Boyutu: sınav kaygıyla ilişkili fizyolojik tepkilerdir. Duyuşsallık boyutunun belirtileri olarak kalp atışlarının hızlanması, kızarma, üşüme, terleme, sararma, mide bulantıları, gergin olma ve sinirlilik gibi bedensel reaksiyonlardan bahsedilebilir. Yapılan çalışmalar sınav esnasında öğrencilerin duyuşsallık düzeyi azaldıkça, kuruntu düzeyinde sınavın başından sonuna kadar bir azalma olmadığını ortaya koymuştur.

Spiegel, Morris ve Liebert (1967) heyecan düzeyinin 5 gün öncesinden sınavın başlangıcına kadar anlamlı düzeyde arttığını, ancak sınav süresince azaldığını saptamışlardır. Kuruntu ögesi ise görece olarak daha istikrarlı bulunmuş, azalma ve artış sağlanmamıştır (İlgar, 1999).

3.4. Sınav Kaygısı Nedenleri

Sınav kaygısına sebep olan çok çeşitli sebepler olsa da ailelerin yüksek beklentileri başlıca nedenlerindedir. Çocuğun başkaları ile mukayese edilmesi, ailesi tarafından kabiliyetinin üzerinde zorlanması, üniversitenin olmazsa olmaz olduğunun vurgulanması, sınav sonucunda küçük düşeceği düşünceleri, sınavda başarısız olacağıyla ilgili önyargıları ve ailenin şartlı sevgileri gibi sebepler sınav kaygısı oluşmasına neden olmaktadır (Pazarlı, 2009).

Sınav kaygısı ayrıca, baskı görmekten geçmişteki olumsuz deneyimlerden ve başarısız olma korkusundan kaynaklanır (Otrar, 2003). Otrar'a göre öğrenci ;

- Eğer başaramazsam sınıfta kalacağım.
- Sonuçta istediğim okula asla giremeyeceğim.
- Sınavdan nceki gecelerden heyecandan uyuyamıyorum, ertesini günde bitkin düşüyor ve başarısız oluyorum.
- Sıkı alışıyor ama sınava girdiğimde bildiklerimi de karıştırıyorum.
- Dikkatimi yeteri kadar srdremiyorum.
- Sınav esnasında aklıma hafta sonu olanları, arkadaşlarım vb. geliyor gibi düşünceler ile sınav kaygısı yaşar.

Sınav kaygısına sebep olan etmenlerle ilgili yurtiçi ve yurtdışı pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen netice gösteriyor ki; az not verme, sınıf geçmenin zorluğu, ceza verme, öğretmenin eleştirel tavrı, okulun otoriter eğitim-ğretim yöntemi, aile yapısı ve maddi durumu, anne babanın eğitim durumu ve mesleği, kaçıncı ocuk olduğu, kardeş sayısı, cinsiyeti, arkadaşlarıyla ortamı, etkili çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, plansız olma, hedefin belirlenmemiş olması, kişilik özellikleri, çocuğun ders başarısı durumu, mantığa uymayan inançlar, zgven yetersizliği, iyi bir akademik başarı beklentisi, eğitim ortamındaki davranışları sınav kaygısının erken yaşlarda oluşmasına neden olan etkenler arasındadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

3.5. Sınav Kaygısının Belirtileri ve Performansa Etkisi

Sınav kaygısı nedeniyle kasılma, kalp atışlarında artış, nefes almada zorluk, türlü ağrılar, ağızda kuruluk, ishal ve normal beden fonksiyonlarında bozulma gibi reaksiyonlar oluşmaktadır (Kısa, 1996).

Otrar (2003)'a göre sınav kaygısının psikolojik ve fiziksel tepkileri vardır.

Psikolojik Tepkiler: Huzursuzluk, gerginlik, çevrede ki uyarıcılardan (sıcak hava, başka insanlar vb.) kolay ve fazla etkilenmek.

Problemlerin zmne yönelik etkili dşnememek

Fiziksel tepkiler:

- rperti
- Hızlı nabız atışı
- Hızlı nefes alıp verme

- Bunalma duygusu
- Avuç içlerinin terlemesi
- Baş ağrısı

Bükülmez ve Tutkun (2015)'a göre kuruntu boyutu, sınav kaygısının bilişsel boyutu, kişinin kendi hakkında olumsuz düşünceleri, başarısız ve yetersiz olmasına ilişkin negatif değerlendirmelerini içerir. Kuruntu boyutu olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan bir süreçtir. Sınav kaygısının duyuşsallık boyutu ise, sınav esnasında oluşan fizyolojik tepkilerdir. Somatik belirtileri hızlı kalp atışlarında hızlanma, midede ağrı, ağızda kuruma, baş ağrısı ve gerginlik, sinirlilik hali gibi belirtiler gözlemlenir (PDR, 2015).

3.6. Başetme yöntemleri

Stresin yarattığı etkilerle basa çıkma, Sahin'in (1995) belirttiğine göre, zaman içinde beş değişik yaklaşıma göre ele alınmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Alyaparak,2006):

- Freud'un Savunma Mekanizmaları,
- Erikson'un özgüven, öz yeterlilik gibi bireysel farklardan bahsettiği "yasam deneyimleri" yaklaşımı,
- Evrim teoremi ve davranışçı akımda problemleri çözme çabaları,
- Cannon, Selye gibi araştırmacıların ileri sürdüğü insanların ve hayvanların genetiğinde olan strese karşı gösterdiği genetiğinde olan programlanmış tepki,
- Organizmanın kendi fizyo-psikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği uyum yapmaya yönelik, sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar.

Pazarlı (2009)'a göre araştırmacılar stres ve kaygıyla başetmek için yapılması gereken teknikleri üç grupta incelemiştir;

- Bedensel teknikler
- Zihinsel teknikler
- Davranışsal teknikler

3.6.1. Bedensel Teknikler

Nefes Egzersizleri : Nefes kontrolü ile bedenin kontrolü sağlanabilir. Stres ve kaygı kanın beden yüzeyinden çekilmesine ve vücut ısısının düşmesine neden olmaktadır. Bu sebeple doğru ve derin nefes almak damarların genişlemesini ve kanın vücudun bütün noktalarına ulaşmasını sağlar. Böylece kişi nefes egzersizleri sayesinde stres tepkilerine ters başka bir tepki oluşturur (Baltas ve Baltas, 1987).

Fiziksel Egzersizler: Stres ve kaygı sonucunda damarların küçülmesiyle hücrelere giden oksijen değerinde azalma olur. Fiziksel egzersizler hücrelere daha fazla oksijen gitmesini sağlar, bu sayede, kasların gevşemesiyle beraber zihinsel gevşemede sağlanır. Böylece stres ve kaygının etkisine de azalır (Baltas ve Baltas, 1987).

Bedendeki gerilimden düzenli bir şekilde kurtulmaya gevşeme denir. Derinlemesine gevşendiğinde motivasyon ve dikkati yoğunlaştırma yitirilmez. Aksine bedenin neresinin en çok gerilimi taşıdığına farkına varılıp bu kasları gevşetebileceği öğrenilir. Özellikle ayrıntılı olarak gevşemek için yapılan sistemli alıştırmalar, enerjiyi ve üretkenliği artırır (Kurt, 2006).

Beslenme: Gıdaların beden üzerindeki etkileri bilinmektedir. Beslenme stresle basa çıkmada etkili olan faktörlerden biridir. Bazı gıdalardaki kafein gibi maddelerin strese neden olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, stresle başedebilmek için bu tür gıdalar alınırken dikkatli davranılması önerilmektedir (Alyaprak, 2006).

Sahin'e (1995) göre, stres ve kaygı durumunda, sinir sistemi ve iç salgı sisteminin işleyişinde oluşan düzensizliğin giderilmesi için çeşitli vitaminlere ihtiyaç vardır. Bu sebeple, stresli zamanlarda vücudun ihtiyacı olan gıda ve vitaminlerin bilinmesi, stres ve kaygıyla başetmede yarar sağlayacaktır (Şahin, 1995).

3.6.2. Zihinsel Teknikler

Stres ve kaygıyla basa çıkmayı sağlamakta kullanılan zihinsel teknikteki amaç, stresin ve kaygının oluşturduğu olumsuz düşünceyi olumluya çevirmektir. Kaygı ve sınav kaygısıyla baş edebilmek için, kişilerdeki alışlagelmiş yanlış düşünme

kalıplarının değiştirilmesi gerekmektedir (Özer 1990). Özer'e göre "temkinliliğin dili" olarak isimlendirdiği düşünce seklı benimsenmelidir.

Çakmak (2007), Prof. Dr. Adnan Kulaksızoglu'nun (2003) Sınav Kaygısıyla Başetme Yöntemleri adlı çalışmasını ayrıntıları ile incelemiş ve öğrencilerin sınav kaygısını azaltmak için yapabileceklerini şöyle sıralamıştır;

- Sınavlarda kişilik değeri ile sınav başarısı arasında doğrudan ilişki yoktur, ikisi arasında ilişki kurmak kaygıyı yükseltir.
- Önceki başarı ve/veya başarısızlıkları her zaman daha sonraki başarı ve başarısızlıkların göstergesi olmayabilir.
- Sınavdaki başarısızlığın anne babanın kendisine olan sevgisini azaltacağı düşüncesinde olanlar da bu düşüncelerini gözden geçirmelidirler.
- Adaylar sınav sonunda olabilecek olumsuz bir sonuca kendilerini hazırlamalıdır. Sınavı kazanamamak en kötü sonuçtur. Olabilecek kötü sonuca kendimizi hazırlarsak kaygımız azalır.
- Zorunluluk bildiren düşüncelerden sakınılmalıdır. Bu düşünce biçimi de akılcı görünmemektedir. Bu şekilde zorunluluk ifade eden düşünce biçimleri rahatsızlık yaratır. Buna benzer başka "Muhakkak yapmalıyım" seklıdeki düşünce biçimleri kaygı doğurur (Blackburn, 1992).
- Sınavla ilgili olumlu hayaller kurmanın, kendini, sınav sırasında kendinden emin, telaşsız ve rahat olarak düşünmenin rahatlamaya katkısı vardır.

3.6.3. Davranışsal Teknikler

Kişiye zarar verebilecek düşünel ve fiziksel tepkileri azaltmak için davranışsal tekniklerin kullanılması gerekir. Örneğin yapılan çalışmalarda işi konusunda titiz davranan, zamanla yarışan, aceleci ve yarışçı kişilerin stres kaynaklı fiziksel rahatsızlıklar yaşadığı görülmüştür. Bu sebeple bu davranların değiştirilmesi stresle başa çıkmada önemli bir etmendir (Alyaparak, 2006).

Bununla birlikte, kişinin başkaları ile iletişim seklı, davranışlarının ve tutumlarının değiştirilmesi ve kişinin zaman planlamasını iyi yapması da stresle başa çıkmak için yapılabilecek diğer davranışsal yöntemler arasındadır (Baltas ve Baltas, 1987).

Bu bölümde sınav kaygısının tanımı, boyutları, nedenleri, performansa etkisi, başetme yöntemlerine değinilmiştir. Bir sonraki bölüm IV'de öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının sınav kaygısına etkisine ve bu konuda öğretmenlere düşen görevlere ile OÖT alt boyutları ve sınav kaygısı alt boyutlarının karşılaştırılması incelenecektir. Bu konuda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilecektir..



BÖLÜM IV

ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ

Bu bölümde öğretmenlerin sınav kaygısına etkileri ve bu konuda öğretmenlerin üzerine düşen görevler ile OÖT alt boyutları ile sınav kaygısı alt boyutlarının karşılaştırılması incelenecektir. Bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

4.1. Öğretmenlerin Sınav Kaygısına Etkileri

Tecrübeli ve öğrencilerini gözlemlemesini bilen öğretmenler çok iyi bilirler ki evet çocuklar, sınav başlıyor dediğiniz anda yüzündeki ifadeler ve davranışları çok daha farklıdır. Kimisi hemen dua etmeye başlar kimisi gayet sakin, kimisi kendinden çok emindir kimisinin ise beti benzi atmıştır. Kimisi de olduğu yerde ayaklarını yada ellerini istem dışı hareket ettirirler (Kurt, 2006).

Yalman (2015)'a göre; kaygılı bir öğretmenin öğrencisi de kaygılı olabilir çünkü öğrenciler aileleri kadar öğretmenlerini de örnek model alırlar. Bununla birlikte öğrencinin başkası ile kıyaslanması, kendinden beklentinin fazla olması ve öğretmenin tutarsız davranışları kaygı düzeyini arttırmaktadır. Eğer öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim doğru kurulmamış ise, öğrenci öğretmeni için yanlış çıkarımlarda bulunup, olumsuz önyargılara sahip olabilmektedir. Öğrenci öğretmeni karşısında doğru olmasa bile dinlenmediğini düşünüyor, yersiz yere tedirgin oluyor, bildiğini şeyleri anlatırken bile heyecanlanıyor, sevilmediğini düşünüyorsa, bu öğrenci sınav esnasında da bu tür durumları yaşar, bildiği cevapları bile yapamaz ve bu öğretmeniyle olan derslerde sınav kaygısını çok fazla yaşayabilir (Yalman, 2015).

Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilere karşı öğrenciyi sakinleştirici ve motive edici bir dil kullanmalı, öğrencide derse ve öğretmene karşı olumsuz duygular geliştirecek söylemlerde bulunmamalıdır. Bununla birlikte öğretmenin, öğrencilerde zor soru soracağı ve yapamayacağı gibi bir önyargının oluşmuş olması, o öğretmenin yapacağı bütün sınavlarda öğrencinin sınav stresi yaşanmasına sebep olabilir. Aynı şekilde öğrencilerde kimi derslere karşı “Ben bu dersi zaten yapamam” duygusu oluşturan öğrenilmiş çaresizlik

varsa, bu derse giren öğretmen değişse dahi öğrencinin sınav kaygısı sürebilir (Yalman, 2015).

4.2. OÖT Alt Boyutları İle Sınav Kaygısı Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın konusunu olumlu öğretmen tutumlarının öğrenci başarısını etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygısı oluşumuyla bir ilişkisi olup olmadığını incelemektir.

Bu bağlamda bu başlık altında OÖT ile sınav kaygısı alt boyutları arasında oluşabilecek ilişki incelenecektir.

4.2.1. OÖT Planlama Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki

Eğitim öğretim içinde başarılı ve verimli olabilmek için planlama gereklidir. Yapılan faaliyetlerin amacını, sırasını, uygulanacak yöntem ve tekniklerini, içeriğini ve sonucunu bilmek öğretim etkinliğinin kalitesini ve öğrenci başarısını arttırabilir. Öğrenciler için öğretmenin planlama boyutunun yüksek olması başarılı olmalarını etkileyen bir neden olabilir.

Sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, öğretmenin planlama alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Çünkü öğrencilerin olumlu yönde gelişmelerinde öğretmenin öğretimi planlamasının önemli bir rolü vardır. Dersini planlayan öğretmen sevgi, ilgi ve olumlu öğrenme atmosferi yaratır, öğrenciler ile etkileşimde bulunur. Sınav kaygısı duyusallık boyutunun sebep olduğu fizyolojik etkileri azaltabilir. Bu bağlamda OÖT planlama boyutunun başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı duyusallık alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

Sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, öğretmenin planlama alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Öğrencilerin sahip oldukları iyi özellikleri keşfeder ve dikkatleri bu özelliğe çekmelerini sağlar. Planlama boyutu, sınav kaygısı kuruntu boyutunun öğrencilerin yeteneği hakkında kuşkuya düşmelerini ve başarısızlığın sonuçlarını düşünmesini engelleyebilir. OÖT planlama boyutunun başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı kuruntu alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

4.2.2. OÖT Uygulama Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki

Öğretmenlerin sınıf içindeki tüm etkinliklere öğrencilerin katılmasını sağlaması, öğrencilerin ve öğretim sürecinin başarısını etkileyebilir. Uygun eğitim araçları ile öğrenme hem daha çabuk olur hem de öğrenilen bilgi daha uzun süre hatırdaki kalabilir.

Sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu, öğretmenin uygulama alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Çünkü öğretmenin uygulama yöntemleri ile öğrencinin katılımını sağladığı ders daha başarılı olacaktır. Sınav esnasında duyuşsallık boyutunun neden olduğu etkiler azalabilir. OÖT uygulama boyutunun başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

Sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, öğretmenin uygulama alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Öğretmenin uygulama yöntemlerini kullanması öğrencide problem çözme, tartışma, cesaretlenme, hedefleri gerçekleştirme gibi duyguların oluşmasına neden olduğu için SK kuruntu düzeyini azaltabilir. OÖT uygulama boyutunun başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı kuruntu alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

4.2.3. OÖT Pekiştirme Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki

Öğretmenlerin öğretim ortamında olumlu pekiştirme araçları kullanması ders başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Pekiştirme görevi gören uyarıcıların türü ve etkisi öğrenciden öğrenciye değiştiği için, öğretmenler değişik ve öğrencilerin güdülenmesini sağlayan pekiştirme araçları kullanmalıdır.

Sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu, öğretmenin pekiştirme alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Pekiştirme araçları kullanılarak öz saygı kazanan öğrenciler yeteneklerini algılar ve sınav esnasında duyuşsallık boyutunun neden olduğu etkiler azalabilir. OÖT pekiştirme başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

Sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, öğretmenin pekiştirme alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Kuruntu alt boyutunun sebep olduğu

başarılı olabilmek için gereken kabiliyetinden şüpheye düşmek gibi içsel konuşmalar, pekiştireçler sayesinde öğrenme yeteneklerine güveni olan öğrenci için ortadan kalkabilir. OÖT pekiştirme başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için sınav kaygısı kuruntu alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olabilir.

4.2.4. OÖT Değerlendirme Alt Boyutu İle Sınav Kaygısı Alt Boyutları Arasında Oluşabilecek İlişki

Öğrencilerin kazanması gereken davranışların ne kadarının gerçekleştirildiğinin, başarı düzeylerinin ne olduğunun öğrencilere açıklanması öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, öğretmenin değerlendirme alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olmayabilir. Değerlendirmeler sonucu olumsuz olan bir öğrenci sınav esnasında önceki sınav sonuçlarının etkisinde kalarak daha çok duyusal alt boyutunun fizyolojik tepkilerini gösterebilir. Eğer daha önceki sınav değerlendirmeleri olumlu ise fizyolojik tepkileri daha az olabilir. Bu bağlamda öğrenci için öğretmenin değerlendirme yapması başarısını etkileyebilir ama sınav kaygısı duyusallık boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacağı düşünülebilir.

Sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, öğretmenin değerlendirme alt boyutunun başarısını etkilediğini düşünen bir öğrenci için ilişkili olabilir. Kuruntu alt boyutunun neden olduğu “Sınavdan mutlaka iyi bir puan almalıyım”, “Bu testi başaramazsam diğerlerini de başaramayacağım” gibi düşünceler, öğretmenin değerlendirme boyutunun başarısını etkilediğini düşünen öğrenciler için pozitif yönde ilişkili olabilir.

4.4. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında öğretmen tutumları ve sınav kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara ve özet tablolara yer verilecektir.

4.4.1. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özsoy Yener (2011), Sorunlu Öğrenci Davranışlarının Çözümünde Yönetici Ve Öğretmenlerin Rol Model Davranışlarının Önemi başlıklı araştırmasında öğrencilerin algısına göre yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının tespiti ve bunun öğrencilerin sorunlu davranışlarıyla ilişkisinin olup olmadığını incelemiştir. Örneklem kümesi ise evreni temsil edebilme niteliğine sahip merkez ilçelerdeki 1000 orta öğretim

öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırma anketi dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okul türü, sınıf, cinsiyet ve sınıf tekrarına ilişkin olmak üzere kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğrencilerin yönetici rol model davranışlarına ilişkin algıları, üçüncü bölümde öğrencilerin öğretmenlerin rol model davranışlarına ilişkin algıları ve son bölümde öğrencilerin sorunlu davranış tutumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sorunlu davranış tutumları ile yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarına yönelik algı arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarını olumlu algılayan öğrencilerin kötü düşünce-şiddete yönelim ve güvensizlik-uzaklaşma alt boyutlarındaki sorunlu öğrenci davranış tutumlarından daha az puan aldıkları tespit edilmiştir.

Çelik (2011), Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki konu alan araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 274'ü kızdan ve 226'sı erkekten oluşan 500 adet 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, M. Yüksel ERDOĞDU tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Piers-Harris Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5. Sınıfta okuyan öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları olumlu yönde arttıkça benlik saygılarının da aynı doğrultuda arttığı görülmüştür. Kız öğrencilerin alt boyutlara göre ortalamaları daha yüksek olduğu için erkek öğrencilere kıyasla algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Yıldızcan (2012), İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik, Sosyal Ve Eğitsel Etkileri başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlarının öğrenciler üzerindeki psikolojik, sosyal ve eğitsel etkilerini incelemiştir. Anket, kişisel bilgi soruları ve öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlarının öğrenci üzerindeki psikolojik, sosyal ve eğitsel etkilerinin araştırılması için 3 tane 4'lü likert ölçek hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda anketimize katılım gösteren 5. ve 8 sınıf öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin sınıfları değiştikçe öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının psikolojik, sosyal ve eğitsel etkileri de farklılaşmaktadır. Ortalama değerlere bakıldığında 5. sınıf öğrencileri, öğretmenlerin sınıfta uyguladığı olumsuz davranışlardan 8. sınıflara göre psikolojik yönden daha çok

etkilenmektedir. 8. sınıf öğrencileri, öğretmenlerinin olumsuz davranışlarından 5. sınıftakilere göre sosyal yönden daha çok etkilenmektedir. 8. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilere göre öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları olumsuz davranışlarından eğitsel yönden daha çok etkilenmektedir. Sonuç olarak ilköğretim okullarında sınıflar değiştikçe öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlardan psikolojik, sosyal ve eğitsel anlamda etkilenmeleri farklılaşmaktadır.

Şahin (2012), İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen Ve Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi davranışları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Görüşlerin cinsiyete ve okuldaki konuma (öğretmen-öğrenci) göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenler söz konusu sınıf yönetimi davranışlarını daha sık sergilediklerini düşünürlerken, öğrenciler bu davranışların öğretmenleri tarafından daha az sıklıkta sergilendiğini düşünmektedirler.

Deveci (2014), Başarılı Ve Başarısız Algılanan Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin Tutum Ve Davranışları başlıklı araştırmasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere karşı davranışlarında öğrenci başarısının etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere yönelik ölçme aracında 42, öğrencilere yönelik ölçme aracında ise 56 soru yer almıştır. Öğretmenin, öğrencilerin derse odaklama, merak artırıcı etkinliklere yer verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle ilgilenme, başarılı ve başarısız öğrencilere söz hakkı vermede ölçülü davranma, soru çözümünü için yeterli süre verme, başarısızlığı cezalandırma, olumsuz davranışları cezalandırma, öğrenci fikirlerine önem verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle iletişim kurma, öğütler verme ve bazı öğrencileri daha az sevmeleri gibi davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Kahraman (2014), Öğrencilerin Motive Edici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları başlıklı araştırmasında üniversitelerdeki hazırlık öğrencilerinin motive edici öğretmen davranışları hakkındaki algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, çalışmada öğrenciler açısından en fazla ve en az motiveye sebep olan öğretmen davranışları da araştırılmıştır. Araştırmaya üniversite hazırlık sınıflarından toplam 351 öğrenci katılmıştır. Daha detaylı

veri toplamak için 16 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan toplanan veriler nitel ve nicel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili davranışların öğrenciler tarafından en çok motive edici davranışlar olarak algılandığını göstermiştir.

Aşağıda öğretmen tutumları ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar özet tablo halinde tablo4.1 de gösterilmiştir

.



Tablo 4.1 Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı -yıl	Araştırma Adı	Örneklem	Yöntem	Sonuç	Öneriler
Özsoy Yener (2011)	Sorunlu Öğrenci Davranışlarının Çözümünde Yönetici Ve Öğretmenlerin Rol Model Davranışlarının Önemi	İstanbul merkez ilçelerdeki 1000 ortaöğretim öğrencisi	ilişkisel ve betimsel tarama modelindedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.	Yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarını olumlu algılayan öğrencilerin kötü düşünce-şiddete yönelim ve güvensizlik-uzaklaşma alt boyutlarındaki sorunlu öğrenci davranış tutumlarından daha az puan aldıkları tespit edilmiştir.	Okulda sağlıklı ilişkilerin kurulması, hoşgörü, güven ve demokrasi atmosferinin oluşmasında yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerle işbirliği içinde olmaya özen göstermeleri gerekmektedir. yöneticilerin liderlik yapması ile okullarda öğrencilere daha çok söz hakkı tanınmasına yönelik uygulamaların başlatılmasıyla disiplin problemlerinin azalması gerçekleşebilir.
Çelik (2011)	Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki	İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi 5. Sınıfta öğrenim gören 500 öğrenci	Betimsel model kullanılmıştır. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği Piers Haris çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği	Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algıladıkları öğretmen davranışları ve benlik saygılarının daha iyi olduğu söylenebilir.	Sınıf öğretmenin demokratik davranış göstermesi, otoriter öğretmenlerine ise hizmet içi eğitimler uygulanarak, öğrencilere karşı demokratik davranış göstermesi konusunda yeterlilik kazandırılması önerilebilir.

Tablo 4.1'in devamı

Yıldızcan (2012)	İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik, Sosyal Ve Eğitsel Etkileri	İstanbul İli Bağcılar ilçesindeki 5. ve 8. sınıflardan 291 öğrenci	ilişkisel tarama modelidir. Öğretmenin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarını n Psikolojik Etkileri Ölçeği kullanılmıştır.	İlköğretim okullarında sınıflar değiştikçe öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlardan öğrencilerin psikolojik, sosyal ve eğitsel anlamda etkilenmeleri farklılaşmaktadır.	
Şahin (2012)	İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen Ve Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi	Kırşehir il merkezi ve ilçelerinde 80 İngilizce öğretmeni ile 684 ilköğretim öğrenci	Tarama modelinde bir çalışmadır. Öğretmenlerin in Sınıf Yönetimi Davranışlarını n Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendiril mesi anketi kullanılmıştır	Öğretmenler söz konusu sınıf yönetimi davranışlarını daha sık sergilediklerini düşünürlerken, öğrenciler bu davranışların öğretmenleri tarafından daha az sıklıkta sergilendiğini düşünmektedirler.	Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi davranışlarını sergilemeleri konusunda daha yeterli hale gelebilmeleri için; sınıf içi iletişim, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, zaman yönetimi, stres yönetimi, liderlik eğitimi, drama eğitimi gibi alanlarda seminerler düzenlenerek, öğretmenlerin hizmet içinde kendilerini yetiştirmeleri konusunda fırsatlar sağlanabilir.

Tablo 4.1'in devamı

Deveci (2014)	Sorunlu Öğrenci Davranışlarının Çözümünde Yönetici Ve Öğretmenlerin Rol Model Davranışlarının Önemi	Kırşehir il merkezinde bulunan devlet okulları 215 öğretmen ve 1301 öğrenci çalışma örneklemini oluşturmaktadır.	tarama modelindedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilig toplama formu kullanılmıştır.	Öğretmenin, öğrencilerin derse odaklama, merak artırıcı etkinliklere yer verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle ilgilenme, başarılı ve başarısız öğrencilere söz hakkı vermede ölçülü davranma, soru çözümü için yeterli süre verme, başarısızlığı cezalandırma, olumsuz davranışları cezalandırma, öğrenci fikirlerine önem verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle iletişim kurma, öğütler verme ve bazı öğrencileri daha az sevmeleri gibi davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.	Öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ilişkin, Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmen Davranışlarını Algılamalarına İlişkin ve Başarı Algısına Göre Öğretmenlerin Kendi Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Öneriler verilmiştir.
Kahraman (2014)	Öğrencilerin Motive Edici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları	Ankara ili 351 üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri	Öğretmen Motivasyon Davranışları Anketi kullanılmıştır.	Öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili davranışların öğrenciler tarafından en çok motive edici davranışlar olarak algılandığını göstermiştir.	Öğrencilerle samimi gülümseyen, yeni fikirler, mizah enerjisiye sahip öğretmen olmak, sınıfta rahatlatıcı bir atmosfer yaratarak, molalar alarak, ilginç konular kullanmak. öğrencileri öven ve onlara "afetin" diyen öğretmen olmak önerilmektedir.

4.4.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Eraslan (2011) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi adlı tez çalışmasında İstanbul'daki altı ayrı özel okulda öğrenim gören; lise son sınıfta okumakta olan, toplam 211 kız ve erkek öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında, öğrenci ve ailelerini tanımak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Tutum Ölçeği, Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)² kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Cinsiyete göre bakıldığında kızların duyuşsallık puanı erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilere kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüğü sorulmuş ve yapılan değerlendirmede, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre duyuşsallık puanının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede ise, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre toplam puanda farklılık olduğu görülmüştür. Kuruntu puanı açısından yapılan değerlendirmede, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre kuruntu puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi babası gibi davranıp davranamayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve duyuşsallık, kuruntu puanı açısından farklılık olmadığı toplam puan açısından ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can ve arkadaşları (2012), yaptıkları çalışmada üniversiteye giriş sınavında sınav kaygısı yaşayan 16-22 yaşları arasında lise son sınıf ve lise mezunu toplam 36 kız, 14 erkekten oluşan 50 öğrenciyi davranışçı ve bilişsel terapi gruplarına alarak, davranışçı ve bilişsel terapilerin sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel etkilerini tedavi etmede eşit ölçüde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Coşaner ve Serin (2012) araştırmalarında, sekizinci sınıf öğrencilerine Grup Rehberliği Programı uygulayarak sınav kaygı seviyeleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduklarını incelemişlerdir. Araştırmaya toplamda 50 öğrenci katılmış, bunların 26'sı deney, 24'ü kontrol grubu olarak ayrılmıştır. "Sınav Kaygı Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmışlardır. Her hafta bir kere deney grubuna "Sınav Kaygısıyla Başa Çıkama Programı" uygulanmış ve bu 10 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonucunda program eğitimini alan veya almayan öğrenciler duyuşsal ve kaygı puanları arasında anlamlı bir değişiklik yaşamazken, kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

² Sınav kaygısı envanteri bu bölümden itibaren SKE olarak yazılacaktır.

Palti (2012) Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluk – Sürekli Kaygı Düzeyleri adlı yüksek lisans çalışmasında İstanbul ilinde lise son sınıfı bitirmekte olan ve Yükseköğrenime Geçiş Sınavı'na giren 36 öğrenciye, söz konusu sınavdan önce ve öğrenciler sınav sonuçlarını aldıktan sonra Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanında ve bu envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarında anlamlı bir düşüş bulunmuştur. Benlik saygısı ve durumluk – sürekli kaygı puanları arasında ise anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır. Sınav sisteminin birinci basamağının atlatılmış olmasına rağmen, ikinci basamak sınavı nedeniyle kaygı kaynağının sabit kalması ve sürecin sona ermemiş olmasının burada etken olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, sürekli kaygı düzeyinin, sınavdan önceki sınav kaygısını doğrudan etkilediği, durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav sonrasında da yüksek, düşük olanın ise sınav sonrasında da düşük olduğu, bu tablonun sürekli kaygı için de geçerli olduğu, ulaşılan bulgular arasındadır.

Konyalıoğlu (2013), Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması adlı doktora çalışmasında, onikinci sınıf öğrencilerinden hem üstün zekalı olduğu hemde sınav kaygısı yaşadığı tespit edilen 20 öğrenci gönüllük esasına göre 10'ar öğrenciden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba yedi seans bilinçli hipnoz, diğer gruba ise on bir haftalık Sınav Kaygısı Programı uygulanmıştır. Sürenin sonunda bütün gruplara son-test olarak tekrar sınav kaygısı envanteri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki gruba da uygulanan yöntem arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Erzen (2013) Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı yüksek lisans çalışması Trabzon ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 884 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Öz Yeterlik Ölçeği (Mısırlı Taşdemir, 2003), Sınav Kaygısı Envanteri (Spielberger, 1980; Öner, 2008) ve İlişki Ölçekleri Anketi uygulanmıştır. Araştırma bulguları kayıtsız, korkulu, güvenli bağlanma stili ve öz yeterlik ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu, bu bağlanma stillerinin ve öz yeterliğin sınav kaygısını yordadığını, ayrıca

kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireyler ile öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek, güvenli bağlanan bireylerin ise düşük sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sınav kaygısı değişkeninin cinsiyet, devam edilmekte olan okul ve özel ders alma durumu gibi bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Cesim (2014) Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi adlı yayınlanmamış tez çalışmasında, tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubunu Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında değişik okul türlerinde eğitim gören ve sınıf tekrarı yapan 156 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "sınav kaygısı ölçeği" ve "çalışma davranışı değerlendirme ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınav kaygısında; "Başkalarının görüşü" yaşa göre, "Kendi görüşünüz" yaşa ve cinsiyete göre, "Gelecekle ilgili endişeler" yaşa göre, "Hazırlanmakla ilgili endişeler ve "Genel sınav kaygısı" okula ve yaşa göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeninde ise bir farklılık görülmemektedir. Çalışma davranışında; "Not tutmak ve dersi dinlemek" okula, cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermemektedir. "Sınavlara hazırlanmak ve sınava girmek" okul, cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmazken, "Bilinçli Çalışmak ve Öğrendiğini Kullanmak" alt boyutunda okul ve cinsiyete göre farklılık görülmezken, yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bütün bu bulgulara göre hem sınav kaygısı hem çalışma davranışı başarı üzerinde etkilidir.

Gökçe (2015) Rekreatif etkinliklerin Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz yeterlik, sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi adlı yüksek lisans çalışmasını üniversite sınavına hazırlık kursu veren bir özel eğitim kurumuna devam eden 24 kız ve 24 erkek (Yaş = 18, $81 \pm 0,93$) olmak üzere toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 12 kız, 12 erkek olmak üzere 24 kişi bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubuna, Genel Öz-yeterlik Ölçeği, West Side Sınav Kaygısı Ölçeği ve Serbest Zaman Doyum Ölçeğinden oluşan ölçek paketi, öntest ve son test olarak sınıf ortamında uygulanmıştır. Öntest niteliğindeki ölçek uygulamasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin serbest zamanlarında rekreatif etkinlikler yapılmış, kontrol grubundaki öğrencilerle herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Deneysel sürecin ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı ölçek paketi

tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek oranda artış gösterdiğini, deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşüş gösterirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, ergenlerin serbest zamanlarında rekreasyonel etkinlikler yapmalarının olumlu çıktılar sağladığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalar tablo4.2’de özet halinde verilmiştir.



Tablo 4.2 Sınav kaygısı ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı -yıl	Araştırma Adı	Örneklem	Yöntem	Sonuç	Öneriler
Eraslan (2011)	Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi	istanbul ili Anadolu Yakasında Özel Liselerde okuyan 211 lise son sınıf öğrencisi	Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır.	Cinsiyete göre bakıldığında kızların duyusallık puanı erkeklere göre daha yüksektir.	Bu çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin ders başarılarını arttırabilmek amacıyla, anne-babalara, çocuklarına nasıl yaklaşmaları, tutum ve davranımları konusunda eğitimler verilmeli.
Can ve arkadaşları (2012)	Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılmasına	lise mezunu veya son sınıf 50 öğrenci	Beck Anksiyete, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Durumluk ve Sürekli Anksiyete, Beck Depresyon Ölçekleri kullanılmıştır	sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel bilişenlerini tedavi etmede davranışçı ve bilişsel terapilerin eşit oranda etkili olduğu tespit edilmiştir.	

Tablo 4.2'nin devamı

Coşaner ve Serin (2012)	Grup Rehberliği Programı'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi	Sekizinci sınıfa giden toplam 50 öğrenci	Sınav Kaygı Envanteri kullanılmıştır.	Program eğitimini alan veya almayan öğrencilerin duyusallık ve kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kuruntu puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.	Okullarda sınav kaygısıyla başa çıkmak için daha kapsamlı programlar ele alınması önerilebilir. Öğrencilere grup çalışmaları yapılarak; verimli ders çalışma yöntemleri, sınav teknikleri, öğrenme stilleri gibi konuları verilebilir
Palti (2012)	Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Öncesi Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluk – Sürekli Kaygı Düzeyleri	İstanbul ilinde 36 Lise son sınıf öğrencisi	Araştırma, öntest-sontest kontrol grupları vardır.Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır.	Sınavdan önce ve öğrenciler sınav sonuçlarını aldıktan sonra yapılan Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanında ve bu envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarında anlamlı bir düşüş bulunmuştur. Benlik saygısı ve durumluk – sürekli kaygı puanları arasında ise anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır.	öğrencilerin yalnızca derse ve hedeflerine odaklanmasını sağlamak, öğrencileri daha az kaygılandırabilir ve benlik saygısı açısından zarar görme ihtimallerinin önünü alabilir

Tablo 4.2'nin devamı

Konyalıoğlu (2013)	Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması	Fen lisesinde öğrenim gören toplam 20 üstün zekâlı öğrenci	Eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır	Çalışmanın sonucunda, iki gruba da uygulanan yöntem arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınav kaygısı son test uygulanmış Bilinçli hipnoz uygulanan grubun kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları anlamlı derecede azalırken, Sınav Kaygısı Programı uygulanan grubun duyuşsallık alt boyutu anlamlı derecede azalmış, kuruntu alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir azalma görülmemiştir.	Aynı konuda müdahale yapılmayan kontrol gruplu çalışmalar yapılabilir. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmaların kalıcılığını görmek amacıyla benzeri çalışmalarda aynı öğrenci gruplarına değişik zamanlarda son-test uygulaması yapılabilir.
Erzen (2013)	Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Trabzon ilinde 884 Lise son sınıf öğrencisi	ilişkisel araştırma türündedir. İlişki Ölçekleri Anketi, Öz Yeterlik Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır.	Araştırma bulguları kayıtsız, korkulu, güvenli bağlanma stili ve öz yeterlik ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu, bu bağlanma stillerinin ve öz yeterliğin sınav kaygısını yordadığını, ayrıca kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireyler ile öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek, güvenli bağlanan bireylerin ise düşük sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir.	Okullarda yürütülen derslerde, sınav kaygısıyla baş etme yöntemleri rehber öğretmenler tarafından uygulamaya yönelik olarak, bir program dâhilinde, velilerle işbirliği içerisinde ve sonuçları takip edilecek şekilde aktarılabilir ve elde edilen veriler sonraki öğrenci grupları üzerinde daha etkin şekilde kullanılmak üzere analiz edilip arşivlenebilir

Tablo 4.2'nin devamı

Cesim (2014)	Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi	Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde Sınıf tekrarı yapan 156 öğrenci	Tarama modelinde olup sınav kaygısı ölçeği" ve "çalışma davranışı değerlendirme ölçeği" kullanılmıştır	Sınav kaygısında; "Başkalarının görüşü" "Gelecekle ilgili endişeler" yaşa göre, "Kendi görüşünüz" yaşa ve cinsiyete göre, yaşa göre, "Hazırlanmakla ilgili endişeler ve "Genel sınav kaygısı" okula ve yaşa göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeninde ise bir farklılık görülmemektedir	Yayınlanmamış yüksek lisans tezi olduğundan önerilere ulaşılammıştır.
Gökçe (2015)	Rekreasyonel etkinliklerin Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz yeterlik, sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi	Denizli ili Üniversite sınavına hazırlık kursundan 72 öğrenci	Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desende bir araştırma modelindedir	. Deneş grubunda yer alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek oranda artış gösterdiğini, deneş grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşüş gösterirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, ergenlerin serbest zamanlarında rekreasyonel etkinlikler yapmalarının olumlu çıktılar sağladığı görülmüştür.	Eğitmenlerin ve velilerin ergenlik düzeyindeki bireylerin yalnızca ders başarılarını önemsemek yerine, onların da rahatlamaya ve ders ortamından uzaklaşmayla ihtiyaçları olduğunu düşünerek serbest zamanlar yaratmalarını ve bu zamanlarda organize rekreatif etkinliklere yönlendirmeleri önerilmektedir

4.5. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında öğretmen tutumları ve sınav kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

4.5.1. Öğretmen Tutumları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Darling-Hammond (2000) yaptığı çalışmada, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. 1993-94 yılları arasında Schools and Staffing Surveys (SASS), ve National Assessment of Educational Progress (NAEP) tarafından toplanan verileri kullanmıştır. Devlet tarafından benimsenen lisanslama, işe alma ve mesleki gelişim politikaları ile öğretmenlerin nitelikleri ve kapasitelerinin gelişimi desteklenmektedir.

Smith (1985), çalışmasında, öğretmen tutumlarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dersini belgisiz, tertipsiz ve not yazdırarak anlatan öğretmenler öğrenci başarısını olumsuz etkilerken, dersini tertipli not vererek sunan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Kurtoğlu,2008).

Becker ve diğerleri (1975) çalışmalarında öğretmenlerden, başarılı ve istendik davranışlar gösteren öğrencileri birkaç haftalığına ödüllendirmemesi istenmiştir. Bu süre sonunda sınıf öğrencilerin başarısız ve istenmeyen davranışlar gösterdiği bir hale dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların ayrıntıları ise şöyledir;

- Öğretmen bu zaman zarfında öğrencilerin ders dışı tutumlarını tenkit etmiş, ders sürecinde ödül vermemiş ve övgü içeren sözler kullanmamıştır.
- Öğretmen öğrencileri ödüllendirmediğinde, öğrencilerin ders dışı davranış gösterme oranı ders içinde % 8.7 oranından % 25.5 oranına çıkmıştır.
- Öğretmen yirmi dakika zamanda yaptığı eleştirel söylemlerin sayısını beşten 16'ya çıkardığında, öğrenciler daha çok ders dışı tutum sergilemişlerdir.
- Ders dışı tutum gösterme oranı % 31 artmış ve bazı günlerde ise bu oran % 50 den fazla olmuştur (Kurtoğlu,2008)

Wilson (2008), araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilere olan davranışları, yakınlık derecesi, mesleki memnuniyeti ve bunların öğrencilerde meydana getirdiği sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Buna göre öğretmenin öğrencilerini sevmesi mesleki

memnuniyetini etkilemese de, öğrencilere yakın davranış sergilemesi öğrencinin öğretmeninin davranışlarını hissedebilme yeteneğine sahip olmasını sağlamaktadır (Çelik, 2011).

4.5.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lawrence (2004) yaptığı çalışmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Tirunelveli bölgesinden 300 lise öğrencisi katılmış ve ders çalışma alışkanlıkları anketi ile sınav kaygısı anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda ders çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Fernández-Castillo ve Caurcel (2015)'in yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sınav öncesi seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyon seviyesini değerlendirmiş ve kaygı ile dikkat düzeylerinin arasındaki olası ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 403 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sınava yüksek kaygı ile girenlerde zihinsel konsantrasyon ve seçici dikkat kapasitesinin düşük olduğu, sınava düşük kaygı ile girenlerde ise zihinsel konsantrasyon ve seçici dikkat kapasitesinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınav performansı ile kaygı düzeyi arasında negatif bir ilişki çıkmıştır.

Datta (2014) yaptığı çalışmada hafif zihinsel engelli ile görme engelli öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini araştırmıştır. Güney Avusturya'dan 25 görme engelli öğrenci ile 20 zihinsel engelli öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Spielberger'in sınav kaygısı ölçeği kullanılmış ve sonuçlara göre iki grupta da sınav kaygısı toplam puanı ile duyusallık ve kuruntu alt boyutları puanları yüksek çıkmıştır. Test sonuçlarına göre; görme engelli öğrencilerin sınav kaygısı puanı ve alt boyut puanları zihinsel engellilerden daha fazla, zihinsel engelli öğrencilerde kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre toplam puan ve duyusallık ve kuruntu alt boyut puanları daha fazla çıkmıştır. Görme engellilerde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Riketta (2004)'nın sosyal kabulün özgüven ve kaygı arasındaki korelasyonun yükselmesine sebep olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, kaygı ve özgüven arasındaki negatif korelasyonda, sosyal kabul faktörü dışarıda bırakıldığı zaman kaygı ve özgüven arasındaki korelasyonun azaldığı görülmüştür. Yani sosyal kabulün kaygı ve özgüven arasındaki ilişkiyi arttırdığı söylenebilir.

Aghaie ve arkadaşları (2012) İnan'da sınav kaygısını azaltmak amacıyla 23 öğrenciye uyguladıkları bilişsel davranışçı terapi yönteminin sonucunda bu yöntemin sınav kaygısının azaltılması çalışmaları için uygun olduğunu saptamışlardır (Konyalıoğlu,2013).

Bu bölümde öğretmenlerin sınav kaygısına etkileri ve bu konuda öğretmenlerin üzerine düşen görevler ile OÖT alt boyutları ile sınav kaygısı alt boyutlarının karşılaştırılması incelenecektir. Bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir. Bir sonraki bölüm V'de araştırmanın yöntemine ve analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilecektir.

BÖLÜM V

5. YÖNTEM ve BULGULAR

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilecektir.

5.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, mesleki ve teknik eğitim veren orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere tarama modeline uygun hazırlanmıştır. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan mesleki ve teknik eğitim veren orta öğretim kurumlarında okuyan yaklaşık 184 bin öğrenci oluşturmaktadır. Belirtilen çalışma evreninden kümeleme, tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim okullarındaki 557 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak anketlerin eksik ve yanlış doldurulması gibi nedenlerden dolayı 43 anket elenmiş toplam kalan 514 anket analiz sürecine dâhil edilmiştir.

İstanbul Anadolu yakasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında 84 adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Bu okullar aşağıdaki Tablo5.1’de listelenmiştir.

Tablo 5.1 İstanbul Anadolu Yakası 2014-2015 öğretim yılı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Kadıköy	
1.	Ahmet Sani Gezici Kız Teknik ve Meslek Lisesi
2.	Avni Akyol Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
3.	Gözcübaba İmam Hatip Lisesi
4.	Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5.	İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi
6.	İntaş İmam Hatip Lisesi

Tablo 5.1'in devamı

7.	Kadıköy Erkek Anadolu İmam Hatip lisesi
8.	Kadıköy Kız Teknik ve Meslek Lisesi
9.	Kadıköy Ticaret Meslek Lisesi
10.	Mehmet Beyazıd Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
11.	Muhsin Adil Binal Ticaret Meslek Lisesi
12.	Şenesenevler Mualla Selcanoğlu Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
Ataşehir	
13.	Esatpaşa Ticaret Meslek Lisesi
14.	Dilek Sabancı Ticaret Meslek Lisesi
15.	Dr. Nurettin Erk-Perihan Erk Teknik ve End. M. Lisesi
16.	İbrahim Mütefferika Teknik ve End. Meslek L
17.	Remzi Bayraktar Ticaret Meslek Lisesi
18.	Prof.Faik Somer Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
19.	Yeditepe Özel Eğitim Meslek Lisesi
Beykoz	
20.	Akbaba Ticaret Meslek Lisesi
21.	Anadolu Hisarı Ticaret Meslek Lisesi
22.	Beykoz Kız Teknik ve Meslek Lisesi
23.	Beykoz Teknik ve Endüstri Meslek L
24.	Çavuşbaşı Çok Programlı Lisesi
25.	Galip Öztürk Çok Programlı Lisesi
26.	Hayrettin Paşa Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi
27.	Prof.Dr İbrahim Canan Anadolu Öğretmen Lisesi
Çekmeköy	
28.	Hüseyin Avni Sipahi Ticaret Meslek Lisesi
29.	Hikmek Tefvik Ataman Çok Programlı Lisesi
30.	Taşdelen İMKB Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi
Kartal	
31.	Kartal Anadolu Ticaret Meslek ve Ticaret Meslek Lisesi
32.	Kartal Disk Anadolu Tekstil Meslek Lisesi
33.	Kartal İMKB Meslek Lisesi
34.	Kartal Şehit Öğretmen Hüseyin Ağırman Anadolu Teknik ve EML
35.	Kartal Vali Erol Çakıl Ticaret Meslek Lisesi
36.	Kartal Sabiha Gökçen AKML ve KML
37.	Yakacık Anadolu Teknik Lisesi
38.	Yakacık Hacı İsmail Gündoğdu Ticaret Meslek Lisesi
Maltepe	
39.	Handan Hayrettin Yelkikanat Anadolu Teknik Lisesi
40.	Küçükyalı Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
41.	Maltepe Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
42.	Maltepe Ticaret Meslek Lisesi
43.	Mediha Engizer Kız Meslek Lisesi
44.	Mehmet Salih Bal Ticaret Meslek Lisesi

Tablo 5.1'in devamı

Pendik	
45.	Pendik Anadolu Teknik, Anadolu Meslek, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

46.	Pendik Kurtköy Ticaret Meslek Lisesi
47.	Pendik Melek Aknil Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi
48.	Pendik Ticaret Meslek Lisesi
Sancaktepe	
49.	75. Yıl And.Bilgisayar Teknik Lise ve And. Meslek Lisesi
50.	Tolga Çınar Kız Meslek Lisesi
51.	Sarıgazi Ticaret Meslek Lisesi
52.	Yenidoğan Çok Programlı Lisesi
53.	Samandıra Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi
Sultanbeyli	
54.	Sultanbeyli Meslek Lisesi
55.	Turhan Feyzioğlu Ticaret Meslek Lisesi
Şile	
56.	Şile Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
57.	Şile İMBK 50.Yıl Çok Programlı Lisesi
58.	Şile Öğretmen Lisesi
59.	Şile Tekstil Meslek Lisesi
Tuzla	
60.	İMKB Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
61.	Piri Reis Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi
62.	Süleyman Demirel Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi
63.	Tuzla Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Ümraniye	
64.	30 Ağustos Kız Meslek Lisesi
65.	75.Yıl Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi
66.	Ümraniye Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
67.	Asım Ülker Çok Programlı Lisesi
68.	Asiye Ağaoğlu Ç.P.L.
69.	Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek L
70.	Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi
71.	Ömerli H.Tevfik Ataman Ç.P.L
72.	Sultançiftliği Ticaret Meslek L
73.	Ümraniye Teknik Lise ve Anadolu Meslek Lisesi
74.	Ümraniye Ticaret Meslek Lisesi
Üsküdar	
75.	Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi
76.	Haydarpaşa Bülent Akarcalı Sağlık Meslek Lisesi
77.	Mithatpaşa Kız Teknik Lis. ve Kml. ve Anadolu Kml.
78.	Selimiye Anadolu Tarım Meslek Lisesi ve Tarım Meslek Lisesi
79.	Selimiye Veteriner Sağlık M.L
80.	Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi
81.	Üsküdar Cumhuriyet Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi

Tablo 5.1'in devamı

82.	Üsküdar İMKB Kız Meslek Lisesi
83.	Validebağ Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
84.	Zeynep Kamil Sağlık Meslek Lisesi

Yukarıdaki tablo5.1'de listelenen okul isimleri 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibari ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak değişmiştir. Aşağıdaki tablo 5.2'de İstanbul ili

Anadolu yakasındaki ilçelerde mesleki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 5.2 İstanbul Anadolu Yakası İlçeleri Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı

İlçe	Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı
Ataşehir	15.641
Beykoz	9.800
Çekmeköy	8.092
Kadıköy	10.788
Kartal	18.224
Maltepe	16.436
Pendik	27.646
Sancaktepe	10.579
Sultanbeyli	12.759
Şile	1.214
Tuzla	9.570
Ümraniye	19.491
Üsküdar	24.115
Toplam	184.355

Tablo 5.22'ye göre İstanbul Anadolu yakası Ataşehir'de 15.641, Beykoz'da 9.800, Çekmeköy'de 8.092, Kadıköy'de 10.788, Kartal'da 18.224, Maltepe'de 16.436, Pendik'de 27.646, Sancaktepe'de 10.579, Sultanbeyli'de 12.759, Şile'de 1.214, Tuzla'da 9.570, Ümraniye'de 19.491, Üsküdar'da 24.115, toplam 184.355 mesleki ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır³.

Tez çalışmasında anket uygulanan okullar ve öğrenci sayıları tablo 5.3 'de verilmiştir.

Tablo 5.3 Anket Uygulanan Okullar Listesi

	Anket Uygulanan Okullar	Öğrenci sayısı	Anket uygulanan Öğrenci sayısı
1	Ataşehir Dr. Nureddin Erk-Perihan Erk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1150	46
2	Ataşehir İbrahim Mütefferrika Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1510	87
3	Kadıköy Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1120	80
4	Ümraniye Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliği Mesleki ve	1450	84

³ Veriler https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_04/01104349_istanbulstatistikleri201302014.pdf adresinden alınmıştır.

	Teknik Anadolu Lisesi		
5	Pendik İTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1509	87
6	Tuzla TOKİ Yahya Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1037	32
7	Üsküdar Çengelköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1520	26
8	Beykoz Denizcilik ve Su Ürünleri Mesleki ve Teknik Anadolu L.	1964	37
9	Ümraniye - Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1450	35
	Toplam	12710	514

Tablo5.3’de tez çalışmasında anket uygulanan okullar, toplam öğrenci sayıları ve ankete katılan öğrenci sayıları verilmiştir.

5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir de bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Olumlu Öğretmen Tutumları Ölçeği (OÖTÖ) ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) uygulanmıştır.

5.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form (Ek I). öğrenciler tarafından doldurulan ve öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, alan, ekonomik gelir, öğretmen tutumları, okul başarısı, babanın işi, annenin işi, okulda olma nedeni, okuduğu alanın kendine uygun olup olmadığı konularında bu form aracılığıyla bilgi alınmaya çalışılmıştır.

5.3.2. Olumlu Öğretmen Tutumları Ölçeği

Veri toplama aracı, Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gösterdikleri olumlu öğretmenlik davranışları ve bu davranışların öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla Soydal (2006) tarafından hazırlanmıştır (Ek II). Ölçeğin hazırlanması sürecinde ilk olarak öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve elde edilen veriler yardımıyla ölçme aracında yer alması gereken olumlu öğretmenlik davranışlarına yönelik durumlar tespit edilmiştir. Daha sonra hazırlanan durumlar, görüşleri alınmak üzere anket maddelerine dönüştürülmüş ve 88 öğrenciye uygulanarak ön denemesi yapılmıştır.

Veri toplama aracı, öğretmenlerin göstermiş oldukları olumlu öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik 4 alt öğeden oluşan toplam 34 likert tipi soru maddesini içermektedir.

I. Alt faktör, Planlama davranışlarına ilişkin 6 soru, II. Alt faktör, Uygulama davranışlarına ilişkin 13 soru, III. Alt faktör, Pekiştirme davranışlarına ilişkin 12 soru ve IV. Alt faktör ise değerlendirme davranışlarına ilişkin görüşleri içeren 3 soru maddesinden oluşmaktadır (Soydal, 2006). Bu maddeler tablo 5.4’de verilmiştir.

Tablo 5.0.4 Olumlu Öğretmen Tutumları Anketine Yönelik Faktör Analizi Maddeleri

FAKTÖRLER	MADDELER
1. Planlama	1,2,3,4,5,6
2. Uygulama	7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
3. Pekiştirme	20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31
4. Değerlendirme	32,33,34

Tablo 5.4’de faktörlerin hangi maddelerden oluştuğu belirtilmiştir.

Öğrenciler genel olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermesi gereken olumlu öğretmenlik davranışlarını “evet” ve “hayır” seçeneklerinden birisini işaretleyerek ifade ederken, Bu davranışların kendilerini etkileme derecelerine ilişkin görüşlerini; “hiçbir zaman”, “nadiren” “ara sıra”, “sık sık” ve “her zaman” seçeneklerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Ölçekte puanların yükselmesi ilgili tutumu olumsuz yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Ölçeğin 4 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 41’dir ve faktör yük değerleri. .30 ile. 67 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .952’dir. Ölçeğin alt faktörler için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ise sırasıyla; 1. faktör: .844; 2. faktör: .883; 3. faktör: .924 ve 4. faktör: .759’dur.

5.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri

Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinden⁴ indirilen Spielberger’in geliştirdiği Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), (Ek III) Öner (1990) tarafından Türkçe kültürüne uyarlanmıştır. SKE’nin Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere iki boyutu vardır. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsallık boyutunda ise 8 olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır.

⁴ mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/53/.../22012942_snavtutumenvanter.docx

SKE, likert tipi bir ölçektir ve dörtlü derecelemesi vardır. Ölçekten 20-80 arasında olmak üzere, her alt boyuttan ayrı ayrı puanlar ve tümünden toplam puan alınabilmektedir. SKE'den alınan puanın yüksekliği sınav kaygısı düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında SKE'nin iç tutarlılığı incelenmiş, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach Alfa değeri duyusallık alt boyutunda .860, kuruntu alt boyutunda .823 ve toplam puanda .913 çıkmıştır..

5.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı ortaöğretim kurumları belirlenmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (bakınız Ek IV). Okul tarafından belirlenen sınıflara gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla anketler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın önemi açıklanmış ve isim yazmalarının gerekmediği belirtilmiştir. Veriler 2015 Mayıs –Haziran aylarında toplanmıştır.

5.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, öğrencilere uygulanan ölçekler (Olumlu Öğretmen Tutum Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri) puanlanmıştır. Elde edilen veriler “SPSS for Windows ver:15.0” programı ile istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, sınıf, okunulan alan, algılanan gelir düzeyi, algılanan öğretmen tutumları, baba mesleği, anne mesleği, algılanan başarı düzeyi, okulda olma nedeni, okuduğu alanın kendine uygun olup olmadığı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için x , ss , SHx değerleri saptanmıştır.

Verilerin normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçlarının $p > .05$ değerini sağlamamasına rağmen; örneklem büyüklüğünün 30 dan büyük olması, ortalama (mean) ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olması ve çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması nedeni ile parametrik testler kullanılmıştır.

5.6. Bulgular

Bu başlık altında, araştırma grubunu oluşturan mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anketten toplanan verilerin analiz sonuçlarında elde edilen bulgular

ve yorumlar bulunmaktadır. Çalışmada hesaplanan bulgular grubun genel yapısına ilişkin bulgular ve araştırma amaçlarına yönelik analizler olarak iki başlık altında verilecektir. Araştırmada elde edilen veriler çizelgelerde gösterilmiş olup yorumları istatistik anlamlılık düzeyi .05 alınarak yapılmıştır.

5.6.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bilgi formundan elde edilen verilere göre örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, sınıf, okunulan alan, algılanan gelir düzeyi, algılanan öğretmen tutumları, baba mesleği, anne mesleği, algılanan başarı düzeyi, okulda olma nedeni, okuduğu alanın kendine uygun olup olmadığı) açıklayıcı frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, sonrada ölçüklerin toplam puanları için \bar{x} , ss , SHx değerleri saptanmıştır.

Çizelge 5.1 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	239	46,5	46,5	46,5
Erkek	275	53,5	53,5	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.1’ de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 439’u (%46,5) kız, 275’i (%53,5) erkektir.

Çizelge 5.2 Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıflar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
10. sınıf	242	47,1	47,1	47,1
11. sınıf	167	32,5	32,5	79,6
12. sınıf	105	20,4	20,4	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.2’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 242’si (%47,1) 10. Sınıfta, 167’si (%32,5) 11. Sınıfta, 105’i (%20,4) 12. sınıftadır.

Çizelge 5.3 Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alanlar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ataşehir Dr. Nureddin Erk- Perihan Erk Teknik Ve End. M. Lisesi	46	8,9	8,9	8,9
Ataşehir İbrahim Mütefferrika Teknik Ve End. Meslek L	87	16,9	16,9	25,9

Kadıköy Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	80	15,6	15,6	41,4
Ümraniye Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliği Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Meslek LİSESİ	84	16,3	16,3	57,8
Pendik İTO Ticaret Meslek Lisesi	87	16,9	16,9	74,7
Tuzla TOKİ Yahya Kemal Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	32	6,2	6,2	80,9
Üsküdar Çengelköy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	26	5,1	5,1	86,0
Beykoz Denizcilik Ve Su Ürünleri Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise Ve Meslek Lisesi	37	7,2	7,2	93,2
Maltepe Handan Hayrettin Yelkikanat Anadolu Teknik Lisesi	35	6,8	6,8	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.3'de araştırmaya katılan okullarda anket uygulanan öğrencilerin frekans ve yüzde analizleri verilmiştir.

Çizelge 5.4 Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alanlar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yig}
Bilişim Teknolojileri	144	28,0	28,0	28,0
Matbaa	44	8,6	8,6	36,6
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	38	7,4	7,4	44,0
Sanat Ve Tasarım	9	1,8	1,8	45,7
Elek-Elektronik Tek.	44	8,6	8,6	54,3

Çizelge 5.4'ün devamı

Grafik Ve Fotoğraf	75	14,6	14,6	68,9
Denizcilik	37	7,2	7,2	76,1
Muhasebe Ve Finansman	67	13,0	13,0	89,1
İnşaat Teknolojisi	56	10,9	10,9	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.4' de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 144'ü (%28,0) Bilişim Teknolojileri, 44'ü (%8,6) Matbaa, 38'i (%7,4) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 9'u (%1,8) Sanat Ve Tasarım, 44'ü (%8,6) Elek-Elektronik Tek., 75'i (%14,6) Grafik Ve Fotoğraf, 37'si (%7,2) Denizcilik, 67'si (%13) Muhasebe Ve Finansman, 56'sı (%10,9) İnşaat Teknolojisi alanlarındandır.

Çizelge 5.5 Ailenin Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ailenin Gelir Durumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yetersiz	31	6,0	6,0	6,0
Orta düzeyde	247	48,1	48,1	54,1
İyi	216	42,0	42,0	96,1
Çok iyi	20	3,9	3,9	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.5' de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 31'inin (%6) gelir düzeyleri yetersiz; 247'sinin (%48,1) gelir düzeyleri orta düzeyde; 216'sının (%42) gelir düzeyleri iyi düzeyde; 20'sinin (%3,9) gelir düzeyleri çok iyi düzeydedir.

Çizelge 5.6 Öğretmen Tutum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmen Tutumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlgisiz	138	26,8	26,8	26,8
Demokratik	118	23,0	23,0	49,8
Otoriter	186	36,2	36,2	86,0
Koruyucu	72	14,0	14,0	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.6.' da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 138'i (%26,8) öğretmenlerini ilgisiz; 118'i (%23) öğretmenlerini demokratik; 186'sı (%36,2) öğretmenlerini otoriter; 72'si (%14) öğretmenlerini koruyucu olarak nitelendirmişlerdir.

Çizelge 5.7 Akademik Başarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Akademik Başarı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
------------------------	----------	---	------------------	------------------

Düşük	66	12,8	12,8	12,8
Orta	378	73,5	73,5	86,4
Yüksek	70	13,6	13,6	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.7' de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 66'sı (%12,8) kendilerini düşük başarılı, 378'i (%73,5) kendilerini orta düzey başarılı, 70'i (%13,6) kendilerini yüksek başarılı olarak nitelmişlerdir.

Çizelge 5.8 Babanın Mesleği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Mesleği	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İşçi	216	42,0	42,0	42,0
Memur	39	7,6	7,6	49,6
Esnaf	70	13,6	13,6	63,2
Diğer	189	36,8	36,8	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.8' de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının 216'sı (%42) işçi, 39'u (%7,6) memur, 70'i (%13,6) esnaf; 189'u (%36,8) diğerdir.

Çizelge 5.9 Annenin Mesleği Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Mesleği	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ev hanımı	362	70,4	70,4	70,4
İşçi	69	13,4	13,4	83,9
Memur	23	4,5	4,5	88,3
Esnaf	39	7,6	7,6	95,9
Diğer	21	4,1	4,1	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.9'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin 362'si (%70,4) ev hanımı, 69'u (%13,4) işçi, 23'u (%4,5) memur, 39'u (%7,6) esnaf; 21'i (%4,1) diğerdir.

Çizelge 5.10 Bu Okulda Okuma Nedeni Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bu Okulda Okuma Nedeni	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
------------------------	----------	---	------------------	------------------

Kendi İsteğim	218	42,4	42,4	42,4
Aile ve Çevremin İsteği	47	9,1	9,1	51,6
Puanım burayı tuttu	184	35,8	35,8	87,4
Diğer Sebepler	65	12,6	12,6	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.10' da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenciler bu okulda okuma nedenini 218'i (%42,4) kendi isteğim, 47'si (%9,1) aile ve çevremin isteği, 184'ü (%35,8) puanım burayı tuttu, 65'i (%12,6) diğer olarak cevaplamıştır.

Çizelge 5.11 Okuduğu Okulun Alanının Kendine Uygun Olup Olmadığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alanının Kendine Uygun Olup Olmadığı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiç uygun değil	51	9,9	9,9	9,9
Ne uygun ne değil	167	32,5	32,5	42,4
Çok uygun	79	15,4	15,4	57,8
Uygun değil	44	8,6	8,6	66,3
Uygun	173	33,7	33,7	100,0
Toplam	514	100,0	100,0	

Çizelge 5.11' de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenciler okuduğu okulun alanının kendine uygun olup olmadığını 51'i (%9,9) hiç uygun değil, 167'si (%32,5) ne uygun ne değil, 79'u (%15,4) çok uygun, 44'ü (%8,6) uygun değil, 173'ü (%33,7) uygun olarak nitelendirmiştir.

5.6.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler

Bu bölüme örnekleme oluşturan öğrencilerin ölçeklerde elde ettikleri puanlara ilişkin olarak araştırmanın amaçlarına yönelik çeşitli analiz sonuçlarına yer verilmiştir. İstatistiksel analizlerden önce, öğrencilere uygulanan ölçekler (Olumlu Öğretmen Tutum Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri) puanlanmıştır. Elde edilen verilerin bilgisayar ortamında "SPSS for Windows ver:15.0" programıyla analizi yapılmış, anlamlılık oranı. 05 düzeyinde alınmış ve bulgular araştırma amaçları doğrultusunda tablolar halinde verilmiştir.

Çizelge 5.12 Tutum ve Sınav Kaygısı Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Planlama	514	17,26	6,09	,26
Uygulama	514	37,52	11,39	,50
Pekiştirme	514	32,54	11,98	,52
Değerlendirme	514	8,78	3,451	,15
Tutum Toplam	514	96,11	28,84	1,27
Sınav Kaygısı Toplam	514	42,34	11,77	,51
SK Kuruntu	514	16,88	5,13	,22
SK Duyuşsallık	514	25,45	7,20	,31

Çizelge 5.12.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumlarından ve Sınav Kaygısı Envanteri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde öğrencilerin planlama boyutundan ortalama 17,26; uygulama boyutunda ortalama 37,52; pekiştirme boyutundan ortalama 32,54; değerlendirme boyutundan ortalama 8,78; toplam tutum puan ortalamaları 96,11; toplam sınav kaygısı ortalama da 42,34; sınav kaygısı kuruntu boyutunda 16,88; sınav kaygısı duyuşsallık boyutunda 7,20 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 5.13 Öğretmenler OÖT'nı Planlama Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri

PLANLAMA	EVET		HAYIR		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1-Dersin amaçlarını öğrencilere anlatır.	387	75,3	127	24,7	514	100,0
2-Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirler.	218	42,4	296	57,6	514	100,0

3-Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.	288	56,0	226	44,0	514	100,0
4-Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar.	255	49,6	259	50,4	514	100,0
5-Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.	258	50,2	256	49,8	514	100,0
6- Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar	331	64,4	183	35,6	514	100,0

Çizelge 5.13 incelendiğinde planlama boyutunda öğrencilerin “Evet” yüzde puanlarının toplamına göre öğretmenlerin;

- % 75,3’ünün dersin amaçlarını öğrencilere anlattığı,
- % 42,4’ ünün sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirlediği,
- % 56,0’ının öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkında olduğu,
- % 49,6’sının öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik düzenlemeler yaptığı,
- % 50,2’sinin beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate aldığı,
- % 64,4’ünün öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

“Evet” cevaplarının ortalama yüzdesi % 55,98’dir.

Çizelge 5.14 Öğretmenler OÖT’ni Uygulama Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri

UYGULAMA	EVET		HAYIR		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
7. Oturma düzenini öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenler.	222	43,2	292	56,8	514	100,0
8. Zaman yönetimi ile ilgili stratejileri bilir.	296	57,6	218	42,4	514	100,0

9. Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar.	308	59,9	206	40,1	514	100,0
10. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.	325	63,2	189	36,8	514	100,0
11.Öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek için çeşitli teknikler (gözlem, görüşme) kullanır.	269	52,3	245	47,7	514	100,0
12. Öğretim metot ve tekniklerini kullanır.	334	65,0	180	35,0	514	100,0
13. Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak sınıf ortamı oluşturur.	224	43,6	290	56,4	514	100,0
14. Zamanında ve etkili sorular sorar.	317	61,7	197	38,3	514	100,0
15. Görsel, işitsel materyaller kullanır.	277	53,9	237	46,1	514	100,0
16. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır	272	52,9	242	47,1	514	100,0
17. Öğrencilere kendilerini ifade edecekleri fırsatlar sunar.	307	59,7	207	40,3	514	100,0
18. Öğrencinin aktif katılımını sağlar.	340	66,1	174	33,9	514	100,0
19. Öğrenme sırasında geribildirim kullanır.	301	58,6	213	41,4	514	100,0

Çizelge 5.14 incelendiğinde uygulama boyutunda öğrencilerin “Evet” yüzde puanlarına göre öğretmenlerin;

- % 43,2’sinin oturma düzenini öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlediği,
- % 57,6’sının zaman yönetimi ile ilgili stratejileri bildiği,
- % 59,9’unun yeni fikirlere ve değişime uyum sağladığı,
- % 63,2’sinin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izlediği,
- % 52,3’ünün öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek için çeşitli teknikler (gözlem, görüşme) kullandığı,
- % 65,0’ının öğretim metot ve tekniklerini kullandığı,
- % 43,6’sının öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak sınıf ortamı oluşturduğu,
- % 61,7’sinin zamanında ve etkili sorular sorduğu,
- % 53,9’unun görsel-işitsel materyaller kullandığı,
- % 52,9’unun öğrencilere uygun tartışma ortamı yarattığı,
- % 59,7’sinin öğrencilere kendilerini ifade edebilecek fırsatlar sunduğu,
- % 66,1’inin öğrencilerin aktif katılımını sağladığı,
- % 58,6’sının öğrenme sırasında geribildirim kullandığı, sonucu çıkarılmıştır.

Uygulama boyutunda “Evet” cevaplarının ortalama bölüm yüzdesi % 56,74’dür.

Çizelge 5.15 Öğretmenler OÖT’ni Pekiştirme Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri

PEKİŞTİRME	EVET		HAYIR		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
20. Demokratik davranır.	299	58,2	215	41,8	514	100,0
21. Öğrencileri etkin bir biçimde dinler.	304	59,1	210	40,9	514	100,0
22. Öğrencilerin fikirlerine değer verir.	333	64,8	181	35,2	514	100,0
23. Sözel tepkilerinde saygı öğelerine yer verir.	336	65,4	178	34,6	514	100,0
24. Öğrencilerin başarabileceğine inanır.	344	66,9	170	33,1	514	100,0
25. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.	316	61,5	198	38,5	514	100,0
26. Davranışlarında tutarlıdır.	342	66,5	172	34,1	514	100,0
27. Öğrenci ile etkileşimde güler yüzlüdür.	329	64,0	185	36,0	514	100,0
28. Öğrenci ile etkileşimde empati geliştirir.	278	54,1	278	54,1	514	100,0
29. Öğrencilerin sorunları ile ilgilenir.	320	62,3	194	37,7	514	100,0
30. Öğrencilere karşı tarafsız davranır.	290	56,4	224	43,6	514	100,0
31. Öğrencilerin ilgisini çeker ve korur	294	57,2	220	42,8	514	100,0

Çizelge 5.15 incelendiğinde uygulama boyutunda öğrencilerin “Evet” yüzde puanlarına göre öğretmenlerin

- % 59,2’sinin demokratik davrandığı,
- % 59,1’inin öğrencileri etkin bir biçimde dinlediği,
- % 64,8’inin öğrencinin fikirlerine değer verdiği,
- % 65,4’ünün sözel tepkilerinde saygı öğelerine yer verdiği,
- % 66,9’unun öğrencilerin başarabileceğine inandığı,
- % 61,5’inin farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirdiği,
- % 66,5’inin davranışlarında tutarlı olduğu,
- % 64’ünün öğrenci ile etkileşimde güler yüzlü olduğu,
- % 54,1’inin öğrenci ile etkileşimde empati geliştirdiği,
- % 62,3’ünün öğrencilerin sorunları ile ilgilendiği,
- % 56,4’ünün öğrencilere karşı tarafsız davrandığını,
- % 57,2’sinin öğrencilerin ilgisini çeker ve korur davranışının olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Pekiştirme boyutunda “Evet” cevaplarının ortalama bölüm yüzdesi % 61,45’dir.

Çizelge 5.16 Öğretmenler OÖT’ni Değerlendirme Boyutunda Ne Derecede Gerçekleştirdiğinin Frekans Ve Yüzde Değerleri

DEĞERLENDİRME	EVET		HAYIR		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
32. Öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bilgileri onlarla paylaşır.	300	58,4	214	41,6	514	100,0
33. Öğrencilerin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır.	253	49,2	261	50,8	514	100,0
34. Eğitim teknolojisiyle ilgili yenilikleri öğrencilerle değerlendirir	273	53,1	241	46,9	514	100,0

Çizelge 5.16 incelendiğinde değerlendirme boyutunda öğrencilerin “Evet” yüzde puanlarına göre öğretmenlerin

- % 58,4’ünün öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bilgileri onlarla paylaştığı,
- % 49,2’sinin öğrencilerin kişisel gelişimini ailesi ile paylaştığı,
- % 53,1’inin eğitim teknolojisiyle ilgili yenilikleri öğrencilerle değerlendirdiği sonucu çıkarılmıştır.

Değerlendirme boyutunda “Evet” cevaplarının ortalama bölüm yüzdesi % 53,56’dır.

Çizelge 5.17 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
OÖD Toplam Puan	Kız	239	97,42	29,6	1,91	,96	512	,337
	Erkek	275	94,97	28,12	1,69			

Çizelge 5.17’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları planlama alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=,96; p>,05$).

Çizelge 5.18 OÖT Planlama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Planlama	Kız	239	17,66	6,32	,40	1,38	512	,167
	Erkek	275	16,92	5,88	,35			

Çizelge 5.18’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları planlama alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=1,38$; $p>,05$).

Çizelge 5.19 OÖT Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uygulama	Kız	239	37,95	11,30	,73	,81	512	,419
	Erkek	275	37,14	11,48	,69			

Çizelge 5.19’da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları uygulama alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=,81$; $p>,05$).

Çizelge 5.20 OÖT Pekiştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Pekiştirme	Kız	239	33,02	12,45	,80	,84	512	,400
	Erkek	275	32,12	11,56	,70			

Çizelge 5.20’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları pekiştirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=,84$; $p>,05$).

Çizelge 5.21 OÖT Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Değerlendirme	Kız	239	8,78	3,50	,22	-,01	512	,992
	Erkek	275	8,78	3,41	,20			

Çizelge 5.21’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları değerlendirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=-,01$; $p>,05$).

Çizelge 5.22 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
OÖD Puanı	10	242	98,03	28,82	G.Arası	1817,387	2	908,69	1,10	,336
	11	167	93,85	26,12	G.İçi	424978,84	511	831,661		
	12	105	95,29	32,74	Toplam	426796,22	513			
	Toplam	514	96,11	28,84						

Çizelge 5.22’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,10$; $p>,05$).

Çizelge 5.23 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
OÖD	Bilişim Teknolojileri	144	253,60	16,37	8	,037

Toplam Puanı	Matbaa	44	232,07
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	38	259,67
	Sanat Ve Tasarım	9	293,22
	Elek-Elektronik Tek.	44	215,34
	Grafik Ve Fotoğraf	75	251,74
	Denizcilik	37	223,18
	Muhasebe Ve Finansman	67	302,37
	İnşaat Teknolojisi	56	290,12
	Total	514	

Çizelge 5.23'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=4,95$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için ikili karşılaştırmalarda daha çok kullanılan Mann Whitney-U analizi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir.

Çizelge 5.24 OÖT Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Gruplar	Bilişim Teknolojileri	Matbaa	Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	Sanat Ve Tasarım	Elek-Elektronik Tek.	Grafik Ve Fotoğraf	Denizcilik	Muhasebe Ve Finansman	İnşaat Teknolojisi
Bilişim Teknolojileri	-	,45	,78	,51	,13	,88	,21	,02	,11
Matbaa		-	,42	,36	,65	,34	,90	,02	,06
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi			-	,62	,19	,81	,26	,14	,33
Sanat Ve Tasarım				-	,11	,22	,15	,67	,97
Elek-Elektronik Tek.					-	,17	,71	,01	,02

Grafik Ve Fotoğraf Denizcilik	-	,32	,05	,12
Muhasebe Ve Finansman			-	,01
İnşaat Teknolojisi				-

Çizelge 5.24’de görüldüğü gibi, Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda oluşan farklılığın alanı Bilişim Teknolojileri olanlar ile Muhasebe ve Finansman olanlar arasında Muhasebe ve Finansman olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Matbaa alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Elektrik elektronik Teknolojileri alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Elektrik Elektronik Teknolojileri alanı ile İnşaat Teknolojileri alanı arasında İnşaat Teknolojileri olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Grafik ve Fotoğraf alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Denizcilik alanı ile İnşaat Teknolojileri alanı arasında İnşaat Teknolojileri olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde; Denizcilik alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani alanı Muhasebe ve Finansman olanlar öğretmenlerin olumlu tutumlarının öğrenme başarısına etkisini daha güçlü bulmaktadır. Diğer gruplar arasında farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.25 OÖT’nın Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumlarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
OÖD Puanı	İlgisiz	138	104,34	32,247	G.Arası	23024,32	3	7674,77	9,69	,000
	Demokratik	118	89,21	24,47	G.İçi	403771,89	510	791,71		
	Otoriter	186	98,26	26,17	Toplam	426796,22	513			
	Koruyucu	72	86,11	30,12						
	Total	514	96,11	28,84						

Çizelge 5.25’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının öğretmenlerin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (F=9,69; p<,05).

ANOVA testinin anlamlı çıkması sonucu Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır. Bunun üzerine yapılacak post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği olarak Tamhane testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tamhane çoklu karşılaştırma elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5.26 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumlarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaşıp Farklaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlgisiz	Demokratik*	15,12	3,55	,000
	Otoriter	6,07	3,34	,356
	Koruyucu*	18,22	4,48	,000
Demokratik	İlgisiz*	-15,12	3,55	,000
	Otoriter*	-9,05	2,96	,015
	Koruyucu	3,10	4,20	,976
Otoriter	İlgisiz	-6,07	3,34	,356
	Demokratik*	9,05	2,96	,015
	Koruyucu*	12,15	4,03	,019
Çizelge 5.26’nin devamı				
Koruyucu	İlgisiz*	-18,22	4,48	,000
	Otoriter	-3,10	4,20	,976
	Demokratik*	-12,15	4,03	,019

Çizelge 5.26’da görüldüğü gibi, Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının algılanan öğretmen tutum değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane testi sonucunda farklılığın İlgisiz ile Demokratik arasında İlgisiz lehine p<,05 düzeyinde; İlgisiz ile Koruyucu arasında İlgisiz lehine p<,05 düzeyinde; Demokratik ile Otoriter arasında Otoriter lehine p<,05 düzeyinde, Otoriter ile Koruyucu arasında Otoriter lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 5.27 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Akademik Başarı Açısından Kendinizi Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
OÖD Puanı	Düşük	66	95,74	30,37	G.Arası	1280,48	2	640,23	,76	,464
	Orta	378	96,89	28,30	G.İçi	425515,76	511	832,71		
	Yüksek	70	92,25	30,32						
	Total	514	96,11	28,84						

Çizelge 5.27'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=,76$; $p>05$).

Çizelge 5.28 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Babanızın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
OÖD Puanı	İşçi	216	94,13	29,21	G.Arası	1534,96	3	511,65	,61	,606
	Memur	39	98,46	35,76	G.İçi	425261,26	510	833,84		
	Esnaf	70	98,02	29,49	Toplam	426796,22	513			
	Diğer	189	97,18	26,61						
	Total	514	96,11	28,84						

Çizelge 5.28'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının babanızın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=,61$; $p>05$).

Çizelge 5.29 OÖT'nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Annenizin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
OÖD Puanı	Ev hanımı	362	96,73	30,31	G.Arası	9310,00	4	2327,50	2,83	,024
	İşçi	69	90,81	22,15	G.İçi	417486,22	509	820,20		

Memur	23	83,65	23,54	Toplam	426796,22	513
Esnaf	39	100,92	27,95			
Diğer	21	107,57	22,83			
Total	514	96,11	28,84			

Çizelge 5.29’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının annenizin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (F=2,83; p<05).

ANOVA testinin anlamlı çıkması sonucu Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bunun üzerine yapılacak post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği olarak Tamhane testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tamhane çoklu karşılaştırma elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur

Çizelge 5.30 OÖT’nın Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Annenizin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Ev hanımı	İşçi	5,92	3,10	,455
	Memur	13,08	5,16	,161
	Esnaf	-4,18	4,75	,992
	Diğer	-10,83	5,23	,396

Çizelge 5.30’un devamı

İşçi	Ev hanımı	-5,92	3,10	,455
	Memur	7,15	5,58	,903
	Esnaf	-10,11	5,21	,442
	Diğer	-16,75	5,65	,055
Memur	Ev hanımı	-13,08	5,16	,161
	İşçi	-7,15	5,58	,903
	Esnaf	-17,27	6,64	,114
	Diğer*	-23,91	6,99	,014
Esnaf	Ev hanımı	4,18	4,75	,992
	İşçi	10,11	5,21	,442
	Memur	17,27	6,64	,114
	Diğer	-6,64	6,69	,981
Diğer	Ev hanımı	10,83	5,23	,396
	İşçi	16,75	5,65	,055

Memur*	23,91	6,99	,014
Esnaf	6,64	6,69	,981

Çizelge 5.30’da görüldüğü gibi, Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane testi sonucunda söz konusu farklılığın Diğer ile Memur arasında Diğer lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.31 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Bu Okulda Okuma Nedeniniz Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
OÖD Puanı	Kendi İsteğim	218	93,02	26,94	G.Arası	6816,834	3	2272,278		
	Aile ve Çevremin	47	92,25	29,44	G.İçi	419979,39	510	823,48		
	İsteği Puanım	184	98,30	29,04	Toplam	426796,22	513		2,75	,042
	burayı tuttu Diğer	65	103,07	32,64						
	Sebepler Total	514	96,11	28,84						

Çizelge 5.31’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının bu okulda okuma nedeniniz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,75$; $p < ,05$).

ANOVA testinin anlamlı çıkması sonucu Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Bunun üzerine yapılacak post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği olarak Tamhane testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tamhane çoklu karşılaştırma elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur

Çizelge 5.32 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Bu Okulda Okuma Nedeniniz Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kendi İsteğim	Aile ve Çevremin İsteği	,76	4,61	,999
	Puanım burayı tuttu	-5,281	2,87	,338
	Diğer Sebepler	-10,05	4,05	,106
Aile ve Çevremin İsteği	Kendi İsteğim	-,76	4,61	,999
	Puanım burayı tuttu	-6,04	4,69	,645
	Diğer Sebepler	-10,82	5,49	,276
Puanım burayı tuttu	Kendi İsteğim	5,28	2,87	,338
	Aile ve Çevremin İsteği	6,04	4,69	,645
	Diğer Sebepler	-4,77	4,14	,722
Diğer Sebepler	Kendi İsteğim	10,05	4,05	,106
	Aile ve Çevremin İsteği	10,82	5,49	,276
	Puanım burayı tuttu	4,77	4,14	,722

Çizelge 5.32’de görüldüğü gibi, Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının bu okulda okuma nedeniniz değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Anavo testinde çıkan p puanı ,05 puanına çok yakın olduğundan dikkate alınmamaya karar verilmiştir.

Çizelge 5.33 OÖT’nin Öğrenci Başarısına Etkisi Toplam Puanlarının Okuduğunuz Alanın Kendinize Uygun Olup Olmadığı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
OÖD Puanı	Hiç uygun değil	51	97,05	30,35	G.Arası	3090,53	4	772,63	,92	,447

Ne uygun ne değil	167	98,91	27,94	G.İçi	423705,68	509	832,42
Çok uygun	79	92,24	32,94	Toplam	426796,22	513	
Uygun değil	44	97,68	32,79				
Uygun	173	94,50	26,09				
Total	514	96,11	28,84				

Çizelge 5.33'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanlarının okuduğunuz alanın kendinize uygun olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=,92$; $p>,05$).

Çizelge 5.34 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınav Kaygısı	Kız	239	43,97	11,37	,73	43,97	11,37	,736
Toplam Puan	Erkek	275	40,92	11,95	,72			

Çizelge 5.34'de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=43,97$; $p>,05$).

Çizelge 5.35 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınav Kaygısı	Kız	239	17,20	4,91	,31	1,29	512	,197
Kuruntu Puanı	Erkek	275	16,61	5,30	,32			

Çizelge 5.35'de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($t=1,29$; $p>,05$).

Çizelge 5.36 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınav Kaygısı Duyuşsallık Puanı	Kız	239	26,77	7,15	,46	3,92	512	,000
	Erkek	275	24,31	7,06	,42			

Çizelge 5.36’da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=3,92$; $p<,05$). Buna göre kız öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık düzeyi (26,77), erkek öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık düzeyinden (24,31) daha yüksektir.

Çizelge 5.37 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınav Kaygısı Toplam Puanı	İlgisiz	138	44,36	12,69	G.Arası	910,49	3	303,49		
	Demokratik	118	40,71	10,53	G.İçi	70249,86	510	137,75		
	Otoriter	186	41,91	11,81	Toplam	71160,35	513		2,20	,087
	Koruyucu	72	42,26	11,47						
	Total	514	42,34	11,77						

Çizelge 5.37’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarının öğretmenlerinizin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=2,20$; $p>,05$).

Çizelge 5.38 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınav Kaygısı Kuruntu	İlgisiz	138	17,76	5,35	G.Arası	194,914	3	64,97		
	Demokratik	118	16,02	4,55	G.İçi	13328,54	510	26,13	2,48	,060
	Otoriter	186	16,78	5,21	Toplam	13523,45	513			

Puanı	Koruyucu	72	16,88	5,16
	Total	514	16,88	5,13

Çizelge 5.38’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu alt puanlarının öğretmenlerinizin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=2,48$; $p>,05$).

Çizelge 5.39 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Öğretmenlerinizin Size Karşı Tutumları Nasıl Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınav Kaygısı Kuruntu Puanı	İlgisiz	138	26,60	7,87	G.Arası	270,649	3	90,21		
	Demokratik	118	24,68	6,44	G.İçi	26340,99	510	51,64		
	Otoriter	186	25,13	7,21	Toplam	26611,64	513		1,74	,156
	Koruyucu	72	25,37	6,88						
	Total	514	25,45	7,20						

Çizelge 5.39’da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık alt puanlarının öğretmenlerinizin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,74$; $p>,05$).

Çizelge 5.40 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınav	10	242	43,35	11,76	G.Arası	471,58	2	235,79		
Kaygısı	11	167	41,51	12,01	G.İçi	70688,76	511	138,33		
Toplam	12	105	41,33	11,33	Toplam	71160,35	513		1,70	,183
Puanı	Total	514	42,34	11,77						

Çizelge 5.40’da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,70$; $p>,05$).

Çizelge 5.41 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınav	10	242	17,44	5,27	G.Arası	140,865	2	70,43		
Kaygısı	11	167	16,38	4,87	G.İçi	13382,59	511	26,18	2,68	,069
Kuruntu	12	105	16,40	5,12	Toplam	13523,45	513			
Puanı	Total	514	16,88	5,13						

Çizelge 5.41’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu alt puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=2,68$; $p>,05$).

Çizelge 5.42 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınav	10	242	25,91	7,08	G.Arası	98,402	2	70,43		
Kaygısı	11	167	25,12	7,63	G.İçi	26513,24	511	26,18	,94	,388
Duyuşsallık	12	105	24,93	6,74	Toplam	26611,64	513			
Puanı	Total	514	25,45	7,20						

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık alt puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=,94$; $p>,05$).

Çizelge 5.43 Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınav	Düşük	66	43,45	12,72	G.Arası	387,175	2	193,58	1,39	,248
Kaygısı	Orta	378	42,53	11,50	G.İçi	70773,18	511	138,49		

Puanı	Yüksek	70	40,30	12,25	Toplam	71160,35	513
	Total	514	42,34	11,77			

Çizelge 5.43’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarının akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,39; p>,05$).

Çizelge 5.44 Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınav	Düşük	66	17,57	5,60	G.Arası	71,732	2	35,86		
Kaygısı	Orta	378	16,90	5,02	G.İçi	13451,72	511	26,32	1,36	,257
Kurutu	Yüksek	70	16,12	5,23	Toplam	13523,45	513			
Puanı	Total	514	16,88	5,13						

Çizelge 5.44’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu alt puanlarının akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,36; p>,05$).

Çizelge 5.45 Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınav	Düşük	66	25,87	7,60	G.Arası	138,013	2	69,00		
Kaygısı	Orta	378	25,62	7,09	G.İçi	26473,62	511	51,80	1,33	,265
Duyuşsallık	Yüksek	70	24,17	7,35	Toplam	26611,64	513			
Puanı	Total	514	25,45	7,20						

Çizelge 5.45’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık alt puanlarının akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek

üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur ($F=1,33$; $p>,05$).

Çizelge 5.46 Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkeninin Çapraz Tablosu

		Tutum				Total
		İlgisiz	Demokratik	Otoriter	Koruyucu	
Cinsiyet	Kız % Öğretmen Tutumu	65 47,1%	47 39,8%	94 50,5%	33 45,8%	239 46,5%
	Erkek % Öğretmen Tutumu	73 52,9%	71 60,2%	92 49,5%	39 54,2%	275 53,5%
Total % Öğretmen Tutumu		138 100,0%	118 100,0%	186 100,0%	72 100,0%	514 100,0%

Çizelge 5.46 'ya göre;

- 239 kız öğrenciden 65 'i öğretmenlerini ilgisiz, 47'si öğretmenlerini demokratik, 94'ü öğretmenlerini otoriter, 33'ü öğretmenlerini koruyucu olarak belirtmiştir.
- 275 erkek öğrenciden 73'ü öğretmenlerini ilgisiz, 71'i öğretmenlerini demokratik, 92'si öğretmenlerini otoriter, 39'u öğretmenlerini koruyucu olarak belirtmiştir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu ilgisiz olarak belirten öğrencilerin %47,1'i kız, %52,9'u erkektir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu demokratik olarak belirten öğrencilerin %39,8'i kız, %60,2'si erkektir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu otoriter olarak belirten öğrencilerin %50,5'i kız, %49,5'i erkektir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu koruyucu olarak belirten öğrencilerin %45,8'i kız, %54,2'si erkektir.

Yukarıdaki tabloda Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz değişkenlerinin arasında ilişki olup olmadığını bulmak için Ki-Kare değerinin istatistiksel anlamlılığına bakılmış. Çıkan değer $p>,05$ olduğu için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 5.47 Akademik Başarı Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz Değişkeninin Çapraz Tablosu

		Tutum				
		İlgisiz	Demokratik	Otoriter	Koruyucu	Total
Akademik Başarı	Düşük % Öğretmen Tutumu	23 16,7%	23 19,5%	16 8,6%	4 5,6%	66 12,8%
	Orta % Öğretmen Tutumu	96 69,6%	84 71,2%	142 76,3%	56 77,8%	378 73,5%
	Yüksek % Öğretmen Tutumu	19 13,8%	11 9,3%	28 15,1%	12 16,7%	70 13,6%
Total % Öğretmen Tutumu		138 100,0%	118 100,0%	186 100,0%	72 100,0%	514 100,0%

Çizelge 5.47 'ye göre;

- Akademik başarısı düşük olan 66 öğrencinin 23'ü öğretmenlerini ilgisiz, 23'ü öğretmenlerini demokratik, 16'sı öğretmenlerini otoriter, 4'ü öğretmenlerini koruyucu olarak belirtmiştir.
- Akademik başarısı orta olan 378 öğrencinin 96'sı öğretmenlerini ilgisiz, 84'ü öğretmenlerini demokratik, 142'si öğretmenlerini otoriter, 56'sı öğretmenlerini koruyucu olarak belirtmiştir.
- Akademik başarısı yüksek olan 70 öğrencinin 19 'u öğretmenlerini ilgisiz, 11'i öğretmenlerini demokratik, 28'i öğretmenlerini otoriter, 12'si öğretmenlerini koruyucu olarak belirtmiştir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu ilgisiz olarak belirten öğrencilerin %16,7'si düşük, %69,6'sı orta, %13,8'i yüksek akademik başarılı olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu demokratik olarak belirten öğrencilerin %19,5'i düşük, %71,2'si orta, %9,3'ü yüksek akademik başarılı olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu otoriter olarak belirten öğrencilerin %8,6'sı düşük, %76,3'ü orta, %15,1'i yüksek akademik başarılı olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenlerinin Tutumunu koruyucu olarak belirten öğrencilerin %5,6'sı düşük, %77,8'i orta, %16,7'si yüksek akademik başarılı olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 5.48 Ki-Kare Testi ve Kramer V Tablosu

	value	p
--	-------	---

Pearson Chi-Square (Ki-kare)	14,35	,026
Cramer's V (Kramer'in V'si)	0,118	,026

Çizelge 5.48'de Akademik Başarısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu Nasıl Değerlendiriyorsunuz değişkenlerinin arasında ilişki olup olmadığını bulmak için Ki-Kare değerinin istatistiksel anlamlılığına bakılmış. Çıkan değer $p < ,05$ olduğu için Akademik Başarısı Değişkeni ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik Başarısı Değişkeninin ile Öğretmenlerin Size Karşı Tutumu üzerinde ne kadar etkiye sahip olduğunu bulmak için Kramer V testinde ('Cramer's V') değerine bakılmıştır. Kramer V değeri %11,8 olup (yani 0-30 aralığına girmekte) akademik başarısı değişkeni ile öğretmenlerin size karşı tutumu arasındaki ilişkinin zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çizelge 5.49 OÖT Toplam Puanı ile Sınav Kaygısı Toplam Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Olumlu Öğretmen Tutumları Toplam Puanı	514	,11	,013
Sınav Kaygısı Toplam Puanları			

Çizelge 5.49'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları toplam puanı ile sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson analizi sonucunda değişkenler arasında ki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=11;p < ,05$).

Çizelge 5.50 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Toplam Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

OÖT Alt Boyutları	Sınav Kaygısı Ölçeği Puanları		
	N	r	p
Planlama	514	,09	,032
Uygulama	514	,09	,028
Pekiştirme	514	,10	,030
Değerlendirme	514	,11	,042

Çizelge 5.50'de görüldüğü üzere, Olumlu Öğretmen Tutumları alt boyutları ile Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson

korelasyon analizi sonucunda, Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanları ile Olumlu Öğretmen Tutumları planlama alt boyutu ($r=,12$; $p<,05$), uygulama alt boyutu ($r=,14$; $p<,05$), pekiştirme alt boyutu ($r=,12$; $p<,05$), değerlendirme alt boyutu ($r=,11$; $p<,05$) arasında ki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 5.51 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

OÖT Alt Boyutları	Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu		
	N	r	p
Planlama	514	,09	,043
Uygulama	514	,09	,038
Pekiştirme	514	,10	,028
Değerlendirme	514	,11	,017

Çizelge 5.51’de görüldüğü üzere, Olumlu Öğretmen Tutumları alt boyutları ile Sınav Kaygısı Kuruntu alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, Sınav Kaygısı Ölçeği Kuruntu puanları ile Olumlu Öğretmen Tutumları planlama alt boyutu ($r=,09$; $p<,05$), uygulama alt boyutu ($r=,09$; $p<,05$), pekiştirme alt boyutu ($r=,10$; $p<,05$), değerlendirme alt boyutu ($r=,11$; $p<,05$) arasında ki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 5.52 OÖT Alt Boyutları ile Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

OÖT Alt Boyutları	Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Boyutu		
	N	r	p
Planlama	514	,09	,038
Uygulama	514	,09	,034
Pekiştirme	514	,09	,048
Değerlendirme	514	,07	,107

Çizelge 5.52’de görüldüğü üzere, Olumlu Öğretmen Tutumları alt boyutları ile Sınav Kaygısı duyuşsalık alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, Sınav Kaygısı Ölçeği duyuşsalık puanları ile Olumlu Öğretmen Tutumları planlama alt boyutu ($r=,09$; $p<,05$), uygulama alt boyutu ($r=,09$; $p<,05$), pekiştirme alt boyutu ($r=,09$; $p<,05$), arasında ki ilişkiler pozitif yönde

anlamli bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutu ile sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($r=,07$; $p>,05$).

Çizelge 5.53 OÖT Toplam Puanı ile Sınav Kaygısı Kuruntu ve Duyuşsallık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınav Kaygısı Alt Boyutları	OÖT Toplam Paunı		
	N	r	p
Kuruntu	514	,11	,014
Duyuşsallık	514	,10	,022

Çizelge 5.53’de görüldüğü üzere, Olumlu Öğretmen Tutumları toplam puanı ile Sınav Kaygısı kuruntu ve duyuşsallık alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, Olumlu Öğretmen Tutumları ile Sınav Kaygısı Ölçeği duyuşsallık alt boyutu puanları ($r=,11$; $p<,05$) ile, kuruntu alt boyutu puanları ($r=,10$; $p<,05$) arasında ki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile araştırmaya katılan grubun demografik yapısından elde edilen bulgulara, araştırma amaçlarının çerçevesine yapılan analiz sonuçlarına değinilmiştir. Bir sonraki Bölüm VI da ise araştırmamızda ulaşılan sonuçlara ve olumlu öğretmen davranışları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki ile ilgili önerilere değinilmeye çalışılacaktır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Giriş bölümünde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırma önemi, sayıltılar, sınırlılıklar sunuldu ve araştırma içinde geçen terimlerin açıklamalarına yer verildi.

II. bölümde öğretim ve öğretmen kavramları ile öğretmenin sahip olması gereken özellikler, tutum kavramı ve öğretmen tutumları ile olumlu öğretmen davranışları, etkili öğretim, öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki başlıklar altında incelendi.

III. bölümde sınav kaygısının tanımı, boyutları, nedenleri, performansa etkisi, başatme yöntemleri, öğretmenlerin sınav kaygısına etkisi ve geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar ele alındı.

VI bölümde öğretmenlerin sınav kaygısına etkileri ve bu konuda öğretmenlerin üzerine düşen görevler ile OÖT alt boyutları ile sınav kaygısı alt boyutlarının karşılaştırılması incelenecektir. Bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

V. bölüm araştırmada araştırma modelini, evren ve örneklemini, veri toplama araçlarını, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesini içeren bölümler yer aldı ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçları ile öğrencilerin algıladıkları olumlu öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki saptanmaya çalışıldı..

Bu bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir. Araştırmada ulaşılan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ile elde edilen temel bulgular ilgili literatür ışığında ve benzeri tezlerle karşılaştırılarak tartışılacak, daha sonra ise bu sonuçlara dayalı olarak öneriler gerek uygulayıcılar gerekse araştırmacıların dikkatine sunulacaktır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz.

Öğrencilerin % 56,93'i genel olarak öğretmenlerinin olumlu davranışları gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmenler;

- Planlama boyutundaki davranışları % 55,98 oranında (Çizelge 5.13),

- Uygulama boyutundaki davranışları % 56,74 oranında (Çizelge 5.14),
- Pekiştirme boyutundaki davranışları % 61,45 oranında (Çizelge 5.15),
- Değerlendirme boyutundaki davranışları % 53,56 (Çizelge 5.16), oranında göstermektedir.

Bu oranlar Planlama ve Uygulama boyutunda Soydal (2006) tarafından yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak pekiştirme ve değerlendirme boyutunda %4 artış vardır. Bu artış nedeninin eğitim sistemindeki değişiklikten meydana geldiği varsayılabilir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları ile planlama, uygulama, pekiştirme, değerlendirme alt boyut puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 5.17, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21,5.22). Ocak(2008) ve Soydal (2006) tarafından yapılan çalışmada ise 10.sınıf grubundaki öğrenciler lehine farklılık bulunmuştur.

Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları alan türü değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür (Çizelge 5.23). İkili karşılaştırma tekniği uygulanarak bu farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmeye çalışılmıştır (Çizelge 5.24). Buna göre alanı Muhasebe ve Finansman olanlar; alanı Bilişim Teknolojileri, Denizcilik, Matbaa, Elektrik Elektronik ve Grafik olanlara göre öğretmenlerin olumlu tutumlarının öğrenme başarısına etkisini daha güçlü bulmaktadır. Alanı İnşaat olanlar da elektrik elektronik ve Denizcilik alanına göre öğretmenlerin olumlu tutumlarının öğrenme başarısına etkisini daha güçlü bulmaktadır.

Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanlarının öğretmenlerin size karşı tutumları nasıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Çizelge 5.25). Algılanan olumlu öğretmen tutumlarından ilgisiz, demokratik ve koruyucu tutumlar arasında, ilgisiz lehine, demokratik otoriter ve koruyucu arasında otoriter lehine farklılık tespit edilmiştir (Çizelge 5.26). Bu farklılıklar Ocak (2008) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerini ilgisiz olarak nitelendiren öğrenciler, öğretmen tutumunun başarıyı etkilediğini düşünmektedir

Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanı annenizin çalışma durumu değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermiştir (Çizelge 5.29). Söz konusu

farklılığın diğer ile memur arasında diğer lehine olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.30). Diğer şıkkı işaretlenen mesleğin çeşitlilik gösterdiği için herhangi bir varsayıma varılamamıştır.

Sınav kaygısı duyusallık puanları öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Çizelge 5.36). Buna göre kız öğrenciler sınav kaygısı duyusallık düzeyini (26,77), erkek öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık düzeyinden (24,31) daha yüksek yaşamaktadır. Eraslan (2011), Erzen (2013), Kapıkıran (2002) ve Pazarlı(2009) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Kızların duyusallık puanının erkeklere göre daha yüksek olması yaradılışlarından kaynaklandığı varsayılabilir.

Araştırmanın en önemli hipotezlerinden biri olan Öğrencilerin Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları ile sınav kaygısı toplam puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Çizelge 5.49). Aynı şekilde Olumlu Öğretmen Tutumları alt boyutları olan planlama, uygulama, pekiştirme ve değerlendirme puanları arasında ki ilişkinin düzeyi pozitif yönde bulunmuştur (Çizelge 5.50). Buna göre öğretmen tutumunun başarıyı etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Öğretmen tutumunun başarısını etkilemediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de düşmektedir.

Sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ile OÖT alt boyutları olan planlama, uygulama, pekiştirme ve değerlendirme puanları arasında olumlu taraftan anlamlı bir bağ bulunmuştur (Çizelge 5.51). Öğretmen tutumunun planlama, uygulama, pekiştirme ve değerlendirme boyutlarında başarısını etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu düzeyleri de yükselmektedir.

Sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ile OÖT alt boyutları olan planlama, uygulama ve pekiştirme puanları arasında olumlu taraftan anlamlı bir bağ bulunmuştur (Çizelge 5.52). Öğretmen tutumunun planlama, uygulama, pekiştirme boyutlarında başarısını etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık düzeyleri de yükselmektedir. Öğretmen tutumunun değerlendirme boyutlarında başarısını etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Olumlu Öğretmen Tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları ile sınav kaygısı alt boyutu kuruntu ve duyusallık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında olumlu taraftan

anlamli bir bag bulunmüstür (Çizelge 5.53). Buna göre öğretmen tutumunun başarıyı etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık alt boyutları düzeyleri de yükselmektedir. Öğretmen tutumunun başarısını etkilemediğini düşünen öğrencilerde sınav kaygı duyusallık ve kuruntu alt boyutları düzeyleri de düşmektedir

Araştırmada sınav kaygısı toplam puanları ile akademik başarı değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamasına rağmen Kapıkıran (2002) tarafından yapılan araştırmada sınav kaygısı puanları ile öğrencinin algıladığı okul başarısı arasında anlamli düzeyde farklılık bulunmüstür. Kapıkıran'nın araştırmasında; kendisini orta seviyede başarılı algılayan öğrenciler ile kendisini yüksek seviyede başarılı algılayan öğrenciler arasında ve kendisin üst orta seviyede başarılı algılayan öğrenciler ile yüksek seviyede başarılı algılayan öğrenciler arasında farklılık olduğu görölmektedir. İki araştırma arasındaki farkın örneklem grubundan kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Aşağıdaki tablo 5.5 de olumlu öğretmen tutumları toplam puanları, alt boyutları ile sınav kaygısı toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi özet tablo olarak verilmiştir.

Tablo 5.5 İlişki Durumu Özet Tablo

İlişki Durumu	OÖT Toplam Puanı	Planlama	Uygulama	Pekiştirme	Değerlendir	Sınav Kaygısı Toplam Puanları	Kuruntu	Duyusallık
OÖT Toplam Puanı		+	+	+	+	+	+	+
Planlama	+		+	+	+	+	+	+
Uygulama	+	+		+	+	+	+	+
Pekiştirme	+	+	+		+	+	+	+
Değerlendirme	+	+	+	+		+	+	+
Sınav Kaygısı Toplam Puanları	+	+	+	+	+		+	+
Kuruntu	+	+	+	+	+	+		+
Duyusallık	+	+	+	+	0	+	+	

Tablo 5.5'e göre "+" ile gösterilen yerlerde pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmektedir.

"0" olarak belirtilen değerler arasında ilişki anlamli bulunmamıştır.

6.2 Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda geliştirilmiş olan öneriler ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler başlıkları altında ifade edilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Yöneticilere Öneriler

Sınav kaygısı ile baş etmede bilişsel, duysal ve davranışsal yaklaşımlara odaklanılması gerekliliği göz önünde bulundurularak okullarda rehber öğretmenler ile birlikte branş öğretmenlerinin sınav kaygısını ile başa çıkma konusunda rehberlik çalışmaları yapılması planlanabilir.

Yöneticiler zümre toplantılarına sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin tespiti ve kaygının engellenmesini sağlamak için yapılması gerekenleri gündem maddeleri olarak ekleyebilirler.

Olumlu öğretmen tutumlarının öğrenci başarısına etkisi öğretmenlere seminer olarak sunulabilir. Böylece bu konuda öğretmenlerin bilinç kazanması sağlanabilir.

Kız öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık puanı yüksek çıkması nedeni ile onlara ayrıca rehberlik hizmeti verilmesi sağlanabilir.

Orta öğretimde görevli öğretmenler, sınıf içi iletişimin çok önemli olduğunu bilmektedirler. Ancak öğretmenlerin bunu bildikleri halde uygulama konusunda yeterli beceriye ve uygulamaya sahip olmadıkları söylenebilir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi seminerleri verilerek bu eksiklikler giderilebilir.

6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öğretmenlere Öneriler

Öğrencilerin pekiştirme boyutundaki davranışlarından etkilendiği görülmektedir. Derslere karşı ilgi ve motivasyonu artırıcı pekiştirme araçlarının uygun zaman ve ortamda kullanılması öğrenci başarısını artırabilir.

Değerlendirme boyutundaki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme oranı öğrenciler tarafından yetersiz görülmektedir. Değerlendirme boyutundaki davranışlara daha çok ağırlık verilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretmenlik konusunda tutum ve beceri düzeylerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, bu kurslar alanında uzman kişilerce verilmelidir.

Öğretmen tutumunun başarıyı etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Öğretmen tutumundan çok etkilenen öğrenciler sınav kaygısını daha çok yaşamaktadır. Öğretmenler bu tür öğrencileri belirleyip sınav kaygısını azaltmaya yönelik rehberlik yapabilir. Bu durumdaki öğrenciyle yapılan rahatlatıcı bir konuşma ile başarabileceğinin söylenmesi öğrenci de motivasyon oluşturur ve kendine olan güvenin ve başarıma azminin tekrar kazanılmasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğrencileri, öğretimin planlanması aşamasından haberdar etmeleri, öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanmaları, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmaları, olumlu sınıf atmosferi oluşturmaları, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama öğrencilerin başarılarını olumlu etkileyebilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerini en çok yüzde ile ilgisiz olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanınması, onları dinlemesi, gelişimlerini takip etmesi ve bu konuda geri dönüşler yapması öğrencilerin öğretmenlerini ilgisiz olarak görmesini engelleyebilir.

Sınav soruları içinde mizahın kullanılması ile sınav kaygısının azalacağı buna karşın sınav başarısının artacağına ilişkin çalışmalara göre mizah kullanımı öğrencilerin kendilerine olan ilgiden uzaklaşmalarını sağlayabilir. Berk (2000) çalışmasında, özellikle gülmenin öğrencilerin hormonal düzeyleri üzerine olumlu etkileri ile kaygıyı azalttığını belirtmektedir.

6.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan çalışmalar sonucunda, kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmasına paralel olarak kız öğrencilere yönelik bireysel ve grup çalışmalarının yapılması uygun olabilir.

Özellikle öğretmen davranışları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki, daha sonraki çalışmalar için bir konu oluşturabilir.

Araştırma Anadolu Yakası bazı meslek liselerinde gönüllü öğrenciler ile sınırlı olduğundan farklı grupların üzerinde de uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İleride yapılacak araştırmalarda katılımcı sayısının artırılmasının yanı sıra özel okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerle, özel okullarda burslu ve bursuz okuyan öğrencilerin katılımcılar grubunu oluşturması daha sağlıklı veriler elde edilmesini sağlayabilir.

Muhasebe ve Finans alanında öğrenim gören öğrencilerin diğer alanlara göre neden daha çok olumlu öğretmen davranışından etkilendiği farklı bir araştırma konusu olabilir.

Çalışmaya katılan öğrenciler ile ilgili bilgiler alınırken, almak istedikleri eğitim, edinmek istedikleri meslek ve gelecek ile ilgili kariyer hedeflerinin sorulması önerilmektedir.

Bu araştırma farklı şehirlerde yaşayan öğrencilerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K.(1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram Araştırma ve Uygulama. Uğurel Matbaası. Malatya
- Alyaprak,İ.(2006). ÖSS Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi . Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Asan, C. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Kardeş Yayınları. Samsun
- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Alfa Yayınları. Bursa
- Baltas-Baltas, Acar ve Zuhal. (1992), Stres ve Basa Çıkma Yolları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BAŞPINAR,P, CAN, DEREBOY,Ç ve ESKİN,M.(2012). “Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması” Türk Psikiyatri Dergisi;23(1): 9-17
- Berk R.A.(2000). Does Humor in Course Test Reduce Anxiety and Improve Perdormance? College Teaching. 48:151-158
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim. Anı Yayıncılık. Ankara
- Bilgen, N. (1994). Çağdaş ve Demokratik Eğitim. MEB Yayınları. İstanbul.
- Bilgin, N. (1996). İnsan İlişkileri ve Kimlik. Sistem Yayıncılık. İstanbul
- Binbaşıoğlu, C.,1990,Eğitim Psikolojisi. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Birenbaum, M., Spinku, P. (1997), “Effects Of Text Anxiety,Information Organization, And Testing Situation On Performance On Two Test Format”, Contemporary Educational Psychology, 22,23-28.
- Blair, H. (October 2003). Jump - Starting Democrey: Adult Civic Education and Democratic Participation in Three Countries. Democratization. 10/2003, 53-76.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Çeviren: D. A. Özçelik: MEB. Yay.,S. 174. İstanbul:
- Bolat, F. (2002). Ortaöğrenim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi, Niğde Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Boz, İ. (2003) Sınıf Yönetme Sanatı. Zambak Basım Yayın A.Ş. İstanbul

Bükülmez, Elvan ve Tutkun, Ömer F .(2015). ICQH 2015 international Conference on Quality in Higher Education Proceedings Book, Sakarya / Turkey

Can, Başpınar Pınar, Çiğdem Dereboy, Mehmet Eskin: “Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması”, Türk Psikiyatri Dergisi, C. XXIII, No:1, 2012, s.9-17.

Cesim, D. (2014). Sınıf Tekrarı Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Başarısızlık Nedenlerinin Sınav Kaygısı Ve Çalışma Davranışı Değişkenleri Açısından İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi .Gazi Üniversitesi .Ankara

Coşaner, S ve Serin,O (2012). “Grup Rehberliği Programı’nın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi”, Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, Vol. I No:1, s.44- 53.

Court. D. (October 2004). Education in a troubled, Democraey. voices from Israel. Curriculum Inquiry, 34/2004, 47- 68.

Çakmak, G.(2007). Sınav Kaygısı Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Çelik, S. (2011). Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki .Selçuk Üniversitesi. Konya

Çelik, S.(2011). Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

Çilenti, K. (1998). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Kadıoğlu Matbaası. Ankara

Darling-Hammond,L, (2000). Teacher Quality and Student Achievement <http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/392>

Datta (2014) Test Anxiety Research: Students with Vision Impairments and Students with Mild Intellectual Disabilities. International Journal of Special Education, v27 n2 p68-74 2014 <http://eric.ed.gov/?id=EJ1029008>

Davis, O. L. (October 2003). Editorial does democracy in education stilllive. Journal of Cumculum an Supervision, 19/2003, 1- 4.

Deveci,T.(2014). Başarılı Ve Başarısız Algılanan Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin Tutum Ve Davranışları Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir

Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim, (Çeviren: M. Salih Otaran). Başarı Yayıncılık A.S. İstanbul

Ekşi, Pınar. (1998), “Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi(Bakırköy İlçesi Örneği)”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eraslan,Y. (2011). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi Yüksek Lisans. Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Erdoğan,İ.(2000).Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık.

Erken V. (2002).Sınıf Yönetimi. Basım Yayım. Ankara.

Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24.

Erzen, E. (2013) Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri Ve Öz Yeterlikleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi.Karadeniz Teknik Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon

Eskicumali, A. ve İşman, A. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Fernández-Castillo ve Caurcel (2015). Selective attention, anxiety, depressive symptomatology and academic performance in adolescents. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/17/english/Art_17_295.pdf

Fındıkçı, İ.(1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları

Fındıkçı, İ.(1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları.

Garrison, W.H. (March 2003). Democraey, experience and education, Phi Delta Kapan. 2/2003. 525- 529.

Goetz,T and others.(2008) Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes . <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701628827>

Gökçe,H. (2015) Rekreatyonel etkinliklerin Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz yeterlik, sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Güler, D. (2012) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne - Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antalya.

Güven, B. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri.. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara

Hacıoğlu, Fatma; Alkan, Cevat, 1997, Öğretmenlik Uygulamaları, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Hancılar, R. ve Pekgöz, M. (1972). Eğitimde görme ve işitme araçları. Ankara.

Hanımoğlu, E. (2010) Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik Ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..Adana.

Hanyaloğlu, E. (1995). Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harber, Clive. (2002). "Education, Democracy and Poverty Reduction in Afrika", Comparative Education, 38 (3), pp. 267 - 276.

Hesapçıoğlu, M. (1996). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Basın Yayım Dağıtım, İstanbul.

Ilgar, Şengül., "4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri" Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999, Eskişehir.

İlter, İ ve Köksalan, B. (2011).Fırat University Journal of Social Science Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa: 113-128, ELAZIĞ

İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Verso Yay. Ankara

İnceoğlu, M.(1993). Tutum, Algı, İletişim. (1. Baskı). Verso Yayınları. Ankara

İpsir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf atmosferi yaratmanın rolleri. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:153-154.

Kadrihavan, S. And Balasubramanian, N.(1999). Computer Anxiety and Attitude Towards Computers in Relation to Achievement in Computer Science. Paper Presented at the Annual Meeting of the International Conference on Collaborative and Networked Learning, New Delhi. India.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç.(1988). İnsan ve İnsanlar. Evrim Yayınevi. İstanbul.

Kahraman, E.(2014). Graduate School Of Social Sciences Department Of English Language Teaching Students' Perceptions Of Teacher Motivational Behaviors A Master's Thesis .Ufuk University .Ankara.

Kapıkıran,Ş.(2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) Sayı:11

Katrancıoğlu, A. (2016)Sınav Kaygısının Belirtileri Nelerdir?

<http://psikolojikdanismanim.com/sinav-kaygisi-belirtileri-nelerdir.html>. 3.08.2016

Kırel, Ç. (2004) Tutum ve Tutum Değişimi. Anadolu Üniversitesi yayını no:570

Kaymak, D. A.,(1987) “Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenilirliği” Psikoloji Dergisi, Cilt 6: Sayı 21, Eylül, Kulaksızoğlu, Adnan., 2005, İçinde, Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 7.Basım, İstanbul.

Konyalıoğlu, A,P (2013), Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Tezi İstanbul.

Kurt, İhsan.(2006). Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı. Asil yayınları. Ankara

Küçükahmet, L. ve Diğerleri. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Lawrence, A (2014). Relationship between Study Habits and Test Anxiety of Higher Secondary Students . Online Submission, International Journal of Teacher Educational Research v3 n6 p1-9 Jun <http://eric.ed.gov/?id=ED545668>

Lufi, D. Okasha, S. Cohen, A (2004), Test Anxiety And Its Effect On The Personality of Students With Learning Disabilities, Learning Disability Quarterly, 27 (3), 176-195.

Nur Elçin Boyacıoğlu, Leyla Küçük, “Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?” Psikiyatri Hemşireliği Dergisi 2; (1), (2011): 41.

Oğuzkan, F. (1983). Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim. M.E.B. Yayınları. İstanbul

Onüçler, G. (1995). Öğrencilerin başarı algılamaları ile “ Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları” arasındaki tutarlılık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Otrar, Mustafa .(2003),”Sınav Kaygısı Nasıl Başedebilirim” Nobel Yayınları, Ankara.

Öncü, H. (1995). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara.

Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. Yöret. İstanbul:

Özbay, Ö. (2008) Çapraz Tablo Analizi Nasıl Yapılır?: Pratik Bir Açıklama, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı 9 Syf 459. [Http://Www.Turkiyat.Hacettepe.Edu.Tr/Dergi/9sayi.Pdf](http://Www.Turkiyat.Hacettepe.Edu.Tr/Dergi/9sayi.Pdf)

Özcan, A. O. (1999). Öğretmenliğin iç yüzü. Türk Dünyası Araştırmalar Vakfı Yayınları. İstanbul

Özdemir, S. ve Yalın, H. İ (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Özden, Y., Ocak 2003, Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Özer, A. K. (1990). Sınav ve Sınanma Kaygısı. Varlık Yayınları. İstanbul

Özsoy Yener, F. (2011). Sorunlu Öğrenci Davranışlarının Çözümünde Yönetici Ve Öğretmenlerin Rol Model Davranışlarının Önemi Yüksek Lisans İ Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Palti, C. (2012). Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluk – Sürekli Kaygı Düzeyleri Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .İstanbul

Pazarlı, S. (2009). Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

PDR. (2015). http://www.pdr.gen.tr/psikolojikdanisma/rehberlik_, (Erişim Tarihi: 28.04.2015).

Riketta, M (2004) Does Social Desirability Inflate the Correlation between Self-Esteem and Anxiety? Psychological Institute, University of Tübingen, Friedrichstrasse 21, 72072 Tübingen, Germany http://prx.sagepub.com/content/94/3_suppl/1232.short

Saban, A. (2004). Öğrenme öğretme süreci. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Sakin, A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlakî Yargı Düzeyleri ve İncelemesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarason, I.G. (Ed). (1980), Test Anxiety: Theory Research And Applications, Hillsdale, Ns. Erlbaum.

Seker, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smith, R. J., Arnkoff D. B., Wright, T. L. (1990), "Test Anxiety and Academic Competence: A comparison of Alternative Models", Journal of Counseling Psychology, 37 (3), 313-322.

Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/1996.

Spielberger, C. (1972), Theory and Research in Anxiety, New York, Academic Press.

Spielberger, C., Vagg, R. (1995), Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment, Taylor and Francis.

Sütçü, M., A. (1997). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Şahin, Ç. (2012), İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen Ve Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir

Şahin, H, Günay, T ve Batı, H(2006) "İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı". STED Yayın . cilt 15 .sayı 6. 113

Şahin, N.H. (1995). Durak A. Stresle basa çıkma tarzları ölçeği. Türk Psikoloji Dergisi. 34.56-58.

Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe giriş. Pegem Yayınları. Ankara

Tarım, K. (2005). Sınıf öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezcan, M. (1988). Eğitim Sosyolojisi (5. baskı). Bilim Yayınları. Ankara

Tolan, B., İsen, G. ve Sönmez, V. (2002). Ben ve Toplum (Sosyal Psikoloji). Teori Yayınları. Ankara

Turan Başoğlu, S. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Turan, S. ve Şişman, M.(2004).Sınıf Yönetimi. Pegem Yayıncılık. Ankara

Turgut, İ. (1991). Eğitim üzerine felsefi bir deneme. Bilgehan Matbaası. İzmir

Usta, Dr.Genco. <http://www.cocukpsikiyatri.org/sinavkaygisi.html> erişim tarihi 3.08.2016

Ü.R.A.M., 2004, "Testler Ve Envanterler" Ümraniye Rehberlik Araştırma Merkezi Yayınları, No:2, İstanbul.

- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme, Bilim Yayınları. Ankara
- Ünal,C.(1981).Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yay., No:301. Ankara
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay. Ankara
- Wang, L. H. (2004). Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education in Taiwan, Unpublished Dissertation, The Pennsylvania State University, USA.
- Yağcı, E. (1997) "Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişçisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi". Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi
- Yalman,S <http://sibelyalman.com.tr/psikolog-sibel-yalman-kaygi-anksiyete/> 16.10.2015
- Yıldızcan, M.(2012). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik, Sosyal Ve Eğitsel Etkileri Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yüçetürk Kurtoğlu,B (2008). Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algıları T.C. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

EK I - KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Ad, soyad ve numara gibi kimliğinizi tanıttıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur. Katkılarınız için teşekkürler.

Emine AYDOĞMUŞ

Okulunuzun adını yazınız:		
Cinsiyetiniz	: () Kız () Erkek	
Sınıfınız	: () 10 () 11 () 12	
Alanınız	:	
	() Bilişim Teknolojileri () Matbaa () Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi () Gıda Teknolojisi () Sanat Ve Tasarım	() Elek-Elektronik Tek. () Grafik Ve Fotoğraf () Denizcilik () Muhasebe Ve Finansman () İnşaat Teknolojisi
Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl	() Yetersiz () İyi	() Orta düzeyde () Çok iyi
Öğretmenlerinizin size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?		
() İlgisiz () Demokratik () Otoriter () Koruyucu		
Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?		
() Düşük () Orta () Yüksek		
Babanızın çalışma durumu nedir?		
() İşçi () Memur () Esnaf () Diğer		
Annenizin çalışma durumu nedir?		
() Ev hanımı () İşçi () Memur () Esnaf () Diğer		
Bu Okulda Okuma Nedeniniz :	() Kendi İsteğim () Aile ve Çevrem İsteği () Puanım burayı tuttu () Diğer Sebepler	
Okuduğunuz Okulun/Alanın Kendinize Uygun Olup Olmadığı:	() Hiç uygun değil () Uygun değil () Ne uygun ne değil () Uygun () Çok uygun	

EK II - OÖT ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ ANKETİ

Açıklama : Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi davranışları sıralanmıştır.

Genel olarak Öğretmenlerinizin bu davranışları gösterdiğini düşünüyorsanız (Evet),

Göstermediğini düşünüyorsanız (Hayır) kısmının altına (X) işareti koyunuz.

Bu Davranışların sizin başarınızı olumlu olarak etkileme derecesini (Her zaman), (Sık sık), (Ara sıra), (Nadiren), (Hiçbir zaman) seçeneklerinden uygun olanının Altına (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Evet	Hayır	Her Zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Planlama Boyutu							
1. Dersin amaçlarını öğrencilere anlatır.							
2. Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirler.							
3. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.							
4. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar.							
5. Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.							
6. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.							
Uygulama Boyutu							
7. Oturma düzenini öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenler.							
8. Zaman yönetimi ile ilgili stratejileri bilir.							
9. Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar.							
10. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.							
11. Öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek için çeşitli teknikler (gözlem, görüşme) kullanır.							
12. Öğretim metot ve tekniklerini kullanır.							
13. Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak sınıf ortamı oluşturur.							
14. Zamanında ve etkili sorular sorar.							
15. Görsel, işitsel materyaller kullanır.							
16. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır							
17. Öğrencilere kendilerini ifade edecekleri fırsatlar sunar.							
18. Öğrencinin aktif katılımını sağlar.							
19. Öğrenme sırasında geribildirim kullanır.							
Pekiştirme Boyutu							
20. Demokratik davranır.							
21. Öğrencileri etkin bir biçimde dinler.							

22. Öğrencilerin fikirlerine değer verir.								
23. Sözel tepkilerinde saygı öğelerine yer verir.								
24. Öğrencilerin başarabileceğine inanır.								
25. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.								
26. Davranışlarında tutarlıdır.								
27. Öğrenci ile etkileşimde güler yüzlüdür.								
28. Öğrenci ile etkileşimde empati geliştirir.								
29. Öğrencilerin sorunları ile ilgilenir.								
30. Öğrencilere karşı tarafsız davranır.								
31. Öğrencilerin ilgisini çeker ve korur								
Değerlendirme Boyutu								
32. Öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bilgileri onlarla paylaşır.								
33. Öğrencilerin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır.								
34. Eğitim teknolojisiyle ilgili yenilikleri öğrencilerle değerlendirir								

EK III - SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

	hemen hiçbir zaman	bazen	sık sık	hemen her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki basarımı olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterim	(1)	(2)	(3)	(4)

16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	(1)	(2)	(3)	(4)



EK V

Anket Sahibi Gülkan SOYDAL'dan

İzin Yazısı

● **emine aydogmus** Mar 16 ★
To gsoydal@mynet.com

Merhaba Sayın Gülkan Soydal hocam.
Yeditepe Üniversite si yüksek lisans öğrencisiyim.
Olumlu Öğretmen Davranislari ölceginizi yüksek lisans tezimde kullanmak için izninizi istiyorum.
İlginize teşekkür ederim.
İyi çalışmalar.

[Reply](#), [Reply All](#) or [Forward](#) | [More](#)

● **gsoydal@mynet.com** Mar 16 ★
To emine_aydogmus@yahoo.com

iyi çalışmalar tezim için kullandığım ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

> [Show message history](#)

[Reply](#), [Reply All](#) or [Forward](#) | [More](#)

ÖZGEÇMİŞ

Emine AYDOĞMŞ, 1980 İstanbul doğumluyum. Yıldız Teknik Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümünden 2000 yılında mezun oldum. Marmara Üniversitesi Teknik eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği bölümünden 2004 yılında mezun oldum. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Ataşehir Dr.Nureddin Erk Perihan Erk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak göreve başladım. Halen aynı okulda bilişim teknolojileri alanı laboratuvar şefi olarak görevimi sürdürmekteyim. 2013 yılında Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisansa başladım.