

**T.C.**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, PLANLAMASI, TEFTİŞİ ve EKONOMİSİ**

**BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE UYGULANAN MERKEZİ ORTAK SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**ZEYNEP UĞUR**

**DENİZLİ-2016**

**T.C.**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, PLANLAMASI, TEFTİŞİ ve EKONOMİSİ**

**BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE UYGULANAN MERKEZİ ORTAK SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**ZEYNEP UĞUR**

**DANIŞMAN**

 **Doç. Dr. Kazım ÇELİK**





 **TEŞEKKÜR**

 Ortaya nitelikli bir eser çıkarmamızı sağlayan, araştırmamı titizlikle değerlendiren her aşamasında düşüncelerini benimle paylaşıp, yardımlarını esirgemeyen Sayın, Doç. Dr. Kazım ÇELİK hocama teşekkürlerimi sunarım.

 Proje yapımını bizlere öğreten, araştırmamdaki istatistiksel çözümlemelerde yardımcı olan Sayın, Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR hocama teşekkürlerimi sunarım.

Proje yazımının başından sonuna kadar, bu zorlu süreçte, projeme yön veren, önemli görüşleri ile beni yönlendiren, bana sürekli yardımcı olan, desteğini esirgemeyen, bilişim teknolojileri öğretmeni Mehmet IRMAK hocama teşekkürlerimi sunarım.

 Okulumuzda ölçek geliştirilmesi ve uygulaması, sırasında bana yardımcı olan değerli rehber öğretmen arkadaşlarım Filiz YILDIRIM ve Metin ÖZGÜR’e, düzenlemelerde, yardımlarını esirgemeyen Okul Md. Yrd. Hasan SOFUOĞLU hocam ve okulumuz memuru, Mehmet Ali GÖKER’ e teşekkürlerimi sunarım.

 Araştırmama katılarak sorularıma yanıt veren tüm öğrencilerime gönülden teşekkür ederim.

Son olarak da, Yüksek lisans öğrenimim boyunca manevi her türlü desteğini benden esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Erkan UĞUR’ a ve sevgisiyle bana destek olan hayatımın anlamı oğullarım, Arda Çağrı UĞUR, Vasfin Tuğal UĞUR’a kucak dolusu teşekkür ve sevgilerimi iletirim.

**İÇİNDEKİLER**

 **BİRİNCİ BÖLÜM**

 **GİRİŞ**

**1**.1. Problem Durumu…………………………………………………………………........3

1.2. Problem Cümlesi…………...………………………………………………………....8

1.3. Alt Problemler…...………………………………………………………………….....9

1.4. Araştırmanın Sayıltıları……………………………………………………………….10

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları…………………………………………………………….10

1.6. Araştırmanın Önemi……………………………………………………………….....10

1.7. Araştırmanın Amacı…………………………………………………………………..11

1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar……………...………………………………………………13

 **İKİNCİ BÖLÜM**

 **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1.Yurt içi Araştırmalar …...………………………………………………….………...14

2.2.Yurt dışı Araştırmalar …………………………………...…………………………..24

 **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

 **YÖNTEM**

3.1.Araştırmanın Deseni…………………………………………………………………29

3.2. Evren ve Örneklem…..……………………………………………………………...29

3.3 Örnekleme Alınan Kişilere Ait Genel Bilgiler………………………………………..30

3.4. Ölçme Aracının Oluşturulması ve Verilerin Elde Edilmesi………………….…........31

3.5. Ölçme Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği…………………………………….….......31

3.6. Verilerin çözümlenmesi………………………………………………...………….....35

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

**BULGULAR**

4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………...……………………..36

4.2. Oda Değişkenine Göre, 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi……………………………………………………………….38

4.3. Annenin Eğitim Durumuna Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………….......39

4.4. Babanın Eğitim Durumuna Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………….......40

4.5. Babanın Mesleğine Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………………..….......42

4.6. Annenin Mesleğine Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………………..….......43

4.7. Ailenin Gelir Düzeyine Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………….....................45

4.8. Ailenin Oturdukları Semte Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi………………………………………………….......46

4.9. Kiminle Yaşadığına Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi…………………………………………….…........................48

4.10. Aile Durumuna Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi……………………………………………………………….49

4.11. Okul Dışında Akademik Destek Alıp Almamalarına Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi…………………….........50

**BEŞİNCİ BÖLÜM**

**SONUÇLAR ve ÖNERİLER**

5.1. SONUÇLAR…………………………………………………………………...…....53

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ……………….53

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar……..……..........54

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar……….............54

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ….…............55

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar …….…............55

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar……….…..........55

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ………............56

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ….….............56

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar……............57

5.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar…..….............57

5.1.11. Araştırmanın On birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ……..........57

5.2. ÖNERİLER…………………………………………………………………..…….....58

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler…………………………………………..……......58

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler…………………………………………………...59

KAYNAKÇA..……………………………………………………………………………61

EKLER……………………………………………………………………………………66

**TABLOLAR LİSTESİ**

Tablo 3.1 Örnekleme ait İstatistikler……………………………………………………....30

Tablo 3.2 Ölçek Maddelerine Ait İstatistikler…………………………………………..…32

Tablo 3.3 Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları……………………….33

Tablo 3.4 Ölçeğe ilişkin faktör analizi sonucu…………………………………………….33

Tablo 3.5 Ölçek alt boyutlarına ait faktör değerleri, açıklanan varyans ve toplam açıklanan varyans oranları……………………………………………………………………………33

Tablo 3.6 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi………………………………………………..34

Tablo 4.1 Öğrencilerin Genel Algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi ……...36

Tablo 4.2 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi……………………………………………………37

Tablo 4.3 Öğrencilerin Genel Algılarının Oda Değişkenine göre t-testi analizi………….38

Tablo 4.4 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin oda değişkenine göre t-testi analizi…………………………………………………………….38

Tablo 4.5 Öğrencilerin Genel Algılarının Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre t-testi analizi………………………………………..…………………………………………….39

Tablo 4.6 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Annenin Eğitim Durumu göre t-testi analizi ……………………………………………...40

Tablo 4.7 Öğrencilerin Genel Algılarının Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre t-testi analizi ……………………………………………………………………………………..41

Tablo 4.8 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Babanın Eğitim Durumu göre t-testi analizi ………………………………………………41

Tablo 4.9 Öğrencilerin Genel Algılarının Babanın Meslek değişkenine göre t-testi analizi.. ……………………………………………………………………………………………..42

Tablo 4.10 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Babanın Meslek değişkenine göre t-testi analizi ………………………………………….43

Tablo 4.11 Öğrencilerin Genel Algılarının Annenin Meslek değişkenine göre t-testi analizi……………………………………………………………………………………...44

Tablo 4.12 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Annenin Meslek değişkenine göre t-testi analizi………………………………………….44

Tablo 4.13 Öğrencilerin Genel Algılarının Ailenin Gelir Düzeyi değişkenine göre t-testi analizi …………………………………………………………………………………….45

Tablo 4.14 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Ailenin geliri değişkenine göre t-testi analizi ……………………………………………46

Tablo 4.15 Öğrencilerin Genel Algılarının Yaşadıkları Semt değişkenine göre t-testi analizi……………………………………………………………………………………...47

Tablo 4.16 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Ailenin yaşadıkları yer değişkenine göre t-testi analizi …………………………………..47

Tablo 4.17 Öğrencilerin Genel Algılarının Kiminle Yaşadığı değişkenine göre t-testi analizi……………………………………………………………………………………...48

Tablo 4.18 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Ailenin yaşadıkları yer değişkenine göre t-testi analizi …………………………………..48

Tablo 4.19 Öğrencilerin Genel Algılarının Aile Durumu değişkenine göre t-testi analizi..49

Tablo 4.20 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Aile durumu değişkenine göre t-testi analizi……………………………………………………50

Tablo 4.21 Öğrencilerin Genel Algılarının Akademik Destek Alıp Almama değişkenine göre t-testi analizi………………………………………………………………………….51

Tablo 4.22 Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarındaki öğrenci görüşlerinin Akademik Destek Alıp Almama değişkenine göre t-testi analizi…………………………51

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

*Şekil 3.1* Ölçek maddelerine ait Eigenvalue (Özdeğer) değerleri…………………………34

**BİRİNCİ BÖLÜM**

 **GİRİŞ**

İnsan türünün kendine özgü, öteki canlılardan daha değişik gelişim süreci ve ilkeleri vardır. Gelişim ilkeleri, insanın bir bütün olarak nasıl geliştiğini genel olarak tanıtır. İnsanın özel yönlerini tanımak için, bedensel, bilişsel, duyuşsal, duygusal, cinsel, toplumsal ve törel gelişimini incelemek gerekir. İnsan birbirine bağlı ve dayalı alt sistemlerden oluşan amaçlı bir sistemdir. İnsan, doğumdan önce ve ömrünün ilk yıllarında baştan ayağa, genelden özele, bütünden parçaya doğru bir gelişim gösterir. İnsanın gelişimi evre evredir, ama süreklidir (Başaran, 2000, s.21).

Çepni ve Çil’e (2010) göre; ülkemizde formal eğitim; yaygın ve örgün olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Yaygın eğitimde daha çok örgün eğitim almamış ya da örgün eğitimden ayrılmış bireylerin ilgi ve gereksinim duyduğu alanlara yönelik yapılan eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Örgün eğitimde ise, Milli Eğitim’in amaçlarına göre hazırlanmış okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi bir birini takip eden kademelerden oluşan ve belli bir yaş grubuna yönelik okullarda planlı ve programlı bir şekilde yürütülen eğitim olarak ifade edilmektedir. Bu örgün eğitim kademelerinde sekiz yıllık ilköğretim bölümü zorunlu diğer kademelerde ise bireylerin isteğine bağlı olarak eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Zorunlu eğitimden sonra öğrencilerin isteğine bağlı olarak eğitimlerini devam ettireceği ortaöğretim kademesi; öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde hem yükseköğretime hem de meslek alanlarına hazırlamaktadır. Bu bakımdan ortaöğretim öğrencilerinin geleceğinin belirlenmesinde ve şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla da öğrencilerin ortaöğretim kademesinde hangi okulda öğrenimlerini devam ettireceklerinin uygun bir şekilde belirlenmesi gerekir (akt. Metin, 2013, s.68).

Karabacak’a (2010) göre; insanoğlu var olduğu günden bu yana yerine getirmesi gereken bir takım görevleri başarıyla gerçekleştirmek ve amaçlarına ulaşabilmek için tüm gücüyle çalışmaktadır. Gelecekte iyi bir yaşam planlayanlar, bunun iyi bir meslekle elde edilebileceğinin, iyi bir mesleğin de, iyi bir eğitimle mümkün olduğunun farkındadırlar. Kaliteli bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek ise bunun ilk basamaklarından birisidir (akt. Özkan ve Benli Özdemir, 2014, s.443).

İlköğretimi bitiren öğrencilerin ortaöğretime geçişinde günümüze kadar pek çok yöntem denenmiştir. Uygulanan yöntemlerin şekli ve içeriği, eğitim çevresinde her zaman eleştirilerin odağı olmuştur. Ancak, uygulanan yöntemler, alınan eğitimi genel olarak ölçme ve değerlendirmekten ziyade üst kuruma geçiş aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan sınavlardan alınan sonuçların öğrencinin girmek istediği kurumun puanına yetip yetmediğine bakılıp, elde edilen sonucun önceki eğitimle birlikte bir bütün olarak değerlendirmesi yapılmamaktadır. Kutlu’nun (2003, s.160) ifadesiyle eğitim-öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri olan ölçme ve değerlendirme, bu tür uygulamalarla gerçek anlamını yitirmektedir. Çağdaş eğitim anlayışına göre bu, doğru bir ölçme değerlendirme biçimi değildir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğretimdeki önemini daha iyi anlamak ve uygulamaya dönük girişimlerde bulunmak gerekmektedir.

“Ölçmenin bilimsel çalışmalarda ve günlük yasamda önemi tartışılamaz. Bilim dallarındaki ilerlemeler, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunmasıyla olanaklı hale gelmiştir. Günümüzde hiç bir ölçme yöntemine dayanmayan bir bilim dalı yoktur’’ (Tavşancıl, 2002, s.16).

Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesine ek olarak, öğrenme gereksinimlerinin, hazır oluş düzeylerinin ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmeden yararlanılır. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin bu denli geniş bir kullanım alanının olmasına karşın, uygulamada değerlendirme etkinliklerinin büyük ölçüde başarının değerlendirilmesiyle sınırlı kaldığı bilinmektedir (Gültekin, 2003, s.218).

Gelecekte iyi bir yasam planlayanlar, bunun iyi bir meslekle elde edileceğinin, iyi bir mesleğin ise, iyi bir üniversiteyi kazanmakla olacağının farkındadırlar. Tüm bunlara ulaşabilmenin yolu, aynı zamanda kaliteli bir ortaöğretim kurumunu kazanmakla başlar. Uygulanmış olan ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinde, öğrenci için çok önemli olan bu hedeflerin yolu, bir kaç saatlik sınav sürecinden geçmektedir. Bu durumda, öğrenciler ve aileleri büyük bir stres altına girmekte ve okul dışında farklı kaynaklara yönelmektedirler.

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınav (OKS, SBS, TEOG) sisteminin incelenerek, Merkezi Ortak Sınavlar (MOS)’a ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar, alan yazın taraması ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

* 1. **Problem Durumu**

Erdoğan’a (2010) göre; Eğitim ihtiyacı insanlık tarihi boyunca artarak ve nitelik değiştirerek devam etmektedir. Günümüzde ise hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, bilgi üretimi ve birikimindeki hızlı artışa paralel olarak bu ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Ülkeler, içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmek ve küreselleşen dünyada toplum olarak önemli bir yere sahip olabilmek için eğitim sistemleri üzerinde yapacakları reformları politikalarının merkezine almak zorunda kalmıştır. Toplumların, diğer toplumlar arasındaki gelişmişlik farklarını eğitim aracılığı ile kapatmaya çalışmaları konusundaki çabaları da sözü edilen savın doğruluğunu gözler önüne sermektedir. Çünkü toplumların eğitim niteliği onların gelişmişlik düzeyini belirleme ölçütü olarak algılanmaktadır. Bu nedenle makro düzeyde devletler, mikro düzeyde aileler gelecek nesillerinin daha iyi eğitim alması için yoğun çaba göstermektedir. Verilecek eğitimle; bir yandan yetiştirilecek bireyin çağa ayak uydurarak sağlıklı ve nitelikli bir yaşam sürdürmesine araç olması amaçlanırken diğer yandan toplumsal benliğin korunarak ve gelişerek sürdürülebilmesini sağlanması amaçlanmaktadır (akt. Süer, 2014, s.1).

Ülkemizde bilgi üretmek, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlar geliştirmek böylece donanımlı bireyler yetiştirmek eğitim hedefimizin temel önceliğini oluşturmaktadır. Bu bilinç ve sorumlulukla, eğitimin hemen her alanında önemli atılımlar yapmak, neler yapabileceğini tasarlamak için oldukça yoğun bir çaba sarf edildiği ilgili kurum ve kuruluşlarca dile getirilmektedir (MEB, 2013).

Eğitim sistemimiz içinde ilköğretim kademesinin son sınıfında girilen Ortaöğretim Kurumları Öğrenci ve Yerleştirme Seçme Sınavları (OKS, SBS, TEOG), sınava giren öğrenciler, anne-babalar ve dershaneler açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sınavlar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Sınavlar Dairesi Başkanlığı tarafından yılda bir defa, gecen yıldan bu yana yılda iki defa ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilir. Gelecekte iyi bir üniversiteye girmenin, iyi bir mesleğe sahip olmanın yolu kaliteli bir orta öğretim kurumundan geçer. Eğitim sistemimiz ve koşullar gereği öğrencilerimiz çok küçük yaşlardan itibaren kendilerini bir sınav ve rekabet ortamının içinde bulmaktadırlar. Ailelerin büyük fedakârlıklarla çocuklarının eğitim masraflarını karşılamaları ve dershanelerin sınav sistemindeki etkisi de yadsınamaz bir gerçektir. İlköğretimin son sınıfında okuyan öğrenciler yaş dönemlerinin özelliği gereği kendi kimliğini kazanma ve kendini kanıtlama mücadelesi verirken hem de ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim almak için geleceğe ilişkin kararlar verme noktasında kaygı ve çatışmalar yaşamaktadırlar. Öğrencinin bu dönemde ihtiyacı olan duygusal destek ve motivasyonu sağlamak konusunda öncelikli olarak anne-babalara ve öğretmenlere görev düşmektedir.

Kısa (1996)’ya göre; bazen anne-babalar çocukları sayesinde toplumda saygınlık kazanmak ister ve onların tutkularını kışkırtırlar. Bütün öğrencilerde rastlanan normal başarı isteğine, bu kez başarı yoluyla ailenin toplumsal durumunu yükseltmek amacıyla daha gizli bir duygu da eklenir. Böylece öğrenci sürekli olarak okul başarısının izlendiğini hisseder, önemsiz başarısızlıkların bile sadece ana-babanın beklentilerinin değil, bütün ailenin toplumsal yükselişini etkileyeceğini düşünür (akt. Kayapınar, 2006, s.1).

Kutlu (2003)’ya göre; Türkiye’de iyi bir gelecek için çaba sarf eden öğrencilerin eğitim yaşamlarında merkezi sınavlar önemli bir yere sahiptir. Bir eğitim kurumuna yerleştirilmek için ülkemizde birçok sınav kullanılmaktadır. Bireylerin bu anlamda ilk yol ayrımına geldikleri nokta ise temel eğitimden ortaöğretime geçiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere ülkemizde birçok sınav türü denenmiş, ancak toplumun önemli kesimlerinden gelen tepkiler ve sınavlardan elde edilen sonuçların sadece öğrencinin öğrenim görmek istediği kurumun puanına yetip yetmediğine bakılması, elde edilen sonuçların sınavdan önce gerçekleştirilen eğitim öğretim çalışmalarıyla birlikte bir bütün olarak değerlendirmesinin yapılmaması, eğitim öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri olan ölçme ve değerlendirmenin, bu tip uygulamalarla birlikte gerçek anlamını yitirmesine neden olmakta ve sonuç olarak süreklilik arz eden bir sınav sisteminin benimsemesini neredeyse imkânsız kılmaktadır (akt. Özkan ve Özdemir, 2014, s.443).

Ülkemizde öğrenci sayısının fazla olması ve nitelikli okul sayısının ise az olması nedeniyle bütün öğrencilerin istedikleri okulda eğitimine devam ettirmesi mümkün görülmemektedir. Sınav odaklı eğitim sistemi, ilgili taraflar üzerinde sözü edilen etkiyi doğururken arzu edilen öğrenci profilinin oluşmasını engelleyen unsurlardan biri olarak sistemi olumsuz yönde etkileyen bir gerçek olarak da karşımıza çıkmaktadır. Oysa eğitimde başarı, yalnızca sınava dayalı performans olarak algılanmamalıdır (MEB, 2013a). Türkiye'de ortaöğretime yerleştirme sürecinde merkezi sınavlar belirleyici olurken, sınavlar çeşitli dönemlerde yöntem ve içerik olarak farklılık gösterdi. Ülke genelinde kimi zaman tek, kimi zaman birden çok sınavlar uygulandı.

Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin SETA' nın hazırladığı rapor ve derlenen bilgilere göre, sınavla öğrenci alan okulların tarihi çok eskilere dayanıyor. 1955 yılından itibaren hizmet vermeye başlayan ve yabancı dilde eğitim sunan kolejler öğrencilerini sınavla seçiyordu. Daha sonra öğrencilerini sınavla alan 1964 yılında itibaren fen lisesi, 1985 yılından itibaren Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılından itibaren Anadolu öğretmen liseleri ile 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler lisesi kurulmaya başladı. Kolej olarak açılan ve şimdilerde Anadolu Lisesi olarak bilinen okullar ise 1999 yılına kadar öğrencilerini ilkokuldan itibaren merkezi sınavla aldı. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlamasıyla Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmış, Anadolu liseleri hazırlık ve üç yıllık lise eğitimi vermeye başladı. Yeni düzenlemeyle öğrenciler, 8’inci sınıftan itibaren Anadolu liselerine yerleşmek için sınava girmeye başladı.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte merkezi sınavlar hep var oldu, ancak bu sınavların yöntemleri farklılıklar gösterdi. Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanan farklı sınav sistemleriydi. 2000'li yıllarda sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına LGS ile yerleştirme yapılırken, 2004 yılından itibaren OKS 'ye geçilmiş, 2008 yılında son kez yapılan OKS ile bu sistem de terkedildi. OKS sistemine geçilerek özel okullar ile polis kolejine öğrenci alımları da bu sınavla yapılmaya başlandı. İlköğretim 6, 7 ve 8’inci  sınıflar için düzenlenen SBS'lere ise 2008 yılında geçildi, bu yılda sadece 6 ve 7’nci sınıflar için SBS düzenlendi. 2009 yılından itibaren ise bu sınav ilköğretim 8’inci sınıflara uygulandı.

MEB, SBS sınavlarına geçişin sebeplerini açıklayan bir kitapçık hazırlayarak, değişikliğin müfredattaki yenilenmeye bağlı olarak, farklı bir ölçme sınavının yapılmasına gereksinim duyulduğu dile getirildi. İlerleyen süreçte SBS'ler kademeli olarak kaldırıldı ve sadece ilköğretim 8’inci sınıflara uygulanır hale geldi. SBS ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez yapıldı. Bu noktadan yola çıkılarak öğrencileri bu sınav stresinden kurtarmak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından başlayarak kamuoyunda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak bilinen elemeye dayalı ortaöğretime geçiş sınavını kaldırılmıştır. Bu sınavın yerine MEB, ortaöğretime geçişte yeni sistemi dün kamuoyuyla paylaştı. Gelecek yıldan itibaren 6 temel ders için 8’inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel yapılan sınavlardan biri merkezi olarak gerçekleştirilecek. Bu yeni sistemde, yeni bir sınav olmayacak, öğrencilerin her dersten zaten girdikleri yazılıları [Milli Eğitim Bakanlığı](http://www.hurriyet.com.tr/index/Milli_E%C4%9Fitim_Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1) merkezi olarak yapacak.(Hürriyet Eğitim)

Ülkemizde ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) kapsamında sınavlarla öğrenciler okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır. OGES ise sadece bir geçiş sistemi değil aynı zamanda 2004 yılından itibaren kademeli olarak yenilenen öğretim programlarına bir uyum süreci olarak tanımlanmıştır (akt. Metin, 2013).

 Bu anlayıştan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, 2007–2008 öğretim yılında 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere “Ortaöğretime Geçiş Sistemi’ni uygulamaya koymuştur. Sistem genel olarak üç ana unsurdan oluşmaktadır:

* *Seviye Belirleme Sınavı (SBS)*

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın öğretim Programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır.

* *Yılsonu Ba*ş*arı Puanı (YBS)*

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarda, öğrencinin o yıl derslerden aldığı yılsonu puanlarının haftalık ders saati ile çarpılarak elde edilen ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölümü ile hesaplanan puandır.

* *Davranı*ş *Puanı (DP)*

İlköğretim okullarında; öğrencilerin tavır, davranış ve yetenekleri ile ilgili olarak belirlenen kriterlere göre derslerine fiilen giren öğretmenlerin ayrı ayrı verecekleri puanların aritmetik ortalamasından sistem tarafından otomatik olarak elde edilen puandır. (MEB, 2007).

Genel hatlarıyla açıklanan yeni sistemin (OGES) öğrenciler ve aileler üzerindeki stresi azaltacağı ve dershanelere olan bağımlılığı ortadan kaldıracağı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile yürürlüğe konulan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)’nin bir parçası ve sistemin değerlendirme öğesi olarak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) tanımlanmıştır. OGES de öğrencileri ortaöğretime yerleştirirken SBS puanı ve yılsonu başarı puanlarının dikkate alındığı bir geçiş modeli öngörülmektedir. Bu amaçla 2008 yılında 6 ve 7. sınıfların, 2009 yılından itibaren ise 6, 7 ve 8. sınıfların katılımıyla SBS uygulamaları başlatılmıştır (MEB, 2008). Bu uygulamaya göre ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilme puanlarının, %70’ini 6., 7. ve 8. sınıf SBS puanları, %25’ini öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ve %5’ini ise öğrencinin davranış puanı oluşturmaktaydı. Fakat bu uygulama 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından SBS uygulamasının kademeli olarak yürürlükten kaldırılması ve OGES kapsamında 8. sınıf sonunda uygulanacak tek bir sınava dayalı bir değerlendirme modeline geçilmesi kararı ile yürürlükten kaldırılmıştır.

2010 yılından sonra SBS, her yıl haziran ayında dönemin bitiminden sonra öğrencilerin ilköğretimin 6, 7 ve 8’inci sınıflarındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce derslerinin öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmeye çalışan merkezi sınav sistemi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2008a). SBS’de öğrencilere yöneltilen sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanılmaktadır (MEB, 2010). Böyle bir yerleştirme mantığının gereği öğrencinin derslere odaklanmasını sağlayarak bütün derslerin eşit derecede önemli olduğunu öğrenciye hissettirmektir.

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılından itibaren öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlarını gerçekleştirmek için Ortaöğretime geçiş sistemi yenilenerek TEOG Sınavı ismi verildi.

Bu yeni sınav sistemi öğrenci başarısının anlık performansa dayalı olarak değil geniş bir zaman dilimine yayılarak belirlenmesini sağlayan bu uygulama; telafi imkânının sağlanması, merkezi ortak sınavların iki okul gününde yapılması, ortak sınavların, sınav gününe kadar işlenen konuları kapsayacak olması, merkezi sınavların süresinin bir yazılı süresi kadar olması gibi yenilikleri içermektedir.

MEB (2013b), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi olarak yeniden yapılandırdığı ortaöğretime geçiş sistemin amaçlarını, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi olarak karşımıza çıkan yeni uygulamada; ortaöğretime geçişi, tek tip insan yetiştirme anlayışından çıkarıp, farklılıklara saygı duyan, onları güvence altına alan çoğulcu bir yaklaşım hedeflenmektedir. Eğitim sistemimizi, salt ezbere ve yarışmacı mantığa dayalı olmaktan çıkarmak, elemeli sınav geçiş sistemlerinin tüm eğitim alanında yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldıracak tedbirleri almak yeni sistemin amaçları arasındadır. Bu sisteme göre 6, 7 ve 8. sınıflarda 6 temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sınava girilip alınan puanların ortalaması ve okul puanlarıyla merkezi sınav puanı hesaplanacaktır, olarak açıklamıştır. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan davranışların ne kadarını kazanmış olduklarının belirlenmesi için Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılan sınavlar ve bu sınavda ulaşılan başarı düzeyi çocuğun geleceğine yön vermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda sınav başarısı bu kadar önemli iken, öğrenci sınav başarısını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması ve daha iyi anlaşılması için bu araştırmada yeni bir sistem olan TEOG sınavı incelenmeye değer bulunmuştur.

Bir sınav sisteminin mükemmel olması beklenilemez, sınav sisteminin olumlu ve olumsuz özelliklerinin olması muhtemeldir. Teog sisteminin de diğer sınav sistemleri gibi olumlu ve olumsuz özelliklerinin olabileceğini kabul etmek gerekir. Olumlu ya da olumsuz özelliğinin olan bir sınav sisteminin başarılı olabilmesi için sınav sisteminin olumsuz özellikleri giderilmeye çalışılmalıdır ya da bu sınav sisteminin etki etkilediği öğrencilerin bu olumsuzluklardan daha az etkilenmesi için önlemler alınmalıdır. Buradan hareketle bir sınav sisteminin başarısının o sınavın uygulandığı öğrencilerin başarısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan Teog’un uygulandığı 8. öğrencilerinin başarı durumlarının incelenmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin Teog’ da ki başarılarına etki eden etkenlerin neler olduğun belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu şekilde öğrencilerin SBS’de ki başarıları arttırılabilir ve sınav sisteminin daha etkili hale gelmesi için paydaşlarının neler yapması gerektiği belirlenebilir.

* 1. **Problem Cümlesi**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmada bu problemle ilgili şu alt problemlere yanıt aranacaktır.

**1.3. Alt Problemler**

1. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, oda değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, babanın mesleğine göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, oturdukları semte göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, kiminle yaşadığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, aile durumuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, akademik destek alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.4. Sayıltılar**

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

1. Öğrencilerin akademik gelişimi ortaöğretime geçiş sınavıyla ilgili bilgi verebilecek yeterliliktedir.
2. Öğrenciler OGES’le ilgili yeterli bilgiye sahiptir.

**1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Denizli ili sınırları içerisindeki 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

**1.6. Araştırmanın Önemi**

Erdoğan (2010)’a göre, eğitim ihtiyacı insanlık tarihi boyunca artarak ve nitelik değiştirerek devam etmektedir. Günümüzde ise hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, bilgi üretimi ve birikimindeki hızlı artışa paralel olarak bu ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Ülkeler, içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmek ve küreselleşen dünyada toplum olarak önemli bir yere sahip olabilmek için eğitim sistemleri üzerinde yapacakları reformları politikalarının merkezine almak zorunda kalmıştır. Toplumların, diğer toplumlar arasındaki gelişmişlik farklarını eğitim aracılığı ile kapatmaya çalışmaları konusundaki çabaları da sözü edilen savın doğruluğunu gözler önüne sermektedir. Çünkü toplumların eğitim niteliği onların gelişmişlik düzeyini belirleme ölçütü olarak algılanmaktadır (akt. Süer, 2014, s.1).

Bu araştırmanın yapılma nedeni Türkiye’de 2013-2014 yılında uygulanmaya başlayan TEOG sisteminin, bazı değişkenlerle öğrenci başarısı üzerinde etkisini incelemektir. Türkiye’de sınavların öğrenci hayatında büyük etkisinin olması ve uygulanan TEOG sisteminin yeni olması incelenmesini önemli kılmıştır. Yapılan çalışmalarda sınav başarısını etkileyen farklı değişkenin olduğu görülmüş ve bu değişkenlerin cinsiyet, anne ve babaların eğitim durumu, dershaneye gitme durumu ve sosyo ekonomik durumun akademik başarıdaki önemi vurgulanmıştır. TEOG sınavında başarılı olmak, sınava girenlerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olduğu için bu değişkenlerin dikkate alınması gerekir. Bu çalışmada da TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırma bulgularının, öğretim üyelerine, ilgili eğitim kuruluşlarına, sivil toplum örgütlerine, öğrencilere ve ailelerine, eğitim sistemi içerisinde yapılacak olan değişikliklere ışık tutması beklenmektedir. Araştırmanın, öğrencilerin merkezi sınav başarılarını açıklamaya fayda sağlaması umulmaktadır. Son olarak; araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve ortaya çıkan ilişkilerin yeni yapılan sınav ile ilgili; yeni açılımlara, yeni araştırmalara bir başlangıç noktası oluşturması düşünülmektedir.

Bu Araştırma 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ve Merkezi Ortak Sınavlar (MOS)’a ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin Orta Öğretime Geçiş sınavları hakkında tutumlarını inceleyerek bu uygulamalarda başarıyı arttırmak, sorunları tespit etmek ve eğitim bilimine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

**1.7. Araştırmanın Amacı**

Ülkemizde kaliteli bir eğitim alabilmek için öğrenciler, küçük yaştan itibaren kendilerini zorlu bir rekabetin içinde bulmaktadırlar. Kurumlara giriş sınavları, rekabet ortamında yasayan bu öğrencilerin ve ailelerinin yaşadıkları, görülmeye ve incelenmeye değerdir. Uygulanan her yeni sistemle bir öncekinde karşılaşılan sorunlar giderilmeye ve çözülmeye çalışılmaktadır.

İleride iyi bir yasam planlayanlar, bunun iyi bir meslekle elde edilebileceğinin, iyi bir mesleğinde, iyi bir üniversiteyi kazanmakla olacağının bilincindedirler. Tüm bunlara ulaşabilmenin yolu, aynı zamanda kaliteli bir ortaöğretim kurumunu kazanmakla başlar. Uygulanmış olan ortaöğretime geçiş sistemlerinde, öğrenci için çok önemli olan bu hedefe giden yol, bir kaç saatlik sınav sürecinden geçmektedir. Bu durumda, öğrenciler ve aileleri büyük bir stres altına girmekte ve okul dışı farklı ek kaynaklara yönelmektedirler.

Öğrencilerin yapılan sınavlardan aldıkları puana göre, yerleştirildikleri liseden ve üniversiteden aldıkları eğitimin niteliği de değişir. Öğrenci merkezi sınavdan iyi bir puan aldıysa eğitim kalitesi daha yüksek bir üst kademede öğrenim görme hakkına sahip olmaktadır. Önemli bir başka konu ise ülkemizde eğitim, toplumsal konum kazanmada önemli bir anahtar olarak kabul edilir. Bu doğrudan hareketle aileler çocuklarına yakın hedef olarak nitelikli bir eğitim, uzak hedef olarak da iyi bir gelecek sağlamak için olanakları ölçüsünde en yüksek çabayı gösterme eğilimi sergilerler. Sınava odaklı eğitim sistemi, ilgili taraflar üzerinde sözü edilen etkiyi doğururken arzu edilen öğrenci profilinin oluşmasını engelleyen faktörlerden biri olarak sistemi olumsuz yönde etkileyen bir gerçek olarak da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılan sınavlar ve bu sınavda ulaşılan başarı düzeyi çocuğun ilerideki hayatına yön vermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın çıkış noktası Türkiye’de geçen yıl uygulanmaya başlayan TEOG sisteminin farklı değişkenlerle öğrenci başarısı üzerinde etkisini incelemektir. Tabi ki bunu inceleyebilmek içinde daha önce yapılan sınavların incelenerek neden sınav değişikliğine gidildiğinin nedenlerinin bulunması gerekir. Türkiye’de sınavların öğrenci hayatında büyük etkisinin olması ve uygulanan TEOG sisteminin yeni olması incelenmesini önemli kılmaktadır. Yapılan çalışmalarda sınav başarısını etkileyen birçok değişkenin olduğu görülmüş ve bu değişkenlerin anne ve babalarının eğitim durumu, cinsiyet durumu, sınıf seviyesi durumu, yaşanılan sosyal çevre durumu, dershaneye gitme durumu ve sosyo ekonomik durumun akademik başarıdaki önemi vurgulanmaktadır. TEOG sınavında başarılı olmak, sınava girenlerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olduğu için bu değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretimden Ortaöğretime Geçiş sınav sistemi( OKS, SBS, TEOG) ve Merkezi Ortak Sınavlar (MOS)’a ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma bulgularının, öğretim üyelerine, ilgili eğitim kuruluşlarına, sivil toplum örgütlerine, öğrencilere ve ebeveynlere, eğitim sistemi içerisinde yapılacak olan değişikliklere ışık tutması beklenmektedir. Araştırmanın, öğrencilerin merkezi sınav başarılarını açıklamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Son olarak; araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve ortaya çıkan ilişkilerin yeni yapılan sınav ile ilgili; yeni açılımlara, yeni araştırmalara bir başlangıç noktası oluşturması düşünülmektedir.

**1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar**

**Meb:** Milli Eğitim Bakanlığı

**Mos:** Merkezi Ortak Sınavlar

**Oges:** Orta Öğretime Geçiş Sistemi

**Lgs:** Liselere Giriş Sınavının kısaltılmış adıdır.1997’de başlayıp 2004’te yürürlükten kaldırılmıştır.

**Oks:** Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’nın kısaltılmış adıdır.2004’ten sonra bu adı almıştır.

**Sbs:** Seviye Belirleme Sınavının kısaltılmış adıdır. İlköğretim 6.7.ve 8.sınavlarda ders yılı sonunda yapılan bir sınavdır.2008 yılında uygulanmaya başladı.2013 yılında yürürlükten kaldırıldı.

**Teog:** 2013 yılında uygulanmaya başlayan Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine verilen addır. Merkezi ortak yazılı şekline Kasım ve Nisan sonunda olmak üzere yılda iki kez yapılır. Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Yabancı Dil sınavlarından oluşur.

**Ybs:** Yılsonu başarı puanı

**Dp:** Davranış puanı

**OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development )

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

**TED**: Türk Eğitim Derneği

**İKİNCİ BÖLÜM**

**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu araştırma da öğrencilerin merkezi sınavlar hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olan cinsiyet, dershane gidip gitmeme durumu, yaşanılan sosyal çevre, ailelerin eğitim durumu, sınıf düzeyindeki farklılıklar ve sosyo-ekonomik düzeyleriyle sınav kaygısının akademik başarıya etkisi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Akademik başarı ile ilgili araştırmaların bir kısmında da cinsiyet, dershane ve sosyo-ekonomik, yaşanılan sosyal çevre, kaygı düzeyi gibi değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Eldeki çalışmada sosyo-ekonomik düzey, dershaneye gidip gitmeme durumu, cinsiyet, ailelerin eğitim düzeylerine ve kaygı düzeylerine göre öğrencilerin Teog’a bakış açısının değişmesi ve ayrıca bu sınavların değerlendirilmesi ilgili araştırmalar, yurt içi ve yurt dışı olmak üzere aşağıda belirtilmiştir.

**2.1. Yurt içi araştırmalar**

Kahveci tarafından 2009 yılında yüksek lisans tezi olarak sunulup, onaylanan bir araştırmada Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi amacıyla uygulanan sınavların, ailelere maliyeti ve ailelerin toplam eğitim harcamaları içinde ki payı incelenmiştir. Araştırmada öncelikle ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci ailelerinin toplam eğitim harcamalarının içinde, öğrencilerin OKS/SBS sınavlarına hazırlanmaları sürecinde yapılan harcamaların miktarlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda SBS/OKS sınavları kapsamında yapılan harcamaların, toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: 1. Öğrenci başına kurs, dershane, özel ders, etüt vb. nedeniyle yapılan ödemeler toplamının, toplam özel harcama içindeki payı %68,13’dir. Öğrenci başına yapılan toplam özel harcama miktarının yarısından fazlasının kurs, dershane, özel ders ve etüt merkezleri için yapılması OKS/SBS’ ye hazırlık kapsamında ailelerin yaptığı harcama miktarının büyüklüğünü ortaya koyar. 2. Öğrencilere yapılan eğitim harcamalarının miktarı, sınıf düzeyine paralel olarak artmaktadır. 3. Öğrencilerin dershane gitme ve özel ders alma oranları, sınıf düzeyine paralel olarak artmaktadır. 4. Öğrencilerin etüt merkezine gitme ve okulda açılan kurslara katılıma oranları ile sınıf düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. 5. Ailelerin gelir düzeyi arttıkça öğrenci başına yaptıkları özel harcama miktarı artmaktadır.

Çevik tarafından 2009 yılında yüksek lisans tezi olarak sunulup onaylanan bir araştırmada ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında yapılan yazılı sınavlar ile SBS karşılaştırılmış, sınavlar arasındaki uyum ile sınavların öğretim programına uyumu incelenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile sınırlandırılan bu araştırmanın amacı; Seviye Belirleme Sınavı ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. ve 7. sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Niğde ili merkez ilçesinde yer alan 25 ilköğretim okulunda ki görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2007-2008 öğretim yılında yaptıkları 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda hem yazılı sınav sorularının hem de SBS sorularının, öğretim programıyla uyumunun düşük olduğu görülmüştür, ayrıca soruların kapsam geçerliği de zayıf bulunmuştur. Soruların ünitelere dağılımında bir dengesizlik bulunduğu belirlenmiş, yazılı sınav soruları ile SBS soruları arasında anlamlı düzeyde bir uyumun bulunmadığı görülmüştür. Yazılı sınav sorularıyla, öğretim programında yer alan kazanımlar da, SBS soruları da anlamlı bir ilişki göstermemektedir.

Tekbaş tarafından 2009 yılında yüksek lisans tezi olarak sunulup, onaylanan bir araştırma da, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygıları incelenmiştir. Araştırmanın amacı; ÖSS ve OKS uygulamalarının öğrenciler üzerindeki kaygı düzeylerinin ve bu kaygıyı neden olan bazı değişkenlerin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemi Edirne ili merkez ilçede 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 400 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile, 5 lisede öğrenim gören 200 Lise 2 ve Lise 3 öğrencisinden oluşmaktadır.. Ulaşılan bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır: 1. Kendisine ait odası olan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri anlamlı şekilde daha düşüktür. 2. Dershaneye gitmeyen öğrencilerde sınav kaygı düzeyi anlamlı şekilde daha yüksektir. 3. Aile baskısı gördüğünü belirten öğrencilerde sınav kaygı düzeyi anlamlı şekilde daha yüksektir. 4. Özel ders alan öğrencilerin, sınav kaygı düzeyi anlamlı şekilde daha düşüktür. 5. Haneye giren gelir miktarındaki farklılıklar, sınav kaygı düzeyini anlamlı şekilde etkilemektedir. 6. Ailedeki fert sayısı, anne-babanın eğitim durumu da öğrencilerin sınav kaygılarını anlamlı şekilde etkilememektedir.

Özerman tarafından 2007 yılında yüksek lisans tezi olarak yapılan bir araştırmada Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı örneği üzerinden hareketle, sınavlara hazırlık sürecinde ergenlik çağında yaşanılan kaygı durumu incelenmiştir. Araştırmanın amacı; OKS sınavına hazırlık sürecindeki öğrencilerin sınava hazırlık kaygı düzeyinin ve bu kaygıyla baş etme becerilerinin kuramsal bir etkileşim modeli çerçevesinde ele alınması olarak belirtilmiştir. Tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın örneklemini, Türkiye’de ortaöğretim kurumları giriş sınavına hazırlanan 351, 8. sınıf öğrencisi oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır: 1. Sınava hazırlık kaygısının, sınav kaygısından daha farklı bir kaygı kavramı olduğu ortaya çıkmıştır. 2. Sınavda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle benzer sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. 3. Öğrencilerde görülen başarı beklentisi, sınava hazırlık kaygısı ve iki sınav kaygısıyla baş etme becerisi, değişkenlerinde cinsiyet farkı gözlenmiştir. 4. Sınav tarihi yaklaştıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü ya da azaldığı görülmüştür.5. Öğrencilerin başarı beklentilerinin sınav başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

 Ayvacı ve Nas tarafından yürütülen ve 2009 yılında makale olarak yayımlanan bir araştırmada fen ve teknoloji dersi konularının okul ve dershanede işlenişleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Amacı; dershane ve okullarda verilen fen ve teknoloji dersinin amaç, içerik ve zamanlama bakımından farklılıklarının olup olmadığının belirlenmemektir. Araştırmada ulaşılan bazı bulgular ve sonuçlar şunlardır: 1. Öğretmen görüşleri doğrultusunda dershanelerde fen ve teknoloji dersinin amacının öğrencileri sınavlara hazırlamakken, okuldaki fen ve teknoloji dersinin amacının ise öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük hayata aktarılabilmesini sağlamak olduğu anlaşılmıştır. Dershaneyle okullarda fen ve teknoloji dersinin amaçları bu yönüyle farklılık oluşturmaktadır. 2. Öğrenciler, dershanedeki öğrenmelerin etkisiyle kazanımlar dışında öğrendikleri bilgileri okulda öğretmenlerine sorarak onların bilgisini ölçmeye çalışmaktadır. Bunun sonucunda öğrenci-öğretmen ilişkilerinde güvensizlik yaşanmasına neden olabilmektedir. 3. Öğretmenlerin çoğu, dershane ve okullarda işlenen fen ve teknoloji dersinin içerik ve yöntemi açısından çok da farklı olmadığını düşünmektedirler. 4. Öğrencilerin yaklaşık %80’i sınav başarısı açısından dershanelerin okullara göre daha önde olduğu düşünmektedirler. Bu durum dershanelerdeki eğitimin, sınav başarısına odaklı olması ile ilişkilendirilmiştir. 5. Öğrenciler, dershanelerde konuların daha önceden işlenmesine bağlı olarak okullarında bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yavuz tarafından yürütülen ve 2010 yılında elektronik makale olarak yayımlanan bir araştırmada Türkiye’de yerleştirmeye yönelik yapılan sınavların ilköğretim öğrencilerinin sınıf puanlarına etkisi incelenmiştir. Amacı; öğrencilerin, ilk defa 2007-2008 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 6 ve 7. sınıflar Yerleştirme Sınavında (SBS) aldıkları puanların %70’i ve yılsonu başarı puanlarının %25’i eklenip elde edilen sınıf puanlarını yordayan değişkenlerin tanımlanması olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda ‘SBS hazırlık amaçlı özel eğitim kurumlarına devam durumu’ ile ‘günlük çalışma durumu’ değişkenlerinin, öğrencilerin sınıf başarılarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu bu iki değişkenin de gerek 6. sınıf gerekse 7. sınıf düzeyinde sınıf başarısını yordama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiş olup, bu anlamda benzerlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen tarafından yürütülen ve 2010 yılında elektronik makale olarak yayımlanan bir araştırmada SBS’ye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı; SBS’ye ilişkin olarak öğrenci, öğretmen ve özel dershane öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak betimsel bir inceleme sağlamaktır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır: 1. SBS sistemi önceki OKS sistemine göre, yapılandırmacı yaklaşımla yenilenen öğretim programlarına daha uyumlu olduğu görülmüştür. 2. SBS sistemi dershaneye gitme yaşını düşürmüş ve dershaneye devam oranlarını ise arttırmıştır. 3. SBS sistemi öğrencilerde sınav kaygısı düzeyini yükseltmiştir. 4. SBS sistemi öğrenciler üzerindeki aile ve çevre baskısını arttırdığı görülmüştür. 5. SBS, süreç odaklı olmaktan çok sınav odaklı bir sistem olarak görülmektedir.

Erözkan tarafından yürütülen ve 2009 yılında elektronik makale olarak yayımlanan bir araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları incelenmiştir. Araştırmanın amacı; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak, ebeveynlerin tutumları, benlik saygıları, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı dikkate alınmıştır. Bu bağımsız değişkenlerle öğrencilerin depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı irdelenmiştir. Betimsel modelde yürütülen araştırmada örneklem, Muğla ilinde beş farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme ile belirlenen toplam 500 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda ebeveyn tutumları, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı değişkenleri, öğrencilerde depresyonun yordayıcısı olarak belirtilmiştir.

Üzkurt ve Koçakoğlu tarafından yürütülen ve 2009 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin derste aldıkları puanlarla SBS puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın amacı; öğrencilerin 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanan SBS sonucunda aldıkları puanlar ile yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirtilmektedir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemi, Türkiye’deki 10 farklı ilde seçkisiz olarak belirlenen 10’ar ilköğretim okulunda 2007-2008 öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 1620 öğrenciden oluşmuştur. İkincil analiz olarak yürütülen araştırmada gerekli veriler MEB e-Okul sisteminden sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavından aldıkları puanlar ile akademik başarılarını gösteren yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönlü, güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavından aldıkları puanlar ile okul başarılarına göre yeniden düzenlenmiş akademik başarılarını gösteren yılsonu başarı puanlarının arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBS alt alan puanlarına göre yapılan irdelemelerde de benzer bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Erdin ve Kaptan tarafından yürütülen ve 2009 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada SBS’de yer alan soruların öğretim programlarında öngörülen öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik kazanımlarla uyumluluğu irdelenmiştir. 2008 yılı SBS uygulamasında kullanılan soruların dikkate alındığı araştırma, Fen ve Teknoloji dersi ile bu derse yönelik öğretim programı ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 6. ve 7. sınıflar SBS 2008 Fen ve Teknoloji sorularının, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlarına uyumunun incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada Fen ve Teknoloji dersindeki kazanımların öğrenme alanları düzeyinde yüzdelik dağılımları ile SBS’de yer alan Fen ve Teknoloji sorularının yüzdelik dağılımları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, SBS Fen ve Teknoloji sorularının dağılımı ile öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının dağılımı arasında yüksek bir uyumun varlığı belirlenmiştir. Gündelik hayatta karşılaşılabilecek problem durumları olarak verilen sorular, kazanımlarla birebir ilişkilendirilmemiştir. Soruların geneli birden fazla kazanıma yöneliktir. Genel olarak açık-seçik ve anlaşılır bulunan sorular, bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama boyutlarına yönelik olarak hazırlanmıştır.

Erdoğan, Meşeci ve Çifçili tarafından yürütülen ve 2009 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada öğrencilerin SBS’de yer alan sorulara alt alanlar düzeyinde verdikleri doğru yanıtların oranı ile okul, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda iller düzeyinde doğru yanıtların oranları arasında bir sıralama yapılması ve alt alanlar düzeyinde başarı düzeyinin en yüksek ve en düşük olduğu illerin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda SBS sorularına verilen doğru yanıtların oranı ile her bir okula düşen öğrenci sayıları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Doğru yanıtlar oranı ile öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca SBS sonuçlarına göre doğru cevap yüzdesi en yüksek illerin Türkiye’nin batısında yer alan iller olduğu, doğru cevap yüzdesi en düşük olan illerin ise Türkiye’nin doğusunda yer alan iller olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş Çelebi tarafından yürütülen ve 2009 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada 2006, 2007 ve 2008 yıllarında uygulanan SBS sonuçları analiz edilmiş ve bu sınavların Türkçe öğretim programlarında yer alan öğretim hedefleri ile ne derece uyumlu olduğu incelenmiştir. Davranışsal sınıflandırmaya uygun olarak SBS sorularının hangi davranış düzeyini ölçtüğü belirlenmiş ve bu belirlemeye bağlı olarak soruların öğretim programındaki hedeflerle ne derece örtüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada üst düzey istatistik yöntemlerinin kullanımına gerek duyulmamıştır.

Çitemel, Bozkurt, Eroğlu, Yıldırım ve Mengi tarafından yürütülen ve 2009 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada sınav sisteminin yarattığı yarışmacı kültürün sonuçları irdelenmiştir. Amacı, sınav sisteminin yarattığı yarışmacı kültürün ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak olarak belirlenen araştırmada, sosyoekonomik düzey algısı, anne-baba tutumu, akademik başarı ve cinsiyet bağımsız değişkenleri dikkate alınmıştır. Araştırma, ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında okumakta olan 27 öğrencinin katılmıştır. Araştırmanın bazı bulguları şunlardır: 1. Öğrencilerin %55’i sınav olmasaydı, sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayıracaklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin sınav sistemini, sosyal etkinliklerini azaltan bir yapı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. 2. Öğrencilerin %44’ü sınav olmasaydı, sevdikleri ile daha fazla vakit geçireceklerini belirtmişlerdir. 3. Öğrencilerin %44’ü sınav olmasaydı dershaneye gitmeyeceklerini belirtmişlerdir. 4. Öğrencilerin %44’ü sınav olmasaydı, gereksiz yere ders çalışmayacaklarını belirtmişlerdir. 5. Öğrencilerin %33’ü sınav olmasaydı, sevdikleri ile kavga etmeyeceklerini belirtmişlerdir. 6. Öğrencilerin %26’sı sınav olmasaydı, stres yapmayacağını ve alıngan olmayacağını belirtmiştir

Karakuş tarafından yürütülen ve 2008 yılında bildiri olarak da sunulan bir araştırmada ilköğretim öğretmen ve öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)’e yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı; ilköğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin OGES’e ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın örneklemi, Adana ilinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 597 öğretmen ile 436 6. ve 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır: 1. Öğretmen ve öğrenciler ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklik yapılması gerektiği görüşündedir. 2. Yeni sistem, dershanelere bağımlılığı artıracak özelliktedir. 3. Yabancı dil alanında soruların bulunması, özel okullara avantaj sağlaması açısından eğitimde fırsat eşitliğini bozucu bir etkiye neden olmaktadır. 4. Öğretmenler din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinden soru sorulmasını doğru bulmamaktadır. 5. Öğretmen ve öğrenciler, ilköğretimin ilk beş yılının da OGES kapsamında dikkate alınması gerektiği görüşündedir.

Ekici (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)’ye yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Ankara’daki üç özel dershanenin 258 öğrencisini araştırmanın çalışma grubu olarak belirlemiştir. Uygulanan tutum ölçeği analizler sonrası öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavına yönelik tutumları öğrencilerin özel dershaneye gidip-gitmeme durumuna göre değişmektedir. Öğrenci seçme sınavına yönelik öğrencilerin tutumları öğrencilerin cinsiyetine, sınava girip-girmeme durumuna, tercih ettikleri bölüme ait puan türüne, lise türüne ve sınıflara göre değişmemektedir.

Dağlı (2006), dershaneler hakkında görüşleri belirlediği araştırmasında velilerin öğrencilerini gönderdikleri dershaneleri neye göre seçtikleri ve bu dershaneden beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; velilerin dershane seçimini etkileyen en önemli faktör üniversiteyi kazandırma oranıdır. Daha sonra kaynakların bol ve yeterli düzeyde olması, dokümanların kaliteli olması, öğretmenlerin tecrübeli ve idarecilerin nitelikli olması, verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırabilmesi, nitelikli bir eğitim verilmesi, rehberlik hizmetlerinin yeterli olması ve bunların yanında dershanenin fiyatının da uygun olması dikkat ettikleri kriterler arasındadır. Velilerin % 90,5‟i dershaneler okulun açıklarını kapatmaktadır şeklinde düşünmektedirler. % 87,8’i dershaneler sınav kazandırmada okullardan çok daha başarılı olduğunu, %87,7’si dershanelerin daha çok sınav tekniği kazandırdığını, % 87,5’i dershaneler kaldırılamaz eğitim siteminin bir parçası olduğunu, %76,9’u sınavlar var oldukça dershaneler de var olacağını düşünmektedirler. Veliler temel ihtiyaçlarından bile kesinti yaparak aile bütçelerini zorlamasına rağmen en az bir yıl çocuklarına dershaneye gitme şansı tanıdıklarını ve çocuklarını dershaneye göndermenin pek çok veli için çocuğu için yapılması gereken temel davranışlardan olduğunu belirtilmiştir. Veliler istemeseler de, gerek devlet okullarının eğitimini yetersiz bulmalarından, gerekse çocuklarının sınav başarısı için başka alternatifleri olmamasından dolayı, çocuklarını dershanelere yolladıkları tespit edilmiştir. Veliler öğrencilerine dershaneye gönderirken, ekonomik durumu iyi olan veliler üniversiteyi kazandırma oranları yüksek dershaneleri seçerken, ekonomik durumu düşük olan velilerin fiyatı makul herhangi bir dershaneyi seçtikleri görülmektedir.

Hevedanlı ve Ekici (2011) yaptıkları çalışmada ki amaçları, lise öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada çalışma grubu olarak 2007–2008 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden toplam 1306 öğrenciyi belirlemişlerdir. Bunun sonucunda, öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutum puanları orta düzeydedir. Tutum puanları; cinsiyete göre erkekler lehine, kayıtlı bulundukları sınıflara göre 1. Sınıfların lehine, kayıtlı bulundukları lisedeki genel akademik başarılarına göre başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin ailelerin aylık gelirlerine göre Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ve ailesinin aylık geliri en düşük olan öğrencilerin tutum puanının en yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerin aylık gelirlerine göre Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ve ailesinin aylık geliri en düşük olan öğrencilerin tutum puanının en yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmada görülen bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kurumuna ve mezun oldukları ilköğretimin bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Arda'nın (1991) İzmir' de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul son sınıfta okuyan erkek öğrencilerde kaygı düzeyi ile başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre: Kaygı düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, ailenin gelir düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bozak (1982)’ın kaygı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla 10 ile 15 yaşları arasında 107 erkek ve 75 kız ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında: kız ve erkek öğrencilerin kaygı derecelerinin yaşlara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırma da kızlar 12 yaşa kadar, erkeklerden daha yüksek kaygı derecesine sahip olduğu görülürken, 12 yaştan sonra erkeklere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu veya erkeklerle eşit düzeyinde kaygılandıkları görülmüştür. Ayrıca, başarılı öğrencilerin kaygı düzeyinin, başarısız öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük olduğu ve bu farkın yine istatistik olarak önemli olduğu görülmüştür.

 Börü (2000)’nün, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı “Üniversite Giriş Sınavlarında Öğrencilerin Yaşadığı Kaygı ve Nedenleri (Eskişehir TMS Dersanesi Örneği) adlı yüksek lisans tezinde, kaygının nedenlerinden birinin de ailelerin tutumundan kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca sınavdan sonra öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınav öncesine göre biraz azaldığı görülmüştür.

 Erkan (1991)’ın Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı “Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi” adlı doktora tezinde sınav kaygısı ile ÖSS arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Gündoğdu (1994)’nun ülkemizde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırma da şu sonuçlara ulaşmıştır: 1.Altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri yükseldikçe, akademik başarı düzeylerinin düşmektedir. 2.Altıncı sınıf öğrencileri arasında sınav kaygısının görülme sıklığının % 69, 25 olduğu görülmüştür. 3.Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, sınav ve değerlendirme durumunda, sınav sorularını doğru okuma, doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini düzgün ifade etme, uygun sözcükleri seçme gibi davranışlarda başarısız olabilirler. Sınav kaygısı, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli sergilemelerini engellerken zaman zaman da öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını da ciddi derecede etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıklarından daha düşük statülü, rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler.

 Kapıkıran (2002), Sınav kaygısı düzeyinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir çalışmasında, cinsiyet değişkeninde, kızların erkeklere göre da kaygı düzeylerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2002)’ın yaptığı diğer bir çalışmada, sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre; sınav kaygısının cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı sonucuna ulaşmış ve sınav kaygısını azaltma programları, sınav kaygısını azaltmada etkili bir yol olduğunu görmüştür.

 Ergene (2003)’nin sınav kaygısının etkililiğini inceleyen çalışmasında, sınav kaygısını azaltma programlarına katılanların, katılmayanlara oranla sınav kaygısını bastırabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, davranışçı yaklaşımlarla bilişsel yaklaşımların, beceri odaklı yaklaşımlarla birlikte kullanılması durumunda daha etkili sonuçlar sağladığı ortaya koyulmuştur. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik, bilişsel teknikler, gevşeme egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma, verimli ders çalışma gibi deneysel çalışmalar, sınav kaygısını azaltmada başarılı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Yerin, (1993); Polat ve Yurdabakan, (1999) ve Kaya (1997)’nın anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, anne babalara yönelik grup rehberliğinin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde etkilenme ve değişim sağlamıştır. Ancak, olumlu davranış değişimine rağmen, anne babaya yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı görülmüştür.

 Dönmez (2012)’in Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemine İlişkin Bir Değerlendirmesine göre; çok sayıda ülkede, kademeler arası geçişi düzenleyen sınav sistemleri uygulanmaktadır. Bu tür bir sistemi uygulayan ülkelerden biri de Türkiye’dir. Türkiye’de, İlköğretimden ortaöğretime geçişte, akademik alanda seçicilik uygulama hakkına sahip olan liseler için eğitim görme hakkı kazanacak öğrencileri belirlemek amacı ile 2008 yılında uygulanmaya başlanan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) olarak adlandırılan bir sistem vardır. OGES, 6., 7. ve 8. Sınıfları kapsayan bir süreci içerir. Öğrenciler bu sınıflarda, her öğretim yılının sonunda, derslerden o yılın müfredatında yer alan kazanımları elde etme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi ortak yapılan, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak adlandırılan sınavlara girmektedirler. Öğrencinin bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilebilmesi için her yıl SBS’ den aldığı puanın yanında, yılsonu başarı puanıyla sınıf puanının da belirlenmesi gerekmektedir. Sınıf puanının OGES’ e katkısı 6. sınıflar için %25, 7. sınıflar için % 35 ve 8.sınıflar için % 40’tır.

**2.2. Yurt dışı Araştırmalar**

Sarason, Hill ve Zimbordo (1964) 1104 ilkokul öğrencisi üzerinde dört yıl süren uzunlamasına (longitidunal) araştırmada; tüm denekler için sınav kaygı düzeyinin artması veya azalması başarı ve zekâ testindeki performans düzeyinde karşılıklı değişmeye neden olduğu, ilk yıllar için sınav kaygı skorları ile IQ skorları arasındaki negatif ilişki düşük, ilerleyen yıllarda ise anlamlı olarak yükseldiği, sınav kaygı skorları ile başarı test skorları arasındaki negatif ilişki, sınav kaygı skorları ile zeka test skorları arasındaki negatif ilişkiden daha güçlü olduğu, savunma eğilimleri ölçeklerinin skorlarına göre, deneklerin değerlendirme dışı bırakılarak yapılmış doğrulamalarda sınav kaygı skorları ile başarı ve zeka testleri arasındaki negatif ilişkinin daha güçlendiği şeklindeki tüm bulgular elde edilmiştir (akt. Kayapınar, 2006, s. 37).

Hill ve Sarason (1966), 1104 ilkokul öğrencisi üzerinde beş yıl süren uzunlamasına (longitidunal) araştırmada; sınav kaygı skorları ile deneklerin üst sınıflara ilerlemesini sağlayan akademik performans skorları arasında negatif ilişki elde edilirken, ilerleyen yıllar ile birlikte sınav kaygı skorlarının artması zihinsel ve akademik performansı düşürdüğü saptanmıştır (akt. Kayapınar, 2006, s. 37).

Sarason (1975), yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında dikkatlerini başka yönlere yoğunlaştırdıklarını ve bunun iki tür tepki şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Aşırı terleme, kalp atışlarının artması gibi duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgili olan ve sınav esnasında kendi kendilerine "ben aptalım", "başaramayacağım" gibi telkinlerde bulunmasına sebep olan bilişsel boyut ile ilgilidir. Bilişsel tepkilerin sınav başarısına olan olumsuz etkisi duyuşsal boyuttan fazla olmaktadır (Akt. Erkan, 1994).

Hill ve Eaton (1977), 60 ilkokul öğrencisini düşük, orta, yüksek sınav kaygı düzeylerine göre iki değerlendirme koşulu altında basit aritmetik problemlerini (toplama işlemine dayanan) çözmeleri istendiği deneysel çalışma düzeni oluşturmuştur. Birinci değerlendirme koşulu olan karışık koşul grubu 3/2 başarılı, 3/1 başarısız öğrencilerden oluşurken, problemlerin ancak 3/2’sini tamamlayabilecekleri kısıtlı zaman verilerek hem başarı dürtüsü hem de başarısızlık güdüsü oluşturulması amaçlanmıştır. Başarılı koşul grubu ise yalnız başarılı öğrencilerden oluşturulurken, grup deneklerine tüm problemleri çözebilecekleri kadar yeterli süre verilerek başarı dürtüsü oluşturulmak istenmiştir. Deney sonuçlarında; karışık koşul grubundaki yüksek sınav kaygılı deneklerin problemi tamamlama süreleri, problemi yanlış çözme oranlan, kopyaya yönelme eğilimleri, düşük sınav kaygılı deneklere göre yüksek, karışık grubun performans düzeyi ise başarılı grubun performans düzeyine göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek sınav kaygılı çocukların performans düzeyinin düşük olması öğrenme koşullarından çok dürtüsel (motivasyonel) güçlüklere dayandığını desteklemiştir (akt: Kayapınar, 2006, s.37).

 Zatz ve Chassin (1983), 398 ilkokul öğrencisinin sınav kaygı düzeyleri, sınav esnasındaki zihinleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada; erkek deneklerin sınav kaygı skorlarının ilişki derecesi; iş üzeri düşünceler (.17), iş dışı düşünceler (.42), kendini olumlu değerlendirme (-22), kendini olumsuz değerlendirme (.38); kız deneklerin sınav kaygı skorları ilişki derecesi; iş dışı düşünceler (.39), kendini olumsuz değerlendirme (.44), olduğu, iş üzeri düşünceler ve kendini olumlu değerlendirme ile manidar ilişki göstermediği şeklinde bulgular elde edilmiştir (akt. Kayapınar, 2006, s.38).

Zatz ve Chassin (1985), ilkokul öğrenci1eri üzerindeki araştırmasında; sınav kaygı düzeyi sınıfların tehdit edici özelliği matematik test performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında: sınıf çevreleri yüksek tehdit edici özelliği (öğrenciler arasındaki rekabet ve öğretmenin sıkı disiplinini kapsar) olan yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük ve orta sınav kaygılı öğrencilere göre performansları düşük olmuştur. Sınav kaygı düzeyi ile algılanan sınıf çevresi arasındaki anlamlı ilişki araştırma bulguları ile desteklenmiştir (akt. Kayapınar, 2006, s.38).

Plass ve HiII (1986), ilkokul öğrencileri üzerindeki araştırmasında; zaman baskısı altındaki sınavlarda düşük sınav kaygılı öğrencilerin diğerlerine göre performans düzeyinin yüksek olduğu, zaman baskısı olmayan sınavlarda sınav kaygı düzeylerine göre sınav performansında farklılığın olmadığı, erkek öğrencilerin zaman baskısı olmayan sınavlarda performanslarını artırırken, kız öğrencilerin performans düzeylerinin değişmediği, tüm deneklerin zaman baskısı olmayan sınavlarda doğru yanıt oranları % 62, zaman baskısı altında % 56 olduğu şeklinde bulgular elde edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sınav performanslarında sınav kaygı düzeyi, zaman baskısı ve cinsiyet arasındaki etkileşim araştırma bulguları ile destek1enmiştir (akt. Kayapınar, 2006, s.38).

Doris (1989), İlkokul öğrencileri üzerinde sınav kaygısı, başarısızlığa kusur atamayla, aritmetik kaygı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deneklere, SARASON'un çocuklar için sınav kaygı ölçeğiyle, kusur atama soru çizelgesi (Blame Assignment) uygulanmıştır. Kusur atama soru çizelgesi: *"aritmetik öğretildiği halde, yeterli dikkat gösteremiyorum"* (başarısızlığı kendinde arama), *"ne yapmam gerektiği bana açıkça söylenseydi yapabilirdim"* (başarısızlığı başkasında arama) şeklindeki gibi maddelerden, oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında: sınav kaygısı ile başarısızlığı kendinde arama, (aritmetik kaygısı ile başarısızlığı kendinde arama (.557), aritmetik kaygısı ile başarısızlığı kendinde arama (.264), aritmetik kaygısı ile başarısızlığı başkasında arama ile (510) şeklinde pozitif ilişkiler elde edilmiştir.

Culler ve Holahan (1980), lise öğrencileri hakkında yaptığı bir araştırma da sınav kaygısını akademik başarı değişkeni ile birlikte almıştır. Yüksek kaygılı öğrencilerin daha düşük kaygılı öğrencilere göre daha düşük performans gösterdikleri ve bu öğrencilerin düşük kaygılı öğrencilere göre okulu bırakma oranlarının daha fazla olduğu ortaya çıkarmışlardır.

Wolf ve Smith (1995), sınav sonuçlarının ne amaçla kullanılacağının bilinmesinin sınav kaygısı ve performansa nasıl yansıdığını inceledikleri araştırmalarında; sınavdan alınacak puanların nasıl kullanılacağına dair güdülenme, hazırbulunuşluk ile sınav kaygısı ve performans arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin iki gruba ayrıldığı araştırmada sınav sonuçlarının ortalamaya etkisi olacağını bilen grupta sınav kaygısı diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güdülenme ve performans arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş, sınav kaygısı ile performans arasında ise negatif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda yüksek derecede sınav kaygısı çeken öğrencilerin, düzenli çalışma alışkanlıklarının görülmediği ve sınavları tehdit edici bir unsur olarak gördükleri için başarısız oldukları, sınavları çok zor olarak algılamaları nedeniyle sınavlara da yeterince hazırlanamadıkları ve performanslarını yeterince sergileyemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin ise sınavda stres yaşamadıkları görülmüştür.

Sud ve Parabha (1996); Birenbaum ve Nasser (1994); Hong (2002); Sullivan (2002) tarafından yapılan akademik başarıyla sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, genel olarak akademik başarıyla sınav kaygısı arasında önemli derecede bir ilşki olduğu ortaya konulmuştur. Brown (1999), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı düştükçe akademik başarı testlerinden aldıkları puanların yükseldiğini bulunmuştur. Sınav kaygısı fazla olan bireylerin, sınav kaygısı az olan bireylere göre sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri birçok araştırmada ortaya konulmuştur.

Carver (1979), dikkat ve sınava hazır olmanın önemini vurguladığı sınav kaygısı kuramında, insanların değerlendirildikleri ortamlarda, dikkatlerini kendi üzerlerinde yoğunlaştırmaları sebebiyle, sosyal beklentilere uyum sağlayarak, başarı ve başarısızlık durumlarını değerlendirme eğilimlerinin arttırdıklarını ifade etmiştir. Yine aynı çalışmasında, performansın beklentilere bağlı olduğunu, başarı beklentisinin, sınav ortamında kendi üzerinde yoğunlaşmanın, başarı üzerinde olumlu etkileri olabileceğinin, aksi durumda ise sınavla ilgili tüm çabayı zihinsel olarak bırakacağından bunun sonucunda ise performansının düşmesine neden olacağını belirtmiştir. Sonuç olarak, aynı düzeyde kaygı bazı bireylerde performansı yükseltirken bazı bireylerde, performansı düşürebilir, bu durum bireyin beklentileri ile ilgilidir. (akt. Erkan, 1991, s.75).

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

 **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama yöntemleri, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin nasıl çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır.

**3.1. Araştırma Deseni**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırma “tarama modeli” ile gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da şuanda var olan bir durumu, var olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma yöntemidir. Bu modelde, araştırmaya konu olan herhangi bir olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Tarama modellerinde önemli olan, durumu herhangi bir biçimde değiştirmeye çalışmadan, uygun bir biçimde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009, s.77).

**3.2. Evren ve Örneklem**

Bir araştırmada çalışma kapsamına giren elemanların oluşturduğu obje ya da bireylerin tümüne “evren” denir (Baştürk, 2011, s.3, akt. Irmak, 2015).

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki 8.sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan elemanların hepsine ulaşılmasının olanaklı olmadığı ya da çok maliyetli ve zor olduğu durumlarda, evreni temsil edebilecek bir çalışma grubu seçilebilir (Şahin, 2009, s.121). Evreni temsil etmek amacıyla evrenden bilimsel yöntemlerle seçilmiş bu küçük gruba “örneklem” denir (Baştürk, 2011, s.3, akt. Irmak, 2015).

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki, 8.sınıflarda öğrenim gören 13.645 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli Basma Sanayi Ortaokulunda öğrenim gören 8.sınıfta okuyan 165 öğrenci oluşturmaktadır.

**3.3. Örnekleme Alınan Kişilere Ait Genel Bilgiler**

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin toplam geliri, yaşanılan semt, kiminle yaşadığı; aile durumu, kendisine ait odasının olup olmaması, okul dışında akademik destek alıp almadığı, değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1

*Örnekleme Ait İstatistikler*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Değişken | Kategori | N | % |
| Cinsiyet  | Kız | 77 | 46,7 |
| Erkek | 88 | 53,3 |
| Annenizin Eğitim Düzeyi | İlköğretim | 65 | 39,4 |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 60,6 |
| Babanızın eğitim Düzeyi | İlköğretim | 60 | 36,4 |
| Ortaöğrenim ve üstü | 105 | 63,6 |
| Annenin Mesleği | Serbest Meslek-Devlet Memuru | 41 | 24,8 |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer | 124 | 75,2 |
| Babanın mesleği | Serbest Meslek-Devlet Memuru | 94 | 57,0 |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer | 71 | 43,0 |
| Ailenin toplam geliri | 0-3000 | 135 | 81,8 |
| 3001 ve üzeri | 30 | 18,2 |
| Yaşadığınız Semt | Okul ve çevresi | 100 | 60,6 |
| Diğer | 65 | 39,4 |
| Kiminle Yaşıyorsun? | Aile | 157 | 95,2 |
| Diğer | 8 | 4,8 |
| Aile durumu | Anne Baba Birlikte | 141 | 85,5 |
| Anne baba Ayrı | 24 | 14,5 |
| Evde kendi odanız var mı? | Evet | 142 | 86,1 |
| Hayır | 23 | 13,9 |
| Okul dışında akademik destek alıyor musunuz? | Dersane-etüt-Özel Ders-Okul Kursu | 146 | 88,5 |
| Hiçbiri | 19 | 11,5 |

Tablo 3.1 incelendiğinde örneklemin, 77 (% 46,7) kız öğrenci ve 88 (% 53,3) erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların % 53,3’ünün erkek öğrenci olduğu, % 60,6’sının annesinin eğitim düzeyinin ortaöğrenim ve üstü olduğu, % 63,6’sının babasının ortaöğrenim ve üstü mezunu olduğu, %75,2’sinin annesinin ev hanımı yada işçi olduğu , %57’sinin babasının esnaf ve devlet memuru olduğu, %81,8’inin aileye giren toplam gelirlerinin 0-3000 arasında olduğu, % 60,6’sının okula yakın semtlerde oturduğu, %95,2’sinin ailesinin yanında kaldığı, %85,5’inin anne babasının birlikte olduğu, %86,1’inin kendi odasın bulunduğu, %88,8’sinin dershaneye ve etüde gidip yada özel ders alarak, okul dışında akademik destek aldığı görülmektedir.

**3.4. Ölçme Aracının Oluşturulması ve Verilerin Elde Edilmesi**

Kullandığım ölçek Necla Öner’in Sınav Tutum Envanteridir. Ölçeği araştırmacı tarafından Teog sınavını ölçecek şekilde uyarlanmıştır. Bu uyarlamada bir rehber öğretmenin uzmanlığından yararlanılmıştır. Ölçek, toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır.

Kuruntu alt boyutunda (17-25. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyut öğrencilerin sınav öncesi ve sınav esnasında yaşanılan endişe ve paniğe kapılma durumlarıyla alakalıdır.

Duyuşsallık alt boyutunda (7-14. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyutta ise öğrencinin başarısız olma kaygılarının sınava yönelik etkilerini ölçmeye yöneliktir.

Asabiyet alt boyutunda ise (13., 15., 16., 26. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyut ise sınav kaygısının öğrencinin gergin yapıp yapmama üzerinde etkisini belirlemeye yöneliktir.

Genel olarak boyutların üçü de sınav kaygısını ölçmeye yöneliktir.

**3.5. Ölçme Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği**

Örneklemden elde edilen verilerden hareket edilerek ölçme aracı içinde yer alan maddelerin ölçülen özelliğe uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, madde standart sapmalarına, madde ortalamalarına ve madde toplam korelâsyonlarını hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikler aşağıda tablo 3.2‘de verilmiştir.

Tablo 3.2

*Ölçek Maddelerine Ait İstatistikler*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Maddeler | Mean(Ortalama) | Std. Deviation (Standart Sapma) | Corrected Item-Total Correlation(Madde Toplam Korelasyon) |
| soru7 | 2,8098 | 1,24003 | ,460 |
| soru8 | 2,7301 | 1,16567 | ,525 |
| soru9 | 3,1595 | 1,29064 | ,600 |
| soru10 | 3,3742 | 1,34754 | ,481 |
| soru11 | 2,8712 | 1,22297 | ,534 |
| soru12 | 2,8466 | 1,28420 | ,738 |
| soru13 | 3,2086 | 1,30741 | ,669 |
| soru14 | 2,7423 | 1,35896 | ,712 |
| soru15 | 3,2515 | 1,30688 | ,684 |
| soru16 | 3,5215 | 1,25873 | ,477 |
| soru17 | 2,4847 | 1,28791 | ,715 |
| soru18 | 3,3497 | 1,24491 | ,686 |
| soru19 | 2,6687 | 1,24749 | ,7890 |
| soru20 | 2,7423 | 1,34067 | ,752 |
| soru21 | 1,8037 | 1,11587 | ,342 |
| soru22 | 2,5767 | 1,30003 | ,744 |
| soru23 | 2,9448 | 1,32986 | ,702 |
| soru24 | 2,4417 | 1,21258 | ,619 |
| soru25 | 2,7485 | 1,22899 | ,626 |
| soru26 | 3,1779 | 1,26647 | ,649 |

Tablo 3.2 dikkate alındığında madde toplam korelasyon değerlerinin 0,342 (soru 21) ile 0,789 (soru 19) arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında söz konusu ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçebilecek nitelikteki maddelerden oluştuğu görülmektedir.

Ölçekte nihai formu içinde yer alan maddelere ait iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 0,936 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayısı oldukça yüksek düzeyde bir güvenirlik katsayısı olarak kabul edilmekte olup maddelerin bir birleriyle yüksek düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3

*Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ölçek Alt boyutları | Alt Boyuttaki sorular | Cronbach AlfaGüvenirlik Katsayısı |
| 1. Kuruntu
 | 22, 23, 20, 24, 25, 17, 19, 21, 18  | 0,907 |
| 1. Duyuşsallık
 | 8, 14, 12, 9, 10, 7, 11 | 0,829 |
| 1. Asabiyet
 | 16, 15, 13, 26 | 0,827 |
| **Ölçek Toplamı** |  | **0,936** |

Ölçme aracının yapı geceliğine sahip olup olmadığını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ancak daha önce örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4

*Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonucu*

|  |  |
| --- | --- |
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | ,930 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 1790,305 |
|  | df | 190 |
|  | Sig. | ,000 |

Faktör analizi sonucuna göre ölçme aracının üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Buna ait tablo aşağıda tablo 3.5‘te verilmiştir.

Tablo 3.5

*Ölçek Alt Boyutlarına Ait Faktör Değerleri, Açıklanan Varyans ve Toplam Açıklanan Varyans Oranları*

|  |  |
| --- | --- |
| Component | Initial Eigenvalues |
| Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 9,177 | 45,885 | 45,885 |
| 2 | 1,267 | 6,335 | 52,220 |
| 3 | 1,213 | 6,067 | 58,287 |

Ölçek maddelerine ait faktör yük değerleri aşağıdaki grafikte olduğu gibidir.



 *Şekil 3.1* Ölçek maddelerine ait Eigenvalue (Özdeğer) değerleri

Ölçek içinde yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımları ise Tablo 3.6’da olduğu gibidir.

Tablo 3.6

*Döndürülmüş Bileşenler Matrisi*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Ölçek Alt boyutları |
| 1 | 2 | 3 |
| soru23 | ,736 | ,221 | ,284 |
| soru22 | ,702 | ,369 | ,242 |
| soru20 | ,686 | ,320 | ,335 |
| soru24 | ,682 | ,083 | ,357 |
| soru25 | ,669 | ,076 | ,390 |
| soru17 | ,641 | ,403 | ,226 |
| soru19 | ,641 | ,456 | ,296 |
| soru21 | ,517 | ,210 | -,142 |
| soru18 | ,494 | ,304 | ,471 |
| soru8 | ,069 | ,785 | ,140 |
| soru14 | ,363 | ,754 | ,164 |
| soru12 | ,400 | ,588 | ,358 |
| soru9 | ,279 | ,571 | ,266 |
| soru10 | ,126 | ,549 | ,253 |
| soru7 | ,348 | ,497 | -,007 |
| soru11 | ,242 | ,486 | ,296 |
| soru16 | ,120 | ,106 | ,756 |
| soru15 | ,331 | ,225 | ,755 |
| soru13 | ,212 | ,379 | ,698 |
| soru26 | ,229 | ,435 | ,580 |

 Tablo 3.6’da verilen döndürülmüş bileşenler matrisine bakıldığında ölçme aracının üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. 26 maddeden 6 madde korelasyon değeri 0,3 den küçük çıktığı için çıkarılmıştır.

**3.6. Verilerin çözümlenmesi**

8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanan ölçek ile toplanan veriler, betimsel istatistikî teknikler kullanılarak SPSS ile çözümlenmiştir (Baştürk, 2011, s.2-3). Betimsel istatistiğin tasvir edici bir 73 istatistik yöntemi olduğunu ve bu istatistik yöntemi ile veri kümesinin özelliklerinin ortaya konmaya çalışıldığını belirtmiştir.

Çözümleme sürecinde, ilk olarak toplanan ölçeklerdeki veriler kodlanarak SPSS Programına girilmiştir. Veriler girildikten sonraki birinci aşamada, öğrencilerin cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin toplam geliri, yaşanılan semt, kiminle yaşadığı; aile durumu, kendisine ait odasının olup olmaması, okul dışında akademik destek alıp almadığı, gibi özelliklerine ait betimsel istatistikler (frekans ve yüzdelik dağılımları) hesaplanmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ortaya konmuştur.

Bir sonraki aşamada, alt problemlere çözüm getirmek amacıyla, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerini ve kaygı düzeylerini ölçmeye yarayan araştırma ölçeğinde yer alan alt boyutlardaki algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu bağlamda, alt boyutlardaki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalama (x) değerleri alınarak alt boyutlardaki algı düzeylerine ilişkin yorumlar yapılmıştır, tek tek alt boyutlardaki algı düzeylerine ilişkin yorumlar yapılmıştır.

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

**BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileriyle ilgili bulgular, araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerin çözümlenmesi ile ortaya konulan bulgular ve bunlara ilişkin yapılan yorumlar yer almaktadır.

**4.1. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.1 ve 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Öğrencilerin Genel Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Cinsiyet  | Kız | 77 | 2,68 | 0,77 | -3,296 | 0,001\* |
| Erkek | 88 | 3,08 | 0,78 | -3,299 |  |

*\*p<0.05*

Tablo 4.1’e bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark vardır. Bu farkın kimin lehine olduğuna bakıldığında, erkek öğrencilerin (XE=2,86) kaygı ortalamalarının kız öğrencilere (XK=2,41) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni erkek öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olması ve bu bağlamda sınavlarda, kız öğrencilere oranlan daha fazla başarısız olma korkusu yaşamaları olabilir.

Tablo 4.2

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Cinsiyet  | Kız | 77 | 2,40 | 0,89 | -3,139 | 0,002\* |
| Erkek | 88 | 2,86 | 0,97 | -3,156 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Cinsiyet  | Kız | 77 | 2,83 | 0,76 | -2,560 | 0,011\* |
| Erkek | 88 | 3,13 | 0,71 | -2,547 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Cinsiyet  | Kız | 77 | 3,04 | 1,03 | -2,843 | 0,005\* |
| Erkek | 88 | 3,50 | 1,01 | -2,840 |  |

\*p<0.05

Tablo 4.2’ye bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet alt boyutlarında manidar düzeyde anlamlı bir fark vardır. Tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerin daha yüksek algı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni de şöyle düşünülebilir; genelde Türk toplumunun ataerkil bir aile yapısı bulunmaktadır. İyi bir lise eğitimi, iyi bir üniversite eğitimine giden yolda bir basamaktır. Bu yüzden erkek öğrencilerin, daha iyi bir gelecek, ev, aile geçindirme, maddi geçim kaygıları çekmeme gibi konularda kız öğrencilere göre daha kaygılı olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Genelde kız öğrencilerde kaygı düzeyi, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülürken, okulumuzda erkek öğrencilerin başarı oranı kız öğrencilere göre daha fazla olduğu için kaygı düzeylerinin de daha yüksek olduğu düşünülebilir.

**4.2. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Oda Değişkenine Göre Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, oda değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.3 ve 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.3

*Öğrencilerin Genel Algılarının Oda Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Oda | Var | 142 | 2,89 | 0,80 | -302 | 0,763\* |
| Yok | 23 | 2,94 | 0,83 | -291 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.3’e bakıldığında; oda değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

Bu durum, kendisine ait odası bulunan ve bulunmayan öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.4

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Oda Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu Alt Boyutu Sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Oda | Var | 142 | 2,64 | 0,95 | -276 | 0,783\* |
| Yok | 23 | 2,70 | 1,03 | -261 |  |
| Duyuşsallık Alt Boyutu Sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Oda  | Var | 142 | 2,99 | 0,74 | , 130 | 0,896\* |
| Yok | 23 | 2,97 | 0,78 | , 126 |  |
| Asabiyet Alt Boyutu Sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Oda | Var | 142 | 3,26 | 1,28 | -, 751 | 0,454\* |
| Yok | 23 | 3,43 | 1,02 | -, 699 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.4’e bakıldığında oda değişkenine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmadığının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

**4.3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çözümlenmesi**

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Annenin Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.5 ve 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5

*Öğrencilerin Genel Algılarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Annenin Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,78 | , 84 | -1,532 | ,128\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 2,97 | , 77 | -1,502 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.5’e bakıldığında; annenin eğitim durumu değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

 Bu durum, annenin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğrenim veya üstü de olsa, öğrencilerin bir birine yakın düzeyde bilince sahip olduğunu, benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koyar.

Tablo 4.6

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Annenin Eğitim Durumu Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Annenin Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,54 | ,99 | -1,162 | ,247\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 2,72 | ,93 | -1,145 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Annenin Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,82 | ,76 | -2,424 | ,016\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 3,10 | ,72 | -2, 396 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Annenin Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 3,24 | 1,07 | -, 445 | ,657\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 3,31 | 1,02 | -, 441 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.6’ya bakıldığında annenin eğitim durumuna göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı gösterir.

**4.4. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin** **Babanın Eğitim Durumuna Göre Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Babanın Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.7 ve 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7

*Öğrencilerin Genel Algılarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Babanın Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,75 | , 80 | -1,790 | 0,075\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 2,98 | , 79 | -1,780 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.7’ye bakıldığında; babanın eğitim durumu değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

Bu durum, babalarının eğitim durumuyla, öğrencilerin sınav kaygılarıyla ile bir ilişki olmadığını gösterir. Öğrencilerinin bir birine yakın düzeyde bilince sahip olduğunu, benzer düzeyde kaygılandıklarını, sınava yönelik de benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.8

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Babanın Eğitim Durumu Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Babanın Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,53 | ,94 | -1,176 | ,241\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 2,72 | ,97 | -1,185 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| Babanın Eğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 2,82 | ,78 | -2,250 | ,026\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 3,09 | ,71 | -2,195 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori | n | X | SS | t | p |
| BabanınEğitim Durumu | İlköğretim | 65 | 3,24 | 1,02 | -1,601 | ,111\* |
| Ortaöğrenim ve üstü | 100 | 3,31 | 1,04 | -1,610 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.8’e bakıldığında babanın eğitim durumuna göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumunun, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı göstermektedir**.**

**4.5. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Babanın Mesleğine Göre Çözümlenmesi**

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Babanın Meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.9 ve 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.9

*Öğrencilerin Genel Algılarının Babanın Meslek Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Baba Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  94 | 2,86 | , 80 | -,567 | ,571\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  71 | 2,93 | , 81 | -,566 |  |

*\*p>0.05*

 Tablo 4.9’ a bakıldığında; babanın meslek durumu değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

 Bu durum, babanın mesleği ne olursa olsun sınava gereken önemi vermelerinden, öğrencilerini sınavın önemi hakkında benzer düzeyde bilinçlendirmelerinden, öğrencilerin de babaları gibi benzer düzeyde algıya sahip olup, benzer düzeyde kaygı yaşamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.10

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Babanın Meslek Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Baba Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  94 | 2,58 | ,95 | -1,007 | ,315\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  71 | 2,74 | ,97 | -1,004 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Baba Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  94 | 3,00 | ,74 | ,149 | ,882\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  71 | 2,98 | ,76 | ,148 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| BabaMeslek | S.Meslek/D.Memuru |  94 | 3,26 | 1,066 | -,284 | ,777\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  71 | 3,31 | 1,013 | -,286 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.10’a bakıldığında babanın mesleği değişkenine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre, öğrencilerin babalarının mesleğinin farklı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

**4.6. 8. Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Annenin Mesleğine Göre Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Annenin Meslek Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.11 ve 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.11

*Öğrencilerin Genel Algılarının Annenin Meslek Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Anne Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  41 | 2,83 | , 85 | -,614 | ,540\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  124 | 2,92 | , 78 | -,591 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.11’e bakıldığında; annenin meslek değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

Bu durum, annenin mesleği ne olursa olsun öğrenciye, sınavın önemi hakkında birbirlerine yakın düzeyde baskı yapmasından veya bilinçlendirmelerinden, öğrencilerin de babaları gibi benzer düzeyde algıya sahip olup, benzer düzeyde kaygılanmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 4.12

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Annenin Meslek Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Anne Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  41 | 2,54 | ,98 | -,847 | ,398\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  124 | 2,69 | ,95 | -,831 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Anne Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  41 | 2,99 | ,84 | ,051 | ,960\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  124 | 2,99 | ,72 | ,047 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Anne Meslek | S.Meslek/D.Memuru |  41 | 3,19 | 1,130 | -,668 | ,505\* |
| İşçi-Çalışmayan-Diğer |  124 | 3,31 | 1,013 | -,632 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.12’ye bakıldığında annenin mesleğine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

 Buna göre, öğrencilerin annelerinin mesleğinin farklı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığını gösterir**.**

**4.7. Ailenin Gelir Düzeyine Göre 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Annenin Meslek Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.13 ve 4.14’ de verilmiştir.

Tablo 4.13

*Öğrencilerin Genel Algılarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| AileninGeliri | 0-30003001 ve üzeri |  135 | 2,88 | , 80 | -,571 | ,569\* |
|  30 | 2,97 | , 80 | -,572 |  |

*\*p>0.05*

 Tablo 4.13’ e bakıldığında; öğrencinin ailesinin gelir durumu değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

Bu durum, ailenin dar gelirli, orta gelirli veya yüksek gelirli de olsa sınavın önemi hakkında eşit düzeyde bilince sahip olmalarından ve öğrencilerin de aileleri gibi benzer düzeyde kaygı yaşadıklarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.14

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Ailenin Geliri Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| AileninGeliri | 0-30003001 ve üzeri |  135 | 2,64 | ,97 | -,321 | ,749\* |
|  30 | 2,70 | ,93 | -,328 |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| AileninGeliri | 0-30003001 ve üzeri |  135 | 2,97 | ,74 | -,560 | ,577\* |
|  30 | 3,05 | ,78 | -,541 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| AileninGeliri | 0-30003001 ve üzeri |  41 | 3,25 | 1,024 | -,823 | ,412\* |
|  124 | 3,42 | 1,122 | -,776 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.14’e bakıldığında ailenin gelir düzeyine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir fark yoktur.

Buna göre, öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin farklı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılır**.**

**4.8. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Ailenin Oturdukları Semte Göre Çözümlenmesi**

 Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Ailenin Oturdukları Semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.15 ve 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.15

*Öğrencilerin Genel Algılarının Yaşadıkları Semt Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt |  Okul ve çevresi Diğer |  100 | 2,90 | , 82 | ,099 | ,922\* |
|  65 | 2,89 | , 78 | ,100 |

\*p>0.05

 Tablo 4.15’e bakıldığında; öğrencilerin yaşadığı semt değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

 Bu durum, öğrencilerin yaşadıkları semtler farklı da olsa benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koyar.

Tablo 4.16

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Ailenin Yaşadıkları Yer Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt | Okul ve çevresiDiğer |  100 | 2,64 | ,97 | -,226 | ,749\* |
|  65 | 2,67 | ,94 | -,227 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt | Okul ve çevresi Diğer |  100 | 3,00 | ,74 | ,440 | ,661\* |
|  65 | 2,96 | ,78 | ,437 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt | Okul ve çevresiDiğer |  100 | 3,30 | 1,024 | ,293 | ,770\* |
|  65 | 3,25 | 1,122 | ,301 |  |

\*p>0.05

Tablo 4.16‘ya bakıldığında ailenin oturdukları semte göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar bir fark yoktur.

Buna göre, öğrencilerin yaşadıkları semtlerin farklı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığını gösterir**.**

**4.9. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Kiminle Yaşadığına Göre Çözümlenmesi**

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin, merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, Kiminle Yaşadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.17 ve 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17

*Öğrencilerin Genel Algılarının Kiminle Yaşadığı Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Kiminle yaşıyor |  Aile Diğer |  157 | 2,89 | , 80 | ,026 | ,980\* |
|  8 | 2,89 | , 77 | ,026 |

\*p>0.05

Tablo 4.17’e bakıldığında; öğrencilerin kiminle yaşadığı, değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, öğrenciler aile, akraba yanında veya yurtta da kalsa benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.18

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Ailenin Yaşadıkları Yer Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt | Okul ve çevresi Diğer |  157 | 2,64 | ,95 | -,226 | ,579\* |
|  8 | 2,83 | 1,11 | -,227 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt | Okul ve çevresi Diğer |  157 | 3,00 | ,75 | ,440 | ,358\* |
|  8 | 2,25 | ,74 | ,437 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Yaşadıkları semt |  Okul ve çevresi Diğer |  157 | 3,29 | 1,04 | ,093 | ,926\* |
|  8 | 3,25 | ,104 | ,093 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.18’e bakıldığında Kiminle yaşadığı değişkenine göre 8.sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, her alt boyuttaki algıları arasında manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

Buna göre, öğrencilerin yaşadıkları ortamın farklı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı gösterir**.**

**4.10. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Aile Durumuna Göre Çözümlenmesi**

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin “aile durumu” değişkenine göre merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.19 ve 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.19

*Öğrencilerin Genel Algılarının Aile Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Aile Durumu |  Anne baba birlikte Anne baba ayrı |  141 | 2,92 | , 78 | ,917 | ,360\* |
|  24 | 2,76 | , 92 | ,812 |

*\*p>0.05*

 Tablo 4.19’a bakıldığında; öğrencilerin aile durumu, değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

 Bu durum, öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı da olsa benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koyar. Genelde anne babası, parçalanmış ailelerin çocukların da daha fazla sınav kaygısı görülmekteyken araştırmamızda böyle bir veriye rastlanmamıştır.

Tablo 4.20

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Aile Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Aile Durumu |  Anne baba birlikte Anne baba ayrı |  141 | 2,66 | ,92 | ,261 | ,794\* |
|  24 | 2,60 | 1,17 | ,221 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Aile Durumu | Anne baba birlikte Anne baba ayrı |  141 | 3,03 | ,74 | 1,74 | ,084\* |
|  24 | 2,74 | ,77 | 1,70 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Aile Durumu | Anne baba birlikte Anne baba ayrı |  141 | 3,31 | 1,03 | ,805 | ,422\* |
|  24 | 3,12 | 1,03 | ,762 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.20’a bakıldığında, aile durumlarına göre 8.sınıf öğrenci görüşlerinin, merkezi ortak sınavlar hakkında görüşleri arasında manidar düzeyde bir fark yoktur.

Buna göre, öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmasının, sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığını gösterir**.**

**4.11. 8.Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Ortak Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Okul Dışında Akademik Destek Alıp Almamalarına Göre Çözümlenmesi**

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin “Akademik Destek Alıp Almama” değişkenine göre merkezi ortak sınavlara yönelik görüşleri, genel algıları ve her alt boyuttaki algıları, göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığının belirlenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 4.21 ve 4.22’ye verilmiştir.

Tablo 4.21

*Öğrencilerin Genel Algılarının Akademik Destek Alıp Almama Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişken  |  Kategori |  n | X |  SS |  t |  p |
| Akademik Destek | Dersane-etüt-Özel Ders-Okul Kursu |  |  146 | 2,93 | ,81 |  1,55 |  ,124\* |
| Hiçbiri |  |  19 | 2,63 | ,63 |  1,87 |

*\*p>0.05*

Tablo 4.21’e bakıldığında; öğrencilerin okul dışında akademik destek alıp almama, değişkenine göre, öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin kaygı düzeylerinde manidar düzeyde anlamlı bir fark yoktur.

 Bu durum, öğrencilerin okul dışında akademik destek alıp almamaları benzer düzeyde kaygıya neden olduğunu ve sınava yönelik benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koyar.

Tablo 4.22

*Kuruntu, Duyuşsallık ve Asabiyet Alt Boyutlarındaki Öğrenci Görüşlerinin Akademik Destek Alıp Almama Değişkenine Göre T-Testi Analizi*

|  |
| --- |
| Kuruntu alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Akademik Destek | Dersane-etüt-Özel Ders-Okul Kursu |  |  146 | 2,68 | ,97 | 1,11 | ,271\* |
| Hiçbiri |  |  19 | 2,42 | ,87 | 1,20 |  |
| Duyuşsallık alt boyutu sonuçları |
| Değişken  | Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Akademik Destek | Dersane-etüt-Özel Ders-Okul Kursu |  |  146 | 3,04 | ,75 | 2,33 | ,021\* |
| Hiçbiri |  |  19 | 2,62 | ,61 | 2,73 |  |
| Asabiyet alt boyutu sonuçları |
| Değişken  |  Kategori |  n | X | SS | t | p |
| Akademik Destek | Dersane-etüt-Özel Ders-Okul Kursu |  |  146 | 3,30 | 1,06 | ,733 | ,465\* |
| Hiçbiri |  |  19 | 3,12 |  ,95 | ,790 |  |

*\*p>0.05*

Tablo 4.22’ye bakıldığında akademik destek alıp almama değişkenine göre, 8. Sınıf öğrenci görüşleri arasında manidar düzeyde bir fark yoktur.

Buna göre, öğrencilerin, okul dışında akademik destek alıp almama durumlarının sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını gösterir**.**

**BEŞİNCİ BÖLÜM**

**SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırma, 8.sınıf öğrencilerinin, Merkezi Ortak Sınavlara yönelik görüşlerinin, incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan sonuçlar, sonuçlara paralel bir biçimde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmada bazı değişkenlerin, Merkezi Ortak Sınavlara hazırlanan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin, bu sınavlara yönelik düşünceleri ve bu düşüncelerin kaygı düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğu incelenmiştir. Bu amaçla yapılan araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılabilir:

**5.1. SONUÇLAR**

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda görülmektedir:

**5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın birinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyet farkına göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Cinsiyet değişkenine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır. Erkek öğrencilerin kaygı düzeyi kız öğrencilere göre, anlamlı derecede yüksektir.

Cinsiyet değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da (kuruntu, duyuşsallık, asabiyet) anlamlı düzeyde bir fark vardır. Erkek öğrencilerin kaygı düzeyi kız öğrencilere göre, anlamlı derecede yüksektir.

**5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin oda değişkenine göre merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin oda değişkenine göre merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin evinde kendine ait odası olsa da olmasa da benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını, sınava yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmüştür.

Oda değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin annenin eğitim durumuna göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Annenin eğitim durumu değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Annenin eğitim durumunun, öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

 Annenin eğitim durumu değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

 Araştırmanın dördüncü alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin babanın eğitim durumuna göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Babanın eğitim durumuna göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Babanın eğitim durumunun, öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Babanın eğitim durumu değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin babanın mesleğine göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Babanın mesleğine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Babanın mesleği ne olursa olsun öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını, sınava yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Babanın mesleği değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın altıncı alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin annenin mesleğine göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Annenin mesleğine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Annenin mesleği ne olursa olsun öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını, sınava yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

 Annenin mesleği değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark görülmemektedir.

**5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın yedinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin gelir düzeyine göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Gelir düzeyine göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

 Gelir düzeyi değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın sekizinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin oturdukları semte göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Oturdukları semte göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Öğrenciler okula yakın otursa da oturmasa da öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını, sınava yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Oturdukları semt değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kiminle yaşadığına göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Kiminle yaşadığına göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Öğrenciler aileleriyle, akraba yanında veya yurtta da kalsa, öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşadıklarını, sınava yönelik benzer tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Kiminle yaşadığı değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark görülmemektedir.

**5.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile durumuna göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”.

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Aile durumuna göre 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Aile durumunun öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Aile durumu değişkenine göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.1.11. Araştırmanın On birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmanın on birinci alt problemi şöyledir: “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin akademik destek alıp almamalarına durumuna göre merkezi ortak sınavlara yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Akademik destek alıp almamalarına durumuna göre, 8.sınıf öğrencilerin merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri arasında manidar düzeyde bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Akademik destek alıp almamaları, öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülür.

8.sınıf öğrencilerin, akademik destek alıp almamalarına durumuna göre, merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerine ilişkin tüm alt boyutlarda da anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

**5.2. ÖNERİLER**

**5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Ailelerin başarılı olma konusunda çocuklarına baskı yapmaları, çocukların akademik başarılarını etkilemekte ve sınav kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Merkezi ortak sınavlara hazırlanan öğrencinin kaygı düzeyinin azaltılması için aileler çocuklarına daha anlayışlı ve hoşgörülü davranmaya gayret etmelidirler.

1. Aileler çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurabilmek için çocuklarının içinde bulundukları gelişim döneminin özelikleri hakkında bilgilendirilmeli, ailelerin çocuklarına karşı bilinçli bir şekilde davranabilmesi için okulların rehberlik servisleri tarafından seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Okulların ve dershanelerin rehberlik servislerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar alt sınıflardan itibaren planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
3. İlköğretim çağındaki öğrencilere gelecekte devam edecekleri genel veya mesleki eğitim kurumları ile ilgili yönlendirmeler yapılırken eğitimciler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdırlar.
4. Okullarda ve dershanelerde sınav kaygısını azaltmada yararı olacak spor, kültür, sanat alanlarındaki faaliyetler desteklenmelidir.
5. Öğrencileri sınavlara hazırlama sürecinde dershaneler okullarla daha fazla işbirliği ve koordinasyon sağlamalı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, mesleki yönlendirme, akademik başarı gibi alanlardaki araştırma-geliştirme çalışmalarına daha fazla zaman ve kaynak ayırmalıdır.

 **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde ileride yapılacak benzer çalışmalar için şunları önerebiliriz:

1. Sınav Tutum Envanteri ve Kişisel Bilgi Forumu’nun uygulaması, Merkezi ortak sınavların yapılmasından bir hafta önce gerçekleştirilebilmiştir. Belirli değişkenler altında öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin ne şekilde etkilendiğini ölçmek ve daha farklı sonuçlar elde etmek amacıyla envanter uygulaması sınav öncesinde iki kez veya biri sınav öncesi biri sonrası olmak üzere iki kez yapılabilir.

1. Çalışmada Denizli Basma Sanayi Ortaokulu 8.sınıfa devam eden öğrenciler örneklem olarak alınmıştır. Ayrıca Denizli ana kitlesi için daha kapsamlı bulgular elde etmek amacıyla MEB’e bağlı diğer okullarda ve dershanelerde değişik sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile çalışılabilir.
2. Dershane ve okul deneme sınavları ile öğrencilerin kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelenebilir.

1. Özel okullar ile devlet okullarına devam eden öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında farklılığı inceleyen bir araştırma gerçekleştirilebilir.

1. Öğrencilere Sınav Tutum Envanteri ile birlikte Başarısızlık Nedenleri Anketi, Anne-Baba Tutumu Envanteri, Mesleki Karar Envanteri gibi ölçekler uygulanarak aralarındaki ilişki incelenebilir.
2. Okullarda uygulanan öğretim yöntem, teknik ve metotları, öğrencinin akademik başarısı, rehberlik hizmetleri unsurlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisi araştırma konusu yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

Arda, S. (1991). *“Milli Eğitim Bakanlığına Başlı Son Sınıfta Okuyan Erkek*

*Öğrencilerde Kaygı Düzeyi ile Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Psikoloji

Bölümü Bitirme Tezi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İzmir.

Ayvacı, H. Ş. ; Nas, S. E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda ve*

*Dershanede İşlenişiyle İlgili Durumların Belirlenmesi*, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 13.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*, Feryal Matbaası, Ankara.

Baştürk, R. (2011). Bütün yönleriyle spss örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler

 (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozak, M. M., (1982). *Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir*

*Araştırma,* Psikoloji Dergisi, S: 16, İstanbul.

Börü, A., 2000, *Üniversite Giriş Sınavlarında Öğrencilerin Yaşadığı Kaygı ve*

*Nedenleri* (Eskişehir TMS Dersanesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Anadolu

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Brown, M. M. (1999). *The effects of test anxiety on the achievement test scores of high*

*school students as measured by the preliminary scholastic assessment test*. Ph. D Thesis (Unpublished). South Carolina State University.

Culler, R. E., & Holahan, C.J. (1980). *Test anxiety and academic performance: the effects*

*of study related behaviors*. *Journal of Educational Psychology.*

Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı*

*Sınav Soruları ile Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun*

*İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Çitemel, N.; Bozkurt, S.; Eroğlu, Y.; Yıldırım, Ü.; Mengi, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinde Sınav Sisteminin Yarattığı Yarışmacı Kültür ve Sonuçları, 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı: Bildiri Özetleri. Ege Üniversitesi, İzmir.

Dağlı, S.. 2006. *Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuş Çelebi, M. (2009). *Seviye Belirleme Sınavlarında Türkçe Eğitim*

*Programlarındaki Hedeflerin Karşılanma Düzeyi*, 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı: Bildiri Özetleri. Ege Üniversitesi, İzmir.

EARGED (2010), *Seviye Belirleme Sınavlarının değerlendirilmesi*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Ekici, G. (2005). *Öğrencilerin ÖSYM sınavına karsı tutumlarının bir çok değişkenle incelenmesi*.http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528G%C3%9CLAY%20EK%C4%B0C%C4%B0.pdf [04.05.2014].

Erdin, Y.; Kaptan, F. (2009). *Seviye Belirleme Sınavı 6. ve 7. Sınıf Fen ve*

*Teknoloji Soruları Üzerine Bir Çalışma*, 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı: Bildiri

Özetleri. Ege Üniversitesi, İzmir.

Erdoğan, İ.; Meşeci, F.; Çifçili, V. (2009). *Seviye Belirleme Sınavının Bazı*

*Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı: Bildiri Özetleri. Ege Üniversitesi, İzmir.

Ergene, T. (2003*). Effective interventions on test anxiety reduction. School Psychology*

*International.*

Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi*,

Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erözkan, A. (2010). *The Predictors of Depression in Eighth Grade Primary School Students*. Elementary Education Online, 8(2). <http://ilkogretimonline>. org.tr/vol8say2/v8s2m6.pdf.

Gültekin, M. (2003). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi

Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gündoğdu, K.; Kızıltaş, E.; Çimen, N. (2010*). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri* (Erzurum İL örneği), Elementary

Education Online, 9(1), 2010. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol9say1/v9s1m24.pdf>

Hevedanlı M., Ekici G. (2011) *Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Diyarbakır İli Örneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.s.17: 64-79. <http://www.zgefdergi.com/Makaleler/345514704_17_05_Hevadanli-Ekici.pdf>.

[04.01.2014].

Irmak, M.(2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Payı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapıkıran, Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim*

*Fakültesi Dergisi*. *1*(11), 35-43.

Karakuş, M. (2008). *İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş*

*Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 14-16 Mayıs 2008, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (20.

Baskı). Ankara: Nobel Yayınları*.*

Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları*

*çocuklarının sınav kaygısı düzeylerin etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma Rehberlik Bilim Dalı.

Kayapınar, E.(2006).*Orta öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı*

*(OKS)’ye Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrenci Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Afyon İli Örneği) .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kutlu, Ö. (2003). *Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme*. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı:160.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi, seviye belirleme sınavı ve 6 ve 7’nci sınıflar devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı e-kılavuzu.*

MEB (2008). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek*

*Sorular.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi. *http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602\_1.html* (15.01.2010).

MEB (2013a). *2014 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu.* Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2013\_12/25103155\_butce\_sunusu\_2014.pdf [20.04.2014]

MEB (2013b). *Temel Eğitimden Orta Öğretime GeçiĢ Sistemi Klavuzu*. Ankara. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=10519 [13.04.2014].

Özerman, D. (2007). *Seçme ve Yerleştirme Sınavlarına Hazırlık Sürecinde Ergenlerin*

*Yaşadığı Kaygı: Orta Öğretim Kurumları Sınavı Örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, M.ve Benli Özdemir, E.(2014), *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri*, *Tarih Okulu Dergisi (TOD),* *Sayı :20. 441-453.*

Polat, S. (1986). *Ana-baba (otoriter ve demokratik) tutumlarının ortaokul birinci sınıftaki*

*çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sud, A., ve Parabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: cognitive/relaxation therapies. *Pyschological Studies*.

Süer, N. (2014). Öz– *Düzenleme Becerilerinin Teog Sınavı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Tavsancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analiz*i. Ankara: Nobel

Yayınları. Ankara.

Tekbaş, S. (2009). *Edirne Merkez İlçe’de İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde*

*Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Üzkurt, .; Koçakoğlu, M. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları İle Seviye Belirleme Sınavları Arasındaki İlişki*, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları

Kongresi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, bildiri no. 442.

Yavuz, M. (2010). *A Study on Variables that Affect Class Scores of Primary*

*Education Students in Placement Test*, Elementary Education Online, 9(2), 705-713, 2010. <http://ilkogretim-online.org.tr/upcoming.html>

Yurdabakan, A. (1999). *Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf*

*öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü.

Wolf, L. F., ve Smith, J. K. (1995). *The consequence of consequence: Motivation, anxiety,*

*and test performance*. *Applied Measurement in Education*.

**EKLER**

ÖZGEÇMİŞ

 1981 yılında Uşak ili Sivaslı ilçesine doğdu. İlkokulu, Sivaslı Cumhuriyet İlkokulu, Ortaokulu Atatürk Ortaokulunda, liseyi ise Sivaslı Çok Programlı Lisede okudu. 2000 yılında Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünü kazandı.2004 senesinde mezun oldu. 2006 yılında ilk görevine, Manisa Alaşehir Killik Kasabasında, Killik İlköğretim Okulu’nda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak göreve başladı. 2007 yılında Kahramanmaraş Erkenez İlköğretim Okulu’na atandı. 2009 da Denizli Pınarkent İlk öğretim Okulu , 2010 da Okul Yaptırma Yaşatma derneği İlköğretim Okulu 2013 de Denizli Basma Sanayi Ortaokuluna atandı. 2014 yılından itibaren bu okulda görevine müdür yardımcısı olarak devam etmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

**ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE UYGULANAN MERKEZİ ORTAK SINAVLARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler, elinizdeki bu anket sizlerin Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşlerinizin ve yaşadığınız kaygı durumunuzun belirlenmesinde kullanılacaktır.

Lütfen soruları samimiyetle cevaplayınız. Elde edilen veriler sınav kaygısı açısından sizlere ve daha sonra gelecek olan öğrencilere yardımcı olması için yapılacak bilimsel araştırmada kullanılacaktır.

 Zeynep UĞUR

**Pamukkale Üniversitesi**

 **Eğitim Bilimleri Ens.**

**Yüksek Lisans Öğrencisi**

1. **Cinsiyetiniz:**

Kız ( ) Erkek ( )

1. **Annenizin Eğitim düzeyi:**
İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksek Öğrenim ( )
2. **Babanızın Eğitim Düzeyi:**

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksek Öğrenim ( )

1. **Babanızın Mesleği:**

( )Serbest Meslek (Doktor, Avukat, Muhasebeci vb.)

( )Devlet Memuru

( )Esnaf (Kuaför, Bakkal, Terzi, Tamirci, Tekstil vb. işyeri sahibi)

( ) işçi

( )Diğer(Lütfen belirtiniz)…………………………………………….

( )Çalışmıyor

1. **Annenizin Mesleği:**

( )Serbest Meslek (Doktor, Avukat, Muhasebeci vb)

( )Devlet Memuru

( )Esnaf (Kuaför, Bakkal, Terzi, Tamirci, Tekstil vb işyeri sahibi)

( ) işçi

( )Diğer(Lütfen belirtiniz)…………………………………………….

( )Çalışmıyor

1. **Ailenin aylık toplam geliri (TL):**

( ) 0-1500

( )1500-3000

( )3000-4500

( )4500-6000

( )6001 ve üzeri

1. Yaşadığınız semt:

 ( ) Kınıklı-Servergazi

 ( ) Bağbaşı-Kayhan

 ( ) Fatih- Sevindik- Karşıyaka-Gümüşler

 ( ) Bereketli- Üçler-1200 Evler

 ( )Diğer (Lütfen Belirtin)………………………………………………..

1. Kiminle yaşıyorsunuz?

 ( ) Aile ( )Akraba yanında ( )Yurt

1. Aile Durumu

 ( )Anne- Baba birlikte ( )Anne-Baba ayrı

1. Evde kendi odanız var mı?

 ( ) Evet ( ) Hayır

1. Okul dışında akademik destek alıyor musunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

 ( ) Dershane-Etüt ( ) Özel Ders ( ) Okul Kursu

**Aşağıdaki tabloda yer alan cümleleri değerlendirerek, size uygun olan şıkkı işaretleyiniz.**

**① Kesinlikle Katılıyorum**

**② Katılıyorum**

**③ Kararsızım**

**④ Katılmıyorum**

**⑤ Kesinlikle Katılmıyorum**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sıra |  | **Kesinlikle Katılıyorum** | **Katılıyorum** | **Kararsızım** | **Katılmıyorum** | **Kesinlikle Katılmıyorum** |
| **1** | Ortaöğretime Geçiş Sistemi hakkında yeterli bilgiye sahibim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **2** | Dershane, Özel ders vb. kaynaklar sınav başarısını artırır. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **3** | Özel okulda okuyan öğrenciler TEOG sınavında daha başarılı olurlar. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **4** | TEOG sınavları geleceğimizi etkileyecek durumdadır. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **5** | TEOG sayesinde okul derslerine karşı ilgi ve motivasyonum artar. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **6** | Ailem TEOG sınavı konusunda üzerimde baskı oluşturur. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **7** | Sınav sırasında kendimi rahat ve güvenli hissederim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **8** | O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki başarımı olumsuz yönde etkiler. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **9** | Önemli sınavlarda donup kalırım. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **10** | Sınavlar sırasında bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **11** | Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **12** | Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **13** | Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **14** | Başarısız olma düşüncesi, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.  | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **15** | Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **16** | Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **17** | Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **18** | Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **19** | Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **20** | Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **21** | Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **22** | Önemli bir sınava girmeden çok endişelenirim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **23** | Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **24** | Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **25** | Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye(kurmamaya) çalışır, fakat yapamam. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |
| **26** | Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum. | **①** | **②** | **③** | **④** | **⑤** |

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

 **Zeynep UĞUR**

 **Pamukkale Üniversitesi**

 **Eğitim Bilimleri Ens.**

 **Yüksek Lisans Öğrencisi**