

Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Okul Başarısındaki Farklılıkları ve Kişilik Özelliklerinin Analizi

Differences in School Achievement and Analysis of Personality Characteristics of Students Living in Rural and Urban Regions

Emina SADIKOVIÇ¹

Öz: Araştırmanın amacı, kentsel ve kırsal topluluklardan öğrenciler arasında kişilik özellikleri (içer dönük – dışa dönük, sınav kaygısı ve zeka) ve okul başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki incelenmiştir. Değişkenler, kişilik özellikleri anketleri ve testi ile ölçülmüştür. Spielberger'in (Öğrenci Sınav Kaygısı Anketi), Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi ve Raven'in Renkli Aşamalı Matrisleri kullanılmıştır. Okul başarısı, okul bitiminde öğrencilerin ortalama notlarına göre tespit edilmiştir. Araştırmaya Novi Pazar (Sırbistan) ilinde öğrenim gören üçüncü ve beşinci sınıflardan, kırsalda 80 ve kentte 80 öğrenci, toplamda ise 160 öğrenci çalışmamızda yer almıştır. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrencilerin ortalama okul başarısını karşılaştırarak, farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit edildi. Öğrenciler arasında zeka istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kırsal alanlardan öğrenciler ile kentsel çevreden gelen öğrenciler arasındaki sınav kaygısı derecesi arasındaki farkları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Şehrin öğrencileri köyden gelen öğrencilere kıyasla daha belirgin bir sınav kaygısı derecesine sahiptir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kırsal alanlardan öğrenciler ve kentsel çevreden gelen öğrenciler arasında ortalama içe – dönüklük – dışa dönüklük derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: kırsal, kentsel, içe dönüklük – dışa dönüklük, sınav kaygısı, zeka, öğrenciler, farklılıkları ve okul başarıları

Cite this article as:

Sadikovic, E. (2019). Kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin okul başarısındaki farklılıkları ve kişilik özelliklerinin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 173-184.

Abstract: In the first part of the article, a theoretical perspective is given to the variables of the research. The presence of statistically significant associations between personality traits (introversion - extraversion, test anxiety and intelligence) and school achievement among the urban and rural communities has been examined. The second part of the article explains how were obtained the data used in this study. Variables were measured by personality questionnaires and tests. Spielberger's Student Test Anxiety Questionnaire, Eysenck's Personality Questionnaire for Children, and Raven's Progressive Color Matrices. School success was determined by the average grade of the students at the end of the school. Eighty students from rural and eighty students from urban areas and a total of 160 students took part in our study from the third and fifth class students studying in Novi Pazar (Serbia). By comparing the average school achievement of students from rural areas and those in urban areas, we found that the differences were not statistically significant. Consistent with the results of previous studies, the differences between students in rural and urban areas were statistically significant, with intelligence being determined based on the results. A statistically significant difference at test anxiety was found by examining the differences between the students at the rural and the urban areas. The students of the urban areas have a higher degree at the test anxiety than the students from the rural areas. According to the results of this study, there was no statistically significant difference between rural and urban students in the level of the dimensions introversion – extraversion.

Keywords: rural, urban, introversion - extraversion, test anxiety, intelligence, students, differences and school achievements

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the factors affecting human development is the environment. The environment interacts with the inherited genetic material, allowing development to follow a certain orbit. We can examine the environmental impact under three headings as temporal prenatal, postnatal and postpartum environmental effects. Within the context of the postpartum environment, domestic factors, the forms of parenting of the parents, the socio-economic and cultural status of the parents, the co-ordination of the parents, the order of the birth of the siblings and the inter-family factors such as the relations between them, the peer group and the school that the child is in non-family factors such as Bee and Boyd, 2009; Sigelman, 1999).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, eminasadikovic@trakya.edu.tr

Method

The research includes primary school students. These are third and fifth grade students. A systematic selection of a representative sample was used in the selection of the sample. Every fifth student is removed from the list of students of a particular class. The systematic selection is randomly selected by one of the first member random selection tools. Eighty students from all genders and eighty students from the third and fifth grades and eighty students in the city and 160 students in total were included in our study. Variables were measured by personality traits and tests. Spielberger (Student Test Anxiety Questionnaire), Eysenck's Personality Questionnaire for Children and Raven's Color Progressive Matrices were used. The success of the school was determined according to the average grades of the students at the end of the school.

Before the surveys, the purpose of the survey was briefly explained. Positive and encouraging thoughts are emphasized. The respondents completed the Exam anxiety questionnaire for the first 20 minutes. During the continuation of the exam, after a short break, the participants completed Eysenck's Personality Questionnaire for 15 minutes. After about 30 minutes of pause, the students were given Raven's Color Stage Matrixes, which took approximately 45 minutes.

Findings and Discussion / Conclusion

It was determined that the differences were statistically insignificant by comparing the average school success of the students in rural and urban environment. There was a statistically significant difference between the students. A statistically significant difference was found between the students from rural areas and the students in the urban environment. The students of the city have a more significant test anxiety than the students from the village. According to the results of this study, no statistically significant difference was found between the students in rural areas and the students from the urban environment. On the other hand, education reduces the differences between children living in rural and urban areas. This relative development can usually be explained in rural areas by starting school (Stevanovic, 2000). Differences in intelligence between children in rural and urban areas were found to be significant. The results obtained are consistent with the results of the previous research. As a result of previous research, children from rural areas are lagging behind in mental development (predicted success over intelligence tests) for children from small towns. The results showed a great dependence on the intelligence tests of the cultural conditions in which they were exposed (Iviç, 1987).

GİRİŞ

Gelişim kavramı bireylerde, döllenmeden başlayarak yaşam süresince meydana gelen sistematik ve ardışık özelliğe sahip niteliksel ve niceliksel değişimlerdir. Gözlenen bu değişimler olumlu, olumsuz veya yansız olabilir (Sigelman, 1999). Bununla birlikte bazı araştırmacılar sadece olumlu yöndeki değişimleri gelişim olarak tanımlamaktadır (Keenan ve Evans, 2009).

İnsan gelişimi üç temel alan içinde incelenmektedir: Fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve psikososyal gelişim. Fiziksel gelişim vücut ve organların büyümesi, motor becerilerde ve fizyolojik fonksiyonlarda meydana gelen değişimleri kapsar. Bilişsel gelişim algı, dil, öğrenme, bellek ve problem çözme becerileri gibi zihinsel işlevlerde meydana gelen değişimleri kapsar. Psikososyal gelişim ise güdüler, duygular, kişilik özellikleri ve iletişim kurma becerileri gibi alanardaki değişim ve kararlılığı kapsar (Sigelman, 1999).

İnsan gelişimini etkileyen öğelerden birisi de çevredir. Çevre kalıtımla gelen genetik materyal ile etkileşerek gelişimin belirli bir yörüngede seyretmesini sağlar. Çevre etkisini zamansal olarak doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrası çevre etkisi olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz. Doğum sonrası çevre kapsamında aile içi etmenler, anne-babanın çocuk yetiştirme biçimleri, içinde buldukları sosyo-ekonomik ve kültürel statü, anne babanın birlikte veya boşanmış olmaları, kardeşlerin doğuş sırası ve aralarındaki ilişkiler gibi aile içi etmenlerle, çocuğun ilişkide olduğu akran grubu ve gittiği okul gibi aile dışı etmenler ele alınabilir (Bee ve Boyd, 2009; Sigelman, 1999).

Çocuğun büyüdüğü çevredeki koşulları o çevrede yaşayan insanlar hazırlar. Çocuk işte bu çevre içinde kendi mizacı ve biyolojisi ile yoğrulur. Karşılaştığı durumlara, sahip olduğu biyolojik özelliklere göre ve özellikle anne – babasının tutum ve davranışlarına göre uyum sağlayabilir veya sağlayamaz.

Çevrenin çocukların kişilik gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek istedik. Okul başarı, zeka, dışa dönüklük – içe dönüklük ve test kaygısı konularında kırsal ve kentsel çocuklardan farklılık olup olmadığını sorguladık.

1. 1. İçe dönüklük - dışa dönüklük

Dışa dönük tipik birey girişkendir ve eğlenceli toplantıları sever. İnsanlarla iletişim kurmaktan mutluluk duyar ve birçok arkadaşı vardır. Bunun yanı sıra okumayı ve bir çalışma için ciddi emek harcamayı sevmez. Dışa dönük birey kaygısızdır. Genellikle mutlu olduğu ve keyif aldığı ortamları sever. Heyecanını her daim canlı tutan değişimlerin peşinden koşar. Bu tarz bireyler genellikle hazır cevaptır. Dürtüsel olarak pratik şakalar yaparlar. Canlı ve meraklı kişiler yaptıkları eylemin neticesinde ani tepkiler almaktan hoşlanırlar. Ayrıca saldırgan ve hareketli olarak bilinen bu kişiler kolayca sabırlarını yitirebilir ve iyi bildikleri bir eylemi sürekli yapmayı severler. Duygu kontrollerini yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen bu kişilerin duygu kontrollerine güvenmek oldukça zordur (Petz, 1992).

Tipik içe dönük kişiler ise içine kapanık, sessizliğe eğilimli ve diğer insanlarla iletişim kurmak yerine kitaplar ile sosyalleşmeyi tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra en yakın arkadaşlarına dahi ölçülü biçimde davranırlar. Bu bireyler anlık içgüdüleri ile davranmayı sevmeyip önceden düşünüp plan yapmayı severler. Heyecanı pek sevmeyip hayatlarını ciddi ve istikrarlı bir şekilde sürdürürler. Duygularını sıkı sıkıya kontrol eden bu bireyler nadiren agresifleşir ve sabırlarını yitirirler. Bir nebze kotumser olmakla birlikte güvenilir ve ahlaki değerlere sıkı sıkıya bağlıdırlar (Petz, 1992)

1. 2. Sınav Kaygısı

Heyecan, özellikle alt tabakadaki sabit kişilik özelliklerinin oluşturduğu yoğun kaygı durumuna tepki olarak kendini gösterir. Bunun yanı sıra tehdit olarak algılanan durumlarla da ilişkilidir. Kaygı ise açık bir endişe, belirli bir etken olmaksızın belirsiz bir korku, gerçek bir nedeni olmaksızın gelecekte korkma olarak tanımlanabilir. Cattell'in "kaygı ve durum çizgisi" için belirttiği gibi; endişeli kişi "deneyimlenmemiş eylemlerde" tepki eğilimindedir (Cattell, 1978: 211). Ayrıca bu kişilerde güven eksikliği de bulunmaktadır.

1. 3. Zeka

Psikologlar genel entelektüel yeteneği; yeni durumlarda "başarılı öğrenme", soyutlamayla problemlerin başarılı çözümü" ve deneyimlerinden yararlanma durumlarında "öğrenme yeteneği", "yeni duruma uyum sağlama yeteneği" olarak kişinin eğilimleriyle ilgili olduğunu ortaya koyarlar (Stevanović, 2000).

1. 4. Okul Başarısı

Öğrencilerin okul başarılarının, doğuştan gelen kalıtsal özelliklerle şekillenen bilgi edinme becerilerine ve öğrencinin öğrenme faaliyetinde bulunduğu ortamla ilişkili olduğu bilinmektedir. Okul başarıları, bin önceki sınıftaki okul başarı notlarına göre (öğretim yılı sonundaki sayısal yıl sonu not ortalamalarına göre) belirlendi. Genel başarı aralığı ise 2 ile 5 arası olarak belirlenmiştir.

1. 5. Amaçlar:

Genel problem:

Kentsel ve kırsal topluluklardan öğrenciler arasında kişilik özellikleri (içe dönük – dışa dönük, sınav kaygısı ve zeka) ve okul başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki var mı?

Alt problemler:

1. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında okul başarısında istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
2. İçedönüklük – dışadönüklük derecesinde, kırsal ve kentsel öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
3. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrenciler arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
4. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında zeka seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, ilkokul çağındaki öğrencileri içermektedir. Bunlar üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileridir. Örneklemin seçiminde, temsili bir örneğin sistematik seçilme metodu kullanılmıştır. Her

beşinci öğrenci, belirli bir sınıfın öğrencileri listesinden çıkarılır. Sistematiik seçim başlatılan ilk üye rasgele seçme araçlarından biri tarafından rastgele seçilmektedir. Her cinsiyetten seksen öğrenci olmak üzere, üçüncü ve beşinci sınıflardan kırsalda seksen ve kentte seksen öğrenci, toplamda ise 160 öğrenci çalışmamızda yer almıştır.

Tablo 1. Deneklerin Demografik Özellikleri (Cinsiyet)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	Erkek	80	50.0	50.0	50.0
	Kadın	80	50.0	50.0	100.0
Toplam		160	100.0		

Tablo 2. Deneklerin Demografik Özellikleri (Yaş)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	Üçüncü sınıf	80	50.0	50.0	50.0
	Beşinci sınıf	80	50.0	50.0	100.0
Toplam		160	100.0		

Tablo 3: Deneklerin Demografik Özellikleri (Şehirler: N.Pazar, Tutin; Köyler: Lukare, Ribariçe)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	N. Pazar	40	25.0	25.0	25.0
	Tutin	40	25.0	25.0	50.0
	Lukare	40	25.0	25.0	75.0
	Ribarice	40	25.0	25.0	100.0
Toplam		160	100.0	100.0	

2.2. Veri Toplama Araçları

1) Sınav Kaygısı Anketi

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı) Spielberger Anketi, öğrenciler için geçerli olacak şekilde uyarlanmıştır (Arambašić, 1989). Anket, sınav kaygısının belirtilerini tanımlayan 32 maddelerden oluşmaktadır. Raporlarda 4'lü likert tipi bir ölçek ile katılımcıların frekansını tahmin etmektedir. Tablo 1 ölçeğinde temel tanımlayıcı veriler listelenmektedir. Ankette, katılımcıların her biri için ölçekteki toplam sayılar belirtilmiştir. Ölçüm kontrolü tek tek maddelere dayanan verilere dayalı tatmin edici güvenilirlik (Cronbach alfa katsayısı 0,90 ila 0,91 arasında değişir). Ayrım yapan katsayılar geçerlilik (verilen bir maddeleri oluşun ve kalandaki yivin korelasyonu olarak belirlenmiştir) maddeleri ayrıca maddelerin tatminkar ayrımcı geçerliliğine işaret ederler (korelasyon katsayıları 0.16'dan 0.70'e, $p < 0.01$).

2) Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi - EPQ Junior

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı) Bu anketin yazarları H.J. Eysenck ve Sybil B.G. Eysenck'tir. Özgün adı Junior Eysenck Kişilik Anketi'dir. 1975 yılında yaptırılmıştır. İlk kez 1994 yılında tercüme edildi ve yayınlandı. Anketin yapıcı geçerliliği 652 katılımcıda doğrulanmıştır (333 erkek ve 319 kız). Yapılan faktör analizinden sonra dört faktör çıkarıldı. İlk faktör yalanların ölçeğine, ikincisi nevroitiklik ölçeğine, dışadönüklüğe gitmek ve ölçeğin dördüne değinir psikotizm. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile kontrol

edildi. Cronbach Psikotik boyut için alfa $\alpha = 0,64$ iken, diğer boyutlar için $0.68 - 0.85$ 'e (Brajša-Žganec ve Matešić, 1998). Bu çalışmada dışadönüklük için iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0.67$, nörotisizm $\alpha = 0.74$, psikotik $\alpha = 0.64$ ve yalan skalası $\alpha = 0.80$ için de geçerlidir. Araştırma (Caruso ve Edwards, 2001) ve uygunluk kriterlerini karşılar.

Anket, içe dönük-dışa dönük, sosyal olarak istenen cevapları vermek için psikotik eğilim olarak temel kişilik boyutlarını ölçer. Yaşı 7 ila 15 yıl arasındaki denekleri baz alır ve toplam 81 maddeden oluşur. Gruplar halinde veya tek tek 10 ile 15 dakika süreyle uygulanır. Yanıtlar, bir şablon kullanarak nesnel olarak değerlendirilir. İç tutarlılık katsayıları (alfa katsayıları), genç katılımcılar grubunda dahi cesaretlendirici biçimde yüksektir. Sonuçta iddiaaların konu ile ilgili olup olmadığı uygulanıp uygulanmadığı 24 maddeden oluşan I / D (İçedönük - Dışadönük) skalası ile yapılan bu çalışmada EVET – HAYIR cevapları ile değerlendirilmektedir. Ayrıca dışa dönüklük seviyeleri de yorumlanmaktadır.

3) Raven'ın Renkli Aşamalı Matrisleri (Raven's Coloured Progressive Matrices)

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı.)

Bu testin yazarı J. C. Raven'dir. Bu çalışma, kapasite belirten değerlendirmeler arasındadır. Orijinal adı: *Raven's Coloured Progressive Matrices* dir. Baş ölçüm karakteristikleri ve Raven renkli matris normları Voyvodina yaşları 4 ila 11 yaş ila 2334 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde belirlendi. 6-11 yaş grubunda Güvenilirlik testleri 5 yıl 0,75 yaşında, 0.85 üzerindedir ve en genç yaşta sadece 0,59 oldu. Daha eski yaşlarda, test bir bütün olarak Flynn'in etkisiyle tıkanmıştı. Bu nedenle, 11 yaşında, hatta 10 yaşında kullanılmasının bir soru işareti olduğu sonucuna varılabilir (Fajgelj, 2007).

Yaşlılar için uygulanabileceği gibi, 5 ile 11 yaş arasındaki çocukların klinik uygulamaları için de tasarlanmıştır. Tek tek veya grup halinde uygulanır. Zaman sınırı olmamakla birlikte ortalama 15 ile 30 dakika sürer. Renk matrisleri, küçük çocuklar ve yaşlılarla çalışma, antropolojik çalışmalar ve klinik çalışmalarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Genel ölçekte, bunun bir "gözlem testi" olduğunu söylenebilir. Ölçekteki her problem bir düşünce sistemi için bir "temel" veya "kaynak" olup, problemlerin ortaya çıkma sırası bu alandaki çalışma yöntemindeki standart eğitimle dikkate alınır. Dolayısıyla "Progressive Matrix" adındaki çalışma, aşamalı matrisler "genel zeka" için bir değerlendirme olmaktan uzaktır. Bu sebeple bir sözlük testi ile birlikte kullanılmalıdır. 12 problemden oluşan üç seri A, Ab, B'den oluşur. Katılımcılar, sunulan 6 alternatif cevaptan birinin seçimine cevap veriyor. Bu çalışmada, bu testteki toplam puan sayısı alınmıştır. Her doğru cevap bir puan taşıyor.

2.3. Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırma, Novi Pazar'daki "Bratstvo"(şehir) ve Lukare ilkokulları ile "Jošanica" (köy) ilkokulunda, Tutin'de "Rifat Burcoviç Tršo"(şehir) ve Ribariçe "Meša Selimoviç"(köy) ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Sınavların konuları bahsedilen ilköğretim okullarının öğrencileridir. Söz konusu okullardan öğretmenler, pedagoglar ve psikologlar anketin organizasyonuna katılmıştır. Test, doğrudan doğruya yeterli sınıfta gerçekleştirilmiş ve düzenli dersler sırasında (bir topluluk ünitesi üzerinde) gerçekleştirilmiştir. Testlerden önce kısaca testin amacı açıklanmıştır. Olumlu ve cesaretlendirici düşünceler üzerinde durulmuştur. Ankete katılanlar ilk 20 dakika boyunca Sınav kaygısı anketi doldürmüşlardır. Sınavın devamı süresince, kısa bir aradan sonra katılımcılar Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi'ni yaklaşık 15 dakika boyunca doldürmüşlardır. Yaklaşık 30 dakika ara verildikten sonra, öğrencilere Raven'ın Renkli Aşamalı Matrisleri verilmiş ve bu test yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

BULGULAR

3.1. Okul Başarısı ve Çevre (kırsal - kentsel)

Araştırmada ilk problemden başlandı. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında okul başarısında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

Tablo 4: Kırsal ve kentsel bölgelerdeki çocuklar için okul başarısının ortalama derecesi ve seviyesinin sunumu.

	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
Okul başarısı	Köy	80	79, 00	6320,00
	Şehir	80	82, 00	6560,00
	Toplam	160		

Tablo 5: Mann - Whitney boyut göstergesinin istatistiği ve önemi (okul başarı).

	Okul başarı
Mann –Whitney U	3080, 000
Wilcoxon W	6320, 000
Z	– 0, 411
İstatistiksel önem 0, 681	0, 681

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark gözüküyor ama Tablo 5’te tesunulan bulgulara göre, okul performansındaki kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin aralarındaki test edilen anlamlı fark olmadığı (Mann – Whitney = 0,681, $P>5$) görülmektedir. Düzey değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından Tablo 6, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 6: Kolmogorov-Smirnov testinin önemi

	İstatistik önemi	Df	İstatistik önemi
Okul başarısı	0,103	160	0,000

Bu araştırmada One-sample Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır, normallik varsayımını sınavan hipotez testlerinin belki en çok bilinen ve kullanılanıdır. Anlamlılık düzeyi (asymp. Sig.) $p < 05$ düzeyinde anlamlıdır, hipotezi reddedilir ve dağılımın normal olmadığı kararı verilir.

3.2. Zeka ve Çevre

Bu araştırmanın ikinci problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında zeka seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

Tablo 7: Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan çocuklar için okul başarısının ortalama derecesi ve seviyesinin sunumu.

Zeka	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
	Köy	80	71, 63	5730, 50
	Şehir	80	89, 37	7149, 50
	Toplam	160		

Tablo 8: Mann - Whitney boyut göstergesi istatistiği ve önemi (zeka).

	Zeka
Mann – Whitney U	2490, 500
Wilcoxon W	5730, 500
Z	– 2, 428
İstatistiksel önem	0, 015

Düzey değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır. Tablo 7’de sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark

görünüyor ve Tablo 8’de tesunulan bulgulara göre, kırsal ve kentsel alanlardaki çocuklar arasındaki zeka farklılıkları anlamlı olduğunu (Mann – Whitney = 0,015, $P < 5$) görülmektedir.

3.3. Sınav Kaygısı ve Çevre

Araştırmanın üçüncü problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

Tablo 9: Öğrencilerin kentsel ve kırsal alanlardan gelen sınav kaygısı oranlarının sıralı değerleri ve ortalama aralık değerlerinin sunumu

Sınav kaygısı	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
	Köy	80	71, 79	5743, 00
	Şehir	80	89, 21	7137, 00
	Toplam	160		

Tablo 10: Mann-Whitney boyut göstergesi istatistiği ve önemi (sınav kaygısı).

	Sınav kaygısı
Mann – Whitney U	2503, 000
Wilcoxon W	5743, 000
Z	- 2, 380
İstatistiksel önem	0, 017

Düzyer değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9 ve 10’da yer alan verilerden elde edilen bilgiler ışığında, sınav kaygısının kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan çocuklar arasında istatistiksel önemli (Mann – Whitney = 0,015, $P < 5$) farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara göre, kırsal alanda yaşayan öğrenciler kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilere nazaran daha az sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bu, kırsal bir çevrenin getirisi ve psikolojik faktörlerden etkilenmeme açıklayıcı bir unsur olabilir. Bu veriler sınav kaygısını azaltmayı olumlu yönde etkileyebilir.

3.4. İçe dönüklük - Dışa dönüklük ve Çevre

Araştırmanın dördüncü problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

Tablo 11: Kentsel ve kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin içe dönüklük – dışa dönüklük derecelerinin derecelendirilmiş ortalaması ve ortalama değerlerinin toplamı sunumu

İçe dönüklük - Ortam dışa dönüklük	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
Köy	80	80, 14	6411, 00
Şehir	80	80, 86	6469, 00
Toplum	160		

Tablo 12: Mann-Whitney boyut göstergesi testi ve önemi (içe dönüklük – dışa dönüklük).

	İçe dönüklük - dışa dönüklük
Mann – Whitney U	3171, 000
Wilcoxon W	6411, 000
Z	- 0, 099
İstatistiksel önem	0, 921

Düzyer değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır. Tablo 11’de sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark gözüküyor ama Tablo 12’te tesunulan bulgulara göre, içe dönüklük - dışa dönüklük kırsal ve kentsel

bölgelerdeki öğrencilerin aralarındaki test edilen anlamlı fark olmadığı (Mann – Whitney = 0,921, P>5) görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulguların tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrencilerin ortalama okul başarısını karşılaştırarak, farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit edildi. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Öte yandan eğitim kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan çocuklar arasındaki farklılıkları azaltmaktadır. Bu göreceli gelişme kırsal bölgelerde genellikle okula başlama ile açıklanabilmektedir (Stevanoviç, 2000)

Kırsal ve kentsel alanlardaki çocuklar arasındaki zeka farklılıkları anlamlı olduğunu tespit edildi. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Önceki araştırmaların sonuçlarına göre, kırsal bölgelerden gelen çocuklar küçük kasabalardan gelen çocuklar için zihinsel gelişimde (zeka testlerin üzerinde tahmini başarı) geride kalıyorlar. Küçük kasabalardan çocuklar büyük şehirlerden çocukların gerisinde kalıyor. Eğer köy ve şehir çocuklarının başarıları karşılaştırılırsa, o zaman genel olarak konuşursak, bir yaştaki kırsal çocukların aritmetik ortalamasının, önceki çağdaki şehir çocuklarının aritmetik ortalamasına eşit olduğu doğrudur. Zihinsel yaştan birimleri geç fark yaşla birlikte azalır anlamına gelir yaklaşık bir zihinsel biri için her yaşta zihinsel gelişiminde kırsal çocuklar (İviç, 1987).

Öte yandan, okullaşma, kırsal ve kentsel çocuklar arasındaki farklılıkları azaltmaktadır: okul öncesi dönemde kırsal çocukların gecikmesi daha yüksektir (ancak bu görece iyileşmenin bir kısmı, okuldan ayrılırken ve kırsal alanlarda okullaşma sırasında açıklanabilir (daha az yetenekli çocukların kaybedecekleri daha fazladır). Sonuçlar onlar konularını yaşadıkları kültürel koşulların zeka testlerinde üzerinde büyük bir bağımlılık başarıları gösterdi.

Öğrenciler arasında zeka seviyeleri arasında fark görülüyorken başarılar arasında anlamlı farklılığı çıkmadı, bu sonuçların neden alındığı, zeka testinin yapısı nedeniyle mümkündür. Testin şehirdeki çocuklar için daha uygun olması mümkündür ve bu sonuçların alınmasının nedeni bu olabilir.

Kırsal ile kentsel çevreden gelen öğrenciler arasındaki test kaygısı derecesi arasındaki farkları incelemek suretiyle istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulundu. Şehrin öğrencileri köyden gelen öğrencilere kıyasla daha belirgin bir sınav kaygısı derecesine sahiptir. Bu sonuçlara göre kırsal kesimdeki öğrenciler şehir öğrencilerine göre daha az sınav kaygısı gösterirler. Kırsal bir çevrenin bir ürünü olan psikolojik olmayan bazı faktörlerde bir açıklama istenebilir ve test kaygısının azaltılmasını olumlu etkileyebilir. Çevre etkisi olabilir, kırsal çevre, yeşilliklerle doludur, daha az uyarıcılarla, bu nedenle, test kaygısı değerinin daha düşük değerlerinin sonuçlarını etkileyebilir.

Bu çalışmada köy ve şehirdeki öğrenciler arasında başarı açısından bir fark yok, fakat test kaygısı açısından bir fark var. Bir dizi çalışma sınav kaygısı ile okul başarısı arasındaki negatif korelasyonu doğrulamaktadır (Seipp, 1991). Öte yandan, bazı yazarlar kaygının sınavdaki başarının negatif bir yordayıcısı olduğunu düşünürken (Frierson ve Hoban, 1987, Hunsley, 1985), diğerleri hem öz-yeterlik hem de olumsuz düşünceleri içeren modellerde (Arknoff ve ark. 1992, Ozer ve Bandura, 1990) anksiyete başarı ile ilişkili değildir. Yani, örneğin, Diaz ve diğ. (2001), test durumlarındaki kaygının, belirli bir durumda kaygıyı teşvik eden düşüncelerin ortaya çıkmasını öngören öz-yeterlik ve bilişsel kontrolü öngörmek olduğunu düşünmektedir. Bu sonuçlar sonuçlarımızı bir süre açıklayabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kırsal ve kentsel çevreden gelen öğrenciler arasında ortalama içe dönüklük - dışa dönüklük derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çevrenin kişiliğin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğundan, öğrenciler arasında ortalamada içe dönüklük - dışa dönüklük farklılık göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların genellenebilirlik durumunu artırmak için benzer araştırmaların farklı gruplar ve farklı sınıf düzeyleri üzerinde yürütülmesinde ve araştırmanın nicel sonuçlarının nitel araştırma bulgularıyla zenginleştirilmesinin, konuya ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi sahibi olunması yönünde fayda sağlayabileceği düşünüldüğünden bu yönde nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Algaze, B. (1995). *Cognitive therapy, study counseling, and systematic desensitization in the treatment of test anxiety*. U: C.D. Spielberger i P.R.
- Anderson, S., Sauser, W. (1995). *Measurement of test anxiety*. An overview. U: C.D. Spielberger i P.R. Vagg (ur.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 125 – 134), Washington, Taylor & Francis.
- Arambašić, L., Lugomer, G., Vizek – Vidović, V. (1989). *Provjera metrijskih karakteristika za mjerenje straha od školskog ispitivanja na učenicima IV i V razreda osnovne škole*, Psihologija, 1 – 2: 16 – 27.
- Arnkoff, D.B., Glass, C.R., Robinson, A.S. (1992). Cognitive processes, anxiety and performance on doctoral dissertation oral examinations, *Journal of Counseling Psychology*, 39: 382 – 388.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çeviren O. Gündüz), İstanbul: Kaknus.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. – G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73: 816 – 824.
- Brajša-Žganec A, Matešić K. (1998). *Zagrebačke norme za Eysenckov upitnik licnosti za djecu* (Junior EPQ), Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 44
- Cattell, R.B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences*. Plenum, New York.
- Covington, M. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. U: H. van der Ploeg, R. Schwarzer, C. Spielberger (ur.), *Advances in Test Anxiety Research*, (vol. 4, str. 55 – 68), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Diaz, R.J., Glass, C.R., Arnkoff, D.B., Tanofsky – Kraff, M. (2001). Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st – Year Law Students, *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 420 – 429.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4): 628 – 644.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., Bagby, R.M., Cox, B.J. (1991). Multidimensionality of state and trait anxiety: Factor structure of the Endler Multidimensional Anxiety Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6): 919 – 926.
- Frierson, H.T., Hoban, D. (1987). Effects of test anxiety on performance on the NBME Part I examination, *Journal of Medical Education*, 62: 431 – 433.
- Fajgelj, S. (2007). Ravenove progresivne matrice u boji – osnovna merna svojstva i norme, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 293-308
- Glass, C.R. i Arnkoff, D.B. (1997). Questionnaire methods of cognitive self – statement assessment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 911 – 927.
- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals, *Journal of Educational Psychology*, 77: 678 – 682.
- Ivić Ivan (1987). *Razvoj i merenje inteligencije*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
- Keenan & Evans, S. (2009). *An Introduction to child development*. Sage.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive – behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61: 235 – 247.
- Kendall, P.C. i Chansky, T. (1991). Considering cognition in anxiety – disordered children, *Journal of Anxiety Disorders*, 5: 167 – 185.
- King, N.J., Mietz, A., Tinney, L. i Ollendick, T.H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety, *Journal of Clinical Child Psychology*, 24: 49 – 54.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*, New York, Plenum.
- Mueller, J. H. (1980). *Test anxiety and the encoding and retrieval of information*. U: I. Sarason (ur.), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (str. 63–86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Naveh – Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test – anxious students: Further support for an information – processing model, *Journal of Educational Psychology*, 83(1): 134 – 139.
- Naveh – Benjamin, M., McKeachie, W.J., Yi – guand, L. (1987). Two types of test – anxious students: Support for an information processing mode, *Journal of Educational Psychology*, 79(2): 131 – 136.
- Ozer, E.M. i Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self – efficacy analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 472 – 486.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb.
- Prins, P.J.M. i Hanewald, G.J.F.P. (1997). Self – statement of test – anxious children: Thought – listing and questionnaire approaches, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 440 – 447.

- Ronan, K.R., Kendall, P.C. i Rowe, M. (1994). Negative affectivity in children: Development and validation of a self – statement questionnaire, *Cognitive Therapy and Research*, 18: 509 – 528.
- Sigelman, C.K. (1999). *Life-span human development*, Brooks Cole Publishing.
- Schwartz, R.M. (1997). Consider the simple screw: Cognitive science quality improvement, and psychotherapy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 970 – 983.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta – analysis of findings, *Anxiety Research*, 4: 27 – 41.
- Spielberger, C.D. i Vagg, P.R. (1995). *Test Anxiety, Theory, Assessment, and Treatment*, Washington, Taylor & Francis.
- Stevanovic P. Borislav (2000). *Psihologija u vaspitanju i obrazovanju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity, *Educational Psychologist*, 84: 616 – 622.
- Turjačanin V, Čekrlija Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS – u*, Centar za kulturni i socijalni popravak, Banja Luka.
- Vagg (ur.) *Test anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 133 – 152). Washington, Taylor & Francis.
- Warren, M.K., Ollendick T.H. i King, N.J. (1996.). Test anxiety in girls and boys: A clinical – developmental analysis, *Behaviour Change*, 13: 157 – 170.
- Wegner, D.M. i Smart, L. (1997). Deep cognitive activation. A new approach to the unconscious, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 984 – 995.
- Wong, B. (1998). *Learning about learning disabilities*, New York, Academic 1

İnternet Kaynağı

<https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1807/datastream/PDF/view> (30.11.2018)

<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2007/0048-57050702293F.pdf> (22.10.2018)