

**T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI VE  
DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elvan BÜKÜLMEZ**

**Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji  
Enstitü Bilim Dalı :Psikoloji**

**Tez DanıŐmanı: Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN**

**Mayıs-2015**

T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI VE  
DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

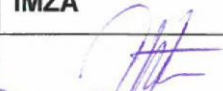
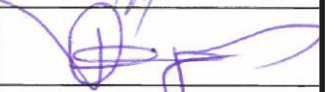
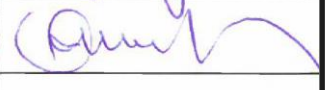
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elvan BÜKÜLMEZ**

Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı :Psikoloji

“Bu tez ..../..../201.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

SINAV JÜRİSİ	ÜNVANI, ADI SOYADI	BAŞARILI/BAŞARISIZ/ DÜZELTME	İMZA
JÜRİ BAŞKANI	: Doç. Dr. Ali Hacılar Sar	Başarılı	
ÜYE	: Yrd. Doç. Dr. K. Ozon Özer	Başarılı	
ÜYE	: Doç. Dr. Ömer Faruk Tutkun	Başarılı	
ÜYE	:		
ÜYE	:		

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarını eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Elvan BÜKÜLMEZ**

**30.05.2015**

## ÖNSÖZ

Ülkemizin çözülmaz bilmecesi olan eğitim sistemi, her yıl değışen sınav şekilleriyle çocuk yaştaki öğrenciler üzerinde belli sıkıntılar oluşturmaktadır. 8.Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile ders çalışma alışkanlıkları arasında bağ kurmaya çalışmaktadır. Ders çalışma alışkanlığı, sınavdan bir gün öncesi ile sınırlı öğrencilerin düzenli ve sistemli çalışarak sınav kaygısı ile nasıl baş edebilecekleri konusunda katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Bu çalışma birçok insanın emeği ve isteğiyle gerçekleşmiştir. Öncelikle hem babam hem sınıf öğretmenim hem okul müdürüm olan Hüseyin BÜKÜLMEZ'e ve onun nezlinde aynı anda tüm sınıfları sobalı dersliklerde okutma gayretindeki tüm köy öğretmenlerine, bu tezin yapılması ve değerlendirilmesi kısmında, bana yol gösteren, her aşamasında desteğini eksik etmeyen, değerli katkılarından ciddi faydalandığım danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a, Nişantaşı Üniversitesi Psikoloji bölümündeki tüm hocalarıma, tez aşamasında ölçekleri uyguladığım okullardaki değerli yöneticilere ve sevgili öğrencilere teşekkür eder, şükranlarımı ve saygılarımı sunarım.

## KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
C.	: Cilt
İSOAT	: İzle-Sor-Oku-Anlat-Tekrarla
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa No

Tablo 1: Düşük ve Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler Arasındaki Farklar.....	19
Tablo 2: Derinlemesine ve Yüzeysel Öğrenmeye Etki Eden Faktörler .....	48
Tablo 3: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	50
Tablo 4: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler .....	51
Tablo 5: Sınav Kaygısı Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	62
Tablo 6: Ders Çalışma Yaklaşımının Ölçeği Güvenilirlik Analizi .....	63
Tablo 7: Cinsiyet ve Kardeş Sayısı Dağılımı.....	65
Tablo 8: Dershaneye Gitme ve Özel Ders Alma Durumu .....	66
Tablo 9: Okul Türüne ve Aylık Gelire Dağılımı.....	66
Tablo 10: Anne-Baba Yaş ve Öğrenim Durumu Dağılımı .....	67
Tablo 11: Ders çalışma yaklaşımı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki analizi.....	68
Tablo 12: Derin Ders Çalışma Yaklaşımın Kaygı Üzerine Etkisi .....	69
Tablo 13: Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler üzerine Etkisi.....	70
Tablo 14: Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz düşünceler üzerine Etkisi.70	
Tablo 15: Yüzeysel Yaklaşımın Gerginlik üzerine Etkisi.....	71
Tablo 16: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler Üzerine Etkisi .....	72
Tablo 17: Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz düşünceler üzerine Etkisi.72	
Tablo 18: Ders Çalışma Yaklaşımına Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti.....	73
Tablo 19: Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti 74	
Tablo 20: Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti.....	75
Tablo 21: Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti.....	76
Tablo 22: Dershaneye Gitme Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti.....	76
Tablo 23: Özel Ders Alma Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti.....	77

Tablo 24: Cinsiyete Göre Ders alışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti.....	78
Tablo 25: Dershaneye Gitme Durumuna Göre Ders alışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti.....	78
Tablo 26: Özel ders alma durumuna Göre Ders alışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti.....	79

## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa No

Şekil 1: Kaygı – Performans İlişkisi..... 14



**Tezin Başlığı:** İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Ders Çalışma Yaklaşımları Arasındaki İlişki

**Tezin Yazarı:** Elvan BÜKÜLMEZ **Danışman:** Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

**Kabul Tarihi:** **Sayfa Sayısı:** x (ön sayfalar) + 100 (tez)

**Anabilimdalı:**

**Bilimdalı:**

### ÖZET

İlköğretim 8. sınıf öğrencileri, mezun olacakları bu senede eğitim hayatlarının geri kalanını şekillendirecek önemli bir sınav olan TEOG sınavına girmektedirler. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmesi için bu kaygılarını kontrol altına alabilmeleri gerekmektedir. Sınav kaygısı pek çok nedenle ortaya çıkabilir. Bu çalışmada sınav kaygısının nedenlerine ve sonuçlarına yer verilmiş, sınav kaygısı ve verimli ders çalışma arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve verimli ders çalışma arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırma, İstanbul ili Sarıyer ilçesinde özel ve devlet okullarında eğitim gören toplam 485, 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınav Kaygısı Ölçeği ve Ders Çalışma Ölçeği” kullanılmıştır. Sınav Kaygısı Ölçeği, Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ders Çalışma Ölçeği, Biggs tarafından, 1987 yılında geliştirilmiştir.

Verilerin analizi için katılımcı öğrencilerden elde edilen veriler uygun kodlamalar yapılarak bir istatistik paket programında yapılmıştır. Demografik özelliklerin tespiti için frekans, yüzde ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler ve ölçek güvenilirlikleri Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırma probleme ve alt problemelerine için ise, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: 1- Sınav kaygısı ile derin ders çalışma yaklaşımı ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması kaygı düzeyini arttırmaktadır. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır. 2- Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamaktadır. 3- Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini arttırmaktadır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır.

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır. 4- Ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. 5- Gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 6- Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Derin ders çalışma yaklaşımı sergileyen kızların erkeklerden daha az kaygı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7- Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi, dershaneye gitme durumuna göre değişiklik göstermektedir. Dershaneye gitme durumuna göre gerginlik, sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında gitmeyenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Özel ders alanlar ile almayanlar arasında sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. 8- Cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde, derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur. 9- Dershaneye gitme durumuna göre yapılan incelemede, derin yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık tespit edilemezken, yüzeysel yaklaşım boyutunda dershaneye gitmeyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Özel ders alma durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda ve yüzeysel yaklaşım boyutunda özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Ders Çalışma, TEOG, ilköğretim, Sınav.

**Title of the Thesis:** The Relationship Between Test Anxiety Among 8th-Grade Primary School Students And Studying Approaches

**Author:** Elvan BÜKÜLMEZ

**Supervisor:** Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

**Date:**

**Nu. of pages:** x (front pages) + 100 (thesis)

**Department:**

**Subfield:**

### ABSTRACT

8th-grade primary school students enter a crucial exam called TPSE (transition from primary to secondary education exam) that will shape the rest of their education life during the term in which they graduate. The students test anxiety of which is high need to take their test anxiety under control so as to succeed in exams. Test anxiety can be created as a result of many reasons. In this study, the reasons of test anxiety are stated and the relationship between test anxiety and efficient study is analyzed.

The aim of this study is to presenting the relationship between test anxiety of 8th-grade primary school students and efficient study . The study was carried out with 485 8th-grade primary school students attending private and public schools in Sarıyer County, Istanbul.

As data collection tool, in the study, “Test Anxiety Scale and Studying Scale” were used. Test Anxiety Scale was developed by Benson and El-Zahhar (1994) in order to determine students’ test anxiety levels. Studying Scale was developed by Biggs in the year 1987.

Data collected from students were analyzed in an statistics package programme by doing proper coding for data analysis. Descriptive statistics such as frequency and percentage rate for specifying demographic features were used. Also Cronbach Alpha for scale reliability was calculated. On the other hand, simple linear regression analysis was done with regard to research problem and sub-problems.

Findings of the research are as follows: 1-It was seen that there is a positively meaningful relationship between test anxiety and profound studying approach, non-profound (shallow) studying. That profound studying approach level increases makes text anxiety increase. That profound studying approach increases makes physical symptoms of test anxiety increase. 2- That profound studying approach increases doesn't make a meaningful change in irrelevant thoughts about exam, which is the sub-dimension of test anxiety. 3- That shallow studying level increases raises anxiety level that is one of the dimensions of test anxiety. That shallow studying level increases raises physical

symptoms that is one of the dimensions of test anxiety. That shallow studying level increases raises irrelevant thoughts about exam, which is the sub-dimension of test anxiety. 4- It wasn't seen that there is a meaningful difference among students' test anxiety according to displaying studying approach. 5- It was seen that there is a meaningful difference in test anxiety according to income level. Yet, it was seen that there isn't difference in studying approach according to income level. 6- The effects of profound studying approach upon anxiety differs between genders. It was seen that girls displaying profound studying approach feel less anxiety than boys. 7- The effects of profound studying approach upon anxiety differ according to attending a course. In tension in accordance with attending a course and in irrelevant thoughts about exam level, it was seen that there is a meaningful difference in favor of those attending a course compared to those not. No meaningful difference was identified in test anxiety of those taking private course and those not. 8-When studying approach levels according to gender is analyzed, there is no meaningful difference between girls and boys in profound and shallow studying approaches. 9- In the analysis which was done according to attending a course, while no meaningful difference was found in profound studying, a meaningful difference was found in favor of those not attending to a course in shallow studying approach. In the analysis which was done according to taking a private course, no meaningful difference was found between those taking private lesson and those not in terms of deep and shallow studying approaches.

**Keywords:** Test Anxiety, Studying, TPSE, Primary School, Test.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
KISALTMALAR .....	ii
TABLO LİSTESİ .....	iii
ŞEKİL LİSTESİ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x

### BÖLÜM 1

#### GİRİŞ

1.1.PROBLEM CÜMLESİ .....	3
1.2.ALT PROBLEMLER .....	3
1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI .....	4
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	5
1.5.VARSAYIMLAR .....	5
1.6.TANIMLAR .....	6

### BÖLÜM 2

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.KAYGI KAVRAMI .....	7
2.1.1.Kaygının Nedenleri .....	9
2.1.2.Kaygının Belirtileri .....	11
2.1.3.Kaygı Türleri .....	13
2.2.SINAV KAYGISI .....	15
2.2.1.Sınav Kaygısının Nedenleri .....	17
2.2.2.Sınav Kaygısının Belirtileri .....	18
2.2.3.Sınav Kaygısının Boyutları .....	19
2.2.4.Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler .....	21
2.2.4.1.Gevşeme Eğitimi .....	22
2.2.4.2.Sistemik Duyarsızlaştırma .....	22

2.2.4.3. Bilişsel-Duyuşsal Davranışçı Terapi .....	23
2.2.4.4. Geştalt Terapisi .....	26
2.2.4.5. Bibliyoterapi .....	26
2.2.5. Sınav Kaygısı ve Başarı İlişkisi .....	27
2.2.6. Sınav Kaygısı ile İlgili Çalışmalar .....	34
<b>2.3. VERİMLİ DERS ÇALIŞMA .....</b>	<b>37</b>
2.3.1. Çalışma İsteği ve GÜdülenme .....	38
2.3.2. Öğrencilerin Kendi Çalışma Tutumları .....	39
2.3.3. Derse Hazıroluş .....	40
2.3.4. Çalışma Davranışı Üzerinde Kişisel ve Çevresel Kontrol .....	41
2.3.5. Derse Katılım .....	41
2.3.6. Öğretmenin İşlevi .....	42
2.3.7. Ev Ödevleri .....	44
<b>2.4. VERİMLİ DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ .....</b>	<b>45</b>
<b>2.5. DERS ÇALIŞMA (ÖĞRENME) YAKLAŞIMLARI .....</b>	<b>47</b>
2.5.1. Derinlemesine Yaklaşım .....	48
2.5.2. Yüzeysel Yaklaşım .....	49
<b>2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>50</b>
2.6.1. Makaleler .....	51
2.6.2. Yüksek Lisans Tezleri .....	52
2.6.3. Doktora Tezleri .....	56

### **BÖLÜM 3**

#### **YÖNTEM**

<b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....</b>	<b>59</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>60</b>
<b>3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>62</b>

**BÖLÜM 4**  
**BULGULAR**

<b>4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2.ARAŞTIRMA SORULARINA İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>66</b>

**BÖLÜM 5**  
**SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

<b>5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2.ÖNERİLER .....</b>	<b>87</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>88</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>99</b>
<b>1- VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>99</b>
<b>Kişisel Bilgi Formu .....</b>	<b>99</b>
<b>Sınav Kaygısı Ölçeği .....</b>	<b>100</b>
<b>Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği .....</b>	<b>101</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>102</b>

## BÖLÜM 1

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarına ve bazı temel tanımlara yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Hızlı bir gelişme ve uzmanlaşmanın olduğu ülkemizde, artık, bireyler daha iyi şartlarda yaşamak ve hayat standartlarını yükseltmek için daha iyi eğitim görme ihtiyacını hissetmektedirler. İyi bir eğitim, bireyin hayat standardını yükseltmenin yanında, hayattan daha çok zevk almayı, dünyayı daha iyi tanımayı ve sorunlarla daha kolay baş edebilmeyi sağlamaktadır.

Eğitim, bireylere okul yaşantısının ilk yıllarından itibaren yaşamı kolaylaştıracak birçok ilke, teknik ve yöntemi aktarmaktadır. Ancak çoğunlukla öğrenciler etkili çalışmayı bilmedikleri, dolayısıyla yüzeysel öğrendikleri için öğrendikleri bilgileri çok kısa bir sürede unutmaktadır. Bu kayıp da hem eğitimcinin, hem öğrencinin emeğinin boşa gitmesine neden olmaktadır. Bugün hâlâ ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimde görülen öğrenci başarısızlığı, çözülmemiş bir sorun olarak gündeme gelmektedir. Öğrenci başarısızlığının önlenmesi, başarısızlığa neden olan faktörlerin anlaşılmasını ve ortaya çıkarılmasını gerektirmektedir. Araştırmacılar, öğrenci başarısını doğuştan getirilen bir yetenek değil, sonradan kazanılabilen bir beceri olarak yorumlamakta, bu yüzden başarısız öğrencileri bu beceriyi gerektiği gibi kazanamamış kişiler olarak tanımlamaktadırlar (Erkan ve Aykaç, t.y).

Başarının sağlanmasında birçok faktörün rol oynadığı bilinmektedir. Öğrenci başarısı sonradan kazanılan bir beceri olarak tanımlandığında, öğrencinin eğitime ve öğrenmeye karşı tutumun yanı sıra, verimli ders çalışma



yollarını bilmesinin ne kadar önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrencinin öğrenmeye hevesli olmasına, verimli ders çalışma yollarını bilmesine rağmen bazı etmenler başarılı olmasını engellemektedir, bu etmenlerden biri de sınav kaygısıdır (Razon, 2015).

İnsan yaşamında ve kişilik teorilerinde merkezi bir rolü olan kaygının çok sıklıkla yaşandığı bir durum sınavlarda yaşanan “sınav kaygısı”dır. Sınav kaygısı ile ilgili literatürde tanınmış biri olan Spielberger’e (1972, Akt: Öner, 1990) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur. Spielberger ve Vagg (1995) sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık adlarını verdikleri iki boyut belirlemişlerdir. Sınav kaygısının “kuruntu” boyutu; bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyuşsallık boyutu ise; sınav kaygısının duyuşsal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyuşsallık hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve bunu gibi bedensel tepkilerin bulunduğu süreçtir. Bu boyut sınav kaygısının adı üzerinde duyuşsallık boyutudur (Akt: Öner, 1990).

Sınav kaygısının çok farklı nedenlere bağlı olduğu bilinmektedir. Çevrenin öğrenciden beklentisi, sınava yeterince hazırlanamamadan doğan pişmanlık duygusu, öğrencinin kendi hakkında olumsuz duygulara sahip oluşu sınav kaygısının yükselmesine neden olabilmektedir. İşte bu noktadan hareketle öğrenci başarısına etki eden verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığı ile sınav kaygısı ele alınmış, verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığı ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olacağı düşünülerek böyle bir çalışmaya başlanmıştır.

Bu araştırmada, sınav kaygısında, verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığının etkili olacağı düşünüldüğünden, sınav kaygısı ve alt boyutlarıyla verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığı ve alt boyutları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## **1.1.PROBLEM CÜMLESİ**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımı arasında ilişki var mıdır?

## **1.2.ALT PROBLEMLER**

1- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi var mıdır?

2: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerine etkisi var mıdır?

3: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır?

4: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi var mıdır?

5: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerine etkisi var mıdır?

6: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır?

7: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde ders çalışma yaklaşımına göre sınav kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

8: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeyi farklılaşmakta mıdır?

9: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeyi farklılaşmakta mıdır?

10: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamlı farklılık var mıdır?

11: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde dershaneye gitme durumuna göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamlı farklılık var mıdır?

12: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde özel ders alma durumuna göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamlı farklılık var mıdır?

13: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

14: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde dershaneye gitme durumuna göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

15: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde özel ders alma durumuna göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın temel amacı sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde çalışma tutum ve alışkanlıklarının sınav kaygısı üzerindeki rolünün olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu çerçevede, bu çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve tutumları ile sınav kaygılarının hangi düzeyde olduğunu saptamak, sınav kaygısı ile verimli ders çalışma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, araştırma bulguları doğrultusunda eğitimcilere ve anne babalara, öğrencilerde çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının geliştirilmesi, sınav kaygısının azaltılması yönünde önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

## 1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınav kaygısı ile ders çalışma tutum ve alışkanlıkları, öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Okul başarısı bireyin sonradan kazandığı bir beceridir. Bu beceri öncelikle bireyi ve genel anlamda da tüm toplumu ilgilendirmektedir. Toplumların gelişmesi için nitelikli eleman yetiştirme gereği gündeme gelmekte, bunun için öğretimin kalitesinin artırılması gerekli görülmektedir.

Öğrencilerin yoğun sınav kaygısı yaşamalarının, onların başarısızlıklarına yol açan bir neden olduğu tüm bilimsel çalışmalarda ve medyada sıklıkla vurgulanmaktadır. Derse iyi hazırlanamayan, olumsuz bir sonucu bekleyen öğrenciler, sınav anında yeterince hazırlanamadıklarını düşünerek sınav kaygısı yaşayacaklardır. Bu nedenle verimli ders çalışma alışkanlığının bilinmesi öğrencinin sınavda kendine güvenini arttıracaktır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bu yılda Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına, bir anlamda hayatlarını şekillendirecek sınavlardan birine girecek olmaları nedeniyle bu çalışmanın ilköğretim 8. sınıflarda yapılması açısından önemlidir.

Sınav kaygısının azaltılması, öğrencilerin verimli ders çalışmayı bilmeleri ile mümkün olabileceği için bu konunun gündeme getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerle, bu çalışmanın alan yazına, ilgililere, ebeveynlere ve öğrencilere katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## 1.5.VARSAYIMLAR

1. Öğrenciler anket çalışmalarına gönüllü olarak katılmaktadır.
2. Öğrencilerin soruları cevaplarken rahat ve samimi oldukları var sayılmıştır.
3. Uygulanan anket bu araştırma için uygun veri toplama aracıdır.

## 1.6.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1- 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı,

2- İlköğretim 8. sınıf öğrencileri,

3- Bulguların gerçeğe uygunluk dereceleri, araştırmada izlenen yöntem ve veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri,

4- Konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

## 1.6.TANIMLAR

**Kaygı:** Kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması şeklinde bireyde ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumudur (Manav, 2011; 202).

**Sınav Kaygısı:** Sınav kaygısı, sınavdan önce başlayan ve sonrasında da devam eden, öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili şekilde kullanılmasını engelleyen ve başarının düşmesine neden olan yoğun kaygı durumudur (Bergama RAM, 2015; 1).

**Öğrenme:** Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Ekşi, 2009; 5).

## BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve alan yazında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.KAYGI KAVRAMI

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre korku, “1. üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa. 2. genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Online Sözlük, 2015).

Psikolojide bireyin yaşadığı bir ruhsal durum olarak ifade edilen kaygı, ilk kez Freud tarafından egonun bir işlevi şeklinde tanımlanmaktadır. İlk zamanlar biyolojik bir kavram şeklinde kabul gören kaygı kavramı Freud ile beraber psikoloji literatürüne dahil edilmiştir. Psikanalizm’de önemli kavramlar arasına giren kaygı kavramı, bireyin yaşadığı ruhsal bir durumdan öte anlamlar da kazanarak daha da genişlemiştir (Manav, 2011:202).

Kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması şeklinde bireyde ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumudur. Kaygı nesnesiz olması nedeniyle korkudan farklıdır, korkunun birey ya da bir olay olsun nesnesi belli iken kaygının nesnesi belirsizdir (Budak, 2000:437). Kaygılı birey bir şeylerden korkmuş gibi, kendini rahatsız hisseder ve kuruntulu bir ruh halindedir (Dağ, 1999:181).

Kaygı, genellikle nesnesi bilinen bir duruma ya da kişiye karşı duyulan meraklanma, tasa etme ve endişelenme duygusudur. Öznel bir korku duygusu ve artan bir uyarılmadır. Genel anlamda insan yapısında var olan çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal reaksiyonlardır (Tiryaki ve Moralı, t.y:139).

Kaygı, gündelik hayatta bireyi kimi zaman dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara iten, kimi zaman da bu tür davranışları engelleyen, çoğunlukla huzursuzluk yaratan bir duygudur (Yenilmez ve Özabacı, 2003:133).

Genel olarak kaygı, bir tehdit karşısında bireyin hissettiği korku ve gerginlik hali olarak tanımlanabilir. Kaygı, strese neden olan durumların oluşturduğu algılama, üzüntü ve gerginlik halinin gözlenebilir tepkileridir (Büyüköztürk, 1997:453).

Kaygı; çok yönlü bir duygusal durumdur. Bu duygu durumu, tehlike olasılığına, tehlikenin doğasına ve kişinin tehlike ile başa çıkma yetilerine ilişkin bilişsel öğeleri kapsadığı gibi kişinin beklediği tehlikeye ilişkin öznel duygularını da kapsar. Ayrıca kalp atışının hızlanması, terleme, kas gerilmesi gibi fizyolojik belirtileri ve aktif kaçma veya pasif kaçınma gibi davranışları da içerir. Kaygının gelişimi, genetik ve biyolojik eğilimlerden, önceki öğrenme ve deneyimlerden, içinde bulunulan durumsal ipuçlarından ve kişinin bilişinden etkilenir (Özusta, 1993).

Kaygı üzerine yapılmış araştırmalarda, 1960'lı yıllara değin kavram hakkında bir kararsızlık ve karmaşa olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar kaygıyı bir kişilik özelliği olarak tanımlarken, bazıları geçici bir durum olarak kabul etmektedirler. İlk kez Cattell ve Scheler, 1958 yılında kaygının belirgin iki ayrı özelliğini tanımlamışlardır. Bu iki ayrı özelliği de sürekli ve süreksiz kaygı olarak adlandırmışlardır. Daha sonraları Spielberger, Gorsuch ve Lushene bu özellikler üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların sonunda Spielberger süreksiz kaygıyı geçici bir duygusal uyanıklık olarak; sürekli kaygıyı da nispeten kalıcı bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifade ile

sürekli kaygı bir kişinin kaygı yaşamaya olan eğilimi veya olayları tehdit edici olarak algılama yatkınlığı olarak düşünülebilir (Akt: Kaymak, 1985:5-6).

Kaygının yüklenme ve zorlanmayı içeren duruma bağlı olarak algılanması, kişiye özgü bir değişkendir. Kaygı, çeşitli durumları tehdit edici durumlar olarak algılama ve bu durumlara kaygı hallerinin farklı artışları ile tepki gösterme eğilimidir (Arkonaç, 1986:276).

### **2.1.1.Kaygının Nedenleri**

Psikoloji alanında kaygı sözcüğünü ilk kez kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayıp nedenlerini araştıran kişi Freud'dur. Freud kaygının içgüdüsel olan ve dürtü kaynaklı olan gücün bastırılması neticesinde meydana geldiğini ileri sürmüştü, ancak bu görüşünü ilerleyen zamanlarda değiştiren Freud, kaygıyı benliğin tehlike durumunu algılamasına bağlamıştır. Kaygının kişinin anne ve babasından kalımlar yoluyla aktarıldığını savunan Eysenck'e göre kaygının birinci nedeni sinir sisteminde bulunmaktadır. İkinci nedeni ise sosyal öğrenmeye dayanmaktadır. Kaygı durumları fizyolojik çatışmalardan gelen ve objektif olmayan bir tehlikenin neticesidir (Mertol İlgar, 1996:13).

Cüceloğlu'na (1991) göre kaygı bir heyecan türüdür ve heyecanların nedenlerini, bireyin çevresini algılayış biçiminden ayırmak olanaksızdır. Belirli bir ortam içinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde korku, ya da kaygı olmaz. Diğer yandan aynı çevredeki başka biri, çevreyi tehlikeli bulabilir ve bu algılamayla ilgili heyecanları yaşayabilir. Hangi sosyal ortamın nasıl algılanacağını, içinde yetişilen kültür bireye öğretir. Bu nedenle, hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklı olabilir. Ancak, bütün toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapma olanağı vardır. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak yönleri belirtir.

Cüceloğlu ise kaygının nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır (Cüceloğlu, 1991:277-278):



- Desteğin çekilmesi: Kişinin alışmış olduğu çevreden gelen desteğin çekilmesi kaygı duymasına neden olur. Örneğin liseden sonra üniversiteyi kazanarak başka bir şehirde yaşamak zorunda kalan öğrenci, ailesinin yakın ilgisinden, desteğinden uzaklaşır, bu durum kaygı duymasına neden olabilir.
- Olumsuz bir sonucun beklenmesi: Olumsuz sonuçla karşılaşılabileceğinin bilinmesi kişinin kaygı duymasına neden olur. Hazırlıksız sınava girme, bir davanın sonuçlanacağı mahkemenin duruşma tarihini beklemek gibi olaylar karşısında kişi kaygı duyabilir.
- İç çelişki: Kişinin inandığı ve önem verdiği bir inancıyla yaptığı davranış arasında ters düştüğü zaman kaygı duyar. Silahlara karşı olan bir kişinin silah üretiminde çalışması gibi.
- Belirsizlik: Gelecek hakkında bilgi sahibi olamamak, gelecekte neler olacağını bilememek kişide kaygı duygusuna neden olur. Bir sınavın ne zaman olacağını bilmemesi gibi durumlar da kişide kaygı duygusu yaratabilir.

Kaygı, kişinin karşı karşıya kaldığı problemlerden kaynaklanan endişeleri ifade eden bir duygusal tepkidir. Bu duygusal tepkinin yanında otonom sinir sistemine bağlı olarak bazı bedensel etkiler ortaya çıkmaktadır. Toplumda stresin neden olduğu olumsuz duyguların yaşanması kaygıya neden olmaktadır. Kaygı genellikle bilinmeyen yakın tehlikeyi beklemenin neden olduğu huzursuzluk halidir. Bu durumda bir tehdit algılanmakta ve bu algılar doğrultusunda tepki gösterilmektedir. Bu bilinmeyen tehdit karşısında uyanıklık kaygıya, kaygı korkuya, korku panik gibi farklı tepki biçimlerine neden olmaktadır. Bu tepkilerde kişisel farklar etkili olmaktadır. Bu yüzden kaygı farklı kişiler tarafından aynı durumlarda olsa da farklı yoğunlukta yaşanmaktadır (Mertol İlgar, 1996:15).

Eğitimciler açısından önemli bir kaygı problemi de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik,

davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumu olarak ifade edilebilmektedir.

### **2.1.2.Kaygının Belirtileri**

Kaygı durumunda bireyde, gerçekçi olmayan korku, sıkıntı, endişe, huzursuzluk gibi duygulara eşlik eden pek çok bedensel değişiklik de meydana gelir. Bunlar genel olarak, avuçların terlemesi, kalp atış hızında yükseklik veya düzensizlik gibi belirtilerdir. Kaygı, psikolojik olduğu kadar fizyolojik belirtileri de olan bir duygu durumudur. Psikologlar, kaygının psikolojik belirtileriyle ilgilenirken, psikofizyologlar laboratuvarlarda kaygı esnasında ortaya çıkan çeşitli fizyolojik değişikliklerin incelenmesiyle ilgilenirler (Cüceloğlu, 1991).

Özellikle, 1970'li yıllardan sonra, kaygıda merkezi sinir sistemine eşlik eden olaylar üzerindeki çalışmalar hız kazanmıştır. Kaygı esnasında merkezi sinir sisteminde olup bitenler henüz kesin bir şekilde ortaya konulamamıştır. Ancak kaygının nörofizyolojisi ve nörokimyası hakkında yeni ve önemli bilgiler elde edilmektedir (Öktem, 1981:4).

Bireyin yapı ve gelişiminde önemli bir etken olan duygulanım ve coşku durumları ile beraber ortaya çıkan ve onlara eşlik eden fizyolojik belirtilerin varlığından söz edilmektedir. Merkezi sinir sistemi fizyolojisi ile uğraşan bilim insanlarının genel olarak kabulüne göre, insanın içinden ya da dıştan gelen bir uyarı, başka bir ifade ile yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişim yapar. Kan basıncı artar, kalp atış hızı ve solunum sayısı artar. Mide ve barsak hareketleri hızlanır. Tükürük salgısı azalarak ağızda kuruluk olur. Kan şekeri yükselir, göz bebekleri büyür. Çizgili kasların gerginliği artar. Titreme olur. Dişler ve yumruklar sıkılır. Terleme olur ve derinin direnci çoğalır. Bütün bu değişimler merkezi sinir sisteminde adrenalini denenen kimyasal bir ileticinin veya ona benzer başka kimyasal ileticilerin kan düzeyinin arttığını gösterir. Bazı araştırmacılara göre, uyarım ve yeni durumlar karşısında nörovejetatif sistemde ortaya çıkan değişimler kanda adrenalini ve benzeri kimyasalların düzeyini artırır.

Bu artış fizyolojik değişimlere sebep olur. Bu değişimlerin kişi tarafından algılanması, hissedilmesi kaygı duygusu yaratır. Diğer bazı araştırmacılara göre de, bir uyarım ve yeni durumlar karşısında psikolojik olarak duyulan kaygı kanda adrenalin seviyesinin yükselmesine neden olur. Bu yükselme söz konusu fizyolojik belirtilerin ortaya çıkmasına neden olur (Köknel, 1995:133-134).

Kısaca, birey dışarıdan gelen uyarıcılar ya da yeni ve farklı bir durumla karşılaştığında fizyolojik olarak kaygı duyar. Buna neden olan veya kaygıyla beraber ortaya çıkan adrenalin ve benzer kimyasal maddelerin artma ve diğer belirtiler görülür (Cüceloğlu, 1991).

Kaygı duyan kişi, işler yolunda gitse de bu duygudan kurtulamaz. Belirsiz kaygılar kişinin devamlı sıkıntılı ve tedirginlik duymasına, umudunu kaybetmesine neden olur. Güçlükle de olsa bir karar verebilse bile bu kararının sonuçlarını, yapmış olabileceği hataları ve bunların neden olabileceği olumsuz sonuçları düşünerek kaygısını sürdürür. znt konusu bulmadaki hayalgücü sonsuzdur. znt konusu ortadan kalktığında kendine yeni bir sorun bulur ve sonunda çevresindeki kişiler de sabırlarını kaybederler. zntler gece yattıktan sonra da tükenmez. Günlük olaylara ait kaygılara, geçmişte yapılmış hatalar ve gelecek zamanda ortaya çıkabilecek zorluklar eklenir. Bu düşünceler sona erip de kişi uykuya geçtiğinde silahlı adamlarca kovalanma, yüksekte düşme, düşmandan kaçarken bacaklarının yavaş hareket etmesi gibi kaygı dolu rüyalar görür (Gençtan, 1988:4).

Kaygının belirtileri genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Mertol İlgar, 1996:12):

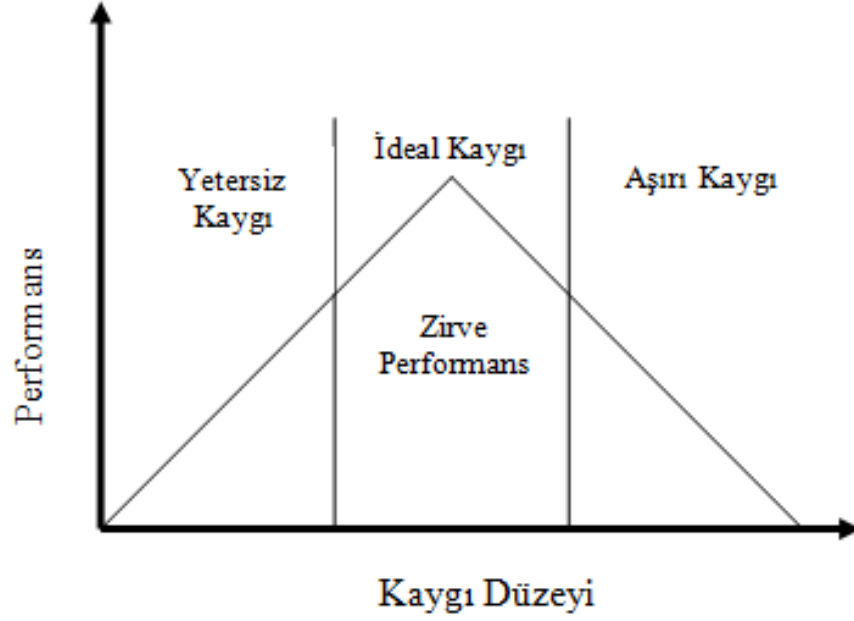
- Sakin bir şekilde oturmayı ve dinlenmeyi engelleyen aşırı psikolojik enerji,
- Kas spazmı,
- Uykusuzluk,
- Sebepsiz ağlama isteği veya kolayca ağlama eğilimi,

- Açlığa rağmen tokluk hissi duyma, iştah kaybı,
- Cinsel sorunlar,
- Sürekli yorgunluk hissi,
- Bir problemle karşılaşıldığında tatlı şeyler yeme, alkol alma ihtiyacı,
- Yaş ve boya göre kilo fazlalığı,
- Hipertansiyon,
- Kronik ishal veya kabızlık,
- Sık sık baş ağrısı,
- Sık sık mide bulanması.

### **2.1.3.Kaygı Türleri**

Kaygı türleri literatürde, genellikle, 1- olumlu kaygı ve 2- yıkıcı kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kaygı düzeyi normal bir seviyede olan kişiler sınav durumlarını başarılarının test edileceği bir fırsat olarak görürler, bu olumlu kaygıdır. Kaygı düzeyin normalin üzerinde olan kişiler ise bu durumu bir tehdit olarak algırlar, bu da yıkıcı kaygıdır. Ayrıca yapılan çalışmalarda bir miktar kaygının öğrenmeye olumlu yönde aşırı ve sıfır kaygının ise öğrenmeye olumsuz yönde etki ettiğini görülmüştür (Academic Hospital, 2015). Aşağıda bu durum bir grafik yardımı ile açıklanmaya çalışılmıştır.



**Şekil 1:** Kaygı – Performans İlişkisi (Academic Hospital, 2015)

Şekilden de anlaşılacağı gibi “sıfır” kaygı düzeyi ve “aşırı kaygı” düzeyi performansın en düşük olduğu noktalardır. Performansın en yüksek olduğu nokta ise “ideal kaygı” noktasıdır. Diğer bir ifade ile hiç kaygı duymamak ve aşırı kaygılı olmak performansını düşürürken, bir miktar kaygı duyulması yani ideal kaygı düzeyi performansını maksimize etmektedir.

Eğitimciler ve öğrenciler açısından önemli bir kaygı problemi de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoş gitmeyen yoğun olarak yaşanan bir gerginlik durumu olarak ifade edilebilmektedir. İlerleyen bölümde, çalışmanın esas konusu olan sınav kaygısı konusu, detaylı olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

## 2.2.SINAV KAYGISI

Günümüzde sınavlar hayatımızın her alanında yer almaktadır. Çocukluk çağı ile başlayan sınavlar insan ömrü boyunca hayatının çeşitli zamanlarında karşısına çıkmaktadır. Toplumsal statüler, meslek seçimi, işe girişler, işteki terfi durumları da dahil olmak üzere hayatımızdaki pek çok şeye sınavlar şekil vermektedir. İnsan hayatına yön veren sınavlar bu yönüyle oldukça önemlidir. Çünkü bir sınavdan başarılı olmak kişinin ileride iyi bir statüye sahip olabileceğini işaret ederken, tersi durumda ise kişinin beklentilerinin çok altında bir statüye sahip olabileceği anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla sınavlar insan hayatındaki bu öneminden dolayı az ya da çok da olsa kişide bir gerginlik, tedirginlik, endişe duygusu ve kaygı uyandırmaktadır. İşte bu genel anlamıyla sınav kaygısı olarak tanımlanabilir. Literatürde sınav kaygısı ile ilgili yapılmış birkaç tanıma değinmekte yarar vardır.

Sınav kaygısı, sınavdan önce başlayan ve sonrasında da devam eden, öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili şekilde kullanılmasını engelleyen ve başarının düşmesine neden olan yoğun kaygı durumudur (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2015). Sınav kaygısı, kaygının özel bir durumudur. Kaygı belirtileri olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkilerdir, ancak kavram, bunlarla sınırlı değildir; sınav kaygısının uyarıcıları, deneyimleri ve tepkileri genel kaygıinkiler kadar çeşitlidir (Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu, 2013).

Sınava giren pek çok kişinin sınav sırasında deneyimlediği genel bir huzursuzluk, sinirlilik ya da fiziksel rahatsızlık biçiminde ortaya çıkan sınav kaygısı çok sayıda çalışmaya konu olmuştur, bu incelemelerin çoğu yetişkin insanları ele almıştır. Oysa sınav kaygısı günümüzde çocuk ve gençlerde en yoğun yaşanan eğitimsel problemdir. Okul başarısını ve bireyin ruhsal yapısını etkileyen sınav kaygısı ilk ve ortaöğretimde ayrıntılı olarak ele alınmalıdır (Yalçınkaya, 2011).

Dusek (1980 Akt: Wren ve Benson, 2004), çocuk ve gençlerdeki sınav kaygısının araştırılması gereğine dikkat çekmiştir. Çünkü yaygın inanca göre sınav kaygısı, çocukluk çağında başlar ve sınav deneyimi arttıkça, birbirini izleyen sınav başarısızlıklarına bağlı olarak artar. Kaygı arttıkça kaygı düzeyinin artması, sınavlardaki başarıyı giderek daha fazla engeller, böylece hiç sonu gelmeyen bir kısır döngü oluşur. Dusek, çocuklardaki sınav kaygısı ile ilgili önceki araştırmalardaki sınırlılıkları şöyle tanımlamaktadır (Akt: Wren ve Benson, 2004):

- 1950 ve 1960'larda yapılan araştırmaların çoğunda, bu sınav kaygısından çok bugün genel anlamda okul kaygısını ölçmeye yaradığı düşünülen ölçütler kullanılmıştır.
- Sınav kaygısıyla ilgili geniş araştırmalar, ilköğretim sınıflarındaki çocuklara odaklanmıştı. Oysa son yıllardaki araştırma verileri, sınav kaygısının ortaöğretim yıllarında da belirgin olarak saptanmasının gerekli olacağını göstermiştir.
- Bazı araştırmacılar, sınavda kaygılanma düzeyinin sürekli değişebileceğini dikkate almadan ve geriye doğru analizler yapmadan, sınava girenleri çok ya da az kaygılananlar diye ikiye ayırmışlardır.
- En geniş araştırmalar, sınav kaygısı ve yetenek testindeki başarı arasındaki ilişkiye odaklanma eğiliminde olmuştur. Araştırmacılar, çocukların ve gençlerin sınav sonuçlarına ve sınav kaygılarına pek önem vermemişlerdir.

Sınav kaygısı, son yıllarda, akademik başarıya etki eden davranışlar bütünü olarak ele alınmakta, ders çalışma becerilerinin yetersizliği; aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Birçok araştırmacı, sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Mertol İlgar, 1996:18).

### 2.2.1.Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınava kadar olan zamanın iyi değerlendirilmemesi ve sınavlara yeterince hazırlanmamak sınav esnasında yaşanacak heyecanın yoğun bir kaygıya dönüşmesine neden olur (Sağlık ve Rehberlik Merkezi, 2015).

Sınavın kendisi bir sınav kaygısı nedeni değil, kişi tarafından algılanış biçimi kaygıya neden olmaktadır. Memik (2007) sınav kaygısının nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Mükemmeliyetçi kişilik yapısı,
- Yüksek beklenti düzeyi,
- Kötü çalışma alışkanlığı,
- Görev ve sorumlulukları erteleme,
- Başarısız olma ve değerlendirilme korkusu,
- Yorgunluk, uykusuzluk ve yanlış beslenme,
- Her durumu felaketmiş gibi algılama (kötümserlik),
- Anne-babaların, komşu ve akrabaların, öğretmen ve arkadaşların öğrencinden beklentisi öğrenciye fazla gelebilir.

Sınav uyaranları şartlı uyaranlardır. Bu sebeple sınavın anlamı, bireyin daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Uyaranlar ilginç veya olumlu olarak algılanabileceği gibi, tehdit edici veya nötr olarak da algılanabilir. Bazı bireyler değerlendirmeye olumlu bir olay olarak yaklaşabilir. Örneğin; birey “başarılı olsam da olmasam da bu benim için bir tecrübe olacak, kendimi tanıyacağım ve ne olursa olsun bir şeyler öğreneceğim ve geliyeceğim” şeklinde düşünebilir. Bunun karşıtı olarak birey “başarısız olursam kimse bana saygı duymayacak”, “babamın gözünde hiç değerim kalmayacak” biçiminde de düşünebilir. Sınav kaygılı bireyler, bu tür olumsuz yorumları, başka birçok yorum yapmak olası



olduğu halde doğruluğunu sınamadan temel gerçekler gibi kabul etme eğilimindedirler (Erkan, 1991:16).

### **2.2.2.Sınav Kaygısının Belirtileri**

Sınav kaygısı, normal zamanlarda belirgin bir kaygısı olmadığı halde, sınava yakın zamanlarda ve sınav anında, ellerin terlemesi, titremesi, nefes alıp vermede zorlanma, kalp çarpıntısı, yüzde kızarma, kasların ağrması, yemek yiyememe ya da aşırı iştah, uyku düzensizliği, zihnin bulanık olması, dikkatini verememe, öğrenilenleri o an için hatırlayamama, huzursuzluk, her an kötü bir şey olacakmış gibi hissetme vb. ile kendini gösterir (Aydın, 2015).

Aşırı sınav kaygısı olan bireylerin, değerlendirme ortamı ile yüz yüze geldiklerinde dikkatlerini başka işlere yoğunlaştırma eğilimleri vardır. Bu bireyler iki tür tepki gösterirler: Birincisi, aşırı terleme, kalp atış hızlarının artması gibi tepkilerdir. İkincisi ise bilişsel boyutla ilgilidir. Örneğin sınav esnasında kendi kendilerine “ben aptalım”, “başaramayacağım” gibi telkinlerde bulunurlar. Bilişsel tepkilerin performans olumsuz etkisi, duygusal-heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır (Sarason, 1975:176; Akt. Erkan, 1994).

Sınav kaygısı yüksek olan birey herhangi bir sınav/değerlendirme durumunda “özvarlığının” tehdit edildiği korkusuna kapılırlar. Yalnızca sınavda değil, grup içinde konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma, vb. etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bu bireylerin kendilerine dönük olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini düzenleme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olurlar (Hekim, 2015).

Düşük ve yüksek sınav kaygılı bireyler arasındaki farklar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Düşük ve Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler Arasındaki Farklar

<b>Düşük Sınav Kaygılı Bireyler</b>	<b>Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler</b>
Ortamdaki uygun ipuçları ve uygun eylemler	Diğerlerinin değerlendirmeleri, negatif beklentiler
Görev ya da ortam üzerinde odaklaşma	Kendisi ya da sosyal değerlendirilme işaretleri üzerine odaklaşma
Göreve yönelme	Görevden kaçma
Rol alma	Gözlemci
Davranışsal problem çözme ile ilgili bilişler	Statik bilişler
Etkin	Edilgen
Kendi benlik yeterliliğine yüksek inanç	Kendi benlik yeterliliğine düşük inanç
Ortamda	Ortam dışında
Özel ortamla ilgili bilişler	Tekrarlanan ve genel bilişler
Fizyolojik uyarılmayı, problem çözmeye yönelten bir enerji şekli olarak yorumlama	Fizyolojik uyarılmayı, zihnini meşgul eden bir problem olarak görme
Hareketle ilgili düşünce-problem çözme stratejilerinin denenmesi	Görsel düşünce-kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirilme gözlemleri

Kaynak: Mertol İlgar, 1997:22.

### **2.2.3.Sınav Kaygısının Boyutları**

Sınav kaygısının “kuruntu” ve “duyuşallık” olmak üzere iki boyutu vardır. “Kuruntu” sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Kuruntu, bireyin sınav sırasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı problemi çözemeyeceğine inandığı, “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan bir süreçtir. “Duyuşallık” ise sınav kaygısının

duygusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyuşsallık, hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve ardından üşüme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkilerin bulunduğu bir süreçtir. Sınav kaygısı, olumsuz düşüncelere ve duygulara neden olur, öğrencinin konuya odaklaşmasını engeller. Olumsuz duygular kişinin kendisinden şüphelenmesine, güvensizlik ve endişe duymasına neden olurken, aynı zamanda onun sınav anında sınavla ilgilenmesini de engeller ve onu iş yapamaz hale getirir. Zihnin başka şeylerle meşgul olması zihni yorar ve bu durum düşük performans veya sınavda başarısızlığa yol açar (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210-211).

Sınav kaygısının, Liebert ve Morris tarafından, 1967 yılında literatüre kazandırılan iki boyutu vardır. Bunlar; “kuruntu ve duyuşsallık” boyutudur.

***Kuruntu Boyut:*** Sınav kaygısının bilişle ilgili boyutudur. Başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için gereken yeteneği hakkında şüpheye düşmek gibi içsel konuşmaları kapsar (PDR, 2015).

“Yapılması gerekeni yapacağına, işi başaracağına, karşılaştığı problemi çözeceğine; “ya yapamazsam; ya başaramazsam!” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına (ya da hatalı yönde yoğunlaşmasına) neden olan bir süreçtir. “Dikkat Hipotezi” ile de anılan kuruntu, yüksek sınav kaygılı bireylerin sıklıkla yaşadıklarını ifade ettikleri bir olgudur. “Daldım”, “kendimi veremiyorum”, “okuduklarımı anlamıyorum”, “ya bu sınavdan iyi sonuç alamazsam?”, “ben zaten yeteneksiz, beceriksiz biriyim” türünden iç konuşmalar “kuruntu”lama örnekleridir. Bu tür iç konuşmalar bireye yarar yerine zarar getirir. Zihinsel davranışlarını, verim ve üretkenliğini olumsuz etkileyerek başarısını düşürür” (Öner, 1989:1).

Sınav kaygısının kuruntu boyutu aşağıdaki faktörlerden meydana gelmektedir (Delikkulak ve Cimşit, 2012):

- Dikkatini kendi üzerinde toplama,
- Performansına ve yeteneğine güvenememe,

- Kendini yetersiz ve güvensiz hissetme,
- Başkaları ile kıyaslandığında kendisini zayıf olarak değerlendirme,
- Kendisini başarısızlık odağı olarak görme, sınavlara yeterince hazırlanamadığına inanma,
- Başarısızlığın sonuçlarını düşünme,
- Sınavın zamanında yetiştirilemeyeceğinden korkma,
- Kendisini hezimete uğratma.

**Duyuşsallık Boyutu:** Sınav sırasında kaygı ile ilişkili fizyolojik tepkilerdir. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantıları, gerginlik ve sinirlilik gibi bedensel reaksiyonlar, duyusallık belirtileri olarak kabul edilmektedir (PDR, 2015).

Duyuşsallık boyutunda aşağıdaki faktörler yer alır.

- Gerginlik hissi, korku, endişe, sinirlilik, huzursuzluk,
- Somatik semptomlar (hızlı kalp atışı, mide ağrısı, ağız kuruluğu, baş ağrısı gibi).

#### **2.2.4.Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler**

Sınav kaygısıyla başa çıkabilmek amacıyla hazırlanan programlar incelendiğinde, ilk başlarda sistematik duyarsızlaştırmanın çeşitli şekillerini içeren programların hazırlandığı göze çarpmaktadır. Son yıllarda hazırlanan programlar incelendiğinde ise bilişsel modellerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Biofeedback, model alma ve meditasyon da kullanılan farklı yöntemler arasındadır.

Bilişsel davranışçı terapiye göre, hatalı düşünme kişide kaygı yaratmaktadır. Bu durumla baş edebilmek için bilişsel yeniden düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Sınav kaygısı ile düşünce düzeyinde mücadele etmek düşünce düzenleme tekniği ile mümkündür (Öner vd., 2006).

#### **2.2.4.1.Gevşeme Eğitimi**

Bu teknik, öncelikli olarak duyuşsal reaksiyonları değiştirmeye yöneliktir. Buradaki amaç; sınav kaygısının kuruntu boyutunu değiştirmeye yönelik değildir. Jacobson'un (1988) ortaya koyduğu daha sonra Wolpe ve Lazarus'un (1996) 15 danışanla altı oturum boyunca her gün yirmi dakikalık bir gevşeme eğitimiyle tedaviye katılan kaygılı kişilerin kendi kendilerine pratik yapmasını öngören bir eğitim prosedür uygulamışlardır (Akt: Kiper, 2015). Daha sonra Holland ve Tarlow 1980 yılında kaygı durumu içerisinde olan kişilere dereceli olarak gevşeme yollarını, uyguladıkları bir eğitim prosedürüyle geliştirmişlerdir. Burada amaç; vücutta bulunan kasları ve kas gruplarını kişinin kontrol altına almasını sağlamaktır (Akt. Baltaş ve Baltaş, 1993).

#### **2.2.4.2.Sistematik Duyarsızlaştırma**

Wolpe (Akt: Kiper, 2005) tarafından 1958'de geliştirilen sistematik duyarsızlaştırma yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu prosedürün kullanılması, kişiyi sadece devam eden ertelemelerin sonuçlarına karşı uyuşturur ya da duyarsızlaştırır. Daha uygun bir yaklaşım, erteleme davranışının sonucunda ortaya çıkan kaygıyı azaltmak için danışana yardım edebilir. Genel olarak duyarsızlaştırma, danışan bir durum ya da aktiviteyi idare etme kapasitesine ya da becerisine sahip olduğu zaman, fakat kaygıdan dolayı olması gerekenden daha az performans gösterdiği zaman, ya da durumdan kaçındığı zaman uygundur. Kişiyi sınav ortamında en az kaygı verici durumdan en çok kaygı verici durumun koşullanmış uyarani aşamalı olarak verilerek kaygı azaltılır. Burada amaç, kişiyi en üst düzeyde kaygı verici durumdan kurtarmaktır. Meditasyon ve kas gevşetme teknikleri de yardımcı stratejiler olarak kullanılmaktadır (Kiper, 2015).

### 2.2.4.3. Bilişsel-Duyuşsal Davranışçı Terapi

Bilişsel-duyuşsal davranışçı terapi, düşünmeyi, karar vermeyi, analiz etmeyi ve uygulamayı vurgulamaktadır. Danışanların duygusal rahatsızlıklarını ve kendilerini yıpratıcı davranışlarını daha gerçekçi ve işe yarar bir yaşam felsefesi benimseyerek en aza indirgemesini sağlar. Danışana işlevsel olmayan duygu ve düşünceleri sağlıklı olanlarla nasıl değiştirebileceğini öğretir. Terapide, bilişsel, duygusal ve davranışsal tekniklerden yararlanır (Aracı, 2007).

Bilişsel terapiler psikanaliz kökenli ruh bilimci olan Aaron Beck (1921) ve Albert Ellis'in çalışmalarından türemiştir (Akt: Türkçapar vd., 2009). Ellis kuramsal görüşlerinin temelini oluşturan 11 mantık dışı inanç ya da akıldışı düşüncenin olduğunu ifade etmiştir (Ortaçkale, 2008). Bunlar:

1. Toplum içinde, herkes tarafından sevimliyim ve onaylanmalıyım.
2. Her zaman başarılı olmalıyım ya da en azından bir ana alanda başarılı olmalıyım.
3. Bazı insanlar kötü ve art niyetlidir ve bu nedenle suçlanmayı ve cezayı hak ederler.
4. Mutsuzluk, dış etkenlere bağlıdır ve kişinin bu dış etkenleri kontrol etme yeteneği çok azdır.
5. Kişinin bugünkü davranışlarının belirleyicisi geçmiş yaşantısıdır. Geçmişte hayatınızı güçlü bir şekilde etkileyen şey/durum benzer etkilerini ileride de gösterir.
6. İnsanların problemlerinin değişmez, kesin ve mükemmel çözümleri vardır. Eğer bunlar bulunamazsa sonuç felakettir.
7. Olayların kişinin istediği biçimde olmaması korkunç ve feci bir şeydir.
8. Bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen, zihnini bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın.

9. Yaşamdaki bazı güçlükler ve kişisel sorumlulukları üstlenmektense, onlardan kaçmak daha kolaydır.

10. Bir insan diğer insanlara bağımlı olmalı ve kendisinden daha güçlü, güvenilebilecek birisine ihtiyaç duymalıdır.

11. Kişi diğer insanların güçlükleri ve problemlerine çok üzülmemelidir.

Ellis, bu 11 mantıkdışı inançtan birisi olan “herhangi bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen; zihnini sürekli bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın” biçimindeki inancın kaygıya yol açtığını savunmuştur (Çivitçi, 2006).

Öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan sınav kaygısının ortaya çıkmasında bu mantık dışı inanç rol oynamaktadır. Sınavın tehlikeli bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli sınav anıyla ve sınav sonrasında olacaklarla meşgul edilmesi ve bu konuyla ilgili endişe duyulması, sınav kaygısının yaşanmasına yol açar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

Ellis’in ortaya attığı bu terapide amaç, danışanların bir olayın sonucuna etki eden, onun akılcı olmayan düşünce ve olumsuz inanç sistemlerinin yerine daha akılcı ve daha gerçekçi inançları koymaktır. Danışanlara düşünmeyi etkili şekilde öğretmenin yolunun terapistin gücü ve tekrarlanmış değişik problem durumlarında en gerçekçi algılamayı ortaya çıkarmak olduğunu ileri süren Ellis’in A-B-C modeli diye de anılan bu tekniğinden sınav kaygısını azaltmada yararlanılmaktadır. Sınav kaygısının kuruntu boyutunu etkilemeye yönelik bu teknikte amaç, danışanların kaygılanmasına yol açan gerçek dışı düşüncelerin ortaya çıkarılıp gösterilmesi ve bunların yerine daha gerçekçi düşünce ve inanç biçimlerinin konulmasıdır. Ellis tarafından tanımlanan bu yaklaşımda terapistin görevi danışanlara daha mantıklı düşünmeyi öğretme ve ikna etme, rasyonel olmayan inançlarını, düşüncelerini, değiştirme ve sorumluluk almalarını sağlamaktır (Karahana ve Sardoğan, t.y).

Terapide kullanılan bilişsel yöntemler, mantık dışı inançlarla tartışma ve bilişsel ev ödevlerini yapmadır. Burada bireyin kullandığı dili değiştirmek

hedeflenir. Ayrıca Ellis danışanı sorunlara sürükleyen abartılı düşüncelerle mücadele etmek için mizahın kullanılmasını önerir. Terapide kullanılan duygusal teknikler ise, akılcı duygusal hayal kurma, rol oynama, utançla müdahale çalışmaları, güç ve enerji kullanımınıdır. Terapide kullanılan davranışsal teknikler gevşeme teknikleri, sistematik duyarsızlaştırma, edimsel koşullama gibi davranışçı terapi teknikleridir. Bilişsel duyuşsal davranışçı terapi sınav kaygılı öğrencilerin kuruntu boyutunu değiştirmeyi hedeflemekte, sınav kaygılı öğrencilerin mantık dışı düşüncelerini tanımlamada, bu düşüncelerle yüz yüze gelmelerinde yardımcı olmaktadır (Yurdabakan, 2005).

Türkçapar ve diğerleri (2009), bilişsel davranışçı terapide olumsuz otomatik düşünceleri şöyle sıralamışlardır:

1. Keyfi Çıkarsama
2. Seçici Soyutlama
3. Aşırı Genelleme
4. Aşırı Büyütme ya da Aşırı Küçültme
5. İkili “Ya Hep, Ya Hiç” Türü Düşünme
6. Kişiselleştirme
7. Felaketleştirme
8. “-meli”, “-malı” Cümleler
9. Zihin Okuma.



#### **2.2.4.4. Geştalt Terapisi**

Fritz Perls, Laura Perls ve Paul Goodman tarafından geliştirilen Geştalt terapi yaklaşımı bütüncü, varoluşçu ve fenomenolojik bakış açısına sahiptir. Geştalt bakış açısına göre sağlıklı kişiler kendi sorumluluklarını üstlenebilen, kendilerini gerçekleştirebilen, olgun kişilerdir. Terapinin amacı, büyüme ve gelişimini engellemeden çevresiyle uyumlu ilişki içinde ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen kişiler meydana getirmektir. Geştalt yaklaşımında yararlanılan bazı teknikler, sözel olmayan ifadeler ve beden dili çalışmaları, imgeleme uygulamaları, çift ve boş sandalye egzersizleridir (Daş, 2009).

Gestalt yaklaşımına göre kaygı, şimdi ile gelecek arasındaki boşluk olarak tanımlanır. Kaygının daima gelecekle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin “şimdi ile gelecek” arasındaki boşluğu planlar yaparak, beklentiler geliştirerek doldurmaya çalışmaları ve bugünü yaşamamalarından dolayı kaygı yaşadıkları savunulmaktadır (Akça, Şahin ve Vazgeçer, 2011).

Gestalt terapisinin bakış açısına göre kaygı, organizmayı bir bütün olarak etkiler. Bu da fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak etkilemedir (Akça vd., 2011). Kaygı, iç içe geçme temas durumundan kaynaklanmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bir kişi, sınavla o kadar iç içe geçmiş durumdadır ki sınav sonucunda başarısız olmasını tüm yaşamının başarısız olması şeklinde yorumlayabilir (Daş, 2006).

#### **2.2.4.5. Bibliyoterapi**

Bibliyoterapi, okumayı seven öğrencilerin edebiyat vasıtasıyla iç dünyalarını anlama ve irdeleme konusunda uygulanabilecek bir tekniktir. Özellikle, üstün zekâlı öğrencilere kişilik özelliklerini, diğer çocuklardan farklı olan yönlerini anlayabilmeleri için bu yöntem uygulanabilir. Öğrenci kitabın ya da öykünün kahramanı ile kendisini özdeşleştirerek, kendisiyle ilgili içgörü kazanabilir. Bibliyoterapide öğrencinin katarsis (arınma) yaşaması ve sonuçta kendisini başkasının yerine koyarak bir genelleme yapması beklenir (Leana, 2012).

### 2.2.5.Sınav Kaygısı ve Başarı İlişkisi

Kaygılı davranışlar, değişik koşullarda olumlu ya da olumsuz tepkiler olarak değerlendirilir. Kaygı tepkisi yapıcı olmadığı zaman, olumsuz sosyal tepkileri ortaya çıkarır. Fakat bazı kaygı tepkileri toplum tarafından yapıcı olarak nitelendirilebilir. Örneğin yüksek not almak için çılginca çalışan çocuk toplum tarafından takdir edilir (Cüceloğlu, 1991).

Kaygının olumlu etkilerinin genellikle öğrenme kuramlarında desteklendiği görülmektedir. Bu kuramlar yeni davranışların kazanılmasında, kaygının bir güdü rolü oynadığını kabul etmektedir. Ancak, kaygının davranışlarla olan ilişkisinin genellikle basit doğrusal nitelikte olmadığını savunulmaktadır (Yalçınkaya, 2011).

“Yapılan araştırmalar beyinde katekolamin (stres sırasında salgılanan nörontransmitter) miktarındaki artışın, hatırd tutulan miktarı artırdığını, yakın bilgilerin hatırlanmasını düzenlediğini ve hafızada bilgi depolamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç öğrenme için belirli bir düzeyde stresin yol açtığı kaygıya ihtiyaç olduğunu, herhangi bir kaygı olmadan öğrenmenin zor olduğunu göstermektedir” (Baltaş, 1989:198).

Basit davranışların öğrenilmesinde yüksek kaygı etkilidir. Ama karmaşık davranışların kazanılmasında kaygı, bireyin uygun alışkanlıklarına sahip olup olmamasına, zekasına, cinsiyetine ve sosyo-ekonomik düzeyine göre hiç de güdüleyici olmayabilir (Sümer, 2008).

“Bireyin önemli yıllarını dolduran okul yaşantılarında, kaygı, bazı zamanlarda ve bazı durumlarda şiddetle duyulur. Buna karşılık ebeveyn, öğretmen ve ilgili eğitimciler (rehber öğretmen, başöğretmen ve kimi gelişmiş toplumlarda okul psikologu), öğrencilerin içinde buldukları bunalım, korku, sıkıntı ve endişeyi tam olarak farkedemezler, anlayamazlar. Bu durumda olan bir öğrenci ancak içinde bulunduğu ortamı bozduğu, diğerlerini saldırganlığı, kırılcılığı ve huysuzluğu ile tedirgin ettiği; ya da sürekli bir başarısızlık gösterdiği

zaman dikkati çeker. Tersine, kaygılı öğrenci çalışkan, başarılı, ebeveyn ya da öğretmenlerinin beklentilerine uygun tarzda davranırsa, ne denli kaygılı olursa olsun, kendisini huzursuz ve mutsuz eden kaygı durumu diğerleri tarafından önemsenmez. Oysa belirli bir dereceyi aşan kaygı, öğrenmeye ve kişilik gelişimine ketvurucu olduğundan, ruh sağlığı yönünden kısa zamanda uzaklaşılması gereken bir durumu yansıtır” (Öner, 1972:151).

Başarılı etkileyen etkenlerden biri de sınav kaygısıdır. Çoğu klinikçiler, kaygı ve heyecanın genellikle bireyin öğrenme ve hatırlama yeteneklerinde etkin olduğunu savunurlar. Öğretmenlik yaşantısı olanlar çok iyi bilir; bazı öğrenciler yazılı ve sözlü sınavlarda heyecanlanıp terlerler ve konuşmalarında duraksamalar görülür. Sınav bitiminde “bildiğim soruyu yapamadım, heyecandan ne söyleyeceğimi şaşırdım, birdenbire unuttuym” diyen öğrenciler bunlara örnek olarak gösterilir. Özellikle sözlü sınavlarda, öğrenci karşısında kalabalık bir sınıfı ve otoriter kimliği ile öğretmeni görünce ne yapacağını karıştırır. Bugün öğretimin her kademesindeki öğretmenlerin çoğu yaptıkları değerlendirmelerde öğrenci kaygısını gözardı ederler. Öğrenciler, bu kaygılarını yenmede kendilerine yardımcı olacak hizmetlerden de yoksundurlar (Selçuk, 1987:35).

Artık sınav kaygısının iki önemli ögesi olduğu büyük ölçüde kabul görmektedir; endişe ve heyecanlılık. Bu iki öge sınav başarısı üzerinde farklı etkilere sahip gibi görünseler de, her ikisinin de öğrencinin sınav ve öğrenme görevindeki başarısını azaltmada katkısı vardır. Bu nedenle, sınav kaygısı, durumluk kaygının özel formu olarak düşünülebilir (Bergama Ram, 2009)

Öğrenme sırasında stres verici şartlar artırıldıkça, yüksek kaygılıların başarısı daha da düşmektedir.

Araştırmalarda stres verici şartlar olarak (Bergama Ram, 2009);

“Çok az vaktiniz kaldı, haydi çabuk olun”

“Bu kadar basit soruları bile yapamıyorsunuz, yazık size”

“Sen aptal mısın, doğru cevap önünde göremiyorsun”

“Bu kafayla bunları yapamazsın” gibi ifadeler kullanılmıştır.

Stres verici şartlar olarak ele alınan bu ifadeler kaygıyı arttırdığından yüksek kaygılıların başarısını düşürmektedir. Öğrenme ve çalışma motivasyonunu artırmak için kaygı yükseltici yaklaşımların motivasyonu attırmanın tam tersine başarısızlığa neden olmaktadır. Giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerde stresi yaratan; çok miktarda bilgiyi öğrenmek değil, öğrenme şartlarındaki stres verici öğelerin fazlalığıdır (Academic Hospital, 2015).

Zuhal Baltaş tarafından yapılan bir araştırmada, kolejlere giriş sınavlarına hazırlanmayan çocuklarda stres düzeyi, hazırlananlardan daha yüksek bulunmuştur (Baltaş, 1989:199).

Kaygı, sınavlar ve başarı arasındaki ilişki karmaşık olmasına rağmen kaygı ve akademik başarı arasında negatif bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Düşük kaygı yüksek başarıyla ilişkilidir veya bunun tersi geçerlidir. Kaygı, çalışmayı güçleştirir, düşünce sürecine müdahale eder. Sınav kaygısının akademik başarı üzerinde uzun süren bir etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle, yüksek kaygılı çocukların etkili problem çözme stratejilerini daha az kullandıkları, verilen ödevi yerine getirmede daha başarısız oldukları ve dikkatlerinin düşük kaygılı arkadaşlarından daha çabuk dağıldığı tahmin edilmektedir. Bunun sonucu olarak da, değerlendirme sınavlarında başarıları düşük olmaktadır. Bu nedenle, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki negatif korelasyonun varlığından şüphe etmek için bir sebep yok gibidir. Özellikle de sınav kaygılı çocuklar söz konusu olduğunda bu durum daha belirgin olmaktadır (Yalçınkaya, 2011).

“Kaygı konusunda yapılan araştırmaların verdiği ilginç sonuçlardan biri de okul başarısının çok yüksek ve çok düşük olduğu durumlarda kaygı düzeyinin başarıyı etkileyen temel bir faktör olmadığıdır. Eğer öğrencinin okul başarısı çok yüksekse, kaygı, düzeyinin yüksek veya düşük olması başarısını çok fazla etkilememektedir. Aynı şekilde okul başarısı çok düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyleri de onların başarısı üzerinde etkili olmamaktadır. Ancak ortada olan büyük çoğunluk için kaygı düzeyi başarıyı belirleyen temel bir faktördür” (Bergama Ram, 2009).

Bir öğrencinin kaygı düzeyi okul başarısına etki edebilmektedir. Eğer bir öğrenci çok kaygılıysa başarı seviyesi düşebilmektedir. Kaygılı öğrenciler kendilerini değerlendirirken yetersiz, hazırlıksız veya değersiz gördükleri zaman sınavlarda daha çok hata yapmaktadırlar. Böyle öğrencilere fazla zaman verilirse veya başarısız olmaları halinde yeniden sınav yapılacağı söylenirse daha az hata yaptıkları görülmektedir. Sınavlarda başarısız olma ve sınıfla “başarısız” bir öğrenci olarak tanınma korkusu da, kaygılı öğrencilerin başarılarını gereği gibi gösterememelerine neden olmaktadır (Kazancı, 1989:191).

Yüksek kaygılı çocukların, değerlendirme durumlarında problem çözmeleri daha uzun sürmekte, bunlar daha az doğru yapmakta ve düşük kaygılı çocuklardan daha fazla kopya çekmektedirler. Bununla beraber, başarı deneyimleri çok olan yüksek kaygılı çocukların başarısı, düşük kaygılı yaşlılarıyla neredeyse aynı olmaktadır. Bu sonuçlar, yalnızca başarısızlık deneyimlerinin yüksek kaygılı çocukların değerlendirme ortamlarında düşük başarılarıyla ilgili olduğunu göstermekle kalmaz, aynı zamanda, yüksek kaygılı çocuğun, değerlendirmeci olmayan sınav ortamlarının başarılarını artırdığını da göstermektedir. Bu durum muhtemelen çocukların başarı motivlerinin, başarısızlık motivlerinden daha güçlü çalışmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenme ve motivasyon arasında ters dönmüş (n) bir “u” ilişkisi olduğundan bahsedilmiştir. Kaygıyla öğrenme, daha doğrusu, kaygıyla başarı arasındaki ilişki de buna benzemektedir. Yüksek derecede kaygı başarının düşmesine neden olurken, kaygı orta şiddette olduğunda başarı en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Kaygı düzeyinin çok düşük olması veya hiç olmaması da başarı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir (Çapkın, 2011).

Hill ve Saranson (1966, Akt: İzgü ve Gücüm, 2015), öğrencilerin kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri bir uzunlamasına araştırmada, düşük kaygı grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğuna dair bulgular elde etmişlerdir. Benzer şekilde, Spielberger (1980), öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada, iki değişken arasında anlamlı olumsuz ilişki olduğunu ve yüksek sınav kaygılı bireylerin okul başarısı ile öğrenme gibi bilişsel

etkinliklerde daha düşük verim elde ettiklerini gözlemiştir (Akt: İzgü ve Gücüm, 2015).

“Pavlov (1927), Gantt (1942), Masserman (1963), Nowrer (1940) ve Miller (1948) fare ve domuzlarda yaptıkları araştırmalarla kaygının öğrenme ile olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermişler, stres ve kaygının fizyolojik ilişkilerini araştırmışlardır. Böylece kaygının deneyimsel araştırmalarına karşı gittikçe artan bir ilgi ortaya çıkmıştır. J.Dollard’ın da kaygı ile ilgili görüşleri öğrenme kuramlarını ilgilendirmektedir. Hilgard ise kaygıyı şartlanmış bir korku olarak kabul etmiştir.” (Mertol İlgar, 1996).

Wine, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin değerlendirme ortamlarında, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre daha başarısız olduklarını görmüş ve bu performans farklılığını açıklamak için “Dikkat Hipotezini” önermiştir. Bu hipotezde, yüksek sınav kaygılı bireylerin, sınavla ilgisiz bilişsel yaşantılara girdiklerini; içsel tepkilere odaklandıklarını, bunun da dikkatlerini dağıtarak, başarılarının azalmasına yol açtığını savunmuştur (Wine, 1971:93, Akt: Mertol İlgar, 1996).

Bu ilişkinin nedenleri çok karmaşıktır. Yüksek kaygılı olan öğrenciler akademik olmayan konularda o kadar kaygı duyabilirler ki, çalışırken ilgili konuya kendilerini yeterince veremezler; ya da test durumunda o kadar kaygılanırlar ki “tutulup kalırlar”. Fakat bu ilişkide dikkat de önemli bir etkidir atıf. Yüksek kaygı, öğrencilerin zihinlerini çalıştıkları konu üzerinde toplamalarını önler, özellikle neyi öğrenmeleri gerektiğini görmelerine engel olur” (MEB, 2015).

Kimi zaman anne ve babalar düşük not alan çocuklarını azarlamakta, öğretmen de düşük notu ceza aracı olarak kullanmaktadır, öğrenci bu durumda yüksek not almak için öğrenmeyi gerçekleştireceğine, kopya çekmek gibi olumsuz yollara başvurmaktadır. Düşük not almak öğrenciyi acı yaşantılara iterken, yüksek not almak öğrenciye haz veren yaşantılar hazırlamaktadır. İşte bu nedenle öğrenci kendine olan güvenini yitirmemek, başkalarının gözünden düşmemek, benliğini korumak için sınavlarda başarısız olmamanın gerektiğini

bilmekte ve sınavları birer kaygı kaynağı olarak görmektedir. Bu yüzden, her insan gibi öğrenci de sınanmaktan çekinmektedir (Başaran, 1974:192).

Çevrenin öğlenciden beklentisi, olaylara verdiği anlam, öğrencinin kaygı yaşamasına neden olmakta, bu da öğrencinin sınavı farklı şekilde algılamasına yol açmaktadır. Bu yüzden öğrenciler tarafından sınav genellikle kâbus olarak algılanmaktadır (Yalçınkaya, 2011).

Sınav kaygısı üzerinde yapılan deneysel araştırmalarda elde edilen bulgular kısaca şöyle özetlenebilir (Öner, 1972:155-160):

- Basit öğrenmelerde, kaygı, aynen dürtü kuramında iddia edildiği gibi davranış ve başarıyı hızlandıran, kolaylaştıran bir güdü etkisi yaratır. Böylece kaygılı bireylerin basit işleri öğrenmeleri, kaygısızlardan daha çabuk ya da daha kolay olur.
- Karmaşık ve güç işlerin ya da becerilerin öğrenilmesinde kaygının etkisi; zekâ, yapılacak işin güçlüğü, yapılacak işin mahiyeti ve bireyin alışkanlıkları gibi değişkenlere bağlıdır.
- Zekâsı yüksek olan bireyde kaygı güdüleyici etkide bulunarak davranışı kolaylaştırır ve başarı seviyesini yükseltir. Burada zekâ ile başarı arasında yüksek olumlu bir bağıntı vardır.
- Oysa, zekâsı yüksek olan bireyde kaygı düşük olduğu zaman zekâ ile başarı arasındaki bağıntı hemen hemen tamamen ortadan kalkar. Burada sadece kaygının zekâ ile başarı arasında yöneltici (moderate) bir değişken olduğu söylenebilir.
- Düşük zekâlı bireyde kaygı yüksek olduğu zaman bu iki değişken arasındaki ilişki ters yönlüdür. Kaygı seviyesinde bir azalma görüldüğü oranda başarı seviyesinde bir yükselme olur.
- Zekâ seviyesi ne olursa olsun kaygının etkisi verilen işin ne denli güç olduğuna bağlıdır. Zekâ seviyesinin kontrol altına alındığı

birçok deneyde, yapılacak işler serisi, güçlük seviyesine göre ayarlanıp kaygı ile bağıntısı incelenmiştir. Sonuçta bu iki değişkenin aynı zamanda alışkanlıklar bütününe bağlı olduğu görülmüştür.

- İşin özelliği önemli bir değişkendir. Örneğin sözel davranımı gerektiren işlerde kaygı, sözel olmayan davranımı gerektiren işlerden daha kesin olarak ket vurucu etkileri yaratır. Burada sözel davranışların sözel olmayan davranışlardan daha karmaşık bir olay olduğu belirtilir ve daha çok kaygı yarattığı ortaya konur.
- Kaygı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik sınıf ile de etkileşim göstermektedir. Kaygı durumu çoğunlukla orta sosyo-ekonomik sınıflarda ve kızlarda daha yaygın olan fakat orta sınıf erkeklerde daha ket vurucu etkileri olan bir boyuttur. Cinsiyet ve sosyal sınıf farkları sürekli bir etkileşim göstermekte ve çeşitli araştırma bulguları farklı etkileşimleri ortaya çıkartmaktadır. Örneğin işçi sınıfından gelen erkek çocuklarında kaygı, onların akademik sahada daha başarılı olmalarına, fakat işçi sınıfından gelen kız ve orta sınıftan gelen erkek çocuklarında ise başarısız olmalarına yol açmaktadır. Kaygı araştırmaları çoğunlukla orta sınıf çocukları üzerinde yapılmış ve araştırmalarda kaygının erkek çocuklarında ket vurucu etkisi her defasında anlamlı bir seviyede saptanmıştır. Oysa orta sınıf kız çocuklarında kaygının yüksek ya da düşük oluşu öğrenme ve başarı seviyeleri üzerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır.
- Bir grup olarak alındığında, kaygılı çocuklar kaygısızlardan daha yaygın bir şekilde akademik başarısızlığa uğramaktadırlar. Sınıf geçme bir ölçüt olarak kullanıldığında, sınıfta kalanlar arasında kaygıların yüzdesi oldukça kabarık bulunmaktadır.



### 2.2.6.Sınav Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

Doktor ve Koskiner (1969), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, genel psikoloji final sınavlarında kuruntu düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin, kuruntu düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha başarısız olduklarını saptamıştır. Kuruntu düzeyi yüksek olduğunda, heyecan ögesi performans üzerinde etkili olmamakta, kuruntu düzeyi düşük olduğunda ise heyecan düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek olan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır (Akt. Pehlivan, 2004).

Dykeman (1991), üniversite öğrencilerinin katıldığı bilişsel davranışsal yöntemden oluşan önleyici tedavi programı ile ilgili yaptığı çalışmada, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve iç denetim odağı ile ilgili ölçme sonuçlarına göre bilişsel davranışsal yöntemin öğrencilerin sınav kaygısını azalttığı daha düzenli çalışma becerileri kazandırdığı ve gruba katdımı arttırdığı tespit edilmiştir (Akt. Pehlivan, 2004).

Blankstein, Toner ve Flett (1989) tarafından yapılan çalışmada, orta, düşük ve yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıyan üniversite öğrencilerinin duyguları ile ifade ettikleri düşünceler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış tekniklerle incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin kendileriyle ilgili daha fazla olumsuz ve aksatıcı düşünce belirttikleri ve daha fazla zihinsel durgunluk gösterdikleri saptanmıştır (Akt. Pehlivan, 2004).

Geen (1987) tarafından yapılan çalışmada, aşırı baskı ortamında yüksek sınav kaygılı deneklerin sınav kaygısı düşük düzeyde olanların daha yavaş çalıştıkları; düşük ve normal baskı ortamında sınav kaygısı düzeyine göre deneklerin performansında bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Akt. Pehlivan, 2004).

Sınav Kaygısı, eğitim başarısının önündeki en ciddi engeldir. Baltaş ve Baltaş (1988) Türkiye’de üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde

yaptığı araştırmasında öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya koymuştur.

Erkan (1991) tarafından 1988-1989 öğretim yılında lise son sınıf öğrencileri üzerinde sınav kaygısı ile öğrenci seçme sınavı başarısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda sınav kaygısı ile ÖSS başarısı arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Başoğlu (2007)'nin yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile özgüven kavramlarının arasındaki ilişki ve bu kavramların erinlik döneminde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “Bireye Yönelik Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada, yüksek kaygının sınav sonrası düştüğü, benlik saygısı (özgüven) ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu erinlik döneminde; yaş ilerledikçe sınav kaygısının artmadığı, kız öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu, anne veya babanın yaşamını yitirmesinin özgüveni olumsuz etkilemediği, ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki olduğu, aşırı heyecanlanmanın özgüveni olumsuz olarak etkilediği, ilgilenilen etkinliklerin özgüveni anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir.

Ergene (1994), sınıf ortamında lise öğrencileri ile düzenlenen sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkisini incelemeye yönelik çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda öğrencilerin toplam sınav kaygısı düzeyinde ve sınav kaygısının bir boyutu olan kuruntu puanlarında bir düşme olduğunu gözlemlemiştir. Programın sınav kaygısının bir başka boyutu olan duyusallık boyutunda bir etkiye yol açmamıştır.

Kısa (1996), dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla, ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınav kaygılarının düşük veya yüksek olması ile ana-baba tutumlarını demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki göstermemiştir. Ancak, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyinden daha yüksek olduğunu ve tüm öğrencilerin yaşları yükseldikçe sınav kaygılarının düştüğünü bulmuştur.

Kaya (1997), üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırmada; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kaygı yaşadıklarını, sınavlara ikinci kez katılanların üç ve daha fazla katılanlardan ve ortaöğretimlerinde düşük düzeyde başarı elde edenlerin orta ve üst düzeyde başarı elde edenlerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur.

Akpınar (1999), grupla rehberlik ve psikolojik danışma uygulamasının üniversite giriş sınavına hazırlanan lise iki, lise üç, lise mezunu öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan grupla rehberlik ve psikolojik danışmanın sınav kaygısını azalttığı saptanmıştır.

Kaya (2003), İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yaşamış oldukları sınav kaygısının, benlik kavramı, benlik saygısı, denetim odağı, sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı ile ilişkisi ve sınav kaygısının bu değişkenlerin tümü tarafından hangi düzeyde yordanabileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda; sınav kaygısı ile akademik başarı arasında  $-.15$  ( $p<.01$ ), denetim odağı arasında  $.17$  ( $p<.1$ ), benlik saygısı arasında  $-.36$  ( $p<.01$ ), benlik kavramı arasında  $-.40$  ( $p<.01$ ), depresyon arasında  $.25$  ( $p<.01$ ), sürekli kaygı arasında  $.39$  ( $p<.01$ ) ilişki bulunmuştur.

Kuzgun (1988), psikolojik gereksinimlerin, orta öğretim başarı puanları ve ÖSS puanları ile ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre; "uyum sağlama" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında olumsuz yönde, "saldırganlık" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında ise olumlu yönde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca kızlarda "kendini suçlama" gereksinimi ile ÖSS puanları arasında olumsuz, erkeklerde "başat-egemen olma" ve "başarma" ile ÖSS puanları arasında (ÖSS sözel hariç) olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle "kendini suçlama" gereksinimi ile kaygı arasında açık bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencinin kendini suçlama eğilimi arttıkça sınav kaygısının da arttığı saptanmıştır.

### 2.3.VERİMLİ DERS ÇALIŞMA

“Verimlilik” karşılığı olarak Fransızcadan alınan “prodüktivite” sözcüğü, Türkçede herkes tarafından kullanılmaktadır. Fransızca “prodüktivite” sözcüğü “produir” mastarından türetilmiştir. “Produir”, üretmek demektir. “Prodüktivite”, üretebilme yeteneği anlamına gelir. Türkçede ise üretkenlik ve üretebilme yeteneği başka, verimlilik başka şeydir. Üretkenlikte, üretebilme yeteneği elbette vardır. Verimlilik ise, üretebilme yeteneği yanında, bir artımın, bir çoğalmanın, bir fazlalaşmanın üretme yeteneği ile birlikte oluştuğunu anlatır (Gürsoy, 1984:41).

“Öğrenme bilgiyi algılama, hafızaya alma, tekrar geri getirme (hatırlama) ve gerektiğinde kullanma sürecidir. Bir başka açıdan öğrenme; bireylerin zihinsel yapılarında görülen değişimler olarak da tanımlanabilir. Bu değişimlerin bir kısmı gözlenebilirken bir kısmı da doğrudan gözlenemeyebilir. Öğrenme süreci bireyin aktif olduğu bir süreçtir” (Pehlivan, 2015).

Öğrenme bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanabilir. Basit bir örnek ile açıklamak gerekirse, bir çocuğun koşabilmesi veya basketbol topunu sürebilmesi için önce uygun bir miktarda fiziksel olgunlaşma gereklidir. Ancak, eğer çocuk basketbolda başarı göstermek istiyorsa ve profesyonel bir basketbol oyuncusunun topu tutma becerilerine sahip olacaksa özenli bir eğitim ve uzun, zorlu antrenman saatleri gereklidir. Yetenek ve alışkanlıkların birçoğu olgunlaşmanın bir parçası olarak basitçe açıklanamaz; kişi, yeni şekillerde hissetmeyi, düşünmeyi ve davranmayı gözlemleri, anne-babası, öğretmenleri, yaşamındaki diğer önemli kişilerle etkileşimleri ve kendi deneyimlediği olaylar yoluyla öğrenir (Kılıçaslan Çelikkol, 2014:34-35).

Verimli ders çalışma, öğrenme ve ders çalışma süreçlerinin bilinçli olarak veya öğrenmeyi sağlayıcı yollarla gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle verimli çalışmada “çok çalışmak” yerine “etkili çalışmak” önemlidir. Verimli ders çalışma ve öğrenme yolları amaca uygun davranışları içerir ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kalıcılaştırıcı ve arttırıcı nitelikler taşır (Özer, 1993:9).

Verimli çalışma, zamanın hedefler doğrultusunda etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Bilinçsizce çok çalışmaktansa verimli çalışma yollarını bilerek etkin çalışmak ve zamanı etkin kullanmak, bireyi daha başarılı kılar. Verimli çalışmanın en önemli şartı, kişinin beden ve ruh sağlığının yerinde olmasıdır. İç huzursuzluklar, bedensel ve zihinsel yorgunluk verimli çalışmayı olumsuz yönde etkiler. Bununla birlikte, öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum, ders çalışma motivasyonu ve gerçekçi beklentiler de önemli etkenlerdendir (Bilgi Üniversitesi, 2015).

Verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığı birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler; çalışma isteği ve güdülenme, öğrencilerin çalışma tutumları, öğrencilerin derse hazır oluşları, çalışma davranışı üzerinde kişisel ve çevresel kontrol, derse katılım, öğretmenin işlevi ve ev ödevleri olarak ele alınabilir (Mertol İlgar, 1996:50).

Aşağıda, bu faktörlere ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

### **2.3.1.Çalışma İsteği ve Güdülenme**

Güdüleme kavramını dilimizdeki tam karşılığını bulmak çok güçtür. Bu kavram İngilizce, Fransızca “Motive” kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçede güdü, saik veya harekete geçirici güç anlamına gelmektedir (Akat, Budak ve Budak, 1994: 209).

Güdülemenin İngilizce karşılığı olan “motivation” kelimesi, Latince hareket etme anlamına gelen movere kelimesinden türetilmiş olup psikolojide; “içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelen maksatlı davranışlar” için kullanılır (Tevrüz, 1989:96). Güdülemenin kökü olan güdü (motiv) bir insanı harekete geçiren güç demektir (Deniz, Kınır ve Kanbur, 2005:126).

Güdülenme, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından. Öğrenme ve ders çalışmayı etkileyen önemli bir faktördür. Güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmek için

derslerine her zaman hazırlanır, ödevlerini geciktirmeden ve büyük bir istekle yapar, cevaplayamadığı bir sorunun cevabını buluncaya kadar uğraşır (Dilekmen ve Ada, 2005).

Akademik başarısı düşük bir öğrenci genellikle ders çalışma konusunda isteksizlik gösterir. Ders çalışmamak amacıyla çeşitli bahaneler uydurur ve ders çalışmayı erteleme davranışı gösterir. Ders çalışmaya başlasa dahi çalışmak istemediğinden öğrenme olayı gerçekleşmez ve çalışması başarıyla sonuçlanmaz. Bu tarzdaki bir öğrenci devamlı olarak bir tedirginlik hisseder. Bu da öğrencinin çalışma zevkini tatmasına engel olur. Sonuç olarak isteksizlik – ders çalışmama – başarısızlık şeklinde bir kısır döngüye girer (Mertol İlgar, 1996:51).

### **2.3.2.Öğrencilerin Kendi Çalışma Tutumları**

Öğrencilerin çalışma tutumlarını şekillendiren esas faktör “kendilerinin çalışma yaklaşımları”dır. Öğrencilerin bu yaklaşımlarını tespit etme noktasında birçok çalışma yapılmıştır. Marton ve Saljö ile Biggs (Akt: Küçükahmet, 1994:117) bu konuda çalışmalar yapan kişilerin başında gelmektedir. Sözü edilen bu araştırmacılar öğrencilerin çalışma yaklaşımlarında önemli farklılıklar tespit etmişlerdir. Araştırmacılar tespitlerine dayanarak öğrencilerin çalışmaya karşı yaklaşımlarını iki grupta (derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım) toplamışlardır. Derin yaklaşımda öğrenci anlamlı bir öğrenme güdülenmesine sahip olup, tüm dikkatini anlamak için vermekte, tüm bilgileri yaratıcı ve aktif şekilde öğrenmektedir. Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenci fikirleri ezberlemekte, sıradan bir öğrenme temposu izlemektedir. Yüzeysel yaklaşımda öğrencinin amacı “geçişirme”den başka bir şey değildir. Her iki gruptaki öğrencilerin çalışma şekilleri, çalışma alışkanlıklarını biçimlendirmektedir. Yüzeysel yaklaşımda olan öğrenciler, örneğin, kitaptan ders çalışırken kitabı harfiyen ezberlemeye çalışmaktadırlar. Diğer yaklaşımda ise öğrenciler, kitabın yazarının vermek istediği amaca inmeye çalışırlar. Saljö’nün yaptığı diğer bir çalışmada, öğrencilere “sizce öğrenmenin gerçek anlamı nedir?” diye sorulmuş ve bu soruya verilen cevaplar beş kategoride toplanmıştır (Küçükahmet, 1994:117). Bunlar;

1. Bilginin Artması
2. Ezberleme
3. Gerçeklerin Öğrenilmesi
4. Anlamları Soyutlama
5. Gerçeği Anlama Süreçlerini Kazanma.

Öğrenciler sadece ders çalışırken değil, sınavlarda da benzer yaklaşımları göstermektedirler. Öğrencilerin sınavlarda kendilerine sorulan soruları okurken, cevaplar ve cevaplarını kontrol ederken gösterdikleri davranışlar, çalışma yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir. Rossum ve Simone (Akt: Küçükahmet, 1994:118) yapıkları bir çalışmada yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin sınavlarda diğer öğrencilere nazaran daha asabi olduklarını tespit etmişlerdir. Bu öğrenciler, çoğunlukla sınav esnasında verdiği cevapları kontrol edememekten veya sınav esnasında bildiklerini dahi yazamamış olmaktan şikayet etmektedirler. Sınavlarda yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin bilgi sorularını doğru, derin yaklaşıma sahip öğrencilerinse bilgi sorularının yanında anlama ve kavrama sorularını da doğru cevaplayabildikleri tespit edilmiştir (Küçükahmet, 1994:118).

### **2.3.3.Derse Hazırlık**

Birçok öğrenci derse belirli bir zihin hazırlığıyla derse gelmediğinden anlatılan konularda bir yapı, bir yön görmekte zorluk çeker ve anlama işini ders sonrasına ertelerler. Ders sonunda geriye kalan ise yalnızca moralsizliktir. Derste anlaşılmayan ve moralin bozulmasına neden olan konu dersten sonra da soğuk gelir. Günler geçse de o konuya tekrar el atmak öğrencinin içinden gelmez. Nihayet tekrar el atmaya karar verir gibi olduğunda çalışması gereken başka derslerin olduğunu hatırlar. Zaman daralır, kafasında bir sıkışma hissi duyar. Stres öğrenciyi kıskaçına alır. Buna rağmen kitabı alır, açar ve okumaya başlar. Ancak içinde bulunduğu stres hali anlama gücünü zayıflatmış, hali hazırda zor olan konu daha da anlaşılabilir hale gelmiştir. Önünde yığılı duran konulara her

geçen gün yenileri eklenmiştir. Hangisine çalışacağına karar veremez. Ancak daha dersteyken çalışma sürecini başlatan öğrenci, programlı çalışmaya devam eder, strese meydan vermeden sınava doğru yaklaşır. Derse hazırlıklı girilirse, söylenenlerin ardından koşmak yerine, neler söylenebileceğini tahmin etmeye çalıştığını fark eder. Ders zaten tahmin ettiği gibi bir doğrultuda ilerler, kimi zaman da tahmin etmediği bir doğrultuda gelişir. Ancak hazırlıklı olan aktif bir beyin, anlatılanlardaki ana fikirleri yakalar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994:143-144).

Özetle öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, ders aktif olarak katılmasını sağlar, dikkatinin dağılmasını önler ve dersi ders öğrenmiş olur. Bu şekilde öğrenmede kalıcılık sağlanırken sınavlarda daha az kaygı yaşanır. Bu nedenle eğitimciler öğrencilerine derse hazırlıklı gelmelerini ister ve önerirler.

#### **2.3.4.Çalışma Davranışı Üzerinde Kişisel ve Çevresel Kontrol**

Ders çalışma davranışı bazı çevresel uyarıcılardan etkilenir. Öğrencinin devamlı olarak çalıştığı ortamda ders çalışması, çalışma odasını, çalışma yer ve zamanını sembolize eden bir uyarıcı haline getirmektedir. Bu şekilde çalışma odasını gördüğü ya da düşündüğü anda ders çalışması gerektiğini anlar. Ders çalışmak için oturan bir öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olan faktörler (televizyon, radyo, bilgisayar vb.) belirli bir plan dahilinde kullanılmalıdır. Kısaca önemli olan öğrencinin kendi çalışma davranışını kontrol edebilmesi, çalışması gerektiği zamanı ve ortamı yaratarak bunu alışkanlık haline getirmesidir (Mertol İlgar, 1996:56).

#### **2.3.5.Derse Katılım**

Öğrencinin dersi sınıfta öğrenebilmesi, ders gelmeden önce konuları gözden geçirmesine bağlıdır. Böylece öğrenci sınıfta öğretmenin anlattığı konuya yabancı kalmamış olur (Kuzgun, 1981:101).



Bir konunun öğrenilebilmesi için öğrencinin da gayret göstermesi gereklidir. Sadece sınıfta öğretmenin dinlenmesi yeterli değildir. Derse aktif katılımı, anlaşılmayan yerlerin sorulması, tartışılması ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır (Mertol İlgar, 1996:57).

Kısakürek'in üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada derslerde konulara ilişkin tartışmalara katılımın başarılarını olumlu olarak etkilediğini ifade eden öğrencilerin oranı % 57'dir. Başarılarını kısmen olumlu etkilediğini ifade eden öğrencilerin oranı ise % 33'dür. Başarılarını etkilediğini ve kısmen etkilediğini belirtenlerle birlikte bu oran % 90'a çıkmaktadır (Kısakürek, 1985:14-16).

### **2.3.6.Öğretmenin İşlevi**

Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma konusunda, öğrencilere en etkili yardım öğretmenler tarafından sağlanabilmektedir. Aslında bu öğretmenlerin görevlerinden biri olmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına, bunları öğrencilerine kazandırmayı sağlayacak yeterlilik düzeyinde olmaları gerekir (Mertol İlgar, 1996:58).

Ülgen (1995:41-42)'e göre öğretmenlerin işlevi şu şekilde ifade edilmektedir:

“Öğrencilerin öğrenme biçiminin bilgisi, öğretmenin öğretimi planlamasını, eğitim hedeflerinin ve konunun yapılandırılmasını, iletişim araçlarının seçimini, çalışma gruplarının organizasyonu ve öğrencilerin sorumluluklarını algılamalarının sağlanmasını etkiler. Öğrencinin çeşitli öğrenme profilleri olabilir. Bir öğrenci birden fazla öğrenme biçimi geliştirmiş olabilir. Bir sınıfta çeşitli bilme biçimi profilleri ortaya çıkabilir. Öğretmen, öğrencilerinin tamamının etkili biçimde öğrenebilmesi için, öğretimi planlarken aşağıdaki hususları dikkate almalıdır:

- Kazanılacak hedefler yapılandırılır. Konunun planı yapılır. Bunlar sadece ihtiyacı olan öğrenciler için kullanılır. İhtiyaç duymayan öğrenciler serbest bırakılır.
- Tüm duyu organlarını uyaran çeşitli iletişim araçları kullanılabilir. Yaparak öğrenmeye ve kasların kullanılmasına yer verebilir.
- İhtiyaç duyan öğrencilerin, sorumluluklarını algılamaları, ihtiyaç duymayan öğrencilerin serbest bırakılmaları sağlanabilir.
- Yine öğrencinin tercihlerine göre, bireysel ya da grup çalışmaları düzenlenebilir.
- İçsel pekiştirece ihtiyaç duyan öğrencinin içsel pekiştireç alması, dışsal pekiştirece ihtiyaç gösteren öğrencinin dışsal pekiştireç alması sağlanır.
- Sınıflarda öğrencileri sıralarda sürekli oturtmak, normalde öğrencileri sıkar. Özellikle harekete ihtiyaç duyan öğrenciler için hareket edebilecekleri bir ortam hazırlamalıdır.
- Öğrencinin bilme biçimi profilini hazırlamak için kontrol listesinden yararlanılabilir.

Çalışma yöntemleri öğrencinin amacına göre değişiklik göstermektedir. Öğrencinin amacıysa öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere göre şekillenmektedir. Öğretmenin kitabın içindekileri işleyen, ders kitabına bağlı bir öğretmense, öğrencileri hiç itiraz etmeksizin kitabın içindeki bilgileri olduğu gibi tekrarlayabilmek için ezberlemeye kalkışacaklardır. Böylece çalışma yöntemi, mekanik bir ezberleme haline gelecektir. Öğretmenin kullandığı yöntem daha geniş bir anlayışa dayanıyor ve öğrencileri problem çözmeye, eleştirerek değerlendirmeye ve öğrenilenler arasında bağlantı kurmaya götürücü bir anlam taşıyorsa, öğrenciler derslerini bu yöntemin gereklerini karşılayacak şekilde hazırlayacaklardır. Özellikle öğrenci ders kitabının belli bir sayfasını hazırlama yerine, bir problem üzerinde çalışmakta veya bir proje ile uğraşmakta ise gereken

bilgiyi araştıracak, edindiği bilgilerle problem arasında ilgi kurarak, onları çözmeye uğraştığı probleme uygulayacaktır (Kantarcıoğlu, 1987:97).

### 2.3.7.Ev Ödevleri

Evle okul arasındaki bağlantıyı kolaylaştıran uygulamalardan biri de ev ödevidir. Ödevin öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılması, sosyo-ekonomik durumun öğrenmeye olumlu etkisinden üç kat daha fazladır. Ödev, ailelerin, öğrencinin okulda ne öğrendiğini görmelerini, televizyon izleme yerine üretken etkinliklerde bulunmasını ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar. Buradaki dikkat edilecek nokta, öğretmenin öğrencinin ev koşullarını anlayarak ödev vermesi ve okulların ise ödevle ilgili aile-öğretmen-öğrenci çabalarını desteklemesidir (Tutkun ve Köksal, 2002:220).

Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ev ödevi, çeşitli nedenlere bağlı olarak öğrencilere verilmektedir. Ödev, okullarda öğrenilenleri tekrar etmeye ve pekiştirmeye, öğrencilerin sorumluluk ve özgüven duygusunu geliştirmeye, bağımsız olarak veya iş birliği hâlinde çalışabilme becerisini kazandırmaya yardımcı olmaktadır (Özer ve Öcal, 2013:133-149).

Çalışmaya ilişkin tekniklerin öğretiminde tanı ve bireysel yardım önemli olmakla birlikte, yeterli değildir. Ödevler de bu tekniklerin öğretiminde iyi birer fırsattır. Öğrenciler ödev sayesinde yapmakta oldukları ödevin tamamlanması için nasıl davranmaları gerektiği hakkında bir anlayış geliştirirler (Alıcıgüzel, 1979:294).

Ödev hazırlama ve ders çalışma gibi etkinlikler söz konusu olduğunda, her Şeyden evvel öğrenmenin sürekliliği ve bütünlüğu unutulmamalıdır. Günümüz eğitim anlayışına göre, öğretmenin sınıfta başlayıp sınıfta sona ereceği veya öğrenmenin belirli ders saatleriyle sınırlandırılabilmesi düşünülemez. Tam tersine, öğrenciler çeşitli derslerin aracılığıyla edindikleri bilgi ve becerileri sınıf veya okul dışında yapacakları çalışmalarla pekiştirip zenginleştirmezlerse tam bir öğrenme sağlanamaz (Oğuzkan, 1983:29).

Ev ödevleri içerik ve biçim olarak öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Ne çok zor, ne de çok kolay olmalıdır. Ev ödevleri, dersin genişletilmesi ve geliştirilmesi olarak planladıkları zaman yararlı olmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994:196-197).

## 2.4.VERİMLİ DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ

Verimli ders çalışma bir öğrenciyi başarıya götürecek en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Her öğrencinin bir diğerinden farklı olduğu gerçeği her öğrenci için ders çalışma ve başarıya ulaşma yolunun da farklı olacağını gösterir (Yıldız, 2015).

Hafızanın kaydetmek, saklamak ve gerektiği zaman kaydedilip saklanan bilgiyi geri çağırarak gibi üç temel özelliği vardır. İyi öğrenmek için her şeyden önce iyi kaydetmek gerekir. Eğer başlangıçta bilgi yeterli şekilde kaydedilmiyorsa, o bilginin saklanması ve daha sonra da hatırlanması beklenemez. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uyguladığı ders çalışma yöntemi bilginin hafızaya yeterli şekilde kaydedilmesine uygun değildir. Ders kitabını alıp büyük bir dikkatle okumak dersin öğrenilmesine yeterli olmadığı halde birçok öğrenci yatarak, uzanarak, koltuğa gömülerek, televizyona bakarak, müzik dinleyerek, odadaki konuşmalara kulak kabartarak ders çalışmaya çalışır. Sonra da “ çalıştığım halde başarılı olamıyorum “ duygusunu yaşar. Ders çalışılan zamandan en üst düzeyde yararlanabilmek ve bilgiyi uygun kuvvette hafızaya kaydedip saklayabilmek için çeşitli yöntemler önerilmektedir. Bunlardan biri kısaca İSOAT (İzle-Sor-Oku-Anlat-Tekrarla) olarak adlandırılan yöntemdir (Ankara Batıkent İmam Hatip Ortaokulu, 2015). Aşağıda bu yöntemin adımları kısaca anlatılmıştır.

***Birinci Adım “İzle”:*** Bu adım kitapta o konu içinde ne anlatılmak istendiğini anlamak 2-4 dakikalık süre ile hızlı bir göz gezdirme işlemidir. Bunun için göz gezdirme tekniği ile bütün yazı değil, konu başlıkları, koyu dizilen yerler, resim altlarının okunması gerekir.

**İkinci Adım “Sor”:** Bir yazı veya konuşmayı daha iyi anlayabilmek için kişi kafasında sorular sormalıdır. Bu nedenle konuya hızla göz gezdirilirken ana ve ara başlıklardan sorular çıkartılmalıdır. Yazıda geçen tanımlar sıradan sınav sorularıdır. Ayrıca benzerlik ve farklılıklar ile ilgili sorular çıkarılabilir. Bu sorular “Ne?, Nerede?, Nasıl?, Ne zaman? Sorularıdır.

**Üçüncü Adım “Oku”:** Bu aşamada oluşturulmuş olan sorulara cevaplar verilerek, ana fikir ve temel kavramları da içerecek şekilde anahtar kelimeler oluşturulur.

**Dördüncü Adım “Anlat”:** Bu aşamada oluşturulan anahtar kelimelere dayanılarak yüksek sesle anlatım yapılır. Bu anlatım esnasında fikir, temel kavram ve anahtar kelimelerin ağızdan çıkması gerekmektedir.

**Beşinci Adım “Tekrar”:** Bu aşamada öğrenilenler tekrar edilir. Hafızanın tekrarlamadığı bilgi sınavda hatırlanamaz. Bu nedenle neyin ne ölçüde öğrenildiğine dair bir değerlendirme yapılmalıdır. Tekrarlar sırasında hatırlanamayan yerler varsa tekrar göz atılmalıdır.

Mertol İlgar (1996) ise verimli ders çalışma alışkanlığının kazandırılması için bazı şartların sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre bu şartlar şu şekilde sıralanabilir (Mertol İlgar, 1996:67);

- Çalışma yerinin uygunluğu,
- Çalışma süresi ve zamanlama,
- Okuma yöntemi,
- Not tutma ve özet çıkarma,
- Dinleme,
- Planlama,
- Dikkat – anımsamayı kolaylaştırma,

- Tekrar,
- Basılı araçlar ve kütüphaneden yararlanma,
- Sınavlara hazırlanma.

## 2.5.DERS ÇALIŞMA (ÖĞRENME) YAKLAŞIMLARI

Literatürde öğrenme yaklaşımları iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; derinlemesine yaklaşım ve yüzeysel yaklaşımdır. Bu iki yaklaşımın açıklanmasına geçmeden önce derinlemesine ve yüzeysel öğrenmeye etki eden faktörlerin verilmesi amacıyla aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015).

**Tablo 2:** Derinlemesine ve Yüzeysel Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

	Derinlemesine Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme
<b>Tanım</b>	Yeni durum ve fikirleri eleştirel olarak irdeleme, onları mevcut bilişsel yapılara bağlama ve fikirler arasında pek çok bağlantı kurma eğilimidir.	Yeni durum ve fikirleri eleştirmeden kabul etme ve onları ilişkisiz ayrı parçalar olarak saklama eğilimidir.
<b>Özellikler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Anlam arama</li> <li>* Bir problemi çözmek için anafikir ya da kavramlar üzerine odaklanmaya ihtiyaç duyma</li> <li>* Aktif etkileşim kurma</li> <li>* Fikir ve kanıt düzeyindeki bilgileri ayırt edebilme</li> <li>* Farklı konular arasında bağlantı kurma</li> <li>* Yeni ve var olan bilgileri ilişkilendirme</li> <li>* Ders içeriği ile gerçek hayatı ilişkilendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ezbere öğrenmeye bel bağlama</li> <li>* Bir problemi çözmek için sembol ve formüllere odaklanmaya ihtiyaç duyma</li> <li>* Bilgiyi pasif olarak alma</li> <li>* İlkeleri örneklerden ayırt edememe</li> <li>* Programların ve konuların parçalarını aynı değerlendirme</li> <li>* Yeni materyallerin önceki çalışmalarının üzerine inşa edileceğinin farkında olmama</li> <li>* Ders içeriğini sadece sınav için öğrenilmesi gereken materyal olarak görme</li> </ul>
<b>Öğrenci kaynaklı etmenler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Konu ile ilgili içsel merakla sahip olma</li> <li>* Akademik bir çalışma yaparken olaya zihinsel olarak bağlanma ve işi iyi yapmaya karar vermiş olma</li> <li>* Yeni öğrenmeler için yeterli temel bilgi düzeyine sahip olma</li> <li>* İyi zaman yönetimi ile ilgilerini sürdürebilecek zamana sahip olma</li> <li>* Eğitimdeki olumlu deneyimlerden dolayı anlayabilme ve başarılı olabilme güvenine sahip olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Belli bir eğitim seviyesi niteliğine sahip olmak için ilgi duymadığı bir alanda çalışma</li> <li>* Akademik alanlar yerine diğer alanlara ilgi duyma</li> <li>* Konuyu anlamak için gerekli olan temel bilgi seviyesine sahip olmama</li> <li>* Yeterli zamanın olamaması / çok fazla iş yükü</li> <li>* İhtiyaç duyulanları hatırlamanın yeterliliğine inanma</li> <li>* Yüksek kaygı düzeyine sahip olma</li> </ul>

<b>Öğretmen kaynaklı etmenler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Konuya kişisel ilgi duyma</li> <li>* Konunun yapısını ortaya koyma</li> <li>* Anahtar kavramlar üzerine yoğunlaşma ve bunun için zamanın önemli bir kısmını harcama</li> <li>* Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarma</li> <li>* Öğrencinin aktif öğrenmeye katılmasını sağlama</li> <li>* Düşünmeyi ve fikirleri birlikte kullanmayı gerektiren tarzda değerlendirmeler yapma</li> <li>* Öğrencilerin halihazırda bildikleri ve anladıkları konular ile yeni konuları ilişkilendirme</li> <li>* Ceza ve ödül verme çabası olmadan öğrencilerin hata yapmalarına izin verme</li> <li>* Beklenen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde tutarlı ve adil davranarak güven sağlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Konuya karşı ilgisi olmama ve hatta olumsuz tutum gösterme</li> <li>* Konuyu, birbirinden ilişkisiz olaylar ve fikirler dizisi gibi algılanabilecek şekilde sunma</li> <li>* Öğrencilerin pasif olarak kalmalarına izin vermek</li> <li>* İlişkisiz olaylar üzerinden değerlendirme yapma</li> <li>* Çok fazla konuyu vermek için acele etme</li> <li>* Derinlikten uzaklaşmak pahasına konunun tamamını vermeye çalışma</li> <li>* Cesaret kıran ifadeler ya da aşırı iş yükü ile aşırı kaygı ya da düşük başarı beklentisi yaratma</li> <li>* Kısa bir değerlendirme döngüsüne sahip olma</li> </ul>
-----------------------------------	--	---

Kaynak: (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015).

### 2.5.1. Derinlemesine Yaklaşım

Derinlemesine yaklaşım, öğrenmeye istekli olma, içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, olaylarla sonuçları arasında ilişki kurma ve tartışmanın mantığını incelemeyi içerir. Bu yaklaşım, öğrencilerin konuları anlaması ve bunun altında yatan prensipleri fark etmesi açısından kullanışlıdır. Ramsden (2000, Akt: Yıldız, 2013) derinlemesine öğrenme yaklaşımının, yeni bilgileri daha önce kazanılmış olanlarla ilişkilendirme, resmin bütünü görmek için materyalin farklı yönlerini çalışma, öğrenme materyali, günlük yaşam ve kişisel deneyimler arasındaki bağlantı noktası ile ilgili araştırma yapma gibi özellikler yansıttığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin öğrenirken anlama amacı güttükleri, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendikleri, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurdukları, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıkları belirtilmektedir. Böylece, öğrenciler konuları daha iyi kavrayabilir, eleştirebilir ve farklı durumlara uygulayabilirler (Yıldız, 2013).

Aşağıdaki tabloda derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler verilmiştir.

**Tablo 3:** Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

		<b>Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı</b>
Marton ve Saljö (1997)		Materyaldeki belirli noktalara ve yazarın materyalde neyi ifade etmek istediğine dikkat edilir.
Entwistle (1997)	<b>Amaç</b>	Konularla ilgili kişisel bir anlayışa ulaşılır.
	<b>Süreçler</b>	İlkeler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek tanımlanır. Sonuçlara ulaşmak için kanıtlar ilişkilendirilir ve mantık oluşturulur.
Ramsden (2003)	<b>Amaç</b>	Verilen görevin yapısıyla ilgili bir anlayış oluşturulur.
	<b>Süreçler</b>	Altı çizilen kavramlara odaklanılır, bilgi diğer kaynaklarla ilişkilendirilir, bileşenler bütününe içine yerleştirilir, düşünce analiz edilir.
Biggs (1989)	<b>Güdü</b>	Beceri kazanma ve meraktan doğan içsel güdüleme kullanılır.
	<b>Strateji</b>	Kaynaklardan materyalle ilgili bilgi araştırılır, kapsamlı bir şekilde okuma, tartışma ve kuram oluşturma gerçekleştirilir; öğrenmenin düzenlenmesi hakkında üstbiliş kullanılır.

Kaynak: (Yıldız, 2013).

Tablodan anlaşılacağı üzere, derinlemesine öğrenmede sorgulama, içselleştirme, ilişkilendirme, anlayış geliştirme gibi birbiriyle bağlantılı üst düzey düşünme becerilerini içeren süreçler vurgulanmaktadır.

### **2.5.2.Yüzeysel Yaklaşım**

Yüzeysel yaklaşım, öğrencilerin öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama amacına dayanır. Bu yaklaşım, öğrencinin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme eğilimini, derinlemesine sorular sormadan öğrenmesini, doğrusal biçimde çalışmasını ve bir konu ile minimal boyutta ilgilenmesini yansıtır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler. Ramsden (2000) bu yaklaşımı



tercih eden öğrencilerin yalnızca gerekli olan görevleri yapma amacıyla olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir (Yıldız, 2013).

**Tablo 4: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler**

<b>Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı</b>		
Marton ve Saljö (1997)		Materyaldeki belirli noktalara dikkat edilir.
Entwistle (1997)	<b>Amaç</b>	Görevin gereklerini yerine getirmek için ders içeriği tekrar üretilir.
	<b>Süreçler</b>	Yansıtma olmadan bilgi hatırlanır. Bileşenleri birbiriyle ilişkisiz olarak ele alınır. Bakı altındadır.
Ramsden (2003)	<b>Amaç</b>	Görevin gereklilikleri tamamlanır.
	<b>Süreçler</b>	Değerlendirmeye yönelik olarak konuları birbiriyle ilişkisiz olarak hatırlar. Görevler dıştan gelen bir yük olarak görülür. İlkeler, uygulamaları karıştırılır.
Biggs (1989)	<b>Güdü</b>	Minimum çabayla minimum gerekler karşılanır.
	<b>Strateji</b>	Ezberleme yoluyla sadece gerekli bölümler tekrar üretilir. İlişkisiz parçaların yorumlanmasına odaklanılır. Öğrenme sürecine yönelik farkındalık çok azdır.

Kaynak: (Yıldız, 2013).

Tablo yüzeysel öğrenmede amaçların en alt düzeyde karşılanmasına dönük bir yapıya işaret edildiği görülmektedir. Bu yaklaşımda, vurgu bilginin öğrenilmesinde değil hatırlanmasındadır ve verilen ödevin gerektirdiği en az çabanın gösterilmesi amaçlanmaktadır.

## 2.6.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde verimli ders çalışma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

### 2.6.1.Makaleler

Paulman ve Kennelly (1984) iki taraflı bir değerlendirme örneğinde, çalışma alışkanlıklarını göz önüne alarak gruplandıkları yüksek kaygılı öğrencilerin performanslarında farklı özellikler olduğunu ortaya koymuşlardır (Mertol İlgar, 1996).

Culler ve Halohan (1980) sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini ortaya koyan çalışmalarında yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu durum yüksek sınav kaygısı olan bireyleri öğrenme süreçlerinde yetersizliğe ittiği şeklinde yorumlanmıştır (Mertol İlgar, 1996).

Wittmaier (1972)'de yaptığı çalışmasında düşük sınav kaygısı yaşayan kişilerin diğerlerine göre daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ve akademik görevlerini ertelemekten kaçındıklarını saptamıştır (Mertol İlgar, 1996).

Brown ve Nelson (1983) araştırmalarında sınav kaygısının ve ders çalışma alışkanlıklarının başarıya etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Ders çalışma alışkanlıklarının ve beceriksizliğinin öğrencinin başarısını sınav kaygısından daha yüksek düzeyde olumsuz olarak etkilediğini bulmuşlardır (Mertol İlgar, 1996).

Diener (1986) sınav kaygısını azaltmada, etkin çalışma alışkanlıklarının ve sınava hazırlanma becerisi eğitiminin verildiği deneysel çalışmada bu yolla sınav kaygısının önemli ölçüde azaltıldığını bulmuştur. Diener'e göre sınav kaygısı öğrencinin daha önceki başarısızlıkları ve öğrencinin sınav için iyi hazırlanamamasının bir sonucudur. Yüksek sınav kaygılı öğrenciler düşük sınav kaygılı öğrencilere göre yetersiz ders çalışma alışkanlıklarına sahiptirler (Mertol İlgar, 1996).

Aydın (1989) üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile ders çalışma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada sürekli kaygı ile üniversite öğrencilerinin öğrenme güduları arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanmasına çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler boyutu ile sürekli kaygı arasındaki % 33 olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur. Eğitim anlayışı ile sürekli kaygı arasında % 43 dolayında olumsuz ilişki görülmüştür. Bu çalışmada anlamlı ilişki tespit edilen bir başka boyut ise zamanı değerlendirmedir. Sürekli kaygının, öğrencilerin zamanı değerlendirme becerilerini % 30 civarında olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Sürekli kaygının öğrenme güdüsünü önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğu saptanmıştır.

### **2.6.2.Yüksek Lisans Tezleri**

Aydın (2010), “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı” adlı çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. Çalışma Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 7 lisede öğrenim gören 856 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı duyusallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı öte yandan akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.

Hanımoğlu (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleriyle anne-baba tutumlarının sınav kaygısı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 6., 7., ve 8. sınıfa giden 723 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma

sonucunda sınav kaygısı toplam puanlarının, kuruntu alt boyutu puanlarının ve duyuşsal alt boyutu puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre, sosyo-ekonomik düzeye göre, hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Sınav kaygısı toplam puanlarının ve duyuşsal alt boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak kuruntu alt boyutundan elde edilen puanların sekizinci sınıfların lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde kızların sınav kaygısı toplam, kuruntu alt boyutu ve duyuşsal alt boyutu puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pazarlı (2009), öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde Anadolu liselerinden ve genel liselerden basit tesadüfi olarak alınan öğrencilerden 347 kişi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), sınav kaygısı düzeylerini belirlemek için Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sürekli değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilere bakıldığında, MÖSÖ otorite alt boyutu ile SKE kuruntu alt boyutu puanları arasında pozitif yönde; MÖSÖ görsellik alt boyutu ile SKE duyuşsallık alt boyutu puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani kuruntu puanları arttıkça otorite puanları artmakta ancak; duyuşsallık puanları arttıkça görsellik puanları azalmaktadır. Ayrıca, sınav kaygısı açısından kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok sınav kaygısı duydukları görülmüştür. Sınıf olarak 10. sınıf, lise türü olarak da Anadolu Lisesi öğrencilerinin kaygı düzeyinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stillerine uyum ve sınav kaygısı ile ailenin gelir düzeyi arasında da doğru bir orantı olduğu bulunmuştur.

Yalçınkaya (2011) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde, Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu, Barbaros İlköğretim Okulu, Halit Kalkan İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Sümer

İlköğretim Okulu ve Şehit Kamil Atalay İlköğretim Okulunun 8. sınıfına devam eden 345 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve sınav kaygısı düzeylerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Sınav Kaygısı Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyi ve aile aylık gelirine bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Zabun (2011), “Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının SBS Başarılarını Yordama Gücü” adlı yüksek lisans tezi çalışmasını Tokat il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 460 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Ana-Baba Tutum Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonunda, dershaneye gitme en etkili faktör olmak üzere, mükemmeliyetçilik, ana baba tutumu ve sınav kaygısının altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarını yordadığı görülmüştür. Dershaneye gitmeyen altıncı sınıf öğrencilerinin SBS puanlarında en etkili değişkenin otorite merkezli ana-baba tutumu olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre, altıncı sınıf SBS puanlarında, kız öğrencilerde en etkili üç değişken sırasıyla davranışlardan şüphe (-), ailesel eleştiri (-) ve sorumluluk merkezli ana-baba tutumu (+) erkek öğrencilerde bunlar sorumluluk merkezli ana-baba tutumu (+) ailesel eleştiri (-) ve sınav kaygısı (-) olarak bulunmuştur.

Gençosman (2011), Fen ve Teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğiyle işlenmesinin; ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerine, sınav kaygılarına, akademik başarılarına ve hatırda tutma düzeylerine etkisini sınamak üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Gençosman (2011) tarafından geliştirilen Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı Testi, Fen ve Teknolojiye Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, öz-yeterlilik, sınav kaygısı, akademik başarı ve hatırd tutma açısından, işbirliğine dayalı ÖTBB tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemine ve yapılandırmacılığa dayalı mevcut Fen ve Teknoloji öğretim programına göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ÖTBB tekniği ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Fen ve Teknoloji programıyla öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin sınav kaygılarında geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfa göre önemli farklılıklar sağlanmıştır, ancak bu iki grup arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Palti (2012), üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde lise son sınıfı bitirmekte olan ve Yükseköğretime 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 uygulanmış, sonuçlar değerlendirilmiştir. 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. 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.

Bozkurt (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılında elde edilmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilere, Sınav Kaygısı Envanteri, İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin 2011 SBS'deki sınıf puanları, matematik başarısında ölçüt olarak da 2011 SBS'deki matematik netleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınav kaygısının; matematik kaygısı ile pozitif, genel başarı ve matematik başarısı ile negatif ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Matematik kaygısı ile genel başarı ve

matematik başarısı arasında negatif ve anlamlı ilişki, matematik başarısı ile genel başarı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı matematik dersini sevme/sevmeme durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaşmaktadır. Matematik kaygısı ise; sınıf düzeyine, matematik dersini sevme/sevmeme durumuna ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Genel başarı araştırmada incelenen tüm demografik değişkenlere göre farklılaşırken, matematik başarısının ise cinsiyet haricindeki tüm demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür.

Koç (2013) KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ilinde KPSS'ye hazırlanan 876 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları için geliştirilen Öğrenme Stili Ölçeğinde toplam 49 madde yer almaktadır. Alt boyutlarında dağılım, görsel öğrenme stilinde 12 madde, işitsel öğrenme stilinde 14 madde, dokunsal öğrenme stilinde 11 madde, kinestetik öğrenme stilinde 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına yapılan öğrenme stilleri ölçeği ve sınav kaygısı envanteri analiz edildiğinde erkeklerin görsel ve dokunsal öğrenme stiline kadınlara göre daha fazla yatkın oldukları, yine sanat alanı dışında, diğer alandan mezun öğretmen adaylarının görsel ve dokunsal öğretim sistemine yatkın oldukları, öğretmen adaylarının %77'sine yakınının bayan olduğu, öğretmen adaylarının %82'sinden fazlasının verimli ders çalışma ile ilgili bir eğitim alamadığı, kinestetik öğrenme stili artıkça öğretmen adaylarının sınav kaygısının %40 oranında düştüğü görülmüştür.

### **2.6.3.Doktora Tezleri**

Sezer (2009), "Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi" adlı doktora çalışmasını Atatürk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde ve Erzurum Spor Lisesi'nde öğrenim gören toplam 98 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Kısa Semptom Envanteri, Sınav

Kaygısı Ölçeği ve Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Ney müziği, Klasik Türk müziği ve Klasik Batı müziği terapi gruplarındaki öğrencilerde terapi sonrası sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark son-test lehine anlamlı bulunmuştur. Sekiz hafta sonra kontrol gruplarındaki öğrencilerde ise sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur.

Önem (2011), “İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı” adlı doktora tezini 2009-2010 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, sınav kaygısı ile başarı düzeyi arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve uygulanan öğretim yaklaşımının, deney grubunun başarı düzeyinde artışa, sınav kaygısı düzeyinde ise düşüşe neden olduğu bulunmuştur. Bu yüzden, deney grubuna uygulanan öğretim yaklaşımının, sınav kaygısı düzeyini azaltıcı ve başarı düzeyini ise arttırıcı olumlu davranış değişikliklerini sağlayıcı bir değişken olarak kabul edilebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca sınav kaygısının, genel kaygı ve yabancı dil kaygısı arasında ve cinsiyet ve yaş ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da ortaya çıkmıştır.

Dalkıran (2012), “Dershane Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sınav Performanslarının Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasını 736 fiziksel aktivitede bulunan ve 583 fiziksel aktivitede bulunmayan, 665 sekizinci sınıf, 654 on ikinci sınıf, toplamda 31 ilden rastgele yöntemle seçilen 1319 dershane öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin sürekli ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine zaman ayıramama nedeni büyük oranda zaman



kalmaması olarak saptanmıştır. Araştırma grubunun büyük çoğunluğu sınavlara hazırlık döneminin olumsuz etkisini üzerinden atamamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, sınav sonucu, öğrencilerin büyük çoğunluğu için kendini kabul ettirme ve ispat etmede önemli bir etken oluşturmaktadır. Sürekli kaygı düzeyi bakımından YGS grubu öğrencileri anlamlı ölçüde daha kaygılıyken, sınav kaygısı bakımından SBS öğrenci grubu anlamlı ölçüde daha kaygılıdır. Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu, sosyal beceri düzeylerinin ise anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır. SBS performanslarının fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak YGS performanslarının fiziksel aktivitede bulunmayan öğrenciler lehine anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Rekreatif etkinliklerde bulunanların bulunmayanlara göre sosyal beceri düzeyleri daha yüksek, sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeyleri daha düşük olarak saptanmıştır. Sınav performanslarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen rekreatif etkinlikte bulunanların sınav not ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Konyalıoğlu (2013), “Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekalı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması” adlı doktora çalışmasının, İstanbul ilinde 1179 11. ve 12. sınıf öğrencisiyle RIDIMT’in norm ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Atatürk Fen Lisesi’nde 12.sınıfa devam eden; RIDIMT (Raven İleri Düzeyde İlerleyen Matrisler Testi) uygulamasıyla hem üstün zekâlı olduğu ve hem de SKE (Sınav Kaygısı Envanteri) ile sınav kaygısı olduğu belirlenen 20 öğrenci sınav kaygılarını azaltmak amacıyla gönüllük esasına göre 10’ar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan birine yedi seans bilinçli hipnoz diğerine 11 haftalık Sınav Kaygısı Programı uygulanmıştır. Uygulamaların bitiminde her iki gruba da son-test olarak tekrar SKE uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki yöntemin etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilinçli hipnoz uygulanan grubun Sınav Kaygısı Envanteri' nin kuruntu ve duyusallık alt boyutları anlamlı derecede azalırken, Sınav Kaygısı Programı uygulanan grubun duyusallık alt boyutu anlamlı derecede azalmış, kuruntu alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir azalma görülmemiştir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli türünde gerçekleştirilmiştir. Bu modelle öğrencilerin verimli ders çalışma ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Onları değiştirme, etkileme çabası içinde olunmaz. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Bozgeyikli, 2015).

#### 3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sarıyer ilçesinde eğitim gören toplam 4501 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki özel ve devlete ait ilköğretim okullarında eğitim ve öğrenim gören tesadüfi örnekleme ile seçilmiş toplam %99 güven aralığında,

%5 hata payı ile yaklaşık olarak 500 öğrenci ile çalışılması planlanmıştır. Fakat uygulanan ölçeklerden amaca uygun olarak doldurulmayanlar düşülerek, 485 ilköğretim öğrencisi örnekleme oluşturmuştur.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği ve Verimli Ders Çalışma Ölçeği kullanılmıştır.

**Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği:** Bu ölçek Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını Akın, Demirci ve Arslan (2012) yapmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .76 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçek 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Gerginlik alt boyutu (4., 5., 6., 12. ve 20. sorular), Bedensel Belirtiler alt boyutu (10., 15., 16., 17. ve 18. sorular), Endişe alt boyutu (1., 2., 3., 8., 11., ve 19. sorular) ve Sınavlara İlgisiz Düşünceler alt boyutu (7., 9., 13. ve 14. sorular)'dır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5:** Sınav Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Gerginlik	.802	5
Bedensel Belirtiler	.731	5
Endişe	.700	6
Sınavla İlgisiz düşünceler	.743	4
Sınav Kaygısı Ölçeği	.882	20

Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarının güvenirliğini tespit etmek amaçlı hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları sonucuna göre, Gerginlik boyutu .80 ve Sınav kaygısı ölçeği .88 yüksek derecede güvenilir; Kaygı .70, Bedensel belirtiler

.73, ve Sınavla ilgisiz düşünceler .74 boyutları oldukça güvenilir derecede güvenilir oldukları tespit edilmiştir (Özdamar, 1999).

**Verimli Ders Çalışma Ölçeği:** Biggs tarafından 1987 yılında geliştirilmiştir. Ölçek üç boyut ve 43 maddeden oluşmaktaydı. Ölçeğin boyutlarından biri ile ilgili tartışmalar sonucunda ölçek, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak 20 maddelik iki faktörlü bir ölçek olarak Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından iki boyutlu olarak yeniden tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar; Derin Yaklaşım (1., 5., 9., 13., 17., 2., 6., 10., 14. ve 18. sorular) ve Yüzeysel Yaklaşım (3., 7., 11., 15., 19., 4., 8., 12., 16. ve 20. sorular)'dır (Yılmaz ve Orhan, 2011:74). Ölçeğin, araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Ders Çalışma Yaklaşımının Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Derin Yaklaşım	.716	10
Yüzeysel Yaklaşım	.686	10
Ders çalışma yaklaşımı ölçeği	.745	20

Ders çalışma yaklaşımı ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Derin yaklaşım. 71, yüzeysel yaklaşım. 69 ve Ders çalışma yaklaşımı ölçeği. 74 oldukça güvenilir düzeyinde güvenilir oldukları tespit edilmiştir.

### **3.4.VERİLERİN ANALİZİ**

Katılımcı öğrencilerden elde edilen veriler uygun kodlamalar yapılarak SPSS 21 paket programına girilmiş ve tüm analiz ve işlemler bu programda yapılmıştır. Demografik özelliklerin tespiti için frekans, yüzde ortalama gibi tanımlayıcı istatistikleri ile hesaplanmıştır. Araştırma sorularına cevap bulabilmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tüm analizler %95 güven düzeyinde ve 0.05 hata payı ile test edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ve araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 7:** Cinsiyet ve Kardeş Sayısı Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	207	42.68
	Erkek	278	57.32
	TOPLAM	485	100.00
Kardeş sayısı	Yok	80	16.49
	1 Kardeş	201	41.44
	2 Kardeş	113	23.30
	3 Kardeş	48	9.90
	4 Kardeş	26	5.36
	5 Kardeş	17	3.51

Tablo 7'ye göre, katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %57.32'sinin erkek, %42.68'inin bayan olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %16.49'u tek çocuk iken %41.44'ü tek kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. %3.51'i ise 5 kardeşe sahiptir.

**Tablo 8:** Dershaneye Gitme ve Özel Ders Alma Durumu

		<b>n</b>	<b>%</b>
Dershaneye Gidiyor musunuz?	Evet	241	49.69
	Hayır	244	50.31
Özel ders alıyor musunuz?	Evet	70	14.43
	Hayır	415	85.57

Tablo 8'e göre, katılımcı öğrencilerin %50.31'i dershaneye gitmezken %49.69'u dershaneye gitmektedir. Katılımcıların %14.43'ü özel ders alırken %85.57'si özel ders almamaktadır.

**Tablo 9:** Okul Türüne ve Aylık Gelire Dağılımı

		<b>n</b>	<b>%</b>
Hangi okul türüne gidiyorsunuz?	Özel Okul	224	46.19
	Devlet Okulu	261	53.81
Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	2500 lira ve altı	153	31.55
	2500-4500 arası	199	41.03
	4500 lira ve üstü	133	27.42

Tablo 9'a göre, katılımcı öğrencilerin %46.19'u özel okula giderken % 53.81'i devlet okuluna gittikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri incelendiğinde en fazla öğrenci ailesinin yer aldığı gelir grubu % 41.03 ile 2500-4500 olmuştur. Diğer öğrencilerin % 31.55'i 2500 lira ve altı, % 27.42'si 4500 lira ve üstü gelire sahip olan ailelerden gelmektedir.

**Tablo 10: Anne-Baba Yaş ve Öğrenim Durumu Dağılımı**

		<b>n</b>	<b>%</b>
Annenizin yaşı	35 yaş ve altı	70	14.43
	35-45 yaş arası	346	71.34
	45 ve üstü	69	14.23
	Toplam	485	100.00
Annenizin öğrenim durumu	Master ve/veya doktora mezunu	20	4.12
	Üniversite mezunu	134	27.63
	Lise mezunu	118	24.33
	Orta okul mezunu	85	17.53
	İlkokul mezunu	113	23.30
	Okuma yazma bilmiyor	15	3.09
	Toplam	485	100.00
Babanızın yaşı	35 yaş ve altı	15	3.09
	35-45 yaş arası	296	61.03
	45 ve üstü	174	35.88
	Toplam	485	100.00
Babanızın öğrenim durumu	Master ve/veya doktora mezunu	40	8.25
	Üniversite mezunu	134	27.63
	Lise mezunu	122	25.15
	Orta okul mezunu	92	18.97
	İlkokul mezunu	94	19.38
	Okuma yazma bilmiyor	3	.62
Toplam	485	100.00	

Tablo 10'a göre, katılımcı öğrencilerin annelerinin büyük bir kısmı %71.34'ü 35-45 yaş aralığında yer alırken 35 yaş altı %14.43 ve 45 yaş ve üzeri %14.23 olarak tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin annelerinin %27.63'ü üniversite mezunu, %24.33'ü ise lise mezunudur. Okuma yazma bilmeyenlerin oranı %3.09 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin babalarının yaş dağılımı incelendiğinde annelerde olduğu gibi en fazla frekansa sahip yaş grubu %61.03 ile 35-45 yaş grubu olmuştur. En az frekansa sahip yaş grubu ise %3.09 ile 35 yaş ve altı grup olmuştur.



Babalardaki master ve doktora mezunu sayısı annelerin iki katıdır ve okuma yazma bilmeyen babaların oranı %0.62 gibi çok düşük bir düzeydedir.

## 4.2.ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 11:** Katılımcı Bireylerin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	Ortalama	SS
Gerginlik	485	2.42	.74
Bedensel belirtiler	485	1.64	.60
Endişe	485	2.13	.59
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	485	1.96	.73

Katılımcı bireylerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri içeren tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2.42 ile gerginlik alt boyutu sahip olurken bu boyutu 2.13 ortalama ile endişe ve 1.64 ile bedensel belirtiler boyutu takip etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların yaşadıkları en fazla sınav kaygısı türünün gerginlik en azının ise bedensel belirtiler olduğu söylenebilir.

**Tablo 12:** Katılımcı Bireylerin Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	Ortalama	SS
Derin Yaklaşım	485	27.57	7.37
Yüzeysel Yaklaşım	485	25.86	6.68

Katılımcı bireylerin ders çalışma yaklaşımı düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı tablo incelendiğinde katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımını daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir. Derin ders çalışma yaklaşımı ortalaması 27.57 iken yüzeysel ders çalışma yaklaşımı 25.86 olarak tespit edilmiştir.

**İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımı arasında ilişki var mıdır?**

**Tablo 13:** Ders çalışma yaklaşımı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki analizi

		Gerginlik	Bedensel belirtiler	Endişe	Sınavlarla İlgisiz düşünceler	Derin Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
Gerginlik	r	1	.517**	.686**	.368**	.206**	.193**
	p		.000	.000	.000	.000	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Bedensel belirtiler	r	.517**	1	.491**	.397**	.192**	.206**
	p	.000		.000	.000	.000	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Endişe	r	.686**	.491**	1	.493**	.150**	.209**
	p	.000	.000		.000	.001	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	r	.368**	.397**	.493**	1	-.051	.296**
	p	.000	.000	.000		.263	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Derin Yaklaşım	r	.206**	.192**	.150**	-.051	1	.163**
	p	.000	.000	.001	.263		.000
	n	485	485	485	485	485	485
Yüzeysel Yaklaşım	r	.193**	.206**	.209**	.296**	.163**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	
	n	485	485	485	485	485	485

\*\* .01 düzeyinde anlamlı ilişki (2-tarafli).

Yukarıda yer alan ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkileri tespit etmek amaçlı yapılan pearson korelasyon analiz sonuçlarına göre, Derin ders çalışma yaklaşımı ile Gerginlik arasında .206 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Bedensel belirtiler boyutu ile .192 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Endişe boyutu ile .150 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.001$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ile Gerginlik arasında .193 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Bedensel belirtiler boyutu ile .206 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Endişe boyutu ile .209 düzeyinde pozitif yönlü ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), sınavlarla ilgisiz düşünceler boyutu ile .296 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

##### 1- Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi nasıldır?

**Tablo 14:** Derin Ders Çalışma Yaklaşımın Kaygı ile İlişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	1.845	.128		14.386	.000	.042	21.370	.000
Derin Yaklaşım	.021	.004	.206	4.623	.000			
Bağımlı Kaygı								
Bağımsız: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı								

Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre derin ders yaklaşımının kaygı üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ve 0.206 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. Derin ders çalışma

yaklaşımı düzeyinin artması kaygı düzeyini arttıracaktır. Derin ders yaklaşımı kaygıda meydana gelen değişimin 0.042'sini açıklamaktadır.

## 2- Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler Üzerine Etkisi Var mıdır?

**Tablo 15:** Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler ile İlişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	1.202	.104		11.556	.000	.037	18.651	.000
Derin Yaklaşım	.016	.004	.192	4.308	.000			
Bağımlı Bedensel belirtiler								
Bağımsız değişken: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı								

Derin ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre derin ders yaklaşımının bedensel belirtiler üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ve 0.192 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttıracaktır. Derin ders yaklaşımı bedensel belirtilerde meydana gelen değişimin 0.037'sini açıklamaktadır.

### 3- Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler Üzerine Etkisi Var mıdır?

**Tablo 16:** Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler ile İlişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	2.102	.128		16.386	.000	.003	1.254	.263
Derin Yaklaşım	-.005	.004	-.051	-1.120	.263			
Bağımlı Değişken: Sınavla İlgisiz düşünceler								
Bağımsız değişken: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı								

Derin ders çalışma yaklaşımının sınavla İlgisiz düşünceler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre derin ders yaklaşımının sınavla İlgisiz düşünceler üzerinde negatif yönlü, ve -0.051 düzeyinde olan etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. ( $p=.263$ ,  $p>.05$ ) Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla İlgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe etkisi olmayacaktır.

#### 4- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Kaygı Üzerine Etkisi Var mıdır?

**Tablo 17:** Yüzeysel Yaklaşımın Gerginlik ile İlişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	T	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	1.861	.133		14.011	.000	.037	18.770	.000
Yüzeysel Yaklaşım	.022	.005	.193	4.332	.000			
Bağımlı Gerginlik								
Bağımsız: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımı								

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ve 0.193 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini arttıracaktır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı kaygıda meydana gelen değişimin 0.037'sini açıklamaktadır.

## 5- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler Üzerine Etkisi Var mıdır?

**Tablo 18:** Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler ile İlişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	1.155	.107		10.779	.000	.043	21.442	.000
Yüzeysel Yaklaşım	.019	.004	.206	4.631	.000			
Bağımlı Bedensel belirtiler								
Bağımsız değişken: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımı								

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ve 0.206 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini arttıracaktır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı bedensel belirtiler meydana gelen değişimin 0.043'ünü açıklamaktadır.

## 6- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler Üzerine Etkisi Var mıdır?

**Tablo 19:** Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz düşünceler ile ilişkisi Var mıdır?

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	1.127	.127		8.897	.000	.088	46.407	.000
Derin Yaklaşım	.032	.005	.296	6.812	.000			
Bağımlı Değişken: Sınavla İlgisiz Düşünceler								
Bağımsız değişken: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı								

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) ve 0.296 düzeyinde etkisi bulunmaktadır.

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttıracaktır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sınavla ilgisiz düşüncelerde meydana gelen değişimin 0.088'ini açıklamaktadır.



## 7- Ders Çalışma Yaklaşımına Göre Sınav Kaygı Düzeyleri Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 20’de görüldüğü üzere, ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre kaygı ( $p=.694$ ,  $p>.05$ ), bedensel belirtiler ( $p=.305$ ,  $p>.05$ ), kaygı ( $p=.998$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında ders çalışma yaklaşımına göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifade ile derin ders yaklaşımı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyenler arasında bu boyutlarda sınav kaygı düzeyleri birbirine benzer düzeydedir.

Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda ise yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyen öğrenciler derin ders çalışma yaklaşımı sergileyenlere göre daha fazla sınavla ilgisiz düşüncelere dalmaktadır.

**Tablo 20:** Ders Çalışma Yaklaşımına Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti

	Ders Çalışmaya Yaklaşım Tarzı	n	Ortalama	Std. Hata	t	p
Gerginlik	Derin Yaklaşım	257	2.43	.696	.393	.694
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.40	.795		
Bedensel belirtiler	Derin Yaklaşım	257	1.66	.602	1.028	.305
	Yüzeysel Yaklaşım	228	1.61	.600		
Kaygı	Derin Yaklaşım	257	2.13	.555	.003	.998
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.13	.630		
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	Derin Yaklaşım	257	1.86	.655	-3.270	.001
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.08	.789		

## 8- Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeyi Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 21’de görüldüğü gibi, gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre Gerginlik ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Bedensel belirtiler ( $p=.002$ ,  $p<.05$ ), kaygı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında gelire göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için yapılan Post-Hoc testleri sonrasında;

Kaygı alt boyutunda, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının kaygı düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bedensel belirtiler alt boyutunda, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının bedensel belirtiler düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaygı alt boyutunda, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının kaygı düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 21:** Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti

		N	Anlamlılık	Std. Sapma	F	p	Fark (Tamhane ve Scheffe)
Gerginlik	<b>1</b> 2500 lira ve altı	153	2.63	.725	9.590	.000	<b>1&gt;2</b> ( $p=.000$ ), <b>1&gt;3</b> ( $p=.007$ ),
	<b>2</b> 2500-4500 arası	199	2.30	.695			
	<b>3</b> 4500 lira ve üstü	133	2.36	.787			
	Total	485	2.42	.744			
Bedensel belirtiler	<b>1</b> 2500 lira ve altı	153	1.77	.657	6.259	.002	<b>1&gt;2</b> ( $p=.014$ ), <b>1&gt;3</b> ( $p=.007$ ),
	<b>2</b> 2500-4500 arası	199	1.59	.542			
	<b>3</b> 4500 lira ve üstü	133	1.55	.596			
	Total	485	1.64	.601			
Kaygı	<b>1</b> 2500 lira ve altı	153	2.28	.580	8.772	.000	<b>1&gt;2</b> ( $p=.000$ ), <b>1&gt;3</b> ( $p=.027$ ),
	<b>2</b> 2500-4500 arası	199	2.02	.558			
	<b>3</b> 4500 lira ve üstü	133	2.10	.618			
	Total	485	2.13	.591			
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	2500 lira ve altı	153	1.98	.700	.044	.957	
	2500-4500 arası	199	1.95	.712			
	4500 lira ve üstü	133	1.96	.788			
	Total	485	1.96	.729			

**9- Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeyi Farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 22:** Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti

		N	Anlamlılık	Std. Sapma	F	p
Derin Strateji	2500 lira ve altı	153	14.64	3.623	2.472	.085
	2500-4500 arası	199	13.70	3.987		
	4500 lira ve üstü	133	14.14	4.143		
	Total	485	14.12	3.932		
Yüzeysel Strateji	2500 lira ve altı	153	14.50	3.325	.818	.442
	2500-4500 arası	199	14.21	3.835		
	4500 lira ve üstü	133	13.94	3.994		
	Total	485	14.23	3.726		

Gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ANOVA testi sonucunda gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ( $p > .05$ ).

**10- Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Var mıdır?**

**Tablo 23:** Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti

	Cinsiyet	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Gerginlik	Kız	207	2.74	.711	8.719	.000
	Erkek	278	2.18	.676		
Bedensel belirtiler	Kız	207	1.77	.665	4.171	.000
	Erkek	278	1.54	.529		
Endişe	Kız	207	2.28	.584	5.003	.000
	Erkek	278	2.01	.572		
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	Kız	207	2.02	.747	1.442	.096
	Erkek	278	1.92	.713		

Yapılan t testi sonucuna göre cinsiyete göre Gerginlik ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Bedensel belirtiler ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), endişe ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık tespit edilirken Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda ( $p=.096$ ,  $p>.05$ ) kızlar ile erkekler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

### 11- Dershaneye Gitme Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Var mıdır?

**Tablo 24:** Dershaneye Gitme Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti

	Dershaneye Gidiyor musunuz?	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Gerginlik	Evet	241	2.35	.720	-2.1442	.033
	Hayır	244	2.49	.761		
Bedensel belirtiler	Evet	241	1.62	.577	-.671	.502
	Hayır	244	1.65	.625		
Endişe	Evet	241	2.08	.560	-1.561	.119
	Hayır	244	2.17	.619		
Sınavlarla ilgisiz düşünceler	Evet	241	1.90	.720	-2.007	.045
	Hayır	244	2.03	.732		

Yapılan t testi sonucuna göre dershaneye gitme durumuna göre Gerginlik ( $p=.033$ ,  $p<.05$ ), Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda ( $p=.045$ ,  $p>.05$ ) dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında gitmeyenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Bedensel belirtiler ( $p=.502$ ,  $p>.05$ ), endişe ( $p=.119$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

## 12- Özel Ders Alma Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Var mıdır?

**Tablo 25:** Özel Ders Alma Durumuna Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti

	Özel ders alıyor musunuz?	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Gerginlik	Evet	70	2.31	.633	-1.512	.133
	Hayır	415	2.44	.760		
Bedensel belirtiler	Evet	70	1.51	.486	-2.155	.033
	Hayır	415	1.66	.617		
Endişe	Evet	70	2.10	.550	.434	.648
	Hayır	415	2.13	.598		
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	Evet	70	2.00	.739	.416	.678
	Hayır	415	1.96	.728		

Yapılan t testi sonucuna göre özel ders alma durumuna göre Gerginlik ( $p=.133$ ,  $p>.05$ ), endişe ( $p=.648$ ,  $p>.05$ ) Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda ( $p=.678$ ,  $p>.05$ ) özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Bedensel belirtiler ( $p=.033$ ,  $p<.05$ ), boyutunda ise özel ders almayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

## 13- Cinsiyete Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerinde Anlamlı Farklılık Var mıdır?

**Tablo 26:** Cinsiyete Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti

	Cinsiyet	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Derin Yaklaşım	Kız	207	27.60	7.383	.084	.933
	Erkek	278	27.55	7.368		
Yüzeysel Yaklaşım	Kız	207	26.30	6.462	1.266	.206
	Erkek	278	25.53	6.822		

Cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde Derin yaklaşım ( $p=.933$ ,  $p>.05$ ), yüzeysel yaklaşım ( $p=.206$ ,  $p>.05$ ), boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

#### 14- Dershaneye Gitme Durumuna Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerinde Anlamlı Farklılık Var mıdır?

**Tablo 27:** Dershaneye Gitme Durumuna Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti

	Dershaneye Gidiyor musunuz?	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Derin Yaklaşım	Evet	241	28.05	7.663	1.411	.159
	Hayır	244	27.10	7.046		
Yüzeysel Yaklaşım	Evet	241	25.03	6.639	-2.742	.006
	Hayır	244	26.68	6.622		

Dershaneye gitme durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda ( $p=.159$ ,  $p>.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilemezken yüzeysel yaklaşım boyutunda ( $p=.6.006$ ,  $p<.05$ ) dershaneye gitmeyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

#### 15- Özel Ders Alma Durumuna Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerinde Anlamlı Farklılık Var mıdır?

**Tablo 28:** Özel ders alma durumuna Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı farklılık Tespiti

	Özel ders alıyor musunuz?	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Derin Yaklaşım	Evet	70	28.69	7.831	1.370	.171
	Hayır	415	27.38	7.279		
Yüzeysel Yaklaşım	Evet	70	25.34	7.627	-.625	.533
	Hayır	415	25.95	6.507		

Özel ders alma durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda ( $p=.171$ ,  $p>.05$ ) ve yüzeysel yaklaşım boyutunda ( $p=.533$ ,  $p>.05$ ) özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalar ile araştırma sonuçlarına dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve verimli ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir.

#### **İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ve ders çalışma düzeyleri**

Araştırmada katılımcıların sınav kaygısı düzeylerine ilişkin en yüksek kaygı düzeyi gerginlik alt boyutunda iken, bunu endişe ve bedensel belirtiler boyutu takip etmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların yaşadıkları en fazla sınav kaygısı türünün gerginlik en azının ise bedensel belirtiler olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ders çalışma yaklaşımı düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde derin ders çalışma yaklaşımını daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir.

#### **İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımı arasında ilişki var mıdır?**

Sınav kaygısı ile derin ders çalışma yaklaşımı ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna



göre derin ders çalışma yaklaşımı gösteren öğrencilerin sınav kaygısı yüzeysel ders çalışma yaklaşımı gösteren öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi nasıldır?**

Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması kaygı düzeyini arttırmaktadır. Wittmaier (1972) ise çalışmasında derin ders çalışma yaklaşımına sahip kişilerin daha düşük sınav kaygısı olduğunu ve akademik görevlerini ertelemekten kaçındıklarını bulmuştur. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe etkisi yoktur.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerine etkisi var mıdır?**

Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır?**

Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamaktadır.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi var mıdır?**

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini arttırmaktadır. Şenel ve diğerleri (2014), çalışmalarında toplam sınav kaygısı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı arasında pozitif korelasyon tespit etmişlerdir. Buna göre çalışmalarında, çalışmamız bulgusu ile aynı yönde olarak, yüzeysel ders çalışma yaklaşımına sahip öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini

arttırmaktadır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini arttırmaktadır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerine etkisi var mıdır?**

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır?**

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde ders çalışma yaklaşımına göre sınav kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?**

Ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifade ile derin ders yaklaşımı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyenler arasında sınav kaygı düzeyleri birbirine benzer düzeydedir. Ancak Wittmaier (1972) ders çalışma yaklaşımları sergileme durumlarına göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buna göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyen öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Culler ve Halohan (1980)'da çalışmasında sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin yüzeysel ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını bulmuştur. Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda ise yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyen öğrenciler derin ders çalışma yaklaşımı sergileyenlere göre daha fazla sınavla ilgisiz düşüncelere dalmaktadır.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeyi farklılaşmakta mıdır?**

Gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayanoğlu, Ciğer, Abuhanoğlu ve Aydın (2014) çalışmalarında ailenin gelir seviyesinin artması durumunda yüzeysel öğrenmenin daha fazla tercih edildiği, kardeş sayısının artması ise derin öğrenme yaklaşımının daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada ailenin gelir düzeyin artmasıyla sınav kaygısı düzeyinin azaldığını bulmuşlardır. Kozacıoğlu (1982)'de düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bizim çalışmamızda benzer şekilde kaygı alt boyutunda, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının kaygı düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bedensel belirtiler alt boyutunda, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının bedensel belirtiler düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeyi farklılaşmakta mıdır?**

Gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak normalde gelir düzeyi düşük öğrencilerin gelecek endişelerinden ve hayatlarını kurmak için başka bir çarelerinin olmaması nedeniyle derin ders çalışma yaklaşımı yönünde anlamlı bir ilişki olması beklenebilir.

### **İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamlı farklılık var mıdır?**

Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Araştırmamızda derin ders çalışma yaklaşımı sergileyen kızların erkeklerden daha az kaygı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre gerginlik, bedensel belirtiler, endişe boyutlarında kızlar lehine

anlamli farklılık tespit edilirken, sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda kızlar ile erkekler arasında anlamli farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamli farklılık yoktur.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde dershaneye gitme durumuna göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamli farklılık var mıdır?**

Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi dershaneye gitme durumuna göre değişiklik göstermektedir. Dershaneye gitme durumuna göre gerginlik, sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında gitmeyenler lehine anlamli fark tespit edilmiştir. Bedensel belirtiler, endişe boyutlarında dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında anlamli farklılık tespit edilememiştir. Dershaneye gitme durumuna göre gerginlik, sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında gitmeyenler lehine anlamli fark tespit edilmiştir. Bedensel belirtiler, endişe boyutlarında dershaneye gidenler ile gitmeyenler arasında anlamli farklılık tespit edilememiştir. Özel ders alma durumuna göre Gerginlik, endişe, Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda, özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamli farklılık tespit edilememiştir. Bedensel belirtiler, boyutunda ise özel ders almayanlar lehine anlamli farklılık tespit edilmiştir. Dershaneye gitme durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda anlamli farklılık tespit edilemezken yüzeysel yaklaşım boyutunda dershaneye gitmeyenler lehine anlamli farklılık tespit edilmiştir. Özel ders alma durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda ve yüzeysel yaklaşım boyutunda özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamli farklılık tespit edilememiştir.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde özel ders alma durumuna göre sınav kaygısı düzeylerindeki anlamli farklılık var mıdır?**

Özel ders alanlar ile almayanlar arasında sınav kaygısı düzeylerinde anlamli farklılık tespit edilememiştir. İncelenen literatür arasında özel ders alma ile sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle özel ders alanlar ile almayanlar arasında normalde kaygı düzeyleri

arasında farklılık olması gerekeceği düşünülebilir. Arada bir farklılığın olmaması örneklem büyüklüğü ya da örneklemin homojen olması ile açıklanabilirse de ayrı bir çalışma ile detaylı olarak araştırılabilir.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?**

Cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde dershaneye gitme durumuna göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?**

Dershaneye gitme durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık tespit edilemezken yüzeysel yaklaşım boyutunda dershaneye gitmeyenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde özel ders alma durumuna göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?**

Özel ders alma durumuna göre yapılan incelemede derin yaklaşım boyutunda ve yüzeysel yaklaşım boyutunda özel ders alanlar ile almayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

## **5.2.ÖNERİLER**

### **5.2.1.ARAŞTIRMA BULGULARINA DAYALI ÖNERİLER**

- Araştırma daha farklı örneklem grupları ile tekrarlanabilir,
- Öğretmen, öğrenci ve velilerin sınav kaygısı hakkında bilgilendirilmeleri, çocukların sınav kaygı düzeylerini düşürebilecektir. Bu konuda eğitimler düzenlenebilir.
- Verimli ders çalışma konusunda öğrenciler eğitilmelidir.

### **5.2.2.GELECEK ARAŞTIRMALARA DÖNÜK ÖNERİLER**

- Araştırma üniversite sınavlarındaki kaygı düzeyleri için de gerçekleştirilebilir.
- Araştırma Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) ve diğer başka sınavlar için de uygulanabilir.

## KAYNAKLAR

Academic Hospital. (2015). Sınav Kaygısı, <http://www.academichospital.com.tr/tr/sinav-kaygisi>, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).

Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Üçel Yayınları.

Akın, A., Demirci, İ. ve Arslan, S. (2012). Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 11(21), ss.103-118.

Akpınar, M. (1999). Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Giriş Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi. SBE.

Alıcıgüzel, İ., (1979). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları.

Ankara Batıkent İmam Hatip Ortaokulu. (2015). Verimli Ders Çalışmada Çocuğuma Nasıl Destek Olabilirim?. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/25/749427/icerikler/verimli-ders-calsmada-cocuguma-nasl-destek-olabilirim\\_1656712.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/749427/icerikler/verimli-ders-calsmada-cocuguma-nasl-destek-olabilirim_1656712.html), (Erişim Tarih: 26.06.2015).

Aracı, U. (2007). Sufi Hikayelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Biblioterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Arkonaç, O. (1986). *Psikiyatrik Bozukluklar ve Tedavileri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.

Ayanoğlu, Y., Ciğer, A., Abuhanoglu, H. ve Aydın, S. (2014). İşletme Alanındaki Lisans ve Önlisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma. Dumlupınar Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:42.

Aydın, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Psikoloji Dergisi*. Cilt:7, Sayı:25, s.33-39.

Aydın, O. (2015). Sınav Kaygısı Nasıl Giderilir? Motivasyon Nasıl Sağlanır?, [http://www.khas.edu.tr/uploads/panoramakhas/sayi2/17.inav\\_kaygisi\\_nasil\\_giderilir.pdf](http://www.khas.edu.tr/uploads/panoramakhas/sayi2/17.inav_kaygisi_nasil_giderilir.pdf), (Erişim Tarihi: 22.04.2015).

Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. SBE.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1988). *Başarılı ve Sağlıklı Olmak için Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (1989). *Üstün Başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Emel Matbaası.

Bergama RAM, Sınav Kaygısı, (2015), E-Bülten, Sayı:22, [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/35/04/964487/dosyalar/2015\\_05/04023627\\_22s%C4%B1navkayg%C4%B1s%C4%B1.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/04/964487/dosyalar/2015_05/04023627_22s%C4%B1navkayg%C4%B1s%C4%B1.pdf), (Erişim Tarihi: 26.06.2015).



Beyaztaş, D. İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt:40, Sayı:179, ss.193-216.

Bilgi Üniversitesi (2015). Verimli Çalışma Broşürü.

[http://www.bilgi.edu.tr/site\\_media/uploads/files/2011/05/16/brosur-verimli-calisma.pdf](http://www.bilgi.edu.tr/site_media/uploads/files/2011/05/16/brosur-verimli-calisma.pdf), (Erişim Tarihi: 01.05.2015).

Boyacıoğlu, N. E. ve Küçük, L. (2011). “Irrational Beliefs and Test Anxiety in Turkish School Adolescents”. *The Journal of School Nursing*. Vol. VI, 2011, pp.447-454.

Bozgeyikli, H. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, <http://www.forumakademik.com/pdf/s1.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.06.2015).

Bozkurt, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. 1. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl: 3, Sayı:4, Güz 1997, ss.453-464.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Çakın Memik, N. (2007). *Sınav Kaygısı*.

<http://tip.kocaeli.edu.tr/docs/sinavkaygisi.pdf>, 2007, (Erişim Tarihi: 25.04.2015).

Çapkın, N. (2011). Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne.

Çivitci, A. (2006). “Ergenlerde Mantık Dışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. C.VII, s.27-39.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (6), 1999, ss.181-189.

Dalkıran, O. (2012). Dershane Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sınav Performanslarının Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi. SBE.

Daş, C. (2009). “*Geştalt Terapi*”, *Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. Ed. Ertuğrul Köroğlu ve Hakan Türkçapar. Ankara: HYB Basım Yayın.

Daş, C. (2006). *Büyüme ve Gelişme: Geştalt Terapi Yaklaşımı*. Ankara: HYB.

Delikkulak, M. ve Cimşit, S. (2012). Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ve Bu Kaygıya Neden Olan Etmenler Üzerine Bir İnceleme “Eskişehir İli Örneği”. İstanbul Fatih Üniversitesi, IV. Ulusal Sosyal Bilimler Olimpiyatı.

Deniz, M., Kınır, S. ve Kanbur, A., (2005). *Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. (Ed. Mehmet Tikici), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ekşi, H. (2009). *Öğrenmenin Doğası*. [http://www.halileksi.com/wp-content/uploads/2009/10/04\\_ogrenme\\_giris.pdf](http://www.halileksi.com/wp-content/uploads/2009/10/04_ogrenme_giris.pdf), (Erişim Tarihi: 26.06.2015).

Ergene, T. (1994). Sınav Kaygısı ile Başaçıkma Programının Etkililiği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*. 2 (1) , 1994, ss. 9-16.

Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, SBE.

Erkan, G. ve Aykaç, M. (2015). Samet Behrengi'nin Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:7, Sayı:31, [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi31\\_pdf/6egitim/erkan\\_gunes\\_murtaza.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi31_pdf/6egitim/erkan_gunes_murtaza.pdf), (Erişim Tarihi: 25.05.2015).

Gençosman, T. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Öğrencilerin Öz-Yeterlilik, Sınav Kaygısı, Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi. SBE.

Gençtan, E. (1988). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gürsoy, B. (1984). "Verimlilik Üzerine". *Verimlilik Dergisi*, Cilt:1.

Hanımoğlu, E. (2010). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi. SBE.

Hekim, M. (2015).

[http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1849](http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1849), (Erişim Tarihi: 26.06.2015).

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

İzgi, Ü. ve Gücüm, B. (2015). Fen Eğitiminde Gelişim Dosyası İle Değerlendirmenin Öğrencilerin Sınav Kaygısına ve Öğrenmeden Kalıcılığa Etkisi, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/downloadSuppFile/378/141>, (Erişim Tarihi: 26.07.2015).

Kantarcıoğlu, S. (1987). *Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karahan, T. F. ve Sardoğan M. E. (t.y). Rasyonel-Emotif Terapi, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000109314>, (Erişim Tarihi: 26.07.2015).

Kaya, A. (1997). Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.

Kaya, A. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Yordayıcı Bazı Değişkenler. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz) Bilimsel Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.

Kaymak, A. (1985). “The development of the Turkish form of the Spielberger Test Anxiety Inventory: A Study of Transliteration Equivalence and Reliability”. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Boğaziçi Üniversitesi. SBE.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kazancı Yay.

Kılıçaslan Çelikkol, A. (2014). *Gelişimler İlgili Temel Kavramlar*. (Ed: Hatice Ergin – S. Armağan Yıldız), Gelişim Psikolojisi, 5. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

Kısa, S. S. (1996). İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE.

Kısakürek, M. (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kiper, C. (2015). *Cinsel Bozuklukların Tedavisinde Hipnoz Kullanımı*, <http://www.hipnoz.com/kategori/hipnoz/page/7>, (Erişim Tarihi: 28.04.2015).

Koç, İ. Y. (2013). KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. SBE.

Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekalı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE.

Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kuzgun, Y. (1981). *Rehberlik Ders Notları*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi EPAM Yayınları.

Kuzgun, Y. (1988). Psikolojik İhtiyaçların Orta Öğretim Başarı Puanları ve ÖSS Puanları ile ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*. 6 ( 22), ss.22–25.

Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Leana, M. Z. (2012). “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin De Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi”. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. C.II, No:2, s.118-136.

Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. Ocak-Haziran. 5(9), ss.201-211.

MEB (2015). Ders Çalışma Konusunda Bazı Düşünceler, <http://ramazanatiladolulisesi.meb.k12.tr/tema/icerikdetay.php?KATEGORINO=239244>, (Erişim Tarihi: 27.07.2015).

Mertol İlgar, Ş. (1996). Sınav Kaygısıyla Verimli Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlığının Karşılaştırılması (Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Bir Uygulama). *Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE.*

Oğuzkan, F. (1983). Ödev Hazırlama ve Ders Çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt:7, Sayı:41.*

Ortakale, Y. (2008). Akılcı Davranış Eğitimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. SBE.*

Öktem, Ö. (1981). Anksiyetinin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kürsüsü.*

Önem, E. (2011). İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. SBE.*

Öner, N. (1989). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yöret Yayınları.*

Öner, N., Öner, H. ve Oktaylar, H. C. (2006). “Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. C.XIX, 2006, s.5-11.*

Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevlerine Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı:2/1, ss.133-149.*

Özer, B. (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.*

Özusta, Ş. (1993). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Palti, C. (2012). Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri”. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE.

Pazarlı, S. (2009). Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. SBE.

PDR (Psikolojik Danışma Rehberlik), [http://www.pdr.gen.tr/psikolojikdanisma/rehberlik\\_onemli\\_konular.htm](http://www.pdr.gen.tr/psikolojikdanisma/rehberlik_onemli_konular.htm), (Erişim Tarihi: 28.04.2015).

Pehlivan, H. (2015). *Etkili ve Verimli Ders Çalışma*, <http://www.halilpehlivan.com/dokumanlar/Etkili-ve-Verimli-Ders-Calisma.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.04.2015).

Razon, N. (2015). *Okul Başarısını Etkileyen Faktörler*, <http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/25-okul-basarisini-etkileyen-faktorler>, (Erişim Tarihi: 21.05.2015).

Selçuk, Z. (1987). “Sınav Kaygısı”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 12, Sayı: 66.

Sezer, F. (2009). Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. SBE.

Sümer, A. S. (2008). Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi,

Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Şenel, E., Yenyol, C., Köle, Ö. ve Adiloğulları, İ. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*. Cilt: 8, Sayı:1.

Tevrüz, S. (1989). *Davranışlarımızdan Seçmeler*. İstanbul: Emek Ofset Matbaacılık.

Tiryaki, Ş. ve Moralı, S. (t.y.). Genç Sporcularda Yarışma-Performans Kaygısı ve Bu Kaygı ile Başa Çıkma Davranışlarının Araştırılması, I. Spor Bilimleri Kongre Bildirileri, Ankara, ss.137-145.

Tutkun, Ö. F. ve Köksal, E. A. (2002). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Ağustos 2002, Sayı:8, ss.216-224.

Türk Dil Kurumu Online Sözlük. (2015). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), (Erişim Tarihi: 21.02.2015).

Türk Psikiyatri Derneği, Sınav Kaygısı, (2015), <http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=42>, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).

Türkçapar, H., Sungur, M. ve Sargın, E. (2009). “*Bilişsel Davranışçı Terapiler*”, *Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. Eds. E. Köroğlu, H. Türkçapar. Ankara: HYB Basım Yayın.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınevi.



Wren, D. G. ve Benson, J. (2004). Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development and Internal Construct Validation. *Anxiety Stress and Coping*, September, Vol: 17, No: 3, pp:227-240.

Yalçınkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde: Niğde Üniversitesi. SBE.

Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2003, (2), Sayı:14, ss.132-146.

Yıldız, A., *Başarının Şifresi*. (2015), <http://www.yildizedebiyat.com/component/k2/itemlist/category/2-abdulkadir-yildiz.html>, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).

Yokuş, T., Yokuş, H. ve Kalaycıoğlu, Ş. G. (2013). Müzik Öğretmeni Aday Adaylarının Sürekli – Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Müzik Özel Yetenek Sınavı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*.

Yurdabakan, İ. (2005). “*Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi*”. *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Ed. Serdar Erkan, Alim Kaya, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zabun, E. (2011). Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi. SBE.

## EKLER

### 1- VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### Kişisel Bilgi Formu

**Cinsiyetiniz** Kız ( ) Erkek ( )

**Dershaneye gidiyor musunuz?** Evet ( ) Hayır ( )

**Özel Ders Alıyor musunuz?** Evet ( ) Hayır ( )

**Kardeş Sayısı** Yok ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

**Hangi Okul Türüne Gidiyorsunuz?** Özel Okul ( ) Devlet Okulu ( )

**Ailenizin aylık gelir durumu nedir?**

( ) 2500 Lira ve altı ( ) 2500 Lira ile 4500 Lira arası ( ) 4500 Lira ve üstü

**Annenizin Yaşı Nedir?**

( ) 35 Yaş ve altı ( ) 35 -45 arası ( ) 45 ve üstü

**Annenizin öğrenim durumu nedir?**

( ) Master ve/veya Doktora mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lise mezunu ( )

Orta okul mezunu ( ) İlkokul mezunu ( ) Okuma yazma bilmiyor

**Babanızın Yaşı Nedir?**

( ) 35 Yaş ve altı ( ) 35 -45 arası ( ) 45 ve üstü

**Babanızın öğrenim durumu nedir?**

( ) Master ve/veya Doktora mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lise mezunu ( )

Orta okul mezunu ( ) İlkokul mezunu ( ) Okuma yazma bilmiyor

## Sınav Kaygısı Ölçeği

	Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
1. Bir dersten alacağım notu düşünmek sınava çalışmamı engeller.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Önemli sınavlarda kendimi aşırı derecede yıprattığımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Sınavdayken birdenbire kendimi başarısız olduğumda ne yapacağımı düşünürken buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınav kâğıdımı kontrol etmek için geri almadan önce çok huzursuz oluyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Sınav sırasında çok gergin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Önemli sınavlardan önce çok fazla endişeleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Sınavda kendimi ilgisiz şeyler hakkında düşünürken buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Sınavda diğer insanların ne kadar başarılı olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Sınavda güncel olaylar hakkında düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda başım ağrıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Sınavda sık sık sınavın ne kadar zor olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Sınavlar konusunda kaygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavda bazen başka bir yerde olmayı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Sınavda günlük olayları düşündüğüm için dikkatim dağılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavda ağzımın kuruduğunu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Sınavdan önce ya da sınav sırasında kendimi titrerken buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavda kaslarım çok gerginleşiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Sınavda nefes almakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınavda sınava nasıl hazırlanmış olmam gerektiğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavdan önce endişeleniyorum çünkü beni neyin beklediğini bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)

## Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği

		Hiç geçeri değil	Bazen geçeri Yarı yarıya geçerli	Sık sık geçeri Her zaman geçerli
1	Zaman zaman ders çalışmak, bana yoğun bir kişisel tatmin duygusu verir.			
2	Bir konu hakkında kendime ait bir sonuca ulaşabilmek için yeterince çalışmam gerektiğini, ancak ondan sonra tatmin olabildiğimi görürüm.			
3	Amacım, mümkün olduğu kadar az çalışma yaparak dersten geçmektir.			
4	Yalnızca ders esnasında verilen ya da dersin genel başlıklarında yer alan konuları ciddi olarak çalışırım.			
5	Bir kez içine girdiğimde neredeyse her konunun çok ilginç hale gelebileceğini hissederim.			
6	Yeni konuların pek çoğunu ilginç bulurum ve bu konularla ilgili daha fazla bilgi bulabilmek için sık sık ekstra zaman harcarım.			
7	Dersimi çok ilginç bulmam, bu nedenle çalışmalarımı minimum düzeyde tutarım.			
8	Bazı şeyleri anlamasam da, zihnimde yerleşene kadar üzerinden tekrar tekrar geçip ezberleyerek öğrenirim.			
9	Akademik konuları çalışmayı, zaman zaman iyi bir roman ya da film kadar heyecan verici bulurum.			
10	Önemli konularda kendimi, o konuyu tamamiyle anlayana kadar, sınırlarım.			
11	Pek çok sınavdan, önemli bölümleri anlamaya çalışmak yerine ezberleyerek geçebilirim.			
12	Fazladan bir şeyler yapmayı gereksiz bulduğumdan, genel olarak çalışmalarımı, özellikle belirtilen konularla sınırlı tutarım.			
13	Derslerime sıkı çalışırım, çünkü çalıştıklarımı ilginç bulurum.			
14	Boş zamanımın çoğunu, farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazlasını araştırarak geçiririm.			
15	Konulara derinlemesine çalışmayı yararlı bulmuyorum, ihtiyacımız sadece konular hakkında bir aşinalık kazanmak olduğunda, derinlemesine çalışmak kafa karıştırıcı ve zaman kaybettiricidir.			
16	Öğretmenlerin öğrencilerinden, Sınavda çıkmavacağını herkesin bildiği konular üzerinde, çok zaman harcamalarını beklememeleri gerektiğine inanıyorum.			
17	Derslerin çoğuna aklımda cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.			
18	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bakmaya önem veririm.			
19	Sınavda çıkma olasılığı düşük bir konuyu öğrenmeyi gereksiz bulurum.			
20	Sınavları geçmenin en iyi yolunun çıkması muhtemel soruların cevaplarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.			

## ÖZGEÇMİŞ

Elvan Bükülmez; 1975 yılında Bursa'da doğdu. 1998 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Fizik Bölümü'nden mezun oldu.

Çeşitli özel eğitim kurumlarında zümre başkanlığı, yayıncılık, eğitim planlama, derece grubu çalışmaları, öğretmen yetiştirme programları ve şube müdürlüğü görevlerini üstlendi. Merkezi yerleştirme sınavlarında dereceye giren birçok öğrenci yetiştirdi.

TRT Haber, SKY Türk ve Haber Türk gibi kanallarda eğitim uzmanı olarak programlara katıldı. Velilere ve öğrencilere aile içi iletişim, motivasyon, etkili ders çalışma, ergenlik, sınav sistemleri gibi konularda seminerler verdi.

Öğretmenlere yönelik yetiştirme programlarında bulunarak birçok öğretmen adayının yetişmesinde rol aldı. Hiperaktivite ve dikkat eksikliği konularında önde gelen üniversite hocaları ile birlikte yürütülen çalışmalarda yer aldı.

Halen Berk Eğitim Kurumları'nda yönetici olarak çalışmakta ve eğitim uzmanı olarak bireysel çalışmalara devam etmektedir.