



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ
İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hülya GÜREL

Denizli, 2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ İLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hülya GÜREL

Danışman

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Hülya GÜREL tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Hülya GÜREL

ÖZET

Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

GÜREL, Hülya

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Ocak 2021, 81 sayfa

Bu çalışmada; okul iklimi ve lise öğrencilerinin sınav kaygısı arasındaki ilişki durumunun incelenmesi ve akademik başarıyı artıracak öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma için Denizli Merkezefendi Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 425 Öğrenciden 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıflara devam eden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 220 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın verileri Delaware Okul İklimi Ölçeği ve Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Veriler normal dağıldığından verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin algılarına göre okul iklimi yüksektir. Öğrencilerde sınav kaygısının düşük düzeyde olduğu ve her ikisi arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu düşünülmektedir. Sınıf ve bölüm değişkenlerinin hem okul iklimi hem de sınav kaygısına etkisinin olabileceği, öğrencilerin anne baba eğitim durumlarının okul iklimini etkileyebileceği, öğrencilerin yaşlarının sınav kaygısını etkileyebileceği bu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Meslek derslerindeki atölye çalışmalarında öğrencilerin kendilerini farklı şekillerde ifade etme fırsatına sahip olmaları, okul iklimine olumlu etki sağlayabilir. Öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri orta düzeydedir. Aile eğitim düzeylerinin ve okulda öğrenimin karma olmamasının öğrenci ilişkilerine etkisi olabilir. Öğrencilerin entelektüel gelişimlerini ve akran ilişkilerini destekleyecek etkinliklere yer verilmesinin hem okul iklimini, öğrenci etkileşimini güçlendireceği hem de sınavlarla ilgili yaşadıkları gerginliği azaltacağı, düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, sınav kaygısı, meslek lisesi, öğretmen öğrenci ilişkileri

TEŞEKKÜR

Mesleğe olan inancımı tazeleyen Sayın Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e teŐekkürlerimi sunarım. Önderliğiniz benim ve öğrencilerimin yolunu aydınlattı.

Hayat yolculuğumda 20 yıl sonra üniversiteye dönerek, yeni bir kilometre taşı ile devam edebilmem için beni cesaretlendirip, yolu açan, tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ediyorum.

Kıymetli Anne ve Babam, Canım Oğlum Baybars'ım ve Sevgili EŐim Dr. EŐref GÜREL siz olmasaydınız başaramazdım. İyi ki benimlesiniz...

Hülya GÜREL

2021

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kaygı.....	6
2.1.1. Kaygı Türleri	6
2.1.1.1. Durumluk (seçici) kaygı.	6
2.1.1.2. Sürekli (genel) kaygı.....	6
2.1.1.3. Performans kaygısı.....	6
2.1.1.4. Sınav kaygısı.....	6
2.1.1.4.1. Kuruntu kaygısı.....	7
2.1.1.4.2. Duyuşsal kaygı.	7
2.1.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Etmenler	8
2.1.2.1. Genetik faktörler.	8
2.1.2.2. Cinsiyet.	9
2.1.2.3. Psikolojik durum.....	9
2.1.2.4. Kişilik.....	9
2.1.2.5. Öz güven.	9
2.1.2.6. Mükemmeliyetçilik.	9
2.1.2.7. Aile içi ilişkiler.	9
2.1.2.8. Anne-baba eğitim durumu.	10
2.1.2.9. Öğrenilmiş tepki olarak kaygı.....	10
2.1.2.10. Rekabetçi iklim.	10

2.1.2.11. Öğretmen tutumları.....	10
2.1.3. Sınav Kaygısını Açıklayan Kuramlar.....	10
2.1.3.1 Güdülenme kuramı istek (drive) modeli.....	10
2.1.3.2. Eksiklik kuramı.....	11
2.1.3.3. Bilişsel dikkat modeli.....	11
2.1.3.4. Beceri eksikliği modeli.....	11
2.1.3.5. Çağdaş bilişsel motivasyon kuramı.....	11
2.1.3.5.1. Kendilik (öz) düzenleme modeli.....	11
2.1.3.5.2. Kendilik (öz) değer modeli.....	12
2.1.3.6. İşlem kuramı.....	12
2.1.3.6.1. Spielberg'in durumluk-süreklilik modeli.....	12
2.1.3.6.2. İşlemsel süreç modeli.....	13
2.1.3.7. Öğrenme bozukluğu modeli.....	13
2.1.4. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	14
2.1.4.1 Akademik başarı.....	15
2.1.4.2. Benlik saygısı.....	15
2.1.4.3. Akademik motivasyon.....	16
2.1.4.4. Ebeveyn tutum ve beklentisi.....	16
2.1.4.5. Yaşam tarzı.....	16
2.1.5. Sınav Kaygısının Birey Üzerindeki Etkileri.....	18
2.1.5.1. Fizyolojik boyut.....	18
2.1.5.2. Düşünce boyutu.....	18
2.1.5.3. Davranış boyutu.....	19
2.1.5.4. Duygusal etkileri.....	20
2.1.5.5. Zihinsel etkileri.....	20
2.1.5.6. Öğrenme süreçlerine etkisi.....	20
2.1.5.7. Bellek süreçlerine etkisi.....	20
2.1.5.8. Dikkat ve konsantrasyon süreçlerine etkisi.....	20
2.2. Örgüt İklimi.....	20
2.2.1. Örgüt İkliminin Öğeleri.....	21
2.2.2. Örgüt İklimi Türleri.....	21
2.2.2.1. Açık iklim.....	21
2.2.2.2. Bağımsız iklim.....	21
2.2.2.3. Kontrollü iklim.....	21
2.2.2.5. Babaerkil iklim.....	21
2.2.2.6. Kapalı iklim.....	21
2.2.3. Okul İklimi.....	21

2.3. İlgili Araştırmalar.....	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Evren ve Örneklem	24
3.3. Verilerin Toplanması	24
3.3.1. Delaware Okul İklimi Ölçeği	24
3.3.2. Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği	25
3.4. Verilerin Analizi.....	25
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	27
4.1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler	27
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	28
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	30
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	58
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	58
5.2. Öneriler	62
KAYNAKLAR	64
EKLER.....	67
Ek. 1. Araştırma İzin Belgesi	67
ÖZGEÇMİŞ	73

TABLULAR

Tablo 3.4.1. Ölçek Puan Aralıklarının Değerlendirilmesi Okul İklimi ve Alt Boyut.....	26
Tablo 3.4.2. Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	26
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı ...	27
Tablo 4.2.1.1. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Alguları Analizi	29
Tablo 4.2.2.1. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Alguları Analizi	29
Tablo 4.2.3.1. Okul İklimi Algısı ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları	30
Tablo 4.2.3.1. Okul İklimi Algısı ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları “(devamı)”	30
Tablo 4.2.3.2. Okul İklimi Alguları ile Annelerinin Mesleklerine İlişkin t Testi Sonuçları..	31
Tablo 4.2.3.2. Okul İklimi Algısı ile Anne Mesleklerinin t Testi Sonuçları “(devamı)”	32
Tablo 4.2.3.3. Okul İklimi Alguları ile Kardeş Sayılarına İlişkin t Testi Sonuçları	32
Tablo 4.2.3.4. Okul İklimi Algularının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.	33
Tablo 4.2.3.5. Okul İklimi Algularının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.	35
Tablo 4.2.3.6. Okul İklimi Algısının Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.	36
Tablo 4.2.3.7. Okul İklimi Algısının Seçeceği Mesleğe Göre Varyans Analizi Sonuçları....	38
Tablo 4.2.3.8. Okul İklimi Algısının Anne Eğt Dur.na Göre Varyans Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.2.3.9. Okul İklimi Algısının Baba Eğt Dur. Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4.2.3.9. Okul İklimi Algı. Baba E.D. Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”	40
Tablo 4.2.3.10. Okul İklimi Algısının Baba Mesleğine Göre Varyans Analizi Sonuçları	41
Tablo 4.2.3.11. Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları.	42
Tablo 4.2.3.12. Sınav Kaygıları ile Annelerinin Mesleklerine İlişkin t Testi Sonuçları	44
Tablo 4.2.3.13. Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Kardeş Sayısına İlişkin t Testi Sonuçları	44
Tablo 4.2.3.13. Sınav Kaygıları ile Kardeş Sayısına İlişkin t Testi Sonuçları “(devamı)”	45
Tablo 4.2.3.14. Sınav Kaygısının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.2.3.14. Sınav Kaygısının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”	45
Tablo 4.2.3.15. Sınav Kaygısının Sınıfa Göre Varyans Analizi Sonuçları	47
Tablo 4.2.3.16. Sınav Kaygısının Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 4.2.3.16. Sınav Kaygısının Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”	49
Tablo 4.2.3.17. Sınav Kaygısının Seçeceği Mesleğe Göre Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 4.2.3.17. Sınav Kaygısının Seç. Mes. Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”	50
Tablo 4.2.3.18. Sınav Kaygısının Anne Eğitim Dur.na Göre Varyans Analizi Sonuçları ...	52
Tablo 4.2.3.19. Sınav Kaygısının Baba Eğitim Dur.na Göre Varyans Analizi Sonuçları ...	53
Tablo 4.2.3.20. Sınav Kaygısının Baba Mesleğine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.2.4.1. Okul İklimi Algısı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları.....	56

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ülkeler eğitim aracılığı ile toplum standartları, inanç ve yaşama biçimlerini öğrencilere kazandırmak suretiyle gelecek kuşaklara kültür aktarımı yaparlar. Eğitim aracılığı ile meslek edinimi, statü sağlama, sosyalleşme gibi kişisel kazanımlar da hedeflenir. Daha iyi bir gelecek için eğitim uğruna; ekonomik durumu, eğitim düzeyindeki farklılıklara bakılmaksızın her veli, çocuğu için tüm birikimlerini, hatta geleceğe dönük çalışmalarının karşılığını, amade eder. Ülkemiz şartlarında, nitelikli bir okula gidebilmenin sınırlı seçme sistemine bağlı olması öğrencilerin işini daha da zorlaştırmaktadır. Çocuklarının rakiplerine karşı avantaj elde etmesini, maddi imkânlarını kullanarak sağlayabilen aileler, ilkokuldan başlayarak çocuklarına takviye eğitim almaya başlamaktadırlar. Ekonomik imkânları takviye eğitimi karşılamaya gücü yetmeyen ailelerin çocukları dezavantajlı duruma düşmekte, eğitimde fırsat eşitliği sağlanamamaktadır (Zabun, 2011).

Öğrencilerdeki bilgi, beceri ve yeteneği geliştirerek, kendileri ve topluma yarar sağlayacak meslekler elde etmelerini sağlamak eğitim sürecinde okulların temel amacıdır. Mili Eğitim Sistemimiz içinde kullanılan test ve yazılı sınavlarla gerçekleştirilen ölçme değerlendirme mekanizmasında sınav, değerlendirme sisteminin ayrılmaz parçasıdır. Eğitim sistemimiz, sınavlarla bir üst aşamaya geçiş imkânı veren, hiyerarşik bir düzen üzerine kurulmuştur. Akademik başarı odaklıdır. Öğrencileri geleceğe donanımlı ve başarılı bir şekilde taşıyacak hazırlık sürecinde sorumluluğu paylaşan veli ve öğretmenler, öğrencilerden yüksek düzeyde akademik başarı beklemekte, hep daha iyisini isteyerek, çocukların okulla yetinmeyip, yanı sıra kurs, özel ders, dijital uygulamalar, ek kaynaklar, ek testler, denemelerle deyim yerindeyse kendilerinden vazgeçmelerini beklemektedirler. Bir başka boyutu da ailelerin çocuklarının daha başarılı olabileceklerini düşündükleri için özel okullara yönelmeleri; hem çocuğundan hem okuldan aşırı beklentiye giren anne babanın baskısı, öğrenci üzerindeki kaygının farklılaşarak artmasına, dengesinin bozulmasına yol açabilmektedir (Ertan, 2019).

Genel sınavlara hazırlık süreci, uzun, zor, dolambaçlı ve zorlanmalarla dolu bir süreçtir (Aydın, 2010; Yıldırım ve Ergene, 2003). Okul iklimi, öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, veliler olarak tümünün etkileyip etkilendiği örgütsel bir gerçekliktir. Okul hayatı herkes gibi ergenlik dönemindeki birey için de en önemli hayat deneyimlerinden biridir.

Öğrencilerin okul iklimine inançları, olumlu tutumları, akademik başarı ile pek çok faktörü olumlu yönde etkiler (Serttaş, 2019). Öğrenci, öğretmen, aile, okul, ilçe, il, bölge, ülke ve küresel anlamda büyük ve önemli bir yere sahip olan sınavlara hazırlanma sürecinde bazen sınavın önemi, yetişkinler ve çocuk tarafından öylesine abartılır ki, olası bir başarısızlık dünyanın sonu gibi algılanabilir. Bu bağlamda sınavlar da ölüm kalım meselesine dönüşebilir. Araştırmacılara göre orta düzeydeki kaygı bireyin başarısını artırırken, yüksek düzeydeki kaygı başarıyı düşürmektedir (Eksi, 1998; Hanımoğlu, 2010; Kısa, 1996). Sınav öncesindeki kaygı bireyde fizyolojik, psikolojik değişimler yaratmaktadır. Ortaya çıkan bu değişim hali bireyin sınavda yoğun duygulanım yaşamasına performansının düşmesine neden olmaktadır. Başarım yeteneğine sahip olduğu halde öğrenciler sınav kaygısı sebebiyle başarı skorlarını düşüren performanslar sergileyebilmektedir (Gençtan, 2003; Kapıkıran, 2002). Çok çalıştığı halde, sınav gerginliğine dayanamayıp, aşırı heyecanını dizginleyemediği için fenalaşarak, sınavdan ayrılan pek çok öğrenci vardır (Öndağ, 2013; Sevüktekin, 2017).

Günümüzde hem sınav sayı ve çeşitliliğindeki artış hem de eğitim süreçlerindeki baskı sebebiyle, sınav kaygısı giderek artmaya devam etmektedir (Donald, 2001). Sınav kaygısı nedeniyle bireyler zaman zaman sistemin dışına çıkabilmekte ya da potansiyelinin çok daha altında bir eğitime mecbur edilerek, daha az yeterliliğe hitap eden bir meslek seçimi yapmaya doğru seçenekleri daraltılmaktadır (Yıldız, 2019). Genç nüfusumuzdaki fazlalık ve eğitim kalitesinin bölgeler, okullar arasındaki farklılığını da dikkate aldığımızda, eğitim sistemimizde, aşamalar arası geçişlerde, sınavların vazgeçilmezliği aşikârdır. Öğrencilerimizin akademik ve mesleki eğilimleri, seçimleri yerine sınav başarılarına değer verilmesi, öğrencilerini kaygılarını artırırken, umutlarını azaltarak, kişilik gelişimlerinde deformasyona yol açmaktadır. Kaygının fark edilememesi, öğrencinin kendine zarar vermesine, intihara dek ilerleyebilmektedir.

PISA 2018 araştırmasına 79 ülke katılmış, Türkiye, okuma becerilerinde 40. sıraya, matematik okuryazarlığında 42. sıraya, fen okuryazarlığında 39. sıraya yükselmiştir (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). Türkiye, okuma becerileri alanında okullar arasındaki farkın en yüksek olduğu 10 ülkeden biridir. Öne çıkan en önemli sorunun okullar ve bölgeler arası başarı farkı olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonunda okullar ve bölgeler arasında başarı farkını azaltmak için çok sayıda projeyi uygulamaya koymuştur (www.pisa.meb.gov.tr). Öğrencilerimizin akademik başarımlarını desteklemek zorundayız. Literatüre göre akademik başarı ile ilişkili olduğu kanıtlanmış olan değişkenlerden biri sınav kaygısıdır (Başarır, 1990; Culler ve Hollahan, 1980; Yurttaş,

2018). Bir diğeri de okul iklimidir. Eğitim öğretim etkililiği, olumlu bir okul iklimi oluşturmaktan geçer. Okul iklimi öğrenciler tarafından nasıl algılanıyorsa, öğrenciler üzerinde öyle etki bırakır. Örneğin öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkileri, rehberlik hizmetleri, öğrenci aktiviteleri, yol gösterme, okul yönetimi, öğrencilerin davranışsal değerleri, okul aile işbirliği gibi faktörler öğrenci algısını etkiler. Bu bağlamda öğrencilerin sınav kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişki durumu bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Literatürde daha çok öğretmen görüşlerine göre yapılan okul iklimi çalışmaları ve sınav kaygısı açısından daha çok ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar ağırlıktadır (Karan, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın, lise öğrencilerinin görüşleri üzerinden sınav kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ele alacak olmasının ayrı bir önemi vardır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmada, problem cümlesi *Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Alt problemler ve ele alınan değişkenler aşağıdadır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin sınav kaygıları ve sınav kaygısının Gerginlik, Bedensel Belirtiler, Endişe, Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin Okul İklimi algıları ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kurallarının Adilliği boyutlarına ilişkin algıları ne durumdadır?

3. Öğrencilerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınav kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları kişisel değişkenlerine (okul türü, anne mesleği, kardeş sayısı, yaş, sınıf, bölüm, seçmeyi düşündüğü meslek, anne-babalarının eğitim durumu, babanın mesleği) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınav kaygısı ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile okul iklimi algılarının belirlenmesi, böylece akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden ikisine ait net bir çerçeve çizilerek, başarısızlığa neden olan etmenlerle ilgili önleyici çalışmalar yapılabilmesi için fikir vermesi, önerilerde bulunulması, uygulanabilir planların yapılmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan hayat amaçlarını gerçekleştirdiği sürece mutlu ve başarılı hisseder. Sınav başarısına göre yaşam amaçlarımıza yaklaşıp uzaklaşmaktayız (Demirci ve Bütün Ayhan, 2016; Sevüktekin, 2017). Hayat amaçlarını bulup gerçekleştirmek için yaşama yelken açmaya hazırlanan lise öğrencileri, gelişim fırtınalarının yoğun olduğu ergenlik döneminde, baş döndüren bir büyüme hızı içerisindeylerdir. Aşırı bireysel tavra sahip olabilen ergenin, hayatın rotasını belirleyen birçok sınava olumsuz bakışı, onu gereken hazırlıkları yapmaktan alıkoymaktadır.

Günümüzde süreç, amaç ve yapı yönünden eğitim sistemlerinde değişim ve yeniden yapılanma zorunluluğu doğmuştur (Cesim, 2014; Çuhadaroglu, 2006). Çağı yakalayabilmek, teknolojik gelişmelere ayak uydurarak, dönüşebilmek ve öğrencileri bundan 30 yıl sonraki mesleklere başarılı bir şekilde hazırlayabilmek için, iletişim becerileri, grupla çalışma yöntemleri, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme teknikleri ile yaratıcı bakış açısını geliştiren donanımları kazandıracak etkinliklere öncelik vermeliyiz. Eğitimde yeni normalin aslında devam eden değişim ve belirsizliğe alışmak olduğunu kabul etmeliyiz. Eğitimcilerin ve öğrencilerin, duygusal açıdan sağlam bir zırhla kuşanması, kaygının azaltılabilmesi ve birey tarafından kontrol edilebilmesinden geçiyor. Tüm bu bilincin ışığında, küresel arenada akademik başarının gerisine düşüp, sınav yarışlarının gölgesinde kalmamak için sınav kaygısı sorununu mümkün olduğunca okul sistemi içerisinde hafifletmeli öğrencilerimizin güçlenmesine zemin hazırlamalıyız. Araştırmalara göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden daha yüksektir (Cesim, 2014). Küresel çaptaki araştırmalara göre kaygı bozuklukları öğrenciler arasında artış göstermektedir (Duraku, 2016). Günümüzde ebeveynler ne kadar duyarlı olsa da bilinçli hareket etse de evlatlarını sınav stresinden tamamen koruma şansları neredeyse yok gibidir. Öğrencilerin testlerin sonucunun iyi olmasını düşünmeleri dahi kaygıya neden olmaktadır (Sevüktekin, 2017).

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın planlama ve yürütülmesinde aşağıdaki sayıtlardan hareket edilecektir.

1. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Denizli İli Merkezefendi İlçesindeki bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler araştırmaya dâhil edilecek ve seçilen örneklem evreni temsil edecektir.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler herhangi bir baskı olmadan doğru ve içtenlikle ölçüm araçlarına cevap vermektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 10. 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlı kalacaktır.

1.6. Tanımlar

Okul İklimi: Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okullarına ilişkin, öğretmen ve öğrencilere ait, akademik değer, inanç ve beklentilerine yönelik algıları

Akademik Başarı: Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10-11-12 sınıf öğrencilerinin 2020-2021 yılına ait ilk yarıyılıda elde ettikleri değerlendirmeler bütünü

Sınav Kaygısı: Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrendikleri bilgilerin sınav esnasında etkili kullanımını engelleyen gerginlik duygusu yaşantıları

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaygı

Kaygı, Türk Dil Kurumu tarafından, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanır (TDK, 2020). Kaygı, üzerinde en çok araştırma yapılan kişilik değişkenlerinden biridir ve özellikle psikanalitik, bilişsel ve davranışçı yaklaşımlarda oldukça önemli bir yere sahiptir (McIlroy, Bunting ve Adamson, 2000; Sarason, 1984; Spielberger, 1980). Sınav kaygısı da, kaygının özel bir halidir (Sieber, 1980) ve eğitim psikolojisi alanında en çok araştırma yapılan konuların başında gelmektedir (Akın, Demirci ve Arslan 2012).

2.1.1. Kaygı Türleri

Kaygı bireyden bireye farklılık gösterir. Bazı bireyler diğerlerine göre sürekli ve daha çok sınanma kaygısı yaşarlar (Pintrich ve Schunk, 1996). Spielberger (1972) sınav kaygısını Durumluk-Süreklilik modeli içinde açıklamıştır.

2.1.1.1. Durumluk (seçici) kaygı. Duruma bağlı şartlar içinde yaşanan seçici kaygı, durum sona erdiği an ortadan kalkar, belirtiler kaybolur (Biçkur, 2015; Cüceloğlu, 2002). Tehlikeli olan durumlarda bireyin geçici olarak korkması, kaygı duyması durumuna durumluk kaygı denir (Kemer, 2019; Küçük, 2015).

2.1.1.2. Sürekli (genel) kaygı. Çevreden bağımsız olarak endişe, karamsarlık, huzursuzluk, aşırı heyecan, yüksek duyarlılık türünde tepkiler veren bireyde var olan sürekli kaygının etki derecesi aynı zamanda bireyin durumluk kaygısının da etki derecesi, kuvvet ve aralığını belirler (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Değirmenci, 2020; Öner ve Le Compte, 1985).

2.1.1.3. Performans kaygısı. Alanyazına göre, performans anında birey, içinde bulunduğu durumu tehdit olarak algılar (Yöndem, 2012). Sınavlar, akademik performanslar, hitap etme ve performansa dayalı sanat dallarında bireyin hissettiği kaygıya, performans kaygısı denir (Kemer, 2019; Miller, 2006; Özevin Tokinan, 2014).

2.1.1.4. Sınav kaygısı. Sınavın istenilen düzeyde yapılamayacağı, başarısız olunacağına dair bireyde oluşan endişe ve korku durumudur. Birey, rekabet ortamında arkadaşlarından daha iyi puan elde etme çabası içindedir. Sınav kaygısı yaşayan bireyde, gerginlik, öfke, kalp atışlarının hızlanması, terleme, kızarma, mide bulantıları vb. bedensel tepkiler görülür (Ayдын ve Bulgan, 2017; Kemer, 2019; Şahin, Günay ve Batı, 2006).

1960'lı yıllarda Richard Alpert sınavlarda hissettiği baskı ile başarısızlık arasındaki ilişkiyi gözlemlemiş ve alanyazına sınav kaygısı kavramını kazandırmıştır. Aynı yıllarda Ralph Haber ise sınav öncesi kaygının onu daha başarılı kıldığını gözlemlemiş ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Böylelikle sınav kaygısı üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Civil, 2008; Goleman, 1999; Hanımoğlu ve İnanç, 2011; Kemer, 2019). Sınav kaygısı, öğrencide, yaşanan gerginlik sebebiyle, edinilen bilginin etkililik düzeyinin sınav esnasında engellenmesidir. Sınav kaygısına ilişkin literatürde birçok tanım ve çalışma yer almaktadır (Hollandsworth ve Kirkland, 1980; Sarason, 1965; Sieber, 1977; Spielberger, Vagg, 1995). Bu çalışmalarda sınav kaygısı; olası başarısızlıkla ilgili, bireye eşlik eden yetersiz ders çalışma alışkanlığı ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel; fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Hanımoğlu, 2010).

2.1.1.4.1. Kuruntu kaygısı. Sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Kişi kendi hakkındaki düşünce ve değerlendirmelerde olumsuzdur. Kendisini yetersiz ve başarısız olarak görür. Ya başaramazsam düşüncesi kafasında sürekli yer ettiği için sınav esnasında dikkati dağınık (Bacanlı ve Sürücü, 2005; Meşe, 2016).

2.1.1.4.2. Duyuşsal kaygı. Kişide bedensel tepkiler gelişir; hızlı kalp atışı, mide bulantısı, ateş basması, üşüme, gerginlik, stres görülür. Kaygı otonom sinir sistemini olumsuz yönde uyarır (Bacanlı ve Sürücü, 2005; Meşe, 2016).

Baltaş (2012), sınavdan korkma ile sınav kaygısı aynı değildir. Sınavdan korkan birey, yaklaşmakta olan sınav için zamanını planlar ve sınav yaklaştıkça bu duygunun derecesinde azalma yaşanır. Ancak sınav kaygısı yaşayan birey, sınav yaklaştığında kaygının düzeyi yükselir. Çalışma performansı gibi sınav performansı da olumsuz etkilenir (Değirmenci, 2020) Sınav kaygısı, kişinin kendinden, öğrendiklerinden, emin olamaması durumudur. Kişi, öğrendiği bilgileri sınavda doğru olarak kullanamama ihtimalinin yüksek olduğunu düşünür çoğu zaman buna inanır. Kişi gireceği sınavı düşündüğü, gözünde canlandırdığında, heyecanlanabilir, kalp çarpıntısı, gerginlik yaşayabilir. Nefes alışları sıklaşır, sıklaşabilir, dili damağı kuruyabilir. Eli ayağı buz kesip, duruşu, oturuşu, bakışları, konuşması, sesi değişebilir. Kasları gerilebilir, karnında, bacaklarında, omuzlarında, baş ve boynunda bir takım ağrı ve sancılar hissedebilir. Midesinde kramplar, bulantı olabilir. Eller, ayaklar belki de tüm vücutta terleme, yüzde kızarma, titreme ya da sıcak basması gibi ani ısı farklılıkları yaşayabilir. Nefes alamama yaşantısı ile fenalık geçireceği hissine kapılabilir. Ağlama ya da ağlayamama hali görülebilir. Duygularında ve bedeninde gelişebilecek bu tür değişiklikler nedeniyle kişi kendini aşırı güçsüz, bitkin hissedebilir. Kendisini Hayat enerjisi çekilmiş gibi nitelendirebilir. Bunların yanı sıra ya da farklı olarak kişi enerjisinde bir artış,

tekrarlayan gülmeler, ani öfkelenmeler, ağlama krizleri gibi tepkisellikler, ruh halinde ani değişiklikler yaşayabilir. Kişi bu olumsuz duygulanım ve istemsiz bedensel değişiklikleri sınava girmeden tekrar tekrar yaşayabilir. Yaşananlar hayali olsa da beyinde gerçeklik olarak algılanıp, kişinin sınavda başarısızlık yaşayacağından emin olmasına yol açan düşünceler geliştirebilir. Bu düşünceler nedeniyle kişi sınavta hazırlanma konusunda isteksizlik duyabilir, dikkatini öğrenmeye veremeyebilir, odaklanmada sorunlar yaşayabilir kısaca verimli çalışamayabilir. Kişi tekrarlayan bu olumsuz duygulanım ve istemsiz bedensel değişikliklerin farkına varıp, çeşitli yöntem ve tekniklerle üstesinden gelebilir ve duygularını, bedenini, düşüncelerini kendi kendine veya destekle kontrol altına alabilirse, yaşadığı sınav korkusu bir sınav kaygısına dönüşmeden, sınavdaki performansını engellemeden atlatılmış olur. Öğrencinin sınav anında yaşadığı kaygı, sınavda belli yerlerde takılmasına, kopup gitmesine, donup kalmasına yol açabilir. Okuduğunu anlamada, bildiklerini birleştirmede zorluk yaşar.

Öğrencilerin pek çoğu sınavla birlikte kendisinin, değerinin puanlandığını düşünür. Verilen puan kendisinin değeriymiş, niteliğiymiş gibi algılar. Kaygı buradan ortaya çıkar. Temeli; kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden çok kişinin olaya yüklediği anlamla ilgilidir. Zihnin sınavın dışında gelişen şeylerle meşguliyeti zihni yorar dolayısıyla performans düşer, sınavda başarısızlık kaçınılmaz olur. Sınav kaygısı, olumsuz duygulanım ve istemsiz bedensel değişiklikler bir araya geldiğinde, öğrencinin dikkat becerilerini kullanmasını, odaklanmasını engeller. Engellenme duygusu yaşayan öğrenci kendini yetersiz algılayabilir. Bildiğini bile yapamadığı için kendini suçlayabilir, aşağılayabilir. Akranları arasında beğenilmeyeceğini, değer görmeyeceğini düşünüp, üzülebilir. Ailesini hayal kırıklığına uğrattığını, aile içinde sevilip takdir görmeyeceğini düşünebilir. Uzun vadede bu kaygıyı yaşayan öğrencilerde kendisine, çevresine zarar verme davranışı görülebilir.

2.1.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Etmenler

Kurt (2006) ise sınav kaygısını etkileyen etmenleri alt başlıklar halinde aşağıdaki gibi açıklamaktadır; (Cesim, 2014; Değirmenci, 2020).

2.1.2.1. Genetik faktörler. Her ne kadar genetik nedenlere ait kanıtlanmış bir bulgu olmasa da anne babanın sınav kaygısına zemin hazırlayan tutum ve davranışlarının, aile ortamının, bireylerarası ilişkilerin kuşaklararası aktarılabilmesi ve etkilerinin yüksek olduğu düşünüldüğünde sınav kaygısını dolaylı olarak etkileyebileceği söylenebilir (Cizek ve Burg'dan aktaran Bozkurt, 2012; Cesim, 2014).

2.1.2.2. Cinsiyet. Sınav kaygısı araştırmalara göre kız öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha yüksektir (Aba, 2018; Brandmo, Braten ve Schewe, 2018; Ergene, 2011; Güler ve akır, 2013; Kemer, 2019; Onuk, 2017; zcan, 2017; Serim, 2016; şahinler, 2018; şeftalici, 2017).

2.1.2.3. Psikolojik durum. Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlikte diğer gelişim alanları ile bedensel ve bilişsel açıdan müthiş farklılıklar olmaktadır (Steinberg, 2007). Bu değişimlerin getirisi olan ruhsal bunalma durumları eğitim yaşantısını ve akademik başarısını da etkilemekte ve sınav kaygısı yaşamasına da sebep olmaktadır (Eker, 2016; Kemer, 2019).

2.1.2.4. Kişilik. Ergenlikle birlikte kişilik özellikleri, ergenin sorularına yanıtlar aramasıyla birlikte gelişmeye başlar (Scales, 2003) Kişiliğe dönük sorulara cevap bulunamadığında bireylerde kişilikle ilgili birtakım sorunlar oluşmaya başlar. Bu karmaşanın temelinde kaygının önemli bir yeri vardır (Syed & Seiffge Krenke, 2013). Araştırmalar göre sınav kaygısına kişilik özelliklerinin etkisi vardır. Kişiliğin alt boyutlarının, aile ilişkileri, antisosyal eğilimler, duygusal kararlılık sınav kaygısını etkileyen kişisel özelliklerdendir (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008; Eker, 2016; Kemer, 2019; Onuk, 2017).

2.1.2.5. Özgüven. Bireyin kendisine dönük olumlu duygular geliştirerek iyi olması durumudur. Bu olumluluk hali çevreyi algılayışına da yansır. evresine olumlu duygular geliştirmesine fırsat verir (Akagündüz, 2006). Özgüvenin artmasının sınav kaygısının azalmasında etkili olduğu bilinmektedir (Eker, 2016) Araştırmalar zgven ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu söylemektedir (Başoğlu, 2007; Kemer, 2019).

2.1.2.6. Mükemmeliyetçilik. Amerikan Psikiyatri Birliği, bireyin kendisine çok katı ve ulaşılması zor hedefler belirlemesi durumu olarak tanımladığı mükemmeliyetçilik bireylerde en başta kaygı duygusunun gelişmesine neden olur (Slaney ve Ashby, 1999). Bu kaygının en önemli türlerinden bir sınav kaygısıdır. Mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. (Eum ve Rice, 2011; Hanımoğlu ve Yazgan İnanç 2011; Kemer, 2019; Mısırlı Taşdemir, 2003; Weiner ve Carton, 2012).

2.1.2.7. Aile içi ilişkiler. Sınav kaygısı üzerindeki ana etkenlerden biri aile ilişkileridir (Zeidner'den aktaran Bozkurt, 2012, s. 67-72). Aile iklimi ve ebeveyn sosyalleşmesi, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini bu bağlamda sınav kaygısını da doğrudan etkilemektedir (Hill'den aktaran Bozkurt, 2012, s. 67-72). Baskıcı-otoriter bir ailede büyüyen ocuk sınav sonucunu ailesinin yeterli bulup bulmayacağı konusunda bir bocalama yaşayabilir. Endişelenebilir. Tepkisel belirsizlik ve tutarsızlıklar kaygı

oluşumundaki önemli faktörlerdendir. Ebeveynlerden çocuğa giden mesajların net, açık, olumlu nitelikte olması önemlidir. Bu mesajlar üstü kapalı, imalı, küçümseyici, zedeleyecek kadar güçlü bir etkiye ulaşmaktadır (Cesim, 2014; Sapp'dan akt. Bozkurt, 2012).

2.1.2.8. Anne-baba eğitim durumu. Anne babaların eğitimleri yükseldikçe çocuğa karşı daha demokratik bir tutum içine girdikleri ve bu tutumun da sınav kaygısını azalttığı bulgularına ulaşılmıştır (Coşkun, 2017; Eker,2016; Kemer, 2019).

2.1.2.9. Öğrenilmiş tepki olarak kaygı. Sınav kaygısı otomatik bir tepki, öğrenilmiş bir kaygı da olabilir. İğrenç bir yiyeceklerle karşılaşan bireyin midesinde bulantı hissetmesi örnek verilebilir. Öğrenci, sınav öncesi bedensel yakınmalar yaşıyor; mide bulantısı, karın ağrısı vb. tepkiler veriyorsa, öğrenilmiş kaygı yaşıyor olabilir (Cesim, 2014; Kurt, 2011). Çalışma alışkanlığındaki yetersizlikler, beklentilerin yüksekliği, mükemmeliyetçi yaklaşıma sahip olmak, sorumlulukları ifa etmede yetersizlikler, sınav sonucunun zekâ puanı gibi değerlendirileceği gibi yanlış inanışlar sınav kaygısını etkilemektedir (Değirmenci, 2020).

2.1.2.10. Rekabetçi iklim. Sınavların ve sonuçlarının değerlendirildiği ortamlar olan sınıf iklimindeki, rekabet, mukayese, yarış gibi unsurlar, bireyin sınav kaygısında önemli etkilerdendir (Cesim, 2014; Zeidner'den akt. Bozkurt, 2012).

2.1.2.11. Öğretmen tutumları. Öğretmenlerin yüksek başarı beklentileri ile sınavlarda zor sorular sormaları, farklı öğrencilere farklı beklentilerle yaklaşmaları sınav kaygısının bir etkeni olabilir (Zeidner, 1998). Çocuklara farklı sorumluluklar verirken, onların duygusal özelliklerini göz ardı etmeleri yüksek kaygılı öğrencilerin daha sık başarısızlık deneyimi yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir (Duysak, 2018).

2.1.3. Sınav Kaygısını Açıklayan Kuramlar

2.1.3.1 Güdülenme kuramı istek (drive) modeli. Sınav sonucuna doğrudan güdülenen bireylerin sınav esnasında doğru cevabı bulmakta tereddütte düşebileceği, yanlış cevap verebileceğini ifade eder. Bu yaklaşıma göre sınav iyi gidiyor, öğrenci art arda doğru cevapları buluyorsa, bir sonraki soruya da doğru cevap verme olasılığı yükselir. Ancak, öğrencinin sınavda verdiği cevapların yanlış olma ihtimalini düşündüğü, emin olamadığı, ilk sorudan itibaren yapamadığı ya da çeldiricilere takıldığı sorularla karşılaştığında ise yaşadığı sınav kaygısı ile yanlış cevap verme ihtimali artar ve performansı düşer. İstek modeline göre, çok fazla istek veya uyarılma özellikle karmaşık performans gerektiren durumlarda performansı bozar (Duysak, 2018; Zeidner, 1998). Kaygılı birey sınavda, doğru cevap rekabeti içinde boğuşurken, yanlış cevaplar vererek, başarının ardından bakakalacaktır.

2.1.3.2. Eksiklik kuramı. Bu kuram, sınav kaygısının sınavın kendisinden değil, sınava yeterince hazırlanılmış olunmamasından kaynaklandığını, sınav kaygısını; düşük performansın bir sonucu olarak görür.

2.1.3.3. Bilişsel dikkat modeli. Bu model, dikkati etkileyen unsurlar ortaya çıkınca, performansın azaldığını ve sınav kaygısına neden olduğunu savunur. Bireylerin bilişsel yapısındaki farklılık, bilişsel engelleme, olumsuz benlik algısı, dikkat odaklarının samimiysiz nitelikte olursa çocuğun başarıml konsantrasyonunu düşürerek özgüvenini farklılaşması onların çeşitli düzeylerde sınav kaygısı yaşamalarının nedenlerindedir. Sınav kaygısı diğerlerine göre yüksek olan kişiler görevden daha çok kendilerine odaklanmaktadır, tersine sınav kaygısı daha düşük olanlar ise daha çok göreve odaklanmaktadır (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1995). Cassidy ve Johnson (2002)'e göre yoğun sınav kaygısına sahip öğrencilerin kendilerinin yetersiz ve başarısız olduklarına ilişkin gerçekçi olmayan içsel söylemleri vardır. Bireyin bu tür kuruntuları dikkatini dağıtıp, sınav dışındakilere odaklanmasına sebep olup verimini düşürmektedir (Kemer, 2019; Uşaklı ve Yapıcı, 2001). Sınavın gergin atmosferi, rekabet, süre kısıtı, sınavın yeri, zorluk derecesi gibi etkenler öğrencinin dikkatini dağıtmakta, bildiklerini hatırlamasını zorlaştırmakta, sınav performansını düşürerek kaygı duymasına neden olmaktadır. Birey dikkatini sınava değil de kendisine, kendisine iliştiirdiği olumsuz düşünelere yönelttiğinde, performansta düşüşler yaşanması doğaldır. Araştırmalara göre, sınav kaygısı yaşayan bireylerin dikkatlerini sınavdan ziyade kendilerine topladıkları, daha düşük performans sergiledikleri düşünülmektedir. Doğru cevabı bulma yarışına giren kaygılı bireyler, daha çok yanlış cevap verme durumları ile karşılaşacaklardır.

2.1.3.4. Beceri eksikliği modeli. Çalışma becerileri yetersizliği modeline göre, verimli çalışma becerileri yeterli olmayan bireyler bunun farkındadır bu nedenle sınav kaygısı yaşarlar. Ayrıca sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler bilgilerin kodlanması, organizasyonu ve zamanın etkili kullanımı konularında sıkça problem yaşamaktadır (Kemer, 2019; Tobias ve Hedl,1972; Zeidner, 1998).

2.1.3.5. Çağdaş bilişsel motivasyon kuramı. Bu Kuramı, Öz düzenleme modeli ve Öz değer modeli olarak ikiye ayrılır.

2.1.3.5.1. Kendilik (öz) düzenleme modeli. Sınav sürecinde başarıya ulaşan, düşük kaygılı bireyler, sınavla ilgili kendilerinden eminlerdir sınav kaygısı yüksek olanların kaygısı performanslarının önüne geçerek, başarılarını düşürebilir. Bu modele göre sınava ilişkin olumlu düşüneler beslemek, beklentiyi yükseltmek kaygıyı düzenlemede yardımcı

unsurlardandır. Bradley vd (2010)'a göre öz düzenleme becerisine yönelik eğitim alan öğrenciler sınav kaygılarını daha iyi kontrol edebilmektedir (Kemer, 2019).

2.1.3.5.2. Kendilik (öz) değer modeli. Toplumsal açıdan başarılı olmanın bireye sağladığı kazançlar vardır. Başarılı olmak aynı zamanda değerli olmak, itibarlı olmak anlamına gelebilir. Öz değer modeline göre, sınav kaygısı, bireyin değerli olduğunu düşünmesi ve özellikle de akademik başarısızlık riskini göze alırken bunu korumaya çalışması olarak görülebilir (Covington, 1992) Sınav anında yaşanan kaygı kişinin öz değerini tehdit eden bir durum olarak algılanabilir. Bir değerlendirme anında başarısız olma ihtimali aynı zamanda çevrenin kişiyi yeteneksiz algılaması ihtimalini getirebilir. Akademik başarı itibarı da yanında getirecektir. Tam tersi olduğunda kişi hem yeteneksiz hem itibarsız olarak nitelendirebilecektir. Tüm bu ihtimaller kişinin rekabet gücünü gözden geçirmesine, sınav başarısı hakkında gerginlik yaşamasına sebep olur. Başarısızlığı bir şekilde engellemek ister. Bu bağlamda sınav kaygısı yüksek düzeyde olan kişilerin kendilerine dönük algısı hem az yetenekli hem yetersiz ise üzerine bir de başarısızlık eklenince aşağılanma hissine dönüşebilir. Diğer açıdan bakıldığında, az çalışıp sınavdan yüksek not alanlar doğuştan yetenekli, çok çalıştığı halde sınavdan düşük not alanların yetersiz kabiliyette olduğu düşüncesinin genellemesinin kişi tarafından değerli olmakla özdeşleştirilmesi de bireyin kaygısını artırabilir. Sınav kaygısı ve kişinin kabiliyet düzeyi arasında zıt korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2019). Özellikle lise ve üniversite çağındaki öğrencilerin çoğu yetersiz ya da kabiliyetsiz algılanmaktansa, az çalışma sonucu başarısız olmayı yeğlerler. Bu durum Öz değer modeline göre, performansı düşük olan öğrencilerin başarısızlığın kendileri ile ilişkilendirilmesinden kaçındıkları için başarısızlıklarını açıklarken mazeret olarak kullandıkları bir savunma yöntemi haline gelir (Duysak, 2018; Zeidner, 1998).

2.1.3.6. İşlem kuramı. Sınav kaygısında işlem kuramı Spielberger'in durumluk süreklilik modeli ve işlemsel süreç modeli olarak ikiye ayrılır.

2.1.3.6.1. Spielberg'in durumluk-süreklilik modeli. Kişilik özelliği olan sürekli kaygı ile önemli bir sınava girmek gibi duruma göre beliren durumluk kaygı arasındaki ayrımın netleşmesini sağlayan modele göre, sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin hâlihazırdaki süreklilik kaygıları da yüksektir. Aynı şekilde sınav esnasındaki durumluk kaygıları daha da yüksektir. Durumluk kaygı sınav kaygısının duyuş boyutu olduğuna göre, yüksek düzeyde sınav kaygısı olan öğrenciler sınavda bulunmaktan duygusal anlamda rahatsızlık hissederler, belleklerinde yer etmiş olan kuruntular sınavda harekete geçer ve

birleşerek öğrencinin etkili bir performans geliştirmesini engellerler (Duysak, 2018; Spielberger ve Vagg, 1995).

2.1.3.6.2. İşlemsel süreç modeli. Bu model sınav kaygısının bileşenleri arasındaki etkileşimi dinamik ve devam eden bir süreç olarak görür. Sınav ortamı kişiyi, kişi de sınav ortamını etkilemektedir (Sapp, 1999). Sınav ortamının öğrenci tarafından kişisel tehdit olarak algılanması, bu algının çevresel faktörlerden de etkilenmesi, öğrencinin sınava dair hazırbulunuşluk düzeyi, sınavda kullanabileceği başa çıkma becerileri, sınavdan bağımsız gelişen öğrencinin kendine ait olumsuz duygulanım durumları, kuruntuları sınav kaygısını etkileyenlerdendir. Ayrıca sınavda öğrencinin cevabını bildiği sorularla karşılaşması ile durumluk kaygısı nispeten azalır, kuruntular yerini Çalıştığım yerden geldi. Şeklindeki iç konuşmalara bırakır. Olumlu tutum içine girmesi öğrencinin daha çok doğru cevabı bulma olasılığını artırarak, kaygıyı azaltıp, performansını geliştirecektir. Fakat sınav esnasında daha çok çelişkide kaldığı sorularla karşılaşması halinde durumluk kaygısı giderek yükselir. İlk soruyu yanıtlanamaması, öğrencide sıcak basması, elin ayağın buz kesmesi, kalpte çarpıntı gibi fizyolojik tepkilere yol açtığı gibi moral bozukluğuna, sınav performansının olumsuz etkilenmesine yol açar (Duysak, 2018; Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav ortamında becerileri ve kaygılarıyla baş başa kalan öğrencilerin sınav kaygılarını hafifletmek amacıyla geliştirilmiş bilişsel ve duygu odaklı müdahale stratejileri vardır.

2.1.3.7. Öğrenme bozukluğu modeli. Bu model, çalışma alışkanlığında gelişen yetersizliğin ve sınav anında kullanılacak destek kuvvet olan başa çıkma becerilerinin eksikliğinin, sınav kaygısı ile etkileşim içinde olduğunu savunur. Bireyin sınava yeterince hazırlanamadığının farkında olması sınav sırasındaki kaygısını yükseltir. 2.1.3.8. Sosyal Öğrenme Modeli. Geleneksel sosyal öğrenme modellerinden yararlanılarak geliştirilen bu modelde sınav kaygısının öz yeterlilik, denetim odağı, benlik saygısı kavramları ile ilişkisi ele alınır. Ayrıca, model öğrencilerin benlik kavramı davranış ve motivasyonla ilgili düşüncelerinin kavramsallaşma boyutunu da incelemektedir (Kemer, 2019; Smith, Arnkoff ve Wright, 1990).

2.1.4. Sınav Kaygısının Nedenleri

Çocukluk dönemindeki sevgi eksikliği, baskılı sınıf ortamı, başarının kıyaslanması, uzak ve sevgisiz öğretmen tutumu, mükemmeliyetçi ana-baba ve öğretmen tutumları, takdir ve sevgisini koşullu gösteren, alaycı, dengesiz tutum takınan yetişkinlerle çevrelenmiş çocukta erken yaşlardaki sınav kaygısının temelini oluşturan unsurlardandır.

Ergene (1994), sınav kaygısının nedenlerini modeller üzerinden anlatmıştır. Bilişsel Dikkat Modeli, nedensellik modeli, performansı düşürürken, kaygıyı artıran etkenlere müdahale etmek için öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri ile baskı, gerilim gibi duyuşsal tepkilerini inceler. Öğrenme eksiliği modeli; Çalışma becerilerindeki yetersizlikle yüksek sınav kaygısının ilişkili olduğunu Aydın (2001), olumlu çalışma becerilerine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. Çifte Zarar Modeli; sınav kaygısı çoklu etkileşime sahip bir yapı gibidir. Yetersiz çalışma becerileri, amaçsız iç konuşmalar, akılcı olmayan düşünce, gerçek dışı değerlendirmeler ve yaşanan baskının sınav kaygısında etkili olduğunu vurgular. Sosyal Öğrenme modeli; sınav kaygısının nedenleri, öğrencilerin kendilik değerlendirmeleri, yetkinlik beklentileri ve sınava ilişkin motivasyonlarını değerlendirme tarzlarıdır. Öğrencinin sınava ilişkin yetkinlik beklentisini düşük tutması, kendilik algısını, okul uyumunu, akademik açıdan kendini ortaya çıkarmasını, kişisel kabiliyetlerini engelleyici bir faktöre dönüşecektir (Alyaprak, 2006).

Araştırmacılar sınav kaygısı nedenlerini iki temel görüş etrafında toplamışlardır: (Kutlu ve Bozkurt, 2003:211). İlki çalışma ve öğrenme becerisindeki eksiklikler; bu öğrenciler için sınav sorun değildir, sınava hazırlanma süreci sorunun kendisidir (Boujon & Quaireau, 1997; akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003). İkincisi öğrencilerin sınav sırasında kapıldıkları olumsuz düşüncelerin getirdiği başarısızlık önyargısıdır (Duysak, 2018; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Öğrencideki genel kaygı hali, yeni bir okula geçme gibi durumlar sınav kaygısına neden olan etmenlerden sayılır (Bozkurt, 2012, s. 67-72). Ailenin beklentileri bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ile örtüşmezse bu durum bireyde yüksek düzeyde gerginliğe yol açabilir. Çekilmez olur (Kurt, 2011, s. 137-152). Aynı şekilde sınav süresindeki kısıtlılık, çevrenin sınav hakkında yaptığı olumsuz konuşmalar, sınavla ilgili ihtiyaç duyulan malzemenin eksik olması, akran baskısı gibi unsurlar da sınav kaygısını artırmaktadır (Bozkurt, 2012, s. 67-72). Sınav kaygısına yol açan ana etkenlerden birisi de öğrencinin kişiliğidir. Mükemmeliyetçi, hırslı, kontrolün elinde olmasını isteyen yapıdaki bireyin kaygıya eğilimli olduğu söylenebilir (Cesim, 2014; Kurt, 2011).

Çocukluk dönemindeki akran ilişkileri, aile yaşantıları, öğretmen deneyimleri yaşanan kaygı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Çevre kaygıyı tetikleme gücüne sahiptir. Aynı zamanda kaygı bulaşıcıdır (Öner, 1989).

2.1.4.1 Akademik başarı. Araştırmalara göre, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyinin düşük olduğu bulgular elde edilmiştir (Doğan ve Çoban, 2009). Akademi başarı, belirlenmiş amaçlar yönünde öğrencinin kat ettiği yolun, sergilediği başarımların düzeyini eğitim-öğretim süreci içerisinde ve sonunda değerlendirilmesi, somutlaştırılmasıdır (Öztekin, 2012). Başarıyı genel uyum sağlama becerisi olarak tanımlayan Baltaş (2013), başarının bireysel özelliklerin kişi tarafından tanınması, etkin zaman kullanımı, yaşantısındaki durumlara objektif bakıp, değerlendirebilme yeteneğinin kullanması, etkin dinleme ile etkili gözlem becerisi, ihtiyaç duyduğunda yardım alabilme ve amaç saptayabilme gibi özellikleri gerektirdiğini ifade etmiştir (Ergin, 2018).

2.1.4.2. Benlik saygısı. Gander & Gardiner (2004), e göre benlik; bireyin kendine özgü, duygu, değer, tutum, davranışlarına ait yargısıdır. Böylelikle kendimizi tanır, başkalarından ayırır, kendi alanımızı oluştururuz. Bu alanı koruyup, geliştirip, sosyal yaşamımıza adapte etmek için büyük güç harcarız (Cüceloğlu, 1992). Ergenlikten başlayarak bireyin kendinde olanları fark edip, istedik özellikleri edinmesi isteği geliştirilebilir. Güncel benlik ile ideal benlik arasında yaşanan gelgitler, uyumu yaklaştırmakta veya uzaklaştırmaktadır (Şekercioğlu & Güzeller, 2012). Benlik gelişimi bireyin çevreyle etkileşimini algılama durumuna göre şekillenir. Bilhassa bireyin yakın çevresinden aldığı olumlu değerlendirmelerin, kabul görme ihtiyacının tatmin edilmesinin benlik kavramı gelişiminde son derece mühim bir role sahip olduğu Rogers tarafından belirtilmiştir. Rogers (1978), Deneyim ve farkındalıklarla varlığımızı nitelendiren çıkarımlarda bulunuruz. Kendimize ait değerlendirmelerimiz bağlamında elde ettiğimiz benlik kavramı benliğin bilişsel yanını, benlik saygısı ise benliğin duygusal yönünü ifade etmektedir. Birey kim olduğu, nasıl biri olduğuna ilişkin duygu ve düşünceler biriktirir. Benliğini beğenme, değerli hissetme derecesi benlik saygısıdır. Bireyin yakın çevresinden aldığı olumlu değerlendirmeler, kabul görme ihtiyacının tatmin edilmesinin deneyimlenmesi ile benlik saygısı gelişir bu deneyimlerin çoğalmasıyla bireyin kendini değerli görerek gelişir, güçlenir. Belli bir müddet sonra dışarıdan etkilenmeden, bağımsız olabilmeyi başarır (Değirmenci, 2020; Gençtan, 2014). Benlik saygısı düşük olan kişiler, kendilerini değersiz, yetersiz, güçlükler karşısında dayanıksız, iradesiz görmektedirler, kolayca başkalarından etkilenebilmektedirler. Günlük yaşam becerileri, başa çıkma becerileri, olumsuz duyguları kontrol etme becerileri yetersizdir. Kendilerine ve çevreye güvenmekte güçlükleri vardır

(Coopersmith, 1967). Anne-babası tarafından kabul gören, belirli sınırlar içerisinde karar verme yetkisi tanınan, etiketlenmeden yetiştirilen bir çocuk yüksek benlik saygısı ve kendine ebeveynlerinin yansıması ile olumlu bir imaj geliştirir. Söz konusu imaj, benlik saygısıdır (Coopersmith, 1967; Değirmenci, 2020).

2.1.4.3. Akademik motivasyon. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde Güdüleme, isteklendirme olarak tanımlanan motivasyon, davranışa güç veren enerjilerden birisidir. İlgi, arzu ve ihtiyaçlarla beslenen bu enerji bireyi bir amaç uğrunda harekete geçirir (Can,1985). Motivasyonun düzeyi kişiden kişiye, durumdan duruma değişiklik gösterir (Fındıkçı, 2000). İçsel ve dışsal olarak farklılaşan motivasyon, takdir edilme, beğenilme, kariyerinde ilerleme fırsatı gibi ödülleri kapsar (Özdaşlı ve Akman, 2012). Motivasyon yetersizliğinin, olumsuz öz değerlendirme ile dikkat dağınıklığının sınav kaygısını artıran etmenlerden olduğu görülmektedir (Değirmenci, 2020; Hancock, 2001; Kemer, 2019; Whitaker, Lowe ve Lee, 2007).

2.1.4.4. Ebeveyn tutum ve beklentisi. Ebeveyn tutum ve beklentisi ile sınav kaygısı arasında yüksek düzeyli bir ilişki mevcuttur (Büyükkaragöz, 1990; Christenson ve diğ., 1992; Yıldız, 2007) Ebeveyn baskısı, otoriterliği, aşırı koruyucu tutuma maruz kalan çocuklarda sınav kaygısının çok daha fazla olduğu değerlendirilmektedir Araştırmalara göre ailesinin beklediği yüksek başarıya ulaşamaması düşüncesinin öğrencinin başarımını negatif yönde etkilediğini göstermektedir (Daymaz 2009; Varol1990) Yavuzer'e (1999) göre, ebeveynleri hoşgörülü, anlayışlı ve demokratik tutum takınan çocukların sınav gibi gerginlik yaratabilecek durumlarda sınav kaygısı durumunun diğerlerine göre daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Thergaonkar ve Vogg, 1995). Ebeveynlerin sınava hazırlanan çocuklarından beklentileri aşırıya dönüştüğünde, böyle ebeveynlerin çocuklarına karşı güvensizlik, başarısız görme algısı, yargılayıcı, eleştirel, sorumsuzlukla suçlama eğilimleri artmaktadır. Bu durum çocuklarda özgüven eksikliğine ve sınav kaygısına neden olmaktadır (Baltaş, 1992; Küçükahmet, 2001) göre ebeveynlerin tutumlarındaki baskıcılık, sertlik, ilgisizlik veya aşırı ilgi gibi yanlış davranışlar sebebiyle çocuklar derse olan ilgilerini kaybedip, uzaklaşmakta hatta dersten korkup başarıyı düşürmektedir. Yüksek beklenti çocuğun cesaretini etkiler. Ebeveyni düş kırıklığına uğratmama gayretine düşmek çocukta başarısızlık kaygısına sebep olur (Değirmenci, 2020; Kurt, 2016; Yavuzer, 2000).

2.1.4.5. Yaşam tarzı. Yetersiz ve düzensiz uykunun, dikkat, bellek, öğrenme becerilerini olumsuz etkileyip kaygıyı artırdığı, öğrenme düzeyi yeterli olamayan bireyin kaygısının bu nedenle de artacağı bilinmektedir. Aynı şekilde yetersiz ve dengesiz beslenme de biyolojik açıdan çeşitli olumsuzluklara yol açtığı gibi uzun vadede telafi edilemez

sonuçlar doğurabilir. Öğrenme ve dikkat becerileri ile sinir sistemi ve kaygı ilk sıralarda olumsuz etkilenebileceklerdendir. Hareketsiz kalma ya da aşırı spor yapma, zihinsel aktiviteyi destekleyen bedensel aktivite ile endişe, kuruntu gibi duyguların kontrolünde destekleyicidir. Yetersiz dinlenme de pek çok psiko-sosyal probleme zemin hazırlar. Özellikle sınavlara hazırlık aşamasında yetersiz dinlenen öğrencilerde ciddi kaygı, öğrenme, bellek, dikkat ve duygu durum sorunları yaşanabilmektedir. Anti sosyal yaşam ya da aşırı sosyalite pek çok olumsuzluğun yanı sıra bireyin zamanı yönetme becerisini engellediği gibi kaygı bozuklukları, konsantrasyon bozuklukları, isteksizlik gibi durumlara yol açmaktadır. Bilhassa sınav dönemlerinde kendini sosyal yaşamdan çeken öğrencilerde depresyon eğilimi, yalnızlık, mutsuzluk, herhangi bir gruba ait hissetmeme, ilişkilerde kopukluk gibi sorunlar yaşanabilir (Demiralp ve Oflaz, 2007; Ergin, 2018). Sınav için zamanı ve hazırlığı donanımlı bir şekilde kullanamamak, sınav heyecanının yoğun bir kaygıya dönüşmesine sebep olur. Sınavın kendisi yerine algılanış biçimi kaygı yaratır. Memik (2007) Sınav kaygısının nedenlerini sıralamıştır (Bükülmez, 2015): Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, daha önceki deneyimlerinde yaşadıkları olumsuzluklardan yola çıkarak, öz değerlerini örseleyici çıkarımlar yapabilirler. Üstelik bu olumsuz yorumları farklı bakış açılarıyla çeşitlendirebilme ihtimalleri yokmuşçasına, doğruluğunu sınımadan salt gerçeklikmiş gibi kabul etme eğilimindedirler (Bükülmez, 2015; Erkan, 1991).

Sınav kaygısına neden olan etmenleri genel olarak sıralarsak;

Öz güven düşüklüğü,

Aile eğitimindeki hatalar,

Genetik etkiler ve yatkınlık,

Zamanı etkili ve iyi kullanamama,

Görev ve sorumlulukları erteleme,

Odağını sınav sonucuna yoğunlaştırmak,

Anne-babanın yüksek beklenti içinde olması,

Aile hikâyesinde yüksek kaygılı birinin olması,

Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliğinin yaşanması,

Çocukluktan ergenliğe uzanan başarısızlık korkusu,

Sınav öncesinden başlayan yoğun başarısızlık sezgisi,

Düzenli, verimli çalışma alışkanlığından yoksun olmak,

Aile ve çocuğun beklenti farklılıklarının yarattığı gerilim,

Baskıcı, aşırı disiplinli, tutarsız ya da umursamaz ana-baba tutumu

Sınavın sonucunun kişiliğinin testi olarak değerlendirileceğini düşünmek,

Cizek ve Burg (2006), bireyin geçmiş yaşantıları, kötü çalışma alışkanlıkları, öğretmen ve bulunduğu sınıfın da sınav kaygısına neden olacağını belirtmiştir (Cesim, 2014; Duysak, 2018).

2.1.5. Sınav Kaygısının Birey Üzerindeki Etkileri

2.1.5.1. Fizyolojik boyut. Kişinin daha önceden belirli bir hastalığı yokken, yaşadığı sınav kaygısı nedeniyle sınav öncesinden başlayıp sınav esnasında en üst boyuta çıkıp, sınav sonrasında tükenen belirtiler gösterir. Kalp çarpıntısı, kaslarda gerginlik, spazm, ağrı, soluk alıp vermede düzensizlik, yetersizlik, terleme, titreme, üşüme, sıcak basması, yüzde kızarma, ellerde titreme gibi (Aydın, 2011). Bireye özgü çeşitlilik gösteren fizyolojik belirtiler kişinin panik atak ya da kalp krizi geçirdiğini dahi hissetmesine neden olacak kadar şiddetli algılanabilir (Cüceloğlu, 2002). Özer'e (1990) göre ilk etapta düşünsel boyutta olan tepkiler fizyolojik tepkilere neden olur. Kişi fizyolojik tepkileri algıladıkça yeni düşünsel tepkiler devreye girerek bir kısır döngüye yol açar. Sınav öncesinde başlayan çarpıtılmış düşüncelerin bunda etkisi olduğu düşünülmektedir. Sınav kaygısının neden olduğu fizyolojik belirtiler beraberinde vücutta birtakım sistemleri devreye sokar. İlki iç organlar, bezler ve kan damarlarıyla ilgili olan otonom sistemidir (Lock, 2011) a göre otonom sistemin amacı, vücudu dış tehlikelerden korumak için Sempatik ve Parasempatik sistem gibi çeşitli sistem faaliyetlerinin artış/azalış durumunu dengelemek, en ilkel savunma mekanizmasını devreye sokmaktır (Kaplan ve Sadock, 2004). Örneğin kaygının artışı ile kan basıncını artırarak kalp atışını hızlandırmak, bağırsakları yavaşlatmak, adrenalini artırmak, savaş-kaç tepkisini sağlayarak kişinin tehlikelere karşı kaynaklarını kullanmasına zemin hazırlamaktır. Kaygının azalmasıyla uyarılmışlık düzeyinin fizyolojik tepkilerin normalleşmesini sağlamak gibi bütünsel bir çalışma içine girer (Morgan, 1995). Limbik sistem içinde yer alan hipotalamus, kaygı anında düzenleme ile ilgili işlevleri de devrededir (Kurt, 2016; Tükbay, 2008). Sınava hazırlık sürecindeki yüksek kaygı, beslenme, uyku dengesizlikleri ile sindirim sistemi problemlerine neden olabilmektedir (Ergin, 2018).

2.1.5.2. Düşünce boyutu. Kişinin sergileyeceği başarıya gücüne inanmaması, sınavdan kötü sonuç elde edeceğini düşünmesi, diğerlerine kıyasla kendisini yetersiz algılaması, sınava yeterli hazırlık yapmadığını düşünmesi, sınavda zamanı verimli kullanamayacağını düşünmesi, çalışsa bile başarısız olacağına olan inancı ve hepsine eşlik eden belirsizlik tablosu sınav kaygısına sebep olur (Şahin, 1995, s. 25). Öğrenci daha sınava girmeden başarısız olacağına odaklanmışsa, beyin de bunu bir komut gibi algılayarak, öğrencinin düşünmekten kendini alamadığı başarısızlığa ulaşmak için adeta programlanır.

Süreç içerisinde birey başarısızlıkla kendini özdeşleştirmeye başlar. Yaşanan kaygı beraberinde öğrenmeyi engelleyen kimyasalların da salgılanmasını gündeme getirir. Kaygı esasında, bedendeki kimyasal değişimlerle, beynin öğrenmede ihtiyacı olan protein zincirlerinin oluşumunu engeller. Kaygı akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyeti bozar. Sonucunda öğrenci başarısızlığa uğrar. Araştırmalara göre öğrencilerin zekâ düzeyinde bir farklılık olmamasına karşın, heyecanları ve kaygı seviyeleri üst boyutta olan öğrencilerin başarısızlıkla daha sık karşılaştıkları tespit edilmiştir (Kurt, 2011, s. 137-152). Sınav kaygısının temelini oluşturan düşünce hataları, bir durumla karşılaşmadan önce veya karşılaşılan olay esnasında yapılan durum değerlendirmelerindeki kötümser bakış açısidir (Semerci, 2007). Ayrıca sınav kaygısını doğrudan etkileyen bir diğer etkenler de olumsuz inançlar ve algıladıkları ebeveyn tutumlarıdır (Duysak, 2018).

Düşünce hatalarına ilişkin örnekler

Etiketleme: Tam bir geri zekâlıyım.

Filtreleme: Testlerde çok yanlış yapıyorum. Test yapmam anlamsız.

Aşırı Genelleme: Bu sınavı geçemezsem, sınıfı da geçemem.

Kişiselleştirme: Benim zekâmda bir problem vardır. Bizimkiler kesin yanılıyor.

Felaketleştirme: Sınavı kazanamayacağım için babamın kalbi dayanmayacak.

Arkadaşlarım üniversiteye gideceği için benimle görüşmezler. İlk yıl kazanamayınca sonraki yıllar sonuç değişmez.

Semerci (2007), böyle düşünce hataları ile kişinin mevcut kaygısı en üst noktaya gelebilir (Duysak, 2018).

2.1.5.3. Davranış boyutu. Sınav kaygısı genellikle kaçma, kaçınma, erteleme, odaklanamama, aşırı çalışmak, az ya da çok uyumak, az ya da çok yemek gibi davranışlara sebep olmaktadır. Çeşitli bahanelerle ders çalışmaktan, dersten, okuldan, oku görevlerinden, sınavdan kaçma, kaçınma, erteleme, yarım bırakma davranışları görülebilmektedir. Ders çalışmayı istememek, sınava girmek istememek, sınavı yarıda bırakmak ya da soruları biran evvel cevaplayıp ortamdaki ayrılmak gibi davranışlar görülebilir (Yeşilyurt, 2007). Sınav kaygısının yüksekliği dikkat ve konsantrasyon eksikliği, uyku, beslenme bozuklukları, kaslarda gerginlik gibi durumlardan kaçınma isteği ile alkol, madde kullanımı gibi tepkisel davranışlara dönüşebilmektedir. Tepkisel davranışlardan bir diğeri de sinirlilik halidir. Kişinin (Sakarya, 1996) ayrıca sınav esnasında kaygının etkisinde olan birey soruları anlamakta güçlük çekebilir, soruları tekrarlarla okuyabilir (Duysak, 2018; Kurt, 2016; Şahin, 1995).

2.1.5.4. Duygusal etkileri. Öfke, çaresizlik, hayal kırıklığı, kaygı, başarısız olma korkusu, panik gibi duygular sınav kaygısının yol açtığı tipik duygulardır. Sınava hazırlanma sürecinde uzun vadede bu tür duygulara maruz kalmak bir takım duygusal, davranışsal sorunlara yol açabilir. Sınav dönemlerinde kazanılan alışkanlıklar yaşamın ilerleyen dönemlerinde farklı durumlarda karşısına çıkabilir (Duysak, 2018; Ergin, 2018; Fak, 2001).

2.1.5.5. Zihinsel etkileri. Sınav kaygısının birey üzerindeki zihinsel etkilerini; öğrenme süreçlerine etkisi, bellek süreçlerine etkisi, dikkat ve konsantrasyon süreçlerine etkisi olmak üzere 3 alt başlık altında ele alınmıştır.

2.1.5.6. Öğrenme süreçlerine etkisi. Sınav kaygısının varlığı/yokluğu ya da düzeyinin yüksek/düşük oluşunun öğrenme süreçlerine farklı etkileri vardır: (Ergin, 2018).

Okuma-anlama güçlükleri

Düşünce organizasyonunda zorluklar

Öğrenme tatminsizliği

Hatalı veya eksik öğrenme

Dikkat ve odaklanma problemleri

Kavram haritaları ve bilgi şemaları oluşumunda güçlük

Kısa ve uzun süreli bellek sorunları (depolama güçlükleri)

Öğrenme sürecine ait kuruntular, olumsuz yönde kurgular

2.1.5.7. Bellek süreçlerine etkisi. Öğrenmenin gerçekleşmesi için duyu organları aracılığı ile edinilen bilgi, aynı şekilde beyne aktarıldıktan sonra kaydedilir, sıralanır, soyutlanıp, organize edilir. Gerektiğinde çağrılarak yeniden kullanılabilmesi için uzun süreli belleğe depolanması esnasında kaygının yüksekliği, öğrenmeyi etkileyebileceği gibi bu süreci de etkileyebilir. Öğrenilen bilginin tam olarak depolanamaması ya da hasarlanarak depolanması ya da kaydedile bilginin geç gelmesi, hiç gelmemesi, istenilen nitelikte gelmemesi gibi bellek sorunları görülebilir (Ergin, 2018).

2.1.5.8. Dikkat ve konsantrasyon süreçlerine etkisi. Dikkat hem öğrenmenin hem de öğrenilen bilgiyi kullanmanın ilk basamağıdır. Sınav kaygısının dikkat ve konsantrasyon süreçlerine anlık ya da süreğen etkisi, odaklanamama veya ayırt etme, sınıflama, sıralama, fark etme, anlamlandırma, seçme becerilerinde anlık zayıflatma gibi etkileri olabilir. Uzun vadede düşünce organizasyon sorunları, bilgiyi haritalama, depolama gibi faaliyetlere etki edebilir (Ergin, 2018).

2.2. Örgüt İklimi

Örgüt; bir gaye etrafında güç birliği yapan insan topluluğudur (Başaran, 2008; Karan, 2012). Örgüt iklimi, örgütteki bireylerin yaklaşımlarını biçimlendirmesi açısından eğitim örgütleri için çok değerlidir. Örgüt ikliminde etkililik, örgütteki bireylerin örgütteki ilgi ve uyumluluk ölçüleri oranında biçimlenir (Dickson ve diğ., 2001; Serttaş, 2019). Yapı, amaç, süreç, iklim boyutları birleşerek örgütleri oluştururlar. İnanç, güven, güvende hissetme, açıklık, içtenlik, yardımlaşma, dayanışma, katılım, doyum, ümit, beklenti seviyesi ve bu tür duygudaşlıkların var olduğu örgütlerde çalışanlar güçlü moral ve motivasyonla dolarak pozitif iletişimlerle örgütün olumlu bir iklime kavuşmasını sağlayacaklardır (Vural, 2003). Örgüt ikliminin yoklanması, çalışan tatmini ve yönetim etkililiğini göstermesi açısından bir nevi barometredir.

2.2.1. Örgüt İkliminin Öğeleri

Taymaz'a (2011) göre, örgüt ikliminde başlıca öğeler; değer, varsayım ve normlardır. Kültürel işaretçiler; seremoniler ve törenler, adetler (ritüeller), hikâyeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar olarak yer alır (Serttaş, 2019).

2.2.2. Örgüt İklimi Türleri

Halpin ve Croft, eğitim kurumlarında altı tür okul iklimi türü vardır (John ve Taylor, 1999). Bunlar; açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babaerkil iklim ve kapalı iklimdir.

2.2.2.1. Açık iklim. Uyum, dostça yaklaşım, memnuniyet, onur duymak bu tür örgütlerde çalışanlara hâkim olan duygulardandır.

2.2.2.2. Bağımsız iklim. Moral açısından açık iklimdekine yakın bir ortam vardır. Uyum vardır denilebilir.

2.2.2.3. Kontrollü iklim. Etkin ve otoriter lider, yardımlaşma, ilgi ve moral açık iklime göre düşüktür.

2.2.2.4. Samimi iklim. Neşeli bir ev ortamı gibidir. Etkileşim vardır.

2.2.2.5. Babaerkil iklim. Kapalı iklim türüne yakındır. Uyum, dostluk ilişkileri zayıf, yönetici sürekli gözlemci ve kontrolcüdür.

2.2.2.6. Kapalı iklim. Tartışma, münakaşa, otoriter yönetici, samimiyetsiz, moralsiz, verim öne çıkarılmasına rağmen verimsiz bir ortam hâkimdir (Serttaş, 2019).

2.2.3. Okul İklimi

Okul iklimi Ellis (1988) e göre kolayca algılanabilir olduğu halde kolayca ifade edilemeyen, ölçmesi gibi idaresi de zor bir kavramdır. Okul iklimi okuldaki yaşam kalitesi

ve karakterdir (Cemalcılar, 2010; Halpin, 1966). Okul ortamını öğrencinin akademik ihtiyaçlarının yanında psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının da desteklenerek, karşılanabileceği bir ortam olarak ele alındığında, okul iklimi, Freiberg (1999) göre kendi içinde gelişip, değişip, yaşayan bir yapıdır. (Dewey, 1916; Durkheim, 1961; Perry, 1908) erken eğitim reformcuları, okul iklimi ile akademik başarı arasında bir etki vardır demişlerdir (Thapa, Cohen ve Higgins-D'Allesandro, 2013). Ayrıca, (Chamberlin, 1971; Deer, 1980; Hoy ve Miskel, 1982; Owen, 1981; Sagor, 1981; Stewart, 1979) araştırmalarında okul ikliminin öğrenciler üzerine etkili olduğunu bulmuşlardır (Hogg,1984). Okul imkânları, öğretmen nitelikleri, müfredat kadar okul ikliminin olumlu olması da öğrenci başarısını destekleyici faktörlerdendir (Newmann, Rutter ve Smith, 1989; Sular, 2017).

Okul, bireylerin mutlulukları ve toplumsal uyumlarını sağlayabilmeleri için gereksinimlerine, öğrenme ortamlarında, karşılık verebildiği ölçüde başarılıdır. Sosyal bir kurum olan okul, bireyleri sosyalleştirme, öğrenme yaşantıları sağlama, başka sosyal kurumların yoksunluğunu hissettirmeme işlevlerine sahiptir. Okul kişiye iş dünyası için gerekli olan bilimsel sembol ve kavramları, değerleri kazandırır. Düşünme sürecini geliştirirken, problem çözme becerilerini, iletişim becerilerini, diğer bireylerle oynama, çalışma alışkanlığı, yakın çevresinden başlamak üzere dünyayı fark etme, tanıtma becerileri kazandırır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve duygusal etkileşim açısından yetersiz çevrede bulunan aile koşullarının, çocuk açısından telafi edilmesi amacıyla hareket eder (Ünal, 2001). Bu bağlamda okul iklimi yaşayan, hareket edebilen, dönüşebilen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Okul iklimi okulun kalbi ve ruhudur (Scherman, 2002). Böyle olduğunda okula gelenlerin zevk alması ve her gün okula gelişleri yinelenir (Ekşi, 2006). Schein'a (1986) göre okullar, sorunları için çözüm üretmezlerse, çalışanları kimliklerin dışına çıkamıyor ve konumlarıyla çok uğraşıyor ve kendilerini güven içinde hissetmiyorlarsa, örgüt için önemli, hayati durumlara odaklanamazlar. Bu nedenle iklim okullar için çok önemlidir (Ekşi, 2006; Katier, 2019). Etkili okullar, temel gayelerine ulaşabilmek için intizamlı, güvenli, temiz, destekçi oldukları takdirde, personel arasında bir bağ kurulur, geliştirilir. Olumlu bir okul iklimine sahip olan okul, değişime, gelişime ayak uydurabilir, bireylerin sosyalleşmelerine imkân sağlayabilir (Gedikoğlu, Tahaoğlu, 2010). Okulların 21. yüzyıl ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi için bilgi üretimi ve aktarımı ile sınırlı kalmamaları, insanların beklentilerine cevap verecek değişim ve dönüşümü sağlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda örgüt iklimi daha da büyük önem kazanmaktadır (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010). Okula hâkim olan tutumun daha iyi irdelenmesi, eğitim-öğretim durumlarının etkililiğinin artırılabilmesi için okul ikliminin ilgili ve dikkatli bir şekilde ele alınması

gereklidir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Okuldaki işleyiş, yapı, duygusal, sosyal künye, fiziki çevre, düzen, akademik beklentiler ve ulaşma durumları, eğitim niteliği, okul-aile iş birliği ile iletişimi, öğrencilerin motivasyonu, akran yasaları ve güvenlik okul iklimini oluşturan etkenlerdendir (Cohen, 2006; Katier, 2019).

2.3. İlgili Araştırmalar

Okul İklimi ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında literatür incelendiğinde 2006 yılından günümüze kadar pek çok konuda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar kimi zaman okul ikliminin öğrencilerin meylleri (Arıman, 2007), beklentileri (Taşkiran, 2008), etkilenme düzeylerinin (Ekşi, 2006) ele alındığı çalışmalar olmuş, kimi zaman da yöneticiler ve öğretmenlerin deneyim, donanım, yaklaşım ve diğer özelliklerinin etkilerinin incelendiği çalışmalar olmuştur. Okul etkililiği (Alanoğlu, 2014) ve örgütsel öğrenme, örgütsel sessizlik (Altinkurt, 2014), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), okul iklimi ile ilgili araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. Öğrenci performansını olumlu yönde etkileme (Bektaş ve Nalçacı, 2013), akademik başarıyı artırma, örgüt içi güven (Ayık ve Savaş, 2014), dayanışma, işbirliği gibi değerleri, örgüt kültürünü geliştirme açısından okul iklimi eğitim bilimlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle örgüt geliştirme inceleme ve araştırmalarında ağırlıkla yer almaktadır. Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, çeşitliliğe sahiptir (Serttaş, 2019). Daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları üzerinde ağırlık kazandığını ortaya çıkaran araştırmalar mevcuttur. Ayrıca, ilköğretim, orta öğretim kademesindeki öğrencilerin algılarını ölçmeye yarayan araçların uyarılma ya da geliştirme yoluyla kullanıldığı, üniversite öğrencilerinin okul iklimi algılarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına sık rastlanmadığı araştırmalarda geçen ifadelerdendir (Acarbay, 2006; Arastaman ve Balcı, 2013; Bugay ile diğerleri, 2015; Çalık ve Kurt, 2010).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan bir Mesleki ve Teknik Lise' de öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, gruba ait özelliklerin belirlenmesi amacıyla verilerin toplanması ile gerçekleştirilir. Araştırılan kavram kendi şartları içerisinde, var olan haliyle tanımlanır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf, 11. sınıf, 12. sınıflara devam eden 425 öğrenci vardır. Bu öğrencilerden araştırma örneklemini olarak evreni temsil edecekler arasından tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 220 öğrenciye ulaşılarak veriler toplanıp değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; Kişisel ve Demografik Bilgiler ile Delaware Okul İklimi Ölçeği ve Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kişisel ve Demografik Bilgiler sekiz sorudan oluşmakta, ölçeğin başında yer almaktadır.

3.3.1. Delaware Okul İklimi Ölçeği

Bear, Gaskins, Blank ve Chen (2011) tarafından ilk, orta ve lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Yang, Bear, Chen, Zhang, Blank ve Huang (2013) tarafından güncellenmiştir. Durnalı ve Filiz (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanıp, geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek maddelerinin Cronbach Alpha katsayısı; öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutu için .80; öğrenci-öğrenci ilişkileri boyutu için .67; okul ilgisi boyutu için .73; okul kurallarının adilliği boyutu için .73 ve ölçek bütünü için .84 bulunmuştur. Alt boyutlar, Türkçe' ye Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri okul ilgisi ve okul kurallarının adilliği şeklinde çevrilmiştir. Öğrencilerin okul iklimi algılarını öğrenmeye yönelik Likert tipinde 17 ifadeden oluşan ölçek, Kesinlikle Katılmıyorum , Katılmıyorum ,

Katılıyorum , Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 4'lü Likert tipindedir. 11. ve 14. maddeler okul iklimini olumsuz olarak yansıttığı için ters puanlanan maddelerdir (Durnalı ve Bican, 2019).

3.3.2. Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği

Benson, El-Zahhar (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile Türkçe' ye uyarlama çalışmasını Akın Demirci, Arslan (2012) yapmışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yirmi maddenin orijinal formda olduğu gibi dört boyutta toplandığını ve dört boyutlu modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir ($\chi^2=332.20$, $sd=160$, $RMSEA=.056$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.91$ ve $SRMR=.051$). Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları gerginlik alt ölçeği için .78, bedensel belirtiler alt ölçeği için .77, endişe alt ölçeği için .71, sınavlarla ilgisiz düşünceler alt ölçeği için .80 ve ölçeğin tamamı için .88 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı algılarını öğrenmeye yönelik Likert tipinde ve 20 ifadeden oluşan ölçek, Hiçbir zaman, Bazen, Çoğu zaman, Her zaman olmak üzere 4'lü Likert tipindedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Akın, Demirci, Arslan, 2012).

3.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar, analizleri gerçekleştirebilecek olan istatistik paket programına kodlanarak girilmiş, gerekli analizler yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Veriler normal dağıldığı için parametrik testler kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin dağılım durumlarının incelenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgilerine dayalı kardeş sayısı, okul türü, anne mesleği, gibi kategorik ikili değişkenler arasındaki fark için Independent Sample T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş, sınıf, okuldan sonra seçmeyi düşündükleri meslek, anne – baba eğitim durumları, baba mesleği, gibi ikiden fazla kategorik değişkeni inceleyen tek yönlü varyans analizi (One way Anova) kullanılmıştır. Anova'da fark görüldüğünde farkın anlamlılık testi için (LSD) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Korelasyon Analizi kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Yorumlamalarda grup aritmetik ortalamaları ve p anlamlılık değeri 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçekleri 4'lü Likert tipindedir. Ölçek puanlarının değerlendirilmesinde Tablo 3.4.1'den yararlanılmıştır.

Tablo 3.4.1. *Ölçek Puan Aralıklarının Değerlendirilmesi Okul İklimi ve Alt Boyut*

Ölçek Puan Aralıkları	Düzy
1,00 – 1,59	Çok düşük
1,60 – 2,19	Düşük
2,20 – 3,79	Orta
2,80 – 3,39	Yüksek
3,40 – 4,00	Çok yüksek

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip/göstermediği ile ilgili normallik analizi yapılmıştır. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4.2’de verilmiştir.

Tablo 3.4.2. *Okul İklimi Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Alt Boyutlar	\bar{X}	s.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	3,11	0,49	-0,45	0,99
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	2,54	0,66	-0,33	-0,07
Okul İlgisi	3,01	0,32	-0,08	0,58
Okul Kurallarının Adilliği	2,94	0,62	-0,56	0,66
OKUL İKLİMİ	2,93	0,40	-0,37	0,61
Gerginlik	2,60	0,74	-0,07	-0,59
Bedensel Belirtiler	1,77	0,63	0,89	0,61
Endişe	2,19	0,62	0,23	-0,49
Sınavla İlgisiz Düşünceler	1,94	0,74	0,56	-0,45
SINAV KAYGISI	2,14	0,56	0,27	-0,30

Tablo 3.4.2’te bakıldığında ve her iki ölçeğin ve tüm alt boyutlarına verilen cevaplara ait çarpıklık basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında yer aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick, Fidell, 2007).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde anketlerden elde edilen verilerin istatistiki analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler ve alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda verilmiştir.

4.1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Okul İklimi Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçeği 220 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerle ilgili demografik değişkenlere ait bilgiler Tablo 4.1.1 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

DEĞİŞKENLER	KATEGORİ	n	%
Yaş	15 ve altı	31	14,1
	16 yaş	74	33,6
	17 yaş	84	38,2
	18 ve üzeri	31	14,1
Okul Türü	Mesleki Anadolu Lisesi	188	85,5
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	32	14,5
Sınıf	10.sınıf	56	25,5
	11.sınıf	74	33,6
	12.sınıf	90	40,9
Bölüm	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	106	48,2
	Bilişim Teknolojileri	45	20,5
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	31	14,1
	Grafik & Moda Tasarımı & El Sanatları & Sanat Tasarım	38	17,3
Okul Sonrası Seçeceğiniz Meslek	Bilmiyorum sınav sonucuna göre seçerim	74	33,6
	Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim	94	42,7
Annenizin Eğitim Durumu	Diğer. Üniversite okumayacağım/ başka meslek seçeceğim	52	23,6
	Hiç / İlkokul	140	63,6
	Ortaokul	44	20,0
Annenizin Mesleği	Lise ve Üniversite	36	16,4
	Ev Hanımı	129	58,6
Babanızın Eğitim Durumu	İşçi, Serb. Mes, Memur, Emekli	91	41,4
	Hiç / İlkokul	109	49,5
Babanızın Mesleği	Ortaokul/Lise Terk	60	27,3
	Lise ve Üniversite	51	23,2
	İşsiz	31	14,1
Kaç Kardeşiniz?	İşçi	85	38,6
	Esnaf, Serb.Mes, Memur, Emekli	104	47,3
	Tek Çocuk / 2 Kardeş	105	47,7
	3 ve Üzeri	115	52,3
	Toplam	220	100

Tablo 4.1.1 de katılımcıların % 38,2'sini 17 yaş, % 33,6'sını 16 yaş, %14,1'i 15 ve altı % 14,1'i 18 ve üzeri yaştaki öğrencilerden oluşmaktadır. % 40,9'u 12.sınıf, % 33,6'sı 11.sınıf, % 25,5'i 10.sınıfa gitmektedir. Okulda yer alan bölümler ve bu bölümlerden ankete katılanların oranı; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi % 48,2'dir. Bilişim Teknolojileri % 20,5'dir. Yiyecek İçecek Hizmetleri % 14,1'dir. Grafik & Moda Tasarımı & El Sanatları & Sanat Tasarım %17,3'tür. Öğrencilerin okul sorasında üniversiteyi düşünme durumları ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar ve oranları şu şekildedir; % 42,7'si Lisedeki bölüme üniversitede de devam etmek istediğini, mesleğini üniversite okuduktan sonra sürdürmek istediğini belirtmiştir. % 33,6'sı Henüz Bilmediğini, üniversite sınav sonucuna göre okuyacağı alanı seçebileceğini ifade etmiştir. %23,6'sı Üniversite okumayacağını ya da lisede okuduğu bölüm üzerine okumak istemediğini belirterek başka bir meslek seçeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin % 63,6'sı annesinin hiç okula gitmediğini ya da İlkokul mezunu olduğunu, % 16,4'ü lise ya da üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. % 58,6'sı annesinin bir mesleği olmadığını ya da ev hanımı olduğunu belirtmiştir. % 41'i annesinin mesleğini İşçi, Serbest meslek ya da Memur veya Emekli olarak belirtmiştir. Öğrencilerin % 49,5'i babasının hiç okula gitmediğini ya da İlkokul mezunu olduğunu, % 23,2'si lise ya da üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. % 27,3'ü babasının ortaokul mezunu ya da lise terk olduğunu ifade etmiştir. % 14,1'ü babasının bir mesleği olmadığını ya da işsiz olduğunu belirtmiştir. % 38,6'sı babasının İşçi olduğunu, % 47,3'ü babasının esnaf, serbest meslek ya da memur veya emekli olduğunu ifade etmiştir. % 47,7'si Tek çocuk ya da 2 kardeş olduklarını, % 52,3'ü ise 3 kardeş ve üzeri olarak kardeş sayısını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 3 kardeş ve üzeri olarak kardeş sayısını ifade edenlerden 3-4 kardeş olarak belirtenlerin çoğunluktadır ve öğrencilerin yazdıkları kardeş sayısı 9 a kadar çıkmaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemine ilişkin bulgular sırası ile verilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgularda, öğrencilerin sınav kaygısı ve alt boyutları algısı, ikinci alt probleme ilişkin bulgularda, Öğrencilerin okul iklimi ve alt boyutları algısına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgularda ise öğrencilerin sınav kaygısı ve okul iklimi algılarının kişisel değişkenlere göre farklılaşma durumu bulguları, dördüncü alt probleme ilişkin bulgularda, sınav kaygısı ve okul iklimi arasındaki ilişki durumunu ifade eden bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerin sınav kaygıları ve sınav kaygısının Gerginlik, Bedensel Belirtiler, Endişe, Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir? Olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.2.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1.1. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algıları Analizi

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.</i>	Düzye
Gerginlik	220	2,60	0,74	Orta
Bedensel Belirtiler	220	1,77	0,63	Düşük
Endişe	220	2,19	0,62	Düşük
Sınavla İlgisiz Düşünceler	220	1,94	0,74	Düşük
SINAV KAYGISI	220	2,14	0,56	Düşük

Tablo 4.2.1.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, gerginlik hisleri orta düzeydedir. Bedensel belirti düzeyleri düşük; endişeleri düşük; sınavla ilgisiz düşünceleri düşük düzeydedir. Genel olarak öğrencilerin sınav kaygıları düşük düzeydedir. Yaşadıkları bu sıkıntılı durumun, onlarda bedensel belirtilere yol açacak, endişenin düzeyini artıracak, günlük yaşamlarına etki edecek kadar yoğun olmadığı söylenebilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi algıları ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kurallarının Adilliği boyutlarına ilişkin algıları ne durumdadır? Olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.2.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algıları Analizi

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.</i>	Düzye
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	220	3,11	0,49	Yüksek
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	220	2,54	0,66	Orta
Okul İlgisi	220	3,01	0,32	Yüksek
Okul Kurallarının Adilliği	220	2,94	0,62	Yüksek
OKUL İKLİMİ	220	2,93	0,40	Yüksek

Tablo 4.2.2.1’de Öğrencilerin okul iklimi algıları yüksek düzeydedir. Okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin algıları Öğretmen–Öğrenci İlişkileri boyutunda yüksek, Öğrenci–Öğrenci İlişkileri boyutunda orta, Okul İlgisi boyutunda yüksek, Okul Kurallarının Adilliği boyutunda yüksektir.

Öğrencilerin, özellikle meslek derslerindeki atölye çalışmalarında kazandıkları beceriler, ortaya çıkardıkları ürünler aracılığı ile öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde; kendilerini farklı şekillerde ifade etme fırsatına sahip olmalarının, okul iklimine olumlu etki sağladığı söylenebilir. Ayrıca, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümündeki ders içerikleri ve kazanımları doğrultusunda öğrencilerin pedagojik tutum ve yaklaşımla donatılması için hassasiyet gösterilmesi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde okuyan öğrenci sayısının, okulda olduğu gibi bu çalışmada da yüksek olması, okul iklimini etkileyebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri orta düzeyde çıkmıştır. Bunda aile eğitim düzeylerinin ve okulda öğrenimin karma olmamasının öğrenci ilişkilerine etkisi olabilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınav kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları kişisel değişkenlerine (okul türü, anne mesleği, kardeş sayısı, yaş, sınıf, bölüm, seçmeyi düşündüğü meslek, anne-babalarının eğitim durumu, babanın mesleği) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1. Öğrencilerin Okul İklimi Algısı ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>sd.</i>	<i>t.</i>	<i>p</i>
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	M. A. L	188	3,14	0,50	218	1,63	0,08
	M. T. A. L	32	2,98	0,41			
Öğrenci- Öğrenci İlişkileri	M. A. L	188	2,58	0,66	218	1,54	0,74
	M. T. A. L	32	2,38	0,63			

M. A. L= Mesleki Anadolu Lisesi /

“(devamı arkadadır)”

M. T. A. L Mesleki Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 4.2.3.1. Öğrencilerin Okul İklimi Algısı ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları
“(devamı)”

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>sd.</i>	<i>t.</i>	<i>p</i>
Okul İlgisi	M. A. L	188	3,01	0,31	218	0,41	0,29
	M. T. A. L	32	2,98	0,37			
Okul Kurallarının Adilliği	M. A. L	188	2,95	0,64	218	0,58	0,10
	M. T. A. L	32	2,89	0,47			
OKUL İKLİMİ	M. A. L	188	2,94	0,41	218	1,53	0,26
	M. T. A. L	32	2,83	0,36			

M. A. L= Mesleki Anadolu Lisesi / M. T. A. L Mesleki Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 4.2.3.1’de, T Testi Analizi sonucunda, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kuralları alt boyutları ve Okul İklimi ile Okul Türü değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin Mesleki Anadolu Lisesi ya da Mesleki Teknik Anadolu Lisesi okul iklimi algılarını farklılaştırmamaktadır denilebilir. Bu durum Öğrencilerin kendi aralarında kurmuş oldukları ilişkilere ya da öğretmenleri ile ilişkilerine de etki etmediği düşünülebilir. Öğrencilerin okul türlerindeki farklılık, onların okul kurallarının adilliği algılarını da değiştirmedeği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin annelerinin mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.2. Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ile Annelerinin Mesleklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Annelerinin Mesleği	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>sd.</i>	<i>t.</i>	<i>p</i>
Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	Ev Hanımı	129	3,12	0,51	218	0,05	0,80
	İşçi, Serb.Mes., Memur, Emekli	91	3,11	0,45			
Öğrenci- Öğrenci İlişkileri	Ev Hanımı	129	2,57	0,67	218	0,61	0,74
	İşçi, Serb.Mes., Memur, Emekli	91	2,51	0,65			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4.2.3.2. *Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ile Annelerinin Mesleklerine İlişkin t Testi Sonuçları “(devamı)”*

Ölçek ve Alt Boyutları	Annelerinin Mesleği	n	\bar{X}	ss.	sd.	t.	p
Okul İlgisi	Ev Hanımı	129	3,02	0,32	218	0,65	0,37
	İşçi, Serb.Mes., Memur, Emekli	91	2,99	0,31			
Okul Kurallarının Adilliği	Ev Hanımı	129	2,93	0,64	218	0,39	0,49
	İşçi, Serb.Mes., Memur, Emekli	91	2,96	0,58			
OKUL İKLİMİ	Ev Hanımı	129	2,93	0,42	218	0,27	0,92
	İşçi, Serb.Mes., Memur, Emekli	91	2,92	0,38			

Tablo 4.2.3.2’de, T Testi analizi sonucunda, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kuralları alt boyutları ve Okul İklimi ile Anne Mesleği Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Anneleri çalışan/emekli olan öğrencilerin, anneleri ev hanımı olanlarla kurdukları ilişkide, bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.3’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.3. *Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ile Kardeş Sayılarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutları	Kaç Sayısı	n	\bar{X}	ss.	sd.	t.	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Tek çocuk / 2 kardeş	105	3,10	0,52	218	0,30	0,49
	3 ve üzeri	115	3,12	0,46			
Öğrenci- Öğrenci İlişkileri	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,53	0,67	218	0,38	0,99
	3 ve üzeri	115	2,57	0,66			
Okul İlgisi	Tek çocuk / 2 kardeş	105	3,01	0,37	218	0,28	0,00
	3 ve üzeri	115	3,00	0,27			
Okul Kurallarının Adilliği	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,94	0,65	218	0,03	0,29
	3 ve üzeri	115	2,94	0,59			
OKUL İKLİMİ	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,92	0,43	218	-0,23	0,25
	3 ve üzeri	115	2,93	0,37			

Tablo 4.2.3.3’de T Testi analizi sonucunda Okul İlgisi alt boyutuna ilişkin verilen yanıtlarla Kardeş Sayısı Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=0,28$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okula olan ilgileri ile evdeki kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin tek çocuk olma durumları (X tek çocuk/iki kardeş =3,01) ile evdeki kardeş sayısındaki fazlalığın (X üç ve üzeri =3,00), öğrencilerin okula olan ilgilerini birbirine yakın oranda etkilediği söylenebilir. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul Kuralları alt boyutları ve Okul İklimi ile Kardeş Sayısı Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin kardeş sayılarındaki farklılığın öğrenci ilişkileri ya da öğretmen ilişkilerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.4’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.4. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	10.sınıf	56	3,18	0,47	1,469	0,232	-
	11.sınıf	74	3,14	0,47			
	12.sınıf	90	3,05	0,49			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	10.sınıf	56	2,76	0,68	4,093	0,018	1-2; 1-3
	11.sınıf	74	2,49	0,58			
	12.sınıf	90	2,47	0,67			
Okul İlgisi	10.sınıf	56	3,09	0,31	2,628	0,075	1-2; 1-3
	11.sınıf	74	2,97	0,28			
	12.sınıf	90	2,99	0,34			
Okul Kurallarının Adilliği	10.sınıf	56	3,00	0,55	0,348	0,707	-
	11.sınıf	74	2,91	0,64			
	12.sınıf	90	2,94	0,63			
OKUL İKLİMİ	10.sınıf	56	3,03	0,39	2,641	0,074	1-3
	11.sınıf	74	2,91	0,37			
	12.sınıf	90	2,86	0,42			

Tablo 4.2.3.4. incelendiğinde Anova Testi analizine göre öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 10-11-12. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin, Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki okul iklimi algıları; değişik sınıflar arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD

testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 10. Sınıf öğrencileri ortalaması, 11. Sınıf öğrencileri ortalamasından 12. Sınıf öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. 11.sınıf ortalamaları ile 12. Sınıf ortalamaları birbirine çok yakındır. 10. Sınıf öğrencileri yanıt ortalamalarının her iki sınıf düzeyinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.10. Sınıf öğrencileri arasındaki ilişkinin, 11 ve 12. Sınıflara göre okul iklimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki okul iklimi algıları; değişik sınıflar arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 10. Sınıf öğrencileri ortalaması 11. Sınıf öğrencileri ortalamasından ve 12. Sınıf öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. 11.sınıf ortalamaları ile 12. Sınıf ortalamaları birbirine çok yakındır. 10. Sınıf öğrencileri yanıt ortalamalarının her iki sınıf düzeyinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 10. Sınıf öğrencilerinin okula ilgisinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki okul iklimi algıları; sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.10-11-12. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları birbirine yakındır. Yani öğrenciler kaçınıcı sınıfta olurlarsa olsunlar, okul ortamını algılama düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algı düzeyleri sınıf değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 10. Sınıf öğrencileri ortalamasının 12. Sınıf öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Sonuç olarak tüm sınıfların okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, hepsinin ortalama düzeyinin yüksek olduğu ve 10. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarının diğer sınıflara oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.5’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.5. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	15 ve altı	31	3,03	0,45	1,208	0,308	-
	16 yaş	74	3,05	0,44			
	17 yaş	84	2,97	0,55			
	18 ve üzeri	31	2,96	0,40			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	15 ve altı	31	2,72	0,63	1,098	0,351	-
	16 yaş	74	2,54	0,64			
	17 yaş	84	2,48	0,71			
	18 ve üzeri	31	2,60	0,57			
Okul İlgisi	15 ve altı	31	3,03	0,31	1,202	0,310	-
	16 yaş	74	3,05	0,29			
	17 yaş	84	2,97	0,32			
	18 ve üzeri	31	2,96	0,34			
Okul Kurallarının Adilliği	15 ve altı	31	2,94	0,44	0,457	0,712	-
	16 yaş	74	2,98	0,63			
	17 yaş	84	2,96	0,63			
	18 ve üzeri	31	2,83	0,66			
OKUL İKLİMİ	15 ve altı	31	2,97	0,36	0,776	0,509	-
	16 yaş	74	2,97	0,36			
	17 yaş	84	2,89	0,45			
	18 ve üzeri	31	2,87	0,36			

Tablo 4.2.3.5 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki okul iklimi algıları; yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları yüksek düzeyde ve birbirine yakındır denilebilir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki okul iklimi algıları; değişik yaş grupları arasında 0.05 seviyesinde bir farklılığa sebep olmamaktadır. 15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları orta düzeyde ve birbirine yakındır denilebilir.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki okul iklimi algıları; yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları yüksek düzeyde ve birbirine yakındır denilebilir.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki okul iklimi algıları; yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları yüksek ve birbirine yakındır denilebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algı düzeyleri yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve

üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları birbirine yakındır. Yani öğrenciler kaç yaşında olursa olsunlar, okul ortamını algılama düzeyleri yüksek ve birbirine yakındır denilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.6'da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.6. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Bölüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	Ç. G. E.	106	3,25	0,50	6,369	0,000	1-2;
	B. T.	45	3,05	0,42			1-3;
	Y. İ. H.	31	2,96	0,40			1-4
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,93	0,45			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	Ç. G. E.	106	2,65	0,59	1,593	0,192	-
	B. T.	45	2,44	0,70			
	Y. İ. H.	31	2,44	0,72			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,48	0,71			
Okul İlgisi	Ç. G. E.	106	3,07	0,28	3,978	0,009	1-3;
	B. T.	45	3,02	0,33			1-4
	Y. İ. H.	31	2,88	0,28			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,92	0,36			
Okul Kurallarının Adilliği	Ç. G. E.	106	3,08	0,61	3,673	0,013	1-3;
	B. T.	45	2,88	0,56			1-4
	Y. İ. H.	31	2,75	0,63			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,80	0,60			
OKUL İKLİMİ	Ç. G. E.	106	3,04	0,39	5,856	0,001	1-2;
	B. T.	45	2,87	0,36			1-3;
	Y. İ. H.	31	2,78	0,39			1-4
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,80	0,38			

Ç. G. E. = Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/ B. T.= Bilişim Teknolojileri/ Y. İ. H.= Yiyecek İçecek Hizmetleri/ G. / M. T./E. S. / S. T.= Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım

4.2.3.6 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları üzerinde bölüm değişkeni istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalaması, Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalamasından ve Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrencileri yanıt ortalamalarının diğer tüm bölüm düzeylerinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi öğrencileri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin, Bilişim Teknolojileri Öğrencileri, Yiyecek

İçecek Hizmetleri Öğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencilerine göre okul iklimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; bölüm değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm bölümlerdeki Öğrencilerin okul iklimi algıları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki algıları; değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalaması ve Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalaması, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi öğrencileri ortalamasına yakındır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi öğrencilerinin okula olan ilgisinin, Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki algıları; değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalaması ve Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi öğrencilerinin okul kurallarının adilliğine olan algılarının, Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algı düzeyleri bölüm değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalaması Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalamasından ve Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrencileri yanıt ortalamalarının diğer bölümlerin ortalamalarından yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi öğrencilerinin, Bilişim Teknolojileri

Öğrencileri, Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencilerine göre okul iklimi algılarının farklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.7. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Okul Sonrasında Seçeceği Meslek Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Meslek	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	B. S. S.	74	3,02	0,42	2,191	0,114	1-2
	L. B. Ü. D. E.	94	3,18	0,53			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	3,13	0,46			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	B. S. S.	74	0,65	0,65	0,134	0,875	-
	L. B. Ü. D. E.	94	0,70	0,70			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	0,60	0,59			
Okul İlgisi	B. S. S.	74	2,95	0,29	1,793	0,169	-
	L. B. Ü. D. E.	94	3,04	0,31			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	3,03	0,35			
Okul Kurallarının Adilliği	B. S. S.	74	2,85	0,61	1,552	0,214	-
	L. B. Ü. D. E.	94	2,97	0,65			
	D. Ü. O. / B. M. S.	74	3,03	0,53			
OKUL İKLİMİ	B. S. S.	74	2,86	0,36	1,550	0,215	-
	L. B. Ü. D. E.	94	2,97	0,43			
	D. Ü. O. / B. M. S.	74	2,94	0,37			

B. S. S.= Bilmiyorum sınav sonucuna göre seçeceğim L.B.Ü.D.E.= Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim/D. Ü. O./B. M. S.= Diğer. Üniversite okumayacağım/Başka meslek seçeceğim

Tablo 4.2.3.7 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; okul sonrasında seçeceği meslek yanıtları arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi seçeceği meslek yanıtları arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim yanıtı ortalaması, diğer yanıt ortalamalarının düzeylerinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Meslek Lisesi öğrencilerinin üniversitede de kendi bölümleri üzerine okumayı tercih etme isteklerinin okul iklimi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kurallarının Adilliği alt boyutlarındaki algıları; okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim yanıtı ortalaması, diğer yanıt ortalamaları düzeyleri, okul iklimi algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim yanıtı ortalaması, diğer yanıt ortalamaları düzeyleri, okul iklimi algıları birbirine yakındır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının annesinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.8. *Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Annesinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Anne Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	İlkokul	140	3,17	0,45	2,901	0,057	-
	Ortaokul	44	3,02	0,53			
	Lise ve Üniversite	36	3,00	0,51			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	İlkokul	140	2,59	0,62	3,546	0,031	1-3; 2-3
	Ortaokul	44	2,62	0,68			
	Lise ve Üniversite	36	2,28	0,71			
Okul İlgisi	İlkokul	140	3,01	0,30	0,489	0,614	-
	Ortaokul	44	3,02	0,30			
	Lise ve Üniversite	36	2,96	0,39			
Okul Kurallarının Adilliği	İlkokul	140	0,58	0,57	1,002	0,369	-
	Ortaokul	44	0,69	0,68			
	Lise ve Üniversite	36	0,66	0,66			
OKUL İKLİMİ	İlkokul	140	0,37	0,37	2,618	0,075	1-3
	Ortaokul	44	0,44	0,43			
	Lise ve Üniversite	36	0,45	0,45			

Tablo 4.2.3.8 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki öğrencilerin algıları; anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden annesi hiç okumamış/ilkokul okuyanların sayısı, annesi ortaokul okuyan öğrenciler ve annesi lise ile üniversite okuyan olan öğrencilerin sayısından fazlasıyla yüksektir. Ancak bu durum annesi farklı eğitim durumuna sahip öğrenciler arasında, öğretmenleri ile ilişkileri açısından okul iklimi algılarında bir farklılığa yol açmayabilmektedir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki okul iklimi algıları; anne eğitim durumları arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Öğrencilerden annesi Ortaokul okuyanların ortalaması annesi hiç okumamış/ ilkokul okuyan öğrencilerin

ortalaması ve anneleri lise ile üniversite okuyan öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Annesi lise / üniversite okuyan öğrencilerin, annesi diğer eğitim durumuna sahip olan öğrencilerle kurduğu ilişki, okul iklimi üzerinde 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu ilişki orta düzeyde etkiye sahiptir denilebilir.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki algıları; anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki algıları anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden annesi Ortaokul okuyanların ortalaması hiç okumamış/ ilkökul okuyan annelerin ortalaması ve lise ile üniversite okuyan anneleri olan öğrencilerden yüksektir. Gruplar arasındaki ortalama düzeyleri çok düşük ve okul iklimi algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin okul iklimi algılarında anne eğitim durumu değişkeni 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda annesi lise ve üniversite mezunu olanların ortalaması diğer okul mezunlarına göre yüksektir. Annesi lise ve üniversite mezunu olanların ortalaması annesi farklı eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin ortalamalarından yüksek ve istatistiksel açıdan 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılık çok düşük düzeydedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının babasının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.9’da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.9. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Babasının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Baba Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	İlkokul	109	3,15	0,44	1,669	0,191	-
	Ortaokul	60	3,13	0,46			
	Lise ve Üniversite	51	3,00	0,58			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4.2.3.9. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Babasının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”

Boyut	Baba Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	İlkokul	109	2,57	0,63	4,529	0,012	1-3; 2-3
	Ortaokul	60	2,70	0,56			
	Lise ve Üniversite	51	2,33	0,77			
Okul İlgisi	İlkokul	109	3,01	0,31	1,233	0,293	-
	Ortaokul	60	3,05	0,31			

Okul Kurallarının Adilliği	Lise ve Üniversite	51	2,95	0,33	0,471	0,625	-
	İlkokul	109	2,98	0,58			
	Ortaokul	60	2,91	0,58			
OKUL İKLİMİ	Lise ve Üniversite	51	2,90	0,71	2,557	0,080	1-3; 2-3
	İlkokul	109	0,36	0,36			
	Ortaokul	60	0,38	0,38			
	Lise ve Üniversite	51	0,49	0,48			

Tablo 4.2.3.9 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; baba eğitim durumları arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Babası lise / üniversite okuyan öğrencilerin, babası diğer eğitim durumuna sahip olan öğrencilerle kurduğu ilişki, okul iklimi üzerinde 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu ilişki orta düzeyde etkiye sahiptir denilebilir.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki okul iklimi algıları; baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Babaları farklı eğitim durumların sahip olan öğrencilerin okula olan ilgileri açısından okul algıları yüksek düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki okul iklimi algıları; baba eğitim durumu değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların ortalama düzeyleri yüksek ve okul kurallarının adilliği bakımından okul iklimi algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin okul iklimi algı düzeyleri baba eğitim durumları değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Babası lise / üniversite okuyan öğrencilerin, babası diğer eğitim durumuna sahip olan öğrencilerle kurduğu ilişki, okul iklimi üzerinde 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu ilişki grup ortalamaları açısından çok düşük düzeydedir denilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının babasının mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.10'da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.10. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Boyut Algılarının Babasının Mesleği Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Baba Mesleği	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
	İşsiz	31	3,04	0,47	0,443	0,643	-
	İşçi	85	3,14	0,48			

Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	E. / S . M. / M. / E.	104	3,11	0,49			
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	İşsiz	31	2,52	0,60			
	İşçi	85	2,53	0,68	0,152	0,859	-
Okul İlgisi	E. / S . M. / M. / E.	104	2,57	0,66			
	İşsiz	31	0,24	0,24			
	İşçi	85	0,29	0,29	0,532	0,588	-
Okul Kurallarının Adilliği	E. / S . M. / M. / E.	104	0,36	0,35			
	İşsiz	31	2,80	0,61			
	İşçi	85	3,00	0,59	0,127	0,326	-
OKUL İKLİMİ	E. / S . M. / M. / E.	104	2,94	0,63			
	İşsiz	31	2,88	0,37			
	İşçi	85	2,94	0,39	0,311	0,733	-
	E. / S . M. / M. / E.	104	2,93	0,41			

E. / S . M. / M. / E.=Esnaf, Serb.mes, Memur, Emekli

Tablo 4.2.3.10 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası işsiz yanıtını verenlerle, babası işçi olanlarla, babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanların öğretmenleri ile ilişkileri algıları birbirine yakın ve yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci İlişkileri alt boyutundaki algıları; öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların öğrenci ilişkileri algıları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Okul İlgisi alt boyutundaki algıları; öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların okul ilgisi algıları çok düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Okul Kurallarının Adilliği alt boyutundaki algıları; öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların ortalama düzeyleri yüksek ve okul kurallarının adilliği bakımından öğrencilerin algıları birbirine yakındır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.11’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.11. Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Okul Türlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	\bar{X}	ss.	sd.	t.	p
------------------------	-----------	---	-----------	-----	-----	----	---

Gerginlik	M. A. L	188	2,62	0,74	218	0,99	0,90
	M. T. A. L	32	2,48	0,73			
Bedensel Belirtiler	M. A. L	188	1,79	0,64	218	0,76	0,64
	M. T. A. L	32	1,69	0,59			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	M. A. L	188	1,95	0,73	218	0,17	0,43
	M. T. A. L	32	1,92	0,78			
Endişe	M. A. L	188	2,19	0,62	218	0,04	0,34
	M. T. A. L	32	2,19	0,65			
SINAV KAYGISI	M. A. L	188	2,15	0,56	218	0,06	0,51
	M. T. A. L	32	2,08	0,58			

M. A. L= Mesleki Anadolu Lisesi / M. T. A. L Mesleki Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 4.2.3.11’de, T Testi analizi neticesinde, Gerginlik Bedensel Belirtiler Sınavla İlgisiz Düşünce Endişe alt boyutları ve Sınav Kaygısı ile Okul Türü Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin Okul türlerinin farklı olması, onlarda sınavlarla ilgili endişe ya da gerginlik gibi bir etkilere yol açmamıştır denilebilir. Okul türlerindeki farklılık ve sınavla ilgisiz düşüncelere kapılmaları arasında bir ilişki bulunamadığı söylenebilir. Okul türündeki farklılık öğrencilerde sınav kaygısına yol açmamaktadır denilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının annelerinin meslekleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.12’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.12. Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Annelerinin Mesleklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Annenizin Mesleği	n	\bar{X}	ss.	sd.	t.	p
Gerginlik	Ev Hanımı	129	2,58	0,79	218	0,46	0,07
	İşçi, Serb.Mes, Memur, Emekli	91	2,63	0,67			
Bedensel Belirtiler	Ev Hanımı	129	1,77	0,65	218	0,17	0,93
	İşçi, Serb.Mes, Memur, Emekli	91	1,78	0,6			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	Ev Hanımı	129	1,87	0,75	218	1,68	0,60
	İşçi, Serb.Mes, Memur, Emekli	91	2,04	0,71			
Endişe	Ev Hanımı	129	2,17	0,63	218	0,57	0,84
	İşçi, Serb.Mes, Memur, Emekli	91	2,22	0,61			
SINAV KAYGISI	Ev Hanımı	129	2,11	0,57	218	-0,83	0,82
	İşçi, Serb.Mes, Memur, Emekli	91	2,18	0,54			

4.2.3.12’de, T Testi analizi neticesinde, Gerginlik, Bedensel Belirtiler, Sınavla İlgisiz Düşünce, Endişe alt boyutları ve Sınav Kaygısı ile Anne Mesleği Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin Annelerinin evde olmaları ya da çalışıyor olmalarının, onların sınavlarla ilgili endişe, gerginlik, bedensel belirtiler ve sınav kaygısı gibi etkiler yaşamasına neden olduğu söylenemeyebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.13’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.13. Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Kardeş Sayısına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	ss.	sd.	t.	p
Gerginlik	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,49	0,72	218	2,22	0,54
	3 ve üzeri	115	2,71	0,75			
Bedensel Belirtiler	Tek çocuk / 2 kardeş	105	1,70	0,57	218	1,56	0,15
	3 ve üzeri	115	1,83	0,67			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4.2.3.13. *Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Kardeş Sayısına İlişkin t Testi Sonuçları*
“(devamı)”

Ölçek ve Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>sd.</i>	<i>t.</i>	<i>p</i>
Sınavla İlgisiz Düşünceler	Tek çocuk / 2 kardeş	105	1,87	0,75	218	1,31	0,54
	3 ve üzeri	115	2,00	0,73			
Endişe	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,12	0,59	218	1,67	0,39
	3 ve üzeri	115	2,26	0,64			
SINAV KAYGISI	Tek çocuk / 2 kardeş	105	2,06	0,54	218	-2,08	0,44
	3 ve üzeri	115	2,21	0,57			

Tablo 4.2.3.13’de, T Testi analizi neticesinde, Gerginlik, Bedensel Belirtiler, Sınavla İlgisiz Düşünce, Endişe alt boyutları ve Sınav Kaygısı ile Kardeş Sayısı Değişkeni arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin tek çocuk olmalarının, sınavlarla ilgili bir etki yaratmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.14’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3.14. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Gerginlik	15 ve altı	31	2,54	0,73	1,503	0,215	3-4
	16 yaş	74	2,60	0,76			
	17 yaş	84	2,70	0,68			
	18 ve üzeri	31	2,39	0,82			
Bedensel Belirtiler	15 ve altı	31	1,78	0,51	1,077	0,360	-
	16 yaş	74	1,72	0,55			
	17 yaş	84	1,86	0,67			
	18 ve üzeri	31	1,65	0,74			
Endişe	15 ve altı	31	0,63	0,63	2,289	0,079	3-4
	16 yaş	74	0,56	0,56			
	17 yaş	84	0,66	0,66			
	18 ve üzeri	31	0,58	0,57			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	15 ve altı	31	1,89	0,70	0,752	0,522	-
	16 yaş	74	2,03	0,75			
	17 yaş	84	1,93	0,73			
	18 ve üzeri	31	1,81	0,74			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4.2.3.14. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları “devamı”*

Boyut	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
SINAV KAYGISI	15 ve altı	31	2,10	0,56	1,634	0,182	3-4
	16 yaş	74	2,14	0,52			
	17 yaş	84	2,23	0,57			
	18 ve üzeri	31	1,96	0,56			

Tablo 4.2.3.14 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları üzerinde değişik yaş grupları 0.05 seviyesinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 17 yaşındaki öğrenci ortalaması diğer yaş gruplarının ortalamalarına göre yüksek ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 17 yaşındaki öğrencilerin yanıt ortalamalarının diğer yaşlardaki öğrenci yanıtları ortalama düzeyinden yüksek olması sebebiyle 17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu olan gerginlik belirtilerini, orta düzeyde diğer yaşta öğrencilere göre fazla hissettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları, yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 17 yaş öğrenci ortalaması diğer yaş gruplarının 15 yaş ve altındaki öğrencilerin, 16 yaşındaki öğrenciler ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin ortalamalarına göre yüksektir. Öğrencilerin bedensel belirtiler algıları düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki algıları üzerinde değişik yaş grupları 0.05 seviyesinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 17 yaşındaki öğrenci ortalaması, diğer yaş gruplarının ortalamalarına göre yüksek ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu olan endişeyi, çok düşük düzeyde diğer yaşta öğrencilerden farklı hissettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları yaş değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 15 yaş ve altındaki öğrencilerin, 16 ve 17 yaşındaki öğrenciler ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin Sınav kaygısı durumları düşük ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınav kaygısı üzerinde yaş değişkeni 0.05 seviyesinde bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 17 yaşındaki

öğrenci ortalaması diğer yaş gruplarının ortalamaları ile 18 yaşındaki öğrencilere göre yüksek ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygısını, düşük düzeyde 18 yaşındaki öğrencilerden farklı hissettikleri söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.15’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3.15. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Sınav Kaygısı Sınıf Değişkeni	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Gerginlik	10.sınıf	56	2,43	0,75	3,947	0,021	1-2
	11.sınıf	74	2,78	0,70			
	12.sınıf	90	2,56	0,73			
Bedensel Belirtiler	10.sınıf	56	1,66	0,51	2,011	0,136	-
	11.sınıf	74	1,88	0,62			
	12.sınıf	90	1,75	0,68			
Endişe	10.sınıf	56	0,59	0,59	2,454	0,088	-
	11.sınıf	74	0,60	0,60			
	12.sınıf	90	0,64	0,63			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	10.sınıf	56	1,83	0,66	3,387	0,036	1-2; 2-3
	11.sınıf	74	2,12	0,79			
	12.sınıf	90	1,90	0,71			
SINAV KAYGISI	10.sınıf	56	2,02	0,52	4,214	0,016	1-2; 2-3
	11.sınıf	74	2,29	0,55			
	12.sınıf	90	2,09	0,55			

4.2.3.15 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları; değişik sınıflar arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 11. Sınıf öğrencileri ortalaması 10. Sınıf öğrencileri ortalamasından ve 12. Sınıf öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. 11. Sınıf öğrencileri yanıt ortalamalarının her iki sınıf düzeyinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 11. Sınıf öğrencilerinin 10 ve 12. Sınıflara göre gerginlik belirtilerini orta düzeyde daha fazla hissettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm sınıflarda sınav kaygısının alt boyutu olan bedensel belirtiler düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki algıları sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüm sınıflarda sınav kaygısının alt boyutu olan endişe çok düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları değişik sınıflar arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 11. Sınıf öğrencileri ortalamasının 10. Sınıf öğrencileri ortalamasından ve 12. Sınıf öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. 11. Sınıf öğrencileri yanıt ortalamalarının her iki sınıf düzeyinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 11. Sınıf öğrencilerinin hem 10. sınıf öğrencileri hem de 12. Sınıf öğrencilerine göre sınavla ilgisiz düşüncelere kapılabildikleri ve düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygısı sınıf değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda 11. Sınıf öğrencileri ortalamalarının her iki sınıf düzeyinden yüksek ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 11. Sınıf öğrencilerinin 10 sınıf öğrencileri ve 12. Sınıf öğrencilerine göre sınav kaygısı algıları düşük ve farklıdır denilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.16’da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.16. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Bölüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Gerginlik	Ç. G. E.	106	2,64	0,70	2,082	0,104	1-4
	B. T.	45	2,59	0,77			3-4
	Y. İ. H.	31	2,79	0,71			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,36	0,77			
Bedensel Belirtiler	Ç. G. E.	106	1,71	0,58	1,707	0,167	1-3
	B. T.	45	1,76	0,67			
	Y. İ. H.	31	2,00	0,54			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	1,77	0,73			
Endişe	Ç. G. E.	106	2,20	0,62	0,937	0,424	-
	B. T.	45	2,18	0,70			
	Y. İ. H.	31	2,33	0,51			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,08	0,57			

Ç.G.E. = Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/ B.T.= Bilişim Teknolojileri/ Y.İ.H.= Yiyecek İçecek Hizmetleri/ G./M.T./E.S./S.T.= Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım

Tablo 4.2.3.16. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”

Boyut	Bölüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Sınavla İlgisiz Düşünceler	Ç. G. E.	106	1,90	0,68	2,028	0,011	1-3
	B. T.	45	1,91	0,84			3-4
	Y. İ. H.	31	2,24	0,69			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	1,87	0,74			
SINAV KAYGISI	Ç. G. E.	106	2,13	0,54	1,936	0,125	3-4
	B. T.	45	2,12	0,63			
	Y. İ. H.	31	2,35	0,50			
	G./M. T./E. S./S. T.	38	2,03	0,53			

Ç.G.E. = Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/ B.T.= Bilişim Teknolojileri/ Y.İ.H.= Yiyecek İçecek Hizmetleri/ G./M.T./E.S./S.T.= Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım

4.2.3.16 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalaması Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalamasından ve Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri yanıt ortalamalarının diğer tüm bölüm düzeylerinden yüksektir ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri arasındaki ilişkinin en yüksek ve en düşük ortalama değerler ve sınav kaygısının alt boyutu olan gerginlik belirtileri açısından orta düzeyde bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Benzer bir farklılık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri arasında da mevcuttur.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalaması Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalamasından Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir ve 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri arasındaki ilişkinin en yüksek ve en düşük ortalama değerler ve bedensel belirtiler açısından düşük düzeyde bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki Algıları değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılığa sebep olmamaktadır. Tüm bölümlerdeki öğrencilerin endişe algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları değişik bölümler arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri yanıt ortalamalarının diğer tüm bölüm düzeylerinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri, diğer bölüm öğrencilerine göre sınavla ilgisiz düşüncelere kapılma hissini daha fazla yaşıyor olabilirler.

Öğrencilerin sınav kaygısı bölüm değişkenine göre 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ortalaması, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ortalamasından Bilişim Teknolojileri Öğrencileri ortalamasından ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamasından daha yüksektir. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri yanıt ortalamalarının diğer tüm bölüm düzeylerinden yüksek olduğu 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamalar açısından en düşük ve en yüksek değerlere sahip oldukları için Sınav kaygısı düzeyleri de farklılık göstermektedir diyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.17’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.17. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Okul Sonrasında Seçeceği Meslek Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Seçeceği Meslek	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Gerginlik	B. S. S.	74	2,57	0,77	1,006	0,367	-
	L. B. Ü. D. E.	94	2,68	0,69			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	2,51	0,76			

B. S. S.= Bilmiyorum sınav sonucuna göre seçeceğim/ L. B. Ü. D. E.= Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim/ D. Ü. O. / B. M. S.= Diğer. Üniversite okumayacağım / Başka meslek seçeceğim

Tablo 4.2.3.17. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Okul Sonrasında Seçeceği Meslek Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları “(devamı)”*

Boyut	Seçeceği Meslek	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Bedensel Belirtiler	B. S. S.	74	1,86	0,67	1,047	0,353	-
	L. B. Ü. D. E.	94	1,72	0,56			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	1,75	0,67			
Endişe	B. S. S.	74	2,20	0,62	0,346	0,708	-
	L. B. Ü. D. E.	94	2,22	0,62			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	2,14	0,60			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	B. S. S.	74	1,91	0,75	0,904	0,406	-
	L. B. Ü. D. E.	94	1,93	0,72			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	2,06	0,74			
SINAV KAYGISI	B. S. S.	74	2,17	0,59	0,061	0,941	-
	L. B. Ü. D. E.	94	2,15	0,54			
	D. Ü. O. / B. M. S.	52	2,12	0,54			

B. S. S.= Bilmiyorum sınav sonucuna göre seçeceğim/ L. B. Ü. D. E.= Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim/ D. Ü. O. / B. M. S.= Diğer. Üniversite okumayacağım / Başka meslek seçeceğim

Tablo 4.2.3.17 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların gerginlik algıları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler, Endişe, Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutlarındaki algıları okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sınav kaygısı alt boyutları ile ilgili yanıtları ortalaması düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınav kaygısı düzeyleri okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilmiyorum sınav sonucuna göre seçeceğim yanıtı ortalaması Lisedeki bölüme üniversitede devam edeceğim yanıtı ortalamasından ve Diğer / Üniversite okumayacağım / Başka meslek seçeceğim yanıtı ortalamasından daha yüksektir. Bu değişkenin kategorileri arasındaki yanıtlar düşük düzeydedir ve birbirine yakındır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının Annelerinin Eğitim Durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.18'de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.18. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Gerginlik	Hiç / İlkokul	140	2,59	0,73	0,120	0,887	-
	Ortaokul	44	2,65	0,73			
	Lise ve üniversite	36	2,59	0,77			
Bedensel Belirtiler	Hiç / İlkokul	140	1,76	0,62	0,331	0,719	-
	Ortaokul	44	1,84	0,61			
	Lise ve üniversite	36	1,80	0,68			
Endişe	Hiç / İlkokul	140	2,18	0,58	0,186	0,831	-
	Ortaokul	44	2,24	0,67			
	Lise ve üniversite	36	2,19	0,69			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	Hiç / İlkokul	140	1,90	0,68	0,773	0,463	-
	Ortaokul	44	2,06	0,89			
	Lise ve üniversite	36	1,94	0,75			
SINAV KAYGISI	Hiç / İlkokul	140	2,12	0,52	0,419	0,658	-
	Ortaokul	44	2,21	0,60			
	Lise ve üniversite	36	2,13	0,62			

Tablo 4.2.3.18 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden annesi hiç okumamış/ ilkokul okuyanların sayısı, Ortaokul okuyan annelerin sayısı ve lise ile üniversite okuyan anneleri olan öğrencilerin sayısından fazlasıyla yüksektir. Ancak bu durum annesi farklı eğitim durumuna sahip öğrenciler arasında, sınav kaygısının alt boyutu olan gerginlik açısından bir farklılığa yol açmamıştır denilebilir.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Annelerinin eğitim durumlarındaki farklılık bedensel belirtiler üzerinde bir etkiye sahiptir diyemeyiz. Öğrencilerin bedensel belirtiler algıları düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki algıları anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin endişeleri düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların ortalama düzeyleri düşük ve sınavla ilgisiz düşüncelere kapılma durumları birbirine yakındır.

Öğrencilerin sınav kaygısı anne eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin Sınav kaygıları düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının babalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.19’da verilmiştir.

Tablo 4.2.3.19. *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Baba Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Gerginlik	Hiç / İlkokul	109	2,64	0,76	0,645	0,526	-
	Ortaokul	60	2,51	0,67			
	Lise ve üniversite	51	2,62	0,75			
Bedensel Belirtiler	Hiç / İlkokul	109	1,73	0,61	1,439	0,239	-
	Ortaokul	60	1,74	0,62			
	Lise ve üniversite	51	1,90	0,66			
Endişe	Hiç / İlkokul	109	0,63	0,62	0,751	0,473	-
	Ortaokul	60	0,58	0,58			
	Lise ve üniversite	51	0,65	0,64			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	Hiç / İlkokul	109	1,97	0,70	0,197	0,821	-
	Ortaokul	60	1,89	0,71			
	Lise ve üniversite	51	1,95	0,84			
SINAV KAYGISI	Hiç / İlkokul	109	2,15	0,56	0,607	0,546	-
	Ortaokul	60	2,07	0,52			
	Lise ve üniversite	51	2,18	0,58			

Tablo 4.2.3.19 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki öğrencilerin algıları baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası hiç okumamış/ ilkokul okuyanların sayısı, Ortaokul okuyan babaların sayısı ve lise ile üniversite okuyan babaları olan öğrencilerin sayısından yüksektir. Öğrencilerin Sınav kaygısı alt boyutundaki gerginlik durumları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin Sınav kaygısı alt boyutundaki bedensel belirtileri düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki algıları baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası lise ile üniversite okuyan babaları olan öğrencilerin ortalaması Ortaokul okuyanların ortalamasından ve hiç okumamış/ ilkokul okuyan babaların ortalamasından yüksektir. Babaları farklı eğitim durumlarının sahip olan öğrencilerin endişe algıları çok düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları baba eğitim durumları arasında değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerden babası hiç okumamış/ ilkökul okuyan babaların ortalaması Ortaokul okuyanların ortalamasından ve lise ile üniversite okuyan babaları olan öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Öğrencilerin ortalama düzeyleri yüksek ve Sınavla İlgisiz Düşünceler algıları birbirine yakındır.

Öğrencilerin sınav kaygısı baba eğitim durumları değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınav kaygısı çok düşük düzeyde ve babalarının eğitim durumu grup algıları birbirine yakındır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının babalarının mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.2.3.20’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.20. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Alt Boyut Algılarının Babalarının Mesleği Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Baba Mesleği	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Gerginlik	İşsiz	31	2,74	0,85	0,794	0,454	-
	İşçi	85	2,61	0,67			
	E. / S . M. / M. / E.	104	2,55	0,75			
Bedensel Belirtiler	İşsiz	31	1,93	0,72	1,310	0,272	-
	İşçi	85	1,78	0,62			
	E. / S . M. / M. / E.	104	1,72	0,59			
Endişe	İşsiz	31	2,41	0,70	2,249	0,108	1-3
	İşçi	85	2,16	0,58			
	E. / S . M. / M. / E.	104	2,15	0,61			
Sınavla İlgisiz Düşünceler	İşsiz	31	2,04	0,85	0,420	0,657	-
	İşçi	85	1,95	0,71			
	E. / S . M. / M. / E.	104	1,90	0,72			
SINAV KAYGISI	İşsiz	31	2,30	0,65	1,605	0,203	-
	İşçi	85	2,14	0,52			
	E. / S . M. / M. / E.	104	2,09	0,55			

E. / S . M. / M. / E.=Esnaf, Serb.mes, Memur, Emekli

Tablo 4.2.3.20 incelendiğinde, Anova Testi analizine göre öğrencilerin, Gerginlik alt boyutundaki algıları öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası işsiz yanıtını verenlerle, babası işçi olanlarla, babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanların arasında, en yüksek ortalamaya sahip olanlar babası işsiz olanlardır. Öğrencilerden babası işsiz olanlarla, babası işçi olan ve babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanların arasında, gerginlik algısı birbirine yakın ve orta düzeydedir.

Öğrencilerin Bedensel belirtiler alt boyutundaki algıları öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerden babası işsiz yanıtını verenlerle, babası işçi olanlarla, babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanların arasında, bedensel belirtiler açısından Sınav kaygısı durumları düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin Endişe alt boyutundaki algıları öğrencilerin babalarının meslekleri arasında 0.05 seviyesinde istatistiksel anlamda farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için grupların homojen dağılımları sebebiyle LSD testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda öğrencilerden babası işçi olanların ortalaması, babası işsiz olanlardan ve babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanlardan daha yüksektir. Öğrencilerden babası işçi olanlarla babasının mesleği esnaf / serbest meslek/memur/emekli olanlar arasında sınav kaygısının alt boyutu olan endişe açısından düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutundaki algıları öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası işsiz yanıtını verenlerin ortalaması, babası işçi olanlarla, babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanlardan ortalama olarak yüksektir. Öğrencilerin Sınavla İlgisiz Düşünceler algısı düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

Öğrencilerin sınav kaygısı; öğrencilerin babalarının meslekleri değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerden babası işsiz yanıtını verenlerle, babası işçi olanlar, babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanların sınav kaygısı durumları çok düşük düzeyde ve birbirine yakındır.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Öğrencilerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınav kaygısı ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1. Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Analizi Sonuçları (n:220)

	Gerginlik	Bedensel Belirtiler	Endişe	Sınavla İlgisiz Düşünceler	SINAV KAYGISI
Öğretmen – Öğrenci İlişkileri	<i>r</i> -,108	-,079	-,119	-,151*	-,137*
Öğrenci – Öğrenci İlişkileri	<i>r</i> -,217**	-,127	-,228**	-,177**	-,230**
Okul İlgisi	<i>r</i> -,108	-,169*	-,136*	-,208**	-,183**
Okul Kurallarının Adilliği	<i>r</i> -,157*	-,174**	-,213**	-,224**	-,231**
OKUL İKLİMİ	<i>r</i> -,193**	-,162*	-,222**	-,233**	-,245**

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Tablo 4.2.4.1'e bakıldığında, Okul İklimi Ölçeği ve alt boyutlarına verilen yanıtlar ile Sınav Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına verilen yanıtlar arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığına yanıt vermek için Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır.

Çalışmada, 0.00-0.19: ilişki yok, 0.20-0.39: düşük, 0.40-0.59: orta, 0.60-0.79: yüksek, 0.80-1.00: mükemmel ilişkiyi gösterir (Aybek, 2019).

Okul İklimi ile Sınav Kaygısı arasında 0.05 seviyesinde düşük düzeyli ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,245$; $p < 0,05$). Buna göre okul iklim düzeyi arttıkça öğrencilerdeki sınav kaygısı azalmaktadır.

Öğrenci – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Gerginlik alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,217$; $p = 0,01$). Öğrenci – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Endişe alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,228$; $p = 0,01$). Öğrenci – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r = -0,177$; $p > 0,05$). Öğrenci – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Sınav Kaygısı alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,230$; $p = 0,01$). Okul İlgisi alt boyutu ile Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,208$; $p < 0,05$). Okul İlgisi alt boyutu ile sınav kaygısı alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r = -0,183$; $p > 0,05$). Okul Kurallarının Adilliği alt boyutu ile Bedensel Belirtiler alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r = -0,174$; $p > 0,05$). Okul Kurallarının Adilliği alt boyutu ile Endişe alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,213$; $p = 0,01$). Okul Kurallarının Adilliği alt boyutu ile Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r = -0,224$; $p = 0,01$). Okul Kurallarının Adilliği alt boyutu ile sınav kaygısı alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır

($r=-0,231$; $p=0.01$). Okul İklimi alt boyutu ile Gerginlik alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,193$; $p<0.05$). Okul İklimi alt boyutu ile Endişe alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r=-0,222$; $p=0.01$). Okul İklimi alt boyutu ile Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r=-0,233$; $p=0.01$). Okul İklimi alt boyutu ile Sınav Kaygısı alt boyutu arasında düşük yönde ve negatif ilişki vardır ($r=-0,245$; $p<0.05$). Öğretmen – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,151$; $p<0.05$). Öğretmen – Öğrenci İlişkileri alt boyutu ile Sınav Kaygısı alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,137$; $p<0.05$). Okul İlgisi alt boyutu ile Bedensel Belirtiler alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,169$; $p<0.05$). Okul İlgisi alt boyutu ile Endişe alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,136$; $p<0.05$). Okul İklimi alt boyutu ile Bedensel Belirtiler alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,162$; $p<0.05$). Okul Kurallarının Adilliği alt boyutu ile Gerginlik alt boyutu arasında ilişki yoktur ($r=-0,157$; $p<0.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

PISA 2018 araştırmasına 79 ülke katılmış, Türkiye, okuma becerilerinde 40. sıraya, matematik okuryazarlığında 42. sıraya, fen okuryazarlığında 39. sıraya yükselmiştir (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). Türkiye, okuma becerileri alanında okullar arasındaki farkın en yüksek olduğu 10 ülkeden biridir. Öne çıkan en önemli sorunun okullar ve bölgeler arası başarı farkı olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonunda okullar ve bölgeler arasında başarı farkını azaltmak için çok sayıda projeyi uygulamaya koymuştur (www.pisa.meb.gov.tr). Öğrencilerimizin akademik başarılarını desteklemek zorundayız. Literatüre göre akademik başarı ile ilişkili olduğu kanıtlanmış olan değişkenlerden biri sınav kaygısıdır (Başarır, 1990; Culler ve Hollahan, 1980; Yurttaş, 2018). Bir diğeri de okul iklimidir. Eğitim öğretim etkililiği, olumlu bir okul iklimi oluşturmaktan geçer. Okul iklimi öğrenciler tarafından nasıl algılanıyorsa, öğrenciler üzerinde öyle etki bırakır. Örneğin öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkileri, rehberlik hizmetleri, öğrenci aktiviteleri, yol gösterme, okul yönetimi, öğrencilerin davranışsal değerleri, okul aile işbirliği gibi faktörler öğrenci algısını etkiler. Bu bağlamda öğrencilerin sınav kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişki durumu bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Literatürde daha çok öğretmen görüşlerine göre yapılan okul iklimi çalışmaları ve sınav kaygısı açısından daha çok ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar ağırlıktadır (Karan, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın, lise öğrencilerinin görüşleri üzerinden sınav kaygısı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ele alacak olmasının ayrı bir önemi vardır.

Bu çalışmada temel olarak okul iklimi ve lise öğrencilerinin sınav kaygısı arasındaki ilişki durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 220 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde daha öncesinde belirlenmiş olan alt problemlere yönelik ulaşılan sonuçlar ile yapılan diğer çalışmalar arasındaki ilişkiye değinilmiş ve çeşitli saptamalar yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin sınav kaygıları ve sınav kaygısının Gerginlik, Bedensel Belirtiler, Endişe, Sınavla İlgisiz Düşünceler alt boyutlarına ilişkin algılarına ilişkin bulgular: Genel olarak öğrencilerin sınav kaygıları düşük düzeydedir. Sınav kaygısının alt boyutları olan; Bedensel belirti düzeyleri düşük; endişeleri düşük; sınavla ilgisiz düşünceleri düşük düzeydedir. Öğrencilerin, gerginlik hisleri orta düzeydedir.

Yaşadıkları bu sıkıntılı durumun, onlarda bedensel belirtilere yol açacak, endişenin düzeyini artıracak, günlük yaşamlarına etki edecek düzeyde olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi Öğrencilerin Okul İklimi algıları ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Öğrenci-Öğrenci İlişkileri Okul İlgisi Okul Kurallarının Adilliği boyutlarına ilişkin bulgular: Öğrencilerin okul iklimi algıları yüksek düzeydedir. Okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin algıları Öğretmen-Öğrenci İlişkileri boyutunda yüksek, Öğrenci-Öğrenci İlişkileri boyutunda orta, Okul İlgisi boyutunda yüksek, Okul Kurallarının Adilliği boyutunda yüksektir. Öğrencilerin, özellikle meslek derslerindeki atölye çalışmalarında kazandıkları beceriler, ortaya çıkardıkları ürünler aracılığı ile öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde; kendilerini farklı şekillerde ifade etme fırsatına sahip olmalarının, okul iklimine olumlu etki sağladığı söylenebilir. Ayrıca, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümündeki ders içerikleri ve kazanımları doğrultusunda öğrencilerin pedagojik tutum ve yaklaşımla donatılması için hassasiyet gösterilmesi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde okuyan öğrenci sayısının, okulda olduğu gibi bu çalışmada da yüksek olması, okul iklimini etkileyebilir. Akgül (2013), düz lise ve diğerlerine göre meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları daha olumludur. Bunun sebebini atölye ve laboratuvar derslerinde öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğine bağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri orta düzeyde çıkmıştır. Bunda aile eğitim düzeylerinin ve okulda öğrenimin karma olmamasının öğrenci ilişkilerine etkisi olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğrencilerin okul iklimi algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınav kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları; kişisel değişkenlerine (yaş, sınıf, bölüm, seçmeyi düşündüğü meslek, anne-babalarının eğitim durumu, anne babanın mesleği, kardeş sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular: Öğrencilerin Mesleki Anadolu Lise ya da Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde okul iklimi algılarını farklılaştırmamaktadır denilebilir. Bu durum Öğrencilerin kendi aralarında kurmuş oldukları ilişkilere ya da öğretmenleri ile ilişkilerine de etki etmediği düşünülebilir. Öğrencilerin kardeş sayılarındaki farklılığın öğrenci ilişkileri ya da öğretmen ilişkilerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anneleri çalışan ya da anneleri emekli olan öğrencilerin, anneleri ev hanımı olan öğrencilerle kurdukları ilişkide, bir etki yaratmadığı söylenebilir.

10. Sınıf öğrencileri arasındaki ilişkinin, 11 ve 12. Sınıflara göre okul iklimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. 10. Sınıf öğrencilerinin okula ilgisinin daha fazla olduğu söylenebilir. 10. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarının diğer sınıflara oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında, (Akman, 2010; Arıman, 2007; Çalık ve

diğerleri, 2009; Doğan, 2011) alışmalarında sınıf düzeyinin artmasının okul iklimi algısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir (Saraç, 2015) Ayrıca, (Akman, 2010; Arıman, 2007; Aydın, 2010; Demir, 2008) da sınıf düzeyleri ve okul iklimi algılarının farklılaştığını bulmuşlardır (Saraç, 2015) Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf değişkeninin okul iklimi üzerindeki etkileri açısından literatürle eşleşmektedir.

15 yaş ve altındaki öğrenciler ile 16, 17 ile 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları birbirine yakındır. Yani ğrenciler kaç yaşında olursa olsunlar, okul ortamını algılama düzeyleri yüksek ve birbirine yakındır denilebilir. Literatüre bakıldığında, öğrenciler arasındaki ilişkiler ve ğretmen- ğrenci ilişkilerinde, 15 yaşındaki öğrencilerin 16, 17, 18 yaş ve üzeri öğrencilere göre okul iklimi algılarının daha yüksek bulunmuştur (zcan, 2019).

ocuk Gelişimi ve Eğitimi ğrencileri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin, Bilişim Teknolojileri ğrencileri, Yiyecek İçecek Hizmetleri ğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım ğrencilerine göre okul iklimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. ocuk Gelişimi ve Eğitimi ğrencilerinin okula olan ilgisinin ve okul kurallarının adilliğine olan algılarının, Yiyecek İçecek Hizmetleri ğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım ğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. ocuk Gelişimi ve Eğitimi ğrencilerinin, Bilişim Teknolojileri ğrencileri, Yiyecek İçecek Hizmetleri ğrencileri, Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım ğrencilerine göre okul iklimi algılarının farklı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ğretmen-ğrenci ilişkileri algıları üzerinde, okul sonrasında seçeceği meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Meslek Lisesi ğrencilerinin üniversitede de kendi bölümleri üzerine okumayı tercih etme isteklerinin okul iklimi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin; annesi lise / niversite okuyan öğrencilerin, annesi diğer eğitim durumuna sahip olan öğrencilerle kurduğu ilişki, öğrenciler arasındaki ilişkiyi orta düzeyde etkilemektedir denilebilir. Annesi lise ve niversite mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olanlar arasında, okul iklimi algısında, çok düşük düzeyde bir farklılık olduğu söylenebilir. Akman'a (2010) göre, ğretmen ğrenci ilişkilerinde anne eğitim seviyesi düşük öğrenciler arasında bir fark vardır. Doğan (2011) ise, anne eğitim seviyesi ile öğrencilere ait okul iklimi algısı da olumlu olarak artmaktadır demiştir (Saraç, 2015)

Babası lise / niversite okuyan öğrencilerin, babası diğer eğitim durumuna sahip olan öğrencilerle kurduğu ilişki, okul iklimi üzerinde çok düşük düzeyde etki sahibidir denilebilir. Kılıç (2010), babaları okuryazar olmayan öğrencilerin, babası ilköğretim, lise, niversite

mezunu olan öğrencilere göre arkadaşlarının davranışlarından memnun olduğu görülmektedir. Doğan (2011) ise babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimi algıları olumlu yönde artmaktadır (Saraç, 2015).

Öğrencilerin sınav kaygı durumlarına öğrencilerin okul türleri, annelerinin mesleklerindeki farklılıklar ve kardeş sayılarının etkisi olmamaktadır denilebilir. Öğrencilerin Annelerinin evde olmaları ya da çalışıyor olmalarının, onların sınavlarla ilgili endişe, gerginlik, bedensel belirtiler ve sınav kaygısı gibi etkiler yaşaması arasında bir ilişki bulunmamaktadır denilebilir. Evdeki çocuk sayısının artması ile öğrencilerin sınavla ilgisiz düşüncelere dalması konusunda bir ilişki bulunmamaktadır. Sevüktekin (2017), öğrencilerin kardeş sayıları ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu olan gerginlik belirtilerini, orta düzeyde diğer yaştaki öğrencilere göre fazla hissettikleri söylenebilir. 17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu olan endişeyi, çok düşük düzeyde diğer yaştaki öğrencilerden farklı hissettikleri söylenebilir. Öğrencilerin, Sınav kaygısı düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Özellikle 17 yaşındaki öğrenciler ile 18 yaşındaki öğrenciler arasında düşük düzeyde bir fark vardır. Literatür incelendiğinde Cesim (2014), 16 yaş gr öğrencilerinin başkalarının düşüncelerine göre yaşadıkları sınav kaygısı düzeyini, diğerlerinden daha yüksek bulmuştur.

11. Sınıf öğrencilerinin 10 ve 12. Sınıflara göre gerginlik belirtilerini orta düzeyde daha fazla hissettikleri söylenebilir. 11. Sınıf öğrencilerinin hem 10. sınıf öğrencileri hem de 12. Sınıf öğrencilerine göre sınavla ilgisiz düşüncelere kapılabildikleri ve düşük düzeyde olduğu söylenebilir. 11. Sınıf öğrencilerinin 10 sınıf öğrencileri ve 12. Sınıf öğrencilerine göre sınav kaygısı algıları düşük düzeyde ve farklıdır denilebilir.

Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri arasındaki ilişkinin gerginlik algılarında orta düzeyde bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Benzer bir farklılık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri ve Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri arasında da mevcuttur. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencileri arasındaki ilişkinin en yüksek ve en düşük ortalama değerler ve bedensel belirtiler açısından düşük düzeyde bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri, diğer bölüm öğrencilerine göre sınavla ilgisiz düşüncelere kapılma hissini daha fazla yaşıyor olabilirler. Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğrencileri ile Grafik/Moda Tasarım/El Sanatları/Sanat Tasarım öğrencileri ortalamalar açısından en düşük ve en yüksek değerlere sahip oldukları için Sınav kaygısı düzeyleri de farklılık göstermektedir diyebiliriz.

Sınav kaygısına öğrencilerin okul sonrasında mesleklerini sürdürme, değiştirme ya da üniversite okumak isteme durumları ile sınav kaygısı ile anne – baba eğitim durumları arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Yalçinkaya (2011), çalışma bulgularına benzer şekilde öğrencilerin ayrı ayrı ebeveyn eğitim seviyeleri ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Literatürde ebeveyn eğitim seviyeleri ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Sevüktekin, 2017) Öğrencilerden babası işçi olanlarla babasının mesleği esnaf/serbest meslek/memur/emekli olanlar arasında sınav kaygısının alt boyutu olan endişe açısından düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmalar incelendiğinde Sevüktekin (2017), öğrencilerin babalarının mesleği ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi bulgularına göre, Okul İklimi ile Sınav Kaygısı arasında düşük düzeyli ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre okul iklim düzeyi arttıkça öğrencilerdeki sınav kaygısı azalmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin algılarına göre okul ikliminin yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerdeki sınav kaygısı düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Okul iklimi ve sınav kaygısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Sınıf ve bölüm değişkenlerinin hem okul iklimi hem de sınav kaygısına etkisinin olabileceği, öğrencilerin anne baba eğitim durumlarının okul iklimini etkileyebileceği, öğrencilerin yaşlarının sınav kaygısını etkileyebileceği bu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Öğrencilerin, özellikle meslek derslerindeki atölye çalışmalarında kazandıkları beceriler, ortaya çıkardıkları ürünler aracılığı ile öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde; kendilerini farklı şekillerde ifade etme fırsatına sahip olmalarının, okul iklimine olumlu etki sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerinin orta düzeyde olmasında; aile eğitim düzeyleri ile okulda öğrenimin karma olmamasının öğrenci ilişkilerine etkisi olabilir.

Okulda rehberlik servisleri ve sınıf öğretmenleri aracılığı ile aile içi iletişimi güçlendirme ve çocuklarının gelişim özelliklerine uygun yaklaşımlar konusunda ailelere rehberlik çalışmaları yapılması, aile eğitimi etkinliklerine yer verilmesi çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin sınavlara hazırlanma konusunda yaşadıkları gerginlikleri anlama ve destek olması için ailelerin güçlendirilmesi; grup toplantıları ve bireysel görüşmelerle, atölye çalışmaları ile sağlanabilir. Öğrencilerin entelektüel gelişimlerini ve

akran ilişkilerini destekleyecek etkinliklere yer verilmesinin hem okul iklimini, öğrenci etkileşimini güçlendireceği hem de sınavlarla ilgili yaşadıkları gerginliği azaltacağı, akademik başarıyı artıracacağı düşünülmektedir.

Meslek liselerinde gönüllü olan öğrencilerle rehber öğretmenler ve gönüllü olan çocuk gelişimi öğretmenleri aracılığı ile İletişim Atölyeleri açılabilir. Bu atölyelerde öğrencilerin 2 boyut üzerinde iletişim becerisi geliştirmelerine destek verilebilir. Öğrencilerle küçük gruplar halinde çalışılarak uygulamalar yapılabilecek İletişim becerisi geliştirme atölyelerinde; aile içi iletişimi güçlendirme uygulamaları ve akran iletişimini güçlendirme uygulamaları iki boyutta ele alınarak öğrencilerin iletişim becerilerinin güçlendirilmesine rehberlik yapılması önerilebilir. Böylece Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonuna göre okullar arasındaki başarı farkını azaltmak için yapılabilecek somut bir uygulama ortaya çıkabilir.

KAYNAKLAR

- Acarbey, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeğinin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Alguları ile İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akın, A., Demirci, İ. Arslan, S. (2012). Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences and Practice*, 11(21), 103-118.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayık, A., Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(7), 203-220.
- Bektaş, F., Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesim, D. T. (2014). *Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T. Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

- Çıkrık, S. (2020). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliklerinin Öğretmenler Tarafından İncelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Değirmenci, R. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durnalı, M. Filiz, B. (2019). Delaware okul iklimi ölçeği öğrenci versiyonunun Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2651-2661. doi: 10.24106/kefdergi.3513
- Ergin, Ş. (2018). *Z ve Y kuşakları arası sınav kaygısı karşılaştırması: Adana ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ertan, M. K. (2019). *Lise giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile başarısızlık nedenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, H. (2020). *Öğretmenlerin Yalnızlık Algıları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki (Merkezefendi ve Pamukkale İlçe Örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencileri için çok boyutlu okul iklimi algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katier, H. (2019). *Okullarda siber aylaklık davranışının okul iklimine yansımalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kemer, F. N. A. (2019). *Farklı yetenek düzeyindeki ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolü*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 117- 139.

- Meşe, S. (2016). *Üniversite sınavına hazırlanan ve özel dershanelere devam eden lise son sınıf öğrencilerinin kendilerinde algıladıkları ego durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, K. (2015). *Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Serttaş, Ö. (2019). *Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sevüktekin, S. (2017). *YGS hazırlık sürecindeki lise son sınıf ve mezun olan öğrencilerin sınav kaygıları ile ilişkili özelliklerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yıldız, H. İ. (2019). *Erken dönem uyumsuz şemaların sınav kaygısını yordayıcılığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yurttaş, S. (2018). *Benlik saygısı, sınav kaygısı, tükenmişlik ve cinsiyetin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolü*. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü*. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 156605929-14-L.16638672
Konu : Anket Uygulama İzin

13/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünde 07/08/2020 tarih ve 10891 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi; Heliya GÜREL, danışman Prof. Dr. Kazım ÇETİK sorumluğunda "Lise Öğretmenlerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğünüzle bağlı Denizli İli Merkezefendi ilçesinde yer alan Albayrak Borsa İstanbul M.T.A.İ. de uygulamak istenmektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans Lisansüstü/Doçtora) Öğretmenleri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtilmiş oldukları okullarda (Okulöğretim-Okulöğretimi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesiyle belirtilen esaslar gereğince, Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yıl yüzü eğitim-öğretime ara verilmesi, göz önüne alınarak öğretiler eğitim 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetim, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasında göre, obyektif bir sonuçta Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekler çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, **sunuğu raporunun çıkışına bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi**, Müdürlüğünüzle uygun görülmüştür.

Oluşturulan arz ederim.

Mahmut ÖZGÜZ
MİLLî Eğitim Müdürü

ÖZGÜR
13/08/2020
Hakkı İNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

14/08/2020

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzde talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı İNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
--Anket Formları



M. Asif Ünsöy Akad. 29/1 Kiri Bulv. No:172-1 Merkezefendi Dİ. SİZLİ-Beğirçeği D1-EKOR-VİLLKJ-SELİ ÇELMİŞ-Sarı
Elektronik AÇ: denizli.ancagov.tr Telefon: 0025812342095
E-posta: ab20@mh.gov.tr - Strateji Şubesi Bülgeççi 0025812342099

Boşluk bırakılmak üzere oluşturulan belge tip: 2940000-meh.gov.tr-af-cms-9543-2dbb-3326-883a-c00c-44a4a4a4a4a4

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek, bilimsel bir çalışmada öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla planlanan lisansüstü bir çalışmaya veri toplamak için geliştirilmiştir. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Hülya GÜREL

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: hulyagurel7@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BİLGİLER Lütfen, istenen bilgileri uygun yere yazınız, işaretleyiniz.

1 Lütfen yaşınızı yazınız. 2- Lütfen sınıfınızı yazınız.

-

3 Okul türünüzü yazınız.

-

4 Bölümünüzü yazınız.

-

5 Okuldan sonra seçmeyi düşündüğünüz mesleğe ait seçim durumunuzu belirtiniz.

-

Bilmiyorum. Üniversite sınav sonucuna göre belirleyeceğim.

Üniversite düşünmüyorum. Lisede okuduğum bölüme ait mesleği yapacağım.

Lisede okuduğum bölümün üniversitesini okuduktan sonra bu mesleği yapacağım.

Diğer

.....

.....

6 Annenizin eğitim durumu ve mesleğini yazınız.

-

Annemin eğitim durumu:

Annemin mesleği:

7 Babanızın eğitim durumu ve mesleğini yazınız.

-

Babanızın eğitim durumu:

Babanızın mesleği:

8 Kaç kardeşiniz? Yazınız.....

-

BÖLÜM II

Aşağıda okulunuzun iklimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. Size ait düşünceler, benim için çok önemlidir ve araştırmama katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

NO

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Bu okuldaki....				
1 Öğretmenler öğrencilerini önemser.				
2 Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4
3 Çalışan diğer personel öğrencileri önemser.	1	2	3	4
4 Keşke başka bir okula gitmiş olsaydım.	1	2	3	4
5 Bu okuldan hoşlanıyorum.	1	2	3	4
6 Okul kuralları adildir.	1	2	3	4
7 Okulumla gurur duyuyorum.	1	2	3	4
8 Öğretmenler bir sorunumuz olduğunda bizi dinler.	1	2	3	4
9 Bu okul bana bir cezaevini hissettiriyor.	1	2	3	4
10 Öğretmenler iyi bir iş yaptığımızda bize bunu bildirir.	1	2	3	4
11 Öğretmenler, yanlış davranışı düzeltirken adil davranırlar.	1	2	3	4
12 Öğrenciler diğer çoğu öğrencilere karşı dost canlısıdır.	1	2	3	4
13 Yetişkinler öğrencilere adil davranır.	1	2	3	4
14 Okul kurallarının ihlali karşısındaki yaptırımlar adildir.	1	2	3	4
15 Öğrenciler birbirleriyle iyi geçinir.	1	2	3	4
16 Öğrenciler birbirlerini gerçekten önemser.	1	2	3	4
17 Öğrenciler birbirlerine karşı saygılı davranır.	1	2	3	4

BÖLÜM III

NO

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

- 20 Sınavdan önce endişeleniyorum çünkü beni neyin beklediğini bilmiyorum. 1 2 3 4

Aşağıda ifadeleri okuyup sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Hülya
Soyadı	GÜREL
Doğum Yeri ve Tarihi	Sivas – 17.09.1977
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	hulyagurel7@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	İstanbul Şirinevler İlkokulu İstanbul Şirinevler Orta Okulu
Ortaöğretim	İstanbul Bakırköy Kız Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Selçuk Üniversitesi MEF Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümü
Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
1993-1994	Özel Akel Anaokulu Antalya
1994-1995	Antalya Yeni Ufuklar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
1995-1999	Antalya İlgü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Yaz aylarında)
1999-2001	Acıpayam Cumhuriyet İlköğretim Okulu
2001-2003	Denizli Bilim ve Sanat Merkezi
2003-2007	Esentepe 23 Nisan Anaokulu
2007-	Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2014-2017	Aileler için yazdığı rehber kitaplar OPTİMİST yayınlarından çıkmıştır.

2018	PAÜSEM Aile Danışmanlığı Sertifika Programı – 450 saat
------	--