

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA**  
**BECERİLERİ İLE SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nezahat KARAKÖSELİ**

**İstanbul**  
**Haziran-2022**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA  
BECERİLERİ İLE SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nezahat KARAKÖSELİ**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ**

**İstanbul**  
**Haziran-2022**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Nezahat KARAKÖSELİ

## ÖN SÖZ

Öğrenciler doğdukları günden itibaren öğrenmeye başlamaktadır. Doğru bilgi alımı ise etkili ve verimli ders çalışma becerileriyle değer kazanmaktadır. Alınan bilginin doğruluğunu ölçme araçlarıyla değerlendirmek gerekmektedir. Bu yönde yapılan sınavlar ile öğrencinin kendi iç dünyasında yaşadığı kaygı araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygılarının arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, sınıfları, okudukları okul türü, kardeş sayıları, yaşanan diğer aile üyeleri, anne-baba eğitim durumları, maddi durumları ve ailenin tutumları gibi demografik değişkenlerle de ayrı ayrı karşılaştırmalar yapılmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilere, ailelere, öğretmenlerine öneriler sunulmuş aynı zamanda literatüre zenginlik ve yenilik kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamda her aşamada bana yardımcı olan, samimiyetini hissettiren ve çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ'a, özellikle yüksek lisans eğitimim esnasında ve tez değerlendirme aşamasında bana vizyon katan, ölçeklerime uygulanma izni vererek çalışmamın kalitesini artırmamı sağlayan tüm akademisyenlerime, tüm bu süreçlerde benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim ve oğluma en içten teşekkürlerimi sunarım.

**Nezahat KARAKÖSELİ**  
**İstanbul-2022**

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA BECERİLERİ İLE SINAV KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nezahat KARAKÖSELİ

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ

Haziran- 2022, 117 Sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaöğretimde okuyan öğrencilerin ders çalışma becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Esenyurt ve Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi-özel; ortaokul kurumlarındaki 5. ile 6.sınıftaki 260 erkek, 253 kız öğrenci oluşturmuştur ve nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada, “Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğrenci Formu” ile “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, yaş, sınıf, aile, okul, anne baba eğitimleri ve gelir durumları, ailenin öğrenciye tavrıyla ilgili değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek ve demografik özelliklerine yönelik verilerin analizinde SPSS Programından yararlanılmış, uygun frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, ders çalışma becerilerinin sınav kaygısı toplam puanı ile düşünceler ve otonom tepkiler alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı; ders çalışma becerileri ile alt boyut görev dışı davranışlar arasında ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınav kaygısının ders çalışma becerileri toplam puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı; sınav kaygısı ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, çalışma ortamını düzenleme, düzenlilik ve sınıf içi davranış alt boyutları arasında negatif yönde, öğrenmede karşılaşılan güçlükler ile yardım isteme alt boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmesi, araştırmanın bu kapsamda ulaştığı bir diğer sonuçtur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders çalışma, Beceri, Ders Çalışma Becerisi, Sınav Kaygısı.

## ABSTRACT

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDY SKILLS AND EXAM ANXIETY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Nezahat KARAKOSELI

Master's, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Besra TAŞ

June- 2022, 117 Pages

The objective of this study is to examine the relationship between the study skills of secondary school students and their test anxiety. The study group of the research is public-private affiliated to Esenyurt and Basaksehir District National Education Directorate; 260 male and 253 female students in the 5th and 6th grades in secondary school institutions were formed and the quantitative research method was applied. In the research, "Study Skills Assessment Scale/Student Form", "Child Test Anxiety Scale" and Demographic Information Form were used. There are questions about personal variables related to; gender, age, class, family, school, parent's education and income status, and the family's attitude towards students. In order to reveal the difference between the variables and to analyze the demographic characteristics of the data, the SPSS Program was used. Appropriate frequency and percentage calculations were made. According to the findings, it was determined that study skills are not significantly associated with the total score of test anxiety and the sub-dimensions of thoughts and autonomous reactions. However, there is a negative and significant relationship between study skills and sub-dimension off-task behaviors. In addition, another result reached within the scope of the research is test anxiety was not significantly associated with the total score of study skills; It was determined that there is a negative correlation between test anxiety and the sub-dimensions of doing homework, preparing for exams, working in a systematic and organized manner, arranging the working environment, regularity and in-class behavior. Nevertheless, a positive relationship was determined between the difficulties encountered in learning and the sub-dimensions of asking for help.

**Keywords:** Studying, Skill, Studying Skill, Exam Anxiety.

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.2.Amaç.....	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI VE TEORİK ÇERÇEVE.....	7
2.1.Ders Çalışma Becerileri.....	7
2.1.1.Öğrenci ve Aile Açısından Eğitimin Önemi .....	7
2.1.2.Türkiye’de Eğitim-Öğretim Tarihçesi ve Sınav Sistemi.....	9
2.1.3. Ders Çalışma Becerinde Aile ve Okulun Etkisi.....	11
2.1.4.Etkili ve Verimli Ders Çalışma Teknikleri.....	14

2.1.5. Öğrenmenin Hafıza ve Zeka ile Bağlantısı.....	16
2.1.6.Ders Çalışma Becerilerinin Öğretim Yöntemleri ile Bağlantısı.....	21
2.1.7.Ders Çalışma Becerilerinde Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	23
2.1.8.Ders Çalışma Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	27
2.2.Sınav Kaygısı.....	28
2.2.1.Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler.....	28
2.2.2.Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma.....	31
2.2.3.Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar.....	33

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>37</b>
3.1.Araştırmanın Modeli.....	37
3.2.Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	38
3.3.2.Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖGRF).....	38
3.3.3.Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇSKÖ).....	39
3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	40

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI. ....</b>	<b>41</b>
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular.....	41
4.2. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular.....	43
4.3.Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	44
4.4. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerine Yönelik Bulgular.....	45

4.5. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Yönelik Bulgular.....	60
--	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>71</b>
---	-----------

5.1. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu.....	71
---	----

5.2.Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu.....	72
--	----

5.2.1. Cinsiyet Açısından.....	72
--------------------------------	----

5.2.2. Sınıf Düzeyine Dayalı.....	73
-----------------------------------	----

5.2.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre.....	74
--	----

5.2.4. Okul Türüne Dayalı.....	74
--------------------------------	----

5.2.5 Kardeş Sayısı Kapsamında.....	75
-------------------------------------	----

5.2.6. Yaşanılan Kişilere Göre.....	76
-------------------------------------	----

5.2.7. Anne-Baba Eğitim Durumu Kapsamında.....	76
--	----

5.2.8. Aile Gelir Durumuna Dayalı.....	77
--	----

5.2.9. Aile Tutumuna Dayalı.....	78
----------------------------------	----

5.3. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu.....	79
---	----

5.3.1. Cinsiyet Açısından.....	79
--------------------------------	----

5.3.2. Sınıf Düzeyine Dayalı.....	79
-----------------------------------	----

5.3.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre.....	80
--	----

5.3.4. Okul Türüne Dayalı .....	80
---------------------------------	----

5.3.5 Kardeş Sayısı Kapsamında.....	81
-------------------------------------	----

5.3.6. Yaşanılan Kişilere Göre.....	81
-------------------------------------	----

5.3.7. Anne-Baba Eğitim Durumu Kapsamında.....	82
--	----

5.3.8. Aile Gelir Durumuna Dayalı .....	83
---	----

5.3.9. Aile Tutumuna Dayalı .....	83
5.4.Öneriler .....	83
5.4.1.Araştırmacılara Öneriler.....	84
5.4.2.Ailelere Öneriler .....	84
5.4.3.Öğrencilere Öneriler .....	84
5.4.4.Okul Yönetimine Öneriler.....	85
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>86</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>94</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>105</b>

## TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri .....	41
Tablo 4.2. Araştırma Verilerinin Dağılımı .....	43
Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	44
Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	45
Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	46
Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Yaş Grubuna Göre İncelenmesi .....	47
Tablo 4.7. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi .....	49
Tablo 4.8. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi .....	50
Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Kişilere Göre İncelenmesi .....	52
Tablo 4.10. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	54
Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	56
Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesi .....	57
Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Aile Tutumuna Göre İncelenmesi .....	59
Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	60
Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Sınıf Düzeyine	

Göre İncelenmesi .....	61
Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaş Grubuna Göre İncelenmesi .....	62
Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Okul Türüne Göre İncelenmesi .....	63
Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi .....	64
Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaşanılan Kişilere Göre İncelenmesi .....	65
Tablo 4.20. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	66
Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	67
Tablo 4.22. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesi .....	68
Tablo 4.23. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Aile Tutumuna Göre İncelenmesi .....	69

## KISALTMALAR LİSTESİ

APA	: (American Psychological Association) Amerikan Psikoloji Birliği
ÇBDÖ/ÖĞRF	: Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/ Öğrenci Formu
ÇSKÖ	: Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği
DEHB	: Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite (Aşırı Hareketlilik) Bozukluk
DSM – V	: (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
ÖÖB	: Özgöl Öğrenme Bozukluğu
TARGETS	: (Task, Autonomy, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Support) Görev, Özerklik, Onay, Gruplama, Değerlendirme, Zaman, Toplumsal Destek
BDT	: Bilişsel Davranışçı Terapi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

### 1.1.Problem

Ders çalışma konusundaki istek, doğru ders çalışma stratejisi, doğru zaman planlaması ve sınavla ilgili gerginlik yaşamamak için çevre beklentilerini doğru yönetme ve yeterli hazırlık öğrenciyi ve çevresini elinden gelenin yapıldığı şeklinde ikna edecektir (Topbaş, 2009).

Çalışma becerileri çocuklukta kazanılan alışkanlıklar nezdinde başarı açısından dikkat edilmesi gereken bir durum haline gelmiştir. Çocuklar önemli konular hakkında anne babalarının tavsiyelerine başvurmaktadır, dinleyecekleri müzik ve giyecekleri kıyafetlerde de akranlarının düşüncesini önemsemektedir (Kulaksızoğlu, 2017).

Önemli olan; “öğretmenin ve ebeveynlerin tutumlarının ve davranışlarının çocuğa değer veren, onu peşin şekilde yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona karşı samimi ve dürüst olarak davranan ve onunla empatik anlayış kurabilen özellikler taşımasıdır” (Kılıççı, 1989).

Bugün ülkemizde milyonlarca çocuk, ergen, genç ve yetişkin çeşitli sınavlarda başarılı olabilmek için olağanüstü çaba sarf etmektedir. Herkesin gündeminde olan sınav konusu aileleri de etkilemektedir. Başarılı olmak, başarmak, başarıyı istemek ve başarıda istikrarı sağlamak sınav kelimesi ile bütünleşik hale gelmiş durumdadır. Sınav denince akla her zaman başarı kelimesi de gelmektedir. Geçmiş yıllarda, ders çalışmada en büyük pay öğrenciye düşerken, bunu azalan oranda ana-baba ve öğretmenin takip ettiği görüşü eğitimciler arasında yaygındır (Babadoğan, 2002).

Sınav kaygısının öğrenciye göre çok farklı sebepleri olabilir. Bu sebeplerden birinin de aile beklentileri ve çevredeki aynı yaştaki çocukların birbirleriyle karşılaştırılması ile ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Sınav öncesinde, o anda ve sonrasında yaşanan veya yaşanabilen durum olarak açıklanabilir. Bu kaygıların öğrenciyi çaresizliğe ve ümitsizliğe iterek, mücadele azmini ortadan kaldırmaması önemlidir (Şahin, 2012).

Sınavın belli kuralları vardır. Bir nevi yarışma da denebilir. Sınav anında öğrencide meydana gelen fiziksel ve ruhsal değişiklikler kaygıdır ama korkudan da farklıdır. Korkunun sebebi belli ama kaygının sebebi belli değildir. Kaygı, olumsuz düşünceler sonucu ortaya çıkar. Korkudan daha uzun süre devam eder. Daha çok gelecekle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe ve umutsuzluk durumu olabilir. Her öğrencinin, sınavlardan önce biraz da olsa kaygı duyması gayet doğaldır, hatta gerekli bile olabilir. Hedeflerine ulaşmak ve başarmak için kaygının kabul edilebilir düzeyde olması beklenir (Babadoğan, 2002).

Eğitim sistemi ve sınav şartları günümüz yaşam şartları ve ihtiyaçlar doğrultusunda değişkenlik göstermektedir. Öğrencinin bu duruma ayak uydurabilmesi için doğru çalışma tekniklerini kullanması başarısının olumlu veya olumsuz etkilenmesini sağlayacaktır. Bu sebeple pek çok kez ders çalışma becerileri ve sınav kaygısı üzerine araştırmalar yapılmıştır. Eğitim hayatının uzun soluklu bir süreç olduğu bilindiğinden farklı değişkenlerle çalışılan tüm araştırmaların zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma öğrencinin sınav öncesinde, sınav sırasında ve sonrasında yaşadığı kaygının ders çalışma becerileri ile ilgili olup olmadığı ilişkisini ortaya koymaktadır. Ders çalışırken ve sınavlara hazırlanırken uyulması gereken kurallara riayet edilip edilmediği ve ders çalışırken ve sınavlara hazırlanırken aile ve sosyal çevre faktörünün bu durumları etkileyip etkilemediği üzerinde durulacaktır.

## **1.2.Amaç**

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

### **1. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?**

- a. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin yaşanan kişiler değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin anne eğitim durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin baba eğitim durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin aile gelir durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- j. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri öğrencinin aile tutumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- k. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri alt boyutları olan etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme, yardım isteme, düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

**2. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri öğrencinin demografik değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?**

- a. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- d. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı becerileri öğrencinin okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin yaşanan kişiler değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin anne eğitim durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin baba eğitim durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin aile gelir durum değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- j. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı öğrencinin aile tutumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- k. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı alt boyutları olan düşünceler; görev dışı davranışlar; otonom tepkiler ile ders çalışma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Ders çalışmak aslında bir sanat dalını icra etmek gibidir. Her sanat dalında olduğu gibi ders çalışmanın da kendine göre incelikleri olacaktır. Kendisine uygun çalışmayı belirleyip verimli hale getiren öğrenciler yalnızca okul başarısını artırmayacak aynı zamanda hayat boyu öğrenmelerini doğru olarak yapacaktır (Alkayış, 2019).

Anne-babanın çocuğa ve ergene ders çalışması için kurduğu yoğun baskı, aynı şekilde öğretmenlerin aniden verdikleri sınav kararları, yüksek akademik beklenti bireyi kaygıya iten sebeplerin başında gelmektedir (Kurt, 2006).

Günümüzde özel okulların çeşitliliği ve bazı eğitim kurumlarının öğrencileri sınav başarılarına göre ayrı sınıflara ayırmaları sınav kaygısını tetikleyen bir diğer önemli unsur haline gelmiştir. Öğrencilerin zamanında ödev yapma, sistemli ve organize çalışma, çalışma ortamını düzenleme, ödev yaparken yardım isteme ve sınıfta uygun davranışta bulunma ile sınav kaygılarının üstesinden gelip gelemeyecekleri de bu noktada önem kazanmıştır.

Literatürde ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı üzerine yapılan çok sayıda güncel çalışma bulunmaktadır fakat bu konular ayrı ayrı çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar daha çok sınav kaygısının veya ders çalışma becerilerinin alt boyutlarının ilişkisi şeklindedir. Örneğin; öğrenci başarısının okulların yapısı veya sosyo-ekonomik koşullarından ziyade aile-okul iş birliği ile arttığı Griffith ve Chu ve Williams tarafından yapılan çalışmalarda da açıkça tespit edilmiştir. Öğrenme ve davranış sorunları olan öğrenci ailelerinin öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde; öğrencilerin okul-içi veya okul-dışı faaliyetlerinden ziyade öğrencinin notları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Demirbulak, 2000).

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin anne ve baba genel tutumu, anne-baba eğitim durumu, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, gelir durumları, evdeki yaşam ortamı, okuduğu okul gibi demografik unsurlardan etkilenip etkilenmediği, aynı şekilde tüm bu unsurlardan sınav kaygısının da etkilenip etkilenmediği ve genel olarak ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenme bakımından da “ilk” ve “özgün” bir değere sahip olacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında çok farklı değişkenlerin etkisi de söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenileni yansıttığı varsayılmıştır.

Çalışma grubunun veri toplama araçlarına samimi bir şekilde cevap verdikleri ve bu doğrultuda çalışmanın literatüre güncellik, yenilik ve farklı bakış açıları kazandıracağı varsayılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma karma demografik düzene sahip, bu sebeple nüfus olarak da yoğun sayılabilen İstanbul Başakşehir ve Esenyurt ilçe sınırları içerisinde bulunan, resmi ve özel ortaokulda okuyan 5 ve 6.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Yapılan çalışmada, Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/ Öğrenci Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Beceri:** Herhangi bir işi, sorumluluğu veya durumu başarabilme özelliğine sahip olmaktır (Yeşilyaprak, 2000). Yapılan çalışmada beceri, öğrencinin ders çalışma becerileri açısından ele alınacaktır.

**Zeka:** Öğrencinin öğrenebilme yeteneğidir (Çiftçi, 2017). Çalışmada ders çalışma ile zeka bağlantısı ele alınacaktır.

**Sınav:** Belli kural, ilke ve esasları olan bir sistem aynı zamanda bir yarışma sürecidir (Şahin, 2012). Ortaokul öğrencileri için bu sistem eğitim dönemi içerisinde belli amaçlara uygun olarak MEB tarafından hazırlanmaktadır.

**Sınav Kaygısı:** Sınav öncesinde, o anda ve sonrasında yaşanan veya yaşanabilen korku, endişe ve rahatsızlık durumudur (Şahin, 2012).

**Başarı:** Kişinin yetenek ve yetişmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü, bir işi istenilen biçimde bitirmek, elde etmek, istediğini bulmak şeklinde açıklanmaktadır. Başarının anlamı kişiden kişiye bireyin yaşına, bulunduğu çevreye, kişilik özelliklerine ve daha birçok nedene bağlı olarak farklılaşmaktadır (TDK, 2016). Çalışma öğrencinin eğitim başarısını ele alacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR TARAMASI VE TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölüme, ders çalışma becerileri ve sınav kaygısı iki ana başlık altında toplanarak eğitim içerisindeki rolleri detaylandırılmaya çalışılmıştır.

#### 2.1.Ders Çalışma Becerileri

Öğrenci ve aile açısından eğitimin önemi, Türkiye’de eğitim-öğretimin tarihçesi ve sınav sistemi, ders çalışma becerilerinde aile ve okulun etkisi, etkili ve verimli ders çalışma teknikleri, öğrenmenin hafıza ve zeka ile bağlantısı, ders çalışma becerilerinin öğretim yöntemleri ile bağlantısı, başarıyı etkileyen faktörler ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

#### 2.1.1.Öğrenci ve Aile Açısından Eğitimin Önemi

Eğitimin amacı öğrenciye şekil vermek hayata tutunmasını sağlamaktır. Dünyaya gelen her bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır. Başarılı, özgür ve bilinçli insan yetiştirmek her safhada eğitimden geçmektedir. Sevgi, saygı, özgürlük, adalet ve insan hakları gibi kavramlar için de hem dışardan eğitim almalı hem de iç dünyasında kendisini eğitmesi gerekmektedir. Öğrencinin sahip olduğu başarı düzeyi kendini nasıl eğittiği ile alakalıdır. Eğitimin gücü ona yön verecek, yetenekli olduğu alanların gelişimini sağlayabilecektir (Alkayış, 2019).

Öğrencilerin bazıları yeteneklerini eğitim olanakları ve sınav başarılarıyla kazanırken bazıları doğuştan özel yetenekler ile doğmuştur. Öğrenci, akademik hayatında olan ve önem taşıyan bu sınavlar için kendi beynine doğru komutlar vermeli, sınav için gereken tüm hazırlıkları yapmalıdır. İstenen başarıyı elde etmenin bir bedeli olduğunun her zaman farkında olmalıdır. İdeal hedef için yerinde ve zamanında yapılacak çalışmalar asla yarına bırakılmamalıdır, aksi halde eksik bilgilerle sınava girilmiş olunacak ve sınav kaygısına dolayısıyla başarısızlığa davetiye çıkarılmış olacaktır (Alkayış, 2019; Koç, 2019).

Eğitim, hayatın içerisine dahil edildiği takdirde ğrenci açsından çok daha fazla değerli ve kalıcı olacaktır. Eğitimlerin başında belli bir yere dahil edilmeyerek, faydalı bilgilerin öğretmenler tarafından öğrencilere verilmesi, tüm konulara hakimiyet ve derslerin birbirlerine bağlantılarını görme anlamında da yardımcı olacaktır. İniyatif, ğrencilerin hemen öğrenecekleri bir olgu değildir. Eğer okulda aldıkları bilgiyi okul dışında da kullanmak istiyorlarsa ders esnasında aktif olmalı, soru sormalı ve cevaplamalıdır. Bu arada ğrenci öğrenmeye istekli iken ğretmen de dersine iyi çalışmalı, başarılı ve işini seven iyi bir ğretmen olarak öğrencinin ruh halini gözünden anlamalı, ani sorularla hatalı öğrenmeyi eksiksiz hale getirmelidir (McMurry, 2004).

Özellikle günümüzde çoktan seçmeli sınavlar nedeniyle öğrencilerin zihinlerine bazen ezberleme yöntemiyle bilgi depolanmaktadır. Bu durumda da öğrencinin sanatsal, sosyal ve araştırmacı yönleri bir nevi engellenmiş olmaktadır. Genelde ders çalışırken yaklaşım alış-ezberle-uygula-unut şeklinde dir. Nedeni hem aile hem de toplumun kendisinden başarı beklentisidir. Hatta başarılı olana zeki olduğu söylenerek durum daha da abartılmaktadır. Aslında başarının anahtarı doğru kazanılmış bilgi ve dikkat olmalıdır (Alkayış, 2019).

Ebeveynler çocuklarının her zaman başarılı olmasını isterler. Maddi durum sıkıntısı yaşamayan ebeveynler gerektiğinde özel ders, etüt merkezi gibi kurumlardan destek alabilirler. Kısaca; çocukları için ellerinden geleni yaparlar. Maddi durumu okul dışında bir yere göndermeye uygun olmayanlar ise devletin sağladığı okul etütleri, bilgi evleri gibi olanaklardan yararlanırlar (Alkayış, 2019).

Ebeveynler de tıpkı çocuklar gibi kişilik yapısı gereği farklı davranış şekillerine sahiplerdir. Buna göre; aile tipleri; yetkin-otoriter aile ve müsamahakâr aile olarak adlandırılabilir. Otoriter aile de genelde veliler isteklerinin sorgusuz sualsiz yerine getirilmesini beklerler. Hatta istekleri olmadığı zaman sert bir şekilde yapmasını talep edebilirler, daha da ileriye giderek ceza yöntemine de başvurabilirler. Bu tür ailelerde yönetim tamamıyla ebeveyne ait demektir. Msamahakr aile tiplerinde ise; ocuk onlar için değerlidir, fikirleri önemsenir, kural koymak yerine kendi sorumluluklarını almaları beklenir (Taş, 2019).

Genelde okulda başarı durumları düşük olanlar müsamahakâr aile tiplerinden çıkmaktadır. Her zaman söz konusu olmasa da; onları rahat bıraktıkları ve denetlemedikleri için başarı durumları olumsuz etkilenmektedir. Bu aile tipleri boşanmışlarsa o zaman eğitimde çok daha fazla düşüş sergileyebilmektedirler. Bu aile tiplerine sahip olan öğrencilerin okul derslerine katılma, konsantrasyon, ev ödevlerini yapma konusunda diğer öğrencilerden geride kaldıkları, daha hırçın, öfkeli oldukları ve mutsuz oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu durumu fark edip erken yaşta müdahaleci olmaları ve o anda yaşadıkları bu psikolojik durumların, ileride kuracakları hayatlarına da sirayet etmesi engellenmelidir. Sınavlarda belli puanların altında olanlar başarısız, diğerleri başarılı olarak görünmemelidir. Bu durumda ebeveynin beklentisi, öğrencinin iyi bir sosyal statüde olabilmesi için iyi bir mesleği olması ve iyi para kazanması olmalıdır. Ebeveyn bu meslekleri isterken iyi ve sağlıklı bir insan olmasını da aynı oranda istemelidir, para kazanma olan hesapçı yaklaşım öğrencinin meslek seçimini de etkileyecektir. Çocuğun mutlu olmadığı bir mesleği seçip hayatının sonuna kadar bu şekilde yaşaması beklenmemelidir. Meslek seçimi para ile karşılıklı olmamalıdır. Kişinin iş hayatında mutlu olması onun gelecekte kendi çocuklarını yetiştirmesine de katkı sağlayacaktır (Alkayış, 2019).

### **2.1.2. Türkiye’de Eğitim-Öğretim Tarihçesi ve Sınav Sistemi**

Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik özelliklerine uygun olarak kurulur ve geliştirilir (Duman, 1991). Eğitim sistemleri o ülkenin sahip olduğu tarihsel arka plan, ülkede var olan eğitim felsefesi, kültürel değişimlere bağlı olarak ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın oluşumu ve Türk Millî Eğitim sisteminin yapısı söz konusu faktörlerden etkilenmektedir. Eğitimin modern, çağdaş ve uygulamaya dönük yönleri yanında uzun bir tarihi geçmişi vardır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ocak, 2015).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde; İslamiyet'ten önceki ve sonraki Türk toplumlarında eğitime ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Türkler Müslüman olmadan önceki dönemde, çocukların toplumsallaştırılıp eğitilmesinde de toplum töresinin rolü büyüktür. İslamiyet’ten sonra ise Türk toplumlarında ilk kez medrese denen, planlı, düzenli, güçlü eğitim kurumu olan bir okul yapısı ortaya çıkmış, medreseler kısa sürede her yere yayılmıştır (Akyüz, 2012).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Cumhuriyetin ilanıyla başlayıp, 1950’li yıllarda ise sistemli bir şekilde bürünmeye başlamıştır (Gözütok, 2003). Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonra eğitim alanında yapılan değişikliklerin ilki 1924 yılında gerçekleştirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Bu kanunla eğitim faaliyeti gösteren tüm kuruluşlar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve 56 okul programı üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Varış, 1996). İlk çalışmaların 1924 yılından itibaren ağırlıklı olarak ilköğretim alanında başlatıldığı, sonrasında ortaöğretim için yapılacak çalışmalara kaynaklık ettiğini söylemek mümkündür (Gözütok, 2003).

Günümüz Türk eğitim sistemi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre şekillenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2009). Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim şeklinde iki ana başlık altında toplanmıştır. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. İlköğretimin amacı; okuyan her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanması, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. Bu amaçla hazırlanan öğretim programları bireylere kazandırılması hedeflenen davranışları, bu davranışlar için gerekli olan içerik ve eğitim durumlarını kapsamaktadır. Bununla birlikte öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme anlayışı da ele alınmaktadır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ocak, 2015).

Öğrenciler, dünya üzerinde çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de merkezi sınav sistemiyle birden fazla sınava girmektedir. Merkezi sınavların amacı; belli bir eğitim kademesinden geçen öğrencinin elde ettiği başarıyı ölçmektir. Ülkemizde sınav sistemi, test ve yazılı sınav olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Yazılı ya da test tüm sınavlar girecek olan öğrenciler için yaş fark etmeksizin stres ve kaygı unsurudur. Bazı sınavlarda başarı tamamen çoktan seçmeli test sistemine dayandırılmaktadır. Bu sınavlarda alınan sonuç beklentinin altında olduğu zaman da öğrenci başarısız olarak adlandırılmaktadır. Oysa her öğrencinin kendine özgü, diğerlerinden farklı yetenek ve ilgileri vardır, bu durumu göz önüne alarak bakış açısını uygun düzenleme öğrencinin

okuldan uzaklaşmasını da, az da olsa sınav kaygısını da engelleyecektir (Alkayış, 2019).

### **2.1.3. Ders Çalışma Becerinde Aile ve Okulun Etkisi**

Aileler öğrencilerin başarı motivasyonu üzerinde dolaylı olarak etkilidirler. Fakat öğrencinin ailenin hangi davranışı ile harekete geçtiğini tanımlamak oldukça zor olacaktır. Ebeveynler öğrencileri başarı için cesaretlendirebilirler, onlara beklentilerinden bahsedebilirler, ödül veya ceza verebilirler, hoşgörü ve güven duygusu gösterebilirler. Bu davranışlar her öğrencide aynı etkiyi göstermeyebilmektedir. Bu davranışlar öğretmenler ve aile efradı tarafından da sergilenebilir, o zaman onun kimden etkilendiğini kestirmek güç olacaktır. Fakat aile çocuğu tanıdığı için eğilim gösterdiği hareketin üzerine gittiği takdirde öğrencinin motivasyon eğiliminin daha da arttığı görülecektir (Schunk, 2014).

Öğrenciler için zaman planlaması açısından bazı sınırlar koyulacaktır fakat bunun mantığını iyi anlatmak gerekmektedir, aileyi geçindirme gibi bir sorumluluğu var ise kendini yeterince derslere veremeyecek, kendini sınavlar için daha da strese sokacaktır. Ailenin ellerinden gelen özeni özellikle sınav öncesi yapmaları, öğrencinin de rahatlamasına ve önündeki hayat çizgisini daha rahat görmesine imkân tanınmış olacaktır (Bozkurt, 2019; Topbaş, 2009).

Evde ders çalışma, eğitimin yadsınamaz diğer yüzüdür. Öğretmen fiziksel zorlamaya maruz kalmadan öğrencinin kaldırabileceği kadar ödev vermelidir. Çünkü anne-babalar ödevlerin bir an evvel bitirilmesi taraftarıdır. Daha evvel konu sınıfta geçildiği için ödev aynı zamanda öğrenci için tekrar mahiyeti taşıyacaktır. Fakat görmediği konu hakkında verilen ödev öğrenciyi zorlayacağı için tercih edilmemelidir. Evde yapılan çalışmaların okulda yapılan çalışmalarını takip etmesi her zaman konuyu pekiştirme anlamında fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin sayfa sayfa ödev verme şekli çocuğu konu bütünlüğünden uzaklaştıracağı için artık tercih edilmemektedir. Ebeveynler ergenlerin ödev yapmalarına yanlarında olarak ve çalışma ortamlarını hazırlayarak yardım etmelidirler. Tembelliğe meyilli oldukları zaman onları gayretlendirmeli ve ödevlerine yardımcı olurken öğretmenin gösterdiği şekilde ve yolla tekrara ve gerekirse anlatıma özen göstermelidir (McMurry, 2004).

Mutlak odaklanma için; ailenin beklentisi ile ergenin beklentisi arasında uçurumlar olmamalıdır. Gerekliğinde aile meslekler hakkında bilgi edinip onun yeteneklerine uygun meslek seçiminde yardımcı olabilmelidir. Buna bağlı olarak; öğrenciyi başkalarıyla mukayese etmek onun aileden kopmasına sebep olabilir; çünkü her öğrenci kendine özgüdür. Her öğrencinin aynı şekilde başarılı olması beklenemeyeceği için başarısızlık durumunda dolaylı veya dolaysız laf çarpmak aşağılanmışlık duygusuna sebep olabilmektedir. İletişimin kurulamadığı bir aile ortamında öğrenci kendini yalnız ve güvensiz hissedecektir, böyle durumlarda ebeveyn olarak doğru yaklaşımı bulmak gerekmektedir. Öğrenciler için zaman planlaması açısından bazı sınırlar elbette koyulacaktır fakat bunun mantığını iyi anlatmak gerekmektedir (Bozkurt, 2019; Topbaş, 2009).

İnsan eğitilen ve öğretilen varlık olarak hayatın akışı içerisinde her zaman başarıya ve öğrenmeye açıktır. Coşku ve heyecan ölçülü olduğu sürece başarıyı belli ölçüde etkileyecektir. Başarı sadece isteğin, beklentinin sonu değildir; bir emeğin ve ısrarlı çalışmanın ürünüdür. Bu bağlamda insanı doğuştan itibaren geliştirmeye dayalı etkili ders çalışma sistemleri ve sistemli sınavlar mevcuttur (Kaçire & Yiğit, 2015).

Okula gitmenin temel amacı hayata en iyi şekilde hazırlanmaktır. Bu da hayat boyunca karşılaşılabilecek sorunları rahat bir şekilde çözüme işe yarayacaktır. Sorunlarla başa çıkabilmenin en iyi yolu ideal öğrenci olmaktır. Çevreye göz gezdirildiğinde iyi meslek sahibi olmuş insanların bu kişiler olduğu ve oldukça da popüler oldukları görülmektedir. Bu öğrenciler genelde, kendilerine güveni olan, özgüvenleri yüksek, sözleri herkes tarafından dinlenir, arkadaş ve dost çevreleri oldukça geniş, çevresini mutlu eden ve sosyal ortamlarda itibar görenlerdir (Topbaş, 2009).

Ders çalışma becerilerinin insan yaşamındaki rolü, öğrencilerin mümkün olan en erken okul yıllarından itibaren bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur. İlköğretim öğrencilerinin temel gereksinimleri arasında, öğrenmeyle ilgili olumlu düşünce geliştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma, karar verme ve amaç belirleme gibi unsurların yer aldığı görülmektedir. Ders çalışma becerileri, bu davranışların geliştirilmesinde de önemli bir etkidir. Bu nedenle; ders çalışma alışkanlıklarının kazanılması ilköğretim döneminde özellikle bu dönemden itibaren uzun bir sınav hayatı döngüsü için ayrı ve büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin temel görevinin ders anlatmak olduğu konusundaki düşünce, ders çalışma etkinliklerini ev ortamına

taşımakta ve bu sorumluluğu öğrenci ve ana-babaya yüklemektedir. Bu yaklaşım günümüzde öğrenci ve anne-baba kadar, öğretmenin de ders çalışma sürecinde önemli görevleri olduğu varsayımı düşüncesi ile farklılaşmıştır (Yeşilyaprak, 2000).

Öğrencilerin başarısında okul-aile ve çevre faktörleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çocukları ile ilgilenen, sorunlarını çözmeye çalışan, okulla iş birliğini geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı ilgilenmeyen ailelere göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olması için okul-aile iş birliği son derecede önemli görülmektedir (Rosenblatt & Peled, 2002).

Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenci, ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyaç duymaktadır. Okulda başlayan birçok eğitimsel çalışmalar öğrencinin ailesinde ve okul dışı çevresinde tamamlanmaktadır. Okul yönetimi ailenin katkısını sağlamak üzere öğrenci, veli veya ebeveynlerinin bir araya gelmelerine yardımcı olmaktadır (Tebliğler Dergisi,1965).

Zorunlu eğitim geçmişe oranla daha uzun bir zamanı kapsamakla birlikte, çocuğun okulda geçirdiği zaman ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan okul öğretmenlerinin aile çevresinde de desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklarına destekleyici ortam sağlayan aileler, sosyo-ekonomik durumları yetersiz olsa bile çocuklarının okul başarısına olumlu etki yapabilirler. Öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur. Okul ve aileler bu amacı gerçekleştirmeye yönelik programlarını düzenlemek ve uygulamak için birlikte çalışabilmelidirler (Tutkun ve Köksal, 2000).

Okul başarısızlığının sebeplerini biyolojik, sosyo-kültürel ve psiko-duygusal başlık olarak üç başlık altında toplamak mümkündür. 1.Biyolojik (genetik) nedenlerde; genlerden kaynaklanan birtakım rahatsızlıklarda öğrencilerin özel eğitim almaları veya kendi durumlarına uygun sınıflara yerleştirmek faydalı olabilmektedir. 2.Sosyo-kültürel (sosyo-ekonomik) nedenlerde; üst gelir grubuna mensup olan aileler çocukları başarısız olsalar da maddi imkanlarıyla eksiklerini tamamlayabilmekte, fakat alt gelir grubuna sahip olanlar için aynı durum söz konusu olamamaktadır. 3.Psiko-duygusal nedenlerde ise; öğrenci okumada isteksiz olabilmekte, çekingenlik gösterebilmekte, okul fobisi yaşayabilmekte, daha önceden sınıfta kalmış olabilmektedir. Birtakım

sebepler nedeniyle eğitime aralıklı olarak devam etmek durumunda olabilmekte, aile içerisindeki boşanma, hastalık veya ölüm gibi olaylar öğrenciyi etkileyebilmekte ve öğrenci bedensel olarak tembel, kararsız ve hedefsiz, okula karşı ilgisiz ve kötü bir çalışma şekli ile başarısızlık yaşayabilmektedir. Her safhada işini tam ve doğru olarak yapan öğretmenler ve aile ile bu durumları düzeltebilmek mümkün olabilecektir. Öğrenci, okul başarısızlığının olumsuz sonuçlanması durumunda farklı kötü bazı davranışlarla (hırsızlık, yalan, saldırganlık, uyuşturucu kullanma vb.) ve alışkanlıklarla kendini çevreye kapatmak isteyebilir, kendisine olan saygısını yitirebilir. Başarısızlığın olumlu sonuçları çok nadir de olsa görülebilmektedir. Bazen, okul ortamını güçlüklerle bitirenler yetenekleri dahilinde kendi işyerlerini kurup rahat çalışma imkanlarına dahi sahip olabilmektedir (Topbaş, 2009).

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, insanları tesadüflere ve kendi kültürlerinin etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar, insanlara birlikte yaşamın gerekliliğini ve toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını belirlemiş ve kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır (Fidan, 2012).

#### **2.1.4.Etkili ve Verimli Ders Çalışma Teknikleri**

Ders çalışma belirli bir amaç uğruna planlayarak ve programlayarak yapılmalıdır. Verimli ders çalışma belli bir plan ve program dahilinde yapılırken aynı zamanda sosyal etkinliklere de katılarak çalışmadan haz almaya yardımcı olmaktadır. Verimli ders çalışmak aslında daha fazla çalışmak demek değildir. Aksine çalışma kısa ve uzun dönemli hedefler belirlenerek yapılırsa öğrenci daha bilinçli ilerleyebilir (Öztek, 2018).

Verimli ders çalışmayı etkileyen en önemli unsurlardan ilki çalışma amacını belirlemek olmalıdır. Öğrenci ulaşabileceği amacını bilirse hedefe koşmak için planını ona uygun kuracaktır. Diğer önemli unsur psikolojik sebepli olabilir. Öğrenci kendi kendine başaramıyacağına, anlamadığına, zamanı kalmadığına dair birtakım olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Bu durumun da üstesinden gelebilmenin yolu kendi kendini telkin edecek sorular olmaktadır. Şöyle ki; “Bu düşünceler çalışmamı kolaylaştırıyor mu, amacıma hizmet ediyor mu ya da bana yardımcı oluyor mu?”

Cevaplar “Hayır” olduğunda çoğu zaman olumsuz düşünceleri de ortadan kaldırmaktadır (Öztekin, 2018).

Çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik hayatı boyunca her aşamada birey mutlaka çalışmaya ihtiyaç duyacaktır. Sınavlara hazırlanan bir öğrencinin planlı, programlı, yerinde ve zamanında çalışarak hazırlık yapması başarmak istediği noktaya daha hızlı ulaşmasını sağlayacaktır. Düzenli ders çalışmayan öğrencinin ise öğrenme güçlüğü, anksiyete bozukluğu, dikkat eksikliği ve depresyon gibi önemli problemleri olup olmadığı araştırılmalıdır. Sınavlara hazırlanan öğrencilerin bu tip problemleri yoksa o halde etkili ve verimli ders çalışma programıyla zaman zaman dinlenmeye, sevdikleriyle vakit geçirmeye ve hobilere de zaman ayırarak kaliteli bir planlama belirlenmiş olacaktır (Alkayış, 2019).

Sınavda istenilen başarıyı elde edebilmek için bazı kurallara uymak farkında olmadan başarıyı da beraberinde getirebilmektedir; a)Yazarak öğrenme ile önemli bilgiler akılda daha kalıcı hale gelmektedir. Araştırmalara göre bir kez yazmak beş kez okumaktan daha kalıcıdır, b)Çalışma programları haftalık, aylık ve kesinlikle konu tekrarları da ilave edilmelidir. Unutulmamalıdır ki tekrar daha az unutturur, c)Çalışma masalarında göz korkmaması için, sadece o gün ya da haftalık programa uygun kitaplar olmalıdır, d)Aynı güne sadece sayısal veya sözel ders programı konulmamalı, çapraz çalışmaya imkan tanınmalıdır, e)Öğrenmekte sıkıntı çekilen dersler konular parçalara bölünebilir, böylece motivasyon da artmış olacaktır, f)Tatil günleri eksikleri tamamlamak veya tekrar için idealdir fakat dinlenmeye, sevdikleriyle vakit geçirmeye ve hobilere ayrılan zamandan çalınmamalıdır, kısaca doğru yer ve doğru zaman her zaman işe yarayacak ve hedefe kosturacaktır (Alkayış, 2019).

Eğitim sadece meslek sahibi olmayı değil tüm hayatını, bakış açısını ve hatta yaşamın anlamını etkileyebilmektedir. O halde verimli ders çalışma için; ilk önce hazırlık yapmalı, detaylı olarak okunmalı, önemli noktaları atlamamak için altları çizilmeli, anlaşılamayan yerler için kısa notlar alınmalı, tekrar yapılmalı, varsa ilgili konu testleri çözülmelidir. Öğrenciyi sınavlarda başarıya taşıyacak önemli noktalar bunlardır. Yanlış çalışma alışkanlıkları bırakılmalıdır. Acele ile son güne bırakmak, anlamadığı halde zorlanmak, daha evvel yapılan hatalı konuları doğru öğrenmemek ve hatalı konuların üzerinde durmamak başarının önündeki engellerdir. Çalışma programı yapılırken zamanı verimli kullanmak öğrencinin sonuca daha hızlı

ulaşmasını sağlayabilmelidir. Öğrencinin her gün 7-8 saatlik uyku düzeni ile başlayan bu süreç okullarda uygulanan 40 dakika ders çalışma, 10 dakika dinlenme şeklinde devam etmelidir. Derse ayrılacak zaman her öğrenci için farklı olabilir. Gerekirse düzeni sağlama açısından öğrenci kendine haftalık çalışma takvimi de oluşturabilir. Özel okullarda okuyan öğrencilere ihtiyaçları halinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenleri bu konuda yardımcı da olabilmektedir (Öztekın, 2018).

Etkili ve verimli ders çalışma için evde çalışma ortamının düzenlenmesi de öğrenciyi çalışmaya heveslendirecektir. Çalışma odasının ısısı soğuk ve uyku getirecek şekilde fazla sıcak olmamalıdır. Öğrenci odasını kendisi düzenlemeli, duvarlarında dikkatini dağıtacak, derste onu hayallare sürükleyecek poster veya objelerden kaçınmalıdır. Bu durum tekrar derse konsantre olmayı engelleyecektir. Eğer ailenin imkanları elveriyorsa öğrenci için özel oda düzenlemesi öğrencinin kendine güven duygusunu artıracak, böylece çalışma köşesini kendini derse adapte edecek şekilde düzenleyebilecektir (Boyacıoğlu, 2010; Öztekın, 2018).

Öğrenci için eğer bu imkan sağlanamıyorsa, o halde uygun bir yeri devamlı olarak aynı yer olabilecek şekilde çalışma masası şeklinde kullanmak da çözüm olabilir. Çalışma masalarının üzerine çalışılması planlananlar dışında farklı türden cisimler veya kitaplar koymak öğrencinin dikkatini dağıtabilir. Koltuk, minder, divan veya yatak gibi yerlerde ders çalışıldığı takdirde öğrencinin uykusu gelebilir ve çalışma hevesi kırılabilir. Ayrıca; çalışma odalarına temiz hava gelmesi için arada havalandırmak ortamdaki oksijeni de yükseltecektir. Her öğrenciyeye tam anlamıyla uyan bir çalışma ortamı modeli henüz ortaya konamamıştır. Fakat; ses, başka insanların varlığı, radyo, televizyon ve el altında telefon, dergi-gazete bulunmasının da çalışmayı engellediği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Öztekın, 2018).

### **2.1.5. Öğrenmenin Hafıza ve Zeka ile Bağlantısı**

Öğrenme; belirli bir yaşantının zihinde yarattığı uzun süreli değişiklik olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla; öğrenmenin tam olarak oluşabilmesi için, geçici değil, kalıcı olması ve beynin temelinde oluşabilmesi ve tecrübe sonucunda meydana gelmesi gerekmektedir. Öğrenme öğrencinin davranışlarına yansıdığı an gerçekleşmiş

demektir. 1800'lü yılların sonlarında Wilhelm Wundt ile başlayan ciddi çalışmalarda psikologlar tarafından, öğrenme için gerekli faktörler ve bu faktörlerin önemi ilke ve kuramlar adı altında çeşitli şekillerde açıklanmıştır (Ormrod, 2016).

Program geliştirme ile ilgili hazırlık ve planlama çalışmalarının odak noktasını ders konularının seçimiyle organizasyonunun oluşturduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesinin öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Eğitim programı öğrenme faktörünün bilimsel bulgular ışığında yürütülmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Fidan, 2012; Taba, 1966).

Düşünme ve öğrenmeyi incelemek için ilk etapta nesnel olmayan yöntemler kullanılmış fakat zamanla nesnellik ve mental olgular birbirinden ayrılarak Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşım olarak adlandırılmış, gözlemlerle öğrenme de devreye girince Sosyal Öğrenme gerçekleşmiş, mental süreçlere ışık tutan Bilişsel Psikoloji ile harmanlanınca öğrenmede önemli olan kültürel yapının ve erdemlerin çocuklara aktarımı ile tekrar Sosyokültürel ve Sosyal Bilişsel olarak karşılıklı etkileşimde oldukları gözlenmiştir. İnsanlar genel olarak çevrelerinden aldıkları bilgileri öncelikle algılamakta (bilgiyi kodlama), algıladıkları bilgiyi hafızalarına yerleştirmekte (bilgiyi depolama) ve tekrar kullanmaya ihtiyaç duyduklarında onları bulur veya benzerlerine odaklanırlar (geri getirme). Zorlu olan öğrenmeler için çevresel destek ile daha etkili ve kalıcı olacağı akıldan çıkarılmamalıdır. Bu döngü çeşitli öğrencilerin öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli çalışmaları konusunda farklı düşünce tarzlarının ortaya çıkmasına imkân tanımış olacaktır. Ülkemizde genelde öğretmen merkezli eğitim ağırlıktadır (Ormrod, 2016).

Öğretim programlarının ulaşmak istediği, öğrenci davranışlarının geliştirilmesidir. Program planlaması bu görev için hedefleri ortaya koymakta ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğretim süreçlerini önermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde, bu planın uygulamaya dönüştürülmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması beklenmektedir (Fidan, 2012; Oliver, 1966).

Bazı kuramcılar öğrenme ve hafıza arasında ayırım olduğu kanısındadırlar. Öğrenmeyi yeni bilgileri depolama olarak tanımlarken; hafızayı önceden edinilenleri anımsama olarak nitelendirmişlerdir. Hafızaya alınacak bilgi biraz daha fazla dikkat gösterilirse belli bir süre kısa süreli hafıza da kalabilmektedir. Bu bilginin daha sonra

da hatırlanması gerekiyorsa o zaman sürekli tekrarlar uzun süreli hafızaya aktarmak bilginin daha sağlıklı kalmasını sağlayacaktır. Bilginin hafızaya giderken gösterilen dikkat en önemli olgudur. Öğrenciler çoğunlukla dikkat etmedikleri şeyleri unutmaktadırlar. Hareket, büyüklük, tuhaflık, uyuşmazlık, çeşitli işaretler, anlık duygu ve kişisel önem dikkati etkileyen faktörler arasındadır. Genellikle işitsel bilgi görsel bilgidan daha yavaş yok olmaktadır. Öğrenci sınıf ortamında da farkında olmadan çevresinde bulunan birçok uyarandan gelen bilgileri depolayabilmektedir. Sınıf ortamında ders dinlerken sınıfa sızan ışık, pencereden gelen ses, öğretmenin ses tonu ve arkadaşlarının konuşurken veya otururken çıkardıkları sesler gibi birçok görsel ve işitsel uyaran dikkat ve algının farklı algılanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Kısa ve uzun süreli belleğe alınacak bilgi kalıcılık anlamında da oldukça fark yaratacaktır (Ormrod, 2016).

Hafızanın kısa ve uzun süreli olarak bölünmesi fikri 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. 1960'larda geliştirilen klasik bellek modeli, tüm anıların kısa bir süre sonra kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçtiğini varsayıyordu. Bu modele "şekilsel model" denilmiş, Atkinson ve Shiffrin modeli olarak anılıp detaylandırılmıştır. Model, belleğin öncelikle çok büyük bir kapasiteye sahip olduğunu öne sürmekte, yalnızca 1-3 saniye boyunca bilgileri koruyabilen duyuşsal bellekte saklandığını belirtmektedir (Öğmen ve Herzog, 2016; <https://tr.wikipedia.org/>, 1998).

Duyusal bellek bilgiyi edinmenin ilk aşaması olarak bilinmektedir. Duyusal bellek bu kayıtları özellikle görme ve işitme duyularını kullanarak yapmaktadır. Görme duyuş organı ile algılanan uyarıcılar görüntünün parlaklık şiddetine göre bellekte 1 saniyeden az kalırken, işitme organı ile algılanan uyarıcılar yine ses yüksekliği vs. gibi etkenlerle 2-3 saniye boyunca kalabilmektedir. Aşama devam ederken hızla eksilen duyuşsal belleğin bir kısım içeriği kısa süreli belleğe taşınmaktadır. Kısa süreli bellek, duyuşsal bellek gibi büyük bir kapasiteye sahip değildir, ancak bilgileri birkaç saniye veya dakika daha uzun süre hafızada tutabilmektedir. Sonuncu bellek, çok büyük bir kapasiteye sahip ve kişinin ömrü boyunca bilgi tutabilen uzun süreli bellektir (Atkinson & Shiffrin, 1968; <https://tr.wikipedia.org/>, 1998).

Kısa süreli hafızanın sınırlı süresi, hafıza tekrarı olmadan yaklaşık 18 saniye civarında seyredebilir. Bu durum hafızanın içeriğinin zaman içinde kendiliğinden azaldığını göstermektedir. (Russell, 2012). Azalma varsayımı birçok kısa süreli bellek teorisinin

bir parçası olmuştur, bunlardan en önemlisi Baddeley'in işler bellek modelidir. Azalma varsayımı genellikle hızlı gizli tekrar fikri ile eşleştirilmektedir: Kısa süreli bellek sınırlamasının üstesinden gelmek ve bilgileri daha uzun süre saklamak için, bilgilerin yüksek sesle ifade edilmesi, dikkatle dinlenmesi, tekrarlanması veya prova edilmesi gerekmektedir. Bilgilerin kısa süreli bellek deposuna tekrar girmesi ve bu yöntemlerden herhangi birini kullanarak bir süre daha saklanması mümkündür (Jonides, 2008).

Hafızada kalmaya yardımcı olan bir diğer detay ise; şemalardır, bir nesne veya olaya ait düşünce dizisi ile alakalıdır. Olayların özetini gösterebildiği gibi senaryo haline de getirebilmektedir. Şemalar ve senaryolar genelde bilginin anlama, depolama ve hafızaya alımını öğrenciye göre farklı olarak etkilemektedir. Uzun süreli belleğe alınan bilgilerin, hafızadan yok olmadığı, birey tarafından engellenmediği sürece tekrar geri çağırılması mümkün olabilmektedir (Ormrod, 2016).

Ders çalışma olarak adlandırılan zihinsel aktivite tıpkı insan doğasında karşılanması gereken ihtiyaca benzetilmektedir. Öğrenci bu anlamda bilgi toplayıcı olmalıdır. Öğrenmek sadece anlamak anlamına gelmemelidir. Öğrencinin görevi edindiği bilgiye yatırım yapmak hayatın içinde çeşitli yollarla onu kullanmak olmalıdır. Eğer öğrenci bilgi koleksiyonculuğu yaparsa sadece kitap kurdu olmuş, hayata dair bilgi edinmiyor demektir. Yanlış ders çalışma yöntemleri okuldan keyif almayı da engelleyecektir. Tarih boyunca öğretimin kalitesi konusunda üniversite profesörleri lise öğretmenlerini, lise öğretmenleri ise ilköğretim öğretmenlerini bu konuda suçlamaktadır. Öğretmenin tecrübesi eğitim tekniğini doğru uygulaması konusunda ölçü olsa da her zaman eksik olabileceği unutulmamalıdır (McMurphy, 2004).

Öğrenciler, okuduklarını anlayabilen ve sonrasında hatırlayabilen tarzda öğrenmek için okumalıdır. Bu da amaçlı, planlı, dikkatli, gerektiğinde yardım alarak kendi öğrenme stratejilerini geliştirmek anlamına gelmektedir. Araştırmalar, etkili öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Öğrenciler yeterli çaba ve uygun stratejiler yardımıyla zor olan ders konularını dahi öğrenebilecekler, kişisel yeteneklerini keşfedeceklerdir. Öğrenciler yaş alımıyla birlikte akademik olarak daha fazla bilgi edinip kendi bilgi, düşünme ve öğrenme süreçlerini daha mantıklı şekilde düzenleyebilecektir. Fakat çoğu lise veya üniversite öğrencisi doğru öğrenme ve çalışma stratejileri konusunda

bilgi sahibi değildir veya yanlış bilgilendirilmişlerdir. Bu stratejileri doğru kullanan öğrenciler başarılı öğrenciler olarak eğitim hayatında yerlerini almaktadırlar (Ormrod, 2016).

Başarılı öğrenciler, hedeflerini kendi performanslarına göre belirlerler, zamanı en iyi şekilde planlayıp dikkatlerini odaklandıkları konuya yöneltirler, gerektiğinde model alabilirler veya diğer öğrencilerle, öğretmenle birlikte çalışıp sonuca daha net bir biçimde ulaşabilmektedirler. Öğrencilerin öğrenme görevini başarılı bir şekilde yapabilmelerini sağlayan birbirleriyle bağlantılı etkili stratejiler; ”*Anlamli Öğrenme ve Detaylandırma; Organizasyon* (bilgiyi harita, akış çizelgesi veya matris grafik gibi gösterimlerle zihinde tasarlama); *Not Alma*; *Önemli Bilgiyi Tanımlama*; *Özet Çıkarma*; *Kavramayı İzleme* (kendi kendini sorgulama yani konu hakkındaki sorularla öğrenildiğinden emin olma); *Mnnoteknik* (anımsatan sözcükler); *Sözel Arabuluculuk* (daha çok yabancı dil eğitiminde kullanılan, bilginin hafızada tutulmasını kolaylaştıran araç kullanma)” olarak tanımlanmaktadır. İdeal olan öğrencinin tüm bu stratejileri bilinçli olarak kullanması ve bilinçli öğrenme sürecine dahil olmasıdır (Ormrod, 2016).

Ders çalışma yönteminin etkili olması için baskın zeka türünü bilmek önem arz etmektedir. Howard Gardner tarafından 1982’de ortaya atılan Çoklu Zeka Kuramı sekiz alt başlık şeklinde tanımlanmıştır: “*a) Dil (Sözel) Zeka*; şaka yapmayı, tekerleme söylemeyi, tarihleri, yerleri, isimleri ve ayrıntıları kolayca hatırlayanlar, *b) Mantıksal (Matematiksel) Zeka*; matematik işlemlerini zihinden yapanlar, satranç, mantıksal bilmeceler ve drama gibi oyunlar oynayanlar, sebep-sonuç ilişkisini ortaya çıkaranlar, *c) Görsel (Uzamsal) Zeka*; harita, grafik ve akış şemalarını metinden daha iyi okuyabilenler, sanat faaliyetlerinden, görsel sunumlardan etkilenenler, resim yapmaktan ve hayal kurmaktan hoşlananlar, *d) Bedensel (Dokunsal) Zeka*; spor dallarında ve el işlerinde başarılı olanlar, uzun süre yerinde duramayanlar, koşmak, atlamaktan zevk alanlar, hamur, çamur gibi etkinliklerle uğraşanlar, *e) Müzikal (Ritmik) Zeka*; daha önce duydukları melodiyi kolayca hatırlayıp mırıldananlar, güzel şarkı söyleyenler, müzik aleti çalmaktan hoşlananlar, çevreden gelen seslere duyarlılık gösterenler, *f) Sosyal (İnsan İlişkileri) Zeka*; yaşlılarıyla birlikte olmaktan hoşlananlar, lider olarak çevresine bir şeyler öğretmeye çalışanlar, grup etkinliklerine katılmaktan hoşlananlar, problemleri kişilere yardımcı olmayı sevenler, *g) Öze Dönük (Bireysel)*

*Zeka*; bağımsız hareket etmekten hoşlananlar, kendi kendine çalışmayı sevenler, güçlü ve zayıf yönlerini gerçekçi olarak ortaya koyabilenler, az konuşanlar, kendini kolayca bir duruma yönlendirebilenler, özsaygı ve özgüveni yüksek olanlar, h) *Doğa Zeka*; doğa ile baş başa olmak ve bitkilerle uğraşmaktan hoşlananlar, belgesel seyretmeyi ve hayvanlarla oynamayı sevenler, toprakla uğraşmayı seven ve ağaç ve hayvan türlerini rahatlıkla tanıyabilenler, evde hayvan beslemeyi ve çokça çiçek bakmayı sevenlerin zekasıdır” (Gardner, 1999).

Öğrencinin hangisine uygun olduğunu belirlemesiyle ders çalışma tekniğini de buna uygun hazırlaması strese girmeden, eğlenerek ve kolayca öğrenebileceğinin göstergesi olacaktır. Örneğin; *dil (sözel) zekası* baskınsa sesli bir şekilde oku-anlat, ya da birinden dinle-anlat yolunu uygulayarak; *mantıksal (matematikselsel) zekası* baskınsa konuları gruplandırma ve özetleme yaparak; *görsel (uzamsal) zekası* baskınsa kitabın üzerinde renkli kalemlerle şema ve alt başlıklar şeklinde; *bedensel (dokunsal) zekası* baskınsa maket üzerinde veya çalışma kağıtlarını ve postitleri sevdikleri eşyaya veya mantar panoya yapıştırarak onlara sık sık dokunarak akıldan tekrar şeklinde; *müzik (ritmik) zekası* baskınsa müzik eşliğinde mırıldanarak; *sosyal (insan ilişkileri) zekası* baskınsa arkadaş gruplarıyla ve ebeveynleri ile önce çalış sonra eğlen mantığını güderek, *öze dönük (bireysel) zekası* baskınsa sessiz ortamda içinden çalışıp ezber yapar şekilde ve son olarak *doğa zekası* baskın ise tıpkı bedensel zekası baskın kişiler gibi değişik kaynaklardan araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak gerekirse hayvan ve bitkilerle eşleştirerek, bir ağaç yapıp konuları dallara ve gövdeye dağıtarak ilgi alanlarına uygun şekilde çalışmalarını yarar sağlayabilecektir (Topbaş, 2009).

#### **2.1.6.Ders Çalışma Becerilerinin Öğretim Yöntemleri ile Bağlantısı**

Öğretim yöntemlerinin öğrenmeyi tam olarak karşılayıp karşılamadığına dikkat edilmelidir. 1960’lı yıllarda yeni davranışçı akımın temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Gagne’nin teorisi bu durumu, öğrenmenin aşamalarına eşlik eden öğretim olayları şeklinde işlemiştir (Yılmaz D. , 2011).

Öğretim sisteminin tüm öğrencilerde aynı etkiyi göstermesi beklenmemelidir. Öğrenci sınavda istenen performansı gösterebilirse *Tam Öğretim* sağlanmış olacak; *Sorgulayıcı Öğretim* yöntemiyle de keşfederek başarıya ulamış olacak; kendi kendine

öğrenme yöntemini seçerse bu durumda daha evvelden problem çözümü şemalar ve grafiklerle anlatılmış olduğu için *Çalışılmış Örnekler ile Öğretim* metodunu seçmiş olacaktır. Ders hedefleri arasında sosyal gelişimi de destekleme varsa *Akran Destekli Öğretim* ile öğrenciler birbirlerinden de eğitim desteği almış olacaklardır. *Gruplara Ayırarak Öğretmenin* de rekabet duygusunu teşvik edeceğini ve güdülenmeyi artıracığı varsayılmaktadır (Schunk, 2014).

Sınıf gerçeğini anlamlandırmada deneyim ve uzmanlıkla ilgili olarak öğretmenler arasında yöntem farklılıklarının olduğu bilinmektedir. Uzmanlaşmış öğretmenler sınıf içerisinde önemli konuları ayırt etmede daha yeteneklidirler. Dersin bir bölümünün başlangıç ve bitimi ile ilgili olarak daha açık bir ileti kullandıkları ifade edilmektedir (Berliner, 1997).

Öğretmenin neşeli, mutlu ve kendine güvenli hâli motive, tam tersi tavrı ise öğrenciye olumsuz etki yapmaktadır. Öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması anlık kararlarını da etkileyecektir (Başar, 1999).

Öğrencilerin bulunduğu sınıf ve başarı konusuna göre başarıyı etkileyen etmenleri “zihinsel” ve “zihinsel olmayan” olarak ikiye ayırmak mümkündür (Özgül, 2016). Başarının anahtarları; kendini tanıma, hedef (amaç) belirleme, zamanı planlama, verimli çalışma, özgüven, çalışma ortamını düzenleme ve motivasyon olarak tanımlanmıştır (Schunk, 2014). Başarısızlıklara da birer öğrenme fırsatı olarak bakılmalıdır. Gerçekten başarmak için pozitif düşünmek ve zamanında ve yerinde etkili bir motive ile çalışmak kesin başarı getirecektir. Kaygıyla baş etmek ise ayrıca bir başarı olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2012).

Öğrenme süresi; öğrencinin dikkatini vererek konuya yoğunlaştığı süreyi kapsar. Kaliteli bir öğretim için gereken süre; tamamen öğretmen kalitesi ile ilgili olup anlatma yeteneğiyle direkt olarak bağlantılıdır. Öğrenirken harcanan süre ise; aslında öğrencinin öğrenmek için harcamak istediği süreyi göstermektedir. Bu süre her öğrenci için farklı olacaktır, bazı öğrenciler konuyu gördüğü anda anlarken, diğerleri birkaç kez daha üzerinden geçince anlayabilmektedir. İdeal olan, öğrencilere akademik takvim içerisinde ayrılan süre kadar zaman harcamalarıdır. *Dikkati* ders başlama saatinin geldiğini duyurarak; *Beklenti* için dersin amacından ve içeriğinden bahsederek; *Hatırlama* için önceden öğrenilen alt kavramları sunarak; *Algı* için yeni

konuya örnekler vererek, *Anlamsal olarak kodlama* için ipuçları vererek ve *Geri Çağırma* için örnek uygulamalar yaptırıp, kontrol ederek ve gerekirse sınavlarla pekiştirerek, özel tekrarlarla tam olarak öğretmeye imkân tanınmış olacaktır. Yıllar içerisinde yapılan araştırmalar, derslerin verimliliği açısından bazı dönemlerde geçilen blok ders uygulamasının öğrenmeyi daha uzun süre devam ettirdiği için yararlarından bahsetmişlerdir. Bunun bir diğer yolu da okul sonrası programlar, yaz okulları vs. gibi programlardır. Bu şekilde başarı sürekli ve daha hızlı yakalanabilmektedir (Schunk, 2014).

### **2.1.7.Ders Çalışma Becerilerinde Başarıyı Etkileyen Faktörler**

**Motivasyon Etkisi:** Motivasyon; kişiyi eyleme sürükleyen, özel yönlere iten ve eylemleri uygulamaya devam etmesini sağlayan içsel bir olgudur. Çocuklar ve yetişkinler her zaman özel motivasyon kaynaklarının bilincinde değildirler. Fakat motivasyon, sürekli olarak davranış ve öğrenme etkileri ile kendisini belli etmektedir. Davranışı hedefe yönlendirmek, hedefe uygun çaba sarf edilmesini sağlamak, müdahale durumunda devamını sağlamak, öğrenilenleri geliştirmek ve sonuçlarını tahmin edip yönlendirmek öğrencinin kendisine uyguladığı motivasyon ve işe ayrılan sürenin etkileridir (Ormrod, 2016).

Motivasyon ve çalışma becerileri durumu şartlara göre değişmektedir. Durumlar akışkandır. Çalışma becerileri elle tutulur bir şey değil, bir süreçtir. Çalışma için motivasyon ise; bir süreç olarak istikrarlı değildir. Eğitim ve öğrenmenin sırrı motivasyonu belli bir aralıkta tutmaktır (Schunk, 2014).

Ebeveyn ve öğretmen olarak; okulda yaşanan davranış problemlerindeki durum öğrencinin ders çalışma motivasyonuna direkt olarak etki etmektedir. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin kendilerini sorumluluk sahibi bir yetişkin olarak çok hızlı şekilde yenilemesi ve düzenlemesi gereklidir. İnsanın yaşadığı her an bir diğer anı domino etkisi şeklinde etkilemektedir. Öncelikle, yetişkinlerin kafa karışıklığını giderip çevresinde yaşananları daha net görebilmelerini sağlamak öğrencilerin veya çocukların da eğitim sürecinden daha fazla yararlanmalarını sağlayacaktır (Çiftçi, 2017).

Bazı kuramcılar, insanların daha düşük veya yüksek seviyede sahip oldukları kişilik özellikleri ile motivasyonun ilgili olabileceğini düşünmektedir. Bazıları heyecan peşinde koşarken, diğerlerinin çok uçlarda yaşamayı tercih etme sebeplerinin de bundan kaynaklandığını düşünülmektedir. Tarih boyunca, araştırmacılar, kişilerin diğerleriyle dostça ilişkiler kurma ihtiyacı olarak aidiyet ihtiyacından; diğer kişilerin kabulü ve olumlu görüşlerini kazanma isteği olan onay ihtiyacından ve mükemmellik isteği nedeniyle başarı ihtiyacından bahsetmişlerdir (Ormrod, 2016).

Motivasyon; çocuğa, ergene, yetişkine başarılı ve mutlu olabilmesi için hayatı boyunca gerekecektir. Hedef ve hayaller motive olmaya yardımcı olabilecek unsurlardır. Bazı ortak ipuçları onun kendisini motive edip bunu sürdürmesine imkân sağlayabilecektir; bunlar, Şimdi ve gelecek zaman için iki paragraf halinde hayat hikayesi yazmak, Gelecekte veya olmak istenen yer için gözler kapatılıp hayal kurmak, Geçmişten günümüze ne kadar yol kat edildiğini hatırlamak şeklindedir (Öztekin, 2018).

Motivasyon öğrencinin ilgisini, beklentisini, değerlerini ve hedeflerini etkilemektedir. Bu durumda öğretmenin de sınıf eğitiminde başarıyı artıracak konuyu seçmeleri, öğrencinin öğrendiği konunun kendilerine tüm hayatlarında fayda sağlayacağı inancı, öğrencinin çevreden ve akranlarından gördüğü başarı destekleri, öğrencinin seçeceği hedeflerin performanslarına uygunluğu ile sınıf içi yararlı etkinlikler, özellikle rekabete dayalı etkinlikler ve yaşamlarına ve beceri düzeylerine uygun zorluklar başarıya giden yolda motivasyonu yukarıya doğru çekmeye imkân sağlayacaktır. Etkili motivasyonel stratejiler *TARGETS (Task Autonomy, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Support / Görev, Özerklik, Onay, Gruplama, Değerlendirme, Zaman, Toplumsal Destek)* yani; *Motivasyonun Yedi İlkesi* hatırlatıcısı ile özetlenebilir. Birinci ilke; sınıftaki görevlerin motivasyona etkisi, ikinci ilke; öğrencilerin içsel motivasyonları, üçüncü ilke; öğrencilerin aldıkları onaylar, dördüncü ilke; sınıf içindeki değerlendirmeler, beşinci ilke; öğretmenlerin zaman planı, altıncı ilke; öğrencilerin sınıfta sahip oldukları toplumsal destek oranı, yedinci ilke ise; tüm sınıf üyelerinin birbirlerine karşılıklı saygı ve destek sunduğu genel bir atmosferdir (Ormrod, 2016).

**Dikkat Eksikliği:** Öğrencinin çalıştığını anlamak, kavramak ve öğrenmek için dikkate ihtiyaç duyacağını ele almıştır. Düşünce, algılama ve kavrama gibi zihinsel yetileri,

başka uyarınları dışlayarak yalnızca belirli uyarınlarda üzerinde yoğunlaştırma gücüne dikkat denilmektedir. Dikkat zihinsel enerjinin beynin dağılışını kontrol eder. Dikkat ile tüm duyu ve düşünceler bir nokta üzerinde toplanacaktır. Etkili ve kalıcı öğrenmenin en önemli unsurlarından biri de budur. Dikkat olduğu takdirde öğrenilenin hafızaya yerleşmesi de daha kısa zaman alacaktır (Öztekin, 2018).

Dikkat dağınıklığı ile dikkat eksikliğini birbirinden ayırmak gerekmektedir. Dikkat dağınıklığı anlık, yorgunluk ve kısa süreli unutkanlık nedeniyle olabileceği gibi birtakım çevresel unsurlar düzenlendiğinde kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Oysa; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) okul çağında en çok karşılaşılan psikiyatrik sorunların başında gelmektedir. Sorunun erken teşhisi eğitim alanında çalışanlar tarafından bilinmesi gereken önemli bir unsurdur. Bu sorun aileyi, okulu ve toplumu da ilgilendirmektedir. Araştırmalar göre son 25-30 yıldır Çocuk Psikiyatrisi Kliniklerinde en çok konulan tanılar arasında (Morrison, 2017).

Dikkati dağıtıan unsurları; Dışsal ve İçsel olarak iki kısımda ele almak faydalı olacaktır. a) *Dışsal Sebepler*; yüksek ses, televizyon, afiş, poster, düşük ve yüksek oda sıcaklığı, bilgisayar, tablet, telefon, müzik. b) *İçsel Sebepler*; uykusuzluk, açlık, yorgunluk kaynaklı sebepler; aile, arkadaş ilişkileri kaynaklı kişisel kaygılar; farklı hayellere dalma, başka yerde olma isteği; olumsuz düşünceler (konu çok zor vb.). Ders çalışma ortamında dikkat dağıtıan unsurlar engellendiği takdirde, seçici dikkat devreye girecek ve tüm uyarınlardan ihtiyacı olanı ayırarak önemli olan uyarınları merkeze alacaktır. Böylece istenen konuya odaklanılmış olacaktır. Bilgi duyuşsal kayıt yoluyla önce kısa süreli ve oradan da uzun süreli belleğe geçecektir (Öztekin, 2018).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve diğer Yıkıcı Davranış Bozuklukları aslında toplumumuzda çok iyi bilinmemekte, hatta öğretmenler ve aileler tarafından farklı algılanabilmektedir. Ancak bu bozuklukların belirtilerinin ve yol açabileceği sorunların ailelere ve öğretmenlere anlatılması gerekmektedir. Böylece öğretmenler ve aileler sorunu çok daha erken fark edebilir ve tedavisi için çocuğa destek olarak olumlu ve başarılı tıbbi yardımı sağlayabilecektir (Uyan, Ceyhan Peker, Tekiner ve Ulukol, 2014).

Dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik bozukluğu DEHB 1902'de ilk olarak yayımlanmış ve o günden bu yana çeşitli isim değişiklikleri yaşamıştır. Semptomlar her ne kadar

çocuklarda ve ergenlerde görülse de yetişkin hayatlarında da devam ettiği saptanmıştır. DEHB semptomları 2013 yılında; APA, American Psychological Association / Amerikan Psikoloji Birliği, DSM – V (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı*) tanı ölçütleri doğrultusunda 9 ve 12 yaşlarda görülmesi beklenirken okul öncesinde de ortaya çıkmıştır. Ebeveynler genelde doğum öncesinden başlayan hareketli çocukları olduğundan bahsederler, sinirli, ağlayan, huzursuz, ödevlerini yapmak istemeyen, dersi ilgiyle dinleyemeyen, arkadaşlarını söylemleriyle kıran çocuk ve ergen tipi buna örnektir. Son zamanlarda ebeveyn ve kardeşlerde de bu bozukluğun görülüyor olması aslında aileler arası geçişi ifade etmektedir. Antisosyal kişilik bozukluğu ve bedensel belirti bozuklukları ve özellikle öğrenme bozuklukları ile genetik olarak ilişkili olabilmektedir (Morrison, 2017).

Ülkemizde 20. Yüzyılın başından bu yana DEHB tarihsel olarak gelişim göstermiş; psikoloji ve özel eğitim gibi farklı alan çalışmalarda %3-%7 arasında görülmüş ve benzer olarak erkek çocuk ve ergenlerde daha sıklıkla rastlanmıştır (Tüba , 2013).

Amerika 'da ise çocukların ve ergenlerin %3-%6 sında ve özellikle erkeklerde kızlara oranla iki kat daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Ergenlik dönemlerinde yaşanan bu problem oldukça yaygın bir sorundur ve yetişkinlikte de nadir de olsa görülebilmektedir. Tedavi edilmemesi halinde kişinin iş ve okul hayatından ikili ilişkilerine kadar tüm hayatını olumsuz yönde etkileyebilecektir (Morrison, 2017).

**Özgül Öğrenme Bozukluğu:** Başarısızlığa sebep olan DEHB yanısıra (ÖÖB) Özgül Öğrenme Bozukluğu da bu duruma sebebiyet verebilmektedir. Öğrenci; okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili bazen sıkıntılar yaşayabilmektedir. Okul çağındakilerin ortalama yaklaşık %5'ini etkilemektedir. DEHB bozukluğu gibi görülme oranı erkeklerde kızlara oranla daha fazladır (Morrison, 2017).

Öğrenme bozukluğu olan çocuklar, potansiyel güçleri ile verim ve başarı düzeyleri arasında uyumsuzluk olan, beklenen düzeyin altında başarı gösteren çocuklardır. Bu çocuklarda görülen ve duyulan algılama, anlama, kavrama, yorumlama, hatırlama veya ifade etme güçlüğü vardır. Ayrıca dikkatini bir konu üzerinde toplayamama, sınıfta kendini gösterememe, ders başarısında iniş ve çıkışlar, öğrenme güçlüğü olanların belirgin özelliklerindedir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1975).

Özgül Öğrenme Bozukluğu üç değişik şekilde kendini göstermektedir; a) *Okumada Bozulmaların Olduğu (Disleksi) Özgül Öğrenme Bozukluğu*; genellikle her zeka düzeyinde görülebilen, yaşından ve zekasından beklenen düzeyde bir okuma olmadığı belirtisi ile ortaya çıkmaktadır. Okuma hızında zorluk ve anlamada zorluk olarak iki şekilde gözlemlenebilir. b) *Matematikte Zorlukla (Diskalkuli) Giden Özgül Öğrenme Bozukluğu*; öğrenci rakam algısında sıkıntı yaşamaktadır. Dolayısıyla, basit dört işlemi, sayı saymayı, çarpım tablosunu öğrenme gibi işlemleri beklenen zamanda gerçekleştiremeyebilir. c) *Yazılı İfadede Bozulma ile Giden Özgül Öğrenme Bozukluğu*; öğrenci, dil bilgisi, noktalama, heceleme ve işitsel bilgiyi göresel bilgiye çevirmede oldukça zorlanmaktadır. Çocuklarda bu sorun genelde ilkokul ikinci sınıfta veya ortaokulda ergenlerde ve sonrasında ortaya çıkmaktadır (Morrison, 2017).

#### **2.1.8.Ders Çalışma Becerileri ile İlgili Araştırmalar**

Başarı korkusu, başarı davranışı baskılandığı durumlarda kaygıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Aslında durağan bir motivasyon olayıdır. Özellikle rekabetin olduğu ortamlarda başarının sonucunun tahmin edilemediği belirsiz zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Başkaları tarafından dışlanma olasılığı, küçük düşme, özgüven kaybı gibi sebepler korkunun başlıca sebepleri olmaktadır. Schunk'un yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla başarı korkusu yaşadıklarını ve bunu cinsiyet rollerine daha erken yaşlardan itibaren bağladıklarından bahsetmiştir. Fakat farklı bir araştırma da aksine, erkek öğrencilerin başarı korkusunu kız öğrencilerden daha yoğun yaşadıkları üzerinedir. Kapıkıran ve Ceylan çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. İster kadın ister erkek olsun başarı güdüsü duruma özel ve öğrencinin özelliklerine göre de değişkenlik gösterebilir. Toplumsal gelenekler farklılaştıkça ve onun kabul edilebilir davranışlara dair algısı farklılaştıkça başarı korkusu grafiği değişkenlik gösterecektir (Ceylan, 2020; Kapıkıran; 1999; Schunk, 2014).

Öğrenciler genelde derslerine son dakika yani sınav zamanı çalışmaktadır. Sınavdan hemen önce ders çalışmaya başlayan öğrenci konuların oldukça biriktiğini görecek; böylece ya daha fazla zaman harcayacak ve üstesinden gelecek, ya da gözünde büyütüp vazgeçmeyi seçecektir. Bu durumda son dakika toplu olarak çalışılan ders sınavda anlık başarı sağlasa da sınavdan sonra çok hızlı unutulabilmektedir. Bu

sebeple bilgilerin kalıcı olabilmesi için ders çalışmanın planlı olarak aralıklarla azar azar yapılması gerekmektedir (Öztekin, 2018).

Konuyla ilgili yapılan araştırmada; ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları incelendiğinde, ders çalışma alışkanlıklarının düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; çalışma odası değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (Kaçire ve Yiğit, 2015).

Sınavlar öğrencinin kişiliği ya da genel anlamda başarılı olup olmadığı ile ilgili değildir. Öğrencinin öğrendiğı bilginin ve bu bilgi için gösterdiği çalışma performansını ölçmektedir. Sınavda gösterilen performans mümkün olduğu kadar az hata ile tamamlanırsa öğrencinin kendine göre seçtiğı diğer amaçlarına ulaşmak o denli kolay olacaktır. Yapılan bir araştırmada “8.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Başarıları Arasındaki İlişki” araştırılmış ve ortaya çıkan sonuçta ise; öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performans ile sınav kaygıları arasında bir ilişki saptanmıştır (Tartar, 2014).

## **2.2.Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısını etkileyen faktörler ve başa çıkma yöntemleri ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

### **2.2.1.Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler**

Kaygı; tehlikeli olarak algılanan olaya karşılık ergen kişi tarafından öznel olarak yaşanan korkuyu işaret etmektedir. Gelecekle ilgili güvensizlik ve çaresizlik hat safhadadır. Kaygıya ait belirtiler, kaygıyı oluşturan şartlardan onu yaratana doğru yaklaştıkça daha da ağırlaşmakta ve ergeni rehin almaktadır. Bu durum anlık olaylar olarak ortadan kalktığında kaygının da azalacağı görülmektedir. Fakat sürekli kaygıda bundan bahsetmek mümkün değildir; kendisiyle birlikte var olmaya devam edecektir. Kaygı duygusunu değiştirmek için kaygıyla ilgili düşünceler üzerine

yoğunlaşılmalıdır. Çocuğun düşünce ve inanışlarını denetim altına aldığı noktada değişim başlayacaktır (Özcan, 2011).

Kaygı; genelde çocukların ve ergenlerin engellemeye çalıştıkları davranışları olarak da tanımlanabilmektedir. En çok rastlananlar; panik bozukluklar, farklı fobiler ve yaygın kaygı bozukluklarıdır. Sağlık ve hayatın devamı açısından belli düzeyde kaygının normal kabul edilebilmesi gerekmektedir. Örneğin; topluluk önünde konuşacak, sınava girecek bir öğrencinin başarısız olma korkusu onun bu duruma yeterince hazırlanamamasına sebep olacaktır. Aslında olayın temelinde normal bir korku yatmaktadır (Morrison, 2017).

Kaygı, aynı zamanda bir olay hakkında duyulan huzursuzluk ve korku duygusudur. Genellikle belirgin olmayan sonuçlar taşımaktadır. Korku ile kaygıyı birbirinden ayırmak gereklidir. Korku, belirli bir tehdide karşı verilen tepki; kaygı da ise çoğu zaman belirsizlik vardır ve belli bir odak noktası yoktur. Çocuk veya ergenler neden korktuklarını söyleyebilirler fakat neden kaygılandıklarını dile getirmeleri oldukça zordur. Kaygı, endişe ve duygusallığı da beraberinde getirmektedir. Endişe durumu, onun olayla başa çıkabilme konusunda rahatsız edici düşünceleri ve inançlarıdır. Duygusallık ise; kas gerginliği, kalp atışları yükselmesi, terleme ile kendini göstermektedir (Burger, 2016).

Kaygının mantığında, sevgi ve saygı elde edebilmek için bir şeyi başarmak yatmaktadır. Yasakçı ve aynı zamanda kuralcılık vardır. Kişiliği yüceltme ve aşağılama basit denebilecek ödül-ceza sistemini içinde barındırmaktadır. Kaygı mantığı hata yapmayı, yanlış veya eksik bilmeyi, ihmalkârlık yapmayı ve unutkanlık gibi davranışları zamanla ortadan kaldırmayı amaçlamış gibidir. Korku ise normal bir tepkidir; kişi ani bir seste de korkabilir, ama anlık olarak ses kesilince korku da gitmiş olacaktır (Özcan, 2011).

Sınava hazırlık süreci, ergeni hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan etkilemektedir. Sınava hazırlanan öğrenci üzerinde çok yoğun duygu durumları mevcuttur, yaptığı çalışmanın her zaman yeterli olmadığını düşünmektedir. Kendi kendine sürekli beklenti yükseltmektedir. Bazı öğrenciler için geçerli olan bu durumlar diğerleri için geçerli olmayabilir. Aklında bu kadar fazla duygu ve düşünce ile sınava hazırlanan öğrenci sınav öncesinde ümitsizlik ve karamsarlığa kapılıp daha baştan başarısızlığı

yani yenilgiyi kabullenebilir. Sınavlara hazırlanan iki grup öğrenciden bahsetmek mümkündür. Birinci grup hedefi olan ve buna uygun olarak düzenli çalışanlar; ikinci grup ise sınav sonucuna göre ne çıkarsa bahtıma mantığıyla hedef belirleyecek olanlardır (Alkayış, 2019).

Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav esnasında etkili ve verimli bir şekilde kullanılmaması ile başarının düşmesine yol açan kaygı sınav kaygısıdır. Öğrenciler sınav esnasında potansiyellerini tam olarak kullanamayabilirler. Sınav kaygısı ile ilgili farklı görüşler ortaya konmuştur. Çok eskilerden beri yaşanan bir gerçek olmasına karşın batı toplumlarında 1940'lı yıllardan itibaren araştırılmaya başlanmıştır. Ülkemizde ise çok geç başlanmış ve halen istenen seviyelere ulaşamamıştır. Sınav kaygısı çok büyük önem arz etmektedir. Alt yapı olarak, kuruntu ve duygu olmak üzere iki benzer boyut geliştirmiştir. Kuruntu, kaygıyı artıran kendi kendine söylenen olumsuz düşüncelerden ibarettir. Duygu ise sınav baskısı esnasında ortaya çıkan olaydır. Kuruntunun başarısızlık beklentisiyle ilgili düşünceler olduğu için sınavı daha fazla etkilediği gözlemlenmiştir. Öğrenci sınavla ilgilenmek yerine dikkatleri aklındaki düşüncelere yoğunlaşabilmektedir. Sınav kaygısını beraberinde getiren bir diğer durum da yetersiz ders çalışma davranışdır. Sınav kaygısı varsa arka planda mutlaka yetersiz ders çalışma becerisi de mevcuttur. Kaygı aslında insan davranışını motive eden bir olgudur fakat aşırı olması bireyi o anda engelleyebilmektedir (Acar, 2019; Eker, 2016; Kurt, 2006; Tartar, 2014).

Öğrencilerin büyük bir kısmı sınavı kişiliklerini ölçen bir test olarak algılamaktadırlar. Sınavda başarısız olma düşüncesi onlarda tehdit yaratmakta ve hemen akabinde kaygıya sebebiyet vermektedir. Aile ve arkadaş grubunun beklenti ve baskıları da onu daha fazla bunaltmaktadır. Beklentiler öğrencilerin ilgi alanları dışında ise zamanla başarıdan uzaklaşmalar başlayabilmektedir. Öğrencinin kişilik yapısı da kaygıyı etkilenen önemli faktörler arasında yerini korumaktadır. Sınav tek başına kaygı için sebep oluşturmamaktadır. Sınav kaygısı hemen öncesindeki hafif heyecanla başlamakta, soruların görülmesiyle artıp azalmakta fakat heyecanı dengede tutup aşırı kaygıya sebebiyet vermemek yine bireyin kendi inisiyatifinde olmaktadır. Sınav kaygısının sebeplerini; genetik faktörler, aile içinde yanlış eğitim, baskıcı tavır, çocuğun beklentilerinin aile ile uyumsuzluğu ve otomatik olarak verilen öğrenilmiş

tepkiler olarak sıralayabilmek mümkündür. Sınav kaygısını oluşturan faktörler ise; sınav kaygısını yaşamakla alakalı olabilmektedir (Kurt, 2006).

Sınav kaygısı eğitim başarısı yönündeki büyük engellerden biridir. Eğitimciler ve aileler de aslında var olan kaygıyı söylemleriyle daha da yükseltmiş olacaklardır. Yüksek kaygı öğrenmeye elverişli bir ortam değildir, aksine engellemektedir. Öğrenci kendisi hakkında daha da olumsuz duygular geliştirecek ve başarısı tehdit altına girecektir. Sınıfta kalma, başkalarına mahcup olma, üstünlüğü elden kaçırma ya da rekabet duygusu ile yoğun bir sıkıntıya düşebilecektir. Yüksek kaygılı öğrenciler, özellikle ders çalışırken çevrelerinde sürekli izleniyormuş gibi düşündükleri için gelebilecek en ufak sesin veya hareketin kendisini engelleyeceğini düşünebilmektedir (Özcan,2011).

### **2.2.2.Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma**

Çocukları ve ergenleri çaresiz, korkularıyla kendi başlarına ve sevgisiz bırakmak ilerde tamir edilemeyecek durumlara gelebileceği için istekler karşısında takınılan tutumun önemi burada devreye girmektedir. Her şeyin özünde sevgi yatmaktadır (Uludağ, 2008).

Çocukluk ve ergenlik yılları insan hayatının en hızlı gelişim gösteren yıllarıdır. Bu yıllarda fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimin temelleri atılmaktadır. Bebekliğinden itibaren çevresini tanıdıkça anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bu gelişim sürecinde onun içinde bulunduğu çevresel şartlara göre kaygı düzeyi de şekillenmeye başlayacaktır. Yetişkinlerdeki nevrotik davranışın temellerinin tamamı ya da bir kısmının çocukluk ve ergenlik kaygılarına dayandığı unutulmamalıdır. Bu da büyük ölçüde anne-baba tutumlarından kaynaklanmaktadır. Çocukluk ve ergenlik döneminde yapılmak istenenin engellenmesi, dışa vurmak istenenin engellenmesi, dayak yemek gibi hayat boyunca unutulmayacak travmalar yetişkinlikte farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bir çocuk ebeveyn sevgini ve gerçekliğini hissetmelidir, aksi halde sevgiden yoksun büyüdüğü için bu durum arkadaşlık ilişkilerine de yansıtacaktır. Ebeveynin ideal çocuk yetiştirme kavramı nezdinde aşırı hırslı ve özverili durumu olması ise, onda güvensizlik, düşmanlık gibi problemlere sebep olabileceğini göstermiştir (Kurt, 2006).

Kaygının şiddetini bugüne dek nesnel olarak ölçebilecek yeterli ve geçerli bir yöntem tespit edilememiştir. Genel olarak kullanılan yöntemlerden biri sağlıklı bireylere kaygı veren filmleri izletmektir ki bu da filmin biteceği bilinerek yani yapay bir durum olduğu için sonuç açısından pek sağlıklı bir ölçüm niteliği taşımayacaktır. Diğer yöntemlerde paraşütle atlayan insanlar, sınav kapısında bekleyen öğrenciler gibi denekler üzerinde yapılmış ve bu durumlar için hem fizyolojik hem de çeşitli dereceli ölçeklerden yararlanılmıştır (Aydın ve Bulgan, 2017; Kurt, 2006).

DSM-5’de (2013), geçerli bir neden olmadan kaygı şiddeti artar ve bastırma, artırma, özdeşleşme gibi savunma mekanizmaları kullanılmaya başlanırsa *patolojik kaygı* ortaya çıkmaktadır. Patolojik kaygı, ileri yaşlarda bireyin günlük yaşamını da etkiler hale gelebilmektedir. Psikologlar bu durumla başa çıkma yöntemleri olarak *bilinçli ve farkında olmadan uygulanan teknikler* olarak ikiye ayırmışlardır. Farkında olmadan uygulanan teknik, bilinçsiz olarak yapılan savunma mekanizmasıdır. Bilinçli olarak kullanılan teknikler ise öğrenme sonucunda edinilen bilgilerdir.

Bilinçli farkındalık (mindfulness), geçmişte yaşanan veya gelecekte planlanan olası deneyim ve duyguların etkisi altında kalmadan anı kabul edip onaylamak şeklinde tanımlanır (Bishop, ve diğerleri, 2004). Bilinçli farkındalık kişinin o ana yani şimdiki zamana dikkatini yoğunlaştırıp, yargısız bir şekilde kabullendiği anlık deneyimdir (Kabat-Zinn, 2005).

Bu durumda kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde, 1955’de A.Ellis ile başlayan ve 1960’ların başında A.Beck ile geliştirilen Bilişsel Davranışçı Terapi’nin (BDT) amacı; uygun olmayan öğrenme ve düşünme yöntemlerini değiştirmektir. Şimdi ve burada yaklaşımıyla şu anki problemlerin kökenleri anlaşılmaya çalışılıp, sonrasında da semptomları devam ettiren problemler üzerinde durulmaktadır. Tedavide baş etme becerileri artırılarak, stres yaratan belirtiler azaltılmaya çalışılmaktadır (Karakaya ve Öztop, 2013).

Bilişsel davranışçı terapiyi farklı eğitim düzeyleri, sosyokültürel çevreler ve yaş gruplarına uygun olabileceğine değinmiştir. Böylece tedavi her hastanın bireysel farklılıklarını esas alacak ve altta yatan esas sorunun özüne inilebilecektir (Türkçapar, 2008).

Geçmişte başarılanları düşünmek ergeni kendi kendine cesaretlendirecek, problem tanımlanıp eldeki imkanlar da ilave edilirse bu durumda başa çıkma yöntemi hazır hale gelecektir. Sebebi ve derecesi belirlenen kaygıyı azaltmak için öğrencinin; zaman planı yapması, gerginliklere karşı koyması, negatif duygular yerine pozitif duygulara odaklanması, sorunları ertelemesi, sınav stresine başka stresler eklememesi, kendine eğlenebileceği zaman ayırması, uykusuna dikkat etmesi, şekerli gıdalar yerine B vitamini tüketmesi gibi tavsiyeler de faydalı olabilmektedir (Koç, 2019; Kurt, 2006).

Sınavda başarılı olmak için olumsuz duygularla başa çıkılmalıdır, aksi durum dikkat dağınıklığı yaratacaktır. Öğrenci nasıl başarılı olacağını tam olarak bildiğinde korku da minimize olacaktır. Sınav saatinin yaklaşmasıyla artan heyecan ve kaygı sınav salonuna girdiğinde tavan yapmaktadır. Ancak sınavın ilk dakikalarından sonra bu heyecan ve kaygı durumu giderek azalmaktadır. Yapılması gereken sınav başlar başlamaz kendinden emin olduğu en iyi dersin testinden başlamak olmalıdır. Bu da sınav esnasında kaygıyla başa çıkabilmenin önemli bir yöntemidir. Böylece sınav esnasında kendi kendine güvenli alanlar yaratılmış olunacaktır (Alkayış, 2019).

Fiziksel egzersizler ve gevşeme teknikleri kaygının azalmasına yardımcı olabilmekte, zamanı iyi kullanmanın her zaman ve her yerde önemli olduğunu unutmamak gerektiği hatırlanmalıdır. Hayatın sadece sınavlara bağlı olmadığını aklın bir köşesinde her daim bulundurmamak gerekmektedir. Sınav esnasında, doğru kodlama yapmaya, kaydırma yapmamaya, soru köklerindeki olumsuzluk eklerine ve uzun soruların aslında zor olmadığına dikkat ederek daha iyi sonuçlar alınabilecektir. Sınavdan önce yapılacak zihinsel olumlu düşünceler ile solunum egzersizleri ile gevşeme egzersizleri; sınav sırasında zamanı iyi ayarlamak, hiçbir şey bilmiyormuş hissine engel olmak ve dikkatle sorulara odaklanmak; son olarak sınav sonrasında elinden geleni yaptığına inanmak ve artık kendini ödüllendirmek sınav kaygısı ile başa çıkmaya yardımcı olabilecektir (Kurt, 2006).

### **2.2.3.Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar**

Öğrenci, sevildiğinden emin olursa ona yaptırılmak istenenin de içerisinde ceza bile olsa kendisinin yararına olduğuna karar verecektir ve rahatsız olmayacaktır. Kendisine gösterilen tutumun özünü anladıktan sonra kuşku duymayacaktır. Onun için “ne

“yapıldığı değil “neden” yapıldığı önem kazanacaktır. Ailenin çocuklarını yetiştirirken vermeleri gereken en önemli karar; onun güçlü, cesur, kendi kararlarını kendisinin verebildiği, başına gelenle baş edebilen, karakteri sağlam bir birey olarak yetiştirmek olmalıdır, buna göre küçük yaştan itibaren tüm davranışlar ve tutumlar buna göre şekillenmelidir (Kurt, 2006).

Konula ilgili olarak; Anne-baba tutumlarıyla ilgili olarak yapılan tez çalışması “Ortaokul Öğrencilerinde Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkileri” üzerinedir. Çalışma ile otoriter baskıcı anne baba tutumu ile genel sınav kaygısı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anne babalara yönelik ebeveynlik eğitim kursları, öğrencilerin başarısı ve sağlıklı gelişimi için çok büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısına etki eden faktörler incelendiğinde, hayata ve sınavlara yönelik rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Eker, 2016).

Kaygı bazen hedefe koşma anlamında az olmak kaydıyla iyi de gelebilir fakat bir anda olayların seyrine göre önlenmesi imkânsız hale de gelebilmektedir. Bu sebeple çocuğun tüm gelişim evreleri öğretmenler ve anne-baba tarafından çok iyi gözlenmeli, aile ile sürekli irtibatta kalınmalıdır. Öğrenci kaygıyla başa çıkabilmek için önce onu kabullenmeli ve kaynağına inmeye çalışmalıdır. Kaygının yararlı veya zararlı olduğunu anlayabilmek için başarmak istenen görevin zorluk derecesinin uygunluğu önemlidir. Çünkü kaygının derecesini belirleyecektir (Kurt, 2006).

Konuyla ilgili olarak; yapılan çalışma “Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Program Etkinliğinin İncelenmesi” konusu şeklinde araştırılmıştır. Okuldaki sınav kaygısıyla başa çıkma programına katılan sınav kaygılı öğrenciler bekleme listesi kontrol grubundaki katılımcılar ile karşılaştırıldığında ön-test sonuçları istatistiksel olarak kontrol altındayken son-test ölçümlerinde anlamlı derecede düşük duyusallık ve yüksek akademik güdülenme göstermiştir. Beklenildiğinin aksine, sınav kaygısıyla başa çıkma programına katılan ve bekleme listesi kontrol grubunda bulunan katılımcıların son-test sınav kaygısı, benlik saygısı ve sınav kaygısıyla etkili başa çıkma stratejileri ön-test sonuçları istatistiksel olarak kontrol altındayken anlamlı derecede değişiklik göstermemiştir (Gündoğdu, 2013).

Yine aynı konuyla ilgili olarak; yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bunun sonucunda; sınav başarısının akademik başarı ile sınav kaygı düzeyinin de durumluk kaygı düzeyinin ilişkili olduğu gözlenmiştir. Akademik başarıları yüksek ve düşük olan öğrencilerin ortalama sınav başarıları arasında, akademik başarıları yüksek olanların yüksek not ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; yüksek ve düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin ortalama akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların daha fazla kaygılı oldukları gözlenmiştir (Başarı, 1990).

Bireyde oluşan bu kaygı durumu beyinde öğrenmeyi engelleyen kimyasal değişmelere sebep olmakta ve zeka seviyesi yüksek bile olsa heyecanlı ve kaygılı öğrencilerin daha çok başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Sınav kaygısının her beş öğrenciden birinde yaygın olarak görülebileceğine değinilmiştir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde aşırı hareketlilik veya içe kapanıklık, gündelik yapılan uyku, yemek yeme gibi işlerde düzensizlik, sürekli gergin olma hali ile diğer insanlara tahammülsüzlük onun ruh durumunu daha da kötüleştirecektir. Çünkü yaşadıklarını tam olarak çevresine anlatamayacak ve buna uygun beklediği karşılığı göremeyecektir. Sınav esnasında ise; soruların zor olduğunu düşünmek, sürenin yetersiz olduğunu düşünmek, alacağı düşük notu düşünmek, aile yakınlarını ve öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratacağını düşünmek, hiçbir şey hatırlamadığını düşünmek gibi olumsuz duygular kaygının daha da büyümesini sağlayacaktır (Kurt, 2006).

İlgili tez çalışması “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarıyla İlgili Olarak Sınav Kaygısı ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi” konuludur. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanı arttıkça, umutsuzluk azalmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin umutsuzluk toplam puanları ortalamaları ile sınıf değişkeni aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerinin umutsuzluk puanları, 5,6. ve 7. sınıflara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Aileye destek veren aile büyüğü olmayanların umutsuzluk toplam puanları, aileye destek veren aile büyüğü olanların umutsuzluk toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerin sosyal destek algılarının, aileden algılanan sosyal destek ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin yüksek olması, öğrencilerin sınav kaygılarını azaltan bir

faktör olarak bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarının yüksek olması, öğrencilerin umutsuzluk puanını azaltan bir etken olarak belirlenmiştir (Ö.Kurt, 2017).



# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer alacaktır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan Nicel Araştırma modellerinden Genel Tarama Yöntemi kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla korelasyonel araştırma ile cinsiyet grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını araştırmak için ise nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2018).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Esenyurt ve Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 5 resmi ve özel; ortaokul 5.ve 6.sınıfta okuyan öğrenciler oluşturacaktır. Bu bağlamda basit tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen çalışma grubu, ilçelerin büyüklüğü öğrencilere ulaşmanın pandemi bakımından zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, 535 öğrenciyle sınırlandırılmış fakat tam ve doğru olarak işaretleyen 260 erkek ve 213 kız olmak üzere toplamda 513 öğrenci değerlendirmeye dahil edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu ve Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği ile birlikte onlara uygun olacağı düşünülen araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgileri ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan soru formudur. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, yaş, okul, sınıf, aile, kardeş sayısı, anne baba eğitimleri ve gelir durumları ile ailenin öğrenciye tavrı ile ilgili değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır. Demografik Bilgi Formu sorularının özellikle öğrencilerin ders çalışma becerilerine ve sınav kaygılarına etkisi düşünülmüştür.

### 3.3.2.Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖĞRF)

Öğrencilerinin kendi ders çalışma becerilerini değerlendirmek amacıyla Kaner ve Kesiktaş tarafından 2008 yılında geliştirilen ÇBDÖ/ÖĞRF, 55 maddeden ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; *Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma, Sistemli Ve Organize Çalışma, Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler, Çalışma Ortamını Düzenleme, Yardım İsteme Ve Düzenlilik Ve Uygun Sınıf İçi Davranıştır*. Bu ölçek üçlü dereceleme ölçeğidir (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=her zaman). Bazı maddeler (6, 11, 15, 20, 23, 24, 28, 33, 48, 64,74 ve 75) olumsuz yönde ifade edildikleri için bu maddelerde puanlama tersine yapılmaktadır (1=her zaman, 2=bazen, 3=hiçbir zaman). Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan, madde sayısının 3 ile çarpımı olan 165, en düşük puan ise madde sayısının 1 ile çarpımı olan 55'tir. Yüksek puan almak, öğrencinin kendisini etkili ders çalışma becerileri açısından yeterli olarak algıladığına işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için yapılan TBA'da, ilk bulgulara göre özdeğerleri 1.00'in üzerinde 21 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler anlamlandırılmayınca analizler farklı sayıda faktörlere göre yinelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin 6 boyutlu bir yapıya sahip olduğu izlenimi edinilmesi üzerine, TBA 6 faktöre göre tekrarlanmış ve analize varimax dik döndürme yöntemiyle devam edilmiştir. Faktör yük değerleri 0.30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip bu faktörler arasındaki farkların 0.10 ve daha az olduğu 24 madde elenmiş ve ölçeğin 55 maddeden oluşan son hali elde edilmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen 6 faktörün toplam varyansın %36.41'ini açıkladığı gözlenmiştir. Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma-EÖY/SH olarak kavramsallaştırılan ilk faktör varyansın %9.62'sini, Sistemli ve Organize Çalışma-SOÇ olarak kavramsallaştırılan ikinci faktör varyansın

%8.06'sını, Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler-ÖKG olarak kavramsallaştırılan üçüncü faktör %6.51'ini, Çalışma Ortamını Düzenleme-ÇOD olarak kavramsallaştırılan dördüncü faktör %4.38'ini, Yardım İsteme-Yİ olarak kavramsallaştırılan beşinci faktör %4.07'sini ve Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış-D/USD olarak kavramsallaştırılan altıncı faktör ise varyansın %3.77'sini açıklamaktadır. Bu faktörlerin özdeğerleri sırasıyla 9.71, 2.58, 2.27, 2.06, 1.86 ve 1.54'tür (Kaner ve Kesiktaş, 2008).

### 3.3.3.Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇSKÖ)

Aydın ve Bulgan tarafından 2017 yılında Türkçe'ye uyarlanan, Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği"(CTAS, Children's Test Anxiety Scale)'dir. Özgün ölçek İngilizce'dir ve üç boyutta toplam 30 maddeden oluşan dördümlük likert tipi bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışması için ölçek maddeleri Türkçe'ye çevrilmiş ve bu çevirinin uygunluğunu ve anlam bütünlüğünü sağlamak için alanlarında uzman yedi kişinin görüşleri alınarak dil geçerliği sağlanmıştır. Çeviri işlemleri sonrasında pilot çalışması yapılan ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular, orijinal çalışmadaki üç faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ölçeğin alt boyutları: *Düşünceler (Thoughts)*, *Görev Dışı Davranışlar (Off-Task Behaviors)* ve *Otonom Tepkiler (Autonomic Reactions)*'dir. Ayırt edici geçerlik analizleri kız ve erkeklerin sınav kaygısı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları, Türkçe'ye uyarlama çalışması gerçekleştirilen bu ölçeğin öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar üç faktörün birbirleriyle arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir: *Düşünceler* ve *Görev Dışı Davranışlar* ( $r = .45, p < .01$ ), *Düşünceler* ve *Otonom Tepkiler* ( $r = .60, p < .01$ ), ve *Görev Dışı Davranışlar* ve *Otonom Tepkiler* ( $r = .56, p < .01$ ). DFA ile elde edilen bulgular bütünüyle ele alındığında ölçeğin model uyumuna sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek üzere iç tutarlık güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri *Düşünceler*, *Görev Dışı Davranışlar*, ve

Otonom Tepkiler için sırasıyla .82, .70, ve .75 bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .88'dir. Bulgular ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının anlamlı düzeyde olduğuna işaret ederek sınav kaygısını değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Aydın ve Bulgan, 2017).

### **3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi**

Toplanan veriler SPSS-22 istatistik programında kodlanarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler, tablolar halinde organize edilmiş ve raporlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerine yönelik verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları uygulanmıştır.

Ayrıca, ortaokul öğrencilerinde ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı demografik değişkenlere göre incelenmeden önce verilerinin normallik varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Yapılan kontrollerde araştırma verilerinin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve araştırmada parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Ortaokul öğrencilerine yapılan analizler 2 gruplu değişkenlere göre incelenirken bağımsız gruplar T testi; 2'den daha fazla sayıda grup içeren değişkenlere göre incelenirken ise; tek yönlü Anova analizi tercih edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinde ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bazı durumlarda meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için örneklem eşitsizliği de göz önüne alınarak Post-hoc testlerinden Bonferroni testlerinden yararlanılmıştır.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilecektir. İlk olarak araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilecek, ardından da araştırmanın problemine değinilecektir.

### 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı frekans ve yüzde analizi ile hesap edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda rapor edilmiştir.

**Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri**

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	260	50.7
	Kız	253	49.3
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	208	40.5
	6. Sınıf	305	59.5
Yaş Grubu	11 yaş	402	78.4
	12 yaş	99	19.3
	13 yaş	12	2.3
Okul Türü	Devlet Okulu	322	62.8
	Özel Okul	191	37.2
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	57	11.1
	1 kardeş	195	38.0
	2-3 kardeş	202	39.4
	4-5 kardeş	52	10.1
	5 kardeş ve üzeri	7	1.4
Kiminle Yaşıyorsunuz	Anne-Baba	436	85.0
	Aile Büyükleri	26	5.1
	Anne	34	6.6
	Baba	7	1.4
	Diğer	10	1.9
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	21	4.1
	Okur-yazar	48	9.4

	İlkokul	80	15.6
	Ortaokul	76	14.8
	Lise	186	36.3
	Yüksek Okul	102	19.9
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	39	7.6
	Okur-yazar	21	4.1
	İlkokul	72	14.0
	Ortaokul	75	14.6
	Lise	197	38.4
	Yüksek Okul	109	21.2
	Aile Gelir Düzeyi	Üst Düzey	95
Orta Düzey		394	76.8
Alt Düzey		24	4.7
Aile Tutumu	İsteklerime önem verir	459	89.5
	Baskıcı	41	8.0
	Çoğunlukla görmezden gelir	13	2.5
Toplam		513	100.0

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan 513 öğrencinin 260’ı (%50.7) erkek, 253’ü (%49.3) kız öğrencidir. 208’i (%40.5) 5.sınıf, 305’i (%59.5) 6. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 402’si (%78.4) 11 yaşında, 99’u (%19.3) 12 yaşında, 12’si (%2.3) 13 yaşındadır. 322’si (%62.8) devlet okulunda, 191’i (%37.2) özel okulda okumaktadır. 57’sinin (%11.1) hiç kardeşi yok, 195’inin (%38.0) 1 kardeşi var, 202’sinin (%39.4) 2-3 kardeşi var, 52’sinin (%10.1) 4-5 kardeşi var, 7’sinin (%1.4) 5 ve üzeri kardeşi bulunmaktadır. Yaşam şekli olarak; 436’sı (%85.0) anne-babasıyla, 26’sı (%5.1) aile büyükleriyle, 34’ü (%6.6) sadece annesiyle, 7’si (%1.4) sadece babasıyla ve 10’u (%1.9) aile dışında akrabalarıyla kalmaktadır. Anne eğitim durumları incelendiğinde; 21’i (%4.1) okur-yazar değil, 48’i (%9.4) okur-yazar, 80’i (%15.6) ilkokul mezunu, 76’sı (%14.8) ortaokul mezunu, 186’sının (%36.3) lise mezunu, 102’sinin (%19.9) ise yüksekokul mezunudur. Baba eğitim durumları incelendiğinde; 39’u (%7.6) okur-yazar değil, 21’i (%4.1) okur-yazar, 72’si (%14.0) ilkokul mezunu, 75’i (%14.6) ortaokul mezunu, 197’sinin (%38.4) lise mezunu, 109’unun (%21.2) ise yüksekokul mezunudur. Aile gelir düzeylerine bakıldığında; 95’i (%18.5) üst düzey, 394’ü (%76.8) orta düzey, 24’ü (%4.7) alt düzeydir. Son olarak öğrencilerin; 459’u (%89.5) isteklere önem veren aile, 41’i (%8.0) baskıcı aile

ve 13'ü (%2.5) çoğunlukla görmezden gelen aile tutumları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.2. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırma sürecinde toplanan veriler analiz edilmeden önce araştırma verilerinin dağılımını kontrol edilmiştir.

**Tablo 4.2. Araştırma Verilerinin Dağılımı**

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Çalışma Becerileri (Toplam)	.16	1.19
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	.19	.76
Sistemli ve Organize Çalışma	-.51	-.36
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	.56	.03
Yardım İsteme	-.05	-.32
Çalışma Ortamını Düzenleme	-1.10	1.58
Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	-2.24	7.13
Sınav Kaygısı (Toplam)	.54	-.19
Düşünceler	.28	-.59
Görev Dışı Davranışlar	.76	-.02
Otonom Tepkiler	.70	-.20

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygısına ait puanların çarpıklık ve basıklık değerleri -2.00 ile +2.00 arasında yer almaktadır. Verilerin arasında sadece ders çalışma becerileri alt boyutu olan düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış çarpıklık puanı -2.24, basıklık puanı ise 7.13 şeklindedir. Fakat bu durum toplam puana bakıldığında oranda farklılık yaratmadığı görülmektedir. Parametrik testlerin nonparametrik testlere kıyasla kuvvet fazlalığı sebebiyle bu puanlar tolere edilebilir düzeydedir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını işaret etmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği araştırmalarda, parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Kul, 2014).

Bu sebeple araştırmaya bağımsız gruplar t testi, tek yönlü anova analizi ve pearson korelasyon analizi gibi parametrik analiz yöntemleri ile devam edilmiştir.

### 4.3.Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinde ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin yönü ve şiddeti için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

**Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Boyut		Sınav Kaygısı (Toplam)	Düşünceler	Görev Dışı Davranışlar	Otonom Tepkiler
Çalışma Becerileri (Toplam)	r	-.080	-.066	-.118*	-.046
	p	.070	.133	.008	.298
	n	513	513	513	513
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	r	-.093*	-.090*	-.083	-.078
	p	.034	.041	.059	.079
	n	513	513	513	513
Sistemli ve Organize Çalışma	r	-.222**	-.208**	-.240**	-.160**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	513	513	513	513
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	r	.446**	.372**	.458**	.406**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	513	513	513	513
Yardım İsteme	r	.087*	.093*	.026	.100*
	p	.048	.035	.561	.024
	n	513	513	513	513
Çalışma Ortamını Düzenleme	r	-.201**	-.158**	-.282**	-.139**
	p	.000	.000	.000	.002
	n	513	513	513	513
Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	r	-.240**	-.158**	-.296**	-.239**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	513	513	513	513

**Ders çalışma becerileri:** Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde; ders çalışma

becerilerinin sınav kaygısı toplam puanı ( $r=-0.80, p>.05$ ) ile düşünceler ( $r=-0.66, p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $r=-0.46, p>.05$ ) boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ders çalışma becerileri ile görev dışı davranışlar ( $r=-0.118, p=0.08$ ) arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Ders çalışma becerileri azaldıkça görev dışı davranışlar artmaktadır.

**Sınav Kaygısı:** Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; sınav kaygısının ders çalışma becerileri toplam puanı ( $r=-0.80, p>.05$ ) ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Fakat sınav kaygısı ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $r=-0.93, p=0.034$ ), sistemli ve organize çalışma ( $r=-0.222, p=0.000$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $r=-0.201, p=0.000$ ) ve düzenlilik ve sınıf içi davranış ( $r=-0.240, p=0.000$ ) boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sistemli ve organize çalışma, çalışma ortamını düzenleme düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış arttıkça sınav kaygısı azalacaktır. Öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $r=0.446, p=0.000$ ) ve yardım isteme ( $r=0.87, p=0.048$ ) boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Öğrenmede karşılaşılan güçlükler ve yardım isteme faaliyeti arttıkça sınav kaygısı da artacaktır.

#### 4.4. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerine Yönelik Bulgular

**Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Yönelik t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Çalışma Becerileri (Toplam)	Erkek	260	2.31	.19	511	-1.04	.30
	Kız	253	2.32	.17			
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	Erkek	260	2.30	.20	511	.96	.34
	Kız	253	2.29	.17			
Sistemli ve Organize Çalışma	Erkek	260	2.41	.36	511	-1.18	.24
	Kız	253	2.44	.37			
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Erkek	260	1.63	.42	511	-.07	.94
	Kız	253	1.64	.41			

Yardım İsteme	Erkek	260	2.08	.40	511	-.21	.83
	Kız	253	2.09	.37			
Çalışma Ortamını Düzenleme	Erkek	260	2.56	.34	511	-1.68	.09
	Kız	253	2.61	.35			
Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Erkek	260	2.83	.26	511	-.94	.35
	Kız	253	2.85	.22			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, erkek öğrenciler ( $x=2.31$ ,  $ss=0.19$ ) ve kız ( $x=2.32$ ,  $ss=0.17$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(511)=-1.04$ ,  $p=0.30$ ). Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin ders çalışma becerilerine karşı tutumlarının ile erkek öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Çalışma Becerileri (Toplam)	5. Sınıf	208	2.34	.19	511	2.65	.01
	6. Sınıf	305	2.30	.17			
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	5. Sınıf	208	2.31	.20	511	1.70	.09
	6. Sınıf	305	2.28	.18			
Sistemli ve Organize Çalışma	5. Sınıf	208	2.46	.35	511	2.08	.04
	6. Sınıf	305	2.40	.37			
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	5. Sınıf	208	1.66	.43	511	1.11	.27
	6. Sınıf	305	1.62	.40			
Yardım İsteme	5. Sınıf	208	2.16	.37	511	3.45	.001
	6. Sınıf	305	2.04	.39			

Çalışma Ortamını Düzenleme	5. Sınıf	208	2.59	.34	511	.08	.94
	6. Sınıf	305	2.59	.34			
Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	5. Sınıf	208	2.84	.27	511	.09	.93
	6. Sınıf	305	2.84	.22			

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden sınıf değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, 5.sınıf öğrenci grupları ile ( $x=2.34$ ,  $ss=0.19$ ) ve 6.sınıf öğrenci grupları ( $x=2.30$ ,  $ss=0.17$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ( $t(511)=2.65$ ,  $p=0.01$ ). Alt boyutlar değerlendirildiğinde; ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin sınıf düzeyine göre; etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $t(511)=1.70$ ,  $p=0.09$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $t(511)=1.11$ ,  $p=0.27$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $t(511)=0.08$ ,  $p=0.94$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $t(511)=0.09$ ,  $p=0.93$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat çalışma becerileri toplam puan ile sistemli ve organize çalışma ( $t(511)=2.08$ ,  $p=0.04$ ) ve yardım isteme ( $t(511)=3.45$ ,  $p=0.001$ ) boyutlarında 5.sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerileri, 6.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Yaş Grubuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	11 yaş (1)	402	2.32	.18	<b>G. Arası</b>	.23	2	.11	3.57	.03	1>3
	12 yaş (2)	99	2.29	.18	<b>G. İçi</b>	16.18	510	.03			
	13 yaş (3)	12	2.20	.14	<b>Toplam</b>	16.41	512				
EÖYSH	11 yaş (1)	402	2.30	.19	<b>G. Arası</b>	.09	2	.04	1.25	.29	
	12 yaş (2)	99	2.28	.19	<b>G. İçi</b>	18.19	510	.04			
	13 yaş (3)	12	2.22	.14	<b>Toplam</b>	18.28	512				
SOÇ	11 yaş (1)	402	2.43	.36	<b>G. Arası</b>	.54	2	.27	2.04	.13	

	12 yaş (2)	99	2.42	.40	<b>G. İçi</b>	67.49	510	.13			
	13 yaş (3)	12	2.22	.34	<b>Toplam</b>	68.03	512				
<b>ÖKG</b>	11 yaş (1)	402	1.65	.41	<b>G. Arası</b>	.79	2	.39			
	12 yaş (2)	99	1.56	.42	<b>G. İçi</b>	86.88	510	.17	2.31	.10	
	13 yaş (3)	12	1.72	.26	<b>Toplam</b>	87.66	512				
<b>Yİ</b>	11 yaş (1)	402	2.12	.38	<b>G. Arası</b>	1.82	2	.91			
	12 yaş (2)	99	2.00	.40	<b>G. İçi</b>	74.50	510	.15	6.22	.002	1>3
	13 yaş (3)	12	1.85	.33	<b>Toplam</b>	76.32	512				
<b>ÇOD</b>	11 yaş (1)	402	2.59	.34	<b>G. Arası</b>	.32	2	.16			
	12 yaş (2)	99	2.58	.37	<b>G. İçi</b>	59.48	510	.12	1.39	.25	
	13 yaş (3)	12	2.43	.34	<b>Toplam</b>	59.80	512				
<b>DUSD</b>	11 yaş (1)	402	2.85	.24	<b>G. Arası</b>	.12	2	.06			
	12 yaş (2)	99	2.81	.26	<b>G. İçi</b>	29.37	510	.06	1.07	.34	
	13 yaş (3)	12	2.82	.20	<b>Toplam</b>	29.49	512				

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.6’te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova kullanılmıştır. Analiz sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri yaş grubuna göre incelendiğinde; etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(2,510)}= 1.25$ ,  $p>.05$ ), sistemli ve organize çalışma ( $F_{(2,510)}= 2.04$ ,  $p>.05$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(2,510)}= 2.31$ ,  $p>.05$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(2,510)}= 1.39$ ,  $p>.05$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(2,510)}= 1.07$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Çalışma becerileri ( $F_{(2,510)}= 3.57$ ,  $p<.03$ ) toplam puan ile yardım isteme ( $F_{(2,510)}= 6.22$ ,  $p<.002$ ) boyutlarında yaş grubuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde yaş gruba göre meydana gelen

anlamli farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre, ders çalışma becerileri toplam puanında 11 yaşındaki öğrencilerin ( $x=2.32$ ) ders çalışma becerisi, 13 yaşındaki öğrencilerin ( $x=2.20$ ) ders çalışma becerisinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yardım isteme boyutlarında 11 yaşındaki öğrencilerin ( $x=2.12$ ) ders çalışma becerisi, 13 yaşındaki öğrencilerin ( $x=1.85$ ) ders çalışma becerisinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.7. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Okul Türüne Yönelik t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p																																																																				
Çalışma Becerileri (Toplam)	Devlet Okulu	322	2.32	.18	511	1.70	.09																																																																				
	Özel Okul	191	2.30	.18				Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	Devlet Okulu	322	2.30	.19	511	.52	.61	Özel Okul	191	2.29	.19	Sistemli ve Organize Çalışma	Devlet Okulu	322	2.43	.37	511	.55	.58	Özel Okul	191	2.41	.36	Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Devlet Okulu	322	1.64	.41	511	.55	.59	Özel Okul	191	1.62	.42	Yardım İsteme	Devlet Okulu	322	2.10	.39	511	1.15	.25	Özel Okul	191	2.06	.38	Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13	Özel Okul	191	2.56	.36	Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma	Devlet Okulu	322	2.30	.19	511	.52	.61																																																																				
	Özel Okul	191	2.29	.19				Sistemli ve Organize Çalışma	Devlet Okulu	322	2.43	.37	511	.55	.58	Özel Okul	191	2.41	.36	Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Devlet Okulu	322	1.64	.41	511	.55	.59	Özel Okul	191	1.62	.42	Yardım İsteme	Devlet Okulu	322	2.10	.39	511	1.15	.25	Özel Okul	191	2.06	.38	Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13	Özel Okul	191	2.56	.36	Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001	Özel Okul	191	2.80	.30								
Sistemli ve Organize Çalışma	Devlet Okulu	322	2.43	.37	511	.55	.58																																																																				
	Özel Okul	191	2.41	.36				Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Devlet Okulu	322	1.64	.41	511	.55	.59	Özel Okul	191	1.62	.42	Yardım İsteme	Devlet Okulu	322	2.10	.39	511	1.15	.25	Özel Okul	191	2.06	.38	Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13	Özel Okul	191	2.56	.36	Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001	Özel Okul	191	2.80	.30																				
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Devlet Okulu	322	1.64	.41	511	.55	.59																																																																				
	Özel Okul	191	1.62	.42				Yardım İsteme	Devlet Okulu	322	2.10	.39	511	1.15	.25	Özel Okul	191	2.06	.38	Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13	Özel Okul	191	2.56	.36	Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001	Özel Okul	191	2.80	.30																																
Yardım İsteme	Devlet Okulu	322	2.10	.39	511	1.15	.25																																																																				
	Özel Okul	191	2.06	.38				Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13	Özel Okul	191	2.56	.36	Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001	Özel Okul	191	2.80	.30																																												
Çalışma Ortamını Düzenleme	Devlet Okulu	322	2.60	.33	511	1.53	.13																																																																				
	Özel Okul	191	2.56	.36				Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001	Özel Okul	191	2.80	.30																																																								
Düzenlilik ve Uygun Sınıf İçi Davranış	Devlet Okulu	322	2.87	.19	511	3.24	.001																																																																				
	Özel Okul	191	2.80	.30																																																																							

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerininin demografik özelliklerinden okul türü değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Analiz sonucunda, devlet okulu öğrenci grupları ile ( $\bar{x}=2.32$ ,  $ss=0.18$ ) ve özel okul öğrenci grupları ( $\bar{x}=2.30$ ,  $ss=0.18$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $t(511)=1.70$ ,  $p=0.09$ ). Alt boyutlar değerlendirildiğinde; ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri okul türüne göre; çalışma becerileri toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $t(511)=0.52$ ,  $p=0.61$ ), sistemli ve organize çalışma ( $t(511)=0.55$ ,  $p=0.58$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $t(511)=0.55$ ,  $p=0.59$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $t(511)=1.53$ ,  $p=0.13$ ) ve yardım isteme ( $t(511)=1.15$ ,  $p=0.25$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>.05$ ). Fakat düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $t(511)=3.24$ ,  $p=0.001$ ) boyutunda devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma becerileri, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.8. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Kardeş Sayısına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	Kardeş yok (1)	57	2.31	.17	<b>G. Arası</b>	.14	4	.04			
	1 kardeş (2)	195	2.31	.19	<b>G. İçi</b>	16.26	508	.03			
	2-3 kardeş (3)	202	2.33	.17	<b>Toplam</b>	16.41	512		1.11	.35	
	4-5 kardeş (4)	52	2.27	.19							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.27	.10							
EÖYSH	Kardeş yok (1)	57	2.29	.19	<b>G. Arası</b>	.20	4	.05			
	1 kardeş (2)	195	2.30	.20	<b>G. İçi</b>	18.08	508	.04			
	2-3 kardeş (3)	202	2.31	.18	<b>Toplam</b>	18.28	512		1.40	.23	
	4-5 kardeş (4)	52	2.24	.19							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.29	.16							
SOÇ	Kardeş yok (1)	57	2.45	.36	<b>G. Arası</b>	1.48	4	.37			
	1 kardeş (2)	195	2.40	.37	<b>G. İçi</b>	66.55	508	.13			
	2-3 kardeş (3)	202	2.47	.34	<b>Toplam</b>	68.03	512		2.83	.02	3>4
	4-5 kardeş (4)	52	2.30	.43							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.34	.40							

ÖKG	Kardeş yok (1)	57	1.62	.39	<b>G. Arası</b>	1.53	4	.38		
	1 kardeş (2)	195	1.63	.43	<b>G. İçi</b>	86.13	508	.17		
	2-3 kardeş (3)	202	1.60	.41	<b>Toplam</b>	87.66	512		2.25	.06
	4-5 kardeş (4)	52	1.76	.36						
	5 kardeş üzeri (5)	7	1.88	.36						
Yİ	Kardeş yok (1)	57	2.14	.34	<b>G. Arası</b>	.50	4	.13		
	1 kardeş (2)	195	2.10	.40	<b>G. İçi</b>	75.82	508	.15		
	2-3 kardeş (3)	202	2.07	.38	<b>Toplam</b>	76.32	512		.84	.50
	4-5 kardeş (4)	52	2.04	.43						
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.21	.30						
ÇOD	Kardeş yok (1)	57	2.57	.34	<b>G. Arası</b>	1.31	4	.33		
	1 kardeş (2)	195	2.59	.35	<b>G. İçi</b>	58.49	508	.12		
	2-3 kardeş (3)	202	2.61	.31	<b>Toplam</b>	59.80	512		2.85	.02 1,2,3>5
	4-5 kardeş (4)	52	2.55	.34						
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.18	.55						
DUSD	Kardeş yok (1)	57	2.84	.29	<b>G. Arası</b>	.36	4	.09		
	1 kardeş (2)	195	2.84	.24	<b>G. İçi</b>	29.14	508	.06		
	2-3 kardeş (3)	202	2.87	.22	<b>Toplam</b>	29.49	512		1.55	.19
	4-5 kardeş (4)	52	2.78	.26						
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.77	.27						

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden kardeş sayısı değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova kullanılmıştır. Analiz sonucunda; ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(4,508)} = 1.11, p > .05$ ) ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(4,508)} = 1.40, p > .05$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(4,508)} = 2.25, p > .05$ ), yardım isteme ( $F_{(4,508)} = 0.84, p > .05$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(4,508)} = 1.55, p > .05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Sistemli ve organize çalışma ( $F_{(4,508)} = 2.83, p < .02$ ) ve çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(4,508)} = 2.85, p < .02$ ) boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde kardeş sayısına göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre, sistemli ve organize çalışma boyutunda 2-3 kardeşi olan öğrencilerin ( $x=2.47$ ) ders çalışma becerileri, 4-5 kardeşi olan öğrencilerden ( $x=2.30$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca çalışma ortamını düzenleme boyutunda kardeşi olmayan ( $x=2.57$ ), 1 kardeşi olan ( $x=2.59$ ) ve 2-3 kardeşi olan öğrencilerin ( $x=2.61$ ) ders çalışma becerileri, 5'ten fazla kardeşi olan öğrencilerden ( $x=2.18$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Kişilere Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	Anne-Baba (1)	436	2.31	.17	<b>G. Arası</b>	.17	4	.04			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.38	.22	<b>G. İçi</b>	16.24	508	.03			
	Anne (3)	34	2.30	.27	<b>Toplam</b>	16.41	512		1.32	.26	
	Baba (4)	7	2.25	.14							
	Diğer (5)	10	2.30	.21							
EÖYSH	Anne-Baba (1)	436	2.29	.18	<b>G. Arası</b>	.26	4	.06			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.38	.24	<b>G. İçi</b>	18.02	508	.04			
	Anne (3)	34	2.27	.24	<b>Toplam</b>	18.28	512		1.81	.13	
	Baba (4)	7	2.22	.23							
	Diğer (5)	10	2.30	.19							
SOÇ	Anne-Baba (1)	436	2.43	.36	<b>G. Arası</b>	1.41	4	.35			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.53	.33	<b>G. İçi</b>	66.62	508	.13			
	Anne (3)	34	2.34	.41	<b>Toplam</b>	68.03	512		2.70	.03	2>4
	Baba (4)	7	2.11	.37							
	Diğer (5)	10	2.29	.46							

ÖKG	Anne-Baba (1)	436	1.60	.40	<b>G. Arası</b>	3.08	4	.77			
	Aile Büyükleri (2)	26	1.70	.48	<b>G. İçi</b>	84.58	508	.17			
	Anne (3)	34	1.86	.48	<b>Toplam</b>	87.66	512		4.63	.001	3>1
	Baba (4)	7	1.91	.33							
	Diğer (5)	10	1.79	.40							
Yİ	Anne-Baba (1)	436	2.08	.38	<b>G. Arası</b>	.36	4	.09			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.18	.41	<b>G. İçi</b>	75.96	508	.15			
	Anne (3)	34	2.14	.50	<b>Toplam</b>	76.32	512		.61	.66	
	Baba (4)	7	2.07	.37							
	Diğer (5)	10	2.08	.29							
ÇOD	Anne-Baba (1)	436	2.59	.34	<b>G. Arası</b>	.21	4	.05			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.59	.31	<b>G. İçi</b>	59.59	508	.12			
	Anne (3)	34	2.55	.44	<b>Toplam</b>	59.80	512		.45	.77	
	Baba (4)	7	2.63	.31							
	Diğer (5)	10	2.47	.36							
DUSD	Anne-Baba (1)	436	2.86	.22	<b>G. Arası</b>	.73	4	.18			
	Aile Büyükleri (2)	26	2.82	.32	<b>G. İçi</b>	28.76	508	.06			
	Anne (3)	34	2.75	.36	<b>Toplam</b>	29.49	512		3.21	.01	1>4
	Baba (4)	7	2.63	.31							
	Diğer (5)	10	2.80	.21							

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaşanan kişiler değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(4,508)}= 1.32, p>.05$ ) ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(4,508)}= 1.81, p>.05$ ), yardım isteme ( $F_{(4,508)}= 0.61, p>.05$ ) ve çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(4,508)}= 0.45, p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat sistemli ve organize çalışma ( $F_{(4,508)}= 2.70, p<.03$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(4,508)}= 4.63, p<.001$ )ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(4,508)}=$

3.21,  $p < .01$ ) boyutlarında yaşanan kişilere göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde yaşanan kişilere göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, sistemli ve organize çalışma boyutunda aile büyükleri ile yaşayan öğrencilerin ( $x=2.53$ ) ders çalışma becerileri, sadece babalarıyla yaşayan öğrencilerden ( $x=2.11$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ek olarak öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutunda sadece annesiyle yaşayan öğrencilerin ( $x=1.86$ ) ders çalışma becerileri, anne ve babasıyla yaşayan öğrencilerden ( $x=1.60$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda anne ve babasıyla yaşayan öğrencilerin ( $x=2.86$ ) ders çalışma becerileri, sadece babasıyla yaşayan öğrencilerden ( $x=2.63$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.10.Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	Ok-yaz değil (1)	21	2.22	.16	<b>G. Arası</b>	.24	5	.05			
	Okur-yazar (2)	48	2.32	.12	<b>G. İçi</b>	16.17	507	.03			
	İlkokul (3)	80	2.32	.16	<b>Toplam</b>	16.41	512		1.50	.19	
	Ortaokul (4)	76	2.32	.20							
	Lise (5)	186	2.32	.18							
	Yüksek Okul (6)	102	2.30	.19							
EÖYSH	Ok-yaz değil (1)	21	2.19	.20	<b>G. Arası</b>	.25	5	.05			
	Okur-yazar (2)	48	2.29	.13	<b>G. İçi</b>	18.03	507	.04			
	İlkokul (3)	80	2.30	.17	<b>Toplam</b>	18.28	512		1.38	.23	
	Ortaokul (4)	76	2.31	.21							
	Lise (5)	186	2.30	.19							
	Yüksek Okul (6)	102	2.29	.20							
SOÇ	Ok-yaz değil (1)	21	2.26	.38	<b>G. Arası</b>	.80	5	.16			
	Okur-yazar (2)	48	2.43	.34	<b>G. İçi</b>	67.23	507	.13			
	İlkokul (3)	80	2.44	.32	<b>Toplam</b>	68.03	512		1.21	.30	
	Ortaokul (4)	76	2.46	.37							
	Lise (5)	186	2.44	.37							
	Yüksek Okul (6)	102	2.39	.40							
ÖKG	Ok-yaz değil (1)	21	1.66	.36	<b>G. Arası</b>	.41	5	.08			
	Okur-yazar (2)	48	1.56	.37	<b>G. İçi</b>	87.25	507	.17	.47	.80	

	İlkokul (3)	80	1.64	.42	<b>Toplam</b>	87.66	512		
	Ortaokul (4)	76	1.62	.39					
	Lise (5)	186	1.66	.43					
	Yüksek Okul (6)	102	1.63	.44					
<b>Yİ</b>	Ok-yaz değil (1)	21	2.05	.47	<b>G. Arası</b>	.46	5	.09	
	Okur-yazar (2)	48	2.08	.33	<b>G. İçi</b>	75.86	507	.15	
	İlkokul (3)	80	2.04	.44	<b>Toplam</b>	76.32	512		.62 .69
	Ortaokul (4)	76	2.06	.38					
	Lise (5)	186	2.12	.36					
	Yüksek Okul (6)	102	2.10	.40					
		Ok-yaz değil (1)	21	2.38	.45	<b>G. Arası</b>	1.09	5	.22
<b>ÇOD</b>	Okur-yazar (2)	48	2.64	.27	<b>G. İçi</b>	58.71	507	.12	
	İlkokul (3)	80	2.58	.30	<b>Toplam</b>	59.80	512		1.89 .10
	Ortaokul (4)	76	2.58	.36					
	Lise (5)	186	2.61	.36					
	Yüksek Okul (6)	102	2.58	.31					
		Ok-yaz değil (1)	21	2.85	.20	<b>G. Arası</b>	.37	5	.07
<b>DUSD</b>	Okur-yazar (2)	48	2.88	.20	<b>G. İçi</b>	29.12	507	.06	
	İlkokul (3)	80	2.86	.21	<b>Toplam</b>	29.49	512		1.28 .27
	Ortaokul (4)	76	2.85	.28					
	Lise (5)	186	2.85	.23					
	Yüksek Okul (6)	102	2.79	.27					

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden anne eğitim durumu değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(5,507)} = 1.50, p > .05$ ) ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(5,507)} = 1.38, p > .05$ ), sistemli ve organize çalışma ( $F_{(5,507)} = 1.21, p > .05$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(5,507)} = 0.47, p > .05$ ), yardım isteme ( $F_{(5,507)} = 0.62, p > .05$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(5,507)} = 1.89, p > .05$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(5,507)} = 1.28, p > .05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	Ok-yaz değil (1)	39	2.30	.15	<b>G. Arası</b>	.16	5	.03			
	Okur-yazar (2)	21	2.30	.14	<b>G. İçi</b>	16.25	507	.03			
	İlkokul (3)	72	2.34	.19	<b>Toplam</b>	16.41	512		.99	.42	
	Ortaokul (4)	75	2.31	.19							
	Lise (5)	197	2.32	.18							
	Yüksek Okul (6)	109	2.29	.18							
EÖYSH	Ok-yaz değil (1)	39	2.28	.16	<b>G. Arası</b>	.11	5	.02			
	Okur-yazar (2)	21	2.26	.17	<b>G. İçi</b>	18.17	507	.04			
	İlkokul (3)	72	2.32	.20	<b>Toplam</b>	18.28	512		.64	.67	
	Ortaokul (4)	75	2.29	.19							
	Lise (5)	197	2.30	.19							
	Yüksek Okul (6)	109	2.28	.20							
SOÇ	Ok-yaz değil (1)	39	2.30	.41	<b>G. Arası</b>	.84	5	.17			
	Okur-yazar (2)	21	2.42	.35	<b>G. İçi</b>	67.19	507	.13			
	İlkokul (3)	72	2.47	.34	<b>Toplam</b>	68.03	512		1.27	.28	
	Ortaokul (4)	75	2.42	.38							
	Lise (5)	197	2.45	.35							
	Yüksek Okul (6)	109	2.41	.37							
ÖKG	Ok-yaz değil (1)	39	1.64	.36	<b>G. Arası</b>	.56	5	.11			
	Okur-yazar (2)	21	1.63	.43	<b>G. İçi</b>	87.11	507	.17			
	İlkokul (3)	72	1.67	.43	<b>Toplam</b>	87.66	512		.65	.66	
	Ortaokul (4)	75	1.66	.43							
	Lise (5)	197	1.64	.41							
	Yüksek Okul (6)	109	1.57	.42							
Yİ	Ok-yaz değil (1)	39	2.13	.32	<b>G. Arası</b>	.40	5	.08			
	Okur-yazar (2)	21	2.19	.43	<b>G. İçi</b>	75.92	507	.15			
	İlkokul (3)	72	2.09	.45	<b>Toplam</b>	76.32	512		.53	.75	
	Ortaokul (4)	75	2.07	.39							
	Lise (5)	197	2.09	.38							
	Yüksek Okul (6)	109	2.06	.36							
ÇOD	Ok-yaz değil (1)	39	2.59	.28	<b>G. Arası</b>	.27	5	.05			
	Okur-yazar (2)	21	2.52	.35	<b>G. İçi</b>	59.53	507	.12	.46	.81	
	İlkokul (3)	72	2.60	.35	<b>Toplam</b>	59.80	512				

	Ortaokul (4)	75	2.55	.36						
	Lise (5)	197	2.60	.35						
	Yüksek Okul (6)	109	2.58	.33						
DUSD	Ok-yaz değil (1)	39	2.88	.18	<b>G. Arası</b>	.72	5	.14		
	Okur-yazar (2)	21	2.79	.29	<b>G. İçi</b>	28.77	507	.06		
	İlkokul (3)	72	2.88	.18	<b>Toplam</b>	29.49	512		2.55	.05
	Ortaokul (4)	75	2.88	.20						
	Lise (5)	197	2.84	.24						
	Yüksek Okul (6)	109	2.78	.30						

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden baba eğitim durumu değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(5,507)}= 0.99, p>.05$ ) ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(5,507)}= 0.64, p>.05$ ), sistemli ve organize çalışma ( $F_{(5,507)}= 1.27, p>.05$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(5,507)}= 0.65, p>.05$ ), yardım isteme ( $F_{(5,507)}= 0.53, p>.05$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(5,507)}= 0.46, p>.05$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(5,507)}= 2.55, p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Aile Gelir Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
ÇB	Üst Düzey (1)	95	2.32	.19	<b>G. Arası</b>	.05	2	.02			
	Orta Düzey (2)	394	2.31	.17	<b>G. İçi</b>	16.36	510	.03	.76	.47	
	Alt Düzey (3)	24	2.35	.20	<b>Toplam</b>	16.41	512				
EÖYSH	Üst Düzey (1)	95	2.31	.20	<b>G. Arası</b>	.04	2	.02			
	Orta Düzey (2)	394	2.29	.18	<b>G. İçi</b>	18.24	510	.04	.57	.56	
	Alt Düzey (3)	24	2.31	.23	<b>Toplam</b>	18.28	512				
SOÇ	Üst Düzey (1)	95	2.44	.36	<b>G. Arası</b>	.39	2	.19			
	Orta Düzey (2)	394	2.41	.37	<b>G. İçi</b>	67.64	510	.13	1.47	.23	

	Alt Düzey (3)	24	2.54	.28	<b>Toplam</b>	68.03	512			
ÖKG	Üst Düzey (1)	95	1.69	.42	<b>G. Arası</b>	.58	2	.29		
	Orta Düzey (2)	394	1.62	.41	<b>G. İçi</b>	87.08	510	.17	1.71	.18
	Alt Düzey (3)	24	1.70	.48	<b>Toplam</b>	87.66	512			
Yİ	Üst Düzey (1)	95	2.14	.38	<b>G. Arası</b>	.38	2	.19		
	Orta Düzey (2)	394	2.07	.39	<b>G. İçi</b>	75.94	510	.15	1.27	.28
	Alt Düzey (3)	24	2.11	.38	<b>Toplam</b>	76.32	512			
ÇOD	Üst Düzey (1)	95	2.56	.39	<b>G. Arası</b>	.23	2	.11		
	Orta Düzey (2)	394	2.60	.32	<b>G. İçi</b>	59.57	510	.12	.98	.38
	Alt Düzey (3)	24	2.52	.42	<b>Toplam</b>	59.80	512			
DUSD	Üst Düzey (1)	95	2.79	.32	<b>G. Arası</b>	.43	2	.21		
	Orta Düzey (2)	394	2.85	.22	<b>G. İçi</b>	29.06	510	.06	3.76	.02 3>1
	Alt Düzey (3)	24	2.90	.21	<b>Toplam</b>	29.49	512			

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere; ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden gelir durumu değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(2,510)}= 0.76$ ,  $p>.05$ ) ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(2,510)}= 0.57$ ,  $p>.05$ ), sistemli ve organize çalışma ( $F_{(2,510)}= 1.47$ ,  $p>.05$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(2,510)}= 1.71$ ,  $p>.05$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(2,510)}= 0.98$ ,  $p>.05$ ) ve yardım isteme ( $F_{(2,510)}= 1.27$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(2,510)}= 3.76$ ,  $p<.02$ ) boyutunda aile gelir durumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde aile gelir durumuna göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda aile geliri alt düzeyde olan öğrencilerin ( $x=2.90$ ) ders çalışma becerileri, aile geliri üst düzeyde olan öğrencilerden ( $x=2.79$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinde Çalışma Becerilerinin Aile Tutumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
CB	Önem Verir (1)	459	2.32	.18	<b>G. Arası</b>	.26	2	.13			
	Baskıcı (2)	41	2.24	.17	<b>G. İçi</b>	16.15	510	.03	4.12	.02	1>2
	Görmezden Gelir (3)	13	2.32	.23	<b>Toplam</b>	16.41	512				
EÖYSH	Önem Verir (1)	459	2.30	.19	<b>G. Arası</b>	.11	2	.05			
	Baskıcı (2)	41	2.25	.20	<b>G. İçi</b>	18.17	510	.04	1.54	.22	
	Görmezden Gelir (3)	13	2.29	.22	<b>Toplam</b>	18.28	512				
SOC	Önem Verir (1)	459	2.44	.36	<b>G. Arası</b>	1.70	2	.85			
	Baskıcı (2)	41	2.23	.37	<b>G. İçi</b>	66.33	510	.13	6.54	.002	1>2
	Görmezden Gelir (3)	13	2.36	.37	<b>Toplam</b>	68.03	512				
ÖKG	Önem Verir (1)	459	1.61	.41	<b>G. Arası</b>	2.77	2	1.38			
	Baskıcı (2)	41	1.84	.40	<b>G. İçi</b>	84.89	510	.17	8.31	.000	2,3>1
	Görmezden Gelir (3)	13	1.88	.38	<b>Toplam</b>	87.66	512				
Yİ	Önem Verir (1)	459	2.09	.39	<b>G. Arası</b>	.04	2	.02			
	Baskıcı (2)	41	2.12	.37	<b>G. İçi</b>	76.29	510	.15	.12	.89	
	Görmezden Gelir (3)	13	2.10	.43	<b>Toplam</b>	76.32	512				
ÇOD	Önem Verir (1)	459	2.60	.34	<b>G. Arası</b>	1.18	2	.59			
	Baskıcı (2)	41	2.43	.37	<b>G. İçi</b>	58.62	510	.11	5.13	.01	1>2
	Görmezden Gelir (3)	13	2.64	.23	<b>Toplam</b>	59.80	512				
DUSD	Önem Verir (1)	459	2.86	.22	<b>G. Arası</b>	2.04	2	1.02			
	Baskıcı (2)	41	2.65	.33	<b>G. İçi</b>	27.45	510	.05	18.92	.000	1>2,3
	Görmezden Gelir (3)	13	2.69	.36	<b>Toplam</b>	29.49	512				

ÇB: Ders çalışma becerileri, EÖYSH: Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, SOÇ: Sistemli ve organize çalışma, ÖKG: Öğrenmede karşılaşılan güçlükler, Yİ: Yardım isteme, ÇOD: Çalışma ortamını düzenleme, DUSD: Düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden aile tutumu değişkenine göre ders çalışma becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ( $F_{(2,510)}=$

1.54,  $p > .05$ ) ve yardım isteme ( $F_{(2,510)} = 0.12$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat ders çalışma becerileri toplam puan ( $F_{(2,510)} = 4.12$ ,  $p < .02$ ) ile sistemli ve organize çalışma ( $F_{(2,510)} = 6.54$ ,  $p < .002$ ), öğrenmede karşılaşılan güçlükler ( $F_{(2,510)} = 8.31$ ,  $p < .01$ ), çalışma ortamını düzenleme ( $F_{(2,510)} = 5.13$ ,  $p < .01$ ) ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış ( $F_{(2,510)} = 18.92$ ,  $p < .01$ ) boyutlarında aile tutumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde aile tutumuna göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, ders çalışma becerileri toplamında ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin ( $x=2.32$ ) ders çalışma becerileri, baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerden ( $x=2.24$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sistemli ve organize çalışma boyutunda ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin ( $x=2.44$ ) ders çalışma becerileri, baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerden ( $x=2.23$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çalışma ortamını düzenleme boyutlarında ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin ( $x=2.60$ ) ders çalışma becerileri, baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerden ( $x=2.43$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ek olarak, öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutunda baskıcı ( $x=1.84$ ) ve görmezden gelinen aile tutumuna sahip öğrencilerin ( $x=1.88$ ) ders çalışma becerileri, ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerden ( $x=1.61$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin ( $x=2.86$ ) ders çalışma becerileri, baskıcı ( $x=2.65$ ) ve görmezden gelinen aile tutumuna sahip öğrencilerden ( $x=2.69$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

#### 4.5. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Yönelik Bulgular

**Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Cinsiyete Yönelik t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
	Erkek	260	2.14	.64			

Sınav Kaygısı (Toplam)	Kız	253	2.19	.64	511	-.94	.35
	Erkek	260	2.36	.71			
Düşünceler	Kız	253	2.47	.72	511	-1.74	.08
	Erkek	260	1.96	.66			
Görev Dışı Davranışlar	Kız	253	1.87	.64	511	1.70	.09
	Erkek	260	1.99	.73			
Otonom Tepkiler	Kız	253	2.09	.75	511	-1.59	.11
	Erkek	260	1.96	.66			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, erkek öğrenciler ( $x=2.14$ ,  $ss=0.64$ ) ve kız ( $x=2.19$ ,  $ss=0.64$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(511)=-0.94$ ,  $p=0.35$ ). Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin sınav kaygısına yönelik tutumlarının ile erkek öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Sınıf Düzeyine Yönelik t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınav Kaygısı (Toplam)	5. Sınıf	208	2.03	.56	511	-4.11	.000
	6. Sınıf	305	2.26	.67			
Düşünceler	5. Sınıf	208	2.25	.65	511	-4.16	.000
	6. Sınıf	305	2.52	.74			
Görev Dışı Davranışlar	5. Sınıf	208	1.80	.59	511	-3.45	.001
	6. Sınıf	305	2.00	.67			
Otonom Tepkiler	5. Sınıf	208	1.91	.66	511	-3.30	.001
	6. Sınıf	305	2.13	.78			

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden sınıf değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 5.sınıf öğrenciler ( $\bar{x}=2.03$ ,  $ss=0.56$ ) ve 6.sınıf öğrenciler ( $\bar{x}=2.26$ ,  $ss=0.67$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ( $t(511)=-4.11$ ,  $p=0.000$ ). Bu sonuçlara göre, 6.sınıf öğrencilerin sınav kaygısına yönelik tutum puanları tüm alt boyutlarda 5.sınıf öğrencilere göre daha yüksektir.

**Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaş Grubuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	11 yaş (1)	402	2.15	.64	G. Arası	.91	2	.46	1.12	.33	
	12 yaş (2)	99	2.19	.67	G. İçi	208.33	510	.41			
	13 yaş (3)	12	2.42	.32	Toplam	209.24	512				
D	11 yaş (1)	402	2.41	.72	G. Arası	.66	2	.33	.64	.53	
	12 yaş (2)	99	2.40	.72	G. İçi	262.85	510	.52			
	13 yaş (3)	12	2.64	.38	Toplam	263.51	512				
GDD	11 yaş (1)	402	1.89	.64	G. Arası	2.16	2	1.08	2.60	.08	
	12 yaş (2)	99	1.98	.68	G. İçi	212.45	510	.42			
	13 yaş (3)	12	2.27	.40	Toplam	214.61	512				
OT	11 yaş (1)	402	2.02	.73	G. Arası	.83	2	.42	.76	.47	
	12 yaş (2)	99	2.09	.81	G. İçi	281.19	510	.55			
	13 yaş (3)	12	2.23	.58	Toplam	282.02	512				

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(2,510)}= 1.12$ ,  $p>.05$ ) ile düşünceler ( $F_{(2,510)}= 0.64$ ,  $p>.05$ ), görev dışı davranışlar ( $F_{(2,510)}= 2.60$ ,  $p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(2,510)}= 0.76$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Okul Türüne Yönelik t Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınav Kaygısı (Toplam)	Devlet Okulu	322	2.14	.62	511	-1.18	.24
	Özel Okul	191	2.21	.66			
Düşünceler	Devlet Okulu	322	2.39	.72	511	-.65	.52
	Özel Okul	191	2.44	.72			
Görev Dışı Davranışlar	Devlet Okulu	322	1.88	.62	511	-1.64	.10
	Özel Okul	191	1.98	.69			
Otonom Tepkiler	Devlet Okulu	322	2.01	.71	511	-1.21	.23
	Özel Okul	191	2.09	.79			

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden okul türü değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, devlet okulunda okuyan öğrenci ( $x=2.14$ ,  $ss=0.62$ ) ve özel okulda okuyan öğrenci ( $x=2.21$ ,  $ss=0.66$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(511)=-1.18$ ,  $p=0.24$ ). Bu sonuçlara göre, devlet okulunda okuyan öğrencilerin sınav kaygısına yönelik tutumlarının özel okulda okuyan öğrenci tutumlarına göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Kardeş Sayısına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Kardeş yok (1)	57	2.09	.60	<b>G. Arası</b>	1.56	4	.39			
	1 kardeş (2)	195	2.19	.68	<b>G. İçi</b>	207.68	508	.41			
	2-3 kardeş (3)	202	2.14	.62	<b>Toplam</b>	209.24	512		.95	.43	
	4-5 kardeş (4)	52	2.21	.59							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.51	.66							
D	Kardeş yok (1)	57	2.29	.67	<b>G. Arası</b>	1.75	4	.44			
	1 kardeş (2)	195	2.42	.74	<b>G. İçi</b>	261.76	508	.52			
	2-3 kardeş (3)	202	2.40	.72	<b>Toplam</b>	263.51	512		.85	.49	
	4-5 kardeş (4)	52	2.50	.69							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.69	.76							
GDD	Kardeş yok (1)	57	1.86	.59	<b>G. Arası</b>	1.79	4	.45			
	1 kardeş (2)	195	1.95	.69	<b>G. İçi</b>	212.83	508	.42			
	2-3 kardeş (3)	202	1.89	.64	<b>Toplam</b>	214.61	512		1.07	.37	
	4-5 kardeş (4)	52	1.91	.58							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.32	.72							
OT	Kardeş yok (1)	57	2.02	.71	<b>G. Arası</b>	2.13	4	.53			
	1 kardeş (2)	195	2.08	.79	<b>G. İçi</b>	279.89	508	.55			
	2-3 kardeş (3)	202	1.98	.70	<b>Toplam</b>	282.02	512		.97	.42	
	4-5 kardeş (4)	52	2.07	.73							
	5 kardeş üzeri (5)	7	2.43	.84							

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(4,508)} = 0.95, p > .05$ ) ile düşünceler ( $F_{(4,508)} = 0.85, p > .05$ ), görev dışı davranışlar ( $F_{(4,508)} = 1.07, p > .05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(4,508)} = 0.97, p > .05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaşanılan Kişilere Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Anne-Baba (1)	436	2.17	.65	<b>G. Arası</b>	.32	4	.08	.19	.94	
	Aile Büyükleri (2)	26	2.11	.54	<b>G. İçi</b>	208.93	508	.41			
	Anne (3)	34	2.17	.63	<b>Toplam</b>	209.24	512				
	Baba (4)	7	2.26	.37							
	Diğer (5)	10	2.04	.45							
D	Anne-Baba (1)	436	2.42	.73	<b>G. Arası</b>	.67	4	.17	.33	.86	
	Aile Büyükleri (2)	26	2.30	.62	<b>G. İçi</b>	262.84	508	.52			
	Anne (3)	34	2.36	.70	<b>Toplam</b>	263.51	512				
	Baba (4)	7	2.42	.58							
	Diğer (5)	10	2.26	.46							
GDD	Anne-Baba (1)	436	1.91	.66	<b>G. Arası</b>	.53	4	.13	.32	.87	
	Aile Büyükleri (2)	26	1.88	.56	<b>G. İçi</b>	214.08	508	.42			
	Anne (3)	34	1.99	.66	<b>Toplam</b>	214.61	512				
	Baba (4)	7	2.13	.40							
	Diğer (5)	10	1.95	.56							
OT	Anne-Baba (1)	436	2.04	.76	<b>G. Arası</b>	.74	4	.18	.33	.86	
	Aile Büyükleri (2)	26	2.04	.63	<b>G. İçi</b>	281.29	508	.55			
	Anne (3)	34	2.05	.71	<b>Toplam</b>	282.02	512				
	Baba (4)	7	2.16	.21							
	Diğer (5)	10	1.79	.50							

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.19’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaşanılan kişiler değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(4,508)}=0.19$ ,  $p>.05$ ) ile düşünceler ( $F_{(4,508)}= 0.33$ ,  $p>.05$ ), görev dışı davranışlar ( $F_{(4,508)}= 0.32$ ,  $p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(4,508)}= 0.33$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.20. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Ok-yaz değil (1)	21	2.12	.49	<b>G. Arası</b>	4.48	5	.90			
	Okur-yazar (2)	48	2.00	.56	<b>G. İçi</b>	204.76	507	.40			
	İlkokul (3)	80	2.23	.64	<b>Toplam</b>	209.24	512		2.22	.05	
	Ortaokul (4)	76	2.03	.55							
	Lise (5)	186	2.18	.64							
	Yüksek Okul (6)	102	2.29	.72							
D	Ok-yaz değil (1)	21	2.42	.63	<b>G. Arası</b>	4.05	5	.81			
	Okur-yazar (2)	48	2.22	.69	<b>G. İçi</b>	259.46	507	.51			
	İlkokul (3)	80	2.48	.77	<b>Toplam</b>	263.51	512		1.58	.16	
	Ortaokul (4)	76	2.29	.61							
	Lise (5)	186	2.42	.72							
	Yüksek Okul (6)	102	2.50	.76							
GDD	Ok-yaz değil (1)	21	1.80	.46	<b>G. Arası</b>	5.73	5	1.15			
	Okur-yazar (2)	48	1.77	.53	<b>G. İçi</b>	208.88	507	.41			
	İlkokul (3)	80	1.95	.64	<b>Toplam</b>	214.61	512		2.78	.02	6>4
	Ortaokul (4)	76	1.77	.59							
	Lise (5)	186	1.92	.65							
	Yüksek Okul (6)	102	2.08	.74							
OT	Ok-yaz değil (1)	21	1.97	.56	<b>G. Arası</b>	4.64	5	.93			
	Okur-yazar (2)	48	1.90	.59	<b>G. İçi</b>	277.38	507	.55			
	İlkokul (3)	80	2.10	.75	<b>Toplam</b>	282.02	512		1.70	.13	
	Ortaokul (4)	76	1.89	.66							
	Lise (5)	186	2.06	.75							
	Yüksek Okul (6)	102	2.16	.86							

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden anne eğitim durumu değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(5,507)}= 2.22$ ,  $p>.05$ ) ile düşünceler ( $F_{(5,507)}= 1.58$ ,  $p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(5,507)}= 1.70$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat görev dışı davranışlar ( $F_{(5,507)}= 2.78$ ,  $p<.02$ ) boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısında anne eğitim durumuna göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için

post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, görev dışı davranışlar boyutunda annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ( $x=2.08$ ) sınav kaygıları, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerden ( $x=1.77$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Ok-yaz değil (1)	39	2.10	.64	<b>G. Arası</b>	2.02	5	.40			
	Okur-yazar (2)	21	2.07	.53	<b>G. İçi</b>	207.22	507	.41			
	İlkokul (3)	72	2.29	.73	<b>Toplam</b>	209.24	512		.99	.42	
	Ortaokul (4)	75	2.12	.61							
	Lise (5)	197	2.14	.62							
	Yüksek Okul (6)	109	2.21	.65							
D	Ok-yaz değil (1)	39	2.41	.75	<b>G. Arası</b>	2.03	5	.41			
	Okur-yazar (2)	21	2.21	.56	<b>G. İçi</b>	261.48	507	.52			
	İlkokul (3)	72	2.52	.81	<b>Toplam</b>	263.51	512		.79	.56	
	Ortaokul (4)	75	2.37	.71							
	Lise (5)	197	2.40	.70							
	Yüksek Okul (6)	109	2.43	.71							
GDD	Ok-yaz değil (1)	39	1.76	.60	<b>G. Arası</b>	3.42	5	.68			
	Okur-yazar (2)	21	1.95	.58	<b>G. İçi</b>	211.19	507	.42			
	İlkokul (3)	72	2.08	.76	<b>Toplam</b>	214.61	512		1.64	.15	
	Ortaokul (4)	75	1.86	.61							
	Lise (5)	197	1.89	.61							
	Yüksek Okul (6)	109	1.95	.67							
OT	Ok-yaz değil (1)	39	1.95	.71	<b>G. Arası</b>	2.31	5	.46			
	Okur-yazar (2)	21	1.97	.61	<b>G. İçi</b>	279.71	507	.55			
	İlkokul (3)	72	2.15	.82	<b>Toplam</b>	282.02	512		.84	.52	
	Ortaokul (4)	75	1.99	.71							
	Lise (5)	197	2.00	.73							
	Yüksek Okul (6)	109	2.11	.77							

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden baba eğitim durumu değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova

yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(5,507)}= 0.99, p>.05$ ) ile düşünceler ( $F_{(5,507)}= 0.79, p>.05$ ), görev dışı davranışlar ( $F_{(5,507)}= 1.64, p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(5,507)}= 0.84, p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.22. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Aile Gelir Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Üst Düzey (1)	95	2.17	.66	<b>G. Arası</b>	.03	2	.02	.04	.96	
	Orta Düzey (2)	394	2.16	.64	<b>G. İçi</b>	209.21	510	.41			
	Alt Düzey (3)	24	2.20	.58	<b>Toplam</b>	209.24	512				
D	Üst Düzey (1)	95	2.36	.70	<b>G. Arası</b>	.28	2	.14	.27	.76	
	Orta Düzey (2)	394	2.42	.73	<b>G. İçi</b>	263.23	510	.52			
	Alt Düzey (3)	24	2.42	.68	<b>Toplam</b>	263.51	512				
GDD	Üst Düzey (1)	95	1.99	.70	<b>G. Arası</b>	.72	2	.36	.85	.43	
	Orta Düzey (2)	394	1.90	.64	<b>G. İçi</b>	213.90	510	.42			
	Alt Düzey (3)	24	1.93	.58	<b>Toplam</b>	214.61	512				
OT	Üst Düzey (1)	95	2.04	.74	<b>G. Arası</b>	.21	2	.11	.19	.83	
	Orta Düzey (2)	394	2.03	.75	<b>G. İçi</b>	281.81	510	.55			
	Alt Düzey (3)	24	2.13	.64	<b>Toplam</b>	282.02	512				

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden gelir durumu değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(2,510)}= 0.04, p>.05$ ) ile düşünceler ( $F_{(2,510)}= 0.27, p>.05$ ), görev dışı davranışlar ( $F_{(2,510)}= 0.85, p>.05$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(2,510)}= 0.19, p>.05$ ) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.23. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Aile Tutumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
SK	Önem Verir (1)	459	2.13	.64	G. Arası	4.70	2	2.35			
	Baskıcı (2)	41	2.46	.57	G. İçi	204.55	510	.40	5.86	.003	2>1
	Görmezden Gelir (3)	13	2.41	.69	Toplam	209.24	512				
D	Önem Verir (1)	459	2.38	.72	G. Arası	3.00	2	1.50			
	Baskıcı (2)	41	2.61	.62	G. İçi	26.51	510	.51	2.94	.05	
	Görmezden Gelir (3)	13	2.69	.82	Toplam	263.51	512				
GDD	Önem Verir (1)	459	1.88	.64	G. Arası	6.36	2	3.18			
	Baskıcı (2)	41	2.28	.63	G. İçi	208.25	510	.41	7.79	.000	2>1
	Görmezden Gelir (3)	13	2.09	.64	Toplam	214.61	512				
OT	Önem Verir (1)	459	2.00	.74	G. Arası	6.57	2	3.29			
	Baskıcı (2)	41	2.39	.68	G. İçi	275.45	510	.54	6.09	.002	2>1
	Görmezden Gelir (3)	13	2.31	.88	Toplam	282.02	512				

SK: Sınav Kaygısı, D: Düşünceler, GDD: Görev dışı davranışlar, OT: Otonom Tepkiler

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden aile tutumu değişkenine göre sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Analiz sonucunda; düşünceler ( $F_{(2,510)}= 2.94, p>.05$ ) boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Fakat sınav kaygısı toplam puan ( $F_{(2,510)}= 2.78, p<.003$ ) ile görev dışı davranışlar ( $F_{(2,510)}= 2.78, p<.01$ ) ve otonom tepkiler ( $F_{(2,510)}= 2.78, p<.002$ ) boyutlarında aile tutumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısında aile tutumuna göre meydana gelen anlamlı farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc test istatistiklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, sınav kaygısı toplam puanında baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin ( $x=2.46$ ) sınav kaygıları, isteklerine ailesi tarafından önem verilen öğrencilerden ( $x=2.13$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Görev dışı davranışlar boyutlarında baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin ( $x=2.28$ ) sınav kaygıları, isteklerine ailesi tarafından önem verilen öğrencilerden ( $x=1.88$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Otonom tepkiler boyutlarında baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin ( $x=2.39$ ) sınav kaygıları, isteklerine ailesi tarafından önem verilen öğrencilerden ( $x=2.00$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin tartışmalara, sonuçlara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu**

Bu çalışmadaki ana amaç, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu incelemede, değişkenler arasındaki ilişki dikkate alınmıştır.

Elde edilen sonuçlardan hareketle, ders çalışma becerilerinin sınav kaygısı toplam puanı ile düşünceler ve otonom tepkiler boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı; ders çalışma becerileri ile görev dışı davranışlar arasında ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum Erözkan'ın (2004) araştırmasında da ders çalışma becerileri yükseldikçe sınav kaygısının düştüğü şeklindedir ve araştırmayı desteklemiştir.

Ayrıca, sınav kaygısının ders çalışma becerileri toplam puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı; ancak sınav kaygısı ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve sınıf içi davranış boyutları arasında negatif yönde ve öğrenmede karşılaşılan güçlükler ile yardım isteme boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmesi, araştırmanın bu kapsamda ulaştığı bir diğer sonuçtur. Bazı araştırmalar dolaylı olarak bu konuya yakın sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin; Arslan, Gezen, İlhan ve Öner-Sünkür (2021) tarafından yapılan araştırmada sınav kaygısı, ders çalışma becerilerine ait bir boyut olarak gösterilmiştir. Ayrıca Kirkland ve Hollandswort (1980) tarafından yurt dışında yapılan araştırmada ise ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı birbirleriyle ilişkili iki değişken olarak gösterilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin sınav kaygıları boyutlarına yönelik elde edilen sonuçlar yorumlandığında; ders çalışma becerilerinin sınav kaygısı ile ilişkisi olmadığı söylenebilir. Fakat görev dışı davranışlar ile sınav kaygısı arasında

aynı yönde negatif bir ilişki söz konusudur. Ders çalışmadan gelinen sınavda gösterilen birtakım davranışlar arttıkça sınav kaygısında da artış olduğu düşünülmektedir.

Sınav kaygısı ders çalışma boyutlarına yönelik incelendiğinde ise; tüm alt boyutlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Zamanında ödev yapmanın, dersleri düzenli takip etmenin, sınavlara hazırlanmanın, sistemli çalışmanın, öğrenciye ayrılan çalışma ortamı düzeni sınav kaygısıyla aynı yönde negatif ilişkilidir. Bu tutumlar artınca sınav kaygısı azalmaktadır. Aynı şekilde, öğrenmede karşılaşılan güçlükler ve bu konuda öğretmen ve ebeveynlerden yardım isteme konularında da sınav kaygısı ile zıt yönlü pozitif ilişki söz konusudur. Bu sorunlar arttıkça sınav kaygısının da artacağı düşünülmektedir. Bu durum öğrenci başarısını ve sonucunda da öğrenmeyi etkileyecektir. Öğrencinin bu problemlerinin ebeveynler ve öğretmenler tarafından dikkatli gözlemlerle zamanında müdahalesi çözüme imkan sağlayabilecektir.

Bu kapsamda, araştırmanın ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye ilişkin elde ettiği sonuçlar, literatüre güncellik ve zenginlik katması bakımından önem arz etmektedir.

## **5.2.Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu**

Araştırma amaçları kapsamında, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri çeşitli demografik değişkenler bağlamında karşılaştırılmıştır.

### **5.2.1. Cinsiyet Açısından**

Bu karşılaştırmalarda, göz önüne alınan ilk değişken cinsiyet olmuştur. Cinsiyet kapsamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu edinilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, erkek ve kız öğrencilerin toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, yardım isteme, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutları bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir. Benzer araştırmalar incelendiğinde, bu sonucun sıkça tespit edilen bir sonuç olduğu saptanmıştır. Örneğin; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'ın (2005) üniversite öğrencileri üzerine yürüttüğü

araştırmada, ders çalışma becerilerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Bu bağlamda her iki araştırmada da ders çalışma becerilerinde kadın ve erkeklerin benzer özellikler gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç ile benzer bir sonuç da Tümkaya ve Bal (2006)'ın araştırmasında belirlenmiştir.

Fakat bazı araştırmalarda bu sonuç ile örtüşmeyen bulgular da elde edilmiştir. Örneğin; Massod, Fazal, Hussain ve Majoka (2008) tarafından yürütülen araştırmada ise, kız öğrencilerin ders çalışma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu edinilmiştir. Ek olarak Bülent, Hakan ve Aydın'ın (2015) araştırmasında ve zdemir'in (2019) alışmasında da ders çalışma becerilerinin cinsiyet bağlamında fark gösterdiği saptanmıştır. Bu farkın araştırma yaşlarının farklılığından kaynaklandığı, ayrıca okullara geçiş dönemiyle de alakalı olabileceği dşnlmektedir.

### **5.2.2. Sınıf Düzeyine Dayalı**

Ortaokul ğrencilerinin ders çalışma becerileri üzerine elde edilen bir diğer sonuç, sınıf düzeyine dayalı farklılaşmadır. Buna göre, ders çalışma becerileri toplam puan ile sistemli ve organize çalışma ve yardım isteme boyutlarında 5. sınıf ğrencilerinin puanı, 6. sınıf ğrencilerinin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farkın ülkemizdeki eğitim sistemi ile alakalı olduğu dşnlmektedir. Dört yıllık ilkokul eğitiminden sonra geçilen ortaokul eğitim sistemi ve yeni konular ya da yeni okul ile karşılaşmanın 5.sınıf öğrencilerini etkilemiş olabileceği dşnlmektedir. Fakat etkili dev yapma ve sınavlara hazırlanma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarında sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer araştırmalar incelendiğinde, bu sonucun Tuygar (2014) tarafından sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada da bulunduğu belirlenmiştir. Tuygar'ın (2014) araştırmasına göre, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu ğrencilerinin ders çalışma becerilerinde sınıf düzeyinin anlamlı etkisi bulunmaktadır. Ayrıca, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'ın (2005) niversite öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada da niversite ğrencilerinin ders çalışma becerilerinde sınıf düzeyine dayalı anlamlı değişiklikler bulunmuştur. Bu kapsamda, araştırmanın ders çalışma becerileri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik elde ettiği sonuçlar literatür ile uyumludur.

### 5.2.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre

Bu karşılaştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre, ders çalışma becerileri toplam puan ile yardım isteme boyutlarında 11 yaşındaki öğrencilerin puanı, 13 yaşındaki öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, sınıf türü ile de benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yaş aldıkça ortaokul derslerine alıştıkları ve yardıma daha az ihtiyaç duydukları şeklinde düşünülebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, bu sonucun desteklendiği pek çok araştırma belirlenmiştir. Örneğin; Korkut'un (2002) araştırmasında, bu çalışmada olduğu gibi yaş grubu faktörünün ders çalışma becerilerinde anlamlı değişikliklere sebebiyet verdiği saptanmıştır. Ayrıca, Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş'in (2011) lise öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada da bu sonucu destekler özellikle sonuçlar saptanmıştır.

Fakat etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin puanlarının birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.2.4. Okul Türüne Dayalı

Bu karşılaştırmalarda ulaşılan bir diğer sonuç, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin devlet ve özel okul göre anlamlı bir fark göstermemesidir, birbirlerine denk oldukları düşünülmektedir. Buna göre toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme ve yardım isteme boyutlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucu saptanmıştır. Konuyla ilgili (Aslan, 2005) çalışmasında da ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri ile yaptığı çalışmada; ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını etkilemediği gözlenmiştir.

Fakat düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin puanı, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu edinilmiştir. Bu durumun, devlet okullarının

sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle dersin dinlenmesi için gösterilen disiplinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, ders çalışma becerilerini okul türüne göre inceleyen araştırmaların çok kısıtlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Yapılan az sayıdaki araştırmalardan biri Eren (2011) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerine yürütülmüştür. Eren'in (2011) çalışmasında, okul türü değişkeninin ders çalışma becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın ders çalışma becerileri ve okul türü arasındaki ilişkiye yönelik elde ettiği sonuçla da benzerlik göstermiştir, daha önce yapılan çalışmalara da güncel bir bakış açısı kazandıracağı söylenebilir.

### **5.2.5 Kardeş Sayısı Kapsamında**

Bu karşılaştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerine ait toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, yardım isteme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarında kardeş sayısı kapsamında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Fakat sistemli ve organize çalışma boyutunda 2-3 kardeşi olan öğrencilerin puanı, 4-5 kardeşi olan öğrencilerin puanından ve çalışma ortamını düzenleme boyutunda kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan ve 2-3 kardeşi olan öğrencilerin puanı, 5'ten fazla kardeşi olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu duruma, ailenin çocuk sayısının 4'ten fazla oluşuyla birlikte her birine aynı çalışma ortamını yaratamayacakları, ev ortamının oda büyüklüğü, ayrı çalışma odasının varlığı ve yaşanan kişilerin kalabalıklığının da etki ettiği düşünülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, ders çalışma becerileri ve kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi değerlendiren benzer çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Çakmak (2020) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma öz yeterlikleri çeşitli demografik değişkenler kapsamında kıyaslanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde ise ortaokul öğrencilerinin ders çalışma öz yeterliklerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda Çakmak'ın (2020) araştırması doğrudan olmasa bile dolaylı olarak bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yine diğer bir çalışmada (Kaçire & Yiğit, 2015) ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir.

### 5.2.6. Yaşanılan Kişilere Göre

Bu karşılaştırmalarda ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde yaşanan kişilere göre genel anlamda anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre, toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, yardım isteme ve çalışma ortamını düzenleme boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat sistemli ve organize çalışma boyutunda aile büyükleri ile yaşayan öğrencilerin puanı, sadece babalarıyla yaşayan öğrencilerin puanından; öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutunda sadece annesiyle yaşayan öğrencilerin puanı, anne ve babasıyla yaşayan öğrencilerin puanından ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda anne ve babasıyla yaşayan öğrencilerin puanı, sadece babasıyla yaşayan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu durum değerlendirildiğinde; sistemli ve organize çalışma anlamında aile büyükleri ile yaşamda, hayat tecrübesi edinmiş aile büyüklerinin peşlerinden gelecek yeni neslin eğitimine verdikleri önemin değeri düşünülmektedir. Ayrıca baba ile yaşamda yoğun iş temposu içerisinde çocuğun ödevleri konusunda yeteri kadar zaman ayıramadığı şeklinde bir düşünce de oluşmuştur. Öğrenmede karşılaşılan güçlükler konusunda sadece anne ile yaşanan ortamda, annenin çalışmıyor olabileceği, bu yüzden çocukla daha yakından ilgilenmesi sonucu sorunları daha hızlı çözmek istemesi düşünülen bir diğer konudur. Düzenlik ve uygun sınıf içi davranış konusunda ise sadece baba ile yaşayan öğrencilerin tıpkı sistemli ve organize çalışmada da olduğu gibi babanın ev geçindirme sebebiyle anne ile sorumluluğu yeterince paylaşamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer nitelikli araştırmalar incelendiğinde, ders çalışma becerilerini yaşanan kişilere göre kıyaslayan bir çalışma hâlihazırda tespit edilememiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin yaşanan kişilere göre anlamlı fark göstermemesini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

### 5.2.7. Anne-Baba Eğitim Durumu Kapsamında

**Anne Eğitimi:** Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde anne eğitim durumu kapsamında değerlendirildiğinde, anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle; annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar olan, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ders çalışma

becerilerine ait toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, yardım isteme, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarının denk olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bir bütün olarak değerlendirildiğinde, annesi farklı eğitim kademelerinden mezun olan ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin denk olduğu söylenebilir. Aynı şekilde, Aslan'ın (2005) çalışması da anne baba eğitim durumu hakkında yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Fakat Şara (2012) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerine yürütülen çalışmada, katılımcıların ders çalışma stratejileri anne eğitim durumu bağlamında değerlendirilmiş ve anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Şara'nın (2012) araştırmasında anne eğitim durumuna dayalı olarak anlamlı sonuçların tespit edilmesi, her iki araştırmayı birbirinden ayırmaktadır. Bu durumun çalışma grubu yaş farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Baba Eğitimi:** Araştırma bağlamında elde edilen bir başka sonuç, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde baba eğitim durumu kapsamında anlamlı bir değişiklik bulunamamasıdır. Buna göre; babası okur-yazar olmayan, okur-yazar olan, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin ders çalışma becerilerine ait toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, yardım isteme, çalışma ortamını düzenleme ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarının denk olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde, Aslan'ın (2005) çalışması da anne baba eğitim durumu hakkında yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yapılan incelemeye yakın diğer bir değerlendirme, Şara (2012) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerine yürütülen araştırmadır. Şara'nın (2012) araştırmasında da bu araştırmada olduğu gibi katılımcıların puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.

#### **5.2.8. Aile Gelir Durumuna Dayalı**

Bu karşılaştırmalarda ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri, aile gelir durumuna dayalı incelendiğinde puanlarda genel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerine ilişkin toplam puan ile etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize

çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme ve yardım isteme boyutlarında aile gelir durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda aile geliri alt düzeyde olan öğrencilerin puanı, aile geliri üst düzeyde olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun ailede birlikte yaşanan kişilerin baskısı veya çocuğun kişilik yapısı nedeniyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Benzer nitelikli araştırmalar incelendiğinde, ders çalışma becerileri ile gelir düzeyi arasında bağ kuran araştırma sayısının sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu konuda yapılan az sayıdaki çalışmadan biri Tuygar'ın (2014) sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmasıdır. Tuygar (2014) tarafından yaptığı çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi ders çalışma becerilerinin aile gelir durumu kapsamında anlamlı farklılık göstermemesi, her iki araştırmanın birbirlerini doğrulamasını sağlamaktadır. Dolayısıyla literatüre zenginlik katması sebebiyle önemlidir.

#### **5.2.9. Aile Tutumuna Dayalı**

Bu karşılaştırmada, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerine ait toplam puan ile sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme, düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutlarında aile tutumuna göre anlamlı farklar olduğu sonucu edinilmiştir. Buna göre, toplam puan ile sistemli ve organize çalışma ve çalışma ortamını düzenleme boyutlarında ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin puanı, baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin puanından; öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutunda baskıcı ve görmezden gelinen aile tutumuna sahip öğrencilerin puanı, ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin puanından ve düzenlilik ve uygun sınıf içi davranış boyutunda ailesi tarafından isteklerine önem verilen öğrencilerin puanı, baskıcı ve görmezden gelinen aile tutumuna sahip öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fakat etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma ile yardım isteme boyutlarında gruplar arasında aile tutumu bağlamında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu durumun çocuğun okul başarısı ile ilgili faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Baskıcı ve görmezden gelinen aile tutumuna sahip öğrenciler öğrenmede sıkıntı yaşarken, isteklerine önem verilen aile tutumuna sahip öğrencilerin ise sistemli ve organize çalıştıkları ve aynı tempoyu okulda da sürdürerek uygun sınıf içi davranış

geliştirdikleri düşünölmektedir. Bu çalışmanın, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin aile tutumuna göre farklılaşma düzeyini ortaya koyması bakımından literatüre zenginlik kazandırması bakımından önemlidir.

### **5.3. Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışması ve Sonucu**

Araştırma amaçları kapsamında, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları çeşitli demografik değişkenler bağlamında karşılaştırılmıştır.

#### **5.3.1. Cinsiyet Açısından**

Bu karşılaştırmalarda, göz önüne alınan ilk değişken cinsiyet olmuştur. Cinsiyet kapsamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam puan ile düşönceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, erkek ve kız öğrencilerin sınav kaygılarının denk olduğunu söylemek mümkündür. Benzer araştırmalar incelendiğinde, bu sonucun sıklıkla tespit edilen bir sonuç olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Aydın ve Takkaç (2007) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce dersine ilişkin sınav kaygısı incelenmiş ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Ayrıca, Erözkan'ın (2004) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları değerlendirilmiş ve sınav kaygısına ilişkin alt boyutların genelinde kadın ve erkeklerin puanı denk bulunmuştur. Bozkurt'un (2012) matematik dersine ilişkin sınav kaygısını incelediği araştırmada da cinsiyete bağlı anlamlı farklar bulunamamıştır. Aynı şekilde ölçeğin kendi çalışmasında da kız ve erkeklerde anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, Aydın ve Takkaç (2007), Erözkan (2004), Aydın ve Bulgan (2017) ve Bozkurt'un (2012), araştırmalarından hareketle, bu araştırmanın ulaştığı sonuçların literatür ile uyumlu olduğu ve güncellik kazandırdığı söylenebilir.

#### **5.3.2. Sınıf Düzeyine Dayalı**

Bu karşılaştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları, sınıf düzeyine dayalı incelendiğinde puanlarda negatif yönde anlamlı değişiklikler olduğu sonucuna

varılmıştır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutlarında 6. sınıf öğrencilerinin puanı 5. sınıf öğrencilerinin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumun sınıf yükseldikçe alınan derslerin fazlalaşması sebebiyle öğrencide sınav kaygısı oluşturacağı düşünülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde; Usta (2021) tarafından ortaokul öğrencileri üzerine yürütülen araştırmada da matematik dersine ilişkin sınav kaygısını sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermesinin tespit edilmesi bu çalışmayı ortak bir zeminde buluşturmaktadır. Aynı şekilde, Aydın ve Bulgan'ın (2017) çalışmasında, araştırmada kullanılan ölçeğin sonuçlarında da sınıf düzeyinde anlamlı farklılara ulaştığı belirtilmiştir. Ayrıca, Çiy'in (2021) ortaokul öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada hem bu çalışmayı hem de Usta'nın (2021) araştırmasını destekleyici sonuçlar elde edilmiştir.

### **5.3.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre**

Bu karşılaştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanları yaş grubu kapsamında değerlendirilmiş ve anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre; 11, 12 ve 13 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutları birbirlerine denktir. Sınav kaygısı üzerine yürütülen araştırmalar, yaş grubunun genel olarak sınav kaygısında anlamlı bir değişikliğe sebebiyet vermediği saptanmıştır. Başoğlu'nun (2007) araştırmasında, farklı yaş grubunda yer alan katılımcıların sınav kaygılarının denk bulunması buna bir örnektir. Ayrıca, Alp-Aydiner'in (2021) geç ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmada yaş grubu ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması, Alp-Aydiner'in (2021) çalışmasını hem bu araştırma hem de Başoğlu'nun (2007) araştırması ile ortak zeminde buluşturmaktadır.

### **5.3.4. Okul Türüne Dayalı**

Bu karşılaştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarında okul türü kapsamında anlamlı bir değişiklik belirlenmemiştir. Bu sonuçtan hareketle, devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutları

birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da bu sonuç pek çok kez tespit edilmiştir. Konuyla ilgili (Aslan, 2005) çalışmasında da ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri ile yaptığı çalışmada; ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını etkilemediği gözlenmiştir.

### **5.3.5 Kardeş Sayısı Kapsamında**

Bu karşılaştırmalarda ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanları kardeş sayısına göre incelendiğinde puanlarda anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre; kardeşi olmayan ya da farklı sayılarda kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutları benzerdir. İlgili çalışma Bozkurt (2012) tarafından yapılmış ve kardeş sayısına bağlı olarak sınav kaygısının değişmediğini ortaya koymuştur.

Fakat sınav kaygısı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde, farklı türde sonuçların elde edildiği belirlenmiştir. Örneğin; Arslan ve Aksekioglu'nun (2017) lise öğrencileri katılımıyla yürüttüğü araştırmada, kardeş sayısının bağımsız bir değişken olarak sınav kaygısını etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu durumun yapılan araştırmada kullanılan çalışma grubunun ortaokul ve lise düzey farkından kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın elde ettiği sonuçların literatüre güncel bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

### **5.3.6. Yaşanılan Kişilere Göre**

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarında yaşanan kişiler kapsamında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre; farklı kişilerle yaşayan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutlarında anlamlı fark yoktur. Benzer nitelikli araştırmalar incelendiğinde, sınav kaygısını yaşanan kişilere göre kıyaslayan bir çalışma halihazırda tespit edilememiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısının yaşanan kişilere göre anlamlı fark göstermemesini ortaya koymasından önem arz etmektedir.

### 5.3.7. Anne-Baba Eğitim Durumu Kapsamında

**Anne Eğitimi:** Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları, anne eğitim düzeyine dayalı incelendiğinde görev dışı davranışlar boyutunda anlamlı değişiklik olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, görev dışı davranışlar boyutunda annesi yüksek okul mezunu olan öğrencilerin puanı, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksektir. Sınav Kaygısı ölçek sorularına bakıldığında sınav esnasında farklı davranışların sergilendiği şeklinde sorular olduğu görülmektedir. Bu davranışlara dersin tam olarak çalışılıp çalışılmadığının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Fakat ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarına ilişkin toplam puan ile düşünceler ve otonom tepkiler boyutlarında anne eğitim düzeyi bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Benzer araştırmalarda da anne eğitim durumunun sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sıkça bulunmuştur. Örneğin; Tekbaş'ın (2009) ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla yürüttüğü araştırmada, anneleri farklı eğitim kademelerinden mezun olan öğrencilerin sınav kaygılarının benzer olduğu sonucu saptanmıştır. Ayrıca, Delioğlu'nun (2017) matematik dersine ilişkin sınav kaygısının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini tespit etmesi, araştırmanın literatürle bu yönden uyumlu sonuçlara ulaştığını göstermektedir.

**Baba Eğitimi:** Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarında baba eğitim durumu kapsamında anlamlı bir değişiklik belirlenmemiştir. Bu sonuçtan hareketle, babası okur-yazar olmayan ya da farklı eğitim kademelerinden mezun olan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutlarında anlamlı fark yoktur.

Benzer araştırmalarda bu araştırmadan farklı olarak baba eğitim durumunun sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Örneğin; Tekbaş'ın (2009) ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla yürüttüğü araştırmada, babaları farklı eğitim kademelerinden mezun olan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğinin belirlenmesi bunun bir yansımasıdır. Bu noktada yapılan çalışma ile birbirinden ayrılmaktadır. Bu durumun ölçeğin sadece seçme sınavına özel uygulanışı ve baba baskısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

### **5.3.8. Aile Gelir Durumuna Dayalı**

Bu karşılaştırmada ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanları aile gelir durumuna göre incelendiğinde puanlarda anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Buna göre; ailesi üst, orta ya da alt düzey gelire sahip olan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına ilişkin toplam puan ile düşünceler, görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutları benzerdir. Bu sonuç, benzer nitelikli araştırmaların sonuçları ile uyumlu şekildedir. Nitekim Delioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersine ilişkin sınav kaygısının gelir durumuna göre farklılık göstermediğinin tespit edilmesi de bu durumun bir yansıması niteliğindedir.

### **5.3.9. Aile Tutumuna Dayalı**

Bu karşılaştırmada ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları, aile tutumuna dayalı incelendiğinde toplam puan ile alt boyutların bazılarında anlamlı değişiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, toplam puan ile görev dışı davranışlar ve otonom tepkiler boyutlarında baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin puanı, isteklerine ailesi tarafından önem verilen öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fakat ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarına ilişkin düşünceler boyutunda aile tutumu bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Bu durumun, ders çalışma becerilerinde de çıkan sonuçla ilgili olduğu, baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilerin ders çalışma becerilerinde problem olduğu için bu korkularını sınava da yansıttıkları düşünülmektedir. Sarıkaya ve Gemalmaz (2021) tarafından yürütülen araştırmada da, aile tutumunun sınav kaygısını doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca Başol ve Zabun'un (2014) araştırmasında aile tutumunun sınav kaygısının yordayıcısı olarak gösterilmesi bu durumla ilgilidir. Dolayısıyla araştırmanın elde ettiği sonuçların benzer nitelikli araştırmalar ile örtüştüğü söylenebilir.

### **5.4.Öneriler**

Bu araştırmanın konusu, ortaokul öğrencilerinde ders çalışma becerileri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Benzer nitelikte çalışma yapacak araştırmacılara, ailelere ve öğrencilere bu araştırma kapsamında birtakım öneriler sunulmuştur.

#### **5.4.1.Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu araştırmaya ilişkin bağımlı değişkenler; ders çalışma becerileri ve sınav kaygısıdır. Benzer araştırmalarda, ders çalışma becerileri ve sınav kaygısına ek olarak farklı ölçeklerle birlikte değerlendirilebilir. Yaşanan kişiiler boyutunda ölçek tipleri detaylandırabilir.
2. Bu araştırmanın çalışma grubu, ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, ilkokul öğrencileri, lise öğrencileri veya üniversite öğrencileri gibi farklı çalışma grupları belirlenebilir. Ayrıca ortaokul öğrencileri ile lise öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin kıyaslanması gibi iki farklı grup üzerinden araştırma yürütülebilir.
3. Yapılan bu çalışama, tarama modelindedir. Benzer araştırmalarda deneme modeli de kullanılabilir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile sınav kaygıları üzerinde etkisi olan bağımsız değişkenler derinlemesine incelenebilir.
4. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ve sınav kaygısına ait toplanan veriler nicel tiptedir. Benzer araştırmalarda nitel veriler de toplanabilir.

#### **5.4.2.Ailelere Öneriler**

1. Özellikle kalabalık aile tiplerinde öğrenciye özel ve sürekli çalışma ortamının yaratılması, başarı ve sorumluluk ve özgüven açısından faydalı olacağı düşünülebilir.
2. Öğrencilerin önemsenmesinin, ders çalışma ve sınav konularında onlara özenli davranmanın, empati kurabilmenin, duygu ve düşünce paylaşımı yapmalarının sınav kaygısını azaltacağı, bu konuda okulların rehberlik birimlerinden ve ocuk psikoloğundan yardım alınabilir.

#### **5.4.3.Öğrencilere Öneriler**

1. Ders alışma konusunda uygun olmayan ev ortamları için okulların etüt sınıflarına sürekli katılımın sınav başarısına önemli katkıları olacağı düşünölmektedir.
2. Sınav kaygısını azaltmak için okulların rehberlik birimlerini ziyaret etmeleri önerilebilir.

#### **5.4.4.Okul Yönetimine Öneriler**

1. Ders çalışma becerileri ve sınav kaygısına yönelik farklı ölçeklerin zaman zaman uygulaması düşünülebilir.
2. Sınav kaygısı ve ders çalışma becerileri konusunda ailelerin ve öğrencilerin katılacağı seminerlerin yararı düşünülebilir.
3. Özellikle okulların rehberlik birimlerinden ailelerin ve öğrencilerin daha fazla yararlanmaları önerilebilir.
4. Özel çalışma ortamı olmayan öğrenciler için kütüphanelerin daha aktif kullanımı sağlanabilir ya da müsait çalışma odaları düzenlenebilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, S. (2019). Sınav Kaygısının Yordanmasının Psikolojik Dayanıklılık ve Karar Verme Becerileri Açısından İncelenmesi. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkayış, D. (2019). *Psikolojik Açıdan Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. İstanbul: Bengisu Yayınları.
- Alp- Aydın, R. (2021). Geç Ergenlerde Sınav Kaygısı, Akran Baskısı ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arslan , Ü., & Aksekioglu, B. (2017). Investigating High School Student' Test Anxiety Level in Terms of Various Variables. *Journal of Human Sciences*, 14(4), s. 4884-4897.
- Arslan, A. G., Gezer, A. G., İlhan, A. G., & Sünkür, A. G. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Örneği.
- Aslan, S. A. (2005). Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise GirişSınavını Yordama Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). İnsan hafızası: Önerilen Bir Sistem ve Kontrol Süreçleri, Öğrenme ve Motivasyon Psikolojisi: Araştırma ve Teorideki Gelişmeler. (K. W. Spence, Dü.) s. 89-195.
- Aydın , S., & Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet İle İlişkisi.
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017, 2 16). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *İlköğretim Online*, 860-899. doi:10.17051
- Babadoğan, C. (2002). *Ders Çalışılır mı? (Çoluk Çocuk (Ders Çalışma Dosyası), Dü.) Kök Yayınları*.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (1997). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Barut, Y. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. MEB Yayınları.
- Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe*

Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Ana Bilim Dalı(Tez No:12445). Ankara.

- Başıoğlu, T. S. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. (Y. Y. Tezi, Dü.) İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye Belirleme Sınavında Başarının Yordayıcılarının İncelenmesi: Dershaneye gitme,Mükemmeliyetçilik,Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bedir, G., & Çaycı, D. (2017, Nisan). Ortaokul 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Yöntemlerinin İncelenmesi. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), s. 67-81.
- Berliner, D. (1997). "Teacher Expertise" Teaching and Learning in the Primary School. (A. Pollard , & J. Bourne, Dü) *The Open University Press*, s. 72-79.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. A., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(11), 230-241.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı.
- Bozkurt , N. (2019). Ergenlerde Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı / Ruh Sağlığı ve Hast. Hemşireliği Bilim Dalı.
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı,Matematik Kaygısı,Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (İ. Deniz, & E. Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bülent, A., Hakan, K., & Aydın, B. (2015). An Analysis of Undergraduates' Study Skills. *7 th World Conference on Educational Science* . 197, s. 1355-1362. Greece: Social and Behavioral Sciences.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum* (12 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Ceylan , D. (2020). Öğrenme Stratejileri ve Eleştirel Düşünmenin Lise Öğrencilerinde Akademik Başarıyı Yordama Gücü. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çaha, Ö., Çetin, M., & Özgenel, M. (2019). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu*. İstanbul: İZÜ Yayınları.
- Çakmak, B. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde Teknoloji ile Kendi Kendine Öğrenme ve Ders Çalışma Öz Yeterlilik Algısının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim, Online E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çiftçi, T. (2017). *Ders Çalışma Motivasyonu /Anne-Baba & Öğretmenler İçin*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiy, D. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Sınav Kaygılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı İle Sınav ve Matematik Kaygısı, Matematiğe Yönelik Özyeterlilik Algisi Arasındaki İlişki*. (Y. Y. Tezi, Dü.) Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Demir, M. (2015). *Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi*. (Y. Y. Tezi, Dü.) Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirbulak, C. (2000, Nisan-Mayıs-Haziran). Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*(146).
- Deniz, S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 287-302.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretim'de Öğretmen Yetiştirme-Tarihi Gelişimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Eker, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne - Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi.
- Eren, O. Y. (2011). *İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki*

- İlişki*. (Y. D. Tezi, Dü.) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başarı Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 13-38.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Gözütok, F. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 37-48.
- Gündoğdu, Ö. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sınav Kaygısıyla Başarı Çıkma Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- <https://tr.wikipedia.org/>. (1998, Eylül). Kısa Süreli Bellek. Vikipedi Özgür Ansiklopedi.
- Jonides, J. (2008, Ocak). The Mind and Brain of Short-Term Memory. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 193-224.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and The World Through Mindfulness*. Hachette UK.
- Kaçire, İ., & Yiğit, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Kalkınma Bakanlığı. (2009). *Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim, Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Kalkınma Planı.
- Kaner, S., & Kesiktaş, A. D. (2008). Ders Çalışma Becerileri Ölçeği Ana-Baba, Öğretmen ve Öğrenci Formlarının Psikometrik Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-321.
- Kapıkıran, Ş. (1999). Başarı Korkusu ve Başarısızlık Korkusunun Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Karakaya, E., & Öztıp, D. (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*(2), 10-24.
- Kılıççı, Y. (1989). *Kendini Kabul Envanteri El Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Kirkland, K., & Hollandsworth, J. G. (1980). Effective Test Taking: Skillacquisition Versus Anxiety-Reduction on Techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(48), 431-439.
- Koç, K. M. (2019). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısının Beslenme ve Vücut Kompozisyonu Üzerine Etkisi . İstanbul: Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beslenme ve Diyetetik Ana Bilim Dalı.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 177-184.
- Kul, S;. (2014, 8 2). Uygun İstatistiksel Test Seçim Kılavuzu/ Guideline For Suitable Statistical Test Selection. *Plevra Bülteni*, s. 26-29.
- Kulaksızoğlu, A. (2017). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı* (2. b.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Massod, S., Fazal, S., Hussain, S., & Majoka, M. I. (2012). The Role of Study Skills in Academic Achivement of Students: A Closure Focus on Gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 37-51.
- McMurry, F. M. (2004). *Ders Çalışmayı ve Öğrenmeyi Öğretmek*. (E. Ergün, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Morrison, J. (2017). *DSM-5'İ Kolaylaştıran "KLİNİSYENLER İÇİN TANI REHBERİ"* (1 b.). (M. Şahin, Dü., & H. Kural, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Oliver, A. I. (1966). Curriculum Improvement and the Smaller Secondary School. *NASSP Bulletin*. doi:10.1177/019263656605030705
- Ormrod, J. E. (2016). *Öğrenme Psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (Ocak, 2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. (E. TÜRK, Dü.) Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü .
- Ö.Kurt, E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarıyla İlgili Olarak Sınav Kaygısı ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğmen, H., & Herzog, M. (2016, Haziran 9). İnsan Görsel Duyusal-Belleğinin Yeni Bir Kavramsallaştırılması. *Semantic Scholar*( 9000792). doi:10.3389/fpsyg.2016.00830
- Önder, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi.
- Özcan, B. (2011). *Sınav Kaygısına Son*. İstanbul: Paraf Yayınları.
- Özdamar, K. (2018). *Eğitim, Sağlık ve Sosyal Bilimler için SPSS Uygulamalı Temel İstatistik*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

- Özdemir, E. (2019). Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. (Y. Y. Tezi, Dü.) Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüven, İ. E. (2016). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztekin, H. (2018). *Etkili Ders Çalışma ve Dikkat Eksikliği*. Eskişehir: Dorlion Yayınları.
- Piji-Küçük, D. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School Ethical Climate and Parental Involvement. *Journal of Educational Administration*, 4(40).
- Russell, R. (2012). *Cognition: Teory and Practice*. Değerli Yayıncılar.
- Sara, P. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Y. Y. Tezi, Dü.) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarikaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler. *Jour Turk Fam Phy.*, 12(2), 99-107.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, H. (2012). *Kim Galip Gelecek Sınav mı, Sen mi?*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Şen, H. Ş. (2011). *Öğrenme Öğretme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şenol, S., & İşeri, E. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Güncel Psikoloji ve. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi*(4).
- Taba, H. (1966). *Teaching Strategy and Learning*. (R. W. Mills, Dü.)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (s. 6 th. Edition). içinde Boston: Pearson.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tartar, N. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, D. B. (2019). *Çocuk Bakış Açısıyla Ebeveyn Boşanması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi. (29.07.1965). (1363).

- Tekbaş, S. (2009). Edirne Merkez İlçede İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler. (Y. Y. Tezi, Dü.) Edirne: Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Topbaş, Y. E. (2009). *Zeka Temelli Ders Çalışma Teknikleri*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Tutkun, Ö., & Köksal, A. (2000). Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*(216-224).
- Tuygar, Ş. F. (2014). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 69-94.
- Tüba , K. (2013). Türkiye’de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile İlgili Çalışmaların Yürütüldüğü Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). [www.joucer.com](http://www.joucer.com) adresinden alındı
- Tümkaya, S., & Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *TDK*. TDK Web Sitesi: <http://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama* (3.Baskı b.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Uludağ, M. E. (2008). 1923-1950 Dönemi Çocuk Romanlarında Sevgi ve Korku Motiflerinin Çocuk Eğitimine Etkisi. Türkiye: Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Edebiyatı Bölümü / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türk Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı.
- Usta, E. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. (Y. Y. Tezi, Dü.) Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyan, Z., Ceyhun Peker, A. G., Tekiner, A. S., & Ulukol, B. (2014). Ergenlerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Sıklığının Araştırılması. *Konuralp Tıp Dergisi*, 6(3), 21-26.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayıncılık.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modeli Kullanmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Merak, Kaygı, Özyeterlik ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz , D. (2011). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Konya, Türkiye: Selçuk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Yılmaz, H. R. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Matematik Başarısının Matematik Kaygısı, Sınav Kaygısı ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi 2. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 30-42.



# EKLER

## EK 1.Ölçek Sahibinden İzinler

31.03.2019

Yahoo Mail - Re: Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği izni hk.

Re: Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği izni hk.

From: Gökçe Bulgar

To:

Cc:

Date: Sunday, March 31, 2019, 6:54 PM GMT+3

Merhaba,

Ölçeği kaynak göstererek araştırma amaçlı kullanabilirsiniz. Ekte ölçekle ilgili makaleyi ve makalenin sonunda ölçeği bulabilirsiniz. Tezinizde başarılar dileriz.

İyi çalışmalar,  
Gökçe

On Sat, Mar 30, 2019 at 10:51 PM nezahat karakoseli

wrote:

Sayın Bulgar;  
İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim.  
"Ortaokul öğrencileri için ders çalışma motivasyonları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmasını Tez Danışmanım Dr.Besra TAŞ hocamla yapmak için Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinizi kullanmak istiyoruz. Bunun için izniniz ve ölçeğinizi rica ederim.  
Saygılarımla;

Nezahat Karaköseli

---  
Gökçe Bulgar, Ph.D.  
Assistant Professor



Aydın\_Bulgar\_2017.pdf  
1MB



Sema Kaner  
To:

Apr 1 at 2:57 PM ★

MERHABA NEZAHAT,  
EKTE İLGİLİ MATERYAL VAR.  
ÖLÇEĞİ KULLANMANIN KOŞULU; TEZİN BİTİNCE TEZİNİN BİR ÖRNEĞİNİ, MAKALEYE/BİLDİRİYE/POSTERE DÖNÜŞÜRSE DE ONUN BİR ÖRNEĞİNİ BANA YOLLAMAN.  
İYİ ÇALIŞMALAR.

nezahat karakoseli, 1 Nis 2019 Pzt, 10:17 tarihinde şunu yazdı:

> Show original message



Prof. Dr. Sema KANER

Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü



DERS ÇALIŞ... .rar

Re: Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği izni hk. 5

Yahoo/Inbox ★



nezahat karakoseli  
Tr

Mar 30 at 10:37 PM ★

Sayın Kaner,

İstanbul Sebhattin Zaim üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim.  
"Ortaokul öğrencilerinin çalışma becerileri ile veli beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmasını Tez Danışmanım Dr.Besra TAŞ hocamla yapmak için Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Bunun için izniniz ve ölçeğinizi rica ederim.  
Saygılarımla;

Nezahat Karaköseli



Sema Kaner  
To: nezahat karakoseli

Apr 1 at 10:07 AM ★

Günaydın Nezahat,  
Ders çalışma becerilerini öğrencilerin mi yoksa anne-babaların mı bildirimlerine göre değerlendireceksin. Bu ölçekler, bir grup ölçeği içeriyor. Sen kimin bildirimlerini temel alacaksın?

nezahat karakoseli, 30 Mar 2019 Cmt, 22:37 tarihinde şunu yazdı:

> Show original message

• nezahat karakoseli

---

Tc

Tue, Feb 25, 2020 at 9:42 AM

Sayın Hocam,

çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinizi yüksek lisans tezimde kullanmama naif davranışınızla izin vermişsiniz, tekrar tekrar teşekkür ederim. Ben ölçeğinizi veli beklenti anketleriyle kullanacaktım fakat veliye ulaşmanın zorluğu sebebiyle sınav kaygısı ölçeğiyle birlikte kullanmanın daha uygun olacağı şeklinde karar verdik. Tez ismim; "Ortaokul Öğrencilerinde Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak değişmiştir. Bu sebeple tekrar izninize ihtiyacım vardır.

Saygılarımla;

Nezahat Karaköseli

PDR YL

Show original message

---

•

•

---

Sema Kaner

To: nezahat karakoseli

Wed, Feb 26, 2020 at 3:30 PM

İLGİLİ DOSYA EKTEDİR.

---

## EK 2. Ölçek Millî Eğitim Bakanlığı İzinleri



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-32590609  
Konu : Anket ve Araştırma İzni  
(Nezahat KARAKÖSELİ)

21/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 2100007237 tarih ve bila sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.09.2021 tarihli tutanağı.  
ç) Valilik Makamının 18.09.2021 tarih ve 32304410 sayılı oluru

Araştırma Konusu : Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ile Sınav Kaygıları  
Arasındaki İlişkinin incelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Kişiler : İstanbul/Esenyurt, Başakşehir  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ilgi (ç) Valilik Olur'unun iptali ve söz konusu anketin ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/09/2021  
Niyazi ERTEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**  
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr/adresinden> 352h-f757-3ce8-8c63-f797 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-32776104  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Nezahat  
KARAKÖSELİ)

23.09.2021

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 21.09.2021 tarihli ve 32590609 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrâhman ENSARİ  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

**Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Bakiyedik Mah. İsmail Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul | Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 | Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : [strateji@isb01.meb.gov.tr](mailto:strateji@isb01.meb.gov.tr) | Uzman : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : [isb01@isb01.isp.tr](mailto:isb01@isb01.isp.tr) | İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



### EK 3. Uygulanan İzinli Ölçekler

#### SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Bu anket Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nezahat KARAKÖSELİ'nin tez çalışması için yapılmaktadır. Anketin amacı ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin sınav kaygısına etkilerini araştırmaktır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi ve aile bilgileri gizli tutulacaktır. Sorulara objektif ve samimi cevaplar vereceğinize inanıyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

- 1) Sınıfınız: .....
- 2) Yaşınız: .....
- 3) Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kız
- 4) Okuduğunuz okul? ( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul
- 5) Kaç kardeşiniz var?  
( ) 1 ( ) 2-3 ( ) 4-5 ( ) 5 ve üstü
- 6) Kiminle birlikte yaşıyorsunuz?  
( ) Anne-baba ( ) Aile Büyükleri ( ) Anne ( ) Baba ( ) Diğer.....
- 7) Annenizin eğitimi:  
( ) Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar  
( ) İlk okul mezunu ( ) Orta okul mezunu  
( ) Lise ve dengi mezunu ( ) Yüksek okul: Adı:.....
- 8) Babanızın eğitimi:  
( ) Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar  
( ) İlk okul mezunu ( ) Orta okul mezunu  
( ) Lise ve dengi mezunu ( ) Yüksek okul: Adı:.....
- 9) Size göre ailenizin gelir durumu aşağıdakilerden hangisine girer?  
( ) Üst düzey ( ) Orta düzey ( ) Alt düzey
- 10) Ailenizin genel olarak size karşı tutumu nasıldır?  
( ) İsteklerime önem verir  
( ) Baskıcı davranır  
( ) Çoğunlukla görmezden gelir



### Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği – Öğrenci Formu

Sevgili Öğrenciler,

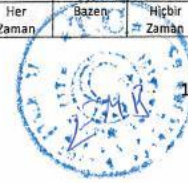
Bu ölçme aracı, sizin çalışma alışkanlıklarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden istenen, her ifadeye yer alan davranışı ne sıklıkla yaptığınızı düşünmeniz ve uygun yanıt seçeneğini işaretlemenizdir. Eğer o davranışı her zaman yapıyorsanız **Her Zaman** seçeneğini, bazen yapıyorsanız **Bazen** seçeneğini, hiçbir zaman yapmıyorsanız **Hiçbir Zaman** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınızın doğruluğu, araştırmanın sağlığı açısından çok önemlidir. Yanıtlarınız gizli tutulacak, hiçbir kişiye ya da kuruluşa verilmeyecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Prof.Dr. Sema Kaner  
Arş.Gör. A. Dolunay Kesiktaş

1.	Bir sonraki okul günü için çantamı hazırlarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
2.	Öğretmenin verdiği ödevleri defterime yazmayı unutuyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
3.	Derste öğretmenin tahtaya yazdıklarını defterime yazarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
4.	Okuduğum bir yazıyı anlamaya çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
5.	Okuduğum yazıdaki anlamadığım sözcüklerin anlamlarını, sözlükten bakarak öğrenirim ya da başkalarına sorarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
6.	Yazdığım bir yazıyı okuyarak kontrol ederim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
7.	Öğretmenin sınıfta yaptırdığı etkinliklere katılmaktan zevk alırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
8.	Ödevlerimi zamanında ve eksiksiz bitiririm	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
9.	Dönem ödevlerimi bir gün önceye bırakmadan bitiririm	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
10.	Ödevlerimi temiz ve düzenli yaparım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
11.	Ödevlerimi kendim yaparım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
12.	Ödev yapmanın ve ders çalışmanın gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
13.	Bir sonraki sınava, yaptığım hataları görerek hazırlanırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
14.	Sınav sorularını yanıtlamaya başlamadan önce, öğretmenin verdiği yönergeleri dinlerim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
15.	Sınıf ve okul kurallarına uyarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
16.	Bir konuyu çalışırken, öğrendiklerimi içimden ya da yüksek sesle tekrarlarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
17.	Derslerden iyi not almak benim için önemlidir	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman



18.	Ders çalışmak ve bir şeyler öğrenmek bana zevk veriyor	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
19.	Kendime haftalık çalışma planı yaparım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
20.	O gün sınıfta işlenen konuları evde tekrar ederim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
21.	Ders notlarımı arkadaşlarımla karşılaştırır ve tam olup olmadığını kontrol ederim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
22.	Okunacak yazı ile ilgili çalışma sorularına önceden bakarım ve okurken bu soruları yanıtlamaya çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
23.	Bir yazıyı okurken, kendi kendime konuyla ilgili sorular sorarım ve bu soruları cevaplamaya çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
24.	Bir yazıyı okurken, önemli bilgilerin altını çizerim ve yazının kenarlarına notlar alırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
25.	Okurken, özet çıkarırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
26.	Ödevlerimi yapmak için okul kütüphanesini kullanırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
27.	Sınavlara sınıf arkadaşlarımla birlikte hazırlanırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
28.	Ders çalıştıktan sonra, gözlerimi kapatıp, öğrendiklerimi hatırlamaya çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
29.	Yeterince hızlı okuyamam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
30.	Bir yazıyı okurken, ana fikri ve önemli noktaları belirlemede güçlük çekiyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
31.	Okuma ödevlerimi zamanında bitiremem	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
32.	Düşüncelerimi yazmakta zorlanıyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
33.	Dersi dinlerken dikkatim çok kolay dağılıyor	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
34.	Derste anlamadığım yerleri öğretmene sormaya çekiniyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
35.	Ödev yapma dışında, evde ders çalışmam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
36.	Sınav süresi, tüm soruları cevaplamama yetmiyor	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
37.	Anlamadığım konuları çalışmayı bırakırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
38.	Öğrendiğim konuları çok çabuk unutuyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
39.	Okula götürdüğüm araç-gereçleri (kalem, defter, kitap, gibi) eve getirmeyi unutuyorum	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
40.	Derste not tutmak için bir defterim vardır	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
41.	Yazım okunaklıdır	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
42.	Evde hep aynı yerde ders çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
43.	Ders çalıştığım yer televizyon, telefon, müzik sesi ve insan seslerinden uzaktır	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
44.	Ders çalıştığım yer sıcak ve aydınlıktır	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
45.	Çantam ve defterlerim temiz ve düzenlidir	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
46.	İyi beslenirim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
47.	Ödev yaparken zorlandığımda, annemden, babamdan veya arkadaşlarımdan yardım isterim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
48.	Yaptığım ödevleri anneme veya babama kontrol ettiririm	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman



49.	Sınavlara annemle veya babamla birlikte çalışırım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
50.	Sınavdan önceki gün iyi uyurum ve dinlenirim	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
51.	Sınıf arkadaşlarımın dersi dinlemelerini engelleyecek davranışlarda bulunmam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
52.	Bir ödevimi bitirmeden diğerine başlamam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
53.	Yaptığım ödevleri okula götürmeyi unutmam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
54.	Öğretmene sınavın kapsadığı bölümleri sorarım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
55.	Okula geç kalmam	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman



Yeo, L. S., Goh, V. G. & Llem, G. A. D. (2016). School-based intervention for test anxiety. *Child Youth Care Forum*, 45, 1-17.

Wren, D. G. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240.

EK

### Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği



Cinsiyetim: Kız

Erkek

Yaşım:

Sınıfım: 3. Sınıf 4. Sınıf 5. Sınıf 6. Sınıf

Lütfen seni en iyi ifade ettiğini düşündüğün cevabı işaretle.

**Örnek:** Lütfen aşağıdaki cümleyi oku ve bu cümlenin sınav sırasında senin için ne kadar geçerli olduğunu düşün.

- Eğer cümle senin için **hemen hemen hiçbir zaman** geçerli değilse **1**'i işaretle.
- Eğer cümle senin için **bazen** geçerliyse **2**'yi işaretle.
- Eğer cümle senin için **çoğu zaman** geçerliyse **3**'ü işaretle.
- Eğer cümle senin için **hemen hemen her zaman** geçerliyse **4**'ü işaretle.

Sınav olurken...	HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HEMEN HER ZAMAN
Başka şeyler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4

Arka sayfadaki diğer maddeler sınav olurken bazı öğrencilerin neler düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ya da neler yaptıklarını ifade ediyor. Lütfen her cümleyi dikkatlice oku ve sınav olurken senin düşünce, duygu veya davranışlarını ne kadar tanımladığına karar ver. Sınav sırasında seni en iyi ifade eden cevabı işaretle. Eğer hangi seçeneği işaretleyeceğinden emin değilsen, cevap vermeden önce lütfen cümleyi tekrar oku. Bu ankette "doğru" veya "yanlış" cevap yoktur. Lütfen senin için geçerli olan cevabı işaretle.



898

EK (Devam)

Sınav olurken...	HEMEN HEMEN HIÇBİR ZAMAN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HEMEN HER ZAMAN
1. Geçip geçmeyeceğimi merak ederim.	1	2	3	4
2. Kalbim hızla çarpar.	1	2	3	4
3. Etrafıma bakarım.	1	2	3	4
4. Tedirgin hissederim.	1	2	3	4
5. Kötü bir not alacağımı düşünürüm.	1	2	3	4
6. Cevapları hatırlamak benim için zordur.	1	2	3	4
7. Kalemimle oynarım.	1	2	3	4
8. Yüzüme ateş basar.	1	2	3	4
9. Başarısız olmaktan korkarım.	1	2	3	4
10. Karnıma ağrılar girer.	1	2	3	4
11. Yanlış bir şey yapmaktan korkarım.	1	2	3	4
12. Saati kontrol ederim.	1	2	3	4
13. Sınavdan kaç alacağımı düşünürüm.	1	2	3	4
14. Yerimde durmakta zorlanırım.	1	2	3	4
15. Cevaplarımın doğru olup olmadığını merak ederim.	1	2	3	4
16. Daha çok çalışmalıydım diye düşünürüm.	1	2	3	4
17. Başım ağrır.	1	2	3	4
18. Diğer arkadaşlarıma bakarım.	1	2	3	4
19. Cevaplarımın çoğunun yanlış olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4
20. Stak basar.	1	2	3	4
21. Sınavın zorluğu beni endişelendirir.	1	2	3	4
22. Çabucak bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
23. Ellerim titrer.	1	2	3	4
24. Başarısız olursam ne olacağını düşünürüm.	1	2	3	4
25. Tuvalete gitmek zorunda kalırım.	1	2	3	4
26. Ayaklarımı sallarım.	1	2	3	4
27. Cevaplarımın ne kadar kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4
28. Korku duyarım.	1	2	3	4
29. Ailemin ne diyeceğinden endişelenirim.	1	2	3	4
30. Dalar giderim.	1	2	3	4

Yardımların için teşekkürler!...©



# ÖZGEÇMİŞ

## Nezahat KARAKÖSELİ

Eğitim Bilgileri	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans <b>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</b>	2019
	TEZ aşamasında	İstanbul, Türkiye
	Preston Üniversitesi, Yüksek Lisans <b>E -MBA</b>	2000
	İstanbul Üniversitesi (AUZEF), Lisans <b>Çocuk Gelişimi ve Eğitimi</b>	İstanbul, Türkiye 2022
	Gazi Üniversitesi, Lisans <b>Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği</b>	İstanbul, Türkiye 1994
	Pedagojik Formasyon belgesi	Not Ort: 78 Ankara, Türkiye
İş Deneyimleri	Sultanahmet Ticaret Meslek Lisesi, Lise <b>Muhasebe</b>	1987
		Not Ort: 96 İstanbul, Türkiye
	OZEL MEKTEP <b>Eğitim ve Geliştirme Müdürü</b>	Ekim 2018, Mart 2020 (1 Yıl, 5 Ay) İstanbul, Türkiye
	Kayıt işlemleri için pazarlama çalışmaları ile eğitim dönemi içerisindeki öğrenci programlarının hazırlanması, veli-öğretmen koordinasyonu ile şehir içi veya ülke düzeyli genel sınavların koordinasyonu, sınav kaygısı için rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği	
	BİREYSEL EĞİTİM MERKEZİ <b>Eğitim Müdürü</b>	Ocak 2012, Ağustos 2014 (2 Yıl, 8 Ay) İstanbul, Türkiye
	Kayıt işlemleri için pazarlama çalışmaları ile eğitim dönemi içerisindeki öğrenci programlarının hazırlanması, veli-öğretmen koordinasyonu ile şehir içi veya ülke düzeyli genel sınavların koordinasyonu.	
Yıl, NETİM BİLİŞİM LTD.ŞTİ. <b>Kurucu Ortak</b>	Mayıs 2010, Aralık 2011 (1 Yıl, 8 Ay) İstanbul, Türkiye	
MEB Kuruluş işlemleri ile öğrenci kayıtlarından iptal süreçlerine kadar idari organizasyonlar, satış için pazarlama çalışmaları, eğitim koordinasyonu ve idare işlemleri		

MEB Kuruluş işlemleri ile öğrenci kayıtlarından iptal süreçlerine kadar idari organizasyonlar, satış için pazarlama çalışmaları, eğitim koordinasyonu ve idare işlemleri

NBA Eğitim ve Araştırma Hizm.Tic.San.A.Ş Eylül 2007, Nisan 2010 (2 Yıl, 8 Ay)

**Kurucu Müdür** İstanbul, Türkiye

Kurumsal tecrübeye sahip 13 yıllık kurumda Bireysel Eğitimlerin ve buna bağlı olarak şubeleşmenin gerektirdiği tüm birimlerin çalışma planlarının yapılması, bununla ilgili iç bünyede kullanılacak özel programın oturtulması , tüm birimlerin koordinesi ile, şubelerdeki finans organizasyonunun akışının sağlanması.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-Sosyal Bilimler Fakültesi - Eylül 2003, Haziran 2007 (3 Meslek Yüksek Okulu Yıl, 10 Ay)

**Öğretim Elemanı** İstanbul, Türkiye

BilgeAdam da çalışmaya devam ederken Üniversite ile yapılan anlaşma neticesinde Muhasebe bölümünde okuyan öğrencilerin eğitim döneminde teori ve LOGO paket program eğitimlerinin TTK mevzuatına ve yeniliklere uygun olarak eğitimlerinin verilmesi ve sınav döneminde sınavların yapılarak idareye teslim edilmesi.

Bilge Adam Bilgisayar Bilgi Teknolojileri Akademisi Ocak 1997, Ağustos 2007 (10 Yıl, 7 Ay)

**Ürün Geliştirme Müdürü** İstanbul, Türkiye

Muhasebe Eğitimliği ile 1 yıl, MEB bağlı Şube Müdürlüğü görevi satış-pazarlama-idari yönetim-öğrenci memnuniyeti-şube raporlarının hazırlanması ve son 3 yıl Muhasebe Eğitimleri Ürün Müdürü olarak ürünün sattırılması için piyasa araştırmaları yaptırıp farklılık yaratan ürün paketini, eğitim materyallerini hazırlama ve mevcut şubelere satış hedef grafikleri ile ürün maliyet çalışmalarının yapılması.

ÖNER HOLDİNG Tic.San.A.Ş Ekim 1994, Aralık 1996 (2 Yıl, 2 Ay)

**Cari Hesap Sorumlusu** İstanbul, Türkiye

Yurtiçi ve Yurtdışı tüm cari hesapların mütabakatları, haftalık ödemeler, ithal edilen ve konsinye gönderilen ürünlerin depo bazında izlenmesi vs.

Zorlu Holding Temmuz 1987, Ağustos 1990 (3 Yıl, 1 Ay)

**Genel Muhasebe Elemanı** İstanbul, Türkiye

Üniversite eğitiminden önce Muhasebe biriminde mesleğin öğrenilmesi anlamında tüm Muhasebe fonksiyonlarında çalışma.

## Yabancı Diller

### İngilizce

Okuma 

Yazma 

Konuşma 

Üniversite

### İtalyanca

Okuma 

Yazma 

Konuşma 

İtalyan Kültür

## Yetkinlikler & Uzmanlık

LOGO Paket Program, MEB Formasyon Belgesi, MS Office Programları Alanları

## Sertifikalar

**Pedagojik Formasyon**  
Universite, 1994