

**YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARININ SINAMA DURUMLARINDA
KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARININ ÖĞRENCİLERİN SINAV
KAYGILARI ÜZERİNE ETKİLERİ
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**

**Metin AŞCI¹
Okay IŞLAK²
Şeref GÜLER³**

ÖZ

Sınav kaygısı öğrenci tarafından kazanılmış bilginin sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan değişken olarak tanımlanabilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik çalışmaların daha çok sözü edilen bu kaygının azaltılması için sınav öncesinde ve sırasında neler yapılması gerektiği konularının üzerinde yoğunlaştığı görülse de yükseköğretimde kullanılan ölçme araçlarının biçiminin ve niteliğinin de sınav kaygısına neden olan etmenlerden biri olabileceği hususunda yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yükseköğretim programlarının sinama durumlarında kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin sınav kaygıları üzerine etkilerinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışmada deney grubunda 37 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinden toplam 70 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu öğrencilere 3 ölçme aracı uygulanmıştır. Bunlardan ilki, 20 maddeden oluşan geleneksel soru yazma kurallarına uygun olarak hazırlanmış, tek doğru cevabı bulunan ve nötr bir ifade ile öğrencinin verilen hayali durumun çözümünü aradığı çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Bu geleneksel çoktan seçmeli başarı testi kontrol grubuna uygulanmıştır. Diğer ölçme aracı ise öğrencilerin derslere devam ettikleri fakültede hâlihazırda gerçekleşmiş ya da gerçekleşmekte olan gerçek eğitim durumlarını öğrencilerin yaşantılarını temel alan bir dille ifade eden ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı deney grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada bir de öğrencilerin bu sınavda kendilerinden bekledikleri başarıyı ve konuları ne kadar anladıklarını belirlemeleri istenen bir görüş ölçme aracı uygulanmıştır. Bu ölçme aracı hem sınavdan önce hem de sınavdan

¹ Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D., okan_metin@hotmail.com.

² Arş. Gör., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D., okay_islak@hotmail.com.

³ Okt., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serref.guler@cbu.edu.tr.

sonra uygulanmış ve böylece yapılan geleneksel ve yeni ölçme işleminin öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve başarı algılarını yükseltip yükseltmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan veriler madde analizine tabi tutulup kovaryans analizi yapılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde alternatif sınav uygulanan öğrencilerin sınav kaygılarında ve bu kaygıdan kaynaklanan başarı algılarında olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca alternatif sınavı uygulamak öğrencilerin düşüncelerinin olumlu yönde değişiminin %17'sinden sorumludur.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, ölçme aracı, akademik başarı.

THE EFFECTS OF EVALUATION INSTRUMENTS USED FOR ASSESSMENT AND MEASUREMENT AT HIGHER EDUCATION ON STUDENTS' EXAM ANXIETY THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF EDUCATION AT CELAL BAYAR UNIVERSITY

ABSTRACT

Exam anxiety can be described as the variable which prevents the efficient use of the student's knowledge during the exam and decreases the success. However, a study about the effects of form and quality of the assessment and evaluation instruments used in higher education on exam anxiety, is not encountered. Seventy 4th grade students from Celal Bayar University, Faculty of Education, department of social sciences education, 37 of whom took part in the experiment group and 33 of whom formed the control group, participated in this study which aims to search for the effects of assessment and evaluation instruments on students' exam anxiety. Three assessment instruments are applied to these students. First assessment instrument is a multiple-choice instrument which is prepared according to the 20 traditional question writing rules, has only one true answer and in which students look for the solution of an imaginary condition. This traditional multiple-choice test is applied to the control group. The other assessment instrument expresses the current and real education situations taking place in the faculty they are attending, based on their lives. This assessment instrument is applied to the experiment group.

Also a opinion scale is applied in which the students are asked to express their anticipated success and to what extent they understand the subjects. This scale is applied both before and after the exam so as to determine whether traditional and new assessment instruments increase students own learning and success perceptions. Collected data is subjected to item analysis and analysis of covariance. When the study findings are examined, it is seen that applying the alternative exam positively affects the students' exam anxiety and thus their exam success.

Keywords: Exam anxiety, assessment and evaluation instrument, academic success.

I. GİRİŞ

Öğrencilerin sınavlara ilişkin yaşadıkları sınav kaygısı ve bu kaygının nedenlerinin incelenmesi uzun yıllar araştırmacıları bu alanda çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Öncelikle sınav kaygısının ne olup olmadığına ve nedenlerine geçmeden önce kaygı terimine bakmakta fayda vardır. Kaygı; en genel anlamıyla kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyararla karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir. Bir başka deyişle kişinin karşılaştığı durum ve olaylar karşısında duyduğu ve engellemekte zorluk çektiği aşırı endişe ve uyarılmışlık halidir (Özkan, 2012). Bu şekilde tanımlanan kaygı aslında bireyin yaşamasını sağlıklı biçimde sürdürebilmesi açısından ihtiyaç duyduğu muz değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Ancak tam bu noktada ne kadar kaygının birey bizim için gerekli, ne kadarının ise zararlı olabileceği sorusunun cevabı önem arz etmektedir. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların üzerinde uzlaşma sağladığı bir nokta var ki, o da şiddeti ya da yoğunluğu kontrol edilemeyen kaygının uzun süre kişiyi meşgul etmesi ve günlük yaşantısını olumsuz bir biçimde etkilemesidir. Bu durum da kişinin işlevselliğinin bozulmasına neden olmakta ve kaygı denilen şeyin artık kişi için sorun yaratmaya başladığı ve kaygı bozukluklarının oluşmasına yol açtığı bilinmesidir.

Işık (1996) ise kaygıyı tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamaktadır. Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır (Akt: Doğan ve Çoban, 2009). Göreceli olarak orta düzeydeki bir kaygının ise kişilerin performansları üzerinde koruyucu ve motive edici bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

A. Sınav Kaygısı ve Modeller

Kaygı değişkeninin eğitim ve öğretim ortamındaki etkilerine bakıldığında daha çok sınav kaygısı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumu Peleg ve Popko (2004) şöyle açıklamaktadırlar; sınavlarla ilişkili stres ve sınav kaygısı, öğrenciler için önemli bir sorundur ve özellikle de sınavlar bireyin kariyer seçimini ve gelecek fırsatlarını etkiliyorsa stresli olabilmekte dolayısıyla da kaygı düzeyini arttırmaktadır. (Peleg-Popko 2004). Karakaş (2013)'a göre ise, Sınav kaygısı, kaygının özel bir durumu olup olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkilerdir. Sınav kaygısında sınavın kendisi strese yol açmaz, sınavın kişi tarafından algılanış biçimi kaygıya neden olur. Bu nedenledir ki bazı öğrenciler sınavlarda çok rahat ve başarılıdır, bazıları ise kaygılı ve başarısız olur. Sınavlara hazırlanan

gençler sınavları hayatlarının merkezine alıp hedeflerine ulaşmada bir basamak olarak algıladıkları için kaygıları da artmaktadır.

Literatürde birbirinin yerine kullanabilen ama farklı göstergelere sahip iki kavram “sınav kaygısı” ve “sınav korkusu”dur. Sınav kaygısı ile daha az rahatsız edici bir duygu olan ve kişiyi güdüleyen sınav korkusunu birbirinden ayrılması önem arz etmektedir. Baltaş ve Baltaş’a (2000) göre sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan sınava göre zamanını ayarlamaya çalışmakta ve zamanla korkusu azalmaktadır. Hiç kuskusuz öğrenci sınavdan önce bir heyecan duyar; ancak bu heyecan, onu başarıya götürecektir, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı duyan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artmakta ve bu durumda kaygı öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olmaktadır.

Sınav korkusu ve sınav kaygısı arasındaki bu ayırımı dikkat çektikten sonra sınav kaygısını yaşayan öğrencilerin hissettikleri duygular ve gösterdikleri tepkilere bakmakta fayda vardır. Yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınav esnasında ve öncesinde genellikle özvarlığına yönelik bir tehdit olduğu endişesine kapılır. Bu endişe kendini sadece sınavlarda değil, grup içinde konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma, vb. etkinliklerde de gösterebilir (Öztürk, 1997; akt. Sazak ve Ece, 2004). Sözü edilen bu etkinliklerde öğrencilerde görülebilecek olan ellerde titretme, terleme, üşüme, nabız artışı, gerginlik, ağız kuruluğu, kas gerginliğinin yanında, unutkanlık, transfer edememe, dikkat ve odaklanma güçlüğü, kendini olumsuz algılama, tedirginlik, ümitsizlik gibi zihinsel ve duygusal engellemelerde görülebilir (Piji K, 2010).

Bütün bu belirtilerin ortaya çıkmasına neden olan sınav kaygısını oluşturan nedenler nelerdir? Mc. Donald (2001) ile Kavakçı ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve inançlarının sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Aslan’da (2005) öğrenci ailelerinin tutumlarının öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında büyük bir rol oynadığının altını çizmektedir. Diğer taraftan Sansgiry ve Sail’de (2006) öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarında ders yükü ve zaman yönetme becerilerinin de sınav kaygısının oluşmasında etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda belirtilen ve öğrencilerde sınav kaygısına yol açan nedenleri değerlendirmek üzere çeşitli modeller ileri sürülmüştür. Bunlar; olumsuz düşünce ve olumsuz bilişler (Sarason 1980, Sarason ve Stoops 1978), bilişsel faktörler ve öğrenme stratejilerindeki yetersizlikler (Meichenbaum ve Butler 1980), beklenti ve motivasyondur (Bandura,1997). Ayrıca ve negatif uyarılar ile

bedensel olarak uyarılma sınav kaygısı için sonuca etki eden bir faktör olarak tartışılmıştır (Neuderth ve ark. 2009). Sözü edilen bu modellerin yanında bilişsel karışım modeli, çalışma becerileri eksikliği model ve sınav kaygısında bilgiyi işleme modelinden de literatürde bahsedilmektedir.

Bilişsel karışım modeline göre, değerlendirilme durumlarının olmadığı veya bağlamın değerlendirilme durumundan çıktığı anlarda, yüksek ve düşük sınav kaygılı bireylerin sınav başarılarında önemli farklılıklar olmadığı görülmüştür (Hill ve Eaton, 1977; Plass ve Hill, 1986; Sarason, 1984). Bu yüzden, başarıda görülen eksikliklerinin, sınav sırasında yaşanan bilişsel süreçlerden kaynaklandığı ve bu süreçlerin bilişsel karışım olarak açıklanabileceği kabul edilmiştir (Sarason, 1984). Bilişsel Karışım Modeli, dikkatin sınav anında başarısız olunacağı veya bunun sonuçları gibi sınav ile ilgisiz kendisi merkezli düşüncelere odaklanmasının bilişsel karışım yaşanmasına neden olduğunu savunur (Sarason, 1984; Wine 1971, 1980). Bu yüzden de birey, dikkatini göreve odaklamak yerine içsel ve çevresel işaretler arasında bölmekte ve bu durum da sınav başarısına olumsuz etki etmektedir (Lee ve Vaughan, 1996; MacLeod, 1996; Richards., 2000; Sarason, 1984; Sarason, 1991, 1996; Spielberg ve Vaag, 1995; Wine, 1971,1980; Zeidner ve Matthews, 2005; akt: Önem, 2011).

Çalışma becerileri eksikliği modeli ise bireysel tutumdan hareketle sınav kaygısının başarı üzerindeki etkisini açıklamak için ortaya atılmıştır. Çalışma becerileri eksikliği modeli, Bilişsel karışım modelinin savunduğu gibi, sınav kaygısı nedeniyle bir bilişsel karışım yaşandığını kabul etmektedir. Fakat bu model, başarıdaki aksaklıkların sadece bilişsel karışım ile açıklanamayacağını savunur (Bruch. Pearl ve Giordano,1986).

Sınav kaygısında bilgiyi işleme kuramında ise sınav kaygısının ilk etkisi dikkat ve algı ile kodlama aşamasında görülmektedir. Tobias (1986), dikkat, algı ve dolayısıyla da bilginin kodlanması aşamasında, dikkatin yüksek sınav kaygısı nedeniyle görevin gerektirdikleri yerine derin düşüncelere (rumination) odaklanılmakta olduğunu ve bu nedenle işleme alınacak bilginin gözden kaçırıldığını savunmaktadır. Bu yüzden, kodlama sürecinde çevresel ipuçları ile önceki bilgiler arasındaki ilişki yeterince derin ve kapsamlı gerçekleştirilememekte ve bu durum da bilgiyi işleme sürecinin ileriki aşamalarında “engelleme” etkilere yol açmaktadır (Byrnes, 2001).

Sınav kaygısını açıklamaya ve önlemeye yönelik oluşturulan bu modellerde dikkati çeken nokta genellikle öğrencilerin kişisel algıları, kodlamaları, çalışma becerilerinin üzerinde yoğunlaşmalarıdır. Sınav kaygısına yol açan değişkenlerden biri

olarak sınamaya durumlarında kullanılan ölçme aracının niteliği çalışmalarda ele alınan bir durum olarak ortaya çıkmamaktadır.

B. Öğretmenlerin Sınamaya Durumları Yeterlilikleri

Sınamaya durumları veya bir başka deyişle ölçme ve değerlendirme işlemleri programların dört teknik ögesinden (kazanımlar, içerik. Eğitim durumları ve sınamaya durumları) sonuncusu olarak bilinmektedir. Bu aşama, öğrencide gözlemeye karar verilen istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında karar verme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin sınamaya durumları yeterlilikleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen ölçütlere uygun biçimde değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellikte onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme (sınamaya durumları) bilgi ve becerileriyle donanık olmasıdır (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Kubiszyn ve Borich (1996) Akt: Çakan,2004). Öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme (sınamaya durumları) konularını şu şekilde sıralamıştır: farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilme, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği bilgi ve becerisi, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci başarılarının ya da notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiğidir (Çakan, 2004).

Sınamaya durumlarında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin bilinmesine karşın bu alanda yapılan çalışmalar büyük ölçüde öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenilen ve olması gereken düzeyin altında olduğunu göstermiştir (Daniel ve King, 1998; Güven, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sınamaya durumlarında sahip oldukları yeterlilikleri belirleme yönelik yurt içi ve yurt dışı bazı çalışmalar yapılmıştır. King (1998), Zhang ve Burry-Stock (2003), Yanpar (1992), Taşdelen (2012), Temel (1991) ve Mertler (1999) bunlardan bazılarıdır.

Öğretmenlerin sınamaya durumlarını gerçekleştirirken sahip oldukları yeterlilikleri konu edinen çalışmalarla birlikte sınav kaygısına yönelik yapılmış birçok yurt içi ve yurt dışı çalışmada bulunmaktadır. Şahin, Bati ve Günay (2006), Totan ve Yavuz (2009), Kavakçı, Güler ve Çetinkaya (2011), Boyacıoğlu ve Küçük (2011), Özbaş, Sayın, ve Coşar (2012) yurt içinde son yıllarda yapılan çalışmaların bazılarıdır. Yurt dışında sınav kaygısına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ise; Embse, Mata ve Segool (2014), Owens,

Srevenson and Hadwin (2013) 'bu alanda son yıllarda yapılan çalışmalardan bazılarıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygılarını oluşturan birçok değişkenin ele alındığı görülmekte ve belirlenen değişkenin kontrolü ile sınav kaygısının azaltılması amaçlanmaktadır. Ancak sınavlarda uygulanan ölçme aracının kendisinin öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya alan yazında rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle; çalışmanın amacı, yükseköğretim programlarının sınama durumlarında kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin sınav kaygıları üzerine etkilerinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

II. YÖNTEM

A. Araştırmanın Deseni

Yükseköğretim programlarının sınama durumlarında kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin sınav kaygıları üzerine etkilerinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel modelde denekler araştırma gruplarına seçkisiz bir şekilde atanmazlar. Bu çalışma da çalışma grupları, ulaşılabilen iki grup üzerinden yürütüldüğü için ve gruplara yansız atama işlemi gerçekleştirilemediği için fakat öğrencilerin bir uygulamadan etkilenme düzeyleri belirlenmeye çalışıldığı için yarı deneysel modele uygun bir çalışmadır.

B. Araştırma Grubu

Deney grubunda 37 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinden toplam 70 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

C. Verilerin Toplanması

2013/2014 öğretim güz yarısında Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine üç farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarından birisi 20 maddeden oluşan geleneksel soru yazma kurallarına uygun olarak hazırlanmış, tek doğru cevabı bulunan ve nötr bir ifade ile öğrencinin verilen hayali durumun çözümünü aradığı çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Bu geleneksel çoktan seçmeli başarı testi kontrol grubuna uygulanmıştır. Diğer ölçme aracı ise öğrencilerin derslere devam ettikleri fakültede hâlihazırda gerçekleşmiş ya da gerçekleşmekte olan gerçek eğitim durumlarını öğrencilerin yaşantılarını temel alan bir dille ifade eden ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı deney grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada bir de öğrencilerin bu sınavda kendilerinden bekledikleri başarıyı ve konuları ne kadar anladıklarını belirlemeleri istenen bir görüş ölçeği uygulanmıştır. Bu görüş ölçeği hem sınavdan önce hem de sınavdan sonra uygulanmış ve böylece yapılan

geleneksel ve yeni ölçme işleminin öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve başarı algılarını yükseltip yükseltmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Görüş ölçeğinin bir örneği ekte sunulmuştur.

Araştırmanın uygulama aşamalarını gösterir tablo aşağıdadır.

Öntest	Uygulanan Sınav Türü	Sontest
Deney Grubu	Görüş ölçeği	Yeni ölçme aracı
Görüş Ölçeği		
Kontrol Grubu	Görüş Ölçeği	Geleneksel ölçme aracı
Görüş Ölçeği		

D. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının sınav öncesinden sınav sonrası olan başarı algısı değişimlerinin incelenmesi bu araştırmanın sorusuna cevap bulabilmek için gereklidir. Bu incelemenin yapılabilmesi için deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının ön testten son teste olan değişimlerinin incelenmesine ihtiyaç vardır. Fakat deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının birbirine eşit olmaması nedeniyle ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın verilerine öntest puanlarının kovaryans değişkeni olarak alındığı kovaryans analizi uygulanmıştır.

E. Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan geleneksel sınav ile alternatif sınav yöntemi öncesinde ve sonrasında sınava ilişkin başarı algılarının değişip değişmediğinin ortaya konması için yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Öncelikle geleneksel ve alternatif sınav yöntemini alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının betimsel analizine yer verilmiştir. Analizler sonucu deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının çok farklı olmasından dolayı ön test puanlarının düzeltilmesi işlemine gidilmiştir. Bu yolla geleneksel ve alternatif sınav yöntemini alan öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının analizi kovaryans analizi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo I. Geleneksel ve Alternatif Sınav Yöntemini Alan Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	Mean	Std. Deviation
Öntest	Geleneksel sınav alan	33	35,1818	6,37600
	Alternatif sınav alan	37	28,9091	4,05777
Sontest	Geleneksel sınav alan	33	30,0811	4,93307
	Alternatif sınav alan	37	32,6216	5,61917
	Toplam	70	30,8714	5,58964

Tablo II. Geleneksel ve Alternatif Sınav Yöntemini Alan Öğrencilerin Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	372,792 ^a	2	186,396	7,004	,002	,173
Intercept	849,892	1	849,892	31,936	,000	,323
toplam_on	132,379	1	132,379	4,974	,029	,069
grup	360,427	1	360,427	13,543	,000*	,168
Error	1783,051	67	26,613			
Total	68869,000	70				
Corrected Total	2155,843	69				

a. R Squared = ,173 (Adjusted R Squared = ,148) *p<0,05

Geleneksel ve Alternatif sınav türünü alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları birbirinden farklı olduğu için bu öğrencilerin son test puanları karşılaştırılırken ön test puanları bakımından son test puanları düzeltilmiştir. Bir başka ifadeyle ön test puanları kovaryans değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir.

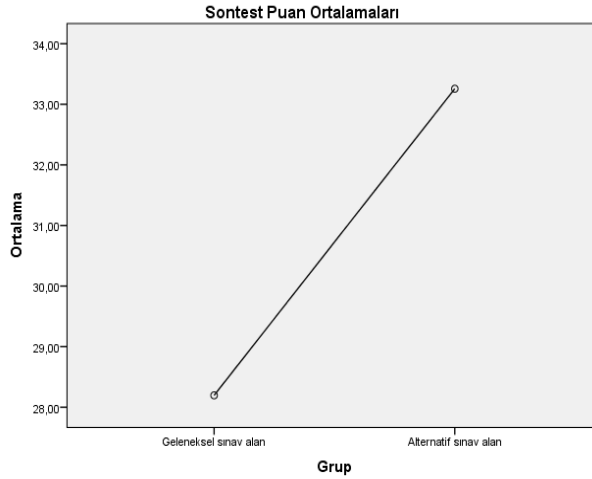
Geleneksel ve alternatif sınav türlerini alan öğrencilerin sınava yönelik düşüncelerinin ve bu düşüncelerden kaynaklanan başarı algılarının ön test puanları bakımından düzeltilmiş son test puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda alternatif sınav yöntemini alan öğrencilerin sınava yönelik düşüncelerinin ve bu düşüncelerden kaynaklanan başarı algılarının ortalamasının (=32,62), geleneksel sınavı alan öğrencilerin ortalamasından (=30,08) daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F_{1-67; 0,05}=13,543$; $p<0,05$).

Buna göre alternatif sınavı uygulamak öğrencilerin sınav kaygılarında ve bu kaygıdan kaynaklanan başarı algılarında olumlu yönde değişime yol açmaktadır. Alternatif sınavı uygulamak öğrencilerin düşüncelerinin olumlu yönde değişiminin %17'sinden sorumludur (Eta kare=0,17).

Tablo 3. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

Grup	Mean	Std. Error
Geleneksel sınav alan	28,196 ^a	,953
Alternatif sınav alan	33,257 ^a	,895

a. Öntest puanı kovaryans değişkeni olarak analizde iki grup için 32,4857 olarak alınmıştır.



Şekil 1. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları Grafiği

III. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınav kaygısı öğrencilerin baş etmekte zorlandıkları ve akademik başarılarının önünde duran en büyük engellerden biridir. Bu engeli birçok değişkenin sebep olduğu bilinmektedir. Mc. Donald (2001) ile Kavakçı ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve inançlarının sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrenciler, sınavların gerçek yaşamdan kopuk ve kendilerinin içinde buldukları eğitim durumlarını dikkate almayan sorulardan oluşan bir ölçme ve sıralama işlemi olduğu düşüncesini taşıma eğilimi içerisindedirler. Bu durum başlı başına sınav olgusunun zor ve başarılması çok çaba gerektiren bir eylem hali olarak düşünülmesine yol açmaktadır (Sarason 1980, Sarason ve Stoops 1978). Diğer taraftan (Meichenbaum ve Butler 1980)'ın da ortaya koyduğu üzere bilişsel faktörler ve öğrenme stratejilerindeki yetersizlikler öğrencinin sınav kaygısını yoğunlukla yaşamasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin sahip olduğu sınav kaygısını minimum düzeye çekilmesinin de öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme (sınava durumları) bilgi ve becerilerinin önemi de büyüktür.(Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Kubiszyn ve Borich (1996, akt: Çakan,2004). Sözü edilen bu bilgi ve beceriler hazırladıkları ölçme araçlarında öğrencilerin içinde buldukları eğitim/gerçek yaşantıları ile ilgili sorulardan oluşan ölçme araçlarının hazırlanması aşamasında kendini göstermektedir. Öğrencilerin kendi yaşamları ile ilişkilendirebildikleri sınav sorularına karşın gösterdikleri tepkiler

olumlu olmakta ve dolayısı ile sınav kaygısının düşmesine ve başarı algılarının yükselmesine sebep olmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın temel varsayımı; ölçme aracında yer alan soruların gerçek yaşam problemlerine ve öğrencilerin içinde buldukları çevreye ilişkin örneklendirmelerle yapılması sonucu öğrencilerin daha düşük sınav kaygısı ve daha yüksek başarı algısı ve motivasyonu oluşturabileceği yönündedir. Belirtilen bu temel varsayım, öğrencilerin derslere devam ettikleri kurumda hâlihazırda gerçekleşmiş ya da gerçekleşmekte olan gerçek eğitim durumlarını öğrencilerin yaşantılarını temel alan bir dille ifade edilmiş ve bu şekilde hazırlanan ölçme aracının öğrencilerin düşüncelerinin olumlu yönde değişiminin %17'sinden sorumlu olduğu sonucunu beraberinde getirmiştir.

KAYNAKLAR

AKGÜN, A., GÖNEN S. ve AYDIN, M. (2007). "İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, [Online]: www.e-sosder.com adresinden 05 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.

ASLAN, S. A. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BALTAŞ, Acar ve BALTAŞ Zuhâl. (2000). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, 29. Basım, Remzi Kitabevi

BENSOUSSAN, M. (2013). "Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension", *Journal of Psychological Assessment*. Sayı: 31: 41-52

BOYACIOĞLU, N ve KÜÇÜK, L (2011). "Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?", *Psikiyatri Hemşireliği*;2(1):40-45

BRUCH, M. A., PEARL, L., ve GIORDANO, S. (1986). "Differences in the cognitive processes of academically successful and unsuccessful test-anxious students". *Journal of Counseling Psychology*, 33 (2), 217-219

BYRNES, J. P. (2001). *Minds, Brains and Learning- Understanding the Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research*. New York: The Guilford Press.

ÇAKAN, M. (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, , sayı: 2, 99-114

CİZEK, G. J., FITZGERALD, S. M. ve RACHOR, R. E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.

DANIEL, L. G. ve KING, D. (1998). "A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers". *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.

DATTA, P. (2013). "Is test anxiety a peril for students with intellectual disabilities?" *Journal of Intellectual Disabilities*, 17: 122-133.

DOĞAN, T. ve ÇOBAN, E, AYSEL (2009). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim Dergisi* 34 (153) S.157-168

EMBSE, N, MATA, A, SEGOOL, N. (2014). "Latent Profile Analyses of Test Anxiety: A Pilot Study" *Journal of Psych educational Assessment*, 32: 165-172

EVİRİM, Ö. (2011). İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Ankara Üniversitesi Dil Bilim Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara

GÜVEN, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

KARAKAŞ, C, A. (2013). "Paylaşma Tutumlarının Sınav Kaygısı- Gelecek Kaygısı İle İlişkisi (Sakarya Örneği)", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Journal of the Human and Social Science Researches* | 2013 | Cilt.2, Sayı: 1 – Volume. 2, Issue: 1

KAVAKÇI Ö, YILDIRIM, O. ve KUĞU, N. (2010a). "Travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı için EMDR: Olgu sunumu". *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2010;13.42-47.

KAVAKÇI, Ö, GÜLER, S ve ÇETİNKAYA, S. (2011). "Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler", *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2011;14:7-16

Mc DONALD, A. S. (2001). the prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educ Psychol*, 21.89-98.

MERTLER, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120 (2), 285-297

OWENS, M, SREVENSON, J ve HADWİN, J. (2013). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory *School Psychology International* 33: 433-449

PELEG POPKO, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents J.Adolesc 27 645-662

PİJİ KÜÇÜK, D. (2010). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11 (3) s. 37-50.

SANSGIRY, S. S, SAIL, K. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course Load on Test Anxiety. *Am J Pharm Educ*, 15.26

SAZAK N. ve ECE, S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, 7-10 Nisan 2004, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

ŞAHİN, H, GÜNAY, T ve BATI, H. (2006). "İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı". *STED* 15 (6) s.107-113.

TAŞDELEN, G. (2012). Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler Sakarya Üniversitesi Yayınları

TEMEL, A. (1991). "Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları". *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, s.23-27.

TOTAN, T ve YAVUZ, Y. (2009). "Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17) s.95 - 109.

YANPAR, T. (1992). Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ZHANG, Z. ve BURRY-STOCK, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

OWENS, M, SREVENSON, J. ve HADWİN, J. (2013). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory *School Psychology International* 33 s. 433-449.

