

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN GENEL SINAV KAYGILARI İLE İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK SINAV KAYGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim Tekman

Lefkoşa

Haziran, 2013



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN GENEL SINAV KAYGILARI İLE İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK SINAV KAYGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim Tekman

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Lefkoşa

Haziran, 2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye

Yrd. Doç. Dr. Cüpdem Hürses

Üye

Dr. Nazan Çamunoğlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2013

Prof. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü

Önsöz

Sınav kaygısı, öğrenmeyi etkileyen unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin genel sınav kaygısı ve İngilizce öğrenimlerindeki sınav kaygısını incelemeyi amaçlamıştır. Bu tez beş bölümden oluşmaktadır.

Tezin birinci bölümünde araştırma sorununa, tezin amacına ve önemine, kapsam ve sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın kuramsal çerçevesi konusuna yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde ise araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bölümlerine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde uygulama süreci sonunda elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Tezin sonuç ve öneriler bölümününü içeren beşinci bölümde ise tezin sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Hem yüksek lisans eğitimim, hem de tezimin her aşamasında değerli bilgisini, deneyimini ve zamanını bana ayıran tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle beni yetiştiren değerli hocalarıma, ölçek geliştirme sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen hocalarıma ve uzman psikologlara, tezimin araştırmasına izin veren Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesi Müdürlüğü ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğüne, okullardaki uygulamalarımda bana kolaylık sağlayan okul müdürlerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Tüm bunların yanında, hayatımın her anında desteğini benden esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İbrahim Tekman

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN GENEL SINAV KAYGILARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK SINAV KAYGILARININ BELİRLENMESİ

İbrahim Tekman

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Haziran, 2013

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa ilçesindeki orta okul, lise ve meslek liselerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin genel sınav kaygıları ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa ilçesindeki orta okul, lise, ve meslek liselerinin son sınıflarında öğrenim gören toplam 871 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin genel sınav kaygıları hakkındaki verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen "öğrenci genel sınav kaygı ölçeği" (ÖGSKÖ), İngilizce öğrenimlerine yönelik sınav kaygıları hakkındaki verilerin toplanması için de yine araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce dersine yönelik sınav kaygı ölçeği" (İDYSKÖ) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin genel sınav kaygılarına yönelik elde edilen bulgulara göre, genel olarak sınav kaygılarının "nadiren" görüldüğü, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, sınav kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin yaşları ile sınav kaygı düzeyleri arasında 15-18 yaşa sahip olan öğrencilerin lehine, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında ise lise son sınıf öğrencilerinin lehine bir sonuç olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, anne ve babaların eğitim seviyesinin düştükçe, öğrencilerin sınav kaygılarının yükseldiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Bunlara ilaveten, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında, hiç izlemeyen veya 1 saatten az izleyen öğrencilerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ve sosyal paylaşım sitelerini kullanma sıklıkları ile genel sınav kaygıları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde ise, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının "Bazen" görüldüğü ve kız öğrencilerin sınav kaygı seviyelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında ise 15-18 yaşa sahip olan öğrencilerin lehine bir sonuç saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, televizyon izleme sıklıkları, internet kullanma sıklıkları ve sosyal paylaşım ağlarını kullanma sıklıkları ile İngilizce dersine yönelik genel sınav kaygısı arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada ayrıca, anne ve babanın eğitim seviyesinin düştükçe öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin genel sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Anahtar kelimeler: öğrenci sınav kaygısı, kaygı, İngilizce öğrenimi

ABSTRACT

DETERMINATION OF STUDENTS' GENERAL TEST ANXIETY AND THEIR TEST ANXIETY CONCERNING ENGLISH CLASS

İbrahim Tekman

Master's Degree, Education Programs and Teaching

Supervisor: Assist.Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

June, 2013

This study aims to find out the students' general test anxiety and their test anxiety concerning English class. The research was performed with 871 students who study in the final year of secondary schools, high schools and vocational schools in Nicosia that are affiliated to the Ministry of Education of Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2012-2012 academic year.

In order to collect data about students' general test anxiety, "general test anxiety scale" was used and for their test anxiety concerning English class, "test anxiety scale concerning English class" was used. Statistical analysis of the collected data was made with the SPSS (statistical package for the social sciences) program.

The results of the study reveal that students' general test anxiety is within the limit of "rarely", male and female students' level of general test anxiety is not significantly different and 15-18 years old students and the final year students in high schools have the lowest level of test anxiety. In addition to these, the students whose parents have a lower level of education and the students who do not watch TV or watch less than 1 hour, have a higher level of test anxiety than the other students. However, the students' frequency of using internet and social networking sites and their level of test anxiety are not significantly different.

According to the results about students' level of test anxiety concerning English class, their test anxiety level is within the limit of "sometimes", female students have a higher level of test anxiety and 15-18 years old students have a lower level of test anxiety. However, the students' frequency of watching TV, using the internet and social networking sites and their level of test anxiety don't have significant difference and also the secondary school students', high school students' and vocational students' level of test anxiety don't have significant difference. Finally, the students, whose parents have a lower level of education, have a higher level of test anxiety than the others.

Between the students' general test anxiety and their test anxiety concerning English class, a high level of positive and significant relationship was found.

Key words: student test anxiety, anxiety, learning English.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
1. GİRİŞ	1
1.1 Amaç	11
1.2 Önem	12
1.3 Sınırlılıklar	13
1.4 Tanımlar	13
1.5 Kısaltmalar	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1 Kuramsal Çerçeve	15
2.1.1 Kaygı	15
2.1.1.1 Kaygı Türleri	16
2.1.1.1.1 Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı	16
2.1.1.1.2 Durumluk, Sürekli ve Duruma Özgü Kaygı	18
2.1.2 Yabancı Dil Kaygısı	19
2.1.2.1 Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	21
2.1.3 Sınav Kaygısı	24
2.1.3.1 Sınav Kaygısının Belirtileri	28
2.1.3.2 Sınav Kaygısı Modelleri	30
2.1.3.2.1 Bilişsel Dikkat Modeli	30
2.1.3.2.2 Öğrenme Bozukluğu Modeli	30
2.1.3.2.3 İkili Etki Modeli	31
2.1.3.2.4 Sosyal Öğrenme Modeli	31
2.1.3.3 Sınav Kaygısına Yol Açan Faktörler	32
2.1.3.4 Sınav Kaygısının Etkileri	36

2.2 İlgili Araştırmalar	38
2.2.1 Genel Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	38
2.2.1.1 KKTC'de Yapılan Araştırmalar	38
2.2.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2.2.2 İngilizce Öğrenmeye Yönelik Sınav Kaygısıyla İlgili Araştırmalar	45
2.2.2.1 KKTC'de Yapılan Araştırmalar	45
2.2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
3. YÖNTEM	54
3.1 Araştırmanın Modeli	54
3.2 Evren ve Örneklem	54
3.3 Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	55
3.3.1 Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği	56
3.3.2 İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı ölçeği.....	57
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu	63
3.4 Uygulama	63
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	64
4. BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	66
4.1.1 Cinsiyet	66
4.1.2 Yaş	67
4.1.3 Sınıf Düzeyleri	67
4.1.4 Annenin eğitim Durumu	68
4.1.5 Babanın Eğitim Durumu	69
4.1.6 Televizyon İzleme sıklıkları	69
4.1.7 İnternet Kullanım Sıklıkları	69
4.1.8 Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları	71
4.2 Öğrencilerin Genel Olarak Sınav Kaygılarına Yönelik Bulgular	72

4.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	73
4.2.2 Öğrencilerin Yaşları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması ...	74
4.2.3 Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	76
4.2.4 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	77
4.2.5 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	80
4.2.6 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	82
4.2.7 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	84
4.2.8 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	85
4.3 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarına İlişkin Bulgular	87
4.3.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	88
4.3.2 Öğrencilerin Yaşları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	90
4.3.3 Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	94
4.3.4 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	97
4.3.5 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	101
4.3.6 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	105
4.3.7 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	109
4.3.8 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması	112

4.4 Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	116
5.1 Sonuçlar	116
5.2 Öneriler	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	139
Ek-1 Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi İzin Belgesi ..	139
Ek-2 Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Dairesi İzin Belgesi	140
Ek-3 Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği	141
Ek-4 İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği	145
TABLolar	
Tablo 3.1 Veri Toplama Araçlarının Geliştirme Süreci.....	55
Tablo 3.2 İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ) Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3.3 Genel Sınav Kaygısı ve İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeğinin Puan Sınırları	65
Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	66
Tablo 4.2 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları	67
Tablo 4.3 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Yönelik Dağılımları	67
Tablo 4.4 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımları	68
Tablo 4.5 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımları	69
Tablo 4.6 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Yönelik Dağılımları	70
Tablo 4.7 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıklarına Yönelik Dağılımları ..	70

Tablo 4.8 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Yönelik Dağılımları	71
Tablo 4.9 Öğrencilerin Genel Sınav Kaygılarının Betimsel İstatistik Sonuçları	72
Tablo 4.10 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılma Sonuçları	73
Tablo 4.11 Farklı Yaş Gruplarına Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygılarına Yönelik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	74
Tablo 4.12 Farklı Yaş Aralığına Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.13 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	76
Tablo 4.14 Farklı Sınıf Düzeylerine Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4.15 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	78
Tablo 4.16 Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	78
Tablo 4.17 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	80
Tablo 4.18 Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.19 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	82
Tablo 4.20 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.21 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	84
Tablo 4.22 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.23 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	86

Tablo 4.24 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	86
Tablo 4.25 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının betimsel istatistik sonuçları	87
Tablo 4.26 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılma Sonuçları	89
Tablo 4.27 Farklı Yaş Gruplarına Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	91
Tablo 4.28 Farklı Yaş Aralığına Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	93
Tablo 4.29 Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	95
Tablo 4.30 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	96
Tablo 4.31 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	98
Tablo 4.32 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.33 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	102
Tablo 4.34 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	104
Tablo 4.35 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	106
Tablo 4.36 Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	108
Tablo 4.37 Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	109
Tablo 4.38 Öğrencilerin İnternet Kulanım Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları	111
Tablo 4.39 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	112

Tablo 4.40 Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları 114

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar, içinde bulundukları toplumun kültürel uyarıcılarıyla devamlı bir etkileşim içindedir ve kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimleri sonucunda yeni davranışlar kazanırlar. Bu etkileşimi içeren süreç bir öğrenme veya öğretme sürecidir. Toplumlar kendi sürekliliklerini sağlayabilmek için üyelerinin belli özelliklere sahip olmasını istemektedirler. Bu yüzden insanların hem kendilerinin hem de bulundukları toplumun gereksinimlerini karşılayacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazanmaları gerekmektedir (Yıldırım, 2000; Engin ve Seven, 2008; Aydın, 2010a).

Gerekli bu bilgi, beceri tutum ve alışkanlıklar genellikle eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu eğitim de genellikle okullarda verilmektedir. Eğitim yaşamımızın bir parçasıdır ve bir ifade ile bilgi, beceri, tutum, davranış, görüş, duygu ve düşünce gibi özelliklerimizi değiştiren bir süreçtir ve kişilerin ve ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli unsurlardan biri olarak düşünülmektedir (Çakmak, 2008; Karslı, 2010; Erden, 2011)

Mustafa Kemal Atatürk ise, eğitimin önemini “Eğitimidir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır; ya da esaret ve sefaletle terk eder. Çünkü kaynaşmış bir millet haline gelmenin, çağdaşlaşmanın, kalkınmanın, hür ve demokratik bir toplum olabilmenin en etkili aracı eğitimidir” sözleriyle ifade etmiştir (Kayadibi, 2001). Genç ve Eryaman (2008)’a göre ise eğitim, bilginin gerek edinilmesi ve gerekse yayılmasıyla hemen her alanda yapılması gereken değişme ve gelişmelerin temel aracıdır.

Eğitim, en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, bireyin

doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir ve bu süreçte bireyler çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar (Erden, 2011). Karslı (2010) ise eğitimi, yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliği olarak tanımlamaktadır ve eğitimin, önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesi olduğunu belirtmektedir. Karslı (2010) eğitimin bilgi çağındaki yeni tanımını ise bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme süreci olarak yapmaktadır.

Eğitim süreci sonucunda kişilerde yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği oluşur. Yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği ise öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sonucunda bir davranış değişikliği meydana gelir, öğrenme yaşantı ürünüdür ve öğrenme kalıcı izlidir (Erden, 2011). Başka bir tanımda ise öğrenme, çevreyle etkileşim sonucu kalıcı izli bir etkinin oluşması olarak açıklanmaktadır (Karslı, 2010). Senemoğlu (2004) da benzer şekilde, öğrenmeyi yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki değişme olarak açıklamaktadır.

Günümüz bilgi çağında ve bilgi toplumunda, değişime ayak uydurabilen, var olan teknolojiyi ve geleceğin teknolojilerini üreten, çağının ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde donatılmış yenilikleri takip edebilen ve uyumsayan nitelikli bireyler yetiştirmek eğitimin amaçlarındandır (Bozaslan, 2012). Çakmak (2008) ise eğitimin amacının, bilgi seviyesi yüksek bireysel ve evrensel bir kültüre sahip sağlıklı bir toplum yetiştirmek olduğunu belirtmektedir ve bir ülkenin refah ve mutluluğunun, o ülkenin insanların nitelikli bir eğitim almalarına ve bu sayede kazandıkları bilgi ve beceri ile ülkenin ekonomik büyümesine yapacakları katkıya bağlı olduğunu belirtmektedir.

Eğitimin, ülkenin ekonomi ve kalkınmaya etkisi vardır. Ayrıca var olan gelişmeleri önceden sezinleyip değişimlere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır (Genç ve Eryaman, 2008). Karslı (2010) ise

eğitimin amacını mutlu insan yetiştirmek olarak belirtmektedir. Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirip onları hayata hazırlamak, kendilerine ve topluma faydalı meslekler edinmelerini sağlamak, meslek hayatlarına bilgili ve başarılı bir şekilde hazırlamak, ailelerin, eğitimcilerin ve okulların da amaçlarındandır. Öğrencilerin eğitim ve öğretim yıllarındaki başarıları gelecekteki meslek yaşamlarının temelidir (Aydın, 2010a).

Yıldırım (2000)'a göre öğrencinin akademik yönden başarılı veya başarısız olması kendisi, ailesi ve toplumu bakımından oldukça önemlidir. Akademik yönden nitelikli ve başarılı bireyler, toplumların kalkınmasındaki en temel güçtür. Bu yüzden eğitime yapılan yatırımların uzun vadede toplumun kalkınması için yapılan bir yatırımdır.

Tüm bu ifadeler, eğitimin insanların ve yaşadıkları toplumun gelişmesi ve çağdaşlaşabilmesi için önemli ve gerekli olduğunun altını çizmektedir. Eğitimin yanı sıra, Doğan (2009)'a göre günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri de yabancı dil bilmek olarak kabul edilmektedir. Günümüz şartlarında bir yabancı dil bilmek insanlar açısından büyük önem taşımaktadır (Arioğlu ve Uzun, 2010 ; Elaldı ve Gömleksiz, 2011). Özdemir (2006) ve Sariyer (2008) de günümüzde yabancı dil bilmenin büyük önem taşıdığının altını çizmekte ve globalleşen dünyamızda yabancı dil öğrenmenin bireyler ve ülkeler için kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler. Madran (2006)' a göre de bir yabancı dil bilmek ve onu yeterince kullanmak bir ayrıcalık değil, bir ihtiyaçtır.

Dil, bilgi aktarımını sağlayarak iletişim sürecinin insanlar arasında iyi işlemlerini etkileyen en önemli iletişim aracıdır (Elaldı ve Gömleksiz, 2011). İnsanlar tarihler boyunca öğrendiklerini ve edindikleri bilgileri, kültürlerini kendilerinden sonra gelen kuşaklara aktararak medeniyetlerini korumayı başarmışlardır ve daha da ileriye taşıyabilmişlerdir. Bu aktarımın ve iletişimin en güçlü aracı her zaman dil olmuştur ve insanlar dil sayesinde ortak değerlerini ifade etme, aktarma şansı bulmuşlardır. Toplumsal iletişimin en temel ögesi olan dilin önemi hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında artmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmenin fiziksel ve kültürel hayatı değiştirmesi, gelişen iletişim olanaklarıyla birlikte kişiler ve uluslararası

ilişkilerin derinleşmesini sağlamış, bilim ve teknolojiyi daha iyi anlamak ve analiz etmek, bilim ve teknolojiye uyum sağlamak, yeni açılımlar kurgulamak gibi gerekçeler yeni dünya düzeninde yabancı dil öğrenimini zorunlu hale getirmiştir (Akpur, 2005).

Akkuş (2009)'a göre yeryüzünde binlerce dil bulunmaktadır ve bu dilleri konuşan ülkelerin evrensel düzeyde kendilerini ifade edebilmeleri için ortak bir dilin zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uluslararası platformda kültürel, askeri, siyasal, bilimsel, sanatsal alanlarda iletişimi sağlamak isteği, ve göç, iş, turizm, teknoloji, ticaret, haberleşme, bilimsel araştırma, film veya müzik kültürü gibi etkenler de yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılmaktadır.

Kültürler arası iletişim ve bilgi paylaşımı, kültürün ve bilginin taşıyıcısı olan dil aracılığıyla gerçekleşir. Birey, içinde yaşadığı toplumun bilgi ve kültür birikimini kendi ana dili aracılığıyla edinirken, farklı uluslara özgü bilgi ve kültüre o ulusların diliyle ulaşabilmektedir. Bireyin kendi anadili dışındaki dil ve dillere egemen olabilmesi için yapılan tüm etkinlikler yabancı dil öğretimi-öğrenimi kapsamında ele alınır (Şahin, 2009).

Önem (2011) dilbilim ve psikoloji kuramlarının yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları üzerinde büyük etkisine sahip olduğunu belirtmiş ve yabancı dil öğretiminde amacın dilbilgisinin öğretilmesi olan klasik yabancı dil öğreniminden, zamanla bireylerdeki duyuşsal özelliklere odaklanılmış ve öğrencinin ihtiyaçlarının ve tecrübelerinin öğretim sürecinde etkili olduğu bir sürece doğru değişim gösterdiğine değinmiştir.

Birçok araştırmacı yabancı dil öğreniminin, öğrenenler için karmaşık ve zorlu bir süreç olduğunu belirtmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, 2009; Genç, 2009; Anwar ve diğerleri, 2010; Hussain ve diğerleri, 2011; Riasati, 2011; Zhang, 2011a). Zheng (2008) ise yabancı dil öğrenimini öğrenciler için travmatik bile olabilecek bir deneyim olarak açıklamaktadır.

Elaldı ve Gömleksiz (2011), Brown (1994)'ın ikinci dil öğrenimini "değişkenlerin sonsuz gibi görünen sayıları içerdiği karmaşık bir süreç" olarak

tanımladığını ve yabancı bir dil öğrenme sürecinde, hedef dilde yeterli olabilmek, dilin karmaşık yapısı nedeniyle zaten oldukça zor bir süreçken, bu sürecin, o dilin konuşulduğu ve her türlü kullanıldığı ortamın dışında gerçekleşmesinin bu süreci daha da zorlaştıran bir etken olduğunu belirttiğinin altını çizmişlerdir.

Genç (2009) de yabancı dil öğreniminin karmaşık bir süreç olduğunu ve dil unsurunun biliş, öğrenme davranışları, önceki dil deneyimleri, öğrencinin kişisel özelliği, önceki dil deneyimleri ve gruplar arası etkileşim gibi birçok konuyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğrenmek birçok öğrenci için zorlu bir süreçtir. Birçok öğrenci dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel beceriyi öğrenmekte zorluk çekmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecindeki diğer bir zorluk da öğrencilerin içsel yapısı ve dış çevreden kaynaklanan zorluklardır.

Aydın ve Zengin (2008)'e göre İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesi süreci sonunda, öğrencilerin yabancı dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmeleri, temel beceriler olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini hedeflenen bir düzeyde kazanmaları, ve İngilizcenin yapı, sözcük bilgisi ve telafuz bilgilerini öğrenmiş olmaları beklenmektedir fakat yabancı dil öğrenimi karmaşık ve problemlidir. Yabancı dil öğrenmeyi karmaşık ve problemlidir bir duruma getiren faktörlerden biri öğrenenlerin bireysel farklılıklarıdır. Yani yabancı dil öğreniminde başarı öğrenenlerin sahip oldukları bireysel özelliklerle doğrudan ilgilidir. Bu bireysel farklılıklar ise, öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı beklenti ve tutumları, kişiden kişiye göre değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumlarıdır.

Batumlu (2006)'ya göre de ilgi, tutum, yetenek, yaş, zeka düzeyi ve duyuşsal değişkenler gibi pek çok değişken İngilizce öğreniminde önemli rol oynamaktadır. Madran (2006) da benzer şekilde öğrencilerin kişiliği (örneğin dışadönük, daha konuşkan olan öğrencilerin yabancı dil konusunda daha çok pratik yapma olanakları bulunacağı için daha başarılı bilirler), zeka, yetenek, yaş, güdü ve tutumların da yabancı dil öğrenme sürecini etkilediğinin

düşünüldüğünü belirtmektedir. Aydın ve Zengin (2008) de öğrencilerin inanç, tutum, beklenti ve duygusal durumlarının İngilizce öğrenimlerini etkileyen önemli değişkenler olduğunun altını çizmektedirler. Go ve diğerleri (2011) de tutum, motivasyon ve kaygı gibi bazı faktörlerin yabancı dil öğrenimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Önem (2011) de benzer bir şekilde, yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme biçimleri ve stratejileri, güdülenme düzeyleri, ihtiyaçları ve duygu durumları gibi öznel değişkenleri içeren bireysel farklılıklarının öğrenme üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir. Sariyer (2008)'e göre de dil öğrenme sürecini etkileyen sosyal, psikolojik, fiziksel, sınıf içi ya da dışından da kaynaklanabilecek bir çok değişken vardır ve dil öğrenimi bu değişkenlerin etkisinde bulunan zor ve uzun bir süreçtir.

Akpur (2005) da yabancı dil konusunda çalışmalar yapan araştırmacıların, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin, özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Gedikoğlu ve Öner (2007) de benzer şekilde çalışmalarında, dil öğrenimini etkileyen bazı etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar sosyal çevre, etkileşim oranı gibi dış etmenler, dil transferi, kavrama gibi iç etmenler ve bireysel farklılıklardır. Şahin (2009) de yabancı dil öğretiminde bazı etmenlerin öğrenci başarısını düşürdüğünün altını çizmiştir.

Öner (2008) de bireysel farklılıkların yabancı dil öğretiminde de göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Yabancı dil öğreniminde, öğrenmeyi etkileyen bazı duygusal faktörler bulunmaktadır. Bunlar zeka, motivasyon, tutum ve kaygıdır (İqbal ve Mahmood, 2010). Taş (2006) da öğrenmeyi etkileyen en önemli bireysel farklılıklardan birinin kaygı olduğunu belirtmekte ve kaygıyı bir kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak açıklamaktadır. Horwitz (2010) de yabancı dil öğreniminde kaygının öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğunu belirtmiştir.

İnsanın temel duygularından biri olarak kabul edilen kaygı, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan biri olarak kabul edilmektedir. Evrensel ve temel bir duygu olarak kabul edilen kaygı, değişen durum ve miktarlarda herkesçe yaşanan ve 'normal' kabul edilen bir duygudur. Kaygı seviyesi kişiden kişiye değişmekte ve yüksek düzeyde kaygı bireylerin hayatlarını ve akademik yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Batumlu, 2006).

Eğitim ortamında kaygı, sınav durumlarında öğrenmeyi etkileyecek ve performansı düşürecek etkiye sahiptir. Kaygının ana nedeni de öğrencilerin sınavdan kalma korkularıdır. Kaygılı öğrenciler, bilgi aktarımında zorluk yaşarlar ve sınavlarda bilgilerini gösteremezler (Abderrezzag, 2010). Bir sınava girerken stres, sinir ve gerginliğe dönüşen kaygı, sınava giren kişiler için yıkıcı, zararlı bir faktördür (Baghaei ve diğerleri, 2012).

Sınava girmek, tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin çok sık, yetişkinlerin ise zaman zaman karşılaştıkları, kaygı ile iç içe olan bir değerlendirilme yaşantısıdır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Eğitimde başarı kavramı ise genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları sınavlarda başarılı olup olmamalarıyla değerlendirilir. Sınavlar ise bu değerlendirme faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2010a).

Sınavlar eğitimin her aşamasında karar vermek için kullanılan önemli bir araç olarak görülmektedir (Rana ve Mahmood, 2010). Sınavlar eğitim, kariyer yerleştirme ve kariyer planlama ve iş bulma alanlarında ölçme ve belirleme için kullanılır (Lawson, 2006). Trifoni ve Shanini (2011) de sınavların sadece eğitim alanında değil, yaşamın her alanında kullanıldığının ve birçok önemli kararın sınavlar aracılığıyla verildiğinin altını çizmektedir.

Çocuklar eğitim sistemine girdikleri andan itibaren sık bir şekilde sınava tabi tutulmaktadırlar. Bunun sonucunda da daha iyi bir performans

göstermeleri için anne-babalarının ve okulun beklenti ve baskısıyla karşılaşmaktadırlar. Sınavlar öğrencilerin yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sınavlardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelecekteki yaşantılarının şekillenmesinde etkili olabilir. Bu durum, özellikle sınav sonuçları, geleceğe ilişkin fırsatlar ve mesleki kararlar üzerinde etkili olacağı zaman, ergenlerin yaşamlarında önemli bir stres kaynağıdır (Baydan ve Diğerleri, 2008). Sınavlar öğrencilerin hayatlarının şekillenmesindeki önemli süreçler olduğu için öğrencilerin kaygılarını artırabilmektedir. Sınavların öğrencilerde oluşturduğu kaygı, öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dündar ve diğerleri, 2008; Eraslan, 2010).

Gombosi (2009), öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen bazı olumlu ve olumsuz etmenler olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen olumlu etmenler motivasyon, hırs, iyimserlik, öz yeterlik ve olumlu tutumdur. Olumsuz etmenler ise depresyon, güven eksikliği ve sınav kaygısı gibi etmenlerdir.

Bütün öğrenciler sınavlarda başarılı olmak isterler fakat sınavlar başarısız olma riskini de taşıdığından dolayı öğrencilerin kaygılanmalarına neden olan durumlardır. Sınav esnasında ortaya çıkan bu kaygı, yani sınav kaygısı, formel bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan ve bireyin gerçek sınav performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginliğe yol açan bir durumdur (Yıldız, 2007; Aydın, 2010a). McDonald (2001) da benzer şekilde sınavların bireyler için kaygı kaynağı olduğunu belirtmekte ve sınav kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Bahçeci (2009) ise, sonuca önem veren değerlendirme yerine, sürecin de değerlendirilmesi; bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının değerlendirilmesi; öğrenciye yazmaya dayalı ödevler yerine, özgün olarak tanımlanan, gerçek dünya ile ilgili problemler ve ödevler verilmesi; öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin belirgin ve net olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da değerlendirme yapılması ve

nihayet, tek bir değerlendirmeye bağlı kalmayıp alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasının sınav kaygısını ortadan kaldıracak görüşünü bildirmektedir. Günümüzde ise akademik başarı aileler tarafından günden güne daha önemli bir kavram haline gelmekte, bu nedenle aileler çocuklarını dershanelere ve özel ders almaya yönlendirmektedir. Artan önemle birlikte bu durumun psikolojik sonuçları da ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlardan biri de sınavlar sırasında yaşanan kaygı durumudur. Okullarda “başarılı öğrenci”, büyük oranda sınav sonuçlarına göre belirlenmektedir. Bu değerlendirme öğrenciler üzerindeki baskıyı arttıran bir etken olarak görülebilir (Kabalcı, 2008). Hamilton (2003) ise sınavlarda ilgili bazı olumsuz bağlantıları şöyle açıklamıştır:

- **Sınav = kalma korkusu + hafızanın kilitlemesi + kalırsam insanların aptal olduğumu düşünmeleri + yanıtları bilememek.**
- **Sınav = stres + gerginlik + panik**

Bir tutuma yönelik inançlar, sonuçları önemli miktarda etkilemektedir;

- **Panik → hafızanın kilitlemesi → soruları düzgün yanıtlayamamak → kapasitesi yeterli olduğu halde daha düşük not almak**

Olumlu inançlar da olumlu sonuçları doğurur;

- **Dingin ve güvenli olmak = doğru hatırlamak + zamanı iyi kullanmak = iyi yanıtlar = iyi notlar**

Görüldüğü üzere, Hamilton (2003) sınavların öğrencilerde stres, gerginlik ve paniğe yol açabildiğini belirtmekte ve bunun sonucu olarak da iyi bir bilgiye sahip öğrencilerin bile sınav kaygısı nedeniyle düşük not alabileceklerini belirtmektedir. Kaygısız ve rahat olmanın ise öğrencilere iyi sonuçlar doğuracağını açıklamaktadır.

Sınavlar, okullardaki öğrencilerin kaygılarının ana kaynaklarından biridir (Önem, 2010). Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlardır (Erözkan, 2004; Coşaner ve Serin, 2012). Tooranposhti (2011) de sınavların öğrencilerin problemlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Dörnyei (2001) de

değerlendirilme hissinin öğrencilerin kaygı düzeyinin artmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğreniminde de durum farklı değildir. Yabancı dil öğreniminde kaygı, araştırmacıların ilgi odağı olmuş bir konudur (Toth, 2008; Wu, 2011; Go ve diğerleri, 2011; Paranuwat, 2011; Baghaei ve diğerleri, 2012). Sariyer (2008) de İngilizce öğreniminde kaygının öğrencilerin güdülenmelerine ve başarılarına etki ettiğini belirtmektedir. Şahin (2009)'e göre yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kaygı duydukları bir uygulama olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin hevesle kendi gelişimlerinin farkında olabileceği bir etkinlik durumuna getirilmelidir.

İlgili literatür tarandığında, birçok araştırmacı, sınav kaygısının öğrenme ve başarı üzerinde etkili olduğunu görüşünü desteklemektedir (McDonald, 2001; Özan ve Yüksel, 2003; Denizli, 2004; Bacanlı ve Sürücü, 2006; Dünder ve diğerleri, 2008; Kabalcı, 2008; Bonaccio ve Reeve, 2010) . Ayrıca, birçok araştırmacı tarafından, sınav kaygısının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini de etkileyen bireysel özelliklerden birisi olarak kabul edildiği görülmektedir (Cassady ve Johnson, 2001; Özan ve Yüksel, 2003; Aydın, Yavuz, Yeşilyurt, 2006; Dünder ve diğerleri, 2008; Sariyer, 2008; Aydın, 2009; Rana ve Mahmood, 2010; Amiryousefi ve Tavakoli, 2011; Hashemi ve Mashayekh, 2011; Önem, 2011; Nemati, 2012). Yine araştırmacılar genellikle en etkili yabancı dil eğitimi öğretme ve öğrenme ortamlarının, ikinci dil öğrenimini engelleyici, öğrenilen dildeki performansı azaltan ve yabancı dil edinimine ve öğrenimine direnç gelişmesine neden olan kaygı ve gerilimden uzak ortamlar olduğunu iddia etmektedir (Genç, 2009).

Birçok ülkede ise, İngilizce dilinin öneminden dolayı, çocukları İngilizce dilinde yeterlik kazanmaları için İngilizce dersi zorunlu ders olarak öğretilmektedir (Paranuwat, 2011). İngilizce dersinin okullarda zorunlu bir ders olarak verildiği KKTC de bu ülkelerden birisidir. Karmaşık ve zor bir süreç olan yabancı dil öğreniminde, sınav kaygısı faktörünün öğrenmeyi

etkileyen faktörlerden biri olması, sınav kaygısı faktörünün incelenmesinin önemini arttırmıştır.

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucu, KKTC'de sınav kaygısıyla ilgili yeterli düzeyde araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür taraması sonucunda rastlanan sınav kaygısıyla ilgili araştırmaların ise ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve ortaöğretim 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna ilaveten, İngilizce dersine yönelik sınav kaygısı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, sınavlar özellikle bireylerin gelecek fırsatlarını ve kariyer seçimlerini etkilediği zaman stres yaratmaktadır (Peleg-Popko, 2004). Sınavların ülkemizde birçok konuda belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın gerçekleşmesine gerek duyulmuştur.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin genel olarak sınav kaygılarının ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumlarının belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin genel olarak sınav kaygı durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin genel olarak sınav kaygıları;
 - 2.1. Cinsiyete
 - 2.2. Yaşa
 - 2.3. Sınıf düzeylerine
 - 2.4. Annenin eğitim durumuna
 - 2.5. Babanın eğitim durumuna
 - 2.6. Televizyon izleme sıklıklarına
 - 2.7. İnternet kullanım sıklıklarına
 - 2.8. Sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları genel olarak nasıldır?
4. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları;

- 4.1. Cinsiyete
 - 4.2. Yaşı
 - 4.3. Sınıf düzeylerine
 - 4.4. Annenin eğitim durumuna
 - 4.5. Babanın eğitim durumuna
 - 4.6. Televizyon izleme sıklıklarına
 - 4.7. İnternet kullanım sıklıklarına
 - 4.8. Sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin genel sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2 Önem

Günümüzde genel anlamda eğitim ve yabancı dil, özellikle İngilizce dil yeterliklerine sahip kişiler yetiştirmek toplumlar için önemli bir ihtiyaçtır. İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesinde, bireysel farklılıklardan birisi olan sınav kaygısının da öğrencilerin İngilizce öğrenimini etkilediği birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu araştırma ile;

- 1) genel öğrenme-öğretme ve İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere sınav kaygısının sebepleri ve etkileri konusunda bilgi verileceği,
- 2) araştırmadan elde edilen sonuçların eğitim sürecinde öğretmen ve velilere öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik yol göstereceği,
- 3) öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol altına alabilmelerine faydalı olacağı,
- 4) bu araştırmanın, öğretmenler, öğrenciler, öğretmen yetiştiren kurumlara kaygı konusunda farkındalık düzeylerini artırmalarına katkı sağlayacağı,
- 5) genel sınav kaygısını ve İngilizce öğreniminde sınav kaygısını araştıracak ileriki çalışmalara yardımcı olabileceği

6) ailelere ve KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na da öğrencilerin sınav kaygıları konusunda fikirler verileceği düşünülmektedir.

7) Ayrıca, yapılan literatür taramasında KKTC'deki orta öğretim okullarında İngilizce öğreniminde sınav kaygısı konulu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu alanda ilk olması bakımından da önemlidir.

1.3 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) Genel Ortaöğretim Dairesine (GOÖD) bağlı Lefkoşa ilçesindeki ortaokul ve liseler ile Mesleki Teknik Öğretim Dairesine (MTÖD) bağlı meslek liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerle,
2. Kapsam açısından öğrencilerin genel ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarıyla,
3. Yöntem açısından tarama modeliyle,
4. Öğrencilerin genel sınav kaygıları hakkında veri toplamak için "Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)" ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları hakkında veri toplamak için de "İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)" ile sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Kaygı: Bir kişinin bazı durumlarda hissettiği bilişsel, duyuşsal ve zihinsel endişedir.

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil öğrenilen durumlarda ortaya çıkan, öğrenenlerin yaşadığı endişe ve kaygı hissidir.

Sınav Kaygısı: Sınav ve değerlendirilme durumlarında yaşanan korku ve endişedir.

SÖLÜK

1.5 Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEGSB: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı

GOÖD: Genel Ortaöğretim Dairesi

MTÖD: Mesleki Teknik Öğretim Dairesin

ÖGSKÖ: Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği

İDYSKÖ: İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.1 Kaygı

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen kişisel özelliklerinde birisi olan kaygı, bireylerin günlük yaşamda sıklıkla hissettiği huzursuzluk ve tedirginlik verici bir duygudur. Kaygı, bireylerde gerginlik yaratmaktadır. Kaygı, içinde bulunduğu durumu tehdit edici olarak algılayan bireyin geliştirdiği temel bir duygudur (Gökçedağ, 2001). Kaygı, sorunun ne olduğunu bilinmeden duyulan belirsiz bir korkudur, yetişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durumdur (Yavuzer, 2001).

Eraslan (2010)' a göre ise genel olarak kaygı, bireyin hayatının belirli zamanlarında yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Gelecekte kötü bir olay olacakmış gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu davranış şekli, geleceğe yönelik kararsızlık, karmaşa, korku, endişe, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, kısaca bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Taş (2006) ise kaygıyı, bir kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bilişsel, duyuşal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlamaktadır.

Kyosti (1992) kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu belirtir (Kapıkıran, 2006).

Kaygının bilişsel yönü; bireyin kendi hakkında olumsuz değerlendirme yapması ve kendi performansına ilişkin endişe duyması,

kaygının duygusal yönü; gerilim ve huzursuzluk hissi,

kaygının davranışsal yönü; beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme,

kaygının bedensel yönü ise; avuç içi terlemesi, kalp atım hızının artması gibi tepkileri içerir (Kapıkıran, 2006) . Literatürde kaygının farklı türlerinden bahsedilmektedir (Wilson, 2006; Duman, 2008; Zheng, 2008; Önem, 2011). Aşağıda ise kaygı türleri detaylı olarak tartışılmıştır.

Kaygı Türleri

Literatürde farklı kaygı türlerine rastlamak mümkündür. Bu kaygı türleri 'kolaylaştırıcı-engelleyici' ve 'sürekli-durumluk-duruma özgü' ayrımı çerçevesinde incelenmiştir (Batumlu, 2006; Wilson, 2006).

Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Kaygı çalışmalarında, kaygının farklı özelliklerini ifade etmek üzere bazı temel kavramlar ve sınıflandırmalar kullanılmaktadır. Bunlardan ilki Alpert ve Haber (1960)'ın kolaylaştırıcı (facilitative) ve engelleyici (debilitative) kaygı kavramlarıdır (Önem, 2011). Kapıkıran (2006), kaygı yaratan durumların kişilerin başarılarını azaltıcı etkileri olmasına rağmen, aynı zamanda başarıyı arttırabileceği ya da görevi kolaylaştırabileceğini ifade eder. Fakat kolaylaştırıcı etkilerine rağmen öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkide çoğunlukla kaygının engelleyici etkileri görülmektedir (Önem, 2011).

Batumlu ve Erden (2007) çalışmalarında, Scovel (1991) in, kaygı ve başarı ilişkisi ile ilgili yapılan pek çok araştırmayı taradıktan sonra, 'kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı' ayrımını yaptığını belirtmişler ve Scovel'e

göre, normal bir bireyde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı birlikte bulunduğunu ve bireyi dil öğrenme sürecinde karşılaştığı her yeni olguya karşı uyarmakta ya da motive etmekte olduğunun altını çizmişlerdir. Kolaylaştırıcı kaygı öğrenme ve performansı artırırken, engelleyici kaygı öğrenmeyi ve performansı düşürmektedir (Kapıkıran, 2006; Wilson, 2006).

Scovel'e göre kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni, yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve 'yaklaşma davranışına' yöneltmektedir (Batumlu ve Erden, 2007). Kolaylaştırıcı kaygı bireyi uyanık tutar ve motivasyon da sağlar (Abderrezzag, 2010). Demek ki, kaygı yaratan durumlar her zaman kişiyi olumsuz etkilememektedir. Kaygı yaratan koşullar bazen kişinin performansını arttırabilmektedir (Kapıkıran, 2006). Örneğin işini kaybetme korkusu taşıyan ve bunun için kaygı duyan biri, kendini geliştirmek ve işini daha iyi yapmak için motive olabilir. Dolayısıyla bireyi daha çok bilgilenmeye, yapıcı ve yaratıcı olmaya yönelten bu tür kaygılar olumlu sayılabilir (Akpur, 2005). Scovel, engelleyici kaygının ise yeni öğrenme ortamlarındaki bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olduğunu belirtmektedir (Batumlu ve Erden, 2007). Engelleyici kaygı öğrenen kişilerin motivasyonuna ve sınavlara hazırlıkları ile sınavlarına da olumsuz etkiye etmektedir (Abderrezzag, 2010).

Duman (2008) da bazı araştırmacıların kaygının olumlu etkilerini vurguladıklarını belirtmiştir. Olumsuz yönlerine rağmen, kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Duman (2008) kişinin olumsuz durumlara karşı kendisini hazırlamasının kaygının uyarıcı, tedbir almasının ve olumsuzluk yaşanırda daha kolay atlatmasını kaygının koruyucu ve başarısız olma kaygısı ile daha çok çalışmasını kaygının motive edici özelliklerine örnek vermektedir. Kapıkıran (2006) da, kaygı yaratan durumların kişilerin başarılarını azaltıcı etkileri olmasına rağmen, aynı zamanda başarıyı arttırabileceği ya da görevi kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir.

Kaygı düzeyinin öğrenme üzerindeki etkisi Yerkes-Dodson yasası ile de açıklanmaktadır. Bu yasaya göre orta düzeyde kaygı öğrencinin

performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır. Ancak bu düzeyin üzerine çıkan endişe yaratan veya çok düşük düzeyde kalan kaygı düzeyi öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Genç, 2009). Kabalcı (2008) da çalışmasında çok fazla yüksek kaygı gibi çok fazla düşük kaygının da performansı düşürebildiğine değinmiştir. Kaygının kolaylaştırıcı ve engelleyici özelliklerine ilaveten, literatürde kaygının durumluk, sürekli ve duruma özgü özelliklerinin de bulunduğu belirtilmektedir.

Durumluk, Sürekli ve Duruma Özgü Kaygı

Bazı araştırmacılar, araştırmalarında kaygıyı 'durumluk ve sürekli kaygı' olmak üzere iki bölümde ele alırken (Kapıkıran, 2002; Alyaprak, 2006), bazı araştırmacılar ise üçüncü bir kaygı çeşidi olan 'duruma özgü kaygı' dan da söz etmektedirler (Wilson, 2006; Batumlu ve Erden, 2007; Zheng, 2008; Go ve diğerleri, 2011).

Zengin (2008) araştırmasında kaygının, durumluk ve sürekli olarak da ikiye ayrıldığından bahsetmiştir. Durumluk kaygı, belirli koşulların tehdit edici olarak algılanması şeklinde tanımlanırken; sürekli kaygı, her ortamın genelde kaygı verici olarak algılanması ve yaşanması anlamına gelir. Kapıkıran (2002) sürekli kaygının bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanmakta olduğunu belirtmektedir. Sürekli (genel) kaygı, kişinin içinde bulunmuş olduğu durumu çoğunlukla stresli algılaması yada kaygı verici olarak algılamasının sonucunda oluşan kaygıdır. Bu kişiler durumluk kaygıyı da daha yoğun bir şekilde yaşadıkları için daha kolay incinip karamsarlığa düştükleri görülür (Alyaprak, 2006).

Durumluluk kaygı ise bireyin bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Örneğin, öğrencilerin sınavlara dair hissettiği olumsuz sonuç beklentisi ve sınav kaygısı durumluk bir kaygıdır ve sınavlarından geçmekten başka bir çaresi kalmayan öğrenciler için başta başarısızlık olmak üzere çeşitli sorunlara yol açabilir (Kapıkıran, 2002; Akpur, 2005). Durumluk kaygı belirli durumlarda yaşanmakta ve aynı durumda birçok insanın

yaşayabileceği bir özelliğe sahip olabilmektedir (Hanımoğlu, 2010). Yabancı dil kaygısı da bir durumluk kaygıya örneğidir (Kondo, 2006).

Batumlu ve Erden (2007), MacIntyre (1999)'ın ise durumluk ve sürekli kaygı ayrımını yeterli bulmayıp, üçüncü bir kaygı türü olan 'duruma özgü (situation specific)' kaygıdan da bahsedilmesi gerektiğini öne sürdüğünü belirtmişlerdir. Bu kaygı türü, sadece belli ve özel bir durumda kaygı duyma durumu ile ilişkilendirilmiştir. Duruma özgü kaygı, kalabalık önünde konuşma, sınavlar gibi belirli bir durum veya olayda meydana çıkar (Go ve diğerleri, 2011). Yabancı bir dilin öğrenildiği ortamlarda ortaya çıkan kaygı ise, genel olarak yabancı dil kaygısı olarak bilinmektedir ve yabancı dil öğreniminde kaygı unsurunu araştıran araştırmacıların ilgi odağı olmuş önemli bir husustur.

2.1.2 Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenilen ortam ve durumlarda görülen yabancı dil kaygısı, Kondo (2006) ve Zhang (2011a) tarafından, yabancı dil öğreniminde, öğrenmeyi engelleyen bir faktör olarak belirtilmektedir. Riasati (2011) yabancı dil öğrenmenin zorlu bir süreç olduğunu ve bu süreci zorlaştıran faktörlerden birinin de kaygı olduğunu belirterek kaygı kavramının yabancı dil öğreniminde önemli bir husus olduğunun altını çizmiştir. Literatürde yabancı dil kaygısının farklı tanımlarına rastlamak mümkündür.

Yabancı dil kaygısı, Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından, yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır. Abderrezzag (2010) ise yabancı dil kaygısını, yabancı bir dil öğrenirken ve kullanırken, öğrencilerin yaşadığı endişe ve korku hissi olarak tanımlamaktadır ve bu hissin öğrencilerin yabancı dildeki üretken beceriler olan konuşma ve yazma ile algılayıcı beceriler olan dinleme ve okuma becerilerini kazanmaktaki isteklerini engelleyebildiğini belirtmektedir.

Diğer bir tanımda ise Arioğul ve Uzun (2010), Mac Intyre ve Gardner (1991) in tanımından yola çıkarak, yabancı dil kaygısını, özellikle ikinci dil veya yabancı dil bağlamlarıyla özdeşleştirilen ve konuşma, dinleme ve öğrenmeyi de içine alan gerginlik ve endişe durum olarak açıklamışlardır. Trang (2012) ise, Young (1992)'ın yabancı dil kaygısını, dil öğrenimine özgü karmaşık psikolojik bir olay olarak tanımladığını belirtmektedir.

Yabancı dil kaygısının, yabancı dil öğrenimini üzerinde etkili olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Dalkılıç, 2001; Bekleyen, 2004; Chan ve Wu, 2004; Batumlu, 2006; Kondo, 2006; Batumlu ve Erden, 2007; Gedikoğlu ve Öner, 2007; Öner, 2008; Anwar ve diğerleri, 2010; Iqbal ve Mahmood, 2010; Wu, 2010; Paranuwat, 2011; Yaylı, 2012).

Woodrow (2006) ise daha dar bir bakış açısı ile, yabancı dil kaygısının İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen kişilerin konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre yabancı dil kaygısı olan öğrenciler yabancı dil öğrenirken unutkan olurlar ve konsantre olma güçlüğü çekerler. Bu öğrenciler derse geç gelmek veya hiç gelmemek, hazırlık yapmamak, ödevlerini zamanında getirmemek gibi davranışlarda bulunurlar. Bu öğrencilerin ayrıca ders esnasında terledikleri, elbiseleri ile oynadıkları tespit edilmiştir. Bazen de çok fazla çalışmalarına rağmen durumlarında önemli bir ilerleme olmamaktadır. Baş ağrısı, mide bulantısı, gerginlik, açıklanamayan kas ağrıları gibi bazı fiziksel belirtiler de oluşabilmektedir (Gedikoğlu ve Öner, 2007).

Gedikoğlu ve Öner (2007), MacIntyre ve Gardner'ın konuşma alıştırmalarının kaygıyı artırdığını çünkü konuşma esnasında, yabancı dil öğrenen insanların diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Fakat bu konuda yapılan pek çok araştırma sadece konuşma alıştırmalarının değil okuma, dinleme ve yazma gibi yabancı dil öğretiminin temeli oluşturan dört beceri alıştırmalarının hepsinde kaygı oluşabileceğini ortaya koymuştur.

Wu (2011) yabancı dil kaygısı olan öğrencilerin okuma kaygısı yaşamaya da daha fazla eğilimli olduklarını belirtmektedir. Gobel ve Matsuda (2004) yabancı dil kaygısıyla performans ve başarı arasındaki farklı araştırmaların farklı sonuçlar oluşturduğunu örnek vererek, birçok araştırmanın kaygıyla performans arasında olumsuz bir ilişki bulmasına rağmen olumlu ilişkilerin bulunduğu araştırmalar da olduğunu belirtmektedirler. Gerçekleştirilen literatür taraması sonucu birçok araştırmacının öğrencilerde ortaya çıkan yabancı dil kaygısına etki eden faktörlerde fikir birliği yaptıkları görülmüştür (Chan ve Wu, 2004; Gobel ve Matsuda, 2004; Andrade ve Williams, 2008; Zheng, 2008; Arıoğlu ve Uzun, 2009; Önem, 2011).

Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Literatürde yabancı dil kaygısının birçok nedenlerinden bahsedilmiştir. Araştırmacılara göre, yabancı dil kaygısının birçok nedeni olabilmektedir. Dalkılıç (2001)'a göre yabancı dil kaygısının öğrenciler, öğretim elemanları, sınıf arkadaşları, öğretim yöntemleri, ve test türleri gibi birçok etkenle ilgili olmaktadır. Chan ve Wu (2004)'ya göre ise düşük yeterlik, olumsuz değerlendirilme korkusu, kaygılı kişilik yapısı, öğrenciye yapılan baskı, sınavlar, başkalarının önünde konuşma, sınıf içindeki yarışmacı oyunlar gibi nedenler de öğrencilerde kaygıya sebep olabilecek etmenlerdir.

Gobel ve Matsuda (2004) ise cinsiyet, ırk, ana dildeki yeterlik, özgüven, motivasyon ve dil yeterliği gibi faktörlerin yabancı dil kaygısına etki ettiğini ifade etmişlerdir. Andrade ve Williams (2008) ise birçok araştırmacının yabancı dil kaygısını durumsal değişkenler ve öğrenci değişkenleri olarak iki ana grupta topladıklarını belirtmişlerdir. Durumsal değişkenler; ders düzeyi, ders organizasyonu, ders etkinlikleri, öğretmen davranış ve tutumları, ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim, öğrenci değişkenleri ise yetenek, yaş, tutum, inanç, kültür, cinsiyet, öğrenme stilleri ve kişiliktir. Bu bağımsız değişkenler öğrenciler için kaygı uyandırıcı durumlara yol açabilirler. Aydın (2008) ise literatürdeki araştırmalar ışığında, ders düzeyinin, dil becerilerinin,

motivasyonun, yeterliliğin, öğretmenlerin, sınavların ve kültürün de yabancı dil kaygısı oluşturan nedenler olduklarını belirtmektedir.

Zheng (2008) ise, Young (1991)'in çalışmasından yola çıkarak, yabancı dil kaygısının sebeplerini; kişisel kaygı durumları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inançları, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili inançları, öğrenci-öğretmen etkileşimi, sınıf prosedürleri ve sınavlar olarak açıklamaktadır. Ahmad ve diğerleri (2011)'ne göre ise, katı ve resmi bir sınıf ortamı, hata yapma korkusu, başarısız olma korkusu, öğrencilerin sosyo ekonomik durumu ve geçmiş eğitim yaşantıları da yabancı dil kaygısıyla alakalı faktörlerdir .

Arıoğul ve Uzun (2009) ise öğretmen tutumlarının, olumsuz değerlendirmenin, akran baskısı, ve hata yapma korkusunun yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Arıoğul ve Uzun (2010) da öğretmen tutumunun da öğrencilerde yabancı dil kaygısına yol açtığını açıklamıştır.

Anwar ve diğerleri (2010)'ne göre diğer öğrencilerin önünde konuşmak ve dilbilgisi hataları ile ilgili endişeler yabancı dil kaygısına neden olmaktadır. Parauwat (2011)'a göre iletişim kurma endişesi, diğerlerine göre daha az yetkin olma korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu yabancı dil kaygısına sebep olan faktörlerdir. Yaylı (2012) da öğrencilerin önceki olumsuz dil öğrenme deneyimlerinin (ilk okul, orta okul vs.), sonraki dil öğrenmelerinde kaygıya neden olduğunu belirtmiştir.

Hang (2006), Woodrow (2006), Che Ya (2007), Subaşı (2010) ve Mak (2011) genel yabancı dil kaygısına farklı bir bakış açısıyla, yabancı dilde konuşma ve dinleme kaygılarını araştırmışlardır. Yabancı dilde dinleme kaygısını araştıran Hang (2006), yabancı dil dinleme kaygısına neden olan faktörleri; dinleme parçasının özellikleri, dinleme materyallerinin özellikleri, soruların biçimi, dinleme kaygısının sosyal kaynakları, ve yabancı dil yeterlik ve dinleme seviyesi olarak sıralamaktadır.

Woodrow (2006) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrencilerde yabancı dilde konuşma kaygısı ile konuşma performansı/becerisi arasında olumsuz bir ilişki bulmuştur. Che Ya (2007) de konuşma kaygısı ile konuşma performansı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Subaşı (2010) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma alıştırmalarında olumsuz değerlendirilme korkusu ile konuşma korkuları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Ayrıca öğretmen tavrı, öğretim prosedürleri, kişisel nedenler ve öğrencilerin geçmiş deneyimleri de konuşma kaygılarına etki eden faktörler olarak bulunmuştur. Mak (2011) ise, hazırlık yapmadan sınıfın önünde konuşma, konuşurken düzeltilme, yetersiz bekleme zamanı ve yabancı dil sınıfında ana dilin kullanımına izin verilmemesinin öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baghaei ve diğerleri (2012)'ne göre yabancı dil öğrenme kaygısının *fiziksel* (kalp çarpıntısı, kas gerginliği, ağız kuruluğu, aşırı terleme), *psikolojik* (utanç, korku, savunmasızlık duygusu, hatırlama güçlüğü) ve *sosyal* (sessizlik, katılma isteksizliği, devamsızlık ve dersten çekilme) gibi bazı temel sonuçları vardır.

Yabancı dil kaygısının *iletişim korkusu*, *olumsuz değerlendirilme korkusu* ve *sınav kaygısı* olmak üzere üç farklı türü mevcuttur. İletişim korkusu; diğer bireylerle yabancı dilde iletişim kurmada yaşanan korkudur ve iletişim becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanır (Aydın, 2010b). İletişim korkusu yaşayan bireyler yabancı dil kullanarak iletişim kurmakta kendilerini rahat hissetmezler. İletişim korkusu öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Abderrezzag, 2010).

Olumsuz değerlendirilme korkusu ise, öğrencilerin, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının kendilerinin dil becerilerini nasıl değerlendirecekleri hissine kapılmakla gerçekleşir ve bu öğrenciler çoğu zaman sınıfta sessiz kalıp sınıfta yabancı dil öğrenme aktivitelerine katılmazlar (Abderrezzag, 2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil öğrenen bireyin düzgün bir sosyal izlenim bırakmada kendisini yetersiz hissetmesi durumunda ortaya

çıkmakta ve değerlendirilmeye açık durumlardan kaçınma ile sonuçlanmaktadır (Aydın, 2010b). Sınav kaygısı ise, akademik değerlendirmeye karşı hissedilen korkudur ve yabancı dil öğrenen birey tarafından çoğu durumda bilinçli ya da bilinçsiz olarak taşınan bir deneyimdir. Diğer bir deyişle sınav kaygısı, sınavlarda başarısız olma korkusunu içerir (Aydın, 2010b).

2.1.3 Sınav Kaygısı

Zengin (2008), Goleman (1999)' in çalışmasından yola çıkarak, sınav kaygısının, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından incelenmeye başlandığını belirtmiştir. Alpert, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu fakat meslektaşı Ralph Haber'in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylece Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar (Zengin, 2008). Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar 1960'lı yılların sonlarına doğru, genellikle de sınav kaygısının olumsuz sonuçlarının üstesinden gelinmesine olan ihtiyaca bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Eraslan, 2010).

Sınav kaygısı bir ülkede sınava verilen önemin artmasıyla doğru orantılı olarak artış göstermektedir (McDonald 2001). Sınav kaygısı öğrenciler için büyük bir tehdittir. Sınav kaygısı, son zamanlarda akademik performansla etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmakta olup, doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır (Coşaner ve Serin, 2012).

Sınav kaygısı, sınav durumlarında yaşanan ve her bireyi farklı etkileyen bir kaygı türü olarak düşünülebilir (Alyaprak, 2006) ve bir değerlendirme durumu öncesinde, sırasında ve sonrasında



yaşanabilmektedir (Hall, 2005). Sınav kaygısı, bir sınav durumu esnasında yaşanan endişe, panik ve başarısız olma olasılığını düşünmekle gerçekleşir (Lawson, 2006).

Literatürde sınav kaygısının farklı tanımları bulunmaktadır. Sınav kaygısının en genel ve yaygın tanımlarından biri, Spielberger (1972) tarafından yapılan, formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan; bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durumdur.

Sınav kaygısı bireyin bir sınavda başaramayacağına ilişkin yaşadığı endişe duygusudur (Özan ve Yüksel, 2003). Hall (2005) ise sınav kaygısını, sınama durumlarının öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşanan korku, endişe ve heyecan olarak açıklamaktadır. Taş (2006) ise sınav kaygısını, sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygı olarak açıklamaktadır. Akca (2011) ise sınav kaygısını, bir bireyin sınav öncesinde ve esnasında yaşadığı yoğun bir tepki olarak açıklamaktadır.

Sönmez ve Tekin (2012)'e göre ise sınav kaygısı bireyin öğrendiği bilgileri çeşitli etkenlerden dolayı sınav esnasında etkin bir şekilde kullanamaması durumudur. Sınav kaygısı, başarıyı olumsuz etkileyen aşırı şekilde yaşanan heyecan, konsatre olamama, korku gibi duyguların başarıyı düşürmesidir. Sınav kaygısı sınava hazırlık sürecinde başlayıp sınav anında ve sonrasında devam eden, bireyin yaşantısını olumsuz etkileyen süreçtir.

Sınav kaygısı, bir değerlendirme durumu karşısında yetersiz performans sonuçlarına ilişkin rahatsızlık eğilimidir. Yabancı dil sınıfında sınav kaygısı, sınav konusunda endişe veren ve öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirileceği için onlar için hayal kırıklığı kaynağı olabilecek bir durumdur (Toth, 2008). Baydan ve diğerleri (2008), literatürdeki sınav kaygısı tanımlarından yola çıkarak, sınav kaygısını bireyde başarısının değerlendirildiği durumlarda gerginlik ve endişe duyguları yaratan ve merkezi

sinir sisteminin uyarılmasına neden olan bir durum olarak açıklamaktadırlar. Cubukcu (2007), sınav kaygısını başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlamaktadır. Sınav kaygılı öğrenciler kendilerine gerçekçi olmayan istekler belirlerler (Cubukcu, 2007; Baghaei ve diğerleri, 2012).

Sınav kaygısının birbirinden farklı “kuruntu” (worry) ve “duyuşsallık” (emotionality) olmak üzere iki boyutu vardır (Liebert ve Morris, 1970). Kuruntu boyutu; sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için yeteneği hakkında kuşkuya düşmek gibi içsel konuşmaları içerir (Liebert ve Morris, 1970) ve bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inanmasına ve olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir (Spielberger ve Vagg, 1995). Bu düşünceler yalnızca bir sınav öncesi değil aynı zamanda süreç boyunca devam eder (Mc. Donald , 2001).

Duyuşsallık boyutu ise; sınav kaygısının duyuşsal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır (Spielberger ve Vagg, 1995). Duyuşsallık boyutu, sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonları, hızlı kalp atışları, terleme, kızarma, sararma, mide bulantıları gibi bedensel yasantıları içerir (Liebert ve Morris, 1970). Öner (1990)’e göre de duyuşsallık belirtileri, bireyin hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılarıdır (Duman, 2008). Bulut (2008) da yapılan çalışmalarda, sınav kaygısının kuruntu ve duygu olmak üzere iki farklı boyutu olduğu gözlemlendiğini, kuruntu boyutunun, sınavla ilgili olarak kişinin kendi kendine söylediği şeyler, duygu boyutunun ise sınav baskısı altında iken ortaya çıkan duygusal tepkiler olduğunu belirtmektedir.

Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazen aynı durumlar karşısında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Sadece dış olaylar duyguların oluşmasında etkili değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara yüklenen anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkilerin türünü ve derecesini de belirleyebilmektedir.

Çünkü, kendi başlarına sınav ve sinama durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Hatta sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı bir özelliği olmasına rağmen, sınavlara ilişkin farklı anlam yakıştırmalarında bulunulduğunda tepkiler de farklılaşmaktadır. Örneğin; bireyin sınavı başkalarının gözündeki değerinin ölçülmesi olarak algılama durumu, kişiliğin sinanmasına dönüşecektir. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sinava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olacaktır (Alyaparak, 2006).

Liao ve Wang (2012) da belirli bir miktar sınav kaygısının öğrenciyi çalışmaya ve sınavlara hazırlanmaya motive edebileceği ve öğrenme performansını arttırabileceğini belirtmekte, yüksek seviyedeki sınav kaygısının ise performansı düşürdüğünü belirtmektedirler. Hashemi ve Mashayekh (2011) de makul düzeyde bir sınav kaygısının öğrencileri motive etmede faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kaygıları belirli bir düzeye kadar azaltılmalı ve öğrencileri sinama durumlarında kendilerini kontrol edebilmeleri sağlanmalıdır.

Sonuç olarak sınav kaygısı, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yönü olan ve kişide sınav anında istenmeyen ve rahatsız edici duygular yaşıatan bir durumdur. Sınav kaygısının bilişsel yönünü kuruntu boyutu oluştururken; fizyolojik yönünü duyuşsal boyutu oluşturur. Sınav kaygısını açıklayan farklı modeller incelendiğinde, sınav kaygısının farklı nedenleri olduğu görülmektedir. Bu nedenleri genel olarak topladığımızda, sınav kaygısı yaşayan bireyler sınav anında bilişsel dikkatlerini kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelere yönlendirdikleri, sınav anında öğrendikleri bilgileri organize etmede ve hatırlamada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan bireylerin çalışma alışkanlıklarında da yetersizlik ve sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir (Aydın, 2010a).

Önem (2011), Hembree (1988)'nin sınav kaygısının bazı özelliklerinden bahsettiğini belirtmiştir. Bunlar;

- başarısızlığa neden olması,
- öğrencilerin kendilerine olan saygıları ile olumsuz ilişkili olması,
- öğrencilerin değerlendirilmelerinin olumsuz olmasına, savunma davranışlarına ve kaygının diğer formlarına etkide bulunması,
- yetenek, cinsiyet ve alınan eğitim düzeyine göre değişmesi,
- çeşitli tedavilerle etkili bir şekilde azalmasıdır.

Sınav kaygısının performansı düşürdüğünü savunan birçok araştırma ve araştırmacıya rağmen, sınav kaygısının arttıkça performansın düşmediğini belirten sonuçlara rastlamak da mümkündür. Örneğin, Ergene (2011) yaptığı araştırma neticesinde kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen başarılarının da erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani sınav kaygısı arttıkça başarı her zaman düşmemektedir.

Blanding ve diğerleri (2005) de benzer şekilde lisans ve lisans üstü öğrenciler ile yaptıkları araştırmalarında kız öğrencilerin sınav kaygı seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve buna rağmen not ortalamalarının da erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde, birçok araştırmacı tarafından öğrenme üzerinde önemli rol oynadığı kabul edilen sınav kaygısının bireyler üzerinde bazı belirtilerine rastlamak mümkündür.

Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı fiziksel, duygusal, zihinsel ve davranışsal bazı belirtilere neden olabilir (Bulut, 2008):

Fiziksel Belirtiler: Fiziksel belirtiler, bedenin tehlike karşısında değişen salgı sistemlerinin sonucu ortaya çıkar. Bunlar: kalp atışında artış, terleme, tansiyon yükselmesi, göğüste basınç hissi, baş dönmesi, baş ağrısı, hızlı ve

sık nefes alıp verme, kasların gerilmesi, soğuk ya da sıcak basması, ağız kuruması, karın ağrısı, mide bulantısı, kusma, sık idrara çıkma, ishal ve yorgunluktur (Bulut, 2008).

Duygusal Belirtiler: Duygusal olarak görülen belirtiler farklı sorunları düşündürebilecek özelliktedir. Bunlar; kendini depresif, öfkeli, sinirli, endişeli, suçlu hissetme, kararsızlık, gerginlik, çaresizlik, kendini kontrolünü kaybediyormuş gibi hissetme, çabuk ağlama, boşluk hissi, karamsarlık, erteleme ve kaçınma (genellikle ders çalışmaktan), isteksiz olma, aşırı çalışma, çok az ya da çok fazla uyuma, çok az ya da çok fazla yemek yeme, yorgunluk ya da gevşeyememe, alkol ya da madde kullanımı şeklinde sıralanabilir (Bulut, 2008).

Zihinsel Belirtiler: Zihinsel belirtiler, unutkanlık, konsantrasyonda azalma, kararsızlık, bir türlü organize olamama, aşırı endişe, ilgide azalma, zihin karışıklığı, kişiler arası ilişkilerde çatışmalar (Semerci, 2007) ve başarı düzeyinde azalmadır (Bulut, 2008).

Sınav kaygısı yaşayanlar, kalp çarpıntısı, ağız kuruluğu, gerginlik gibi fizyolojik bulguları, sadece kendilerinin hissettiğini düşünürler. Oysa sınav kaygısı düşük olan öğrenciler de benzer fizyolojik belirtiler gösterirler; ama her iki grubun bulguları yorumlayışı farklıdır. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, bu tepkilerin kendilerini zayıflattığını düşünürken, kaygısı düşük olan öğrenciler, bunun sınav için daha fazla uğraşmalarını gerektirecek bir sinyal olduğunu varsayarlar (Semerci, 2007).

2.1.3.1 Sınav Kaygısının Modelleri

Sınav kaygısını açıklamak için birçok kuramsal model geliştirilmiştir (İzgi, 2007).

A. Bilişsel Dikkat Modeli

Wine (1971) ve Sarason (1980) tarafından geliştirilen bu ilk modele göre bilişsel dikkate müdahale eden değişkenler bireyin performansını düşürmekte ve sınav kaygısının oluşmasını neden olmaktadır. Bu modelde iki grup müdahale değişkeni tanımlanmaktadır. İlk gruptaki değişkenler bireyin kendine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri ve yetersizlik algısıdır. İkinci gruptaki değişkenler stres, gerilim gibi duyuşsal boyuna ilişkin değişkenlerdir. Bu değişkenler, bireyin sınav esnasında dikkatini olumsuz yönde etkilemekte ve bireyin başarısız olmasına neden olmaktadır (İzgi, 2007).

Bilişsel dikkat modeli, kaygı ve performans arasındaki ilişki için engellenme açıklamasını sebep olarak göstermektedir. Sınav anında bireylerin görevle ilgili veya görevle ilgisiz tüm düşüncelerden dolayı kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar sınav anında yüksek sınav kaygılı kişilerde görevle ilgili olmayan düşüncelerin arttığını ve kişiler kendileriyle ilgili düşüncelere yoğunlaştıklarını göstermektedir. Yüksek sınav kaygılı bireyler, sınav anında kendileriyle ilgili olarak ne kadar beceriksiz davrandıklarını, diğer insanların ne kadar iyi yaptığını, sınavı yapan kişinin kendileri hakkında düşüncelerini düşünmektedir (Aydın, 2010a).

B. Öğrenme Bozukluğu Modeli

Bu model, çalışma alışkanlığındaki yetersizliğin ve sınav sırasında kaygıyla başa çıkma becerilerindeki eksikliğin, sınav kaygısıyla yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (İzgi, 2007).

Tobias (1985) bu modelde bireylerin sınava iyi hazırlanmadıklarını bilmeleri nedeniyle sınav sırasında kaygılarının olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, yapılan araştırmalar, çalışma alışkanlıkları iyi olan bireylerin de

sınav zamanlarında kaygılı olduklarını göstermiştir. Bu noktada yaşanan çelişkiyi gidermek için 'ikili etki modeli' geliştirilmiştir (İzgi, 2007).

C. İkili Etki Modeli

Bu modelin içeriğinde, yetersiz çalışma becerileri kadar sınav kaygısında yaşanan baskının da önemli olduğunu belirtilmiştir. Bu modelin öncüleri olan Miechenborm ve Buttler, sınav kaygısına bir çok etkileşimi içeren bir yapı olarak bakmıştır. Örneğin yetersiz çalışma becerileri, belirli bir amaca yönelik olmayan iç konuşmalar, akılcı olmayan düşünce, inanışlar ve gerçekdışı değerlendirmeler (Alyaparak, 2006).

Benjamin (1991) ise, aynı modeli bilgi-süreç modeli olarak tanımlamıştır. İkili etki modeline paralel olarak Benjamin, sınav kaygısı konusunda bireyin yeterlilik duygusu ve sınava ilişkin ortaya koyduğu tepkiler ile sınava hazırlanma düzeylerinin de etkili olduğunu ifade etmiş; çalışma alışkanlıklarındaki yetersizliğin ve sınav kaygısına etki eden, çeşitli değişkenlerin yalnız başına sınav kaygısını açıklama gücünün yeterli olmadığını belirtmiştir (Kabalcı, 2008).

D. Sosyal Öğrenme Modeli

Bu modele göre, sınav kaygısının nedenleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve kendileri ile ilgili düşünceleri, davranışları, yetkinlik beklentileri ve sınav alma ile ilgili motivasyonlarını değerlendirme tarzlarıdır. Schwarzer ve Jerusalem, yetkinlik beklentisini, bireyin aktivitelerini belirlemesini, görevini yerine getirmedeki çaba ve ısrarındaki önemli bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Eger bir öğrenci sınavlardaki yetkinlik beklentisini düşük tutarsa bu durum kendini değerlendirmesini, okula adaptasyonunu, akademik açıdan kendini ortaya koymasını engelleyecek etmenleri ve kişisel yeteneklerini nasıl değerlendireceğini etkileyecektir (Alyaparak, 2006).

Öğrencilerde sınav kaygısına nelerin yol açtığını bilip, bunlara yönelik tedbirler alıp sınav kaygısını azaltmak eğitimciler, öğrenciler, eğitim kurumları ve aileler için önemli bir konudur.

Sınav Kaygısına Yol Açan Faktörler

İlgili literatür tarandığında, yapılan araştırmalar doğrultusunda sınav kaygısına neden olan birçok faktör olduğu görülmektedir.

Hancock (2001)'a göre aşırı değerlendirmeci sınıf ortamı da öğrencilerin sınav kaygı seviyelerini yükseltir ve sınavlarda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkiler. Dereli (2003)'ye göre okul başarı ortalamasının düşük olması, okul derslerinden düşük not alma korkusu, kendini sınava hazır hissetmeme, sınava yeterince hazırlanamama, başaramadığı derslerde duyulan heyecan ve korku, sınavda soruları yetiştirememe korkusu, konsantrasyon eksikliği, hızlı soru çözememe, eksik konuların olması, hedefin başarıdan yüksek olması, ailenin sürekli "ders çalış" uyarısına tepki, ailenin güven ve emeklerinin karşılığını verememe, aile ve çevrenin beklentilerinin kapasiteden fazla olması, heyecanlı kişilik yapısı sınav kaygısıyla ilişkilidir.

Denizli (2004) ise bazı araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak öğrencilerin kötü çalışma alışkanlıklarının, sosyo ekonomik durumun ve ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı seviyesi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Aydemir (2006)'e göre ise en önemli kaygı nedenlerinden birisi de anne-baba ve öğretmen tutumlarıdır. Bireyden beklenen başarı düzeyi, bireye ders çalışması konusunda yaptığımız baskılar, sınav kazanamayacağına ne olacağı konusunda verilen olumsuz örnekler, kısaca sosyal çevrenin beklenti ve baskıları bireyin kaygı duymasına ve başarısız olmasına neden olabilir. Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi sınav karşısında da bireyin gücünü ve kendine olan güvenini azaltır. Bu durumda kaygı artar. Kaygıya eğilimli kişilik yapısı

(mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır.

Sınav kaygısını üreten faktörler, öğrencilerin düşük düzeydeki yeterlilikleri, öğretmenlerin sınav uygulamalarına karşı olumsuz tutumları, test geçersizliği, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınavlarla ilgili kötü deneyimler, süre sınırlaması ve baskısı, ders içeriğinin zorluğu ve ailelerin beklentileridir (Aydın ve diğerleri, 2006). Batı ve diğerleri (2006) yapılan araştırmalar ışığında, uygun olmayan veya olumsuz olan öğretmen geribildirimlerinin de öğrencilerde sınav kaygısına yol açtığını belirtmektedirler. Kondo (2006) ise ölçme/sınav metodlarının sınav kaygısına da neden olabileceğini belirtmektedir.

Aydın ve Takkaç (2007) birçok araştırmacının, kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanamaması, sınav esnasındaki süre baskısı, sınav formatı, sınav ortamı ve madde açıklamalarının yetersizliği, öğrencinin kapasitesi, öğrenciden istenen görevin zorluk derecesi, düşük not alma korkusu, sınava yetersiz hazırlık ve düşük bilgi düzeyi nin sınav kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir.

Putwain (2007) ise öğrencilerin cinsiyet, etnik ve sosyo-ekonomik geçmişinin öğrencilerin sınav kaygılarının önemli belirleyicileri olduğunu açıklamaktadır. Baydan ve diğerleri (2008) de sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, sosyal destek ve akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmışlar. Mükemmeliyetçilik, akademik başarı, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin sınav kaygısının önemli yordayıcıları olduğu belirtmişlerdir.

Genetik faktörler (öğrencinin ailesinde kaygıları yüksek bir aile bireyi varsa bu kaygı genetik olabilir), aile içinde verilen yanlış eğitim (örneğin sürekli baskıcı bir aile ise öğrenci sınavın kötü gitmesi durumunda ailesinin tepkisinin nasıl olacağını düşünüp kaygılanır), bireydeki iç çatışmalar (öğrencilerinin beklentisiyle ailenin beklentisinin uymaması sınav kaygısına neden olabilir), öğrenilmiş tepki olarak kaygı, aile ve arkadaş grubunun

beklenti ve baskıları, ve öğrencinin kişilik yapısı da sınav kaygısının nedenlerinden olabilmektedir (Bulut, 2008).

Dündar ve diğerleri (2008), önceki araştırmalara dayanarak sınav kaygısının oluşmasında üç temel bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar; ailenin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskıları, okulun beklentileri ve politikaları, ve öğrencinin kişilik özellikleridir. Aydın (2009)'a göre, literatürdeki araştırmalar ışığında, öğrencilere uygun olmayan içerik, uygun olmayan standard örnekler, öğretmen ve dil ön yargıları, sosyal durum, farklı yapıların ölçümü, sınav geçerliği, süre sınırlaması, test teknikleri, sınav formatı, sınav uzunluğu, sınav ortamı, sınav açıklamalarındaki açıklık gibi etmenler sınav kaygısına etki etmektedir.

Aydın ve Yeşilyurt (2009)'a göre İngilizce derslerine ve İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutum sınav kaygısını etkiler. Eğitim sistemi, öğrencilerini desteklemeyen, eleştiren, otoriter okullar ve öğretmenler, katı, kuralcı ve sadece alınan notlara göre uygulanan değerlendirme sistemi de öğrenciler arasında korku ve kaygının artmasına sebep olmaktadır (Doğan, 2009).

Alemi ve Birjandi (2010)' ne göre ise, sınav hazırlığını son ana bırakmak ve sınavdan önceki gece çalışmak, zamanı kötü kullanmak, bilgileri organize etmekteki yetersizlikler, yanlış çalışma alışkanlıkları, geçmiş sınavlardaki performanslar, arkadaşların ve diğer öğrencilerin nasıl yaptıkları, ve başarısızlığın olası sonuçları hakkında endişeler sınav kaygısına neden olmaktadır.

Test geçerliliği, sınav teknikleri, sınav ortamı, testin uzunluğu ve biçimi, süre sınırlaması ve sınav açıklamalarının da sınav kaygı düzeyi üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010b). Acat ve Dereli (2011), bireylerin sınav kaygısı yaşamalarının nedenlerin, öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olma, kendileri hakkındaki olumsuz düşünceler, değerlendirilme korkusu ve özgüven tehdidi olduğunu belirtmiştir.

Ahmady ve Tahmasbipour (2011) sınav kaygısını etkileyen faktörleri iki grupta ele almışlardır. Bunlar; yanlış çalışma metodları, genel kaygı, öz saygı, yeterince hazırlanmamak, konsantrasyon ve dikkat gibi kişisel faktörler, öğretmenlerin beklentileri, rekabet, eğitim sistemi gibi akademik faktörler, ve yanlış aile beklentisi ve ebeveynlerin katılığı gibi aile faktörleridir. Amiryousefi ve Tavakoli (2011) de süre sınırlaması, sınavların uzunluğu ve güven eksikliğinin sınav kaygısına yol açtığını belirtmektedirler.

Boyacıoğlu ve Küçük (2011)'e göre sınav kaygısı ve sınav kaygısını etkileyen birçok araştırma yapılmıştır ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; yüksek düzeyde akademik başarı beklentisi, düşük benlik saygısı, mantık dışı inançlar, çocuğun başarı durumu, kişilik özellikleri, hedef belirsizliği, plansızlık, çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, danışacak kişilerin bulunmayışı, arkadaş çevresi, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, aile yapısı, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırııcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları, sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine katkıda bulunan faktörler arasındadır. Trifoni ve Shanini (2011) ise sınav kaygısını artıran faktörleri; sınava yetersiz hazırlanma, olumsuz değerlendirilme korkusu, önceki sınavlardaki kötü deneyimler, süre sınırlaması ve baskısı ve ders içeriğinin zorluğu olarak açıklamaktadırlar.

Öz yeterlik de öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen bir yapıdır. Yüksek öz yeterliğe sahip olan öğrencilerin sınav kaygıları daha düşüktür (Ebrahimi ve diğerleri, 2012). Ailenin öğrenciden beklentileri, öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre öğrencilere yaklaşımı, sınav ortamında yaşanan olumsuzluklar, öğrenilmiş çaresizlik, öğrencinin kişisel yapısı (heyecanlı olması, mükemmeliyetçi yapısı vb.) da sınav kaygısına yansır. Sınav kaygısı nedeniyle bireyde fiziksel rahatsızlıklar da yaşanmaktadır (Sönmez ve Tekin, 2012).

Sınav kaygısının etkileri

Sınav kaygısının öğrenciler üzerinde farklı etkileri olduğundan bahsedilmiştir. Trifoni ve Shanini (2011) sınav kaygısının öğrenenlerde fiziksel ve psikolojik problemlere yol açtığını, konsantrasyon, motivasyon ve akademik başarıyı düşürdüğünü, sınavlarda hataları artırdığını, önceden öğrenilmiş bilgileri hatırlamayı ve etkili çalışmayı engellediğini belirtmektedir. Salend (2012)'e göre ise sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınav esnasında yetenek ve bilgilerini büyük ölçüde engelleyen, ve kendilerine ve okula karşı olan sosyal-duygusal, ve davranışsal gelişim ve hislerini olumsuz yönde etkileyen aşırı stres, gerginlik ve endişe yaşarlar.

Aysan ve diğerleri (2001) çalışmalarında öğrencilerdeki sınav kaygısının sağlıklarını da olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Erözkan (2009) ise sınav kaygısının öğrencilerde depresyona yol açtığını belirtmiştir. Go ve diğerleri (2011)'ne göre sınav kaygısı öğrenmeye karşı motivasyonu da düşürmektedir. Driscoll (2010) sınav kaygısının, hafızanın çalışmasını azalttığını ve mantıklı düşünmeyi engellediğini belirtmektedir. Sınav kaygılı öğrenciler sınavlardan önce bildikleri bilgileri sınavlarda kullanamazlar.

Juhari ve diğerleri (2010) de neticesinde sınav kaygısının öğrencilerin hafıza, öğrenme motivasyonu, dikkat ve konsantrasyonlarını, etkilediği ve akademik başarısızlığa yol açabildiğini belirtmişlerdir. Önem (2011) ise yaptığı literatür taramasının ardından birçok araştırmacının, sınav kaygısının; dikkat ve algı sürecine, kodlama sürecine, depolama sürecine, işleme sürecine, edim sürecine, ve beyin bölgeleri ve dalgalarına etki ettiğini belirtmiştir.

Sınav kaygısı yaşayan bireyler sınav anında bilişsel dikkatlerini kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelere yönlendirdikleri, sınav anında öğrendikleri bilgileri organize etmede ve hatırlamada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan bireylerin çalışma

alışkanlıklarında da yetersizlik ve sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir (Aydın, 2010a).

Trifoni ve Shanini (2011), sınav kaygısının öğrencilerde fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığını, motivasyon, konsantrasyon ve başarıyı olumsuz yönde etkilediğini, sınavlarda hataları artırdığını, önceden öğrenilmiş bilgileri hatıramada problem yaşattığını ve etkili çalışmayı engellediğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda ayrıca öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin sınav kaygılarını düşürmede temel faktör olduğu sonucuna ulaşıp, sınav teknikleri, sınav öncesi belirli bir yönlendirme, sınav içeriği hakkında bilgi verme, soru sayısı, süre kısıtlaması ve baskısı öğretmenlerin öğrencilerin sınav kaygılarını düşürmek için göz önünde bulundurmaları gereken bazı problemlerdir.

Duman (2008), literatürdeki araştırmaların, yüksek kaygının kişinin enerjisini verimli bir şekilde kullanmasını, dikkatini ve gücünü işine yönlendirmesini engellediğini, öğrencilerin genel olarak sınav anında dikkatlerini toplayamadıklarını, sorunlara odaklaşamadıklarını, uygun olmayan problem çözme stratejilerini kullandıklarını gösterdiğini belirtmiştir ve öğrencilerin genellikle sınava dikkatlerini veremediklerini, sinirli olduklarını, bir probleme takılıp kaldıklarını ve bildiklerini hatırlayamadıklarını belirttiklerini açıklamıştır.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğrencilerin genel sınav kaygısı ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları ile ilgili hem KKTC’de hem de yurt dışında yapılmış çalışmalara ver verilmiştir.

2.2.1 Genel Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

KKTC’de Yapılan Çalışmalar

Demirkan (2011) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi” isimli Güzelyurt, Girne ve Lefkoşa bölgesindeki okullarda öğrenim gören ilkokul 4. ve 5. Sınıflardaki öğrenciler ile gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında 4. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinin 5. Sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre 4. Sınıf öğrencilerinde en yüksek sınav kaygısı Güzelyurt bölgesinde, 5. Sınıf öğrencilerinde ise en yüksek sınav kaygısı Girne bölgesindeki okullardadır. Araştırmada ayrıca 4. Sınıf erkek öğrencilerin sınav kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, 5. Sınıftaki öğrencilerde ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, birden fazla kardeşi olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, bir kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğudur. Ek olarak, özel ders almayan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin özel ders alan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu da saptanmıştır. Ayrıca, kolej deneme sınavına katılmayan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri katılmakta olan öğrencilerin sınav kaygılarından daha yüksek çıkmıştır.

Coşaner ve Serin (2012), Gurup Rehberliği Programı’nın sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel araştırmaları 26’sı deney, 24’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci ile yapmışlardır. Deney grubuna haftada 1 defa olmak üzere 10 hafta “ Sınav Kaygısıyla Başa

Çıkma Programı" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda grup rehberliği programı eğitimi alan veya almayan öğrencilerin duyuşsallık ve kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür taraması sonucunda, KKTC'de sınav kaygısıyla ilgili yeteri kadar çalışma yapılmadığı görülmüştür. Sınav kaygısının öğrenme üzerindeki etkisine göz önünde bulundurulduğunda, sınava dayalı bir eğitim sisteminin bulunduğu KKTC'de bu konuda bir eksiklik olduğunu ve daha fazla çalışmalara gerek duyulduğunu söylemek mümkündür.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yıldırım (2000) "akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek" isimli çalışmasında yalnızlık, sınav kaygısı, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenlerinin akademik başarıyı ne denli yordadığını incelemiştir. Araştırma lise ikinci sınıfta okuyan toplam 545 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Bulgulara göre, öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamakta, arkadaş desteği ise yordamamaktadır.

Kapıkıran (2002) araştırmasında sınav kaygısıyla bazı psiko-sosyal değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir ve araştırma sonuçlarına, sınav kaygısının, cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür.

Yıldırım ve Ergene (2003) "lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek" isimli araştırmalarında Araştırmaya lise son sınıfta okuyan 663 öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden ve ailelerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde; sınav kaygısı ve "boyun eğici davranışlar" değişkenleri ise negatif yönde ve manidar olarak yordamaktadır.

Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları destek ise akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Elde edilen bulgulardan, lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "aile", ikinci sırada "boyun eğici davranışlar", üçüncü sırada "öğretmen" desteği ve son sırada ise "sınav kaygısı" değişkenlerinin yordadığı anlaşılmaktadır.

Özan ve Yüksel (2003) lise son sınıfta öğrenim gören 150 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının değiştiği, kız öğrencilerin erkeklere oranla düzenli ve planlı çalışma alışkanlığının kaygıyı azaltacağı görüşünü daha fazla savundukları görülmüştür. Ayrıca anne babanın eğitim durumu ve kardeş sayısının da öğrencilerin dünya görüşlerini ve gelecek konusundaki kaygılarını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Bunlara ilaveten öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça daha geniş bir dünya görüşü ve hoşgörüyeye sahip oldukları ve diğer öğrenciler tarafından kaygı verici olarak kabul edilen durumları daha normal karşıladıkları belirlenmiştir.

Erözkan (2004) "Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları" isimli araştırması Karadeniz Teknik Üniversitesi Ana Kampus Matematik, Fizik, Kimya Bölümleri ile Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenlikleri ve Beden Eğitimi ve Spor, Resim-İş, Müzik Öğretmenlikleri gibi sayısal branşlar, sözel branşlar ve özel yetenekle ilgili branşlar olmak üzere üç farklı kategoride tesadüfi seçimle 360 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca üniversite son sınıf öğrencilerinin alt sınıflara oranla daha fazla kuruntulu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders sayısı daha fazla olan bölümlerdeki öğrenciler daha fazla sınava girdiğinden dolayı sınav kaygısına daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.

Alyaparak (2006) "üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi" isimli yüksek lisans tez araştırmasını İzmir il merkezinde 2005-2006 öğretim yılında üniversite sınavlarına hazırlanmak amacıyla özel dersanelere devam eden 16-20 yaş

grubundaki 220 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, kız olmak, ailenin gelir düzeyinin düşük olması, annenin hayatta olmayışı, birden fazla sınava girmiş olmak ve sınava fazla önem vermek sınav kaygısını anlamlı bir biçimde öngören değişkenler olarak belirlenmiştir.

Bacanlı ve Sürücü (2006) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında 8. sınıftaki kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu, karar verme ile başa çıkmada kullanılan uyumsuz stiller açısından kızlar ve erkeklerin anlamlı olarak farklılaştıkları, ancak uyumlu stiller açısından farklılaşmadıkları, ayrıca ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme ile başa çıkmada kullandıkları stillerin sınav kaygıları ile sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık öğelerinin önemli yordayıcıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chandler (2006) "gender difference and test anxiety" isimli çalışmasını 4., 6. ve 10. sınıftaki 85 öğrenci ile gerçekleştirmiş ve sınav kaygısıyla cinsiyet farkı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise cinsiyetler arasındaki anlamlı farkın 6. Sınıf öğrencilerinde olduğu ve erkek öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kabalıcı (2008) "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı Benlik Saygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler" isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Çalışma, Ankara'nın Şereflikoçhisar İlçesinde eğitim-öğretim veren Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Zafer İlköğretim Okulu ve İbrahim Baltacı İlköğretim Okulu olmak üzere üç ilköğretim okulundan toplam 426 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Analizler sonucunda cinsiyet, baba öğrenim durumu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu, sosyal benlik saygısı, okul-akademik benlik saygısı bağımsız değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı; anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ev-aile benlik saygısı ve genel

benlik saygısı değişkenlerinin ise akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Duman (2008) "İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezini 2007-2008 Eğitim-Öğretim döneminde İzmir ili Torbalı ilçesi Kazımpaşa ve Cumhuriyet İlköğretim Okullarında öğrenim gören 251 İlköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin anne-baba aylık gelirin, okulundan ve sınıfından memnun olup olmadığına, derslerdeki başarı düzeylerini değerlendirmesine, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına bağlı olarak durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna, anne-baba aylık gelirin, kaçınıcı çocuk olduğuna, sınıfından memnun olup olmadığına, derslerdeki başarı düzeylerini değerlendirmesine bağlı olarak sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin anne-baba aylık gelirin, cinsiyetine, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Ndirangu ve diğerleri (2009) ortaöğretim öğrencilerinde sınav kaygısıyla akademik başarıyı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sınav öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sınavlardan önce yüksek seviyede sınav kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygılarının eşit olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Aydın (2010a) araştırmasını 960lise öğrencisi ile yapmış ve ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda

akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı duyuşsallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı öte yandan akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Eraslan (2010) araştırmasında anne-baba tutumlarına göre gençlerin sınav kaygılarının değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyete göre bakıldığında kızların duyuşsallık puanı erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olup olmamasına göre, ailelerinin medeni durumlarına göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre, anne ve babanın çalışma durumuna göre, öğrencilere evlerinde derslerle kimin ilgilendiği durumuna göre, öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı anne ve babadan saklayıp saklamamasına göre, öğrencilere iyi bir eğitim alması gerektiğine inanıp inanmadığına göre ise puanların farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürses ve diğerleri (2010) 50 orta okul öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin orta seviyede sınav kaygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilere göre, sınav kaygısı başarılarını düşürmekte ve bildiklerini unutmalarına yol açmaktadır.

Rana ve Mahmood (2010) sınav kaygısıyla akademik başarıyı araştırdıkları çalışmalarını 414 yüksek lisans öğrencisi ile gerçekleştirmişler ve araştırma sonucunda sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca bilişsel faktörlerin duyuşsal faktörlere göre sınav kaygısına daha fazla yol açtığı da bulunmuştur.

Akca (2011) "the relationship between test anxiety and learned helplessness" isimli araştırmasını 708 öğrenci ile yapmış ve sınav kaygısıyla

öğrenilmiş çaresizlik seviyesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre ise sınav kaygı seviyesi ve öğrenilmiş çaresizlik arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Ayrancı ve Öge (2011) "Bir vakıf Üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma" isimli makaleleri yükseköğretim öğrencilerinin önemli bir akademik faaliyet olan "sınavlara" yönelik kaygılarını konu etmektedir. Makalenin amacı öğrencilerin cinsiyetleri, iş sahibi olmaları ve genel mutluluk düzeylerinin sınav kaygısı faktörleri üzerinde etki yaratıp yaratmadıklarını tespit etmektir. Katılımcı öğrencilerin tamamı ön lisans öğrencileridir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınav gerginliğini anlamlı olarak etkilemektedir. Öğrencilerin mutluluk derecesi de sınav gerginliğini anlamlı olarak etkilemektedir. Öğrencilerin bir işte çalışıyor olmalarının veya olmalarının ise hiçbir sınav kaygısı faktöründe anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Araştırmanın ulaştığı sonuca göre sınav kaygısı öğrencilerde farklı unsurların bir birleşimi olarak kendisini göstermektedir. Söz konusu unsurların bir tanesi sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında huzursuzluk ile gerginliği ele alan ve mide bulantısı gibi fiziksel tepkileri de içeren sınav gerginliği olmaktadır. Diğer unsur ise öğrencilerin bildiklerini unutmalarını, karıştırmalarını ve zihinlerinin sınav konularının dışına kaymalarını içeren zihinsel karışıklıktır.

Can ve diğerleri (2012) "yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması" isimli çalışmalarında yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında davranışçı terapiyle (sistematik duyarsızlaştırma) bilişsel terapinin (bilişsel yeniden yapılandırma) etkinliğinin karşılaştırılması amaçlanmışlardır. Çalışmada her iki terapinin sınav kaygısının yanı sıra öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyetelerinde (Durumluk ve Sürekli Anksiyete Ölçeği), depresif belirti düzeylerinde (Beck Depresyon Ölçeği) ve genel psikiyatrik belirtilerinde de (Belirti Tarama Listesi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu değişimler sağladıkları görülmüştür.

Sönmez ve Tekin (2012), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygı düzeyini etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin öğrenci algısını inceledikleri araştırmalarını Eskişehir ilinde Üniversite sınavına hazırlanan ortaöğretim 12. sınıfta öğrenim gören 269 kişilik bir öğrenci grubu ile yapmışlardır. Araştırmalarının bulgularına göre, ailenin ve çevrenin beklentisinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde belirleyici bir etkisi vardır, ders çalışma yöntemlerini uygulayan öğrencilerde sınav kaygısı görülmemektedir, üniversite sınav sisteminin varlığı öğrencilerin sınav kaygısını yenememelerinin nedenidir. Sınav ortamında yaşanan olumsuzluklar da sınav kaygısına neden olmaktadır. Aile desteği sınav kaygısını engelleyici bir etkidir fakat öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasının bir nedenidir. Üniversite sınavının bireyin hayatındaki yeri sınav kaygısı ile ilişkilidir ve öğretmenin öğrenciye sınav sonuçlarına göre yaklaşımı da sınav kaygısının nedenleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, araştırma bulgularına göre eğitim sistemi ve sınav sistemindeki sürekli değişimler sonucu öğrenciler daha fazla kaygı duymaktadır.

2000-2012 yıllarını kapsayan bu çalışmalar, hem aynı hem de farklı sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyete gibi özelliklere sahip öğrenciler ve değişkenleri içeren araştırmalardan oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda da görüldüğü gibi aynı özelliklere sahip öğrenciler üzerinde yapılan farklı çalışmalarda farklı sonuçlara rastlamak mümkündür.

2.2.2 İngilizce Öğrenmeye Yönelik Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

KKTC'de Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda KKTC'de İngilizce öğreniminde sınav kaygısı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlk okuldan başlayarak üniversite eğitim hayatında da İngilizce öğreniminin devam ettiği KKTC'de İngilizce öğrenmeye yönelik sınav kaygısına rastlanmamasının alan açısından bir eksiklik olduğu düşünülebilmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rotenberg (2002), standardlaşmış sınav metodlarının öğrencilerin dil yeterlilik düzeyini etkileyip etkilemediğini araştırmış ve performans kaygısı ile dil yeterliliği arasında ters bir ilişki bulmuştur.

Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen türk öğrenciler üzerinde, öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri, sınav kaygılarının nedenleri, sınav kaygılarının İngilizce öğrenmelerine etkisi ve sonuçlarını araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, sınav kaygısının öğrencilerde fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığı, motivasyon, konsantrasyon ve başarıyı olumsuz yönde etkilediği, yabancı dil öğrenim sürecinde hataları artırdığı, öğrencilerin gerçek performanslarını sınavlara yansıtma ve etkili çalışmalarını engellediği ve öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgilerini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda ayrıca yaş, cinsiyet, not ve başarı skorlarının sınav kaygısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğrencilerin düşük düzeydeki yeterlikleri, öğretmenlerin test uygulamalarına yönelik olumsuz tutumları, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları, test geçersizliği, olumsuz değerlendirilme korkusu, kötü sınav tecrübeleri, sınavdaki zaman sınırlaması ve baskısı, ders içeriğinin zorluğu ve ebeveynlerin beklentileri öğrencilerde sınav kaygısının belirleyicileridir.

In'nami (2006) yabancı dil öğreniminde sınav kaygısının dinleme becerisi üzerindeki etkisini bulmak amacıyla 79 Japon öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, yabancı dil sınav kaygısının öğrencilerin dinleme becerisini ölçme sınavı sonuçları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydın ve Takkaç (2007) ise "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi" isimli, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 114 öğrenci ile yapılan çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır; ilk olarak, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler, genellikle sınav kaygısı taşımaktadırlar.

İkinci olarak, çeşitli durumlarda kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyi farklılıklar göstermektedir. Buna göre, kaygı, bazı durumlara göre erkeklerde, bazı durumlarda ise kız öğrencilerde daha yoğun bir biçimde yaşanmaktadır.

Chen (2007) ise yaptığı araştırmasında sınav kaygısıyla okuma kaygısının ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ama okuma kaygısı ve sınav kaygısı ile okuma performansı arasında düşük bir ilişki bulmuştur. Ayrıca sınav kaygısı düzeyleri ve okuma performansı seviyeleri arasında da önemli bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, okuma kaygısı ve okuma performansı anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Sonuç olarak sınav kaygısı ve okuma kaygısının öğrencilerin okuma performansı ile ilişkisi zayıftır.

Aydın (2009) yabancı dil öğrenenlerde sınav kaygısı üzerine bir literatür incelemesi isimli makalesinde, sınav kaygısının öğrenenlerde ve yabancı dil öğrenme üzerindeki kaynakları ve nedenlerini ele almış ve öğretmen ve dile karşı tutumun, eşit olmayan sosyal durumlar, farklı yapıların ölçülmesi, sınav geçerliği, süre kısıtlaması, test formatı, testin uzunluğu, sınav ortamı, sınav açıklamalarının anlaşılabilirliği, dil yeterliliği, çevresel ve durumlar faktörler, cinsiyet, etnik ve sosyo-ekonomik durum, sınav kaygısı etkileyen faktörler olduğundan bahsetmiştir. Aydın ayrıca birçok araştırma doğrultusunda, sınav kaygısının yabancı dil öğrenimini etkilediğinin ve yüksek sınav kaygılı öğrencilerin performanslarının düştüğünün, düşük kaygılı öğrencilerin performanslarının ise arttığının altını çizmiştir.

Aydın, Elkılıç ve Karakuzu (2009) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde öğretmenin öğrencilerin sınav kaygısı seviyesi üzerindeki etkisini bulmak amacıyla, 477 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlere karşı olumlu tutumların öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde iyileştirici etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerine karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha rahat oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek nota aldıkları takdirde öğrencilerin daha rahat oldukları ve kendilerine güvenlerinin arttığı da

belirtilmiştir. Ayrıca sınavların öğrencilerde hızlı kalp atışı, iştahsızlık ve titreme gibi bazı fiziksel sorunlara da yol açtığı açıklanmıştır.

Aydın ve Yeşilyurt (2009) "Çocukların İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeyine Etkisi" isimli makalelerinde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen çocukların İngilizce derslerine yönelik tutumları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklem grubu, Balıkesir İl merkezindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 477 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğrencilerinin genel olarak İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve düşük düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Sınavlardan iyi not aldıkları zaman öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissetmektedirler. Sınavlara yeterince çalıştığına inanan öğrenciler sınav kaygısı duymamaktadır. Fakat düşük sınavdaki sınav kaygısına rağmen sınavlar orta düzeyde bazı fiziksel ve duyuşsal sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların sebebi ise sınavlardaki süre baskısıdır. İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum gösteren öğrenciler ise sınavlarda kaygılıdır ve ayrıca sınava çalışmanın eziyet olduğunu düşünmekte ve sınavlardan olayı sıkıntı hissetmektedirler. İngilizce dersine yönelik olumlu tutum sınav kaygısını düşürürken, olumsuz tutum sınav kaygısını yükseltmektedir.

Kassaian ve Shomoossi (2009) sınav kaygısının dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, sınav kaygısının konuşma sınavlarında dinleme sınavlarına göre daha yüksek olduğu, kız ve erkek öğrenciler arasındaki sınav kaygı düzeyinin pek farklı olmadığı, sınav kaygısıyla öğrencilerin genel yeterlikleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Rezazadeh ve Tavakoli (2009), "Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students" isimli araştırmalarında sınav kaygısı, cinsiyet, akademik başarı ve yabancı dil öğrenme yılları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen

110 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, sınav başarısıyla akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısıyla dil öğrenme yılları arasında ise bir ilişki bulunmamıştır.

Alemi ve Birjandi (2010) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerle yaptığı ve sınav kaygısının performans üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında , öğrencilerin sınav kaygılarının düşük olduğu, genel sınav kaygısının performansla olumsuz yönde ilişkili olduğu, sınava hazırlanma kaygısının ise önemsiz derecede performansla olumlu ilişkisi olduğunu bulmuşlardır.

Aydın (2010b), "İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Sınav Kaygısı" isimli araştırmasını, Balıkesir ilindeki beş ilköğretim okulunda İngilizce dersi alan 477 öğrenci ile yapmıştır. Çalışma sonucunda erişilen bulgular şu şekildedir: Öncelikle, İngilizce öğrenen çocuklar, düşük düzeyde bir sınav kaygısı duymaktadırlar. İkinci olarak, kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre, kaygı uyandıran durumlarla ilgili daha fazla oranda farkındalık sahibi olup, daha düşük oranda sınav kaygısı hissetmektedirler. Üçüncü olarak, yaşça daha büyük olan öğrenciler, küçüklerle karşılaştırıldıklarında, başarısızlık korkusunu daha fazla hissetmekte, sınav öncesi ve sonrası daha fazla kaygı taşımaktadırlar. Dördüncü olarak, yaş ve sınıf arasındaki doğrusal ilişki dikkate alındığında, yaş ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkilere dönük sonuçlara ek olarak, üst sınıflarda olanlar, habersiz sınavlardan dolayı daha yoğun kaygı yaşamakta ve düşük sınıflardaki öğrencilere oranla, taşıdıkları kaygının performanslarını daha olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Beşinci olarak, sınav kaygısı, öğrencilerin başarıları üzerinde iyileştirici bir etkiye sahiptir. Bir başka ifade ile başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, kaygı uyandıran durumlara karşı daha fazla farkındalık geliştirmekte, daha az tedirginlik hissetmekte ve kendilerini arkadaşları ile daha az kıyaslamaktadırlar. Son olarak, daha iyi ekonomik koşullar altında yaşayan öğrencilerin, yüksek düzeyde çalışma kapasitesine rağmen, düşük düzeydekilere oranla sınavlarda daha yoğun kafa karışıklığı yaşadıkları görülmüştür.

Çalışmada ek olarak şu bulgulara da ulaşılmıştır; Öncelikle, yabancı dil öğrenen çocuklar, sınavlardaki fiziksel ortamlardan yakınmalarına rağmen, test geçerliliği, süre baskısı, test teknikleri ve açıklamalarına yönelik olumlu algılarına sahiptir. İkinci olarak, test geçerliliği, süre baskısı, test teknikleri ve açıklamalarına yönelik algıları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Son olarak, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergileyen çocukların, yüksek düzeyde kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükkarcı (2010) 'the effect of formative assessment on learners' test anxiety and assessment preferences in EFL context' isimli araştırmasında öğrenmeyi geliştirmede faydalı olan biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencilerin sınav kaygısı ve onların değerlendirme tercihleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma bulguları, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin sınav kaygılarında olumlu değişiklik sağladığını ve genelde çoktan seçmeli testlerde yoğunlaşan öğrenci değerlendirme tercihlerinin değişmesine yol açtığını göstermiştir.

Önem (2010) yabancı dil öğrenme ortamında durumluk-dürekli kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısının ilişkisini araştırdığı çalışmasında durumluk-sürekli kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı arasında yüksek ve kayda değer bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Amiryousefi ve Tavakoli (2011) sınav kaygısı, motivasyon ve çoklu zeka'nın TOEFL sınavı okuma, dinleme ve yazma puanları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin genellikle sınav kaygılı oldukları, zaman sınırlaması ve kendilerine güven eksikliğinin sınav kaygısına yol açtığı, ve müziksel zeka ve bedensel (kinestetik) zeka ile okuma ve dinleme puanları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Önem (2011) "İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı" konulu Anadili olarak Türkçe konuşan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde sınav kaygısı ve başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bir öğretim

yaklaşımı geliştirerek bu öğretim yaklaşımının öğrencilerde yarattığı davranış değişikliklerini sınamayı amaçlamıştır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü (EÜ YDYO TİB) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile dört aylık bir süre içinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sınav kaygısı ile başarı düzeyi arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ve uygulanan öğretim yaklaşımının, deney grubunun başarı düzeyinde artışa, sınav kaygısı düzeyinde ise düşüşe neden olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen verilerinin çözümlenmesi ile genel kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı arasında anlamlı ve önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları, yabancı dil öğretiminde yaşı artmasının, sınav kaygısı düzeyine de etkisi olduğuna işaret edilmiştir. Yaşın artması ile sınav kaygısı düzeyi arasında olumlu bir bağ olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbarzeh ve diğerleri (2012) "The Relationship between Demotivation, Test Anxiety, and Foreign Language Classroom Anxiety among Iranian EFL Students" isimli çalışmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 100 İranlı öğrenci üzerine yaptıkları çalışmalarında, motivasyonsuzluk, sınav kaygısı, ve yabancı dil sınıf kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığını bulmak ve motivasyonsuzluk, sınav kaygısı, ve yabancı dil sınıf kaygısının kız ve erkek öğrencilere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının sonuçlarına göre, motivasyonsuzluk ve sınav kaygısı, motivasyonsuzluk ve yabancı dil sınıf kaygısı, ve sınav kaygısıyla yabancı dil sınıf kaygısı arasında olumlu ilişki bulmuşlardır. Motivasyonsuzluk ve sınav kaygısı arasında, motivasyonsuzluk ve yabancı dil sınıf kaygısı arasında, ve sınav kaygısıyla yabancı dil sınıf kaygısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Kız ve erkek öğrenciler arasında ise bu konularda farklılık bulunmamıştır.

Aydın (2012) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin test algılarının sınav kaygıları üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında sınav

kaygısıyla sınavdaki içerik geçerliliği, süre sınırlaması, test teknikleri, test uzunluğu, sınav ortamı ve test açıklamalarının açıklığı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler içerik geçerliliği, süre sınırlaması, test teknikleri, test uzunluğu ve sınav açıklamalarına yönelik olumlu algılara sahiptirler. Fakat öğrenciler bazen sınavlarda, sınavların fiziksel ortamını hakkında şikayette bulunmuşlardır. İkinci olarak, öğrenciler bazı özel durumlarda kaygılanmalarına rağmen düşük sınav kaygısına sahiptirler. Son olarak, öğrencilerin algılarının sınav kaygılarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğer sınav içeriğinin geçerli olmadığını düşünürlerse sınavlarda daha fazla zorlanmaktadırlar. Ayrıca süre sınırlamasının da öğrencilerin sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Süre sınırlamasına ilaveten, öğrenciler eğer sınavdan önce sınav tekniği ile ilgili yeterince bilgilendirilmezlerse de sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Araştırma bulgularına göre sınav açıklamalarındaki eksiklikler de öğrencilerin sınavlarda kendilerine güvenini azaltmaktadır. Son olarak, rahat olmayan sınav ortamı da öğrencilerde sınav kaygısına yol açtığı ve öğrencilerde hipertansiyon ve titreme gibi fiziksel sorunlara yol açtığı da araştırmada elde edilen bir sonuçtur.

Ghonsooly ve Loghmani (2012) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri ile bilişsel sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısı ölçeğindeki ve bilişsel kaygı düzeyleri ölçeklerindeki puanlar arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre az miktarda daha az kaygılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Li ve Tsai (2012) okuma yeterlilik sınavında sınav kaygısı ve yabancı dil okuma kaygısını araştırdıkları çalışmalarında İngilizce okuma yeterliliğinin sınav kaygısı ve İngilizce okuma kaygısıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınav kaygısı yabancı dil okuma kaygısına olumlu yönde ilişkilidir. Düşük kaygılı kişilerle yüksek kaygılı kişiler arasındaki okuma yeterliliği anlamlı derecede farkı değildir. Ayrıca düşük sınav kaygılı ve yüksek sınav kaygılı öğrenciler arasındaki okuma yeterliliği farkı da anlamlı düzeyde değildir.

Nemati (2012) sınav kaygısı ve yabancı dil öğrenen öğrencilerle alakalı araştırmasında yaş, cinsiyet, İngilizce konuları (üniversite öncesi İngilizce, genel İngilizce, yüksek lisans öğrencileri için özel İngilizce vb.) ve yabancı dil sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve yaş ile kaygı arasında önemli bir ilişki bulmamıştır. Araştırma bulgularına göre ayrıca kız ve erkek öğrenciler aynı seviyede sınav kaygısına sahiptirler. Farklı İngilizce konuları gören öğrencilerin sınav kaygı seviyeleri farklılıklar göstermektedir. Üniversite öncesi İngilizce konularını öğrenen öğrencilerin sınav kaygı seviyeleri yüksek lisans için İngilizce öğrenen öğrencilerden daha yüksektir. Yüksek lisans öğrencilerinin sınav kaygıları en düşüktür.

3.1. Araştırmanın Sonuçları

Yeşilel (2012) ise üniversitede İngiliz Dili ve Eğitimi okuyan, İngilizce öğretmeni adayları, ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin sınav kaygı seviyelerinin orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı taşıdıkları, yaşı daha büyük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin de daha yüksek olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha kaygılı oldukları ve anadolu lisesi mezunu öğrencilerin de sınav kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.2. Sınav ve Öğrenme

Farklı yaş grupları, farklı sınıf düzeyleri, farklı cinsiyet ve öğrencilerle yapılan ve İngilizce öğreniminde sınav kaygısını açıklayan bu araştırmalar, 2002-2012 yıllarını kapsamakta olup, birçok faktörün öğrencilerde sınav kaygısına yol açtığını ve sınav kaygısının öğrenmeyi etkilediğini göstermektedirler.

Araştırmanın 4. Yönergesi: Sınav Kaygısı ve Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi

Sınav Kaygısı: Sınav Kaygısı, sınav öncesi ve sınav sırasında öğrencilerin yaşadıkları kaygıdır.

Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi: Sınav Kaygısının öğrenmeye etkisi, sınav kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemesi ve öğrenme sonuçlarını etkilemesidir.

Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi: Sınav Kaygısının öğrenmeye etkisi, sınav kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemesi ve öğrenme sonuçlarını etkilemesidir.

Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi: Sınav Kaygısının öğrenmeye etkisi, sınav kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemesi ve öğrenme sonuçlarını etkilemesidir.

Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi: Sınav Kaygısının öğrenmeye etkisi, sınav kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemesi ve öğrenme sonuçlarını etkilemesidir.

Sınav Kaygısının Öğrenmeye Etkisi: Sınav Kaygısının öğrenmeye etkisi, sınav kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemesi ve öğrenme sonuçlarını etkilemesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin genel sınav kaygıları ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarına etki eden faktörleri ve sınav kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı orta okul, lise ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın, iş yoğunluğu, ulaşım zorluğu ve zaman sorunundan dolayı ada genelinde uygulanması mümkün olmamıştır. Bu yüzden araştırma, "Genel Ortaöğretim Dairesi (GOÖD)" ve "Mesleki Teknik Öğretim Dairesi (MTÖD)" ne bağlı Lefkoşa ilçesindeki toplam 1659 olmak üzere orta okul 8., düz lise ve meslek liselerinde ise 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 383'ü orta okul 8. sınıf, 299'u lise 12. sınıf ve 189'u meslek lisesi 12. sınıf olmak üzere 871 öğrenciden veriler toplanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, araştırma verilerinin toplanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri ve sınav kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla “**Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)**” ve “**İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)**” geliştirilmiştir.

Veri toplama aracından elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliği, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliğine bağlı olmaktadır (Büyüköztürk, 1996). Bu nedenle, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine etki eden faktörleri ve öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini bulmak amacıyla geliştirilen araçlar geçerlik ve güvenirlik sınamalarından geçirilmiştir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ise sırasıyla dört aşama takip edilmiş ve bu süreç tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Veri toplama Araçlarının Geliştirme Süreci

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Alana yönelik literatürün taranması, araştırma probleminin tanımlanması ve araştırma amaçlarının belirlenmesi	Alan uzmanları ve öğretmenlerle görüşme	Madde havuzunun oluşturulması	Madde havuzuna yönelik uzman ve öğretmen görüşünün yeniden alınması, taslak formların hazırlanması, ön deneme ve araçlara son şeklinin verilmesi

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, “**Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)**” ve “**İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)**” nin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle araştırma problemini tanımlamak ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için ‘sınav kaygısı’na yönelik literatür

detaylı olarak taranmıştır. Bu aşamada, özellikle sınav kaygısına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alınarak, alandaki eksiklikler saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma problem durumu belirlendikten sonra, ikinci aşamada, eğitim alanında (N=7) ve İngilizce eğitimi alanında (N=1) uzman akademisyenlerle ve psikologlarla (N=2) görüşmeler yapılarak, öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik düşünceleri tartışılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise literatür taranması, uzmanlar ve psikologlarla yapılan görüşmeler sonucunda Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ) ve İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)'ne yönelik birer madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzları oluşturulurken, hem literatür taraması hem de uzman ve psikologlardan alınan görüşler dikkate alınarak ifadeler oluşturulmuştur.

Dördüncü aşamada ise, oluşturulan madde havuzları kapsam geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan uzman ve psikologların fikir birliği sağladığı maddeler ölçeklere alınmıştır. Kaynaklara bakıldığında, araçların kapsam geçerliği için gerekli olan uzman görüşünün en az 5 ve en fazla 40 olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdugöl, 2005). Bu nedenle, ölçekler için 7 uzman ve 2 psikolog görüşü alınmıştır. Uzman ve psikolog görüşüne sunulan madde havuzları, uzman ve psikologların yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda yeniden düzenlenmiş ve bu sürecin sonunda araçlar ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)

Öğrencilerin genel olarak sınav kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen "öğrencilerin genel sınav kaygı düzeyleri ölçeği" 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği olup; "Her zaman", "Sık sık", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" seçeneklerinden oluşturulmuştur. Ayrıca ölçek içerisinde sadece olumsuz ifadeler yer almıştır. Ölçek içerisinde yer alan olumsuz

ifadeler, 1'den (her zaman) 5'e (hiçbir zaman) doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)'nin ön denemesi ise 2012-2013 yılının Mart 2013 ayında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) sınırları içerisinde bulunan orta okul, lise ve meslek lisesi son sınıflarında İngilizce öğrenimi gören 132 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön denemesinde, öğrenciler tarafından yanıtlanan 132 ölçekten 3 tanesi geri gelmediğinden dolayı, değerlendirme 129 ölçekle sınırlandırılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür. Ölçeğin, anketteki madde sayısının en az 3 katı öğrenciye uygulanmasına özen gösterilmiştir.

ÖGSKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiş ve 0.949 olarak bulunmuştur. Böylece ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Faktör analizinin ilk aşamasında Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)'nin tek boyutlu olup olmadığı Temel bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise, ölçeğin alt faktörleri (boyutları)'nin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmış ve ölçeğin alt faktörleri (boyutları)'nin olmadığı belirlenmiştir.

İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)

Bu ölçek, orta okul, lise ve meslek lisesi son sınıftaki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygı düzeylerine etki eden faktörleri bulmak amacıyla geliştirilmiştir. İDYSKÖ'nde yer alan maddelerin derecelendirilmesi 5'li Likert ölçeği olup "Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sık Sık" ve "Her Zaman" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek içindeki tüm ifadeler olumsuz olup,

“Hiçbir Zaman” dan “Her Zaman” a doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)’nin ön denemesi ise 2012-2013 yılının Mart 2013 ayında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) sınırları içerisinde bulunan orta okul, lise ve meslek lisesi son sınıflarında İngilizce öğrenimi gören 132 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön denemesinde, öğrenciler tarafından yanıtlanan 132 ölçekten 3 tanesi geri gelmediğinden dolayı, değerlendirme 129 ölçekle sınırlandırılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür. Ölçeğin, anketteki madde sayısının en az 3 katı öğrenciye uygulanmasına özen gösterilmiştir.

İDYSKÖ’nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. 42 madde ile gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, faktör yükü 0.51’in altında olan 8 madde ölçekten çıkarılmış ve 34 madde ile yeniden analiz yapılmıştır.

Ayrıca elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett’s Test Sphericity (BTS) testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değeri 0.939 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen Bartlett’s Test of Sphericity testi ise (3.308E3, df:561, p:0.00) anlamlı çıkmış ve faktör alanizine uygun bulunmuştur.

Faktör analizinin ilk aşamasında İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)’nin tek boyutlu olup olmadığı Temel bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise, ölçeğin alt faktörleri (boyutları)’nin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada faktör yük değeri alt kesme noktası 0.5 olarak kabul edilmiştir. Faktör analiz işlemlerinde analize alınan 34 maddeden 4'ünün özdeğeri (Initial Eigenvalues) 1 den yüksek olup, ölçeğın 4 faktör altında toplandığı görölmektedir.

Analiz sonucunda, birinci faktörün özdeğeri 17.209 ve açıkladığı varyansı %50.614, ikinci faktör için özdeğer 1.678 ve açıkladığı varyansı %4.937, üçüncü faktör için özdeğeri 1.481 ve açıkladığı varyansı %4.355, dördüncü faktör için özdeğeri 1.041 ve açıkladığı varyansı %3.061 olarak hesaplanmıştır. Dört faktör için açıklanan toplam varyans oranı ise %20.107 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğın alt boyutları ise, "kelime (sözcük) bilgisine yönelik sınav kaygısı", "dinleme becerisine yönelik sınav kaygısı", "konuşma becerisine yönelik sınav kaygısı" ve "yazma becerisine yönelik sınav kaygısı" olarak isimlendirilmiştir. İsimlendirme, literatür ile ilişkilendirilerek ve İngilizcedeki dil becerilerden yola çıkılarak gerçekteştirilmiştir.

Ölçeğın güvenilirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, ölçeğın bütünü için 0.970 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktör için güvenilirlik katsayısı 0.947, ikinci faktör için 0.871, üçüncü faktör için 0.892, dördüncü faktör için 0.894 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre, ölçeğın tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (IDYSKÖ)'nin faktör yük değeri ve madde toplam korelasyon sonuçları Tablo 3.2'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 3.2. İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)
Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktörler	Rot. Önce. Fak.Yükü	Rot. Son. Fak. Yükü	Madde toplam e	Alt Test Madde r
	İngilizce yazabilme becerisi				
37	Hangi konuda yazacağımı anlamayacağım olasılığını düşünmek bende kaygıya yol açar	.733	.762	.710	.969
36	Yazma bölümü için fazla süre verilmezse sıkıntıya girerim	.708	.678	.686	.969
42	Kelimeleri yanlış yazıp yapacağımı düşünerek kaygılanırım	.787	.675	.765	.968
41	Kelime dağarcığımdan yetersiz olacağını düşünüp strese girerim	.828	.669	.810	.968
40	Kendimi istediğim şekilde ifade edememekten korkarım	.760	.668	.738	.969
39	İstenilen uzunlukta kompozisyon yazamamayacağımı düşünüp kaygılanırım	.781	.645	.760	.968
38	Öğretmeim yazacağım konu hakkında net bir açıklama yapmaması sınav performansımı düşürür	.732	.617	.712	.969
34	Okuma parçalarıyla ilgili soruların cevaplarını bilmeme rağmen yanlış yazacağımdan kaygılanırım	.707	.592	.685	.969
35	Yazacağım kompozisyon konusu ilgimi çekmezse karamsarlığa kapılırım	.702	.591	.676	.969

Madde No	Faktörler	Rot. Önce. Fak.Yükü	Rot. Son. Fak. Yükü	Madde toplam e	Alt Test Madde r
4	Dilbilgisi sorularında cümleleri devrik yazacağım hissine kapılıp kaygılanırım	.717	.535	.693	.969
6	Kelimeleri yanlış yazmaktan korkarım	.752	.506	.731	.969
3	Birden fazla zaman fiilini kullanarak kompozisyon yazmak bende strese neden olur	.715	.498	.692	.969
30	Cümleleri yanlış kurmaktan tedirgin olurum	.617	.493	.593	.969
33	Çok uzun paragraflar yazmaktan korkarım	.759	.465	.738	.969
Kelime (Sözcük) Bilgisi					
12	Bilmediğim bir kelimeyle karşılaşmaktan korkarım	.631	.672	.605	.969
11	Sınavda kelimelerin eş anlamları sorulduğunda hata yapmaktan korkarım	.669	.614	.680	.969
9	Kelimelerin anlamlarını birbirleriyle karıştırmaktan korkarım	.727	.608	.705	.969
15	Kelimelerin anlamlarını hatırlayamayacağım hissine kapılırım	.692	.563	.667	.969
10	Kelime dağarcığımın yetersiz olmasından korkarım	.782	.536	.759	.968
8	Zor kelimelerin sorulacağını düşünüp strese girerim	.752	.531	.731	.969
21	Sınavlar test olmazsa rahatsız olurum	.478	.351	.457	.970

Madde No	Faktörler	Rot. Önce. Fak.Yükü	Rot. Son. Fak. Yükü	Madde toplam e	Alt Test Madde r
İngilizce konuşma becerisi					
25	Sınav kalabalık bir grup önünde yapılırsa kendimi rahatsız hissederim	.659	.735	.639	.969
24	Kendimi istediğim şekilde ifade edememekten korkarım	.645	.719	.625	.969
27	Yanlış birşey söylersem arkadaşlarıma bana güleceğini düşündüğüm için tedirgin olurum	.643	.660	.620	.969
26	Derste az sayıda konuşma aktivitesi yaparsak, konuşma sınavlarında strese girerim	.609	.616	.585	.969
29	Konuşurken uygun kelimeleri bulamamaktan çekinirim	.688	.603	.671	.969
28	Kelimeleri doğru şekilde telafuz edemeyeceğimden korkarım	.767	.554	.749	.968
7	Öğretmenimin sözlü sınavlarda benden uzun konuşmalar yapmamı istemesi beni heyecanlandırır	.830	.455	.813	.968
İngilizce dinleme becerisi					
13	Sınıf ortamı gürültülü ise dinleyeceklerimi anlamayacağımı düşünürüm	.603	.748	.579	.969
19	Öğretmenim dinleyeceğim bölümün ne ile ilgili olduğunu açıklamazsa paniğe kapılırım	.743	.671	.725	.969
17	Dinlemeye başlamadan önce soruların ne hakkında olduğuna bakmazsam rahatsız olurum	.748	.657	.730	.969

Madde No	Faktörler	Rot. Önce. Fak.Yükü	Rot. Son. Fak. Yükü	Madde toplam e	Alt Test Madde r
14	CD çaların sesi çok düşükse dinlediklerimi anlamayacağımı düşünüp strese girerim	.697	.633	.675	.969
16	Dinlenilen bölümde bilmediğim kelimeleri duyarsam paniğe kapılırım	.697	.627	.674	.969
18	Cevapları sadece bir kez dinlemek korkuya kapılmama neden olur	.688	.532	.670	.969

Öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki sınav kaygılarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin yanı sıra, bu ölçeklerin içerisinde bulunan kişisel bilgi formu (demografik bilgiler)'da oluşturulmuştur

Kişisel Bilgi Formu (Demografik Bilgiler)

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin "cinsiyetini", "yaş", "sınıf", "anne eğitim durumu", "baba eğitim durumu", "televizyon izleme sıklığı", "internet kullanma sıklığı" ve "sosyal paylaşım sitelerini kullanma sıklığı"nı, belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Literatürde, sınav kaygısına bu değişkenlerin etki ettiği belirtildiğinden dolayı kişisel bilgi formunda bu değişkenlere yer verilmiştir.

Uygulama

Araştırmada hazırlanan veri toplama araçları KKTC Genel Ortaöğretim Dairesine /GOÖD) ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine (MTÖD) bağlı Lefkoşa ilçesindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesi'nden gerekli izin alındıktan sonra, okul müdürleri ile irtibat kurularak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için belirli günler belirlenmiştir. Uygulama için belirlenen günlerde, ilgili okullara gidilerek veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere veri toplama araçlarıyla ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Öğrencilere uygulanan veri toplama araçları EK-3 ve EK-4'de verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada, Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ) ve İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (IDYSKÖ)'nden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Araştırmanın 2. ve 4. alt amaçlarını cevaplamaya yönelik elde edilen veriler ise t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan (Büyüköztürk, 2005) ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda, grupların ortalama puanları arasında belirlenen anlamlı farkın kaynağını ortaya koymak veya farkın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin genel sınav kaygıları ve İngilizce dersine yönelik kaygılarını belirlemede Tablo 3.3'deki belirtilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 3.3 Genel sınav kaygısı ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygısı ölçeğinin puan sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiçbir Zaman	5.00	4.20-5.00
Nadiren	4.00	3.40-4.19
Bazen	3.00	2.60-3.39
Sık Sık	2.00	1.80-2.59
Her Zaman	1.00	1.00-1.79

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçlarına bağlı olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, genel olarak sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumlarını belirlemek amacıyla araştırma kapsamına alınan öğrencilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci	
	f	%
Kız	462	53.0
Erkek	409	47.0
Toplam	871	100

Tablo 4.1’de görülen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 53’ü kız olup, % 47’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Yaş

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Öğrenci	
	f	%
12-14 yaş arası	297	34.1
15-18 yaş arası	511	58.7
19 ve üzeri	63	7.2

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 34.1'i 12-14 yaş aralığına sahip olup, % 58.7'si 15-18 yaş aralığı ve % 7.2'si de 19 ve üzeri yaş aralığına sahiptir. Elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 15-18 yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Yönelik Dağılımları

Sınıf Düzeyleri	Öğrenci	
	f	%
Orta okul 3. sınıf	383	44.0
Lise 3. sınıf	299	34.3
Meslek lisesi 3. sınıf	189	21.7

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 44'ünün orta okul son sınıf öğrencisi olup, % 34.3'ünün lise son sınıf öğrencisi ve % 21.7'sinin de meslek lisesi son sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Annelerin Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımları

Annelerin Eğitim Durumu	Öğrenci	
	f	%
İlkokul mezunu	225	25.8
Ortaokul mezunu	154	17.7
Lise mezunu	375	43.1
Lisans ve üzeri	117	13.4

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 25.8'i ilkokul mezunu olup, % 17.7'si ortaokul mezunu, % 43.1'i lise mezunu ve % 13.4'ü lisans ve üzeri mezunudur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun lise mezunu olurken, lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip olan annelerin ise sayıca azınlıkta olduğunu göstermektedir. Lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip olan annelerin sayıca daha az olması ise üzücü bir durum olarak düşünülmektedir.

Babanın Eğitim Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Yönelik Dağılımları

Babanın Eğitim Durumu	Öğrenci	
	f	%
İlkokul mezunu	210	24.1
Ortaokul mezunu	182	20.9
Lise mezunu	326	37.4
Lisans ve üzeri	153	17.6

Tablo 4.5'teki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 24.1'i ilkokul mezunu olup, % 20.9'u ortaokul mezunu, % 37.4'ü lise mezunu ve % 17.6'sı lisans ve üzeri eğitim durumuna sahiptir. Araştırmadan elde edilen bulgular, anneler gibi babaların da çoğunluğunun lise mezunu olup, lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip olan babaların da yine annelerde olduğu gibi sayıca azınlıkta olduğunu göstermektedir.

Televizyon İzleme Sıklıkları

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Yönelik Dağılımları

Televizyon İzleme Sıklıkları	Öğrenci	
	f	%
1 saatten az	111	12.7
1 saat	136	15.6
2 saat	230	26.4
3 saat	196	22.5
4 saat ve üzeri	144	16.5
Hiç	54	6.2

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere , araştırmaya katılan öğrencilerin günlük televizyon izleme sıklıkları 1 saatten az izleyenler için % 12.7 olup, % 15.6'sı günde 1 saat televizyon izlemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 26.4'ü ise 2 saat, % 22.5'i 3 saat, % 16.5'i 4 saat ve üzeri televizyon izleyip, % 6.2'si ise hiç televizyon izlememektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin genellikle günde 2 saat televizyon izlediğini göstermektedir. Yine elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan öğrencilerin çok azının da hiç televizyon izlemediği görülmektedir.

İnternet Kullanım Sıklıkları

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıklarına Yönelik Dağılımları

İnternet Kullanım Sıklıkları	Öğrenci	
	f	%
1 saatten az	118	13.5
1 saat	144	16.5
2 saat	203	23.3
3 saat	128	14.7
4 saat ve üzeri	227	26.1
Hiç	51	5.9

Tablo 4.7'den anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım sıklıkları 1 saatten az kullananlar için % 13.5 olup, % 16.5'i günde 1 saat internet kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 23.3'ü ise 2 saat, % 14.7'si 3 saat, % 26.1'i 4 saat ve üzeri internet kullanıp, % 5.9'u ise interneti hiç kullanmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun internet kullanım sıklıklarının günde 4 saat ve üzerinde olduğunu göstermektedir. Yine elde edilen bulgulardan, araştırmaya katılan öğrencilerin çok azının da interneti hiç kullanmadığı saptanmıştır.

Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıklarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Yönelik Dağılımları

Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları	Öğrenci	
	f	%
1 saatten az	150	17.2
1 saat	171	19.6
2 saat	161	18.5
3 saat	121	13.9
4 saat ve üzeri	175	20.1
Hiç	93	10.7

Tablo 4.8'de görülen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları 1 saatten az kullananlar için % 17.2 olup, % 19.6'sı günde 1 saat sosyal paylaşım ağlarını kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 18.5'i ise 2 saat, % 13.9'u 3 saat, % 20.1'i 4 saat ve üzeri sosyal paylaşım ağlarını kullanıp, % 10.7'si ise sosyal paylaşım ağlarını hiç kullanmamaktadır. Araştırmadan elde edilen

bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun 1 saat ile 4 saat ve üzerinde sosyal paylaşım ağlarını kullanırken, araştırmaya katılan öğrencilerin çok azının da sosyal paylaşım ağlarını hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Genel Olarak Sınav Kaygılarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin genel olarak sınav kaygılarına yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin genel olarak sınav kaygılarını belirlemeye yönelik Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Ölçeği (ÖGSKÖ)'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin genel sınav kaygılarının betimsel istatistik sonuçları

Genel sınav kaygıları	N	Madde Sayısı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Toplam	871	41	1	5	3.51	.77600

Tablo 4.9. incelendiğinde, ÖGSKÖ'nin genel olarak puan ortalamasının "Nadiren" ($\bar{X}=3.51$, $S=.776$) sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin sınav kaygılarının genel olarak yüksek olmadığı görülmektedir. Literatür gözden geçirildiğinde, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yükseldikçe, okul başarı durumları ile sınav performanslarının düştüğü görülmüştür (Yıldırım, 2000; Kapıkıran, 2002; Özcan ve Yüksel, 2003; Yıldırım ve Ergene, 2003; Aydın, 2010a). Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sınav kaygılarının düşük çıkması, sevindirici bir durum olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.10.'da, öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygı düzeyleri karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılma Sonuçları

	Cinsiyet t	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Sınav Kaygı Düzeyleri	Kız	462	3.49	.76916	869	-	.271	p>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	409	3.54	.78345		1.102		

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.49$, $S=.769$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.54$, $S=.783$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1.102$, $p>0.05$).

Araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin; öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde etkili olmadığını göstermektedir. Ancak literatür gözden geçirildiğinde, benzer çalışmalarda cinsiyet değişkeninin sınav kaygı düzeyinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür (Kapıkıran, 2002; Bacanlı ve Sürücü, 2006 ; Tooranposhti, 2011). Elde edilen bu sonuç, cinsiyet faktörüne yönelik bu konuda daha fazla araştırma gerçekleştirilerek sonuçların daha detaylı karşılaştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Yaşları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin yaşları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.11.'de, öğrencilerin yaşları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11. Farklı Yaş Gruplarına Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygılarına Yönelik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	12-14 yaş arası	297	3.42	.71402
	15-18 yaş arası	511	3.60	.79562
	19 ve üzeri	63	3.30	.81271
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.42$, $S=.714$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.60$, $S=.795$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=3.30$, $S=.812$) olarak saptanmıştır.

Elde edilen bulgudan, farklı yaş gruplarına sahip olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına göre sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Farklı Yaş Aralığına Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	9.196	2	4.598	7.754	.000	1-2, 2-3 fark anlamlı
	Gruplarıçi	514.694	868				
	Toplam	523.890	870	.593			

Tablo 4.12.'de inceleneceği gibi, öğrencilerin yaşları ile sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=7.754$, , $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin yaşlarının sınav kaygı düzeylerini etkilediği görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, 12-14 yaş aralığına sahip olan öğrenciler ile 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrenciler arasında, 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen bulgular 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrenciler ile 19 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olan öğrenciler arasında da 15-18 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular, 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin, bu yaşlardaki öğrencilerin, geleceklerini şekillendirecekleri üniversite sınavına hazırlandıklarından dolayı derslerine ve sınavlarına daha bilinçli ve sistematik bir şekilde yaklaştıkları olduğu düşünülmektedir. Fakat ilgili literatür gözden geçirildiğinde, bu yaşlardaki öğrencilerin ergenlik dönemi içerisinde oldukları ve ergenlik dönemindeki bazı mantık dışı inançların sınav kaygısı yarattığı görüşü mevcuttur (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.13.'de, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	Ortaokul son sınıf	383	3.39	.70524
	Lise son sınıf	299	3.72	.78603
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.45	.83132
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.13.'den anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ortaokul son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.39$, $S=.705$) olup, lise son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.72$, $S=.786$) ve meslek lisesi son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.45$, $S=.831$) olarak saptanmıştır.

Elde edilen bulgular, farklı öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin genel olarak yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Farklı Sınıf Düzeylerine Sahip Olan Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	19.857	2	9.928	17.098	.000	1-2, 2-3 fark anlamlı
	Gruplariçi	504.034	868				
	Toplam	523.890	870	.581			

Tablo 4.14. incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=17.098$, , $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptandığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin sınıf düzeylerinin sınav kaygı düzeylerini etkilediği görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, ortaokul son sınıf öğrencileri ile lise son sınıf öğrencileri arasında lise öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca lise son sınıf öğrencileri ile meslek lisesi son sınıf öğrencileri arasında da, lise son sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat, Güler ve Çakır (2013) çalışmalarında lise son sınıf öğrencilerinin özellikle gelecekle ilgili yönlendirecekleri üniversite sınavına hazırlandıkları için, sınava hazırlanma sürecinin sıkıntılı bir süreç olduğunu ve bu süreçte lise son sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunlardan birinin sınav kaygısı olduğunu belirtmişlerdir. Zengin (2008) de çalışmasında, yüksek sınıflardaki öğrencilerin sınav kaygılarının, düşük sınıflardaki öğrencilerin sınav kaygılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.15.'de, öğrencilerin annelerinin eğitim

durumları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Annelerin Eğitim Durumları	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	İlkokul mezunu	225	3.41	.74438
	Ortaokul mezunu	154	3.44	.73292
	Lise mezunu	375	3.55	.79443
	Lisans ve üzeri mezunu	117	3.70	.79766
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre sınav kaygı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.41$, $S=.744$) olup, ortaokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.44$, $S=.732$), lise mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.55$, $S=.794$) olup, lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.70$, $S=.797$) olarak saptanmıştır.

Elde edilen bulgular, annelerin eğitim durumlarının çocukların sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Annelerinin eğitim durumları ile çocuklarının sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	7.735	3	2.578	4.331	.005	1-3, 1-4, 2-4 fark anlamlı
	Gruplariçi	516.156	867	.595			
	Toplam	523.890	870				

Tablo 4.16. incelendiğinde, annelerinin eğitim durumları ile öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;867)}=2.578$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptandığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan, annelerin eğitim durumlarının çocuklarının sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, ilkokul mezunu olan annelerin çocukları ile lise mezunu olan annelerin çocukları arasında, lise mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine ilkokul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları arasında da, lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları arasında da, lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan, annelerin eğitim durumları düştükçe, çocuklarının sınav kaygılarının yükseldiği görülmektedir. Özellikle ilkokul eğitim durumuna sahip olan annelerin çocuklarının sınav kaygı düzeyleri diğer çocuklara oranla daha yüksek olarak belirlenmiştir. Duman (2008) da benzer şekilde, araştırmasında annenin eğitim seviyesinin düştükçe, çocuğun sınav kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebinin, annenin çocuğa derslerinde fazla destek veremediği olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Özan ve Yüksel (2003) araştırmalarında annelerin eğitim durumunun yükseldikçe çocuklarının da sınav kaygılarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönde daha detaylı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.17.'de, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Babaların Eğitim Durumları	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	İlkokul mezunu	210	3.41	.72812
	Ortaokul mezunu	182	3.42	.75397
	Lise mezunu	326	3.55	.77085
	Lisans ve üzeri mezunu	153	3.68	.84573
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.17. incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sınav kaygı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; ilkokul mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.41$, $S=.728$) olup, ortaokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.42$, $S=.753$), lise mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.55$, $S=.770$) olup, lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.68$, $S=.845$) olarak saptandığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular, babaların eğitim durumlarının çocukların sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Babalarının eğitim durumları ile çocukların sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	8.358	3	2.786	4.685	.003	1-3, 1-4, 2-4 fark anlamlı
	Gruplarıçi	515.532	867	.595			
	Toplam	523.890	870				

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, babaların eğitim durumları ile öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ($F_{(3,867)}=2.786$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, babaların eğitim durumlarının çocuklarının sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, ilkokul mezunu olan babaların çocukları ile lise mezunu olan babaların çocukları arasında, lise mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine ilkokul mezunu olan babaların çocukları ile lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocukları arasında da, lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ortaokul mezunu olan babaların çocukları ile lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocukları arasında da, lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Araştırma bulgularına benzer bir şekilde, Duman (2008) da çalışmasında düşük eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının sınav kaygılarının, yüksek eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebinin, eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarına dersleri konusunda daha bilinçli yaklaştıkları ve çocuklarına derslerinde daha fazla yardımcı olabildiklerinden dolayı sınav kaygılarını düşürüyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, anne ve babaların eğitim düzeyleri düştükçe çocuklarının sınav kaygı düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları ile Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.19.'da, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Televizyon İzleme Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	1 saatten az	111	3.42	.82888
	1 saat	136	3.60	.74132
	2 saat	230	3.51	.77309
	3 saat	196	3.59	.74836
	4 saat ve üzeri	144	3.49	.74841
	Hiç	54	3.26	.88132
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarına göre sınav kaygı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1 saatten az izleyenler için ($\bar{X}=3.42$, $S=.828$) olup, 1 saat izleyenler için ($\bar{X}=3.60$, $S=.741$), 2 saat izleyenler için ($\bar{X}=3.51$, $S=.773$) olup, 3 saat izleyenler için ($\bar{X}=3.59$, $S=.748$), 4 saat ve üzeri izleyenler için ($\bar{X}=3.49$, $S=.748$) ve hiç izlemeyenler için ($\bar{X}=3.26$, $S=.881$) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplarası	6.788	5	1.358			
	Gruplariçi	517.103	865		2.271	.046	2-6, 3-6, 4-6 fark anlamlı
	Toplam	523.890	870	.598			

Tablo 4.20.'de görülen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri ($F_{(5;865)}=1.358$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarının sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, günde 1 saat televizyon izleyen öğrenciler ile hiç izlemeyen öğrenciler arasında, 1 saat izleyenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine günde 2 ve 3 saat televizyon izleyen öğrenciler ile hiç izlemeyen öğrenciler arasında da 2 ve 3 saat televizyon izleyenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, televizyonun öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatür gözden geçirildiğinde, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, televizyon izleyen öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları görüşü savunulmuştur. Örneğin, yapılan bir "akademik başarıyı artırma ve kaygı düzeyini normalleştirme becerileri geliştirme modeli" isimli çalışmada televizyon izleme gibi öğrenciler için bazı zaman öğütücülerinin, öğrencilerin sınav kaygılarının altında yatan etmenlerden biri olduğu belirtilmiştir (Şahin, Batır ve Göktepe, 2013).

Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.21.'de, öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	İnternet Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	1 saatten az	118	3.47	.81462
	1 saat	144	3.57	.76772
	2 saat	203	3.56	.74908
	3 saat	128	3.55	.77342
	4 saat ve üzeri	227	3.46	.76760
	Hiç	51	3.45	.86426
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına göre sınav kaygı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1 saatten az kullananlar için ($\bar{X}=3.47$, $S=.814$) olup, 1 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.57$, $S=.767$), 2 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.56$, $S=.749$) olup, 3 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.55$, $S=.773$), 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.46$, $S=.767$) ve hiç kullanmayanlar için ($\bar{X}=3.45$, $S=.864$) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	2.141	5	.428	.710	.616	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	521.749	865	.603			
	Toplam	523.890	870				

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri ($F_{(5;865)}=.428$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin internet kullanım sıklıklarının sınav kaygı düzeylerinde etkili olmadığı görülmektedir. Ancak, literatür gözden geçirildiğinde, internet kullanan öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Razieh ve diğerleri, 2012). Yine benzer bir çalışmada internet kullanımı gibi öğrenciler için bazı zaman öğütücülerinin, öğrencilerin sınav kaygılarının altında yatan etmenlerden biri olduğu belirtilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları ile Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.23.'de, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Göre Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Sınav Kaygı Düzeyi	1 saatten az	150	3.59	.83242
	1 saat	171	3.60	.77522
	2 saat	161	3.51	.76660
	3 saat	121	3.45	.76524
	4 saat ve üzeri	175	3.43	.76502
	Hiç	93	3.46	.72355
	Toplam	871	3.51	.77600

Tablo 4.23. incelendiğinde, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıklarına göre sınav kaygı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 1 saatten az kullananlar için ($\bar{X}=3.59$, $S=.832$) olup, 1 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.60$, $S=.775$), 2 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.51$, $S=.766$) olup, 3 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.45$, $S=.765$), 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.43$, $S=.765$) ve hiç kullanmayanlar için ($\bar{X}=3.46$, $S=.723$) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.24.'de verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları ile Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklam
Sınav Kaygı Düzeyleri	Gruplararası	4.182	5	.836	1.392	.225	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	519.708	865	.601			
	Toplam	523.890	870				

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri ($F_{(5;865)}=1.392$, $p>0.05$) arasında

anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bunun nedeninin, öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde derslerle ilgili paylaşımlarda bulundukları ve başkalarıyla bilgi alış verişinde bulundukları olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarına ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Ölçeği (İDYSKÖ) betimsel istatistikler Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının betimsel istatistik sonuçları

İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları	N	Madde Sayısı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Yazabilme becerisi	871	14	1	5	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	871	7	1	5	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	871	7	1	5	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	871	6	1	5	3.16	1.05277
Toplam	871	34	1	5	3.34	.90503

Tablo 4.25'te görülen analiz sonuçlarına göre, İDYSKÖ'nin genel olarak puan ortalaması "Bazen" ($\bar{X}=3.34$, $S=.905$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yine tablo 4.25'te görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce dersinde yazabilme becerilerine yönelik sınav kaygı puan ortalamaları "Sık Sık" ($\bar{X}=3.45$, $S=.946$) sınırları içerisinde olup, sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı puan ortalamaları "Bazen" ($\bar{X}=3.36$, $S=1.012$) sınırları içerisinde. Ayrıca öğrencilerin konuşabilme becerisini ölçmeye yönelik sınav kaygı puan ortalamaları "Bazen" ($\bar{X}=3.24$, $S=1.148$)

olup, dinleme becerisine yönelik sınav kaygı puan ortalamaları "Bazen" ($\bar{X} = 3.16$, $S = 1.052$) olarak saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce yazabilme becerisini ölçmeye yönelik sınavlarda kaygı düzeylerinin, sözcük bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik gerçekleştirilen sınavlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik gerçekleştirilen sınavlara yönelik kaygı düzeyleri orta düzeyde belirlenirken, İngilizce yazabilme becerisine yönelik kaygı düzeyleri düşük olarak saptanmıştır. Literatür gözden geçirildiğinde, Zhang (2011,b) ve Al Sawalha ve Chow (2012) çalışmalarında yabancı dilde yazma kaygısının yaygın bir kaygı olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde, İngilizce dersine yönelik sınav kaygısının öğrenci başarısını düşürdüğü belirtildiğinden dolayı (Önem, 2011), bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin İngilizce sınavlarına yönelik sınav kaygılarının yüksek çıkması ise sevindirici bir durum olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 4.26.'da, öğrencilerin cinsiyetleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılma Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Kız	462	3.42	.97488	869	-1.197	.232	P>0.05
	Erkek	409	3.49	.91371				Fark anlamsız
Sözcük bilgisi	Kız	462	3.31	1.03972	869	-1.766	.078	P>0.05
	Erkek	409	3.43	.97829				Fark anlamsız
Konuşabilme becerisi	Kız	462	3.07	1.19275	869	-4.497	.000	P<0.05
	Erkek	409	3.42	1.06925				Fark anlamlı
Dinleme becerisi	Kız	462	3.06	1.05576	869	-3.209	.001	P<0.05
	Erkek	409	3.29	1.03743				Fark anlamlı
Genel Puan	Kız	462	3.26	.92425	869	-2.750	.006	P<0.05
	Erkek	409	3.43	.87538				Fark anlamlı

Tablo 4.26.'dan anlaşılabacağı gibi, kız öğrencilerin İngilizce yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.42$, $S=.974$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.49$, $S=.913$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1.197$, $p>0.05$). Ayrıca kız öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.31$, $S=1.039$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.43$, $S=.978$) arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1.766$, $p>0.05$). Ancak kız öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.07$, $S=1.192$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.42$, $S=1.069$) arasında, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-4.497$, $P<0.05$). Yine kız öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.06$, $S=1.055$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.29$, $S=1.037$) arasında da, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-3.209$, $P<0.05$).

Son olarak, kız öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.26$, $S=.924$) ile erkek öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{X}=3.43$, $S=.875$) arasında da, yine erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.750$, $P<0.05$). Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerinin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarında etkili olduğunu göstermektedir. İlgili literatür gözden geçirildiğinde de araştırma bulgularıyla benzer şekilde, yabancı dil öğreniminde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Aydın ve diğerleri, 2006; Rezazadeh ve Tavakoli, 2009; Önem, 2011; Shanini ve Trifoni, 2011). Bunun sebebinin, erkek çocukların toplumda kızlara göre genellikle daha rahat yetişmelerinden dolayı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Yaşları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin yaşları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.27.'de, öğrencilerin yaşları ile İngilizce sınav kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.27. Farklı Yaş Gruplarına Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	12-14 yaş	297	3.41	.88993
	15-18 yaş	511	3.51	.95960
	19 ve üzeri	63	3.11	1.02993
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	12-14 yaş	297	3.38	.94077
	15-18 yaş	511	3.40	1.03824
	19 ve üzeri	63	3.00	1.07150
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	12-14 yaş	297	3.24	1.19345
	15-18 yaş	511	3.26	1.12883
	19 ve üzeri	63	3.07	1.09937
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	12-14 yaş	297	3.09	1.03666
	15-18 yaş	511	3.25	1.04885
	19 ve üzeri	63	2.88	1.09848
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	12-14 yaş	297	3.31	.87672
	15-18 yaş	511	3.39	.90725
	19 ve üzeri	63	3.04	.96648
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.41$, $S=.889$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.51$, $S=.959$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=3.11$, $S=1.029$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan, 12-14 yaş arasına sahip olan öğrenciler ile 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik gerçekleştirilen sınavlarda kaygı düzeylerinin 19 ve üzeri yaşa sahip olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.38$, $S=.940$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.40$, $S=1.038$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=3.00$, $S=1.071$) olarak belirlenmiştir. Bu durum, 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrencilerin, İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeylerinin diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.24$, $S=1.193$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.26$, $S=1.128$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=3.07$, $S=1.099$) olarak saptanmıştır. Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.09$, $S=1.036$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.25$, $S=1.048$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=2.88$, $S=1.098$) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; 12-14 yaş arası için ($\bar{X}=3.31$, $S=.876$) olup, 15-18 yaş arası için ($\bar{X}=3.39$, $S=.907$) ve 19 ve üzeri yaş aralığı için ($\bar{X}=3.04$, $S=.966$) olarak saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yaşlarına göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Farklı Yaş Aralığına Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplarasası	10.215	2	5.107	1.306	.003	1-3, 2-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	769.819	868	.887			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplarasası	9.117	2	4.558	1.022	.012	1-3, 2-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	882.901	868	1.017			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplarasası	2.024	2	1.012	.604	.465	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1146.40	868	1.321			
	Toplam	1148.42	870				
Dinleme becerisi	Gruplarasası	10.283	2	5.141	1.477	.010	1-2, 2-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	953.960	868	1.099			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplarasası	7.392	2	3.696	1.544	.011	1-3, 2-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	705.206	868	.812			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.28.'den anlaşılabacağı gibi, öğrencilerin yaşları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=1.306$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin yaşlarının İngilizce yazı yazabilme becerilerine yönelik sınav kaygı düzeylerine etki ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=1.022$, $p<0.05$) ile dinleme becerisi ($F_{(2;868)}=1.477$, $p<0.05$) ve genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=1.544$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, 12-14 yaş aralığına sahip olan öğrenciler ile 15-18 yaş aralığı ve 19 yaş ve üzerine sahip olan öğrencilerin yazı yazabilme, sözcük bilgisi ve genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında, 15-18 yaş aralığına sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen bulgular, 12-14 yaş aralığına sahip olan öğrenciler ile 15-18 ve 19 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olan öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında, 15-18 yaş arasına sahip

olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun sebebinin, 15-18 yaş aralığındaki öğrencilerin geleceklerini düşünerek, derslere ve sınavlara daha bilinçli bir şekilde yaklaştıkları ve yönlendirildikleri ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve bu yüzden de sınav kaygılarının düştüğü düşünülmektedir. Ancak, literatür taramasında, İngilizce öğreniminde sınav kaygısını ele alan çalışmalarda genellikle yaşça büyük öğrencilerin, küçük öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı taşıdıkları sonucuna rastlanmaktadır (Aydın, 2010b; Yeşilel, 2012; Aydın, 2013). Bu sonuçlardan dolayı, yaş faktörüne yönelik bu konuda daha fazla araştırmanın gerçekleştirilerek sonuçlarının daha detaylı karşılaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.29.'da, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	Ortaokul son sınıf	383	3.41	.88853
	Lise son sınıf	299	3.56	1.02643
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.38	.92136
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	Ortaokul son sınıf	383	3.39	.94950
	Lise son sınıf	299	3.36	1.11369
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.31	.97102
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	Ortaokul son sınıf	383	3.25	1.20225
	Lise son sınıf	299	3.19	1.17335
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.28	.99215
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	Ortaokul son sınıf	383	3.13	1.01443
	Lise son sınıf	299	3.20	1.11465
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.18	1.03149
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	Ortaokul son sınıf	383	3.29	.87261
	Lise son sınıf	299	3.38	.97461
	Meslek lisesi son sınıf	189	3.31	.85662
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre; en yüksek sınav kaygısı meslek lisesi son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.38$, $S=.921$) iken, en düşük sınav kaygısı lise son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.56$, $S=1.026$) saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ise; en yüksek puan meslek lisesi öğrencilerinde ($\bar{X}=3.31$, $S=.971$), en düşük puan ise ortaokul son sınıf öğrencilerinde görülmüştür ($\bar{X}=3.39$, $S=.949$). Yine öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında; en yüksek puan, lise son sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3.19$, $S=1.173$), en düşük puan ise meslek lisesi son sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3.28$, $S=.992$) saptanmıştır. Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında; en yüksek puan ortaokul son sınıf öğrencileri için ($\bar{X}=3.13$,

S=1.014) olup, en düşük puan lise son sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3.20$, S=1.114) belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında ise; en yüksek puan ortaokul son sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3.29$, S=.872), en düşük puan ise lise son sınıf öğrencilerinde saptanmıştır ($\bar{X}=3.38$, S=.974) Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.30.'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplarası	4.896	2	2.448	2.741	.065	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	775.138	868	.893			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplarası	.754	2	.377	.367	.693	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	891.263	868	1.027			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplarası	.946	2	.473	.358	.699	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	1147.478	868	1.322			
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplarası	.869	2	.434	.391	.677	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	963.376	868	1.110			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplarası	.712	2	.356	.434	.648	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	711.887	868	.820			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.30.'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=2.741$, $P>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde

edilen bu bulgudan, öğrencilerin sınıf düzeylerinin İngilizce yazı yazabilme becerilerine yönelik sınav kaygı düzeylerine etki etmediği görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=.367$, $P>0.05$), konuşabilme becerisi ($F_{(2;868)}=.358$, $P>0.05$), ile dinleme becerisi ($F_{(2;868)}=.391$, $P>0.05$) ve genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(2;868)}=.434$, $P>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan, öğrencilerin sınıf düzeylerinin İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeylerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ancak literatür gözden geçirildiğinde, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklı seviyede sınav kaygısına sahip oldukları ve yüksek sınıftaki öğrencilerin düşük sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları görülmektedir (Afzal ve diğerleri, 2012; Yeşilel, 2012).

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.31.'de, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Annelerin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	İlkokul mezunu	225	3.31	.96371
	Ortaokul mezunu	154	3.40	.87271
	Lise mezunu	375	3.49	.96596
	Lisans ve üzeri	117	3.68	.90362
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	İlkokul mezunu	225	3.26	.98810
	Ortaokul mezunu	154	3.34	.94002
	Lise mezunu	375	3.36	1.02490
	Lisans ve üzeri	117	3.62	1.07818
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	İlkokul mezunu	225	3.16	1.29022
	Ortaokul mezunu	154	3.17	1.07166
	Lise mezunu	375	3.28	1.09601
	Lisans ve üzeri	117	3.34	1.12320
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	İlkokul mezunu	225	2.98	1.07816
	Ortaokul mezunu	154	3.10	.98446
	Lise mezunu	375	3.24	1.01433
	Lisans ve üzeri	117	3.38	1.15587
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	İlkokul mezunu	225	3.21	.91721
	Ortaokul mezunu	154	3.29	.83694
	Lise mezunu	375	3.38	.90770
	Lisans ve üzeri	117	3.54	.92388
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.31.'den anlaşıldığı gibi, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında; en yüksek puan ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.31$, $S=.963$) görülürken, en düşük puan lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.68$, $S=.903$) görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular; ortaokul, lise ve lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip olan annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına oranla İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgulardan annelerin eğitim durumu düştükçe çocukların sınav kaygı düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.26$, $S=.988$) olup, en düşük lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.62$, $S=1.078$) saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen bulgular, annelerin eğitim düzeyi düştükçe, çocukların sınav kaygı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Özellikle ilkokul eğitim düzeyine sahip olan annelerin çocuklarının İngilizce sınav kaygı düzeyleri de diğer öğrencilere oranla artmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında da; en yüksek puan ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.16$, $S=1.290$) olup, en düşük puan lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarında ($\bar{X}=3.34$, $S=1.123$) görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı durumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında ise; en yüksek puan ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=2.98$, $S=1.078$) olup, en düşük puan lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarında ($\bar{X}=3.38$, $S=1.155$) görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında da; en yüksek puan ilkokul mezunu olan annelerin çocukları için ($\bar{X}=3.21$, $S=.917$) olup, en düşük puan lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarında ($\bar{X}=3.54$, $S=.923$) görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, eğitim düzeyi ilkokul olan annelerin çocuklarının İngilizce sınav kaygılarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.32.'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplarasası	11.776	3	3.925	4.430	.004	1-3, 1-4, 2-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	768.258	862	.886			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplarasası	10.422	3	3.474	3.416	.017	1-4, 2-4, 3-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	881.596	862	1.017			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplarasası	4.221	3	1.407	1.066	.363	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1144.203	862	1.320			
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplarasası	15.803	3	5.268	4.815	.002	1-3, 1-4, 2-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	948.439	862	1.094			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplarasası	9.822	3	3.274	4.039	.007	1-3, 1-4, 2-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	702.777	862	.811			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.32.'de görüldüğü gibi, ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ile lise ve lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları arasında, ilkökul mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık ($F_{(3;862)}=4.430$, $p<0.05$) saptanmıştır. Yine ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans ve üzeri eğitime sahip olan annelerin çocuklarının sınav kaygı düzeyleri arasında da, ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ayrıca ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocukları arasında, ilkökul mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(3;862)}=3.416$, $p<0.05$). Ayrıca ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ile lise, lisans ve üzeri eğitime sahip olan annelerin çocukları arasında, dinleme becerisi ($F_{(3;862)}=4.815$, $p<0.05$) ve genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri ($F_{(3;862)}=4.039$, $p<0.05$) arasında, ilkökul ve ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bulgulardan, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi düşüğe çocuklarında sınav kaygı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak, annenin eğitim seviyesinin düşük olduğu için çocuğuna

İngilizce derslerinde pek yardımcı olamadığı düşünülmektedir. Literatürde, benzer şekilde, annenin eğitim seviyesinin düştükçe çocuğun sınav kaygısının arttığını belirten başka çalışmalar da bulunmasına rağmen (Kayapınar, 2006; Duman, 2008), annenin eğitim seviyesinin yükseldikçe çocuğun sınav kaygısının da yükseldiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Özan ve Yüksel, 2003).

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.33.'de, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Genel Ortalama	Ortalama	2,28	2,42
En düşük ve en yüksek	En düşük ve en yüksek	1,75	2,45
Toplam	Toplam	171	204

Tablo 4.33. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Babaların Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	İlkokul mezunu	210	3.31	.95795
	Ortaokul mezunu	182	3.32	.87407
	Lise mezunu	326	3.53	.92182
	Lisans ve üzeri	153	3.65	1.02115
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	İlkokul mezunu	210	3.26	1.00262
	Ortaokul mezunu	182	3.34	.93444
	Lise mezunu	326	3.39	.99328
	Lisans ve üzeri	153	3.47	1.14432
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	İlkokul mezunu	210	3.09	1.00122
	Ortaokul mezunu	182	3.23	1.29061
	Lise mezunu	326	3.34	1.09311
	Lisans ve üzeri	153	3.21	1.18938
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	İlkokul mezunu	210	3.04	1.08172
	Ortaokul mezunu	182	3.09	.93275
	Lise mezunu	326	3.26	1.00952
	Lisans ve üzeri	153	3.23	1.21191
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	İlkokul mezunu	210	3.21	.89119
	Ortaokul mezunu	182	3.26	.84430
	Lise mezunu	326	3.42	.88515
	Lisans ve üzeri	153	3.45	1.00874
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.33.'den anlaşılacağı gibi, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre; en yüksek puan ilkokul mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.31$, $S=.957$) olup, en düşük puan lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarında ($\bar{X}=3.65$, $S=1.021$) görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek ilkokul mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.26$, $S=1.002$) görülürken, en düşük lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.47$, $S=1.144$) saptanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında ise; en yüksek puan ilkokul mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.09$, $S=1.001$) olup, en düşük puan lise mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.34$, $S=1.093$) saptanmıştır.

Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında da benzer şekilde; en yüksek puan ilkokul mezunu olan babaların çocuklarında görülürken ($\bar{X}=3.04$, $S=1.081$), en düşük puan, lise mezunu olan babaların çocuklarında ($\bar{X}=3.26$, $S=1.009$) saptanmıştır. Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek ilkokul mezunu olan babaların çocukları için ($\bar{X}=3.21$, $S=.891$) olup, en düşük lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarında ($\bar{X}=3.45$, $S=1.008$) saptanmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.34.'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplararası	15.290	3	5.097	5.778	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	764.744	867	.882			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplararası	4.173	3	1.391	1.358	.254	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	881.844	867	1.024			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplararası	8.203	3	2.734	2.079	.101	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1144.221	867	1.315			
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplararası	7.753	3	2.584	2.342	.072	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	956.490	867	1.103			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplararası	8.280	3	2.760	3.398	.017	1-3, 1-4 Fark anlamlı
	Gruplariçi	704.318	867	.811			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.34.'de görülen analiz sonuçlarına göre, ilkökul mezunu olan babaların çocukları ile lise ve lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocukları arasında, ilkökul mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık ($F_{(3;867)}=5.778$, $p<0.05$) saptanmıştır. Yine ortaokul mezunu olan babaların çocukları ile lise, lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan babaların çocuklarının yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında da, ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ayrıca ilkökul mezunu olan babaların çocukları ile lise ve lisans mezunu olan babaların çocukları arasında, genel olarak İngilizce sınav kaygı düzeylerine yönelik lise ve lisans mezunu olan babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(3;867)}=3.398$, $p<0.05$). Araştırmadan elde edilen bulgular, babaların eğitim durumlarının, özellikle çocukların yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyleri ile genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayraprak (2006) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve yüksek eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının, daha düşük eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarından daha düşük olduğunu saptamıştır. Bunun

sebebi olarak, babanın eğitim seviyesi düşük olduğu için çocuğunu doğru şekilde yönlendiremediği ve derslerinde yardımcı olamadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.35.'de, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Kategoriler	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum
Televizyon İzleme Sıklığı				
1. Sık	1.50	0.50	1.00	2.00
2. Orta	2.50	0.50	2.00	3.00
3. Az	3.50	0.50	3.00	4.00
4. Çok	4.50	0.50	4.00	5.00
Ortalama	2.50	0.50	2.00	3.00
Standart Sapma	0.50	0.50	0.00	1.00
Minimum	2.00	0.00	2.00	2.00
Maximum	3.00	1.00	3.00	3.00
Ortalama	2.50	0.50	2.00	3.00
Standart Sapma	0.50	0.50	0.00	1.00
Minimum	2.00	0.00	2.00	2.00
Maximum	3.00	1.00	3.00	3.00

Tablo 4.35. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Televizyon İzleme Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	1 saatten az	111	3.36	.88400
	1 saat	136	3.47	.85924
	2 saat	230	3.49	.96659
	3 saat	196	3.59	.89929
	4 saat ve üzeri	144	3.36	1.02375
	Hiç	54	3.21	1.09141
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	1 saatten az	111	3.28	.91968
	1 saat	136	3.29	.95928
	2 saat	230	3.42	1.01464
	3 saat	196	3.59	.95917
	4 saat ve üzeri	144	3.25	1.11559
	Hiç	54	3.18	1.14710
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	1 saatten az	111	3.09	1.11716
	1 saat	136	3.34	1.20088
	2 saat	230	3.26	1.15985
	3 saat	196	3.37	1.14035
	4 saat ve üzeri	144	3.07	1.13068
	Hiç	54	3.16	1.06112
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	1 saatten az	111	3.04	.97685
	1 saat	136	3.14	.95432
	2 saat	230	3.21	1.05859
	3 saat	196	3.22	1.02900
	4 saat ve üzeri	144	3.12	1.17496
	Hiç	54	3.21	1.17121
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	1 saatten az	111	3.23	.80307
	1 saat	136	3.35	.82575
	2 saat	230	3.38	.92855
	3 saat	196	3.47	.87502
	4 saat ve üzeri	144	3.23	.98485
	Hiç	54	3.19	1.03101
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.35.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek hiç izlemeyenler için ($\bar{X}=3.21$, $S=1.091$) olup, en düşük 3 saat izleyenler için ($\bar{X}=3.59$, $S=.899$), saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ise; en yüksek sınav

kaygısı hiç izlemeyenlerde ($\bar{X}=3.18$, $S=1.147$), en düşük sınav kaygısı ise 3 saat izleyenlerde ($\bar{X}=3.59$, $S=.959$) görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri izleyenler için ($\bar{X}=3.07$, $S=1.130$) için olup, en düşük 3 saat izleyenler için ($\bar{X}=3.37$, $S=1.140$) belirlenmiştir.

Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ise; en yüksek puan 1 saatten az için ($\bar{X}=3.04$, $S=.976$) olup, en düşük puan ise 3 saat izleyenler içindir ($\bar{X}=3.22$, $S=1.029$). Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarında ise; en yüksek puan hiç izlemeyenlerde ($\bar{X}=3.19$, $S=1.031$), en düşük puan ise 3 saat izleyenlerde ($\bar{X}=3.47$, $S=.875$), görülmüştür.

Öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarına göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.36.'da verilmiştir.

Tablo 4.36. Öğrencilerin Televizyon İzleme Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplararası	9.745	5	1.949	2.18	.054	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	770.289	865	.891	9		
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplararası	11.883	5	2.377	2.33	.040	1-4, 2-4, 4-5, 4-6 Fark anlamlı
	Gruplariçi	880.134	865	1.017	6		
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplararası	12.324	5	2.465	1.87	.096	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1136.100	865	1.313	7		
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplararası	3.118	5	.624	.561	.730	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	961.125	865	1.111			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplararası	7.818	5	1.564	1.91	.089	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	704.780	865	.815	9		
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.36. incelendiğinde, Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile sadece sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($F_{(5;865)}=2.336$, $p<0.05$) saptandığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde ise, bu konuda gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğrencilerin ders çalışmaya ayırmaları gereken boş zamanlarını televizyon izlemeye ayırdıkları ve ders çalışmaya pek fazla zaman ayıramadıkları, bu nedenle de fazla televizyon izleyen öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu görüşü savunulmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.37.'de, öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	İnternet Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	1 saatten az	118	3.44	.92683
	1 saat	144	3.51	.86595
	2 saat	203	3.50	.93087
	3 saat	128	3.51	.97326
	4 saat ve üzeri	277	3.36	.98012
	Hiç	51	3.31	1.06217
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	1 saatten az	118	3.36	1.00595
	1 saat	144	3.30	.99041
	2 saat	203	3.45	.97642
	3 saat	128	3.43	1.00220
	4 saat ve üzeri	277	3.29	1.04016
	Hiç	51	3.37	1.13787
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	1 saatten az	118	3.31	1.14173
	1 saat	144	3.23	1.09481
	2 saat	203	3.23	1.18653
	3 saat	128	3.38	1.24666
	4 saat ve üzeri	277	3.13	1.08634
	Hiç	51	3.26	1.18438
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	1 saatten az	118	3.10	1.03478
	1 saat	144	3.17	1.08021
	2 saat	203	3.22	1.06400
	3 saat	128	3.25	1.03650
	4 saat ve üzeri	277	3.09	.99840
	Hiç	51	3.24	1.24917
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	1 saatten az	118	3.34	.87837
	1 saat	144	3.35	.84625
	2 saat	203	3.38	.89260
	3 saat	128	3.42	.94427
	4 saat ve üzeri	277	3.26	.90821
	Hiç	51	3.30	1.02084
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.37.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek hiç kullanmayanlar için ($\bar{X}=3.31$, $S=1.062$) olup, en düşük 1 saat ($\bar{X}=3.51$, $S=.865$) ve 3 saat için ($\bar{X}=3.51$, $S=.973$) saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek 4 saat ve üzeri için ($\bar{X}=3.29$, $S=1.040$) olup, en düşük 2 saat için ($\bar{X}=3.45$, $S=.976$) saptanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.13$, $S=1.086$), en düşük ise 3 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.38$, $S=1.246$) saptanmıştır.

Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.09$, $S=.998$) olup, en düşük 3 saat kullananlar için ($\bar{X}=3.25$, $S=1.036$) saptanmıştır. Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.26$, $S=.908$), en düşük ise 3 saat kullananlar içindir ($\bar{X}=3.42$, $S=.944$).

Öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.38.'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplararası	3.452	5	.690	.769	.572	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	776.582	865	.898			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplararası	3.950	5	.790	.770	.572	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	888.067	865	1.027			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabil me becerisi	Gruplararası	5.892	5	1.1178	.892	.486	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1142.532	865	1.321			
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplararası	3.681	5	.736	.663	.652	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	960.562	865	1.110			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplararası	2.820	5	.564	.687	.633	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	709.779	865	.821			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.38. incelendiğinde, Öğrencilerin internet kullanım sıklıkları ile yazı yazabilme becerisi ($F_{(5;865)}=.769$, $P>0.05$), sözcük bilgisi ($F_{(5;865)}=.770$, $P>0.05$), konuşabilme becerisi ($F_{(5;865)}=.890$, $P>0.05$), dinleme becerisi ($F_{(5;865)}=.663$, $P>0.05$) ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($F_{(5;865)}=.687$, $P>0.05$) saptanmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan, öğrencilerin internet kullanım sıklıklarının sınav kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Varılan bu sonucun aksine, literatürde internet kullanan öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğunu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Razieh ve diğerleri, 2012). Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi, Şahin ve diğerleri (2013) de, internet kullanımı gibi öğrenciler için bazı zaman öğütücülerinin, öğrencilerin sınav kaygılarının altında yatan etmenlerden biri olduğu belirtilmişlerdir (s. 85).

Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.39.'da, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile İngilizce sınav kaygı durumlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıkları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
Yazabilme becerisi	1 saatten az	150	3.62	.96111
	1 saat	171	3.57	.82746
	2 saat	161	3.40	.93688
	3 saat	121	3.42	1.05004
	4 saat ve üzeri	175	3.33	.96774
	Hiç	93	3.34	.92952
	Toplam	871	3.45	.94688
Sözcük bilgisi	1 saatten az	150	3.48	1.06358
	1 saat	171	3.39	.93091
	2 saat	161	3.45	.99110
	3 saat	121	3.34	1.04073
	4 saat ve üzeri	175	3.24	1.04153
	Hiç	93	3.28	1.00839
	Toplam	871	3.36	1.01257
Konuşabilme becerisi	1 saatten az	150	3.44	1.12043
	1 saat	171	3.20	1.06721
	2 saat	161	3.26	1.31197
	3 saat	121	3.21	1.18366
	4 saat ve üzeri	175	3.08	1.06625
	Hiç	93	3.26	1.12024
	Toplam	871	3.24	1.14892
Dinleme becerisi	1 saatten az	150	3.26	1.09609
	1 saat	171	3.18	1.04447
	2 saat	161	3.19	1.06386
	3 saat	121	3.15	1.07685
	4 saat ve üzeri	175	3.07	.99558
	Hiç	93	3.14	1.06197
	Toplam	871	3.16	1.05277
Genel Puan	1 saatten az	150	3.49	.92577
	1 saat	171	3.39	.81964
	2 saat	161	3.34	.91100
	3 saat	121	3.31	.99337
	4 saat ve üzeri	175	3.21	.90000
	Hiç	93	3.27	.88190
	Toplam	871	3.34	.90503

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri için ($\bar{X}=3.33$, $S=.967$) olup, en düşük 1 saatten az kullananlar için ($\bar{X}=3.62$, $S=.961$) saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek, 4 saat ve üzeri için ($\bar{X}=3.24$, $S=1.041$), en düşük ise 1 saatten az için ($\bar{X}=3.48$, $S=1.063$) saptanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.08$, $S=1.066$) olup, en düşük 1 saatten az kullananlar içindir ($\bar{X}=3.44$, $S=1.120$).

Yine öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.07$, $S=.995$) olup, en düşük 1 saatten az kullananlar için ($\bar{X}=3.26$, $S=1.096$) saptanmıştır. Öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise; en yüksek 4 saat ve üzeri kullananlar için ($\bar{X}=3.21$, $S=.900$), en düşük ise 1 saatten az kullananlar için ($\bar{X}=3.49$, $S=.925$) saptanmıştır.

Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıklarına göre İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.40.'da verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanım Sıklıklarına Göre İngilizce Dersi Sınav Kaygı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Yazabilme becerisi	Gruplararası	10.810	5	2.162	2.431	.034	1-3, 1-5, 1-6, 2-5 Fark anlamlı
	Gruplariçi	769.224	865	.898			
	Toplam	780.034	870				
Sözcük bilgisi	Gruplararası	6.705	5	1.341	1.310	.257	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	885.315	865	1.023			
	Toplam	892.017	870				
Konuşabilme becerisi	Gruplararası	10.954	5	2.191	1.666	.140	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	1137.470	865	1.315			
	Toplam	1148.424	870				
Dinleme becerisi	Gruplararası	3.318	5	.664	.597	.702	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	960.925	865	1.111			
	Toplam	964.243	870				
Genel puan	Gruplararası	6.996	5	1.399	1.715	.128	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	705.603	865	.816			
	Toplam	712.599	870				

Tablo 4.40.'da görüldüğü üzere, Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları ile yazı yazabilme becerisi arasında, sosyal paylaşım ağlarını az kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(5;865)}=2.431$, $P<0.05$). Ancak Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanma sıklıkları ile sözcük bilgisi ($F_{(5;865)}=1.310$, $P>0.05$), konuşabilme becerisi ($F_{(5;865)}=1.666$, $P>0.05$), dinleme becerisi ($F_{(5;865)}=.597$, $P>0.05$) ve İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($F_{(5;865)}=1.715$, $P>0.05$) saptanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan, öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanma sıklıklarının, yazı yazabilme becerisine yönelik sınavlar hariç, sınav kaygı düzeylerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin öğrencilerin arkadaşlarıyla bilgi alış verişinde bulunmaları ve İngilizce dersiyle ilgili paylaşım sitelerini takip etmeleri olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları İle İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin genel sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson analiz tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin genel sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.722$, $r^2=.521$, $p<0.01$). Elde edilen bulgulardan, iki değişkenin birbirlerini yüksek düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden yüksek düzeyde etkilenmekte olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, “nadiren” sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir.
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, sınav kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Öğrencilerin yaşları ile sınav kaygı düzeyleri arasında, 12-14 yaş ile 15-18 yaş ve 19 ve üzeri yaşa sahip olan öğrenciler arasında, 15-18 yaşa sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
4. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaokul son sınıf öğrencileri ile lise son sınıf ve meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarında, lise öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
5. Öğrencilerin, annelerinin eğitim durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de

- yükselmektedir. Bu durumda, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin, çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
6. Ayrıca, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile sınav kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi babaların eğitim düzeyi düştükçe, çocukların da sınav kaygıları artmaktadır.
 7. Öğrencilerin, televizyon izleme sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında da hiç izlemeyen veya 1 saatten az izleyen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
 8. Öğrencilerin, internet kullanım sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
 9. Öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarını kullanma sıklıkları ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
 10. Araştırmaya katılan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik "bazen" sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, sözcük bilgisi, konuşabilme becerisi ve dinleme becerisine yönelik sınavlarda da "bazen" sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Ancak öğrenciler, İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınavlarda "nadiren" sınav kaygısı yaşamaktadırlar.
 11. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerisi ve dinleme becerisi ile sınav kaygıları arasında da, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
 12. Öğrencilerin yaşları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında, 12-14 yaş ile 15-18 yaş ve 19 ve üzeri yaşa sahip olan öğrenciler arasında, 15-18 yaşa sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, İngilizce yazı yazabilme becerisine, sözcük bilgisine ve dinleme becerisine yönelik sınav kaygı düzeylerinde de, 15-18 yaş gruplarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
 13. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Öğrencilerin, annelerinin eğitim durumları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme becerisine, sözcük bilgisine ve dinleme becerisine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında da, annelerinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
15. Ayrıca, öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Babaların eğitim düzeyi düştükçe, çocukların da sınav kaygıları artmaktadır.
16. Öğrencilerin, televizyon izleme sıklıkları ile genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak hiç televizyon izlemeyen veya çok az izleyen öğrencilerin, sözcük bilgisine yönelik sınav kaygı düzeylerinde, hiç televizyon izlemeyen veya çok az izleyen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
17. Öğrencilerin, internet kullanım sıklıkları ile genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
18. Öğrencilerin, sosyal paylaşım ağlarını kullanma sıklıkları ile genel olarak İngilizce dersine yönelik sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme becerisine yönelik sınav kaygıları ile sosyal paylaşım ağlarını kullanım sıklıkları arasında, sosyal paylaşım ağlarını az kullananların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
19. Öğrencilerin, genel sınav kaygıları ile İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik birimi anne ve babalarla işbirlikli çalışmalar gerçekleştirerek, öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol altına almalıdır.
2. Öğrencilerin, okul başarısına yönelik kendilerini daha rahat hissedebilmeleri amacıyla, anne ve babalara seminerler verilmelidir.
3. Öğrencilere, internet ve sosyal paylaşım ağlarının eğitim amaçlı kullanımına yönelik farkındalık yaratacak kurslar düzenlenmelidir.
4. Öğretmenler, sınav öncesinde öğrencileri cesaretlendirecek pekiştireçler kullanmalıdır.
5. Öğretmenler, sınav esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratmaya özen göstermelidir.
6. Araştırmacılar, gerçekleştirecekleri çalışmalarda, diğer disiplinlere yönelik de öğrencilerin sınav kaygılarını değerlendirmelidir.
7. Araştırmacılar, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarını da araştırmalı ve elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmalıdır.
8. Araştırmacılar, gelecekte gerçekleştirecekleri çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörleri daha detaylı incelemelidir.
9. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babaların çocuklarını doğru yönlendirebilmelerine yönelik farkındalık yaratacak kurslar düzenlenmelidir.
10. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babalara, çocuklarının ders çalışma saatlerini etkili kullanabilmeleri için çocukları nasıl doğru yönlendireceklerini öğreten seminerler verilmelidir.
11. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babalara, çocukların televizyon veya internet gibi zaman öğütücüleri derslerini olumsuz

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik birimi anne ve babalarla işbirlikli çalışmalar gerçekleştirerek, öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol altına almalıdır.
2. Öğrencilerin, okul başarısına yönelik kendilerini daha rahat hissedebilmeleri amacıyla, anne ve babalara seminerler verilmelidir.
3. Öğrencilere, internet ve sosyal paylaşım ağlarının eğitim amaçlı kullanımına yönelik farkındalık yaratacak kurslar düzenlenmelidir.
4. Öğretmenler, sınav öncesinde öğrencileri cesaretlendirecek pekiştireçler kullanmalıdır.
5. Öğretmenler, sınav esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratmaya özen göstermelidir.
6. Araştırmacılar, gerçekleştirecekleri çalışmalarda, diğer disiplinlere yönelik de öğrencilerin sınav kaygılarını değerlendirmelidir.
7. Araştırmacılar, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarını da araştırmalı ve elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmalıdır.
8. Araştırmacılar, gelecekte gerçekleştirecekleri çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörleri daha detaylı incelemelidir.
9. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babaların çocuklarını doğru yönlendirebilmelerine yönelik farkındalık yaratacak kurslar düzenlenmelidir.
10. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babalara, çocuklarının ders çalışma saatlerini etkili kullanabilmeleri için çocukları nasıl doğru yönlendireceklerini öğreten seminerler verilmelidir.
11. Eğitim seviyesi düşük olan anne ve babalara, çocukların televizyon veya internet gibi zaman öğütücüleri derslerini olumsuz

Kaynak: yönde etkilemeyecek şekilde izlemelerine ve kullanmalarına yönelik kurslar verilmelidir.

Abderrazek, A. (2011). *The effect of anxiety on students' achievement: The case of first year L2 students*. Master Thesis, University of Constantine, Peoples Democratic Republic of Algeria.

Atat, M.U., & Özlek, E. (2011). *Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili öğrenmelerine karşı vermiş oldukları ve karşılanacakları değişkenler*. *Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 110-127.

Afari, H., Zeng, J., Adigun, S.A., & Niyi, J. (2012). *Anxiety levels among by medical students in relation to their academic performance*. *Academic*, 6(2), 92-108.

Afraz, A., Baly, M.N., Ismael, L., & Khatib, O. (2012). *Relationships between the causes of English language anxiety in students of the 1st semester*. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 1859-1864.

Ahmed, K., & Tahmid, N. (2011). *The relationship between the level and diagnosis of exam anxiety with factors among medical students*. *SRTTU: Pakistan Social and Behavioral Sciences*, 10.

Alizadeh, M., Hedayat, N., & Rastegari, M. (2012). *The relationship between demographic, test anxiety and foreign language classroom anxiety among Iranian EFL Students*. *Shahid Bahonar University, Haman, Iran*.

Alka, J. (2011). *The relationship between test anxiety and learned helplessness*. *Social Indicators and Personality*, 29(1), 113-116.

Alpar, H. (2012). *Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları*. *Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi*. *Yabancı Dil Öğretimi*, 15(1), 1-10.

Kaynakça

- Abderrezzag, S. (2010). *The effects of anxiety on students' achievement. The case of third year LMD students*. Master thesis. University of Constantine, Peoples Democratic Republic of Algeria.
- Acat, M.B., & Dereli, E. (2011). Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 77-87.
- Afzal, H., Afzal, S., Siddique, S.A., & Naqvi, S.A.A. (2012). Measures used by medical students to reduce test anxiety. *Journal of Pakistan Medical Association*, 62(9), 982-986.
- Ahmad, A., Baig, M.N., Jamshed, T., & Khattak, Z.I. (2011). An investigation into the causes of English language anxiety in students at AWKUM. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604.
- Ahmady, K., & Tahmasbipour, N. (2011). The investigation of prevalence rate and diagnosis of exam anxiety risk factors among Shahid Rajaee university students (SRTTU). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 717-721.
- Akbarzeh, M., Heidari, N., & Rastegar, M. (2012). The relationship between demotivation, test anxiety and foreign language classroom anxiety among Iranian EFL Students. Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.
- Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behaviour and Personality*, 39(1), 101-112.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Al Sawalha, A.M.S., & Chow, T.V.F. (2012). The effect of writing apprehension in English on the writing process of Jordanian EFL students at Yarmouk University. *International interdisciplinary journal of education*, 1(1).
- Alemi, M., & Birjandi, P. (2010). The impact of test anxiety on test performance among Iranian EFL learners. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(4).
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Amiryousefi, M., & Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL IBT reading, listening and writing scores. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 210-214.
- Andrade, M.R., & Williams, K.E. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Anwar, M.N., Awan, R.N., Azher, M., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2).
- Arioğul, S., & Uzun, T. (2009). "Too Much Stress? A Qualitative Study on Foreign Language Learning Anxiety". 11. Uluslararası Balkan Ülkelerinde İleri Eğitim Konferansı, Selçuk Üniversitesi ve BASOPED (Balkan Society for Pedagogy and Education).
- Arioğul, S., & Uzun, T. (2010). "Neden bu stres? Dil öğrenme endişeleri üzerine bir çalışma". *Haber ve Tanıtım Bülteni, Araştırma ve Uygulama Bölümü Makalesi*, 4, 12-15.

Aydemir, S.E. (2006). Sınav kaygısı. *Eğitim Bülteni Dergisi*, 14, 13-15.

Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal Teaching Articles*, 421-444.

Aydın, F. (2010a). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: a review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.

Aydın, S. (2010b). İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı. Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Balıkesir.

Aydın, S. (2012). The effects of young EFL learners' perceptions of tests on test anxiety. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(2), 189-204.

Aydın, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *E-international journal of educational research*, 4(4), 63-81.

Aydın, S., Elkılıç, G., & Karakuzu, M. (2009). Teacher effect on the level of test anxiety among young EFL learners. *International Symposium on Sustainable Development*. Sarajevo, Bosnia & Herzegovina, 190-194.

Aydın, S., & Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 259-266.

Aydın, S., & Yeşilyurt, S. (2009). Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi. *4th Congress of Social Science Education*. Ataturk Education Faculty of Marmara University, Istanbul, Turkey.

Aydın, S., Yavuz, F., & Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balıkesir University, Journal of Social Sciences Institute*, 9(16), 145-160.

Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).

Ayrancı, E., & Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30.

Aysan, F., Hamarat, E., & Thompson, D. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 162(4), 402-411.

Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.

Baghaei, P., Mirzaee, S., & Motallebzadeh, K. (2012). Effect of task experience on Iranian EFL learners' level of anxiety and performance on task-based tests. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 86-91.

Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169-182.

Batı, H., Günay, T., & Şahin, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınav kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15(6).

Batumlu, D.Z. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Batumlu, D.Z., & Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

Baydan, Y., Gençtanırım, Y., Yalçın, İ., & Yıldırım, İ. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 287-296.

Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Enstitü Dergisi*, 13(2).

Blanding, Z.B., Chapell, M.S., Gubi, A., McCann, N., Newman, B., Silverstein, M.E., & Takahashi, M. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Bonaccio, S., & Reeve, C.L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20, 617-625.

Boyacıoğlu, H.E., & Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor?. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 40-45.

Bozaslan, H. (2012). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin bilgi toplumu öğretmen yeterliliklerine göre feğerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).

Bulut, S.S.(2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapisinin etkileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Büyükkarcı, K. (2010). *The effect of formative assessment on learners' test anxiety and assessment preferences in EFL context*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk Yükseköğretiminde araştırma eğitimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Can, P.B, Dereboy, Ç., & Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk psikiyatri dergisi*, 23(1).

Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2001). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.

Chan, D.Y., & Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of national Taipei teachers college*, 17(2), 287-320.

Chandler, L. (2006). Gender difference and test anxiety. *Theses, Dissertations and Capstones*, 54.

Che Ya, S.H.B. (2007). *Speaking anxiety among form five students of Sekolah Menengah Sultan Yahya Petra (2), Kuala Krai, Kelantan*. Yüksek Lisans Tezi. International Islamic University, Malezya.

Chen, M. (2007). *Test anxiety, reading anxiety and reading performance among university English as second language learners*. Yüksek Lisans Tezi. Uygulamalı İngilizce Koleji, Ming Chuan Üniversitesi.

Coşaner, S., & Serin, O. (2012). Grup rehberliği programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1).

Cubukcu, F. (2007). Foreign language anxiety. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), 133-142.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demirkan, B. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety levels of university students*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Dereli, A. (2003). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını nasıl azaltabiliriz?. *Yöret Postası*, 19.

Doğan, A. (2009). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Tömer Dil Dergisi*, 139, 48-67.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. UK: Cambridge University Press.

Driscoll, R. (2010). Test-anxiety reduction improves test scores. *American Test Anxiety Association*.

Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dündar, S., Topçu, B., & Yapıcı, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.

Ebrahimi, S., Hassanzadeh, R., & Mahdinejad, G. (2012). Studing test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables. *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 511-522.

Elaldı, Ş., & Gömleksiz, M.N. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

Engin, A.O., & Seven, M.A. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.

Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergene, T. (2011). The relationship among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among turkish high school students. *Education and science*, 36(160).

- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8 (2), 334-345.
- Eum, K., & Rice, K.G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167-178.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gedikoğlu, T., & Öner, G. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Genç, G. (2009). İnönü üniversitesi yabancı diller yüksek okulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3).
- Genc, S.Z., & Eryaman, M.Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89-102.
- Ghonsooly, B., & Loghmani, Z. (2012). The interrelationship between EFL learners' levels of reading anxiety and their levels of cognitive test anxiety: an analysis of EFL learners' speed of processing an IELTS reading test. *International Journal of Linguistics*, 4(3).
- Go, D., Lucas, R.I., & Miraflores, E. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-119.
- Gobel, P., & Matsuda, S. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.

Gombosi, B. (2009). Test anxiety, academic performance, and manipulation of inventory label. *Journal of Psychological Inquiry*, 14(1-2), 16-18.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi*, 4 (39), 82-94.

Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, G., Güneş, K., & Yolcu, H.H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008.

Hall, T.S. (2005). *Is test anxiety a form of spesific social phobia?*. Yüksek Lisans Tezi. University of Maryland, USA.

Hamilton, D. (2003), *Sınavda Başarı* (Çev. Ferhan Çamlıkaya). İstanbul: Platform Yayınları.

Hancock, D.R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.

Hang, Y. (2006). Listening comprehension anxiety: students reported sources and solutions. *CELEA Journal*, 29(5).

Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hashemi, M., & Mashayekh, M. (2011). Recognizing, reducing and coping with test anxiety: causes, solutions and recommendations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149-2155.

Horwitz, E.K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.

Hussain, M.A., Shadid, S., & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 583 – 590.

In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34, 317-340.

Iqbal, S., & Mahmood, A. (2010). Difference of student anxiety level towards English as a foreign language subject and their academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 2(6).

İzgi,Ü. (2007). *Fen eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sınav kaygısına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Juhari, R., Mansor, M., Redzuan, M., Talib, M.A., & Yousefi, F. (2010). The effect of test-anxiety on memory among Iranian high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1).

Kabalıcı,T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kapıkıran, N.A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 34-43.

Karslı, M.D. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. baskı).Ankara:Pegem Akademi.

Kassaiian, Z., & Shomoossi, N. (2009). Variation of test anxiety over listening and speaking test performance. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 65-78.

Kayadibi, F. (2001). Atatürk'in eğitim hedeflerinin neresindeyiz?. *Atatürk araştırma merkezi dergisi*, 51.

<http://atam.gov.tr/ataturkun-egitim-hedeflerinin-neresindeyiz/> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 1 haziran 2013.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kondo, Y. (2006). A study on relationship between language anxiety and proficiency: In a case of japanese learners of english. *10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 129-138.

Lawson, D.J. (2006). *Test anxiety:a test of potential bias*. Doktora Tezi. The University of Maine.

Li,Y., & Tsai,Y. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading-proficiency test. *Taiwan Nacional Chiayi University Journal of Social Sciences*, 8(1), 95-103.

- Liao, H.C., & Wang, Y.H. (2012). Anxiety of university students in Taiwan about general English proficiency test. *Social Behaviour and Personality*, 40(1), 63-74.
- Liebert, R., & Morris, L. (1970). Relationship of cognitive and emotional of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 332-337.
- Madran, D. (2006). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rana, R.A., & Mahmood, N. (2010). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Mcdonald, A.S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21 (1), 89-101.
- Ndirangu, G.W., Muola, J.M., Kithuka, M.R., & Nassiuma, D.K. (2009). An investigation of the relationship between test anxiety and academic performance in secondary schools in Nyeri district, Kenya. *Global journal of educational research*, 8(1&2), 1-7.
- Nemati, A. (2012). On the dimensions of test anxiety and foreign language learners. *International Journal of English and literature*, 3(4), 97-102.
- Önem, E. (2010). The relationship among trait-trait anxiety, foreign language anxiety and test anxiety in an EFL setting. *Dil Dergisi*, 48.

Önem, E. (2011). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.

Öner, G. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özan, M.B., & Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3.

Özdemir, E.S. (2006). *Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Paranuwat, J. (2011). *A Study of foreign language learning anxiety of the first year students at Srinakharinwirot University*. Master thesis. Srinakharinwirot University.

Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662.

Putwain, D.W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.

Razieh, J., Ghasempoor, A., Ajdari, Z., & Sadeghigooghari, N. (2012). The relationship between internet addiction and anxiety in the university students. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4(1).

Rezazadeh, M., & Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: A case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4).

- Riasati, M.J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' oerspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7 (6), 907-914.
- Rotenberg, A.M. (2002). A classroom research project: the psychological effects of standardized testing on young English language learners at different language proficiency levels.
- Salend, S.J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 20-25.
- Sariyer, S. (2008). *Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Semerci, B. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Merkez Kitaplar.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulanaya*. (9. Baskı). Ankara: Gazi kitapevi.
- Sönmez, M., & Tekin, M. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygı düzeyini etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin öğrenci aldığısının incelenmesi: Eskişehir örneği. *Fatih Üniversitesi IV. Ulusal Sosyal Bilimler Olimpiyatı, İstanbul*.
- Spielberger, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C., & Vagg, R. (1995). Test anxiety: theory assesment and treatment. *Taylor and Francis*.
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice?. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2).

Şahin, L., Batır, L., & Göktepe, C. (2013). Akademik başarıyı arttırmada kaygı düzeyini normalleştirme becerileri geliştirme projesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/11/280207/dosyalar/2013_01/09081110_09050507_2013tkyson1.pdf adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 25 mayıs 2013

Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.

Taş, Y. (2006). Sınav kaygısıyla başa çıkma. Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Gelişim Merkezi, Ankara. http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html. adresinden alınmıştır. erişim tarihi: 4 mayıs 2012.

Tooranposhti, M.G. (2011). A new approach for test anxiety treatment, academic achievement and met cognition. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(3).

Toth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaI*, 2, 55-78.

Trang, T.T.T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *Canadian Center of Science and Education*, 5(1).

Trifoni, A., & Shanini, M. (2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2).

Wilson, J.T.S. (2006). *Anxiety in learning english as a foreign language: its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Doktora Tezi. Universidad de Granada.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37, 308.

Wu, K. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International educational studies*, 1(3).

Wu, H.J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273-307.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. (21. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaylı, D. (2012). University summer school students' foreign language anxiety levels. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1401-1405.

Yeşilel, A.D.B. (2012). Test Anxiety in ELT Classes. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 24-31.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 18.

Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 25, 224-234.

Yıldız, H.Y.(2007). *Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.

Zengin, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Kocaeli ili, Gebze ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhang, H. (2011,a). Language anxiety in ESL classroom: analysis of turn-taking patterns in ESL classroom discourse. *International Conference on Education, Research and Innovation (IPEDR)*, 18.

Zhang, H. (2011,b). A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors-causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety. Kristianstad University, School of Teacher Education.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1).

EK 1. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi İzin Belgesi



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
GENEL ORTA ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/12/13- 187

11.02.2013

Sayın İbrahim Tekman,

İlgi: 08.02.2013 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-13/158 sayı ve 11.02.2013 tarihli yazısı uyarınca ilgi başvurunuz incelenmiş olup müdürlüğümüze bağlı okullarda okuyan öğrencilere yönelik hazırlanan "KKTC Genelinde Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı 6,7,8,9,10,11 ve 12. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin İngilizce Öğreniminde Sınav Kaygıları" konulu anket sorularının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacakların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mehmet S. Kortay
Müdür

MH/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail mecb@mcbnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

EK 2. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Dairesi İzin Belgesi



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM, GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI MESLEKİ TEKNİK ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: MTÖ.0.00-13-13/ 368

11 Şubat 2013

Sayın İbrahim Tekman
Master Öğrencisi
Yakın Doğu Üniversitesi,

İlgi yazınızda, müdürlüğümüze bağlı okullarda öğrenim gören 9.,10.,11. Ve 12. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak "**İngilizce Öğreniminde Öğrencilerin Sınav Kaygısı**" konulu anket uygulama istemiyle izin talebinde bulundunuz.

Talebinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nce yapılan incelemede, anketi uygulamanız uygun görülmüştür. Ancak sözkonusu anket yapılmadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişarede bulunup anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Keza, anket uygulama çalışmasından sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygı ile rica ederim.


Metin Gültekin
Müdür

Dağıtım:
-Tüm okullar

GH/NK

Tel (90) (392) 228 3136 -- 22 82257
Fax (90) (392) 227 8727
E-mail meb@mebnet.net

Lefköşe-KIBRIS

EK 3. Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracının amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki orta okul ve lise öğrencilerinin genel sınav kaygılarını incelemektir.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi cevaplayacak kişilerin kişisel özellikleriyle ilgilidir. İkinci bölüm ise anketi cevaplayacak kişilerin genel sınav kaygıları ile ilgilidir.

Çalışmanın doğru ve sağlıklı bulgulara ulaşabilmesi için lütfen sorulara gerçek görüş ve düşüncelerinizle ve içtenlikle cevap veriniz. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışmanın amacı için kullanılacaktır ve araştırmacı dışında hiçbir kimse tarafından incelenmeyecektir.

İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İbrahim Tekman

Bölüm I

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz a) Kız b) Erkek
2. Yaşınız a) 12-14 arası b) 15-18 arası c) 19 ve üstü
3. Sınıfınız _____
4. Annenizin Eğitim Durumu
 - a. İlkokul Mezunu
 - b. Orta Okul Mezunu
 - c. Lise Mezunu
 - d. Üniversite (Lisans) Mezunu
 - e. Diğer _____
5. Babanızın Eğitim Durumu
 - a. İlkokul Mezunu
 - b. Orta Okul Mezunu
 - c. Lise Mezunu
 - d. Üniversite (Lisans) Mezunu
 - e. Diğer _____
6. Günde Hangi Sıklıkla Televizyon İzliyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) İzlemiyorum
7. İnterneti Günde Hangi Sıklıkla Kullanıyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) Kullanmıyorum
8. Günde Hangi Sıklıkla Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanıyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) Kullanmıyorum

Bölüm II

Öğrenci Genel Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖGSKÖ)

Sevgili Öğrenciler, Bu bölümde “Genel sınav kaygı durumunuz”un belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık”, ve “Her Zaman” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Sınavlarda ailemin benden her zaman yüksek başarı beklemesi başarıyı olumsuz etkiler					
2. Sınavda başarısız olduğum takdirde bunun doğuracağı olumsuz sonuçları düşünmek bende strese neden olur					
3. Sınava gireceğimde ders hakkında yeterli bilgiye sahip değilsem paniğe kapılırım					
4. Sınav için yeteri kadar hazırlanmazsam sınavda korkuya kapılırım					
5. Sınıf arkadaşlarımla rekabet içerisinde olmak sınav performansımı olumsuz etkiler					
6. Sınavlardaki sorulara doğru cevap verememe düşüncesi paniğe kapılmama neden olur					
7. Ders içeriğinin zorluğu sınav esnasındaki hislerimi olumsuz yönde etkiler					
8. Başarısız olma ihtimalimi düşünmek kendime olan güvenimi olumsuz yönde etkiler					
9. Sınavlardaki süre sınırlaması, sınav esnasında telaşa kapılmama neden olur					
10. Sınavlarda yüksek not almak istemem sınav süresinde panik olmama neden olur					
11. Sınava girmeden önce mide bulantısı, baş ağrısı, iştahsızlık gibi bedensel olarak kendimi rahatsız hissedirim					
12. Sınav sonucundaki olası bir başarısızlık durumunu düşünmek sınav hazırlığımı olumsuz etkiler					
13. Sınavlarda bazen o kadar çok heyecanlanırım ki bildiklerimi de unuturum					
14. Aşırı rekabetçi ortamlarda gerçekleşen sınavlar benim için stresli olur					
15. Bir sınavda başarısız olursam, sonraki sınavlarda da başarısız olacağım yönünde paniğe kapılırım					
16. Dersi iyice anlamazsam sınavlarda heyecanlanarak, karamsarlığa kapılırım					
17. Derse günlük çalışmadığım zaman sınavlar benim için endişelendirici olur					
18. Sınavdaki testin uzunluğu sınava karşı olumsuz düşüncelere kapılmama neden olur					
19. Öğretmenimin sınavımdaki başarı beklentilerinin yüksek olması, beni strese sokar					
20. Çevremdeki kişilerin bana ders çalışma konusunda baskı yapmaları gireceğim sınavın stresini artırır					
21. Uykusuzluk, yorgunluk gibi durumlar sınav esnasındaki hislerimi olumsuz yönde etkiler					
22. Öğretmenime karşı olumsuz tutumlar taşıdığım sürece sınavda da rahat olmam					
23. Sınavlarda sorulara odaklanamadığım sürece stresim de artar					

Sevgili Öğrenciler, Bu bölümde “Genel sınav kaygı durumunuz”un belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık”, ve “Her Zaman” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
24. Derse karşı olumsuz düşüncelerim sınavlarda da rahatsız olmama neden olur					
25. Sınavlarda sınıf arkadaşlarımdan benden daha yüksek not alabileceğini düşünmek, kaygı düzeyimi artırır					
26. Öğretmenimin bana karşı sergilediği katı tutum, sınavdaki başarı durumuma olumsuz etki eder					
27. Sınav süresi uzadıkça baş ağrılarım, mide bulantım da artar					
28. Sınavlarda başarılı olamayıp ailemi hayal kırıklığına uğratmaktan çok korkarım					
29. Sınavlar hakkında arkadaşlarımdan huzursuz halleri benim de sınav hakkında karamsarlığa kapılmama yol açar					
30. Sınav başladıktan sonra arkadaşlarıma baktığımda onların zorlandıklarını hissedersen ben de sınavın zor geçeceği hissine kapılırım					
31. Sınava hazırlanırken bilgilerimi unutmaktan çok korkarım					
32. Sınavdaki başarısızlığımın, arkadaşlarımdan bana karşı düşüncelerini etkileyeceğini düşündüğümünden dolayı kendimi rahatsız hissederim					
33. Sınav öncesinde tüm bilgilerimi unuttuğum hissine kapılırım					
34. Sınavda zor sorular gördüğümde çok terleyerek kendimi rahatsız hissederim					
35. Sınavda öğretmenimin katı bir tutum içinde olması sınav esnasında panik olmama neden olur					
36. Sınavı esnasında baş ağrısı, nefes alamama gibi fiziksel rahatsızlıklar bildiklerimi unutmama neden olur					
37. Sınava gireceğimde bilgilerimin sınav için yeterli olmadığı hissine kapılırım					
38. Kendimi sınava hazır hissetmezsem başarısız olacağım düşüncesine kapılırım					
39. Sınava gireceğim zaman korku, mutsuzluk gibi sorunlarım oluşur					
40. Sınava gireceğim günün öncesinde uyku uyumakta zorlanırım					
41. Sınavlar benim mutsuz olmama neden olur					

EK 4. İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracının amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki orta okul ve lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarını incelemektir.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi cevaplayacak kişilerin kişisel özellikleriyle ilgilidir. İkinci bölüm ise anketi cevaplayacak kişilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygıları ile ilgilidir.

Çalışmanın doğru ve sağlıklı bulgulara ulaşabilmesi için lütfen sorulara gerçek görüş ve düşüncelerinizle ve içtenlikle cevap veriniz. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışmanın amacı için kullanılacaktır ve araştırmacı dışında hiçbir kimse tarafından incelenmeyecektir.

İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İbrahim Tekman

Bölüm I

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz a) Kız b) Erkek
2. Yaşınız a) 12-14 arası b) 15-18 arası c) 19 ve üstü
3. Sınıfınız _____
4. Annenizin Eğitim Durumu
 - a. İlkokul Mezunu
 - b. Orta Okul Mezunu
 - c. Lise Mezunu
 - d. Üniversite (Lisans) Mezunu
 - e. Diğer _____
5. Babanızın Eğitim Durumu
 - a. İlkokul Mezunu
 - b. Orta Okul Mezunu
 - c. Lise Mezunu
 - d. Üniversite (Lisans) Mezunu
 - e. Diğer _____
6. Günde Hangi Sıklıkla Televizyon İzliyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) İzlemiyorum
7. İnterneti Günde Hangi Sıklıkla Kullanıyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) Kullanmıyorum
8. Günde Hangi Sıklıkla Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanıyorsunuz?
 - a) 1 saatten az b) 1 saat c) 2 saat d) 3 saat e) 4 saat ve üzeri
 - f) Kullanmıyorum

Bölüm II

İngilizce Dersine Yönelik Sınav Kaygısı Ölçeği (İDYSKÖ)

Sevgili Öğrenciler, Bu bölümde “İngilizce dersinize yönelik sınav kaygı durumunuz”un belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık” ve “Her Zaman” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
İngilizce Yazı Yazabilme Becerisi					
1. İngilizce yazma becerisine yönelik sınavlarda, hangi konuda yazacağımı anlamayacağım olasılığını düşünmek bende kaygıya yol açar					
2. Sınavda yazma bölümü için fazla süre verilmezse sıkıntıya girerim					
3. Yazma becerisine yönelik sınavlarda kelimeleri yanlış yazıp hata yapacağımı düşünerek kaygılanırım					
4. Yazma bölümünde kelime dağarcığının yetersiz olacağını düşünüp strese girerim					
5. Sınavdaki yazma bölümünde kendimi istediğim şekilde ifade edememekten korkarım					
6. Yazma becerilerine yönelik sınavlarda istenildiği uzunlukta kompozisyon yazamayacağımı düşünüp kaygılanırım					
7. Öğretmenimin sınavda yazacağımız konu hakkında net bir açıklama yapmaması sınav performansımı düşürür					
8. Okuma parçalarıyla ilgili soruların cevaplarını bilmeme rağmen yanlış yazacağımdan kaygılanırım					
9. Sınavda yazacağım kompozisyon konusu ilgili çekmezse karamsarlığa kapılırım					
10. Dilbilgisi (grammar) sorularında, cümleleri devrik yazacağım hissine kapılıp kaygılanırım					
11. Sınavda kelimeleri yanlış yazmaktan korkarım					
12. Yazma becerisine yönelik sınavlarda birden fazla zaman fiillerini kullanarak kompozisyon yazmak bende strese neden olur					
13. Yazma becerisine yönelik sınavlarda cümleleri yanlış kurmaktan tedirgin olurum					
14. Yazma becerisine yönelik sınavlarda çok uzun paragraflar yazmaktan korkarım					
Kelime (Sözcük) Bilgisi					
15. İngilizce sınavındaki kelime soruları bölümünde bilmediğim bir kelimeyle karşılaşmaktan korkarım					
16. Sınavda kelimelerin eş anlamları sorulduğunda hata yapmaktan korkarım					
17. İngilizce sınavındaki kelime soruları bölümünde kelimelerin anlamlarını birbirleriyle barıştırmaktan korkarım					
18. Kelime bilgisine yönelik sınavlarda kelimelerin anlamlarını hatırlayamayacağım hissine kapılırım					
19. Kelime bilgisini ölçen sorularda kelime dağarcığının yetersiz olmasından korkarım					
20. Kelime sınavlarında zor kelimelerin sorulacağını düşünüp strese girerim					
21. Kelime bilgisine yönelik sınavlar test olmazsa rahatsız olurum					

Sevgili Öğrenciler, Bu bölümde “İngilizce dersinize yönelik sınav kaygı durumunuz”un belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık”, ve “Her Zaman” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
İngilizce Konuşma Becerisi					
22. İngilizce konuşma sınavı kalabalık bir grup önünde yapılırsa kendimi rahatsız hissedirim					
23. Konuşma sınavlarında kendimi istediğim şekilde ifade edememekten korkarım					
24. Konuşma sınavlarında, yanlış bir şey söylersem arkadaşlarımdan bunu duyup bana güleceğini düşündüğüm için tedirgin olurum					
25. İngilizce derslerinde az sayıda konuşma aktivitesi yaparsak, konuşma sınavlarında strese girerim					
26. Sınavlarda konuşurken uygun kelimeleri bulamamaktan çekinirim					
27. Konuşma sınavlarında kelimeleri doğru bir şekilde telafuz edemeyeceğimden korkarım					
28. Öğretmenimin sözlü sınavlarda benden uzun konuşmalar yapmamı istemesi beni heyecanlandırır					
İngilizce Dinleme Becerisi					
29. İngilizce dinleme sınavlarında sınıf ortamı gürültülü ise dinleyeceklerimi anlamayacağımı düşünürüm					
30. Sınavlarda, öğretmenim dinleyeceğim bölümün ne ile ilgili olduğunu açıklamazsa paniğe kapılırım					
31. Dinlemeye başlamadan önce soruların ne hakkında olduğuna bakmazsam rahatsız olurum					
32. Dinleme sınavlarında CD çaların sesi çok düşükse dinlediklerimi anlamayacağımı düşünüp strese girerim					
33. Dinleme becerisine yönelik sınavlarda, dinlediğim bölümlerde bilmediğim kelimeleri duyarsam paniğe kapılırım					
34. Dinleme becerisine yönelik sınavlarda, cevapları sadece bir kez dinlemek korkuya kapılmama neden olur					