

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISININ BAZI PSİKO-SOSYAL DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yard. Doç. Dr. Şahin KAPIKIRAN*

ÖZET

Bu çalışmada, sınav kaygısıyla bazı psiko-sosyal değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 926 (434 kız ve 492 erkek) kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Spilberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri, Bem (1974) tarafından geliştirilen Cinsiyet Rolü Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin varyans analizi sonuçlarına göre, sınav kaygısının, cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınav Kaygısı, Cinsiyet Rolü Kimliği.

ABSTRACT

In this study, the relationships between test anxiety and some psychosocial variables were investigated. The sample consisted of 926 (434 female and 492 male) students at Pamukkale University. To collect the data, Test Anxiety Inventory developed by Spilberger (1980) and Sex Role Inventory developed by Bem (1974) were used. According to the results, there were significant differences between gender, sex role identity perception of achievement, programs and classes for test anxiety.

Key Words: Test Anxiety, Sex Role Identity.

GİRİŞ

Temel duygulardan birisi olan kaygı, insanın günlük yaşamının bir parçasıdır. Kaygı durumu literatürde durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde ele alınır. Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanır. Durumluluk kaygı bireyin herhangi özgül bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluluk kaygı örneğidir.

Sınav kaygısı, sınavlarda, testlerde ya da diğer formal değerlendirme becerilerinde zayıf performansla yol açan korku olarak tanımlanır (Beidel, Turner ve Trager, 1994; Dusek, 1980; Safren, 2000). Sınav kaygısının durumsal ve spesifik özellikleri olarak kavramlaştırılan iki psikolojik bileşeni vardır: kuruntu ve duyusallık. Kuruntu sınav kaygısının bilişsel

* PAÜ Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

yönünü oluştururken, duyusallık kişinin bedensel uyarılmışlık ve geriliminin farkında olmasını yansıtmaktadır (Sarason ve Sarason, 1990; Enright ve diğ., 2000). Eğer bir değerlendirmenin her hangi bir adımında kendimizi hazır hissetmiyorsak, yeteneğimizde emin değilsek ya da en iyi olmamız için performansımızın olmadığını hissederseniz, gergin, endişeli, üzüntülü ya da depresyon duyguları yaşıyorsanız sınav kaygımız var demektir. Bir testte zayıf performans beklentisi olan kaygılı bir kişi, bilişsel yetenekleri hakkında şüphelidir, (testleri yapamaya bilirim, kötü yapacağım), diğerleriyle tercih edilmeyebilen karşılaştırmalar yapar (arkadaşlarının tümü bu sınavda benden daha iyi yapabilirler) ve zayıf test performansının sonuçları hakkında olumsuz inançlar (eğer arkadaşlarımdan bu testi daha kötü yaparsam, aptal olduğumu düşüneceğim). Bu düşünceler yalnızca bir sınav öncesi değil aynı zamanda süreç boyunca devam eder (Mc. Donald , 2001).

Mandler ve Sarason (1952) herhangi bir test durumunun, öğrenilmiş kaygı dürtüsünü ortaya çıkardığını ileri sürerler. Bu durum, aşağıdaki tepkilerin ortaya çıkmasını sağlar:

- a) yetersizlik duyguları,
- b) çaresizlik ,
- c) ceza beklentisi,
- d) benlik saygısının azalması,
- e) durumu terk etme girişimleri,
- f) artan somatik belirtiler (Geen, 1985).

Bu gibi sonuçların bireylerin sınav performansını ve eğitimsel beklentilerini olumsuz düzeyde etkilemesi beklenir.

Yapılan bir çok çalışmada, sınav kaygısının bireyin sınav performansını düşürdüğü görülmüştür (Hunsley, 1985; Hill ve Wigfield, 1984; Akt. Dawson ve White, 2001; Carrier ve ark., 1984; Mwamwenda, 1994; Bedell ve Marlowe, 1995; Ball, 1995; Akt. Mc Donald, 2001). Yine, algılanan test güçlüğü test kaygısını artırdığı ve performansı düşürdüğü (Eunsook, 1998), test güçlüğü ortalamada düzeyde kaygısı olan kişilerin performansını düşürdüğü (Peters ve Harris, 1970; Akt. Carrier ve ark. 1984), dikkat ve akademik beceri eksikliği olan öğrencilerin sınav kaygılarının yükseldiği ve performanslarını düşürdüğü (Hunsley, 1985) saptanmıştır.

Ayrıca yapılan bir çok çalışmada, değerlendirilme ile sınav kaygısı arasında ilişki bulunmuştur (Machr ve Midgley, 1991; Pintrich ve Schraunben, 1992; Cronbach ve Snow, 1977; Pintrich ve Schunk, 1996; Akt. Dawson ve White, 2001; Rocklin ve Thomson, 1985; Hunsley, 1985; Chapin, 1989; Kyositi, 1982; Sarason, 1983; Chang, 1983; Glasssin, 1984). Sınav kaygısı bir bireyin performans becerisini ve kişisel gelişiminde önemli bir rol oynayan cezalandırıcı bir deneyim olabilir (Enright ve ark. 2000).

Tüm bu araştırmalar dışında, bir çok çalışmada, sınav kaygısının kızlarda daha yüksek, erkeklerde daha düşük olduğu saptanmıştır. (Gierl ve Rogers, 1996; Everson, Milsap, 1991; Zetle ve diğ. 2000).

Mevcut araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile cinsiyet rolü kimliği, cinsiyet, başarı düzeyini algılama, bölüm ve sınıf değişkenlerin ilişkisini saptamaktır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Pamukkale Üniversitesine bağlı dört yıllık eğitim veren fakültelerdir. Araştırmanın örnekleme 1996-1997 öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesinde yer alan dört yıllık eğitim veren; Eğitim fakültesi, İİBF ve Mühendislik fakültesinin 1,2,3,4. sınıflarından oluşan 434 kız, 492 erkek olmak üzere 926 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sınav Kaygısı Envanteri: Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri, sınav ve sınamayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Toplam 20 madde ve iki faktörden oluşan envanterin 8 maddesi Kuruntu ve 12 maddesi duyusallığı ölçmeyi amaçlayan iki alt testi içermektedir. Envanter'in Türkçe'ye uyarlama çalışması Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından yapılmıştır.

Cinsiyet Rolü Değerlendirme Envanteri: Cinsiyet rolü değerlendirme Envanteri, bireylerin geleneksel olarak, dişil, eril, androjen ve farklılaşmamış (belirsiz) cinsiyet rollerini ölçmek amacıyla Bem (1974) tarafından geliştirilmiştir. Cinsiyet rolü değerlendirme Envanteri, 20 dişil, 20 eril, ve 20'si her iki cinsiyete ait olan 10 olumlu 10 olumsuz kişilik özelliğini ölçmeyi amaçlayan 60 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki her bir ifade 7'li dereceleme ölçeği ile değerlendirilmektedir. Envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kavuncu (1987) tarafından yapılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf ve başarılarını nasıl gördükleri sorularının yanıtlanmasını içeren sorulardan oluşmuş bir anket formu uygulanmıştır.

BULGULAR

Sınav kaygısının bazı değişkenlerle ilişkisiyle ilgili elde edilen veriler, tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

Tablo-1 Sınav Kaygısı Toplam Puanlar ve Alt Testlerinin Cinsiyetlerle İlişkisi

Cinsiyet	SKE TOPLAM				SKE KURUNTU			SKE DUYUŞSAL		
	N	X	SS	F	X	SS	F	X	SS	F
Kız	434	44.06	10.30	51.140*	16.02	4.45	12.828*	28.03	6.54	77.707*
Erkek	492	39.49	9.14		15.00	4.20		24.49	5.71	
Toplam	926	41.63	9.26		15.48	4.35		26.15	6.36	

.001*

Tablo-1’de görüldüğü gibi, Sınav kaygısının cinsiyetler arasında yüksek düzeyde anlamlı fark saptanmıştır. Ortalamalara göre fark erkekler lehinedir. Yani kızların sınav kaygısı yüksek olurken erkeklerin sınav kaygısı düşüktür.

Tablo-2 Sınav Kaygısının Öğrencilerin Cinsiyet Rolü Kimliği Özellikleriyle İlişkisi

Cinsiyet Rolü	SKE TOPLAM				SKE KURUNTU			SKE DUYUŞSAL		
	N	X	SS	F	X	SS	F	X	SS	F
Eril	150	40.09	9.84	5.026*	14.90	4.11	3.076*	25.18	6.43	5.367**
Dişil	214	43.76	11.15		16.21	4.82		27.56	7.03	
Androjen	328	40.97	9.20		15.31	4.12		25.66	5.97	
Belirsiz	234	41.60	9.65		15.44	4.28		26.17	6.02	
Toplam	926	41.63	9.96		15.48	4.35		26.15	6.36	

* .05 ** .001

Tablo-2’de görüldüğü gibi, toplam sınav kaygısı puanlarıyla cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Öğrencilerin sınav kaygısıyla cinsiyet rolü kimliği arasındaki farkın kaynağı Tukey-HSD testiyle test edildiğinde, cinsiyet rolü kimliği dişil olanlarla eriller arasında (q: 3.6817, P<.003), dişil ile androjen gruplar (q:2.7922, p<.007) arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Benzer biçimde, sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık alt testleriyle cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonuçlarına göre, kuruntu alt testinde; dişil ile eril gruplar (q:1.3056, p<.024) arasında, duyuşsallık alt testinde; dişil ile eril gruplar (q:3.6817, p<.003) arasında ve dişil ile androjen gruplar (q:2.7922, p<.007) arasında anlamlı fark yaratmıştır.

Diğer bir anlamlı düzeyde fark yaratan değişken, öğrencilerin sınav kaygısıyla kendi okul başarılarını algılama düzeyi arasındadır. Tablo-3'de görüldüğü gibi tüm sınav kaygısı puanlarıyla okul başarılarını algılama arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Farkın kaynağına Tukey-HSD testiyle bakıldığında; kendilerini orta düzeyde başarılı olarak görenlerle kendilerini yüksek düzeyde başarılı gören gruplar ($q:3.8799$, $p<.015$) arasında ve kendilerini üst orta düzeyde başarılı görenler ile yüksek düzeyde başarılı gören gruplar ($q:3.8799$, $p<.029$) arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır.

Tablo-3 Sınav Kaygısının Öğrencilerin Kendi Okul Başarılarını Algılamalarıyla İlişkisi

Okul Başarıları Algılama	SKE TOPLAM			SKE KURUNTU			SKE DUYUŞSAL			
	N	X	SS	F	X	SS	F	X	SS	F
Düşük	14	45.50	14.71	4.465 **	17.43	6.17	5.296***	28.07	9.39	4.008*
Alt-orta	29	37.31	7.66		14.79	3.78		22.52	4.96	
Orta	551	42.03	9.86		15.74	4.26		26.30	6.31	
Üst-Orta	259	42.00	10.03		15.46	4.51		26.54	6.32	
Yüksek	72	38.15	9.22		13.47	3.66		24.68	6.25	
TOPLAM	925	41.63	9.96		15.48	4.35		26.15	6.36	

* .05 ** .01 *** .001

Sınav kaygısı kuruntu alt testiyle kendi okul başarılarını algılamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında (Tukey-HSD); kendilerini yüksek-düşük düzeyde başarılı olarak gören gruplar ($q:3.9563$, $p<.014$) arasında, başarılarını yüksek ile orta olarak gören gruplar ($q:2.0646$, $p<.0001$) arasında ve başarılarını yüksek ile üst-orta olarak gören gruplar ($q:1.9911$, $p<.005$) arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür.

Ayrıca, Tablo-3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık alt testiyle okul başarılarını algılama düzeyleri arasında da anlamlı fark yaratmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında (Tukey-HSD); farkın kaynağının başarılarını alt-orta ile orta olarak gören gruplar ($q:3.7786$, $p<.15$) arasında ve başarılarını alt-orta ile üst-orta olarak gören gruplar ($q:4.0233$, $p<.010$) arasında olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulardan başka, öğrencilerin cinsiyetleriyle sınav kaygısı toplam puanları arasında ($F:51.140$, $p<.0001$), sınav kaygısı kuruntu alt testi ($F:12.828$, $p<.0001$) ve sınav kaygısıyla duyusallık alt testi ($F:77.707$, $p<.001$) arasında anlamlı fark saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bölümleriyle, sınav kaygısı toplam puanları ($F:3.206$, $p<.023$) ve duyusallık alt testi ($F:5.528$, $p<.001$) arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Öğrencilerin bölümleriyle sınav kaygısı toplam ve sınav kaygısı duyusallık alt testi arasındaki farkın kaynağına Tukey-HSD testiyle

bakıldığında, sınav kaygısı toplamlarda; farkın kaynağının, okul öncesi öğretmenliği ile makine mühendisliği öğrencileri arasında ($q:2.8914, p<.016$), sınav kaygısı duyusallık alt testinde; okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında ($q:1.5858, p<.031$), okul öncesi öğretmenliği ile makine mühendisliği öğrencileri arasında ($q:2.3691, p<.001$) olduğu görülmüştür. Hem sınav kaygısı toplamlarda ve hem de sınav kaygısı duyusallık alt testi puan ortalamalarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin sınav kaygıları diğer bölümlere göre yüksektir.

Öğrencilerin sınav kaygılarıyla sınıflar düzeyinde bakıldığında, toplam sınav kaygısı puanlarına ($F:3.282, p<.020$) ve sınav kaygısı kuruntu alt testi ($F:5.541, p<.001$) arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı toplamlarıyla sınıfları arasındaki farkın kaynağına bakıldığında; yalnızca 1-4, sınıflar arasındaki farkın anlamlı düzeye ($q:2.6106, p<.05$) eriştiği görülmüştür. Sınav kaygısı kuruntu alt testiyle öğrencilerin sınıfları arasındaki farkın kaynağına bakıldığında, 1-2. Sınıflar arasındaki ($q:1.1092, p<.026$) ve 1-4. Sınıflar arasındaki ($q:1.5877, p<.0001$) farkın anlamlı düzeye eriştiği görülmüştür. Sınav kaygısı toplam ile sınav kaygısı kuruntu puanlarının 1. Sınıf öğrencilerinde yüksek olurken, 2. ve 4. Sınıfların sınav kaygılarının düşük olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, sınav kaygısının diğer değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleriyle sınav kaygısı toplam puanları arasında, sınav kaygısı kuruntu alt testi ve sınav kaygısıyla duyusallık alt testi arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yani sınav kaygısının erkeklerden çok kızlarda olduğu kaydedilmiştir (Gierl ve Rogers, 1996; Everson, Milsap, 1991; Zetle ve diğ. 2000, Kapıkıran, N. 1999).

Ayrıca, toplam sınav kaygısı puanlarıyla cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısıyla cinsiyet rolü kimliği arasındaki farkın kaynağı Tukey-HSD testiyle test edildiğinde, cinsiyet rolü kimliği dişil ile eril, dişil ile androjen gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Benzer biçimde, sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt testleriyle cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında, kuruntu alt testinde; dişil ile eril gruplar, duyusallık alt testinde; dişil ile eril gruplar arasında ve dişil ile androjen gruplar arasında anlamlı düzeyde fark yaratmıştır.

Tüm bu sonuçlara bakıldığında, cinsiyet rolü kimliği dışıl olan üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarının yüksek, eril ve androjen olanların sınav kaygıları düşüktür. Diğer bir deyişle, dışıl cinsiyet rolü kimliğine sahip olma ile yüksek sınav kaygısı arasında ilişki vardır diyebiliriz.

Diğer bir anlamlı düzeyde fark yaratan değişken, öğrencilerin sınav kaygısıyla kendi okul başarılarını algılama düzeyi arasındadır. Tüm sınav kaygısı puanlarıyla okul başarısını algılama arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında; kendilerini orta düzeyde başarılı olarak görenlerle kendilerini yüksek düzeyde başarılı gören gruplar arasında ve kendilerini üst orta düzeyde başarılı görenler ile yüksek düzeyde başarılı gören gruplar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır.

Sınav kaygısı kuruntu alt testiyle kendi okul başarılarını algılamaları arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında; kendilerini yüksek-düşük düzeyde başarılı olarak gören gruplar arasında, başarılarını yüksek-orta olarak gören gruplar arasında ve başarılarını yüksek-üstorta olarak gören gruplar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür.

Bir başka anlamlı sonuç, öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık alt testiyle okul başarılarını algılama düzeyleri arasındadır. Farkın kaynağına bakıldığında ; farkın kaynağının başarılarını altorta-orta olarak gören gruplar arasında ve başarılarını altorta-üstorta olarak gören gruplar arasında olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan bir çok çalışmada, sınav kaygısının bireyin sınav performansını düşürdüğü görülmüştür (Hunsley, 1985; Hill ve Wigfield, 1984; Akt. Dawson ve White, 2001; Carrier ve ark., 1984; Mwamwenda, 1994; Bedell ve Marlowe, 1995; Ball, 1995; Akt. Mc Donald, 2001). Yine, algılanan test güçlüğü'nün test kaygısını artırdığı ve performansı düşürdüğü (Eunsook, 1998), test güçlüğü'nün ortalama düzeyde kaygısı olan kişilerin performansını düşürdüğü (Peters ve Harris, 1970; Akt. Carrier ve ark. 1984), dikkat ve akademik beceri eksikliği olan öğrencilerin sınav kaygılarının yükseldiği ve performanslarını düşürdüğü (Hunsley, 1985) saptanmıştır. Ayrıca yapılan bir çok çalışmada, değerlendirilme ile sınav kaygısı arasında ilişki bulunmuştur (Machr ve Midgley, 1991; Pintrich ve Schraunben, 1992; Cronbach ve Snow, 1977; Pintrich ve Schunk, 1996; Akt. Dawson ve White, 200; Rocklin ve Thomson, 1985; Hunsley, 1985; Chapin, 1989; Kyositi, 1982; Sarason, 1983; Chang, 1983; Glasssin, 1984).

Tüm bu sonuçlar, sınav kaygısının performansı düşürdüğünü göstermektedir. Ayrıca sınav kaygısı başarısını orta düzeyde görenleri daha çok etkilediğini kanıtlamaktadır. Literatürde kaygının, akademik yeteneği orta düzeyde olan kişilerin performansını etkilerken akademik başarısı düşük ve yüksek olanların performansını engellememektedir (Spilberger, 1962, akt. Morgan, 1986). Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarıyla paraleldir. Sonuç

olarak, sınav kaygısı bir bireyin performans becerisini ve kişisel gelişiminde önemli bir rol oynayan cezalandırıcı bir deneyim olabilir (Enright ve ark. 2000).

Ayrıca, öğrencilerin bölümleriyle, sınav kaygısı toplam puanları ve duyusallık alt testi arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Öğrencilerin bölümleriyle sınav kaygısı toplam ve sınav kaygısı duyusallık alt testi arasındaki farkın kaynağına bakıldığında, sınav kaygısı toplamlarda; farkın kaynağının, okul öncesi öğretmenliği ile makine mühendisliği öğrencileri arasında sınav kaygısı duyusallık alt testinde; okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında, okul öncesi öğretmenliği ile makine mühendisliği öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Hem sınav kaygısı toplamlarda ve hem de sınav kaygısı duyusallık alt testi puan ortalamalarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin sınav kaygıları diğer bölümlere göre yüksektir. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin büyük bir kısmının kız olması makine mühendisliği öğrencilerinin büyük bir kısmı erkek olması nedeniyle sınav kaygısının okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinde daha çok görüldüğü ifade edilebilir. Çünkü cinsiyetler açısından kızların sınav kaygısı daha yüksek olarak bulunmuştu.

Öğrencilerin sınav kaygılarıyla sınıflar düzeyinde bakıldığında, toplam sınav kaygısı puanlarına ve sınav kaygısı kuruntu alt testi arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı toplamlarıyla sınıfları arasındaki farkın kaynağına bakıldığında; yalnızca 1-4. sınıflar arasındaki farkın anlamlı düzeye eriştiği görülmüştür. Sınav kaygısı kuruntu alt testiyle öğrencilerin sınıfları arasındaki farkın kaynağına bakıldığında, 1-2. sınıflar arasındaki ve 1-4. sınıflar arasındaki farkın anlamlı düzeye eriştiği görülmüştür. Sınav kaygısı toplam ile sınav kaygısı kuruntu puanlarının 1. sınıf öğrencilerinde yüksek olurken, 2. ve 4. sınıfların sınav kaygılarının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygılarının birinci sınıfta yüksek olması, üniversitenin liseden farklı olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Özellikle üniversite eğitiminde sınavların güç olarak algılanması nedeniyle sınavlarda başarılı olup olmayacaklarına ilişkin kaygıyı artırmaktadır. İkinci sınıfta ve dördüncü sınıfta ise sınav şekli artık bilinmektedir. Bu nedenle kaygı duyulması daha az olmaktadır.

Sonuç olarak, sınav kaygısı değerlendirilme korkusuyla ilişkili bir kişisel özelliktir. Sınav kaygısı bir çok öğrencinin performansını düşüren önemli bir sorundur. Ülkemizde özellikle üniversite sınavlarına giren bir çok öğrencinin önemli bir sorunudur. Sınav kaygısının anne baba tutumuyla ilişkisinin araştırılmasına gerek vardır. Çünkü kaygı anne babanın genel kaygı durumunun çocuğa aktarılması yönünde olabileceği gibi, anne-babanın çocuk yetiştirmede özellikle bebeklik ve okul öncesi yıllarda çocuğun

başarısızlığını daha çok vurgulaması, koruyucu anne-baba tutumu sergilemesi, dolayısıyla çocuğun sorumluluklarını geciktirmesine, çocuğun başarması gereken görevlerini daha sonra beceriksizce yapmasına neden olur (Kapıkıran, Ş., 1999). Bu durum sonraki görevlere ilişkin hem başarısızlık korkusu ve hem de sınav kaygısına yol açabilir.

KAYNAKLAR

- Carrier, C. J. Diğ. (1984) “*The Effects of Facilitive and Debilitative Achievement Anxiety On Note-Taking*” **Journal of Educational Research**, 77, 3, 133-138.
- Chapin, T.J. (1989) “*The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety Student at Risk*”. **Journal of College Student Development**, 30, 229-236.
- Dawson, R.H., Charlotte de Jonet White, McNeese (2001) “*Effects of Test Anxiety and Evaluate Threat on Students Achievement and Motivation*”, **Journal of Educational Research**, May/Jun., 2001, 94, 5, P. 284, 7 P.
- Enright, M. Baldo, T.D., Wykes, Scott, D. (2000) “*The Efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing Therapy Technique in Teh Treatment of Test Anxiety of College Students*”. **Journal of College Counselling**, Spring 2000 V. 3 Issue 1, P. 36, 13 p.
- Everson, H.T. Millsap, R. E. (1991) “*Isolating Gender Differences In Test Anxiety : A Factor Analysis of The Test Anxiety Inventory*” **Educational & Psychological Measurement**, Spring, 1996 V.51, Issue,1 P. 243, 9
- Geen, R.G. (1985) “*Test Anxiety and Visual Vigilance.*” **Journal of Personality and Social Psychology**, 49, 4, 963-970.
- Gierl, M. J., Rogers, W.T. (1996). “*A Confirmatory Factor Analysis of The Test Anxiety Inventory Using Canadian High School Students*”. **Educational & Psychological Measurement**, Apr.1996 V. 56, Issue, 2 P. 315, 10 p.
- Hojat, M. ve Diğ. (1999) Gender Comparisons of Students’ Psychosocial Profiles”. **Medical Education**, May., 99, 33, 5, P. 342, 8 P.
- Hong, E. (1999) “*Test Anxiety, Perceived Test Difficulty, and Test Performance: Temporal Patterns of Their Effects*”. **Learning and Individual Differences**, 1999, 11, 4, P.431, 17 P.
- Hunsley, J. (1985) “*Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals*”. **Journal of Educational Psychology**, 77, 6, 678-682.
- Kapıkıran, N. (1999) “*Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi*”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, DEÜ. İzmir.
- Kapıkıran, Ş. (1999) “*Başarı Korkusu ve Başarısızlık Korkusunun Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, DEÜ. İzmir.
- Kyosti, J. (1992) “*Trait and Test Anxiety in The FL Classroom*” **Mikrofiş**.
- Mc. Donald, A.S. (20001) “*The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children*”. **Educational Psychology**, Mar2001, V. 21 Issue 1, P.89, 13 p.

- Morgan, C.T. (1986) **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı** (Çev. Ed. Seral Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Böl. Yay. P. 114-115.
- Mwamwenda, T.S. (1994) “*Gender Differences in Scores on Test Anxiety Academic Achievement Among South African University Graduate Students*”. **South African Journal of Psychology**, Dec., 94, 24, 4, P. 228, 3.P.
- Öner, N. (1996) **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler** Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, Mayıs-1996, İstanbul.
- Öner, N. (1990) **Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı**, Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını No: 1. İstanbul-1990.
- Rahone, L.M. (1986) “*Measurement of Test Anxiety Among Selected Black Adolescents, Appropriateness of Four Anxiety Scales*”. **Journal of School Psychology**, 24, 313-319.
- Rocklin, T. Ve Thompson, J.M. (1985) “*Interactive Effects of Test Anxiety, Test Difficulty and Feedback*,”**Journal of Educational Psychology**, 77, 3, 368-372.
- Safren, S.A. ve Diğ. (2000) “*Anxiety in Ethnic*”, **Minority Youth Behavior Modification**, Apr2000, 24, 2, P.147, 37 P.
- Zettle, R.D., Raines, Susan, J. (2000) “*The Relationship of Trait and Test Anxiety With Mathematics Anxiety*”, **College Student Journal**, Jun 2000, 34, 2, P.246 13, P.
- Watson, J.M. (1988) “*Achievement Anxiety Test: Dimensionality and Utility*”, **Journal of Educational Psychology**, 50, 4, 585-591.