

BAŞARISIZLIK NEDENLERİ VE SINAV KAYGISI (İSTANBUL-ZEYTİNBURNU İLÇESİ ÖRNEĞİ)

M. Hülya ÜNAL-KARAGÜVEN

Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe, İstanbul, Türkiye
mhulya@marmara.edu.tr

Özet

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda başarısızlık nedenleri ve sınav kaygısı ile ilgili çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerimizin uluslararası ve ulusal sınavlarda yeterli başarıyı gösterememesi bu alanda çalışma yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Başarısızlık nedenleri ortadan kaldırılarak akademik başarı artırılabilir ve sınavlarda daha iyi sonuçlar alınabilir. Çalışmanın amacı bir grup lise öğrencisinde başarısızlık nedenlerini ve sınav kaygısını incelemektir. Bu amaçla, yaygın olarak kullanılan bir başarısızlık nedenleri anketi ve sınav kaygısı envanteri kullanılmıştır. Her ikisinde de maddelerin öğrenciler tarafından işaretlenme oranları sayısal olarak belirlenmiş, en fazla işaretlenmiş maddeler değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu İstanbul, Zeytinburnu ilçesindeki üç endüstri meslek lisesinden 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma tekstil bölümü öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Veriler, tanımsal istatistik teknikleri kullanarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının ilgisiz ebeveynler, öğrencilerin motivasyon eksikliği, okulla ilgili problemler, öğretmenlerin kalitesi, programı ve sistemle ilgili sorunları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ilaveten sonuçlar öğrencilerin sınavlarda sınav kaygısı hissettiklerini göstermiştir. Ulaşılan bulguları genelledebilmek için daha büyük çalışma gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Başarısızlık nedenleri, sınav kaygısı.

REASONS OF FAILURE AND EXAM ANXIETY (EXAMPLES OF ISTANBUL-ZEYTİNBURNU DISTRICT)

Abstract

School failure reasons and test anxiety have an important place in studies conducted in the field of educational sciences. The academic success ranking of Turkish students in both international and national exams is not good enough. This situation makes it necessary to make studies about these subjects. The purpose of the study is to examine school failure reasons and test anxiety in a group of high school students. For this purpose, a commonly used failure reasons questionnaire and test anxiety inventory were used. Study group consisted of 150 students from three industrial and vocational high schools in Zeytinburnu-Istanbul district. Study is limited to students from textile department. The data has been evaluated by using descriptive statistics techniques. It was found that students' academic failure were related uninterested parents, lack of students' motivation, schools related problems, teachers' quality, program and system related problems. Additionally, results revealed that students feel anxious in tests. It has been suggested that similar studies should be conducted with larger groups in order to generalize the findings.

Keywords: School failure reasons, test anxiety.

Giriş

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda, başarısızlık nedenleri ve sınav kaygısı uzun yıllardan beri üzerinde çalışılan önemli konular olmuştur (Şemin, 1975; Dam, 2008; Altun, 2009; Anıl, 2010; Tatlıoğlu, ve Ram, 2016). Türkiye’de uluslararası ve ulusal sınavlardan aldığı sonuçlar başarısızlık nedenleri ve sınav kaygısı konularını bir kez daha gündeme getirmiştir. Gerek PISA (Program for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Studies-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası sınavlara gerekse üniversiteye giriş sınavı gibi ulusal sınavlara katılan öğrencilerin istenilen başarıya ulaşamadıkları gözlenmiştir. 15 yaş grubu öğrencileri değerlendirmeye yönelik olarak üç yılda bir yapılan PISA sınavlarında ülkemiz oldukça düşük seviyelerde kalmaktadır (<http://www.oecd.org/pisa/>). İyi sonuçlar alınamayan diğer bir sınav olan TIMSS ise dört yılda bir 4. ve 8. sınıf öğrencilerini fen ve matematik alanlarında değerlendirilmesine yönelik bir tarama sınavıdır (<http://timss.meb.gov.tr/>). 2015 yılında yapılan son TIMSS sınavında Türkiye 112ortalamalarını yükseltmiş ancak yine de dünya ortalamasının altında kalmıştır (<http://www.hurriyet.com.tr/timss-2015-aciklandi-40292313>). Bu sınavlar bazı açılardan eleştirilse de ulaşılan başarıların tesadüf olmadığı açıktır (Bakioğlu, 2013). Uluslararası sınavlarda olduğu gibi YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) gibi yerel sınavlarda da sonuçlar istenilen düzeyde değildir. Üniversiteye girişte iki aşamalı sınav sisteminin ilk aşaması olan YGS sınavında 2017 sonuçlarına göre sınava girenlerin %14,8 i barajı geçememiş ve son beş yılın en kötü matematik testi ortalamasına ulaşılmıştır (http://www.ntv.com.tr/egitim/ygs-2017-gecen-yillara-gore-nasildi,AEEC_PI3UEqU_uoKZ2zqIQ). Bu tür genel sınavların sonuçları ile ilgili olarak şimdiye kadar pek çok çalışma yapılmıştır (Eraslan, A., 2009; Kutlu, 2001; Anıl, D., 2010). Sınavlardan elde edilen bu yetersiz sonuçlar, başarısızlık nedenleri ve başarıyı olumsuz etkilediği kabul edilen sınav kaygısı konusunda daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Öncelikle akademik performans ve akademik başarı ifadelerine açıklık getirmek gerekirse, akademik performans şu şekilde açıklanabilir; bir öğrencinin eğitsel ya da okul ile ilgili performansı. Bu performans bir ders veya ders grubundan alınan notlarla, eğitimdeki ana çıktılarının kazanılması ile ilgilidir. Eğitimin ana çıktıları olan bilgi, yetenek

ve davranışları ölçerek elde edilen verileri yorumlama yoluyla performansın belirlendiği kabul edilir (Daniels ve Schouten, 1970). Akademik performans kısaca öğrencilerin sınavlardan aldığı notlar sonucu oluşan genel not ortalaması olarak düşünülebilir. Düşük akademik performans, sınav yapılan kişinin beklenen standardın altına düşmesi şeklinde açıklanır (Daniels ve Schouten, 1970, Aremu, 2000; Mallory, 2004). Bu durumu akademik başarısızlık şeklinde değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla akademik performans ile akademik başarı arasında bir sebep-sonuç ilişkisi bulunduğu söylenebilir. Düşük akademik performans okulda akademik başarısızlığa, yüksek akademik performans ise akademik başarıya neden olmaktadır.

“Başarı” kelimesinin sözlük anlamı “Başarma işi, muvaffakiyet” olarak belirtilmiştir (<http://www.tdk.gov.tr>). Akademik başarı ise “Bilimsel nitelikteki başarma işi” olarak açıklanabilir (<http://www.tdk.gov.tr>). Akademik başarı, bilimsel veya kuramsal başarı olarak düşünülür ve eğitsel başarı testlerindeki başarı ile ilgilidir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Sınavlarda başarı gösteren öğrenciler akademik olarak başarılı öğrenciler olarak değerlendirilir. Ancak, bütün öğrencilerin akademik başarıları aynı düzeyde bulunmadığı gibi, bir öğrencinin eğitim yaşantısı boyunca da farklılıklar gösterebilir. Oysaki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt başlıklarını içeren bilişsel hedefler eğitimin hedefleri arasında ilk sırayı teşkil eder (Ertürk, 1979). Öğrencilerin bilişsel hedeflere ulaşma düzeyi somut olarak akademik başarıyla ifade edilir. Sonuç olarak akademik başarının eğitimin birincil hedefi olduğu söylenebilir. Bu durumda akademik başarıyı etkileyen faktörler önem kazanır. Akademik başarının, değişik faktörlerden etkilendiğini gösteren çalışmalar vardır (McCaslin ve Hickey, 2001; Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Schunk, 2001). Bu faktörler arasında; öğrencinin kendi kendini etkin bir şekilde yönlendirmesi, planlama ve izleme yeteneği, kendi davranış, zihin ve öğrenme stratejilerini değerlendirebilmesi yer alır. Ancak, bütün bunların yanı sıra akademik başarıyı artırmak için önce başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi gerekir. Literatürde “başarısızlık nedenleri” ve “başarıyı etkileyen faktörler” başlıklarıyla benzer içeriklerin çalışıldığı görülmektedir (Dam, 2008; Savaş, Selma ve Adem, 2010; Anıl, 2011; Tatlılıoğlu ve Ram, 2016). Başarısızlık nedenleri zaman zaman “sınıf içi başarısızlık nedenleri” olarak da incelenmiştir (Altun, 2009; Aksan ve Koçyiğit, 2011). Başarısızlık tek bir nedenden kaynaklanmaz, örneğin ders çalışma tekniklerini bilmemek, aile baskısı ile okula gitmek, kendi ilgi ve isteği dışında bir okulda okumak,

düşük motivasyon gibi nedenler başarısızlık nedeni olabilir (Tan, 2000, Pekrun, 2001, Ünal-Karagüven, 2015). En bilinen başarısızlık nedeni öğrencinin sorumluluk hissetmeyip, ders çalışma saatlerini düzenlememesidir. Ancak bunun dışında; öğrencinin zihinsel yeteneği, kişilik özellikleri gibi kişisel nitelikleri, aileden kaynaklanan nedenler ve okula ait nedenler başarısızlık nedeni olabilir (Seven ve Engin, 2008; Dam, 2008, Diaz, 2003, Elmacıoğlu, 1998). Sosyoekonomik yetersizliklerin akademik performans dolayısıyla başarı üzerinde etkili olabileceği konusu da ayrıca çalışmalarla incelenmiştir (Considine ve Zappala, 2007). Bu faktörlerin yanında başarıyı etkileyen bir faktör olarak sınav kaygısı konusu da incelenmelidir.

Sınav kaygısı, zayıf akademik performans için önemli bir faktördür. Genel olarak sınav performansı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu kabul edilir. Sınav kaygısı ile ilgili sorunlar başarısızlık nedenleri içinde sıklıkla teorik ve ampirik olarak çalışılan konulardan olmuştur (Simons & Bibb, 1974; Bozak, 1982; Sarason, 1984; Eysenck & Calvo, 1992; Stöber, 2004; Stöber & Pekrun, 2004; Putwain, 2008; Uzbaş, 2009; Ergene, 2011; Hürsen, & Tekman, 2014; Ünal-Karagüven, 2015; Göveç ve Başgöl, 2017). Bugüne kadar yapılan çalışmalarla, sınav kaygısının önemli bir başarısızlık nedeni olduğu doğrulanmıştır. Öner (1990) yaptığı çalışmada akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Yıldırım (2000) ise sınav kaygısının akademik başarı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, PISA 2017 verilerine göre OECD ülkeleri içinde Türkiye, İtalya'dan sonra öğrencilerin en fazla kaygı duyduğu ikinci ülke olmuştur. "Sınava iyi hazırlanmasına rağmen çok kaygı duyduğunu" söyleyen öğrencilerin oranı %58,8 düzeyindedir. "Ders çalışırken stres yaşadığını" belirtenlerin oranı ise %56 düzeyindedir (<https://tr.sputniknews.com/turkiye/201704201028168499-en-mutsuz-ogrenciler-turkiyede>). Anadolu Liseleri Sınavına hazırlanan 144 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin % 60.41'inin sınav kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aydın, 1992). Üniversite birinci basamak sınavının tüm öğrencilerde kaygıyı yükselttiğini bulmuştur (Cengiz, 1988). Bütün bu veriler başarısızlık nedenleri ile birlikte sınav kaygısı konusunda da çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Kaygı, normal olarak her insanın tehdit algısı karşısında geliştirdiği temel duygulardan biridir. Hafif bir tedirginlikten paniğe kadar geniş bir yelpazede görülebilir (Morris, 2001). Uzun yıllar "kontrol dışı kalan duygu" olarak değerlendirilmiş ve "kaynağı belirsiz olan korku" olarak tanımlanmıştır. Literatürde kaygı ile ilgili çeşitli

tanımlara rastlanmaktadır. “Bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan bireyde oluşan bir ruh halidir” (Öner, 1985, ss. 23). “Anksiyete elem doğrutusunda bir duygulanım durumudur” (Köknel, 1988, ss. 136). Spielberg (1970) ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar sonucunda kaygının iki türü olduğu ispatlanmıştır. Kaygı sürekli ya da durumluk olabilir (Liebert ve Morris, 1970). Tehlikeli çevresel nedenlerden dolayı her birey geçici, duruma bağlı bir kaygı yaşar bu kaygı “durumluk kaygı” olarak adlandırılır. Yer ve zamana göre ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli kaygı, bir bireyde kronik hale gelen ve devamlılığı olan kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1983). Kaygı, durumluk ve sürekli olması dışında, kaygının özel bir türü olan sınav kaygısı olarak ta incelenir.

Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan ve sınav performansını etkileyen kaygının yoğun fizyolojik, bilişsel ve / veya davranışsal belirtilerini ifade eder. Bir kişinin resmi veya gayri resmi olarak değerlendirildiği zaman ortaya çıkan belirli bir performans kaygısı türüdür. Çocuklar sınavlara girme, sunum yapma ve sınıfa katılmalarına yanıt olarak sıklıkla sınav kaygısı yaşarlar (Huberty ve Dick, 2006). Bir tanıma göre sınav kaygısı, sınavda başarısız olma korkusu ve olumsuz değerlendirilme korkusudur (Brown, 2004). Olumsuz değerlendirilme korkusu (Öğretmenim aptal olduğumu düşünecek) sınav kaygısı olan çocukların yaşadığı yaygın bir korkudur. Sınav kaygısının semptomları fizyolojik olabilir (örneğin, hızlı kalp atım hızı, kas gerginliği, ciltte kızarıklık, uyku problemleri, baş ağrıları), bilişsel olabilir (örneğin, hafıza güçlükleri, dikkat sorunları, konsantrasyon sorunları, endişe, problem çözme güçlükleri, bilişsel çarpıtmalar) ve davranışsal olabilir (örneğin, görevden kaçınma gibi) (Mash ve Wolfe, 2007; Merrell, 2008; Merrell ve Gueldner, 2010, Sawka-Miller, 2011). Sınav kaygısı akademik performansın önemli bir yordayıcısıdır (belirleyicisidir) ve çeşitli çalışmalar zararlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Zeidner, 1998). Son yıllarda geliştirilen sınav kaygısı modelleri süreç odaklı olup, birçok değişkenin bu süreçte nasıl etkileştiğini vurgulamaktadır. Zeidner ve Mathews'un (2005) öz-düzenleyici modelinde kısa vadeli yoğun stres, öncelikle, olumsuz inançların sonucu olarak görülür. Uzun süreli yoğun stres ise uyumsuz kişi-durum etkileşimi (örneğin, diğerlerinden gelen olumsuz geri besleme ve kaçınma) sonucunda görülür. Biyo-psiko-sosyal model (Lowe ve ark., 2008), ise zeka, çalışma becerileri ve akademik öz-yeterlik gibi (distal) değişkenler ile durumsal veya kişilerarası (proximal) değişkenlerin birleşiminin kaygı düzeyini belirlediğini

önermektedir. Kaygının düşük seviyelerinin kolaylaştırıcı, daha yüksek seviyelerinin ise performansı zayıflatıcı olduğu kabul edilmektedir. Henüz, evrensel olarak kabul edilmemiş olsa da bu durum, test kaygısı ve performans arasında doğrusal ilişki olduğunu göstermektedir (Putwain, 2008). Sarason (1984), endişe verici düşüncelerin dikkati etkilediğini ve bu nedenle mevcut bilişsel kaynakları azalttığını öne sürmüştür. Kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı test kaygılarının bağımsız olduğunu, böylece bir öğrencinin bir testte yüksek ve diğerinde düşük performansta olabileceği de düşünülmektedir (Putwain, 2008). Test kaygısının gelişimi okul öncesi yıllarda başlar, ilköğretim yıllarında ortalama bir artış gösterir ve ilköğretim sonrasında bu ortalama istikrar gösterir (Pekrun, 2001). Kaygının olumsuz etkilerinin abartıldığını savunan araştırmacılar (Eysenck ve Calvo, 1992) olsa da başarısızlık nedenleri ile birlikte sınav kaygısının da incelenmesi gerekli olmaktadır. Başarısızlık nedenleri ve sınav kaygısı üzerinde çalışılarak akademik performansı artırmak ve sınavlarda daha iyi sonuçlar almak mümkün olabilir. Araştırma soruları; 1. Öğrencilerin başarısızlık nedenleri nelerdir? (Başarısızlık nedenleri olarak hangi nedenler gösterilmektedir?). 2. Sınav kaygıları yüksek midir?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, betimsel bir yöntemdir. Betimsel tarama yönteminde bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri gibi geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirlenir (Karasar, 2005). “..... nedir?”, “..... ne ile ilgilidir” gibi sorulara cevap aranır. Var olan değiştirmeden incelenir. Kısaca tarama modelinde araştırma konusu ile ilgili var olan durumun sanki fotoğrafı çekilir ve betimlenir (Neuman, 2012). Bu çalışmada, işaretlenme sıklığına göre maddelerin içerikleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma gerekli izinler alındıktan sonra İstanbul ilinde Zeytinburnu ilçesinde bulunan üç meslek lisesinin tekstil bölümlerinde yapılmıştır; Zeytinburnu TRİSAD Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Zeytinburnu Tekstil Meslek Lisesi ve Şehit Büyükelçi Galip

Balkar Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi. Bu okulların 10, 11 ve 12. sınıflarındaki öğrencilerden çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar çalışma grubunu oluşturmuştur. Başlangıçta toplam 161 öğrenciye ulaşılmış, ancak 150 kişilik grubun uygulamaları sağlıklı bulunup çalışmaya dâhil edilmiştir. İstatistik analizler 150 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunun %49,3'ü erkek, %50,7'si kız öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 17 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Çalışmada demografik verileri toplamak için bir anket hazırlanmıştır. Ankette yaş ve cinsiyet gibi demografik verileri toplamaya yönelik ifadeler yer almıştır. Bu tür bilgilere yönelik sorular, başarısızlık nedenlerini belirlemeye yönelik ifadelerin başında yer almıştır. Öğrencilerden isim yazmaları istenmemiştir. Her öğrenci için, ikili bir set hazırlanmıştır (n=55).

Başarısızlık nedenleri anketi: Başarısızlık nedenleri anketi, başarısızlık nedenlerini belirlemek için yaygın olarak kullanılan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından rehberlik servislerine önerilen bir anket formudur (http://www.aktuelpdr.net/rehberlik-dokumanlari/anketler;mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/22/.../02105617_baarszlknedn.ank.doc). Anket 32 maddeden oluşmuştur. Başarısızlık nedenleri anketinde yer alan her ifadenin başında işaretlemenin yapılabileceği () şeklinde boşluk yer almaktadır. Örneğin “() Çoğu defa beklediğim notların gelmemesinden”. Öğrenciler kendileri için önemli olan ifadenin yanındaki boşluğu işaretleyerek çalışmaya katılmıştır. Bazı uygulamalarda cevap için ayrı bir form kullanılmaktadır.

Sınav kaygısı envanteri: Sınav Kaygısı Envanterinin orijinal formu C.D. Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiştir. Öner (1990) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Bu envanterin ölçtüğü nitelik, sınav ve sınanmayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceler olup uygulama için özel eğitim gerektirmez. Yaklaşık 8-10 dakika içerisinde cevaplanabilir ve grup olarak da uygulanabilir. Envanter 20 maddeden oluşmuştur. Maddelerin 8 tanesi kuruntu, 12 tanesi duyusallık alt testini oluşturur. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir. Her ifade dört yanıt şıkkı vardır: (1) hemen hiçbir zaman; (2) bazen; (3) sık sık; (4) hemen her zaman. Sadece ilk madde terstir. Türkçe formun norm, güvenilirlik ve geçerlik gibi istatistiksel çalışmaları yapılmış ve yüksek değerler elde edilmiştir (.96)

(Öner, 1997, p.473). Bu çalışmada uygulanan envantere puanlama yapılmamıştır. Envanteri oluşturan maddeler, şıklarının işaretlenme sıklığına göre tek tek değerlendirilmiştir.

Bulgular

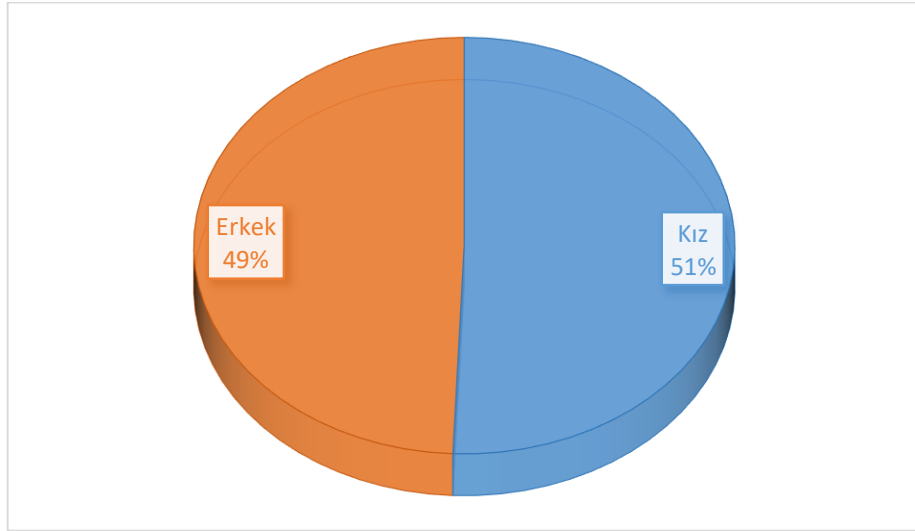
Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait frekans dağılımları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre frekans ve dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	76	50,7
Erkek	74	49,3
Toplam	150	100

Yukarıdaki Tablo 1’de görüldüğü gibi 150 toplam katılımcıdan 76’sı kız, 74’ü erkek öğrenciden oluşmuştur. Dağılım oranları Şekil 1’de görülmektedir.

118



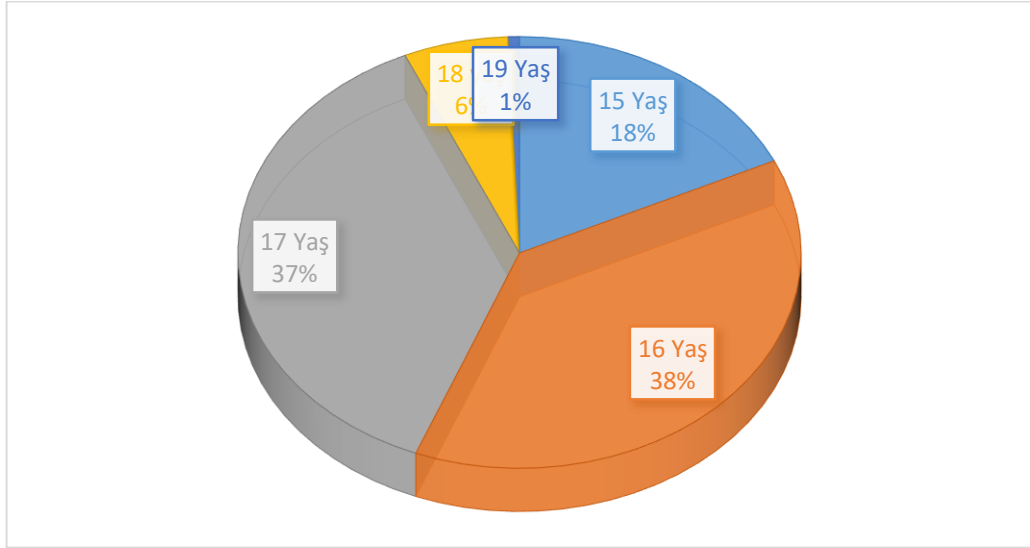
Şekil 1. Cinsiyet dağılımı.

Şekil 1’den anlaşılacağı gibi çalışmaya katılanların %50,7’si kız, %49,3’ü erkek öğrencilerden oluşturmaktadır.

Tablo 2. Yaşa Göre Dağılım Frekans ve Yüzdeleri

Yaş	f	%
15	27	18
16	57	38
17	56	37,3
18	9	6
19	1	,7
Toplam	150	100

Yukarıdaki Tablo 2’de görüldüğü gibi 15 yaşında 27, 16 yaşında 57, 17 yaşında 56, 18 yaşında 9 ve 19 yaşında 1 öğrenci bulunmaktadır. En büyük grubu 57 kişiyle 16 yaş grubu oluşturmuştur. Yaş ortalaması 17’dir. Ayrıca aşağıdaki Şekil 2’de yaşlara göre orantısal dağılımlar verilmiştir.



Şekil 2. Yaş dağılımı.

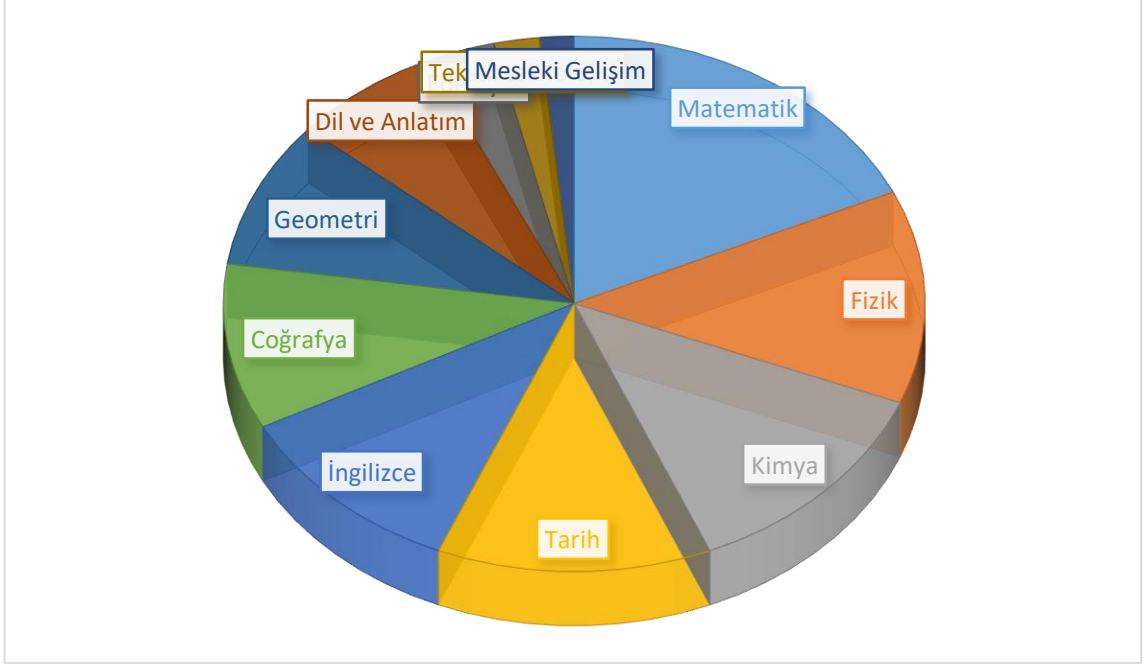
Yukarıdaki Şekil 2 ve Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi öğrencilerin %38’i 16 yaşında; %37’si 17 yaşında; %16,7’si 15 yaşında; %6’sı 18 yaşında; %1,3’ü 14 yaşında ve %0,7’si ise 19 yaş grubundadır. En büyük grubu %38 ile 16 yaş grubu oluşturmaktadır. 19 yaşında ise sadece bir öğrenci yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin başarısız oldukları

dersleri tespit etmek amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtta göre derslerin frekans dağılımları aşağıda Tablo 3 ve Şekil 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Başarısız Olunan Veya Çalışıldığı Halde Başarısız Olunan Derslerin Seçim Sayıları ve Oranları

Dersler	Seçim Sayısı	%
Matematik	69	18,2
Fizik	49	12,9
Kimya	48	12,6
Tarih	48	12,6
İngilizce	42	11,1
Coğrafya	38	10,0
Geometri	34	8,9
Dil ve Anlatım	26	6,8
Edebiyat	12	3,2
Tekstil Teknolojisi	8	2,1
Mesleki Gelişim	6	1,6

Yukarıdaki Tablo 3’de başarısız olunan dersler sırasıyla verilmiştir. Görüldüğü gibi Matematik dersi 69 kişi, Fizik dersi 49 kişi, Kimya dersi 48 kişi, Tarih dersi 48 kişi, İngilizce dersi 42 kişi tarafından işaretlenmiştir. İlâveten; Coğrafya dersi 38 kişi, Geometri dersi 34 kişi, Dil ve Anlatım dersi 26 kişi, Edebiyat dersi 12 kişi, Tekstil Teknolojisi 8 kişi ve Mesleki Gelişim dersi 6 kişi tarafından en çok başarısız olunan ders olarak işaretlenmiştir.



Şekil 3. Başarısız olunan veya çalışıldığı halde başarısız derslerin dağılımı.

Yukarıdaki Şekil 3 ve Tablo 3' de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğunun %18,2 ile Matematik dersinden, %12,9'unun Fizik dersinden, %12,6'sının Kimya dersinden, %12,6'sı Tarih dersinden ve %11,1'i İngilizce dersinden başarısız olduklarını belirtmişlerdir. İlaveten; %10'unun Coğrafya dersinden, %8,9'unun Geometri dersinden, %6,8'inin Dil ve Anlatım dersinden, %3,2'sinin Edebiyat dersinden, %2,1'inin Tekstil Teknolojisi ve %1,6'sının Mesleki Gelişim dersinden başarısız olduklarını belirttikleri görülmüştür. Çalışma grubundan elde edilen verilerle başarısızlık nedenlerini belirlemeye yönelik formdaki maddelerin işaretlenme sayıları ve oranları da tespit edilmiş ve Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Başarısızlık Nedenleri Listesindeki Maddelerin İşaretlenme Sayıları ve Oranları

BAŞARISIZLIK NEDENLERİ	f	%
1. Aynı gün ikiden fazla sınavın yapılmasından.	71	47,3
2. Başaramayacağım derslere çalışmak istemediğimden.	61	40,7
3. Ders programında zor derslerin üst üste gelmesinden.	59	39,3
4. Bazı derslere karşı yeteneğim olmadığından.	58	38,7
5. Çalıştığım halde yapamıyorum.	57	38,0
6. Sınavlarda zor soru sorulduğundan.	56	37,3
7. İyi ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden.	50	33,3
8. Sınavlarda çok heyecanlandığımdan.	49	32,7
9. Kimseye açmadığım sorunlar yüzünden.	40	26,7
10. Ön bilgilerin yetersiz olduğundan.	40	26,7
11. Dikkatsiz oluşumdan.	37	24,7
12. Ailemin sürekli ders çalış demesinden bıktığımdan.	37	24,7
13. Sınıfımızın çok kalabalık olmasından.	36	24,0
14. Matematik, yabancı dil derslerinde alıştırma, tekrar yetersizliğinden.	32	21,3
15. Çalışmalarımın takdir edilmeyişinden	25	16,7
16. Anlayamadığım konularda öğretmenlerimize soru sormaktan çekindiğimden.	19	12,7
17. Bu okulu sevmediğimden.	18	12,0
18. Evimizin okula uzak olması.	17	11,3
19. Öğretmenlerimizin dersleri monoton bir şekilde anlatması.	17	11,3
20. Ailemdeki huzursuzluk yüzünden.	14	9,3
21. Bana ait çalışma odamın olmayışından.	13	8,7
22. Kardeşlerim yüzünden.	12	8,0
23. Eve sürekli misafir gelmesinden.	9	6,0
24. Yeterince beslenemediğimden.	7	4,7
25. Dışarıda başka işte çalıştığımndan.	7	4,7
26. Sağlığımız bozuk olduğundan.	5	3,3
27. Uzun süre öğretmensiz kaldığımdan.	4	2,7
28. Ders dışı konularla ilgilendiğimden.	4	2,7
29. Ailemdeki hastalıklar yüzünden.	3	2,0
30. Ailemden ayrı oluşum yüzünden.	2	1,3
31. Evimizin yakıt sorunu olduğundan.	2	1,3
32. Çoğu defa beklediğim notların gelmemesinden	-	-

Başarısızlık Nedenleri Listesindeki maddelerden bir kısmı daha çok sayıda öğrenci tarafından işaretlenirken, bir kısmı az sayıda öğrenci tarafından işaretlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4’de görülmektedir. Çok sayıda öğrenci tarafından işaretlenen maddelerden ilki %47,3 ile “Aynı gün ikiden fazla sınavın yapılması” olarak belirlenmiştir. İkinci sırada %40,7 ile “Başaramayacağım derslere çalışmak istemediğimden” yer almıştır. Üçüncü sırada %39,3 ile “Ders programında zor derslerin üst üste gelmesinden”, dördüncü sırada %38,7 ile “Bazı derslere karşı yeteneğim olmadığından”, beşinci sırada ise %38 ile “Çalıştığım halde yapamıyorum” ifadeleri yer almıştır. Daha sonra %37,3 ile “Sınavlarda zor soru sorulduğundan” ifadesi altıncı sırada, %33,3 ile “İyi ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden” yedinci sırada %32,7 ile “Sınavlarda çok heyecanlandığımdan”,

sekizinci sırada, %26,7 ile “Kimseye açmadığım sorunlar yüzünden” dokuzuncu sırada ve %26,6 ile “Ön bilgilerin yetersiz olduğundan” yer almıştır. On birinci sırada %24,7 ile “Ailemin sürekli ders çalış demesinden bıktığımdan”, on ikinci sırada %24,7 ile “Dikkatsiz oluşumdan” ifadeleri yer almıştır. On üçüncü sırada %24 ile “Sınıfımızın çok kalabalık olmasından”, on dördüncü sırada %23 ile “Matematik, yabancı dil derslerinde alıştırmaya, tekrar yetersizliğinden” ve on beşinci sırada da %16,7 ile “Çalışmalarımın takdir edilmeyişinden” ifadeleri bulunmaktadır. Ayrıca, Tablo 4 te görüldüğü gibi on beşinci sıradan sonra gelen maddeler şu şekilde sıralanmıştır; “Anlayamadığım konularda öğretmenlerimize soru sormaktan çekindiğimden” %12,7 ile on altıncı sırada, “Bu okulu sevmediğimden” %12 oranla on yedinci sırada, “Evimizin okula uzak olması” ifadeleri yer almıştır. %11,3 ile on sekizinci sırada, “Öğretmenlerimizin dersleri monoton bir şekilde anlatması” yine %11,3 ile on dokuzuncu sırada, “Ailemdeki huzursuzluk yüzünden” %9,3 ile yirminci sırada görünmektedir. Aile ile ilgili faktörlerin okul başarısı üzerinde etkili olduğu benzer çalışmalarda da görülmüştür. Daha sonra sırasıyla; yirmi birinci sırada %8,7 ile “Bana ait çalışma odamın olmayışından”, yirmi ikinci sırada ise %8 ile “Kardeşlerim yüzünden” ifadeleri bulunmaktadır. Yirmi üçüncü sırada %6 ile “Eve sürekli misafir gelmesinden”, yirmi dördüncü sırada %4,7 ile “Yeterince beslenemediğimden” ve yirmi beşinci sırada yine %4,7 ile “Dışarıda başka işte çalıştığımdan” ifadeleri yer almıştır. Son yedi sırada ise sıralama: %3,3 oranıyla “Sağlığımız bozuk olduğundan”, %2,7 oranıyla “Uzun süre öğretmensiz kaldığımdan”, yine %2,7 oranıyla “Ders dışı konularla ilgilendiğimden” şeklindedir. %2 işaretlenme oranıyla ile “Ailemdeki hastalıklar yüzünden”, %1,3 oranıyla “Ailemden ayrı oluşum yüzünden” ve yine %1,3 oranıyla “Evimizin yakıt sorunu olduğundan” ifadeleri son sıralarda yer almıştır. Hiç işaretlenmeyen “Çoğu defa beklediğim notların gelmemesinden” ifadesi son sıradadır. Başarısızlık nedenlerinden sonra, sınav kaygısı envanterine ait bulgular aşağıdaki Tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5. Sınav Kaygısı Envanterindeki Maddelere Ait Şıkların İşaretlenme Oranları

Maddeler	Hiçbir Zaman %	Bazen %	Çoğu Zaman %	Her Zaman %	Toplam %
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	14,7	45,3	25,3	14,7	100
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.	9,3	66,0	28,7	16,0	100
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	24,0	32,7	28,7	14,7	100
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	28,7	37,3	22,0	12,0	100
5. Bir sınav sırasında, ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.	13,3	39,3	29,3	18,0	100
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	21,3	47,3	16,0	15,3	100
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sınırlı hissedirim.	29,3	36,0	23,3	11,3	100
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	22,7	33,3	28,0	16,0	100
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim.	36,7	38,0	15,3	10,0	100
10. Önemli sınavlarda sınırlanırım, öylesine gerilirim ki midem bulanır.	56,0	25,3	11,3	7,3	100
11. Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	33,3	36,7	17,3	12,7	100
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	39,3	35,3	17,3	8,0	100
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.	19,3	38,0	27,4	18,0	100
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	20,0	37,3	24,7	18,0	100
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	15,3	27,3	26,7	30,7	100
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).	14,0	35,3	23,3	27,3	100
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	20,7	30,0	25,3	24,0	100
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	20,0	34,0	25,3	20,7	100
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.	21,3	36,7	24,7	17,3	100
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	26,0	31,3	15,3	27,3	100

Yukarıdaki Tablo 5’te Sınav Kaygısı Envanterini oluşturan ifadelerin şıklarının işaretlenme oranları verilmiştir. Birinci madde olan “Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim” ifadesinin şıkları şu şekilde farklı oranlarda işaretlenmiştir: “Bazen” %45,3, “Çoğu zaman” %25,3, “Hiçbir zaman” %14,7 ve “Her zaman” %14,7. En fazla işaretlenen şık %45,3 ile “Bazen” şikkı olmuştur. “Çoğu zaman” %25,3 oranında işaretlenmiş, “Hiçbir zaman” ve “Her zaman” şıkları %14,7 oranında ve eşit oranda işaretlenmiştir. İkinci madde “O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımlı olumsuz yönde etkiler” ifadesinin şıkları farklı oranlarda işaretlenmiştir. “Hiçbir zaman” %9,3, “Bazen” %66, “Çoğu zaman” %28,7 ve “Her zaman” %16 oranında işaretlenmiştir. Bu ifade de en çok işaretlenmiş olan şık “Bazen” olmuştur. Üçüncü madde “Önemli sınavlarda donup kalırım” ifadesinin şıkları sırasıyla en büyükten küçüğe incelendiğinde “Hiçbir zaman” %24, “Bazen” %32,7, “Çoğu zaman” %28,7, ve “Her zaman” %14,7 oranında işaretlenmiştir. Dördüncü madde “Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam” %28,7 “Hiçbir zaman”, %37,3 “Bazen”, %22 “Çoğu zaman” ve %12 “Her zaman” şıkları işaretlenmiştir. Beşinci madde “Bir sınav sırasında, ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır” ifadesi: %13,3 “Hiçbir zaman” %39,3 “Bazen”, %29,3 “Çoğu zaman” ve %18 oranıyla “Her zaman” şıkları işaretlenmiştir. Altıncı ifade “Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim” maddesinde “Hiçbir zaman” %21,3, “Bazen” %47,3, “Çoğu Zaman” %16 ve “Her Zaman” %15,3 oranında işaretlenmiştir. Yedinci ifade “Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sinirli hissederim” ifadesinde şıkların işaretlenme oranları; “Hiçbir Zaman” %29,3, “Bazen” %36,0, “Çoğu zaman” %23,3 ve “Her Zaman” %11,3 şekilde gerçekleşmiştir. Sekizinci maddeye “Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur” ifadesinin şıkları ise; “Hiçbir Zaman” %22,7, “Bazen” %33,3, “Çoğu zaman” %28,0, “Her Zaman” %16 oranlarında işaretlenmiştir. Dokuzuncu “Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim” maddesinde ise şıklar; “Hiçbir Zaman” %36,7, “Bazen” %38,0, “Çoğu zaman” %15,3, “Her Zaman” %10 oranında işaretlenmişlerdir.

Onuncu madde “Önemli sınavlarda sinirlenirim, öylesine gerilirim ki midem bulanır” ifadesinin şıklarına bakıldığında ise “Hiçbir Zaman” şikkı %56,0, “Bazen” şikkı %25,3 “Çoğu zaman” şikkı %11,3, “Her Zaman” şikkı ise %7,3 oranlarında işaretlenmişlerdir. On birinci ifade “Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok

huzursuz olurum” şıklarına bakıldığında ise “Hiçbir Zaman” %33,3 “Bazen” %36,7 “Çoğu zaman” %17,3 “Her Zaman” %12,7 oranlarında tercih edilmiştir. On ikinci madde “Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim” ifadesinde şıklar “Hiçbir Zaman” %39,3, “Bazen” %35,3, “Çoğu zaman” %17,3, “Her Zaman” %8 oranlarında işaretlenmiştir. On üçüncü madde “Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim” ifadesinde “Hiçbir zaman” 19,3, “Bazen” %38,0, “Çoğu zaman” %27,4 ve “Her Zaman” %18,0 oranlarında işaretlenmiştir. On dördüncü madde “Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım” ifadesinin şıklarına bakıldığında “Hiçbir Zaman” %20,0, “Bazen” %37,3, “Çoğu zaman” %24,7, “Her Zaman” %18,0 oranlarında işaretlenmiş oldukları tespit edilmiştir. On beşinci madde “Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim” ifadesinin şıklarının işaretlenme oranları “Hiçbir Zaman” %15,3, “Bazen” %27,3, “Çoğu zaman” %26,7 ve “Her Zaman” %30,7 olmuştur. On altıncı ifade “Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)” ifadesinin şıkları “Hiçbir Zaman” %14,0, “Bazen” %35,3, “Çoğu zaman” %23,3 ve “Her Zaman” %27,3 oranlarında işaretlenmiştir. On yedinci ifade “Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam” ise “Hiçbir Zaman” %20,7, “Bazen” %30,0, “Çoğu zaman” %25,3 ve “Her Zaman” %24 oranında işaretlenmiştir. On sekizinci madde “Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim”; “Hiçbir Zaman” %20,0, “Bazen” %34,0, “Çoğu zaman” %25,3 ve “Her Zaman” %20,7 şeklinde işaretlenmiştir. On dokuzuncu madde “Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam”; “Hiçbir Zaman” %21,3, “Bazen” %36,7, “Çoğu zaman” %24,7, “Her Zaman” %17,3 oranlarında işaretlenmiştir. Yirminci madde “Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum”; “Hiçbir Zaman” %26,0, “Bazen” %31,3, “Çoğu zaman” %15,3, “Her Zaman” %27,3 şeklinde işaretlenmiştir. Benzer şekilde, Başarısızlık Nedenleri Listesindeki maddelerin frekans dağılımları ve işaretlenme oranları da belirlenmiştir.

Şıkların genel olarak işaretlenme sıklığına bakmak için genel toplam alınmıştır. Birinci madde ters olduğu için genel toplama ters olarak ilave edilmiştir. Yani “Hiçbir zaman” “Her zaman” ve “Bazen” ise “Çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta “Hiçbir zaman” %486,03, “Bazen” %581,1, “Çoğu zaman” %475,2 ve “Her zaman” %339,3 oranlarında işaretlenmiştir. Görüldüğü gibi en sık işaretlenmiş olan şık %581,1 ile “Bazen” şikkı olmuştur. Sınav kaygısı envanterinde 15 ve 16 numaralı maddeler “Her

Zaman” şikkında en çok işaretlenen maddeler olmuştur; “Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim” (%30,7) ve “Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim” (27,3).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada bir grup lise öğrencisi için başarısızlık nedenlerinin neler olduğunu anlamaya yönelik bir anket formu ve yaygın olarak kullanılan bir sınav kaygısı envanteri uygulanmıştır. Tanımsal istatistik yöntemiyle ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Başarısızlık Nedenleri Anketinde en fazla işaretlenen ilk maddelere bakıldığında daha çok okul ve ders programı ile ilgili olduğu görülmektedir. “Aynı gün birden fazla sınav yapılması” “zor derslerin üst üste gelmesi” ve “sınavlarda zor soru sorulması” gibi ifadeler başarısızlık nedenlerinin başında gösterilmiştir. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da öğrencinin ders çalışma süresi ve dershaneye gitme gibi faktörlerin matematik başarısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Savaş, Selma, Adem, 2010). Bu çalışmada sınıfların kalabalık olması, yetersiz tekrar ve derslerin monotonluğu başarısızlık nedeni olarak gösterilmiştir. Benzer şekilde, konu ile ilgili olarak yapılan diğer bir çalışmada da okulla ilgili problemler ve öğretmen faktörü düşük akademik performans nedeni olarak tespit edilmiştir (Altun, 2009). Ulaşılan bu bulgular sonucunda okula ait faktörlerin başarısızlık nedenlerinin başında geldiği söylenebilir.

Diğer yönden öğrenciler kendileri ile ilgili ifadeleri de başarısızlık nedeni olarak göstermişlerdir. Örneğin; “Başaramayacağım derslere çalışmak istemediğimden”, “Bazı derslere karşı yeteneğim olmadığından” ve “Çalıştığım halde yapamıyorum” gibi ifadeler de çok işaretlenmiştir. Bu maddelerin ilk sıralarda yer alması, öğrencilerde akademik özgüvenin düşük olduğunu da işaret etmektedir. Bu bulgu Aksan ve Koçyiğit (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Başarısızlık nedenleri ile ilgili olarak 2009-2010 ders yılında 3081 öğrenci ile yapılan çalışmada, ilk ve ortaöğretimde başarısızlık nedenleri içinde “Bazı dersleri yapamayacağıma inandığım için” seçeneği en çok işaretlenen maddeler arasında yer almıştır (Aksan ve Koçyiğit, 2011). “İyi ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden”, “Sınavlarda çok

heyecanlandığımdan”, “Kimseye açmadığım sorunlar yüzünden” ve “Ön bilgilerin yetersiz olduğundan” gibi ifadelerin öğrenciler tarafından çok işaretlenmiş olması sınav kaygısının yüksek olduğunu ve okulda rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacı gösterebilir. Soru sormaktan çekinmek, okulu sevmemek ve evin uzak olması da orta düzeyde başarısızlık nedeni olarak gösterilmiştir. Öğrenciler, ailelerinin sürekli çalış demelerinden bıkmış görünmektedirler. Başarının takdir edilmeyişi de en çok işaretlenen ilk on beş madde içinde yer almıştır. Ailedeki huzursuzluk, çalışma odasının olmayışı ve kardeş faktörü katılanların yüzde onu tarafından başarısızlık nedeni olarak göstermiştir. Anıl (2010) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyinin okul başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Yetersiz beslenme ve eve gelen misafir yüzde beş oranında işaretlenmiştir. Farklı bir çalışmada ailenin gelir düzeyinin matematik başarısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Savaş, Selma, Adem, 2010). Dam (2008) tarafından yapılan çalışmada ailevi faktörlerin okul başarısı üzerinde önemli olduğu tespit edilmiştir. Ailevi sorunları olan öğrencilerin, ailevi sorunları olmayanlardan ve aileden destek gören öğrencilerden daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Altun (2009) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da ebeveynlerin ilgisizliği akademik başarısızlık nedeni olarak tespit edilmiştir. Gümüş ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da ebeveyn tutumunun okul başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla aileye ait faktörlerin öğrenci başarısı konusunda önemli olduğu söylenebilir.

128

Sınırlı sayıda çalışan öğrenci olduğu “Dışarıda başka işte çalıştığımdan” ifadesinin yüzde beşe yakın işaretlenmiş olmasından anlaşılmaktadır. Diğer maddeler oldukça az işaretlenmiştir. Sağlık sorunlarının az işaretlenmiş olması öğrencilerin sağlık sorunu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Uzun süre öğretmensiz kaldığımdan” ve “Ders dışı konularla ilgilendiğimden” ifadelerinin yüzde üç civarında işaretlenmiş olması öğretmen sorunun olmadığı ve derslerle ilgilenildiği şeklinde yorumlanabilir. “Ailemdeki hastalıklar yüzünden”, “Ailemden ayrı oluşum yüzünden” ve “Evimizin yakıt sorunu olduğundan” ifadeleri yüzde bir düzeyinde işaretlenmiştir. Bu maddelerin başarısızlık nedeni olarak gösterilmediği söylenebilir.

Sınav kaygısı envanterinde ters puanlanması gereken birinci madde “Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim” ifadesinin şıkları incelendiğinde “hiçbir zaman” şikkını işaretleyenlerin oranı oldukça düşüktür (%14,7). Diğer şıkların aldığı oranlara bakılarak öğrencilerin çoğunlukla kendilerini sınavda güvenli ve rahat

hissetmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin sınav sırasında kendilerini güvenli ve rahat hissetmemeleri başarısızlık nedeni olarak görülebilir. İkinci madde “O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler” ifadesinin şıkları farklı oranlarda işaretlenmiştir. İkinci madde “O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler” ifadesinin şıklarına bakıldığında; en düşük ve en yüksek oranda işaretlemeler bu maddede gerçekleşmiştir. “Hiçbir zaman” şıkkı envanterin 20 maddesi içinde en düşük oranda (%9,3) bu maddede işaretlenmiştir. Ayrıca bazen şıkkı en yüksek oranda bu maddede işaretlenmiştir (%66,6). Bu durumda öğrencilerin sınavdan alacakları notu düşünmeleri nedeniyle başarısız oldukları açıktır. Diğer bütün maddeler içinde en fazla bu maddenin başarısızlık nedeni olduğu söylenebilir. Sınav sırasında alacağı notu düşünmek bir başarısızlık nedenidir. Üçüncü madde “Önemli sınavlarda donup kalırım” ifadesinin şıkları incelendiğinde öğrencilerin önemli sınavlarda donup kaldıkları ve bu nedenle başarısız oldukları söylenebilir. Bu bulgu PISA araştırması bulgularıyla paralellik göstermiştir. PISA (2017) bulgularına göre de “Sınava iyi hazırlanmasına rağmen çok kaygı duyduğunu” söyleyen öğrencilerin oranı %58,8 düzeyindedir. Dördüncü madde “Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam” ifadesinin işaretlenme oranlarına bakıldığında hiç düşünmeyenler yüzde otuz civarındadır, dolayısıyla bu maddenin başarısızlık nedeni olarak çok etkili olmadığı söylenebilir. Beşinci madde “Bir sınav sırasında, ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır” ifadesi incelendiğinde “çoğu zaman” şıkkı en fazla bu maddede işaretlenmiştir. Bazen ve çoğu zaman şıklarının toplamına bakılarak sınav sırasında kafa karışıklığı bir başarısızlık nedeni olarak düşünülebilir. Hatta “hiçbir zaman” şıkkının düşük oranda işaretlenmiş (%13,3) olması bunu doğrular niteliktedir. Altıncı ifade “Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim” maddesine bakıldığında bazen şıkkının yüksek düzeyde (%47,3) işaretlenmiş olması sınavlarda öğrencilerin kendilerini huzursuz ve rahatsız hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu PISA bulgularıyla paralellik göstermektedir. PISA bulgularına göre de “Sınava iyi hazırlanmasına rağmen çok kaygı duyduğunu” söyleyen öğrencilerin oranı %58,8 düzeyindedir. Bu maddenin önemli bir başarısızlık nedeni olduğu açıktır. Yedinci ifade de “Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sinirli hissedirim” şıkların işaretlenme oranları incelendiğinde kendimi bazen ve çoğu zaman sinirli hissedirim şıkkını işaretlemiştir (%59,3). Hatta her zaman sınav sırasında kendimi

çok sinirli hissederim diyenler ise oldukça fazla orandadır (%11,3). Sınava giren çoğu öğrenci sınav sırasında kendini çok sinirli hissetmektedir. Sekizinci madde şıklarının işaretlenme oranlarına bakıldığında öğrencilerin başarısız olma düşüncelerinin dikkati toplamaya engel olduğu söylenebilir. Bu durum başarısızlık nedeni olarak değerlendirilebilir. Çünkü hiçbir zaman diyenlerin oranı oldukça düşüktür (%22,7). PISA (2017) bulgularına göre “Sınava iyi hazırlanmasına rağmen çok kaygı duyduğunu” söyleyen öğrencilerin oranı %58,8 düzeyindedir. Bu oran dokuzuncu maddenin bulgularını desteklemektedir. “Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim” maddesine bakıldığında bazen, çoğu zaman ve her zaman şıkları ile birlikte düşünüldüğünde oldukça fazladır (%63,3). Öğrenciler sınava çok çalışınca bile sınavda kendilerini sinirli hissetmektedir. Onuncu madde “Önemli sınavlarda sinirlenirim, öylesine gerilirim ki midem bulanır” ifadesinin şıklarına bakıldığında en yüksek ve en düşük oranda işaretlenen şıklar onuncu maddede olduğu görülmektedir. Örneğin hiçbir zaman diyenlerin oranı yarıdan fazladır (%56). Sınav sırasında mide midem bulanır diyenlerin oranı yarıdan daha azdır. Bu durum sınav sırasında gerilim nedeniyle mide bulantısının yarı yarıya görülebildiğini işaret eder.

On birinci ifade “Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum” şıklarına bakıldığında “çoğu zaman” ve “her zaman” şıklarının birlikte işaretlenme oranı yüksektir (%65,7). Bu durumda genellikle öğrencilerin sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz oldukları söylenebilir. On ikinci madde “Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim” ifadesinde şıklar “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şıklarına bakıldığında toplam değer %60,6 ile hiçbir zamandan yüksek (39,3) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kendilerini sınavlarda yenilgiye attıkları söylenebilir. On üçüncü madde “Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim” ifadesinde “hiçbir zaman” diyenler yüksek orandadır (%19,3), yani öğrenciler kendilerini sınav sırasında çok gergin hissetmektedir. Bazen, çoğu zaman ve her zamanı işaretleyenler de düşünüldüğünde öğrencilerin genellikle sınavlar sırasında kendilerini çok gergin hissettikleri söylenebilir. Bu bulgu PISA (2017) bulgularıyla paralellik göstermiştir. PISA (2017) bulgularında ülkemizde “Sınavlarda çok kaygı duyduğunu” söyleyen öğrencilerin oranı %58,8 düzeyindedir. Bu durum önemli bir başarısızlık nedeni olarak önem taşımaktadır. On dördüncü madde “Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım” ifadesinin şıklarına bakıldığında; hiçbir zaman paniğe

kapılmam diyenlerin oranı düşüktür (%20). Yani, öğrencilerin önemli bir kısmı sınavlarda paniğe kapılmaktadır. Bu durumun başarısızlığa neden olabileceği açıktır. On beşinci madde “Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim” ifadesinin şıklarının işaretlenme oranlarına bakıldığında “her zaman” (%30,7) şıkkı bütün yirmi madde içinde en yüksek oranda bu maddede işaretlenmiştir. Yani sınavların kendini bu kadar rahatsız etmemesini isteyenlerin oranı oldukça fazladır. Sınavların bu kadar rahatsız etmemesi okul başarısını artırmaya imkân sağlayabilir. On altıncı ifade “Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)” ifadesinin şıkları incelendiğinde “hiçbir zaman” diyenlerin oranı oldukça düşüktür (%14). Diğer şıklar ise oldukça yüksek oranda işaretlenmiştir. Öğrenciler sınava girmeden önce çok endişelenmektedir. PISA ya göre de “Ders çalışırken stres yaşadığımı” belirtenlerin oranı ise %56 düzeyindedir. Dolayısıyla bulgular birbirini desteklemektedir. On yedinci ifade “Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam” ifadesinde “hiçbir zaman” diyenlerin oranı düşüktür (%20,7). Çoğu öğrenci sınav sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendini alamamaktadır. Bu durum başarıyı olumsuz etkileyebilir. On sekizinci madde “Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim” ifadesine “Hiçbir Zaman” diyenler oldukça azdır (%20,0). Öğrencilerin çoğunluğu sınavlar sırasında kalbinin çok hızlı attığını hissetmektedir. On dokuzuncu madde “Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam”; ifadesinde yapılan işaretler öğrencilerin sınav sona erdikten sonra endişelenmeye devam ettiklerini göstermektedir. Hiçbir zaman diyenlerin oranı oldukça düşüktür (%21,3). Sınav sona erdikten sonra endişelenmeye devam etmek sonraki sınavlara çalışmayı ve dolayısıyla okul başarısını olumsuz etkileyebilir. Yirminci madde “Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum”; ifadesinde yine “hiçbir zaman” şıkkının işaretlenme sıklığı oldukça düşüktür (%26). Bu durumda çoğu öğrencinin sınav sırasında sinirli olduğu ve bildiği şeyleri unutup cevaplamakta zorlandığı ya da yanlış cevapladığı açıktır. Bu durumun doğal olarak akademik performansın ve okul başarısının düşmesine sebep olacağı açıktır. Sınav Kaygısı Envanterinde işaretlenme sıklığına genel olarak bakıldığında ise en fazla işaretlenmiş olan şık %581,1 ile “Bazen” şıkkı olmuştur. Bu durum sınav kaygısına ilişkin ifadelerin “Bazen” düzeyinde sıklıkla yaşandığını gösterebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sınav kaygısı ile ilgili ifadeleri “Bazen” düzeyinde yaşadıkları tespit

edilmiştir. Sınav kaygısını ifade eden maddeleri işaretleme sıklığına göre öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu durum Başarır (1990) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu çalışmada sonuç olarak; akademik başarısızlığın; ilgisiz ebeveynler, öğrencilerden kaynaklanan isteksizlik gibi sorunlar, okulla ilgili problemler, öğretmenlerin kalitesi, program ve sistemle ilgili sorunlar ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı envanterinde en fazla işaretlenmiş maddelerin; “Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim” ve “Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim” gibi ifadeler olması öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Akademik başarıyı artırmak için bu nedenleri ortadan kaldırmak, uygun eğitim stratejilerinden ve etkili bireysel terapi yöntemlerinden yararlanarak sınav kaygısı ile baş etmek mümkündür.

Çalışmanın güçlü ve zayıf olduğu noktaları değerlendirmek gerekirse, kullanılan başarısızlık nedenleri anketinin ve sınav kaygısı envanterinin ve yöntemlerin standart olması, çalışmanın güçlü olduğu noktalardır. Zayıf olduğu noktalar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin; sınav kaygısını değerlendirirken hayali (sübjektif) bir durum değerlendirilmeye çalışılmış, uygulama sınav anında değil, sınavlardan daha önce yapıp, öğrencilerin kendilerini sınavdaymış gibi düşünerek cevaplandırmaları istenmiştir. Oysa başarısızlık nedenleri ile ilgili anket öğrencinin o andaki durumunu değerlendirmeye yöneliktir. Çalışmanın sınırlı olduğu noktalardan bir diğeri, çalışma grubunun belirli bir bölgedeki lise öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Daha geniş bir evrenden oluşturulacak örneklem gruplarında, başarısızlık nedenleri ile sınav kaygısı ilişkilendirilerek çalışma tekrarlanabilir. Bu çalışmada ulaşılan bulguları genelleştirmek için daha büyük çalışma gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

EXTENDED SUMMARY

SCHOOL FAILURE REASONS AND TEST ANXIETY (EXAMPLE OF ISTANBUL-ZEYTINBURNU DISTRICT)

Problem Statement and Purpose of the Study

Reasons for failure and test anxiety are important subjects in the field of educational sciences. The academic success ranking of Turkish students in both international exams such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Studies) and national exams YGS (Yükseköğrenime Geçiş Sınavı=Higher Education Entrance Examination) and TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş=Transition from Basic Education to Secondary Education) is not good enough. These reasons make it necessary to study about these subjects. The purpose of this study is to examine test anxiety and the causes of failure in a group of students.

Academic performance has been described as the scholastic standing of a student. This scholastic standing could be clarified in terms of the grades obtained in a groups of courses. It is argued that this performance is a measure of output. In education, the main outputs are expressed in terms of learning. That is, learning is some changes in knowledge, skills and attitudes of individuals as a result of their experiences within the school's system (Mallory, 2004). Academic performance is regarded a student's performance in an examination process. Students' cumulative grade point average is depended on his total performance in all exams (Daniels, & Schouten, 1970). Student's success is generally evaluated by examination performance. The best criterion of performance is the sum of student's academic performance scores in all lessons (Daniels, Schouten, 1970). On the other hand, poor academic performance means that to be fall below from an expected standard. The interpretation of this expected or desired standard is affected from the perceptual and cognitive skills of the evaluator (Aremu, 2000). This situation is called school failure.

School failure may have different causes. Test anxiety is an important factor has been adduced for poor academic performance. It is generally accepted that it has a detrimental effect on test performance. Considerable number theoretical and empirical studies have investigated the relation among test anxiety and academic performance

(Simons & Bibb, 1974; Sarason, 1984; Eysenck & Calvo, 1992; Stöber, 2004; Stöber & Pekrun, 2004; Putwain, 2008; Altun, 2009; Uzbaş, 2009; Ergene, 2011; Ünal-Karagüven, 2015; Göveç ve Başgöl, 2017). Studies have validated the importance of test anxiety as an effective factor for academic achievement (Simons & Bibb 1974; Stöber, 2004, Hürsen, & Tekman, 2014). Detrimental effects of test anxiety on knowledge acquisition as well as performance can occur by interfering with students' motivational tendencies and the use of effective cognitive and learning strategies (Hancock, 2001, Pekrun, 2001). Test anxiety involves a combination of physiological over-arousal, nervousness, worry and apprehension about test performance and often interferes with normal learning and lowers test performance. Test anxiety individually varies in duration and also in intensity (Speilberger, 1979) and comprises of at least two main components; worry and emotionality (Liebert & Morris, 1970). Worry: cognitive concerns about consequences of failure. Emotionality: reactions of the autonomic nervous system that are evoked by evaluative stress. Sarason (1984) proposed that worrisome thoughts interfere with attention and therefore, reduce available cognitive resources. On the other hand, Eysenck and Calvo (1992) argue that negative influence of anxiety is overestimated. Moreover, if subjects become aware that their performance is not good, worry might increase motivation and enhance their performance. Some propose that facilitative and debilitating test anxieties are independent, so that a student may be high in one form and low in another (Putwain, 2008). The development of test anxiety starts in the preschool years, shows an average increase across the elementary years, and relative average stability in post elementary grades in normal student populations (Pekrun, 2001). It is possible to use appropriate training strategies and effective individual therapy methods to prevent negative effects of test anxiety. All these arguments show that test anxiety can be studied together with reasons for school failure.

134

Methodology

Study Group

Study group consisted of 150 textile high school seniors. The research was carried out in three vocational and technical high schools located in the province of Zeytinburnu-Istanbul. The participants were from the 10th, 11th and 12th grades of these schools. At

the beginning, a total of 161 students were reached, but the applications of the group of 150 were found to be healthy and included in the study. Statistical analyzes were performed on data obtained from 150 students. 54.4% of the study group was male and 45.6% was female. The average age was 17 (range 15-18). Participants were administered test batteries, which are consisted two different pages. Participation was arranged voluntarily, with informed consent in the classroom environment. Students were recruited without regard to gender. Instructions were read aloud before students began responding by trained proctors. Enough times were given to all students to complete each instrument. This study group may be considered as a very representative one of the high-school students.

Measures

Questionnaire: A short questionnaire was used in this study. This form included questions about demographic variables such as student's age and gender. These questions were at the top of the first page. Totally, test batteries were consisted of two pages; one questionnaire and one inventory (n=55).

Causes of school failure questionnaire (CSFQ): A commonly used questionnaire was used to determine the causes of school failures (http://www.aktuelpdr.net/regulik-dokumanlari/anketler;mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/22/.../02105617_baarszlkneden.ank.doc). The questionnaire consists of two parts. In the first part, students are asked to write lessons that fail. The second part included 32 statements about reasons for school failure. In each statement in the reason for school failure questionnaire, there is a gap () at the beginning of the statement for marking. The CSFQ is composed of 32 statements, but the unmarked "() Since, I did not get the grade I expected most of the time " was removed from the list and the evaluations were made with 31 statements.

Test anxiety inventory (TAI): Turkish form of Test Anxiety Inventory (TAI) (Spielberger, 1980) Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) (Öner, 1990) was used in order to assess test anxiety. The scale consists of 20 items or statements. The TAI a self-report psychometric scale, was developed in order to measure individual differences in test anxiety as a situation-specific trait. Based on a Likert Scale, the respondents are asked to report how frequently they experience specific symptoms of anxiety before, during and after examinations. In addition to measuring individual differences in anxiety proneness

in test situations, the TAI subscales assess worry and emotionality as major components of test anxiety. Eight of the items measure the worry component and twelve of the items measure the emotionality component. Respondents indicate how frequently they experience specific anxiety symptoms in an examination situation on a four point scale from 1 (Almost Never), 2 (Sometimes), 3 (Often) 4 (Almost Always).

Findings and Discussions

As a first finding it is possible to say that mathematics, physics, chemistry, history and English are the most marked courses as hardest courses by students. Secondly, item ratio ranks of School Failure Reasons Questionnaire was evaluated. Results showed that some of the most frequently chosen items were related to the school and schedule. The most marked items were; “Due to two or more tests on the same day”, “Cause, I do not want to work for exams that I will not success already” and “Due to the overlap difficult courses in the course schedule”. These results were similar with previous study results (Savaş, Selma, Adem, 2010). Additionally, crowded classrooms, inadequate repetition and monotony of lessons have been shown as reasons for failure. These results also supported with Altun’s (2009) findings. School-related problems and teachers’ factor were found to be the reason for low academic performance in Altun’s (2009) study. As a result of these findings, it can be said that the factors belonging to the school are at the top of the reasons for failure. Additionally, some of most frequently marked items were related to students themselves such as; “Since, I do not have the ability to some lessons”. These kinds of expressions which is related to students themselves were shown as reasons for failure. These findings were similar with previous studies (Aksan ve Koçyiğit, 2011). “Because, I believe that I am not very well at some courses” found as first reason for failure by Aksan and Koçyiğit (2011). Due to the most frequently marked expressions such as; “Even if I work hard, I can not do”, “Due to I do not know efficient and good study methods” and “Since, I am very excited by the exams”, it can be said that there is a need for guidance services at schools. The expression of “Because I did not like school” points out that students motivations were not good enough. Low motivation was found as a reason for academic failure in a student motivation related study (Ünal-Karagüven, 2015). The unrest in the family, the lack of a working room and the sibling factor were shown as the reason for failure by ten percent of the participants. In the study conducted by Anıl (2010), it is seen that the level of father education is an important factor affecting

school success. Malnutrition and visitors are marked at five percent by students. In a different study, it was determined that the income level of the family is related to the mathematical success (Savas, Selma, Adem, 2010). In another study conducted by Dam (2008), it was determined that family factors are important on school success. It has been found that students with familial problems are more likely to fail than those who do not have familial problems and receive family support. In another study conducted by Altun (2009) parents' indifference was determined as the reason for the low academic performance. Therefore, it can be said that family factors are important for student success. The phrase "I work in another job outside" is less than five percent, indicating that the working students constitute a small group. Other expressions are scarcely marked. The fact that the health problems are less marked can be interpreted as the absence of health problems. Because of the health problems are less marked can be interpreted as the absence of health problems. The expressions of "because of diseases in my family", "due to the separation from my family" and "because of the fuel problem of our home" were marked at a level of one percent. Therefore, it can be said that these items are not shown as reasons of failure.

Thirdly, the marking rates of test anxiety inventory items have been examined in a similar way as well. Significant mark-up ratios are as follows; the first item "I feel confident and relaxed while taking tests" was a reverse item. This item's ratio ranks showed that students often do not feel safe and comfortable on the exam. The second item was "Thinking about my grade in a course interferes with my work on tests". The option of "occasionally" was marked very high rate in this item (%66, 6). In this case, it is clear that the students failed because of the grade they will take from the examination. It can be said that this expression is the main cause of failure among all other expressions. "Thinking about the grade" during the exam is a cause of failure. The next item was "My mind blanks during the exams". The marking rates of this expression showed that students were failed because of this reason. This finding was parallel with findings of PISA (2017) findings. According to the findings of PISA, the great proportion of students said that "they were very worried about the exams despite the working hard" (58.8%). This result was also parallel with the sixth expression "I feel anxious and disturbed during the exams" in TAI. The seventh item's marking rates showed that most of the students feel very nervous during the important exam. When the marking rates of the eighth item are

examined, it can be said that thinking about the failure prevents student concentration. According to ninth item ranking rates; even if students work hard for the test, they feel nervous in the examination process. The eleventh item was “I feel uneasy, just before getting a test paper back”. The scale of this item was marked as 65,7% “Often” and “Almost always” by students. The twelfth item was "I almost like to defeat myself in important exams". In this item's scale marked as 60,6% “Often” and “Almost always” by students. That is, most of the students were defeating themselves during exams. According to the thirteenth item, it can be said that students were very nervous during the exams. When we look at the ratios of the fourteenth item, most of the students were panic during the exams. Fifteenth item; “I would like my exams not to bother me so much”. The options; “Almost always” were marked at the highest level. Therefore, it can be said that students feel anxious at the exams. According to the sixteenth, the students are very worried before entering the test. This result was similar with the result of PISA (2015). In PISA 56% of students said that they were stressed while studying. Therefore, findings support each other. According to the results of seventh item's ratios, most students are thinking about the consequences of failing during the exam. In the eight item, "I feel my heart beating too fast during the important exams", few say "Never" (20,0%). The majority of students feel the heart beats too fast during exams. The nineteenth article "I try to not worry after the end of the exam, but I can not"; indicate that the students continue to worry after the end of the exam. The rate of “Almost never” is very low (21,3%). Continuing to worry after the end of the exam can negatively affect the success of the next examinations and hence the success of the school. The twentieth article "I am so nervous during the exams that I forget what I actually know"; the labeling frequency of "Almost never" is very low (26%). In this case, it is clear that most students are nervous at the time of the examination. They have difficulty by forgetting what they know. It is obvious that this will naturally lead to a fall in academic performance and school success.

138

Consequently, these can be said that; students' academic failure were related uninterested parents, lack of students' motivation, schools related problems, teachers' quality, program and system related problems. Test anxiety and familiar reasons shown as failing reasons by students. Results revealed that students feel anxious in the tests. At least for a group of high-school students, these results should not be underestimated.

Conclusions and Recommendations

This study contributes to the literature for school failure reasons and test anxiety problems in education. Findings provide support for the view that family, school characteristics and test anxiety were important factors in education. Better family conditions and school environment should be provided for students to prevent academic failure.

Although, this study has aided in providing additional knowledge and insight into some of the key items of test anxiety and failure reasons, there are several strengths and limitations. One of its strengths was the use of standardized measures and procedures. Another strength was the sample size of the study. The use of standardized measures and procedures was the other strength. The weaknesses were typical of many published studies. Many of the items included in the failure reasons questionnaire were objective situations or actions. Conversely, test anxiety scale was largely comprised of subjective ratings of subjective experiences. Since this study only focused on three vocational and technical high schools located in one province (Zeytinburnu) of İstanbul, results cannot be generalized to other groups. Subsequent studies of failure reasons and test anxiety should involve different populations, longitudinal designs and appropriate control groups.

KAYNAKLAR

Aksan, M. ve Koçyiğit, M. (2011). Amasya Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü 2009-2010 eğitim-öğretim yılı başarısızlık nedenleri anketi ortaöğretim ve ilköğretim formu değerlendirme raporu. http://okulweb.meb.gov.tr/05/01/117498/haberduyuru/rehberlik/bna_degerlendirme.doc adresinden 9 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2).

Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'da Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).

Aremu, A.O. (2000). *Academic performance 5 factor inventory*. Ibadan: Stirling-Horden Publishers.

Aydın B. (1992), Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile ders çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi. *Psikoloji Dergisi*, 7 (25), 33-39.

Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi/PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Başarır, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygısı akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Bozak, M. M. (1982). Anksiyete ve okul başarısı arasındaki ilişkiye ait bir araştırma. *Psikoloji Dergisi*, 16, 24-39.

Brown, R. (2004). Learning consequences of fear of negative evaluation and modesty for Japanese EFL students. *The Language Teacher*, 28(1), 15-17.

Cengiz, H. F. (1988). Lise III. sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Considine, G., & Zappala, G. (2007). Influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38, 129-148.

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 75-99.

Daniels, M., & Schouten, J. (1970) *Education in Europe: The screening of students, problems of assessment and prediction of academic performance*. Council for Cultural Co-Operation of the Council of Europe, London.

Diaz, A.L. (2003.) Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychology*, 1, 43-66.

Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Eraslan, A. (2009). *Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler*. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434.

Göveç, N. T. ve Başgöl, S. Ş. (2017). Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı üzerindeki etkileri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1):22-30

Gümüş, İ., Kurt, M., Ermurat, D. G. ve Örbay, E. F. (2011). Anne-baba tutumu ve okul başarısına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*. 15 (47), 423-442.

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

Huberty, T. J. & Dick, A. C. (2006). Performance and test anxiety. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 281–291). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Hürsen, Ç., & Tekman, İ. (2014). Determination of students' general test anxiety and their test anxiety concerning English classes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(4), 251-269.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karasar, N.(2005).*Bilimsel araştırma yöntemi* (12.Baskı). İstanbul: Nobel Yayın.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9(1), 69-83.

Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan insan/kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(121), 12-23.

Liebert, R., & Morris, L.(1970). Relationship of cognitive and emotional component of test anxiety to physiological arousal and academic performance, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(12), 332-337.

Lowe, P.A., Lee, S.W., Witteborg, K.M. et al. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.

Mallory, J.L. (2004) *Factors which determine interest or fear in physics*. Virginia: Williamsburg.

Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2007). *Abnormal child psychology* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson.

McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36(2), 133-140.

Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide* (2nd ed.). New York: Guilford.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A. (2010). [Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success](#). New York: Guilford.

Morris, T. L. (2001). Childhood anxiety disorders: Etiology, assessment, and treatment in the new millennium. *Current Psychiatry Reports*, 3, 267-72.

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar* (2. Cilt). Ankara: Yayınodası.

Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri elkitabı*. Yayın no:1, İstanbul: YÖRET.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluluk-Sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Pekrun, R. (2001). Test anxiety and academic achievement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, 15610-1561.

Putwain, D. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*. 21, 1026-1029.

Sarason, I. G. (1984) Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929.

Savaş, E., Selma, T. ve Adem, D. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).

Sawka-Miller K.D. (2011). *Test Anxiety*. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston: Springer.

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

Simons, R. H., & Bibb J. J. (1974). Achievement motivation, test anxiety, and underachievement in the elementary school. *The Journal of Educational Research*, 67(8), 366-369.

Spielberger C.D. (1970) *Anxiety as emotional state*, In, C.D Spielberger. *Anxiety: Current Trends in Theory and Researches*. New York: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*, Volume II, U. S: Elsevier.

Spielberger, C. D., & Katzenmeyer, W. G. (1959). Manifest anxiety, intelligence, and college grades. *Journal of Consulting Psychology*, 23(3), 278-289.

Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17(3), 213-226.

Stöber & Pekrun, (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17(3), 205-211.

Şemin, R. (1975). *Okulda başarısızlık, sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Tan, H. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Alkım.

Tatlılıoğlu, K. ve Ram, S. (2016). Okul başarısızlığının nedenleri üzerine bir değerlendirme: sorgun ilçesi örneği. *I Uluslararası Bozok Sempozyumu Bildirileri*, 3, 6-23.

Ünal-Karagüven, M. H. (2015). Demographic factors and communal mastery as predictors of academic motivation and test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 1-12.

Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176.

Zeidner, M., & Mathews, G. (2005). *Evaluation anxiety*. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. London: Guilford Press.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. New York: Routledge.