

PAPER DETAILS

TITLE: BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI HAKKINDA
ARASTIRMA

AUTHORS: Evren AYRANCI,Ercan ÖGE

PAGES: 87-102

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55701>



BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI HAKKINDA ARAŞTIRMA

Evren AYRANCI*

Ercan ÖGE**

Özet: Bu makale, yükseköğretim öğrencilerinin önemli bir akademik faaliyet olan “sınavlara” yönelik kaygılarını konu etmektedir. Akademik stresi ve kaygıyı ele alan çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerin çeşitli özellikleri ile akademik stres veya kaygı arasındaki ilişkileri analiz etmektedir. Benzer bir şekilde bu makalenin amacı öğrencilerin cinsiyetleri, iş sahibi olmaları ve genel mutluluk düzeylerinin sınav kaygısı faktörleri üzerinde etki yaratıp yaratmadıklarını tespit etmektir. Türkiye’de yükseköğretim alanında sınav kaygısını ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu makale söz konusu çalışmalara yönelik bir katkıdır. Bu çalışmanın sonucuna göre sınav kaygısı iki faktöre dayanmaktadır ve öğrencilerin cinsiyeti her iki faktörü de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkileyebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınav; kaygı; stres; yükseköğretim; örgüt.

A RESEARCH ABOUT EXAMINATION ANXIETY OF THE STUDENTS
IN A FOUNDATION UNIVERSITY

Abstract: This article subjects the anxiety of the higher education students towards an important academic event, the “examinations”. Most of the studies considering academic stress and anxiety analyze the relationships between academic stress or anxiety and some properties of the students. Likewise, the purpose of this article is to identify whether students’ genders, having jobs and general happiness levels form effects upon examination anxiety. There are some studies that consider the examination anxiety of the students in higher education context in Turkey. This article is a contribution to these studies. According to the result of this study, the examination anxiety depends on two facts and students’ genders can influence both facts statistically significantly.

Keywords: Examination; anxiety; stress; higher education; organization.

GİRİŞ

Stres kelimesi, Latince "strictia"dan gelmektedir. Stres, 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılırken, 18 ve 19. yüzyıllarda kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zorluk gibi anlamlarda kullanılmıştır (Güney, 2000: 428). Stres kavramı en genel anlamıyla ise şu şekilde tanımlanmaktadır: Stres, iç ve dış ortamdaki kaynaklanan etkenlerin, kişi tarafından tehdit edici veya zararlı olarak değerlendirilmesi sonucunda, bedensel ve psikolojik boyutlarda ortaya çıkan aşırı uyarılma halidir (Aydın, 2006: 3).

Yapılan çalışmalara göre stres kaynakları genel olarak şu şekilde gruplanabilmektedir: Gündelik yaşamın yol açtığı sosyal ve psikolojik olaylar; fiziksel çevre; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan gelişim süreci; toplumsal ve teknolojik değişimler; yaşamda karşılaşılan travmatik olaylar; iş / okul çevresine has olan olaylar (Aydın, 2006: 3). Diğer bir ayrıma göre ise stres; kişilerin engellenme, çatışma yaşama, baskı görme, değişim geçirme ve kendilerine özgü unsurlar olmak üzere beş çeşit kaynaktan doğabilmektedir (Rogers, 2007: 15).

Bir olayın stres yaratıcı olarak değerlendirilmesi, o olayın kendisinin nasıl olduğundan ziyade kişi tarafından nasıl algılandığına, yorumlandığına ve kişinin olaya yönelik olarak gösterdiği psikolojik savunması vasıtasıyla olayla ne kadar başa çıkabildiğine bağlıdır (Özgan ve Balkar, 2008: 341). Sözü geçen hususlar, kişilerin iç ve dış dünyalarının uyumunun ne kadar sağlıklı olduğu ile ilgilidir. Kişilerin iç ve dış dünyalarının uyumunun tam olmaması ve strese uzun süre maruz kalınması kişilerde “kaygı” yaratmaktadır.

* İstanbul Aydın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İngilizce İşletme Bölümü

** İstanbul Aydın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Türkçe İşletme Bölümü

Gelinen nokta itibarıyla “kaygı” ve “stres” kavramlarının temel farklılığını açıklamak gerekir. Kaygı, stresin yarattığı bir ürün olarak değerlendirilmekte ve hoş olmayan, bireyi rahatsız eden ve olumsuz etkileyen bir “duygu durumu” olarak tanımlanmaktadır (Özgan ve Balkar, 2008: 339).

Üniversiteler ve yüksekokullar gibi yükseköğretim kurumlarında öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilecek birçok neden mevcuttur. Bu olumsuz etkilenmenin önüne geçilmediği takdirde de öğrencilerin ruh sağlıklarının bozulması veya öğrencilerde stres oluşumu kaçınılmaz olmaktadır (Özgan ve Balkar, 2008: 343). Kaygı ise, belli bir akademik konuyla ilgili olan stresin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Özellikle sınav kaygısı, eğitimin başarısı önündeki en ciddi engel haline gelebilmektedir (Cüceloğlu, 1997: 292).

Yükseköğretimde bulunan öğrencilerin önemli bir kısmı ergenlik süreci içerisinde. Ergenlik sürecinin stres yaratabilme niteliği bulunurken, bir de yükseköğretimin sağladığı farklı çevre ve akademik beklentiler stres kaynağı olabilmektedir. Tüm bu hususlar sebebiyle “yükseköğretim öğrencilerinin stresi” önemli bir konu haline gelmektedir (Özgan ve Balkar, 2008: 349).

Dolayısıyla yükseköğretim yıllarında öğrencilerin yaşadıkları stresin genellikle yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda bir sonraki başlık altında yükseköğretim öğrencilerinin streslerini ve stresin bir sonucu olarak kaygılarını ele alan güncel tarihli çalışmalar, gruplanarak aktarılacaktır. Bu çalışmalarda da görüleceği üzere pek çok farklı stres faktörü bulunmaktadır ve sözü edilecek faktörler, farklı şekillerde kaygı oluşumuna yol açabilmektedir.

Hazırlanan bu makalede akademik nitelikli stres faktörlerinden sadece bir tanesi, sınavlar dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin bir takım özelliklerinin sınavlardan duyulan kaygı üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı merak edilmektedir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin mutluluk düzeylerinin, cinsiyetlerinin ve bir işte çalışıyor veya çalışmıyor olmalarının, sınav kaygısına yönelik faktörleri etkileyip etkilemedikleri merak konusudur.

Sınav kaygısı üzerine yapılan çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır ve söz konusu araştırmalarda kullanılan birtakım değerlendirme araçları (ölçekler, envanterler v.b.) literatürde yer edinmiştir. Bu durumda bilimsel devamlılık adına bu araçlardan faydalanmak mantıklı görünmektedir. Makalenin yazarları da bu yolu tercih etmiş ve ülkemizdeki pek çok psikolojik danışmanlık şirketleri ile eğitim kurumları tarafından tercih edilen 50 ifadeli bir sınav kaygısı ölçeğinin ifadelerini uygulamışlardır.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN YAŞADIĞI STRES VE KAYGI

Yapılan çalışmalara göre yükseköğretim kurumlarında bulunan öğrenciler akademik gelişmeler, rol çatışmaları veya çevreden sosyal destek görememe gibi hususlar yüzünden stres yaşayabilmektedir (Ross v.d., 1999: 313). Yaşça büyük olan ve / veya evli öğrencilerde sosyal destek görememe sorunu veya rol çatışmaları önemli birer stres faktörü olmaktadır (Houseknecht ve Spanier, 1980: 379; Jose ve Alfons, 2007: 74; Barnett ve Baruch, 1985: 137). Diğer taraftan yaşı veya medeni hali ne olursa olsun, tüm öğrencilerin akademik performansları hakkında stres yaşadıkları görülmektedir (Finkelstein, v.d., 2007: 261). Akademik performansla (veya akademik görevlerle) ilgili olan stres, öğrencilerin akademik beklentileri ve amaçları ile ilgili bağlantılara sahiptir. Akademik beklenti ve amaçlar ne kadar yüksekse, diğer bir ifadeyle öğrenci ne kadar üstün sonuçlar almak istemekteyse, akademik stres de o kadar yüksek olabilmektedir (Carver ve Scheier, 1994: 271). Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin büyük bir kısmı mezun olduktan sonra hayata atılmayı amaçlamaktadırlar. Buna bağlı olarak öğrenciler akademik açıdan yaşadıkları küçük olumsuzlukların geleceklerini tehlikeye attığını düşünebilmektedirler. Söz konusu düşünce öğrencilerin çok çabuk bir şekilde stres yaşamaları sonucunu doğurabilmektedir (Struthers ve Perry, 1996: 173). Çoğu çalışma akademik stres ile akademik beklenti ve amaçlar arasında doğrudan ilişki kurarken, bazı çalışmalarda aradaki ilişkiyi etkileyen birtakım farklı faktörlerin bulunduğu da kabul edilmektedir. Söz konusu ilişkiyi etkileyen en önemli faktörün genellikle öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri olduğu savunulmaktadır (Endler v.d., 1994: 663; Struthers v.d., 2000: 588).

Nispeten az sayıdaki çalışmada ise öğrencilerin dışa dönük olmaları ile mutlulukları ele alınmaktadır. Bu çalışmalarda dışa dönüklük ve mutluluk hususlarının öğrencilerin akademik stresle başa çıkmalarındaki en önde gelen faktörler olduğu ileri sürülmektedir (Lu, 1994: 86; Riggio v.d., 1993: 279).

Öğrencilerin akademik stresle başa çıkma yolları veya bu stresle başa çıkamamaları, bir takım sonuçları da beraberinde getirmektedir. Elde edilen sonuçlar, akademik başarılar veya başarısızlıklar şeklinde görülebileceği gibi kaygı da olabilir. Daha önce de ifade edildiği üzere kaygı, stresin bir sonucu olmaktadır ve kişiyi rahatsız eden bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Geline nokta itibarıyla akademik stres ve buna bağlı olarak kaygıyı ele alan çalışmalardan bahsedilmesi doğru olacaktır. Söz konusu çalışmaların bir kısmında da görülebileceği üzere kaygı, bir duygu durumu olmanın da ötesine geçip, bir takım fiziksel değişimler şeklinde kendisini gösterebilmektedir.

Çalışmaların bir kısmında, akademik stresin ve buna bağlı olarak duyulan kaygıların yükseköğretimin ilk başlarında daha çok yaşandığı ve zamanla azalma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994: 287; Rickinson ve Rutherford, 1996: 221). Bazı çalışmalar ise yükseköğretim boyunca yoğun bir akademik stres yaşandığını ve akademik kaygıların öğrencilerin sağlıklarını tehdit edebildiğini savunmaktadır (Deckro v.d., 2002: 285; Kanter v.d., 2002: 266).

Akademik performansla ilgili stresi ve ortaya çıkan kaygıları irdeleyen çalışmaların çeşitli konuları dikkate aldıkları görülmektedir. Bir sonraki paragraftan itibaren söz konusu çalışmalardan örnekler verilmiştir. Çalışmaların mümkün olduğunca güncel tarihli olmalarına dikkat edilmiştir ve öncelikle yabancı ülkelerde, ardından da Türkiye’de yapılan çalışmalar aktarılmıştır.

Sosyal desteği konu edinen çalışmalara yönelik örnekler:

Brown (2008: 25–26) çalışmasında farklı ülkelerden gelen yüksek lisans öğrencilerini incelemiştir. Yaptığı çalışmada öğrencilerin özellikle kültür ve dil bakımlarından iletişim sorunları yaşadıkları ve iletişim sorunlarına bağlı olarak ders, ödev ve sınavlarda ciddi stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır. İletişim sorunlarına bağlı olan stresin zamanla azaldığı ve yüksek lisans eğitiminin sonlarına doğru neredeyse ortadan kalktığı da bulunmuştur. Ancak farklı bir sosyal çevreye giren yabancı öğrencilerin sosyal destek görmemeleri durumunda, bu durumun da strese yol açtığı ortaya çıkmıştır. Gerek sosyal destek görememe, gerekse iletişim sorunlarının yol açtığı stresin ciddi derecede kaygı yaratabildiği ve duyulan kaygının mide bulantısı, kasma, uyku bozukluğu, ağlama ve hatta eğitimden çekilme şeklinde kendisini gösterdiği tespit edilmiştir.

Persaud’un (1993: 49–51) çalışmasında yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin akademik gereksinimlerden ötürü stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yaşanan stres yerli ve yabancı öğrencilerde yakın miktarlarda iken yabancı öğrencilerin stresi daha gözle görülür bir şekilde ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrenciler yerli öğrencilerden daha çok kaygı duymakta ve bunu daha duygusal davranışlarla ifade etmektedir. Yabancı öğrencilerde hızla artan stres seviyesinin düşürülmesi için çevrenin sosyal destek göstermesi gerektiği düşünülmektedir.

Mac George v.d. (2005: 369–371), yükseköğretimde bulunan öğrencilerin akademik performans stresi yaşadıklarını ve bu stresin kaygı ile depresyona yol açtığını ortaya çıkaran bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin gördükleri sosyal destek ise kaygı belirtileri olan fiziksel rahatsızlık ile huzursuzluk hislerinin hafiflemesini sağlamaktadır.

Türkiye’de ise dikkat çekici bir çalışmayı Durna (2006: 339–342) yapmıştır. Üniversite öğrencilerinin yoğun akademik stres yaşayabildiklerini ifade eden Durna, özellikle arkadaş çevresinin sosyal desteğinin akademik stresi yenmede önemli olduğu sonucuna varmıştır. Yakın arkadaş sayısı, arkadaşlarla iletişime geçebilme ve beraberce hareket edebilme olanaklarının varlığı gibi hususlar, akademik stresi azaltabilmektedir.

Balaban (2000: 7) ise sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de akademik ortamda yaşadıkları stresi konu edinmiştir. Öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerde de akademik stres olabilmekte ve ailenin, iş ortamındaki arkadaşların ve yöneticilerin destekleri sayesinde stresle daha kolay başa çıkılabilmektedir.

Sosyal desteği konu edinen çalışmalar ışığında, sosyal desteğin akademik stres ve kaygıyı azaltıcı etkilerinin bulunduğu ifade edilebilir. Daha önce de belirtildiği üzere stres ve kaygı kişide biriken aşırı uyarılma veya olumsuz duygu durumuydu. Söz konusu birikimin kişi tarafından başkalarıyla paylaşılmasının, birikimin şiddetini azaltıcı bir şekilde etki doğurduğu düşünülmektedir. Zira bu düşüncüyü destekleyen ve doğrudan akademik stresle ilgili olmadığı halde kişilerin duygusal birikimlerini başkalarıyla paylaşmalarının, stres ve kaygının etkilerini azalttığını ifade eden çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır (Lindrop, 1999: 971; Chen v.d., 2003: 303).

Akademik eğitim sürecinin farklı dönemlerini ele alan çalışmalara yönelik örnekler:

Young (2000: 416–417) yükseköğretim görmekte olan tüm öğrencilerin ilk akademik görevlerinde (ilk ödev, sınav veya sunumlarında) yüksek miktarda stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Yaşanan stres tüm öğrencilerde yüksek seviyede olduğu halde stresin etkileri farklı öğrencilerde farklı şekilde görülmektedir. Kendilerine güveni daha yüksek olan öğrenciler ilk akademik görevlerinden aldıkları notları sorgularken öğretim üyelerinin kendilerine hak ettiklerinden daha az not verdiklerini düşünmektedirler. Bunun sonucu olarak söz konusu öğrencilerin daha sinirli oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan kendilerine güveni daha düşük olan öğrenciler ilk defa aldıkları notlarını sorgularken öğretim üyelerinin objektif olduklarını düşünmektedirler. Alınan düşük bir not varsa, bu notun sorumlusunun sadece kendileri olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerine yönelik güveni düşüğe olsa yüksekte olsa, güveni aşırı uçlarda olan öğrencilerin aşırı derecede duygusal dalgalanmalar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Pancer v.d. (2000: 54–57) üniversite öğrencilerinin üniversiteye ilk girdikleri dönem ile birinci yıllarının sonunu incelemiştir. Yükseköğretimden daha çok beklentileri olan öğrencilerin daha az akademik performans stresi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Beklentileri düşük olan öğrenciler ise sınavlar ve ödevler yüzünden daha çok stres yaşamaktadır. Sonuçta yaşanan stresin hayal kırıklıklarına yol açtığı ve öğrencilerin ailelerinden destek görmeleri gerektiği görülmüştür.

Johnson (2007: 53–55) üniversiteden mezun olmaya yaklaşmış olan öğrencilerin sosyal destek görmeleri ve hayatları ile ilgili amaç belirlemeleri durumunda akademik açıdan daha az kaygı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kaygıyı azaltmak için hayat ile ilgili amaç belirlemenin, sosyal destek görmekten daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Akademik eğitim sürecinin farklı dönemlerini ele alan çalışmalarda, öğrencilerin daha erken eğitim dönemlerinde daha fazla akademik stres yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecinin sonlarına doğru ise akademik stresin azalmaya başladığı dikkat çekmektedir. Akademik stresin azalmasının önemli bir sebebi öğrencilerin çevrelerine uyum göstermeleri olabilir. Yeni bir çevreye giren bir kişi ilk başlarda çevreyle ilgili çok karmaşık beklentiler geliştirebilir. Söz konusu karmaşık beklentiler kişinin çevreye uyum sağlamasını olumsuz etkileyecektir (Tetlock v.d., 1993: 508). Ancak zamanla girdiği bu yeni çevrede yaşayan kişi, çevreyle ilgili beklentilerini daha gerçekçi bir hale getirecektir. Kişinin gerçekçi beklentilere sahip olması, kişinin gereksiz unsurlardan yaşayabileceği stres ve kaygının ortadan kalkması sonucunu doğurabilir ve bu yüzden kişinin yaşadığı stres ile kaygıda genel bir azalış görülebilir.

Rol çatışmalarını konu edinen çalışmalara yönelik örnekler:

Giancola v.d. (2009: 261–263) yükseköğretim görmekte olan ve çalışan öğrencileri değerlendirdikleri çalışmalarında bir stres modeli önermişlerdir. Öğrencilerin evde ve işte farklı rolleri üstlendiklerinden ötürü, bu rollerin hem birbirleriyle hem de öğrenci rolüyle çatıştığı ortaya çıkmıştır. Çatışmalar öğrencilerin akademik başarılarını azaltırken, özellikle akademik görevlerinde daha çok stres yaşamaları sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca stres yüzünden ortaya çıkan kaygı, hayattan duyulan tatminin azalması ve fiziksel rahatsızlıklar şeklinde kendisini göstermektedir.

Sandler (2002: 6) benzer şekilde yükseköğretimde bulunan öğrencilerin pek çok farklı roller yüzünden çatışmalar yaşadıklarını ve buna bağlı olarak öğrencilerin akademik ortamda stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Akademik strese bağlı olarak görülen kaygı ise öğrencilerin aşırı heyecanlı ve dikkatsiz olmaları şekliyle ortaya çıkmakta ve özellikle öğrencilerin not ortalamalarını ve sınav sonuçlarını düşürmektedir.

Donaldson ve Graham (1999: 39) üniversitelerde bulunan öğrencilerin yaşadıkları stresin birkaç unsura dayandığını savunmaktadırlar: Farklı roller arasındaki çatışmalar, akademik beklentiler, kişisel beklentiler ve sosyal yapı. Araştırmacılar tüm bu unsurların beraberce strese yol açtığı ve stres altındaki öğrencilerin duymaya başladıkları kaygının zamanla depresyona zemin hazırladığını ifade etmişlerdir.

Balaban (2000: 6) öğretmenlerin de aynen öğrenciler gibi farklı rollere sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu roller akademik işlerden, kişinin kendisinden olan beklentilerinden veya öğrencilerin, iş arkadaşlarının ve velilerin kişiden

olan beklentilerinden ortaya çıkabilmektedir. Rol çatışmaları ciddi şekilde stres yaratabilmekte ve öğretmenlerde de kaygıya yol açabilmektedir.

Konuyla ilgili çalışmalarda, rol çatışmalarının farklı unsurlara dayanabildiği ve akademik stresi desteklediği görülürken, benzer şekilde daha genel bir perspektiften bakıldığında da rol çatışmalarının stres ve kaygıya yol açtığı ifade edilmektedir (Ceylan ve Ulutürk, 2006: 55–58).

Cinsiyeti dikkate alan çalışmalara yönelik örnekler:

Chen v.d. (2009: 339–340) üniversite öğrencileri arasındaki stresi konu edindikleri çalışmalarında stresin sadece akademik ortamdan doğduğunu varsaymışlardır. Erkek öğrencilerin daha stresli oldukları ve stresle başa çıkma yollarına pek başvurmadıkları görülürken, genel olarak akademik stresin öğrencilerin psikolojik sağlığını tehdit ettiği ortaya çıkmıştır. Akademik stres tüm öğrencilerde davranış bozukluklarına kadar varabilen sonuçlar yaratma riskini doğurmaktadır ve söz konusu risk, erkek öğrenciler açısından daha büyüktür.

Misra ve McKean (2000: 49–51) kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha iyi zaman yönetimi yapabildikleri ancak buna rağmen daha fazla akademik performans stresi yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kadın öğrenciler daha çok kaygı duymakta ve kaygıyı duygusal açıdan daha hassas davranışlarla göstermektedirler. Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygularını daha açık bir şekilde ortaya koydukları görülmektedir. İlginç bir ayrıntı ise ara sınıflarda olan üniversite öğrencilerinin, ilk ve son sınıf öğrencilerine göre daha çok akademik stres yaşadıklarıdır.

Halamandaris ve Power (1999: 684) kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha az yalnızlık çektikleri, daha sosyal oldukları ve üniversite hayatına daha iyi adapte oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu hususlar sebebiyle kadın öğrenciler akademik performans açısından daha az stres yaşamakta ve genel olarak daha başarılı olmaktadır.

Özgan ve Balkar (2008: 348–349) eğitim fakültesi öğrencilerini konu edindikleri çalışmalarında cinsiyet ile akademik stres ve kaygı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu bulmuşlardır. Kadın öğrenciler daha yüksek stres seviyesine sahiptir ve buna bağlı olarak akademik performansları hakkında daha çok kaygı duymaktadırlar. Kaygı ise kendisini oldukça değişken olan duygulanmalar şeklinde göstermektedir.

Türkiye’de yapılmış olan diğer çalışmalarda da benzer şekilde kadın öğrencilerin daha çok akademik stres yaşadıkları ve kaygı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek Çakmak ve Hevedanlı (2005: 115), gerekse Bilgel v.d. (2007: 6) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda kadın öğrencilerin kaygı, akademik stres ve depresyon düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır.

Akademik stresin zararlarını inceleyen çalışmalara örnekler:

Bunevicius v.d. (2008: 499–501) tıp ve sosyal bilimlerde eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerini inceledikleri çalışmalarında kaygı ve depresyonu ölçmüşlerdir. Tüm öğrencilerde özellikle sınavlar yüzünden önemli ölçüde kaygı olduğu ortaya çıkarken, kaygının psikolojik ve fiziksel olarak öğrencilere zarar verdiği görülmüştür. Ayrıca kaygının öğrencilerin strese yönelik dirençlerini azalttığı ve gelecekte meydana gelebilecek akademik stres faktörlerinin daha büyük sorunlara yol açmasına olanak sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sivonova v.d. (2004: 186–188) literatürün genelinden farklı bir çalışma yaparak üniversite öğrencilerinin yaşadıkları stresin biyolojik etkilerini ölçmüşlerdir. Öğrencilerin sınav zamanında ve sınav zamanının dışındaki zamanlarda değerlendirildiği çalışmada, sınav stresinin sınav kaygısına yol açtığı ve kaygı yüzünden öğrencilerin lenfosit ve yağ hücrelerinin zarar gördüğü ortaya çıkmıştır.

Akademik performansla ilgili olan stresi ve stresle başa çıkma şekillerini değerlendirmek için çeşitli ölçekleri kullanan çalışmalar bulunmaktadır (Carver v.d., 1989: 281–283; Carver ve Scheier, 1994: 193–194). Bazı çalışmalarda ise akademik performansla ilgili stresi ölçmek için genel kaygı düzeyi, boş zaman faaliyetlerinin özellikleri ve planlama becerileri gibi unsurlar değerlendirilebilmektedir (Andrews ve Wilding, 2004: 519–521).

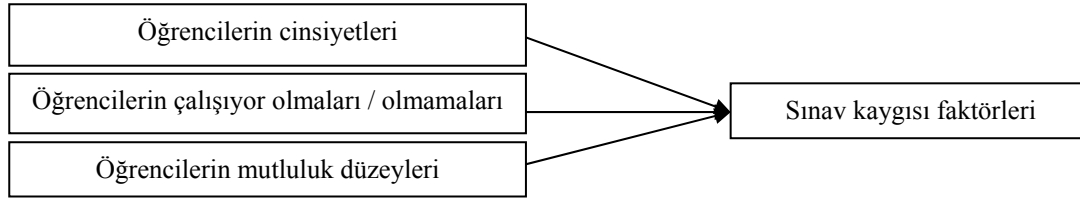
METODOLOJİ**Araştırmanın Tasarımı ve Modeli**

Şu ana kadar anlatılanlar ışığında öğrencilerin cinsiyetleri, farklı rolleri üstlenmeleri, sosyal destek görmeleri gibi hususların stres ve kaygı kavramları üzerinde belirleyici rol oynadıkları görülmektedir. Araştırma için de söz konusu hususlar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin sınav kaygısında bir etki yaratması beklenmektedir. Öğrencilerin farklı rolleri konusunda ise sadece öğrencilerin bir işte çalışıp çalışmadıkları dikkate alınmaktadır. Katılımcı öğrencilerin tamamı ön lisans öğrencileridir ve evli veya ebeveyn olan öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu varsayılmaktadır. Buna göre “eş” ve “ebeveyn” rollerinin araştırmada fazla öne çıkacağı beklenmemektedir. Diğer taraftan ön lisans öğretimi tam zamanlı olarak gerçekleşmektedir ve “öğrenci” rolüyle en çok çatışacak rolün özellikle zaman dikkate alındığında, “işgören” rolü olacağı düşünülmektedir.

Sosyal desteğe yönelik olarak doğrudan bir soru veya ifade bulunmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin ne kadar mutlu oldukları sorulmuştur. Buradaki beklenti, çevresi ile olumlu sosyal ilişkilere sahip olan (çevresiyle yeterli destek görebilecek şekilde ilişkilere sahip olan) öğrencilerin genel olarak daha mutlu olduklarıdır.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında, araştırmanın amacı şu iki soruya cevap vermektir:

1. Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı hangi faktörlere dayanmaktadır?
2. Öğrencilerin cinsiyetleri, çalışıyor olmaları ve mutluluk düzeyleri sınav kaygısını oluşturan faktörlerde bir etki yaratabilmekte midir?



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Ölçüm Aracı ve Değişkenler

Literatür taraması sayesinde konuyla ilgili olarak önde gelen bir ölçüm aracının Spielberger (1980: 87) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu envanter sınavlarla ilgili olarak olumsuz duyguları, düşünceleri ve yaklaşımları değerlendirmekte; 8 maddelik bir faktörü ile *kuruntuyu*, 12 maddelik diğer bir faktörü ile de *duyuşsallığı* ölçmektedir (Spielberger, 1980: 88). Yerli literatür incelendiğinde ise söz konusu envanterin dilimize uyarlandığı görülmektedir (Öner, 1990: 3 ve 1996: 12).

Bu makalenin yazarları ilk başta bahsi geçen sınav kaygısı envanterini kullanmayı düşünmüşlerdir. Ancak bu envanterden daha gelişmiş olan ve daha fazla faktörü dikkate alan diğer bir sınav kaygısı ölçüm yönteminin kullanılması daha uygun görülmüştür.

Kullanılması kararlaştırılan sınav kaygısı ölçüm yöntemi* toplam 50 adet ifadeyi içermektedir ve bu 50 ifade toplam 7 adet faktöre dağılmaktadır. Başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler, kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili

* Söz konusu yöntem pek çok danışmanlık şirketi ve eğitim kurumu tarafından kullanılmaktadır. Birkaç örnek verilirse:

- B&B Psikolojik Danışmanlık (2005). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <http://www.bbdanismanlik.com.tr/sayfa/snavkaygisiolcegi.asp> >, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].

endişeler, gelecekle ilgili endişeler, yeterince hazırlanmamakla ilgili endişeler, bedensel tepkiler, zihinsel tepkiler, genel sınav kaygısı (B&B Psikolojik Danışmanlık, 2005). Söz konusu ölçüm yöntemine bakıldığında, her ifade için sadece “doğru” veya “yanlış” şeklinde iki uçlu (dikatomik) cevap olanaklarının bulunduğu görülmektedir (B&B Psikolojik Danışmanlık, 2005). Diğer taraftan araştırmanın cevabını aradığı bir soru, sınav kaygısının hangi faktörlere dayandığıdır. Bu yüzden yazarlar veriler üzerinde keşfedici faktör analizi yapmak ve eğer varsa, bahsi geçen 7 faktörün dışındaki faktörleri de ortaya çıkarmak istemektedirler. Faktör analizi için verilerin normal dağılım göstermeleri gerektiğinden ötürü, yazarlar sözü edilen ölçüm yöntemini bire bir uygulamamışlar ve bu yöntemin içerdiği 50 ifadeye yönelik cevapların 5’li Likert tipi ölçeğe dağıldığı bir anket formu oluşturmuşlardır. Anket formlarının yanı sıra öğrenci tanıma formları oluşturulmuş ve bu formlarda öğrencilerin çalışıyor olup olmadıkları, ne kadar mutlu oldukları ve cinsiyetleri sorulmuştur.

Sınav Kaygısı Kavramının İstatistiksel Yapısının Ortaya Çıkarılması

Anketler ve öğrenci tanıma formları 5–17 Nisan 2009 tarihleri arasında İstanbul Aydın Üniversitesi’nin meslek yüksekokulundaki insan kaynakları yönetimi, emlak ve emlak yönetimi, sağlık kurumları işletmeciliği ile bankacılık ve sigortacılık programlarında uygulanmıştır. Söz konusu programlardaki toplam öğrenci sayısı 898’dir. %10’luk hata payı ve %95’lik güven aralığı altında örneklem büyüklüğü 87 çıkmaktadır. Diğer taraftan anket formlarında eksik verilerin olabileceği düşüncesiyle toplam 105 kişilik bir örneklem ile çalışılmıştır.

Gelinen nokta itibarıyla neden %10’luk hata payı yerine %5’lik hata payının kullanılmadığı düşünülebilir. Anket, her sınıfta sadece bir kez uygulanmıştır. Bunun sebebi ankete daha önce katılan öğrencilerin, daha sonra katılacak öğrencilere anket ifadelerini söylemelerini engellemektir zira ankete önce katılanlar, sonra katılanlara anket ifadelerini açıklarlarsa, bu durumda ankete sonra katılacak öğrencilerin etki altında kalabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla anket uygulaması sırasında sınıfta olan öğrenciler ankete katılmıştır ancak daha sonra sınıfa gelen veya devamsız olan öğrenciler ankete hiçbir şekilde dahil edilmemişlerdir. Buna bağlı olarak daha büyük bir hata payının dikkate alınması mantıklı görülmüştür.

105 katılımcı ve 50 anket ifadesi bulunmaktadır, dolayısı ile toplam 5250 adet veri elde edilmelidir. Ancak uygulama sonucunda 93 verinin eksik olduğu görülmüştür. Buna göre eksik verilerin oranı %1,78’dir. Mutluluk düzeyi, çalışıyor olma ve cinsiyet unsurlarında eksiklik bulunmamaktadır. Analizin başında, eksik verilerin doldurulması için eksik verilerin yerine ilgili değişkenlerin aritmetik ortalamaları yazılmıştır.

Sınav kaygısının istatistiksel yapısını, diğer bir ifadeyle sınav kaygısı kavramının hangi faktörlere dayandığını ortaya çıkarmak için keşfedici faktör analizi kullanılmıştır. Analizde çıkarım yöntemi olarak “temel bileşenler”, dönüşüm yöntemi olarak ise “varimax” seçilmiştir.

Keşfedici faktör analizinin sonucunda 50 ifadeden geriye 29 tanesi kalmıştır. KMO değeri 0,817 iken Bartlett test sonucu anlamlıdır, dolayısıyla veriler faktörleştirmeye uygun verilerdir. 29 ifade toplam varyansın %58,13’ünü açıklamaktadır. Ortaya toplam altı adet faktör çıkmaktadır. Söz konusu faktörler ve bu faktörlerin ifadeleri, Tablo 1’de yer almaktadır.

-
- Ankara Ticaret Meslek, Anadolu Ticaret Meslek ve Adalet Meslek Lisesi (2010). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.ankaraticaretlisesi.k12.tr/rehberlik/sinavkaygisilcegi1.doc>>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
 - Erzincan Lisesi (2010). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.erzincanlisesi.k12.tr/rhb.bel/sinav%20kayg.%20olc..doc>>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
 - Batman Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2009). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <http://www.batmanram.gov.tr/index.php?ind=downloads&op=download_file&ide=47&file=SnayKaygslai.doc>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
 - Çaycuma Anadolu Lisesi (2008). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <http://caycumaanadolulisesi.k12.tr/readarticle.php?article_id=9>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
 - Şehitkamil Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2009). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.sehitkamilram.gov.tr/dosya/1341.doc>>, [Erişim Tarihi: 07.10.2010].
- Ayrıca yöntemin bilgisayar formu örneği için bkz.: <http://www.ebos.com.tr/Dosyalar/Resimler/T-SKO-0503.pdf>

Tablo 1. Sınav Kaygısı Kavramının Faktörleri

	Faktörler					
	Sınav Gerginliği	Zihinsel Karışıklık	Akademik Başarı Kaygısı	Sınav Kariyer İlişkisi	Sınav Alternatifi	Sınav Gelecek İlişkisi
Sınavdan önce daima gergin ve huzursuz olurum.	,803					
Önemli sınavlardan önce midem bulanır.	,723					
Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik halinde olurum.	,697					
Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır.	,696					
Önemli bir sınava girecek olmam uyularımı bozar.	,691					
Önemli bir sınava hazırlanırken çok kere olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgiyi yaşarım.	,666					
Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.	,660					
Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.	,657					
Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerindeki kaslar kasılır.	,654					
Sınavlarla ilgili endişelerim çoğunlukla tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.	,564					
Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım	,561					
Bir sınavdan önce çoğunlukla içimden bağırma gelir.	,514					
Bir sınavdan sonra çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.		,665				
Bir sınava ne kadar çok çalışsam, o kadar çok karıştırıyorum.		,644				
Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanıyorum.		,566				
Önemli problemlerimden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı anlamaktır.		,516				
Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını zannediyorum.		,504				
Kırık not aldığım zaman, tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.			,759			
Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) başaracağım konusunda bana güveniyorlar.			-,721			
Başarısız olursam arkadaşlarımdan gözünde değerimin düşeceğini biliyorum.			,608			

Tablo 1 devam

Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.				,506		
Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara gelirler.				,714		
Sınavdaki sonuçların hayat başarımları ve güvenliğimle doğrudan ilişkili olduğunu düşünürüm.				,709		
Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini gösterir.				,531		
Sınıf geçmek için sınava girmektense, ödev hazırlamayı tercih ederdim.					,798	
Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bunu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim.					,633	
Eğer sınavlar olmasaydı dersleri daha iyi öğreneceğimden eminim.					,596	
Geleceğimin sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor.						,766
Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.						,756

Keşfedici faktör analizi sonucunda altı faktör ortaya çıktığı halde, bu faktörlerin güvenilirlik analizi yapıldığında dört faktörün nispeten düşük güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Sınav Kaygısı Kavramı Faktörlerinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

<u>Faktör</u>	<u>Cronbach-Alpha Değeri</u>
Sınav Gerginliği	0,914
Zihinsel Karışıklık	0,699
Akademik Başarı Kaygısı	0,272
Sınav Kariyer İlişkisi	0,566
Sınav Alternatifi	0,558
Sınav Gelecek İlişkisi	0,544
<u>İfadelerin Tamamı</u>	<u>0,879</u>

Literatürde genel olarak 0,6'nın üzerindeki Cronbach-Alpha değerleri kabul görmektedir (Garson, 2008) ve bu anlayışla hareket edilerek 0,6'nın altında Cronbach-Alpha değeri olan faktörler analiz dışı bırakılmıştır. Buna göre istatistiksel açıdan sınav kaygısı iki faktörden oluşmaktadır: Sınav gerginliği ve zihinsel karışıklık. Bu iki faktörün tüm ifadelerinin Cronbach-Alpha değeri ise 0,918 çıkmaktadır.

Sınav kaygısı faktörleri ile cinsiyet, çalışıyor olma ve mutluluk düzeyi ilişkileri

Daha önce de ifade edildiği gibi cinsiyet, çalışıyor olma ve mutluluk düzeyi değişkenlerinin her birisinin sınav kaygısı faktörlerinde bir etki yaratıp yaratmadığı ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle sınav kaygısını oluşturan faktörlerin söz konusu değişkenlerden etkilenip etkilenmediği incelenmektedir. İnceleme için “çok değişkenli genel doğrusal model (multivariate general linear model)” kullanılmıştır.

İlişkileri irdelemeden önce betimleyici istatistik çalışması yapılmış ve ardından da çok değişkenli genel doğrusal model uygulamasına geçilmiştir.

Betimleyici istatistiğe dayalı bulgular

Öğrencilerin ortalama mutluluk düzeyi 6,37 çıkmıştır. Buna göre öğrenciler “biraz mutlu”durlar. “Oldukça mutlu” olduklarını ifade eden öğrenci sayısı 28 iken, 20 öğrenci “mutlu” oldukları ifade etmişlerdir. Toplamda öğrencilerin dörtte üçlük kısmı farklı düzeylerde mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çok büyük bir kısmı (80 kişi) kadın öğrencidir. Erkek öğrencilerin sayısı sadece 25’tir. Bir işte çalışmayan öğrenci sayısı 72’dir. Buna göre öğrencilerin %68,6’sı işte çalışmamaktadır.

Keşfedici faktör analizi sonuçlarına göre ortaya iki adet faktör çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere söz konusu iki faktörde yer alan ifadeler Likert tipi ölçekle ölçülmüştür. Bu ifadeler verilen puanların değerlendirilmesi yapıldığında, diğer bir deyişle hangi ifadelerin daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları (öğrencilerin en çok hangi ifadelere katıldıkları) incelendiğinde, ortaya şu sonuçlar çıkmaktadır:

Sınav gerginliği faktörünün ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin en çok katıldıkları ifadenin “sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım” ifadesi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler sınavlardan önce gergin ve huzursuz olurlarken, sınav sonuçlarını öğrenmeden önce de ciddi bir şekilde endişe ve huzursuzluk hissetmektedirler. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir kısmı sınav sırasında bedenlerinin kasılmadığını ifade etmektedirler. Faktörün diğer ifadeleri incelendiğinde ise öğrencilerin genellikle ifadeler pek katılmadıkları görülmektedir.

Zihinsel karışıklık faktöründe ise tam tersine öğrencilerin ifadelerin tamamına katılım gösterdikleri dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler en çok bir sınavdan sonra, o sınavda yaptıklarından daha da iyisini yapabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler sınav sırasında zihinlerinin farklı konulara kaydığını ifade ederlerken, sınavlar sırasında bildiklerini de unutacak kadar heyecanlanmaktadır.

Sonuç çıkarıcı istatistiğe dayalı bulgular

Daha önce de belirtildiği üzere çok değişkenli genel doğrusal model kullanılmıştır. Modelin içeriğine geçmeden önce birtakım bilgilerin analiz edilmesi gerekmektedir. Tablo 3’te Box testinin sonuçları yer almaktadır. Box testinin özelliği, değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşitliğini (diğer bir ifadeyle kovaryans matrislerinin homojenliğini) kontrol etmesidir ve analize devam edebilmek için Box test değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir (Field, 2005: 134). Kısaca Box testi, çok değişkenli genel doğrusal modeli uygulayabilmek için yapılması gereken bir ön analizdir. Tablo 3’e göre Box test değeri anlamlı değildir ($p=0,352$; $p>0,05$).

Tablo 3. Box Testi Sonuçları

Box's Test of Equality of Covariance Matrices ^a	
Box's M	42,357
F	1,079
df1	30
df2	1,467E3
Sig.	,352
Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.	
a. Dizayn: Sabit Terim + Mutluluk Derecesi + İşin Olup Olmaması + Cinsiyet	

Box testine benzer bir şekilde Levene testi de doğrusal model uygulamasından önce yapılması gereken bir ön analizdir. Tablo 4’e göre Levene test değeri, her iki bağımlı faktör açısından da %5’lik anlamlılık seviyesinde istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Buna göre hata varyanslarının homojen olmaları söz konusudur. Diğer taraftan

hata varyanslarının homojen olmamaları durumunda, bağımlı değişkenlere dönüşüm yapılması gerekmektedir (Meyers v.d., 2006: 69). Varılan sonuca göre bağımlı değişkenler olan “sınav gerginliği” ile “zihinsel karışıklık” unsurları, genel doğrusal modele hiçbir istatistiksel müdahale yapılmaksızın katılabilir.

Tablo 4. Levene Testi Sonuçları

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a				
	F	df1	df2	Sig.
Sınav Gerginliği	1,624	24	59	,067
Zihinsel Karışıklık	1,324	24	59	,190
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.				
a. Dizayn: Sabit Terim + Mutluluk Derecesi + İşin Olup Olmaması + Cinsiyet				

Tablo 5'te modelin bütünü ele alındığı zaman üç bağımsız unsurun, sınav gerginliği ile zihinsel karışıklık üzerinde ne kadar etki yaratabildikleri ve bu etkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı görülmektedir. Tablo 5'e göre sadece cinsiyetin, sınav gerginliği ile zihinsel karışıklık üzerinde anlamlı bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır (p=0,013; p<0,05).

Tablo 5. Genel Doğrusal Model Hakkındaki Sonuçlar

Multivariate Tests ^c						
Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.
Sabit Terim	Pillai's Trace	,856	2,118E2 ^a	2,000	71,000	,000
	Wilks' Lambda	,144	2,118E2 ^a	2,000	71,000	,000
	Hotelling's Trace	5,965	2,118E2 ^a	2,000	71,000	,000
	Roy's Largest Root	5,965	2,118E2 ^a	2,000	71,000	,000
Mutluluk Derecesi	Pillai's Trace	,312	1,479	18,000	144,000	,106
	Wilks' Lambda	,708	1,489 ^a	18,000	142,000	,102
	Hotelling's Trace	,385	1,498	18,000	140,000	,099
	Roy's Largest Root	,289	2,309 ^b	9,000	72,000	,024
İşin olup olmaması	Pillai's Trace	,011	,382 ^a	2,000	71,000	,684
	Wilks' Lambda	,989	,382 ^a	2,000	71,000	,684
	Hotelling's Trace	,011	,382 ^a	2,000	71,000	,684
	Roy's Largest Root	,011	,382 ^a	2,000	71,000	,684
Cinsiyet	Pillai's Trace	,116	4,640 ^a	2,000	71,000	,013
	Wilks' Lambda	,884	4,640 ^a	2,000	71,000	,013
	Hotelling's Trace	,131	4,640 ^a	2,000	71,000	,013
	Roy's Largest Root	,131	4,640 ^a	2,000	71,000	,013
a. Tam istatistik						
b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.						
c. Dizayn: Sabit Terim + Mutluluk Derecesi + İşin Olup Olmaması + Cinsiyet						

Son olarak üç bağımsız unsurun, sınav gerginliği ile zihinsel karışıklık üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemeye yönelik sonuçlar Tablo 6’da bulunmaktadır.

Tablo 6’ya göre:

- Öğrencilerin cinsiyeti, sınav gerginliğini anlamlı olarak etkilemektedir ($p=0,004$; $p<0,05$).
- Öğrencilerin mutluluk derecesi de sınav gerginliğini anlamlı olarak etkilemektedir ($p=0,030$; $p<0,05$).
- Öğrencilerin bir işte çalışıyor olmalarının veya olmalarının hiçbir sınav kaygısı faktöründe anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.
- Bağımlı tek faktörün “sınav gerginliği” olduğu model, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p=0,003$; $p<0,05$). Ayrıca bu modeldeki bağımsız unsurlar, sınav gerginliğinin varyansının %31,2’sini açıklamaktadır ($R\text{ Squared} = 0,312$).

Tablo 6. Cinsiyet, İşin Olup Olmaması ve Mutluluk Derecesi Unsurlarının Sınav Gerginliği ile Zihinsel Karışıklık Üzerindeki Etkileri

Tests of Between-Subjects Effects						
Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Karelerin Toplamı	df	Ort. Kare	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	Sınav Gerginliği	11,212 ^a	11	1,019	2,964	,003
	Zihinsel Karışıklık	2,877 ^b	11	,262	1,126	,354
Sabit Terim	Sınav Gerginliği	98,541	1	98,541	286,537	,000
	Zihinsel Karışıklık	93,038	1	93,038	400,552	,000
Mutluluk Derecesi	Sınav Gerginliği	6,887	9	,765	2,225	,030
	Zihinsel Karışıklık	2,242	9	,249	1,073	,393
İşin olup olmaması	Sınav Gerginliği	,042	1	,042	,121	,728
	Zihinsel Karışıklık	,037	1	,037	,159	,691
Cinsiyet	Sınav Gerginliği	3,078	1	3,078	8,950	,004
	Zihinsel Karışıklık	,449	1	,449	1,933	,169
Hata	Sınav Gerginliği	24,761	72	,344		
	Zihinsel Karışıklık	16,724	72	,232		
Toplam	Sınav Gerginliği	371,831	84			
	Zihinsel Karışıklık	323,952	84			
Düz. Toplam	Sınav Gerginliği	35,973	83			
	Zihinsel Karışıklık	19,601	83			
a. R Squared = ,312 (Adjusted R Squared = ,207)						
b. R Squared = ,147 (Adjusted R Squared = ,016)						

SONUÇ

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*. Her iki unsuru, dolayısıyla sınav kaygısının bütününe etkileyen tek konu, öğrencilerin cinsiyetleri

olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri, sınav kaygılarını etkilemektedir sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç özellikle Türkiye'deki benzer konulu çalışmalara da paraleldir.

Diğer taraftan sınav kaygısı unsurları bir bütün olarak değil de ayrı ayrı ele alındığında, zihinsel karışıklığın cinsiyet, işte çalışıyor olma veya olmama ile mutluluk derecesi tarafından etkilenmediği görülmüştür. Sınav gerginliği ise öğrencilerin ne kadar mutlu oldukları ile cinsiyetlerinden etkilenmektedir.

Görüldüğü üzere sınav kaygısı hem fiziksel, hem de zihinsel unsurlara dayanmaktadır. Bu makalede söz konusu unsurlar ortaya çıkarılmıştır ancak unsurların arasında olabilecek ilişkiler dikkate alınmamıştır. Gelecekteki çalışmalarda söz konusu unsurlar arasında olan ilişkiler konu edilebilir.

Gelecekteki çalışmaların ele alacağı diğer bir husus ise akademik kaygıyı veya stresi etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik çevre koşullarının detaylı bir şekilde dikkate alınması olabilir. Literatürde söz konusu koşulları ele alan çalışmalar mevcuttur ancak bu çalışmaların koşulları son derece dar bir kapsamda konu edindikleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrencilerin bir işte çalışıyor olmalarının akademik stres veya kaygılarını etkilemesi konu edilirken sadece işte çalışmanın değil, işte çalışmaya iten faktörlerin de akademik stres veya kaygıyla olabilecek ilişkileri dikkate alınabilir. Bu faktörlerin hem işte çalışmayı, hem de akademik stres ve kaygıları etkileyip etkilemediği incelenebilir. Kısaca çevre faktörlerinin hem mevcut durumlarının, hem de mevcut durumlarının ortaya çıkmasını sağlayan sebeplerin akademik stres ve kaygıyla olan ilişkileri irdelenebilir.

Gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin demografik özellikleri ile çevre faktörlerinin doğrudan akademik stres veya kaygıyla olan ilişkilerinin yanı sıra, bu hususların stres veya kaygıyı oluşturan etmenlerle olan ilişkileri de araştırma konusu yapılabilir. Burada daha ilginç bir çalışma konusu ise bu ilişkilerin nasıl bir etkileşim gösterdiklerini incelemek olabilir.

Dikkat edilirse şu ana kadar demografik özelliklerin ve çevre faktörlerinin akademik stres ve kaygıyı etkilediği varsayılarak yorum yapılmıştır. Diğer taraftan akademik stres ile kaygının, öğrencilerin içlerinde bulundukları koşulları nasıl etkilediğini ele almak, başlı başına ayrı bir yaklaşım demektir. Söz konusu yaklaşımı içeren çeşitli çalışmalar yapılabilir. Daha önce de görüldüğü üzere bazı çalışmalar, akademik stresin öğrencilerin sağlıklarını bozduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer nitelikli ancak daha geniş bir bakış açısına sahip olan çalışmalar yapılabilir. Örneğin akademik stres ve kaygının öğrencilerin psikolojilerini nasıl etkilediği incelenebilir. Eğer bir etki varsa, bu etki öğrencinin sosyal ortamına da yansır. Öğrencinin sosyal ortamına yansiyacak etki ise öğrencinin psikolojini etkileyecek yeni sonuçları doğurabilir. Şu halde akademik stres ve kaygının doğrudan veya dolaylı olarak birkaç adet farklı etkisi olabilir. Ayrıca bu etkiler kendi aralarında neden-sonuç ilişkisine de sahip olabilirler. Tüm bu etkilerin incelenmesi ayrı bir çalışma konusu olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak akademik stres ile kaygıyı konu edinen çalışmalar bulunmaktadır ve konuyu oldukça farklı şekillerde ele almak da mümkün görünmektedir. Gelecekte, şu ana kadar önerilen hususları ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ANDREWS, B. ve WILDING, J. (2004). The Relation of Depression and Anxiety to Life-stress and Achievement in Students. *British Journal of Psychology*, 95, 509–521.
- ANKARA TİCARET MESLEK, ANADOLU TİCARET MESLEK VE ADALET MESLEK LİSESİ (2010). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.ankaraticaretlisesi.k12.tr/rehberlik/sinavkaygisolcegi1.doc>>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
- AYDIN, K.B. (2006). *Stresle Başa Çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BALABAN, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1–8.

- BARNETT, R.C. ve BARUCH, G.K. (1985). Women's Involvement in Multiple Roles and Psychological Distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 135–145.
- BATMAN REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (2009). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <http://www.batmanram.gov.tr/index.php?ind=downloads&op=download_file&ide=47&file=SnavKaygslei.doc>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
- B&B PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK. (2005). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.bbdanismanlik.com.tr/sayfa/snavkaygisiolcegi.asp>>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
- BİLGEL, N., KABATAŞ, B., ATALAR, G. ve GÜNDÜZ, Y. (2007). Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Duygu Durum Araştırması. [Erişim Adresi]: <<http://web.inonu.edu.tr/~eisemp8/bildiri-pdf/bilgel-kabatas-atalar-gunduz.pdf>>, [Erişim Tarihi: 09.03.2009].
- BROWN, L. (2008). The Incidence of Study-Related Stress in International Students in the Initial Stage of the International Sojourn. *Journal of Studies in International Education*, 12, 5–28.
- BUNEVICIUS, A., KATKUTE, A ve BUNEVICIUS, R. (2008). Symptoms of Anxiety and Depression in Medical Students and in Humanities Students: Relationship with Big-Five Personality Dimensions and Vulnerability to Stress. *International Journal of Social Psychiatry*, 54, 494–501.
- CARVER, C.S. ve SCHEIER, M.F. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184–195.
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. ve WEINTRAUB, J.K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.
- CEYLAN, A. ve ULUTÜRK, Y.H. (2006). Rol Belirsizliği, Rol Çatışması, İş Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7, 48–58.
- CHEN, W., YU, T., LIN, T., COOPER, Y. ve CARY, L. (2003). Determinants of Perceived Occupational Stress Among Chinese Offshore Oil Workers. *Work & Stress*, 17, 287–305.
- CHEN, H., WONG, Y., RAN, M. ve GILSON, C. (2009). Stress among Shanghai University Students: The Need for Social Work Support. *Journal of Social Work*, 9, 323–344.
- CÜCELOĞLU, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇAKMAK, Ö. ve HEVEDANLI, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 115–127.
- ÇAYCUMA ANADOLU LİSESİ (2008). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <http://caycumaanadolulisesi.k12.tr/readarticle.php?article_id=9>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
- DECKRO, G.R., BALLINGER, K.M., HOYT, M. ve WILCHER, M. (2002). The Evaluation of a Mind/Body Intervention to Reduce Psychological Distress and Perceived Stress in College Students. *Journal of American College Health*, 50, 281–287.
- DONALDSON, J.F. ve GRAHAM, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, 24–40.

- DURNA, U. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20, 319–343.
- ENDLER, N.S., KANTOR, L. ve PARKER, J.D.A. (1994). State-trait Coping, State-trait Anxiety and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 16, 663–670.
- ERZİNCAN LİSESİ (2010). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.erzincanlisesi.k12.tr/rhb.bel/sinav%20kayg.%20olc..doc>>, [Erişim Tarihi: 06.10.2010].
- FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications, California.
- FINKELSTEIN, C., BROWNSTEIN, A., SCOTT, C. ve LAN, Y. (2007). Anxiety and Stress Reduction in Medical Education: An intervention. *Medical Education*, 41, 258–264.
- GARSON, G.D. (2008). Scales and Standard Measures. [Erişim Adresi]: <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/standard.htm#internal>>, [Erişim Tarihi: 11.04.2009].
- GERDES, H. ve MALLINCKRODT, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281–288.
- GIANCOLA, J.K., GRAWITCH, M.J. ve BORCHERT, D. (2009). Dealing With the Stress of College: A Model for Adult Students. *Adult Education Quarterly*, 59, 246–263.
- GÜNEY, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- HALAMANDARIS, K.F. ve POWER, K.G. (1999). Individual Differences, Social Support and Coping with the Examination Stress: A Study of the Psychosocial and Academic Adjustment of First Year Home Students, *Personality and Individual Differences*, 26, 665–685.
- HOUSEKNECHT, S.K. ve SPANIER, G.B. (1980). Marital Disruption and Higher Education among Women in the United States. *Sociological Quarterly*, 21, 375–389.
- JOHNSON, B.A. (2007). Relationships Among Social Support, Life Purpose, and Stress in the Lives of Graduate Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida.
- JOSE, O. ve ALFONS, V. (2007). Do Demographics Affect Marital Satisfaction? *Journal of Sex and Marital Therapy*, 33, 73–85.
- KANTERS, M.A., BRISTOL, D.G. ve ATTARIAN, A. (2002). The Effects of Outdoor Experiential Training on Perceptions of College Stress. *Journal of Experiential Education*, 25, 257–267.
- LINDROP, E. (1999). A Comparative Study of Stress Between Pre- and Post-Project 2000 Students. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 967–973.
- LU, L., (1994). University Transition: Major and Minor Life Stressors, Personality Characteristics and Mental Health. *Psychological Medicine*, 24, 81–87.
- MACGEORGE, E., SAMTER, W. ve GILLIHAN, S. (2005). Academic Stress, Supportive Communication and Health. *Communication Educatio*, 54, 365–372.
- MEYERS, L.S., GARNST, G. ve GUARINO, A.J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Sage Publications, California.

- MISRA, R. ve MCKEAN, M. (2000). College Students' Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41–51.
- ÖNER, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını No: 1, İstanbul.
- ÖNER, N. (1996). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZGAN, H. ve BALKAR, B. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 337–350.
- PANCER, S.M., HUNSBERGER, B., PRATT, M.W. ve ALISAT, S. (2000). Cognitive Complexity of Expectations and Adjustment to University in the First Year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38–57.
- PERSAUD, R. (1993). The Loneliness of the Long-distance Student. *Journal of International Education*, 4, 45–51.
- RICKINSON, B. ve RUTHERFORD, D. (1996). Systematic Monitoring of the Adjustment to University of Undergraduates: A Strategy for Reducing Withdrawal Rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 213–225.
- RIGGIO, R.E., WATRING, K.P. ve THROCKMORTON, B. (1993). Social Skills, Social Support and Psychosocial Adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275–280.
- ROGERS, A.K. (2007). *Stress Perceptions in Occupational Therapy Students: Traditional versus Distance Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, West Virginia University.
- ROSS, S., NIEBLING, B. ve HECKERT, T. (1999). Sources of Stress among College Students. *College Student Journal*, 33, 312–317.
- SANDLER, M.E. (2002). A structural examination of academic integration, perceived stress, academic performance and goal commitment from an elaborated model of adult student persistence. *American Educational Research Association, Working Paper*.
- SIVONOVA M., ZITNANOVA, I., HLINIKOVA, L., SKODACEK, I., TREBATICKA, J. ve DURACKOVA, Z. (2004). Oxidative Stress in University Students during Examinations. *Stres*, 7, 183–188.
- SPIELBERGER, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Consulting Psychology Press, Palo Alto, CA.
- STRUTHERS, C.W. ve PERRY, R.P. (1996). Attributional Style, Attributional Retraining and Innoculation against Motivational Deficits. *Social Psychology of Education*, 1, 171–187.
- STRUTHERS, C.W., RAYMOND, P. ve MENEZES, V.H. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41, 581–592.
- ŞEHİTKAMİL REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (2009). Sınav Kaygısı Ölçeği. [Erişim Adresi]: <<http://www.sehitkamilram.gov.tr/dosya/1341.doc>>, [Erişim Tarihi: 07.10.2010].
- TETLOCK, P.E., PETERSON, R.S. ve BERRY, J.M. (1993). Flattering and Unflattering Personality Portraits of Integratively Simple and Complex Managers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 500–511.
- YOUNG, P. (2000). I Might as Well Give Up: Self Esteem and Mature Students' Feelings about Feedback on Assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 409–418.