



**MESLEKİ AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SINAV
HİZMETLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE SINAV KAYGILARI**

Ali Yaman

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ali

Soyadı : Yaman

Bölümü : Eğitim Teknolojisi

İmza :

Teslim Tarihi : 16/11/2020

TEZİN

Türkçe Adı : Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Sınav Hizmetlerine Yönelik
Görüşleri ve Sınav Kaygıları

İngilizce Adı : Vocational Open Education High School Students' Opinions About
Examination Services and Exam Anxiety

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ali YAMAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali Yaman tarafından hazırlanan “Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ve Sınav Kaygıları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Halük ÜNSAL

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Sakarya Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/10/2020

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım Kızım

Ennur Ela'ya

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tez çalışması olarak, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada ve her zaman bana yardımcı olan, bilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Halük ÜNSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar bana rehberlik eden, ancak tez döneminde vefat eden ilk tez danışmanım Prof. Dr. Zeki KAYA'ya en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ölçek maddelerinin geliştirilmesi sürecinde verdikleri görüş ve öneriler için hocalarım Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Prof. Dr. Zeki KAYA, Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN ve Doç. Dr. Özden DEMİRKAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma ile ilgili verilerin elde edilmesi için ölçeklerin uygulanmasında yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen idarecilere, öğretmenlere ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma sürecinde desteklerini esirgemeyerek bana yardımcı olan ve fikir veren iş arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni destekleyen, motive eden ve benimle gurur duyan annem, babam ve ablalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için tüm süreç boyunca ve her zaman sevgisi ve desteği ile yanımda olan eşime, çalışma sürecinde çoğu zaman beraber vakit geçirmekten fedakârlık yaptığım mutluluk kaynağım canım kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ali YAMAN

MESLEKİ AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SINAV HİZMETLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE SINAV KAYGILARI

(Yüksel Lisans Tezi)

Ali Yaman

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2020

ÖZ

Türkiye’de lise düzeyinde mesleki eğitim, örgün eğitim kurumlarının yanında Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile de verilmektedir. Türk eğitim sisteminde değerlendirme süreçlerine bakıldığında, merkezi sınav sistemi ile değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Bu uygulamalardan birisi de Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı’dır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi büyük bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir ve öğrenci sayısının gün geçtikçe daha da artması beklenmektedir. Son yıllarda öğrencilerin açık öğretime ilişkin yönelimleri ve çeşitli sebeplerle eğitimini yarıda bırakan bireylerin tamamlama istekleri, Mesleki Açık Öğretim Lisesi’ne olan talebi arttırmıştır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nde verilen eğitimin başarılı olmasında, sınav hizmetlerinin etkili bir biçimde tasarlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Çünkü sunulan sınav hizmetlerinin niteliği ve sisteme yönelik değerlendirme açısından öğrencilerin memnuniyetleri önemli bir ölçü olarak kabul edilebilir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencileri yılda üç kez Açık Öğretim Kurumları Sınavı’na girmektedir. Açık Öğretim Kurumları Sınavı öğrencilerin hayatlarında meslek edinme, yarım kalan eğitimi tamamlama, lise diplomasına sahip olma, yükseköğrenime devam etme, işe girme, gelir düzeyini belirleme, iş imkânlarını artırma, çalışılan işte ilerleme gibi durumlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir nitelik taşıdığından bu sınavın öğrencilerde kaygı uyandırması kaçınılmazdır. Bu nedenle Açık Öğretim Kurumları Sınavı’nın öğrenciler üzerinde yarattığı kaygı ve bu sınav kapsamında sunulan hizmetler son derece önemlidir.

Bu araştırma, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, alan, medeni durum, çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi, açık öğretimi tercih nedeni) açısından incelemek ve görüşler ile kaygılar aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde aktif kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır (n=158.473). Evrendeki tüm öğrencilere ulaşılması mümkün olmadığından ve araştırmanın uygulanabilir olması açısından örneklem seçilmesi yoluna gidilmiştir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde meslek dersleri eğitimi yüz yüze verildiğinden örneklem seçimi, meslek dersleri için yüz yüze eğitim veren okullar ve öğrenci sayıları dikkate alınarak yapılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme türü olan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde öğrenime devam eden 236 erkek ve 174 kadın olmak üzere toplam 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu erkek (n=236), Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanında (n=75), bekâr (n=248), 30 yaş ve üzerinde (n=169), annesi ilkökul mezunu (n=191), babası ilkökul mezunu (n=156), aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında (n=178) olan; çalışan (n=252) ve meslek edinmek amacıyla açık öğretimi tercih eden (n=111) öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği (28 madde) ve Başol (2017) tarafından geliştirilen Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği (15 madde) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (9 madde) ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından 9 okulda ölçeklerin öğrencilere uygulanması ile veriler toplanmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri tüm alt boyutlar (Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği) ile ölçek toplamında yaşa, alana ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri cinsiyete, çalışma durumuna, anne öğrenim düzeyine, baba öğrenim düzeyine, aile aylık toplam gelir düzeyine ve açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde ortaya çıkan farklılık, alt boyutlarda ve farklılık bulunan boyutlardaki gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin sınav kaygıları tüm alt boyutlar (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ile ölçek toplamında alana ve açık öğretimi tercih nedenine anlamlı bir farklılık gösterirken; medeni duruma, çalışma durumuna, baba öğrenim düzeyine ve aile aylık toplam gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete, yaşa ve anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde ortaya çıkan farklılık, alt boyutlarda ve farklılık bulunan boyutlardaki gruplar arasında değişiklik göstermektedir.

Araştırmanın anlamlı farklılık bulunan sonuçları doğrultusunda; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre, evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre, Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin diğer tüm alanlardaki öğrencilere göre ve tüm alanlardaki öğrencilerin de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre, çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek ve daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak yaş düzeyi arttıkça ve 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre, babası ilkökul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin

diğer öğrencilere göre, aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin diğer tüm gelir gruplarındaki öğrencilere göre ve 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin 0-1500 TL, 1501-3000 TL ile 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre, açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek, iş imkânlarını arttırmak ile bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek ve daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 14-17, 18-21 ve 22-25 yaş aralığında olan öğrencilerin yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilere göre, tüm alanlardaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre, annesi ilkökul ile ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu ve daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Genel olarak açık öğretimi meslek edinmek, askerliği ertelemek, yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu ve daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları; açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek, yükseköğrenime devam etmek, bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden ve yaşı 30 ve üzerinde olan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre sınav kaygılarının daha düşük olduğu ve daha az sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın görüşler ile kaygılar arasındaki ilişki açısından sonucuna göre, öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait puanları arttıkça sınav kaygılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre sınav hizmetleri ile ilgili olumlu görüşe sahip olan, sınavlara ve sınav hizmetlerine ilişkin daha bilinçli ve bilgili olan öğrencilerin sınav kaygılarının düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgi sahibi olduğu durumlarda ne ile karşılaşacaklarını bilmeleri, bu konularda olumlu görüşe sahip olmalarında ve o durumla ilgili kaygılarının düşük olmasında etkili olabilir. Sınav kaygısını azaltmanın yolunun, öğrencinin sadece sınav konusu hakkında bilgi sahibi olması değil, bunun yanında sınav kapsamında sunulan hizmetler hakkında da bilgi sahibi olması olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ölçeklere verilen cevaplar açısından sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok ve en az katıldıkları görüşler doğrultusunda; öğrencilerin sınav hizmetlerinden sınav yapılan gün konusunda, salon görevlilerinden sınav süresine uymaları konusunda ve internet hizmetlerinden sınav giriş belgelerine ulaşma konusunda memnun ve olumlu görüşe sahip oldukları; sınav hizmetlerinden sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığının dikkate alınması konusunda, iletişim merkezi/danışma hattından sınavla ilgili sorulara cevap vermedeki yeterliliği konusunda, soru hazırlama hizmetlerinden sınav sorularının zorluk derecesinin seviyeye uygun olması konusunda memnun olmadıkları ve olumsuz görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınav öncesinde sınav yaklaştıkça heyecan faktörünün öğrencilerde önemli bir endişe yarattığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin sınav kaygısını arttırdığı; öğrenciler, çevrenin sınav sonuçlarına vereceği tepkilerle ilgili düşüncelere ve sınav esnasında fizyolojik sorunlar yaşama durumlarına çok fazla katılmadıkları için bu durumların öğrencilerin sınav kaygısını arttırmada çok fazla rol oynamadığı tespit edilmiştir. Ölçeklere verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin olumlu ve sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Sınav Hizmetleri, Sınav Kaygısı

Sayfa Adedi : 309

Danışman : Doç. Dr. Halük ÜNSAL

**VOCATIONAL OPEN EDUCATION HIGH SCHOOL STUDENTS’
OPINIONS ABOUT EXAMINATION SERVICES AND EXAM
ANXIETY**

(M.S. Thesis)

Ali Yaman

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2020

ABSTRACT

High school level vocational education in Turkey, are also provided with Vocational Open Education High School alongside the formal educational institutions. Examining the assessment in the Turkish education system, it is seen that the central examination system with evaluation practices are carried out. One of these applications is the Open Education Institutions Exam held within the scope of Vocational Open Education High School. Vocational Open Education High School appeals to a large number of students and this is expected to increase day by day. In recent years, the tendency to open education and the desire to recontinue the school after dropping out for various reasons increased the demand for Vocational Open Education High School. It is crucial to design and implement the examination services effectively for the success of Vocational Open Education High School because the satisfaction of the students can be considered as an important criterion in terms of the quality of the examination services provided and the evaluation of the system. Students of these schools take these exams three times a year. Since the Open Education Institutions Exam has a potential that can significantly affect students in many ways such as acquiring a profession in their lives, completing the remaining education, having a high school diploma, continue to higher education, getting a job, determining the income level, increasing job opportunities and progress in the job, it is inevitable that this exam will cause anxiety in

students. For this reason, the anxiety created by the Open Education Institutions Exam on students and the services offered within the scope of this exam are extremely important.

This research was conducted to examine the opinions and exam anxiety of Vocational Open Education High School students' about examination services in terms of various variables (gender, age, field, marital status, employment status, mother's education level, father's education level, family monthly total income level, reason for preference of open education) and to determine the relationship between their opinions and anxiety. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The universe of the research consists of students who are actively enrolled in Vocational Open Education High School in 2018-2019 academic year (n=158,473). Stratified purposive sampling, a type of purposive sampling, which is a non-random sampling, was used among non-random sampling methods. The sample of the research consists of a total of 410 students, 236 males and 174 females who continue their education in Mamak and Yenimahalle in Ankara. The majority of the students participating in the research are male (n=236), in the field of Electrical-Electronics Technology (n=75), single (n=248), 30 years and over (n=169), primary school graduate mother (n=191), primary school graduate father (n=156), family monthly total income level between 1501-3000 TL (n=178) working (n=252) and who prefer open education to have a profession (n=111). In the research, Opinion Scale for Examination Services (28 items) developed by the researcher and Ayda Exam Anxiety Scale (15 items) developed by Başol (2017) were used as data collection tools. The demographic characteristics of the students participating in the research were obtained through Personal Information Form (9 items) developed by the researcher. Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and Spearman Correlation Analysis were used in the analyzes. The significance level was accepted as .05 for the obtained findings.

According to the findings of the research; students' opinions about examination services differed significantly in terms of age, field and marital status in total and all sub-dimensions. When students' opinions about examination services are examined according to gender, employment status, mother's education level, father's education level, family monthly total income level and reason for preference of open education, the difference varies in sub-dimensions and between the groups in the dimensions that are different. The exam anxiety of the students differed significantly according to field and reason for preference of open education in all sub-dimensions and the total of the scale, while not differing significantly according to marital status, employment status, father's education level, family monthly total income level. When the exam anxiety of the students are examined according to gender, age, mother's education level, the difference varies in sub-dimensions and between the groups in the dimensions that are different.

In line with the results of the research that found significant differences; it has been determined that their opinions on examination services are higher and more positive according to male students' compared to female students, married students' compared to single students, Jewellery Technology students' compared to students in all other fields, students' in all fields compared to Child Development and Education students, working students' compared to non-working students. In general, it has been determined that they have higher and more positive opinions about examination services according to students' aged 30 and over compared to students in other age groups, students' whose mothers are illiterate compared to other students, students' whose fathers are primary school and university graduates compared to other students, students' whose the family monthly total income level is 7501 TL and above compared to the students in income all other groups and students whose between 3001-4500 TL compared to the students in between 0-1500 TL, 1501-3000 TL and 4501-6000 TL. Similarly, it has been determined that they have higher

and more positive opinions about examination services according to the students' who prefer open education for the purpose of progressing in the job, increasing job opportunities, increasing knowledge and culture compared to other students. It has been determined that they have higher exam anxiety according to female students' compared to male students, students' aged in between 14-17, 18-21 and 22-25 compared to students' aged 30 and over, students' in all fields compared to Jewellery Technology students, students' whose mothers are primary school and secondary school compared to students whose mothers are high school. In general, that students' who prefer open education with the aim to acquire a profession, postpone military service, have a high school diploma compared to other students have higher exam anxiety and they experienced more exam anxiety; however, it has been determined exam anxiety is lower and they experienced less exam anxiety according to students' who prefer open education with the aim to progress in the job, continue to higher education, increase knowledge and culture and students' aged 30 and over compared to students in other age groups.

According to the result of the research in terms of the relationship between opinions and anxiety, statistically significant negative correlation was found between students' opinions about examination services and exam anxiety. It was determined that as the scores of the students' opinions about examination services increased, their scores of exam anxiety decreased significantly. Accordingly, it can be said that students who have a positive opinion about examination services and who are more conscious and knowledgeable about exams and examination services have low exam anxiety. Knowing what to face in the situation which is similar to them may be effective in having a positive opinion on these issues and low anxiety about that situation. It is understood that the way to reduce exam anxiety is being informed about not only the subject of the exam, but also the services offered within the scope of the exam.

According to the results of the research in terms of the answers given to the scales, in line with the opinions that the students agree with the most and least; it was determined that the students had a positive opinion on the exam day from the examination services, abiding by the exam time from hall attendants, on accessing the exam entrance documents from the internet services; however, it was determined that the students were not satisfied and had a negative opinion about the ease of transportation when determining the exam locations from the examination services, the adequacy of answering the questions about the exam from the communication center/information line, the difficulty degree of the exam questions' becoming appropriate to the level from question preparation services. Before the exam, it was determined that as the exam approaches, the excitement factor creates an important anxiety in the students and increases the exam anxiety of the students accordingly; it has been determined that these situations do not play a role in increasing the exam anxiety of the students, since the students do not agree with the thoughts about the reactions of the environment to the exam results and the situations of experiencing physiological problems during the exam. When the answers given to the scales were evaluated in general, it was determined that Vocational Open Education High School students' opinions about examination services were positive and their exam anxiety was at a moderate level.

Key Words : Vocational Open Education High School, Examination Services, Exam Anxiety

Page Number : 309

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Halük ÜNSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Önemi.....	13
Sayıtlar.....	16
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar	17

BÖLÜM II.....	19
KURAMSAL ÇERÇEVE	19
Uzaktan Eğitim.....	19
Mesleki ve Teknik Eğitim.....	22
Mesleki Açık Öğretim Lisesi	23
Kaygı	28
Sınav Kaygısı	30
BÖLÜM III	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile İlgili Araştırmalar	34
Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM IV	58
YÖNTEM.....	58
Araştırmanın Modeli	58
Evren ve Örneklem	58
Verilerin Toplanması.....	66
Kişisel Bilgi Formu.....	66
Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği	67
<i>SHYGÖ'nün Maddelerinin Geliştirilmesi</i>	70
<i>SHYGÖ'nün Geçerlik Çalışması</i>	72
<i>SHYGÖ'nün Güvenirlik Çalışması</i>	75
Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği	78
Verilerin Analizi.....	81
BÖLÜM V	83
BULGULAR VE YORUM.....	83

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	83
Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	83
Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	85
Alana Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	101
Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	146
Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	149
Annenin Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	152
Babanın Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	162
Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .	173
Açık Öğretimi Tercih Nedenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	188
Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Bulgular	198
Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	198
Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	199
Alana Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	203
Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	217
Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	218
Annenin Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	219
Babanın Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	222
Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .	225
Açık Öğretimi Tercih Nedenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	228
Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	236
BÖLÜM VI	237
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	237
Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma ...	238
Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	247

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	257
Öneriler	258
Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	258
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	260
KAYNAKLAR.....	261
EKLER	272
Ek 1. Araştırma İzni	273
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	274
Ek 3. Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği.....	275
Ek 4. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği	276

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ölçeklerin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	59
Tablo 2. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Örneklem Büyüklükleri	60
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları	61
Tablo 4. SHYGÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerler	68
Tablo 5. SHYGÖ Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin İstatistiksel Değerler.....	69
Tablo 6. Ölçek Geliştirmede Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları	71
Tablo 7. SHYGÖ'nün Faktör Analizine Uygunluğunu Belirlemek Üzere Yapılan KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	72
Tablo 8. SHYGÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	73
Tablo 9. SHYGÖ'nün Faktörlerinin Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri	74
Tablo 10. SHYGÖ'nün Madde Analizi Sonuçları	76
Tablo 11. SHYGÖ'nün İç Tutarlılık Katsayıları (Cronbach Alfa) ve Madde Sayıları	77
Tablo 12. ASKÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerler	79
Tablo 13. ASKÖ Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin İstatistiksel Değerler	80
Tablo 14. SHYGÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları	81
Tablo 15. ASKÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları	82
Tablo 16. Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	84

Tablo 17. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 18. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 19. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 20. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 21. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 22. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 23. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	92
Tablo 24. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 25. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo 26. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94

Tablo 27. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	95
Tablo 28. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 29. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	97
Tablo 30. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Tablo 31. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	99
Tablo 32. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 33. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	101
Tablo 34. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 35. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	107
Tablo 36. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	108

Tablo 37. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	113
Tablo 38. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 39. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	119
Tablo 40. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	120
Tablo 41. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	124
Tablo 42. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	125
Tablo 43. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	129
Tablo 44. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	130
Tablo 45. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	134
Tablo 46. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	135

Tablo 47. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	140
Tablo 48. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	141
Tablo 49. Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	146
Tablo 50. Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	149
Tablo 51. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	152
Tablo 52. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo 53. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	154
Tablo 54. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	154
Tablo 55. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	155
Tablo 56. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	156

Tablo 57. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	156
Tablo 58. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	157
Tablo 59. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	158
Tablo 60. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	159
Tablo 61. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 62. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	160
Tablo 63. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	161
Tablo 64. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	162
Tablo 65. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 66. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	164

Tablo 67. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	165
Tablo 68. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	166
Tablo 69. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	167
Tablo 70. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	168
Tablo 71. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	168
Tablo 72. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	169
Tablo 73. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	170
Tablo 74. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	171
Tablo 75. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	172
Tablo 76. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	173

Tablo 77. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	174
Tablo 78. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	175
Tablo 79. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	176
Tablo 80. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	177
Tablo 81. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	178
Tablo 82. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	180
Tablo 83. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	181
Tablo 84. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	182
Tablo 85. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	183

Tablo 86. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	184
Tablo 87. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	185
Tablo 88. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	186
Tablo 89. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	187
Tablo 90. Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	188
Tablo 91. Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	189
Tablo 92. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	190
Tablo 93. Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	191
Tablo 94. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	192
Tablo 95. Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	193

Tablo 96. Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	194
Tablo 97. Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	195
Tablo 98. Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	196
Tablo 99. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	197
Tablo 100. Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	198
Tablo 101. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	199
Tablo 102. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	200
Tablo 103. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	201
Tablo 104. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	202
Tablo 105. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	203

Tablo 106. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	204
Tablo 107. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	208
Tablo 108. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	209
Tablo 109. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	212
Tablo 110. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	213
Tablo 111. Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	217
Tablo 112. Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	218
Tablo 113. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	219
Tablo 114. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	220
Tablo 115. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	221

Tablo 116. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	221
Tablo 117. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	222
Tablo 118. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	223
Tablo 119. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	224
Tablo 120. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	225
Tablo 121. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	226
Tablo 122. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	227
Tablo 123. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	228
Tablo 124. Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	229
Tablo 125. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	231

Tablo 126. Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları....	232
Tablo 127. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	233
Tablo 128. Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	234
Tablo 129. Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanları ile ASKÖ Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	236

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÖKS	Açık Öğretim Kurumları Sınavı
AÖL	Açık Öğretim Lisesi
ASKÖ	Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği
EĞİTEK	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
FRTEB	Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEM	Halk Eğitim Merkezi
KML	Kız Meslek Lisesi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LGS	Liselere Geçiş Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MAÖL	Mesleki Açık Öğretim Lisesi
MAÖP	Mesleki Açık Öğretim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÖSÖ	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği
MTAL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OKS	Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖDSHGM	Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı

SHYGÖ	Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği
SKE	Sınav Kaygısı Envanteri
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YAYKUR	Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
s.	Sayfa
vd.	ve diğerleri
F.	Faktör
t	t değeri
sd / df	Serbestlik derecesi
p / Sig.	Anlamlılık düzeyi
N / n	Örneklem büyüklüğü/Kişi sayısı/Frekans
%	Yüzde
Geç. %	Geçerli yüzde
Yığ. %	Yığılmalı yüzde
\bar{x}	Arithmetik ortalama
SS	Standart sapma
$Sh_{\bar{x}}$	Ortalamanın standart hatası
Min	Minimum
Max	Maksimum
$\bar{x}_{sıra}$	Sıra ortalaması
$\Sigma_{sıra}$	Sıra toplamı
U	U değeri
x^2	Ki-kare
r	Korelasyon katsayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Birey ve toplum yaşamında eğitimin yeri gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. İnsanlar modern hayatın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olup yaşam seviyelerini yükseltmek ve yaşadıkları çağın gereklerine ayak uydurabilmek için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağı denilen bu dönemde eğitimin günümüz koşullarına göre düzenlenmesi için eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak, uzmanlaşmak ve yeni teknolojilerden yararlanmak gerekir (Odabaşı, 2000).

Bireyleri bilgilerle donatarak yetiştirme ve bireylerin hayatlarındaki güncel durumlara entegre olarak gelişmesini sağlamada teknolojinin eğitimle etkileşimi ön plana çıkmaktadır. Eğitim iş gücü ile yeteneklerin işlerlik kazanmasına ve bu sayede insanın gelişmesine aracılık etmekte, bilim belirlenen amaçlar için gerekli bilgileri araştırmalar yoluyla üretmekte, teknoloji ise bilimsel bilgilerin uygulamaya konması için gerekli altyapı, araç-gereç ve yöntemleri geliştirmektedir. Diğer bir deyişle teknoloji, eğitim yoluyla kazanılan yetenekleri kullanarak ve bilimin yöntemlerinden yararlanarak uygulama süreçleri geliştirmekte ve insanlara fayda sağlamak amacıyla üretilen bilgileri insan yaşamına uygulamaktadır.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi, insanın toplumsal ve kişisel yaşamını etkilemektedir. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmek, insanların hayat boyu toplum içinde verimli ve uyum içinde yaşamalarını sağlamak, eğitimin temel hedefleri arasındadır. Bu süreçte bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanmış hale getirilmeleri zorunludur (Şimşek, 2002). Teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilen ve sürekli olarak kendini yenileyebilen, ileri teknolojilere uyum sağlayabilen, bilgiyi üreten, paylaşan bireyler olmak; çağın gerektirdiği insan gücünde bulunması gereken en önemli niteliklerdir. İnsanların üretken ve uyumlu olması için eğitim yoluyla yetenekleri geliştirilir (Filiz, 2011, s.3). Eğitim hizmetlerinin günümüz şartlarında ihtiyacı olan tüm bireylere ulaştırılması gereksinimi, hayat boyu öğrenme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde ülkeler bütün vatandaşlarının hayat boyu eğitimine önem vermekte, vatandaşlar arasında fırsat eşitliğinin, eğitimin ve refahın yayılmasını sağlayan yenilikler yapmaktadır. Genç kuşakları dünya ile konuşacak, dünya ile çalışacak ve gerekirse dünya ile yarışacak şekilde eğitmeyen ülkelerin küresel bilgi toplumunda söz sahibi olması, ekonomik ve kültürel anlamda bağımsızlıklarını koruması zordur (Özcan, 2011, s.143). Hayat boyu öğrenme kavramı, çağın ihtiyaçları doğrultusunda hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurabilmek amacıyla ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Portalı, 2018). Okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir. Hayat boyu öğrenme, bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliğini kapsamaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramı genel eğitimi, mesleki eğitimi ve yaygın eğitimi içine almaktadır. Bu eğitim süreçleri temel ve esas (yazma, okuma, vatandaşlık) kazanımların yanı sıra, çalışma hayatına da hazırlık sağlamaktadır. Yetişkinler için yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak yetişkinlerin genel eğitimi, kariyer gelişimi, iş yerinde öğrenilenler ya da günlük hayat rutinleri de sayılabilir (Colardyn, 2001, s.10). Günümüz eğitim sisteminin bazı nedenlerle örgün eğitim dışında kalan vatandaşların da ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda örgün eğitim dışında kalıp yeni bir meslek edinmek isteyenler veya kendini geliştirmek isteyenler için hayat boyu öğrenme çalışmaları olumlu sonuçlar vermektedir.

Modern toplumlarda okulların işlevi değişmektedir. Okullar artık eskisi gibi belirli bir yaş aralığını eğitmeye yarayan kurumlar olmaktan çıkarak her yaştan insan gruplarına “hayat boyu öğrenme” sloganıyla her zaman kapılarını açmaktadır. Okullarda eğitim artık hafta içi belirli saatlerle sınırlı kalmayıp hafta sonu, yaz tatillerinde, akşamları vatandaşların hizmetine açılmaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramını tam anlamıyla benimseyen milletler rekabetin tüm hızıyla devam ettiği günümüz dünyasında ekonomik ve kültürel anlamda varlıklarını daha güçlü şekilde sürdürebileceklerdir. Artık eskisi gibi insanların bir alanda eğitim alarak tüm yaşamlarını aldıkları bu eğitimleri ile tamamlamaları zordur. Çünkü iş sahasında her gün yeni gelişmeler ortaya çıkmakta, hatta değişen ihtiyaçlar sonucu bazı meslekler ortadan kalkmaktadır. Yaşanan bu değişim rüzgârında ayakta kalabilmenin tek yolu ise hayat boyu öğrenmeye devam etmektir (Çelik, 2000, s.135).

Eğitim hizmetlerini daha geniş öğrenci kitlelerine, daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından yararlanmak gerekmektedir. Günümüz koşullarında teknolojik gelişmelerden yararlanmayan bir eğitim, bireyin ve toplumun ihtiyacını karşılamada eksik kalacaktır. Bu nedenle nitelikli bireyler yetiştirebilmek için öğretim sürecinin teknoloji ile bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde eğitim sistemleri yapı, içerik ve işlevler yönünden yenileşmekte, öğrenci grubu, yaş, yetenek, finansman, deneyim, beklenti ve olanaklar yönünden farklı bir kitle oluşturmakta; eğitim süreçleri sürekli dönüşümlü, bağımsız, açık, uzaktan eğitim ağırlıklı boyutlar kazanmakta, yeni öğretim modelleri gelişmektedir (Alkan, 1999, s.6). Programlı öğretim, mikro öğretim, bilgisayar destekli öğretim, internet temelli öğretim, açık öğretim, uzaktan eğitim bu modellere örnek olarak sayılabilir. Bireysel ve toplumsal düzeylerde insan yaşamını şekillendiren ve yönlendiren en önemli olgulardan birinin eğitim olması, çağımızda bu önemli alanın bilimselleşmesi ve etkili biçimde ortaya konması, eğitim bilimlerinin ve eğitim teknolojilerinin bu doğrultuda büyük bir gelişme içinde olması, eğitim teknolojisinin kitle eğitim boyutunu oluşturan uzaktan eğitimin gelişmesine yol açmıştır. Bu öğretim modeli, eğitimde yeniden oluşum arayışı içinde mevcut uygulamalara seçenek ya da yardımcı olabilecek yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Alkan, 1996, s.19).

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları gibi sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen eğitim etkinlikleridir (Hızal, 1983). Uzaktan eğitim, teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin getirdiği kolaylıklar nedeniyle çağımızda sıklıkla

kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemi, geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak eğitimi okul duvarlarının dışına çıkararak ve çağın teknolojik olanaklarını kullanan bir sistemdir. Ayrıca bireylere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığından, geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireysel koşullara uyarlanabilir bir eğitimidir.

Uzaktan eğitimin temel amacı, sınıf ortamında olamayan ya da olmak istemeyen kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bunun yanında diğer öğrenim türlerinde olduğu gibi, farklı grupların isteklerini de karşılayabilir. Bir işte çalışan, çocukları olup aile sorumluluğu bulunan ya da örgün eğitim çağının çok üstünde olan yetişkinlerden ders programı sabit olan geleneksel, tam zamanlı, yüz yüze bir eğitim almasını istemek doğru değildir. Uzaktan eğitimin “kullanışlı, esnek ve her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmesi” yetişkinlerin uzaktan eğitimi tercih etme sebeplerinden başlıcaları olarak sıralanabilir (Islam & Ferdowsi, 2014, s.176).

Uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitimi, tüm yaş gruplarına ve değişik koşullarda bulunan bireylere ulaştırmak amaçlanmaktadır. Uzaktan eğitim sistemi, bireylere çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Bunlar; eğitim isteğini karşılama, eğitim maliyetini düşürme, eğitimi demokratikleştirme, eğitimde niteliği artırma, kitle eğitimini kolaylaştırma, fırsat eşitsizliklerini en aza indirme, eğitim programlarında standart sağlama, öğrenciye serbesti sağlama, iş ve öğretimi bütünleştirme, belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktır (Kaya, 2002, s.19-20).

Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamada, bireylerin çağa uyumlu yetişmelerinde ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir modeldir. Uzaktan eğitim yaklaşımı, eğitimin farklı alanlarında kullanılmaktadır. Bu alanlardan birisi de mesleki ve teknik eğitimidir. Mesleki eğitim, bireylere iş yaşamlarında yapmak istedikleri ve yaptıkları belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve mesleki alışkanlık kazandıran ve bireylerin yeteneklerinin farklı alanlarda geliştirilmesini sağlayan bir eğitim sürecidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001).

Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı, kişiye işin veya görevin etkinlikle yapılabilmesi için gerekli yeterlikleri kazandırmaktır. Yeterlik daha çok kapasite ve yeteneği belirlemekte, bilişsel, devimsel ve duyuşsal davranışların sergilendiği davranışlar ile ilgilenmektedir (Önen, 2002). Mesleki ve teknik eğitimdeki bir birey, teorik olarak üzerinde çalıştığı bir konuyu, uygulamalı olarak atölye veya çalışma ortamında önce öğreticiden izleyip daha sonra kendisi gerçekleştirmektedir. Böylelikle birey, üzerinde çalıştığı konuyu daha iyi öğrenerek ilerideki iş hayatı için gerekli deneyimi kazanmaktadır (Akgünler, 2007).

Mesleki teknik eğitimin temel işlevi, bireyleri sosyal ve ekonomik yönden yararlı ve kazançlı meslek alanlarına hazırlamak ve bu alanlarda başarılı olabilmelerini sağlamaktır. Kaynakları en ekonomik ve etkili şekilde kullanıp verimliliği yüksek, nitelikli insan gücü yetiştirmek mesleki ve teknik eğitimin işlevidir (Bingöl, 2004). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, modern insanın iş dünyasına her zamankinden daha iyi bir şekilde ve belirli bir sistem ve plan içinde hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum da kaliteli bir meslek eğitimini gerektirmektedir (Alkan vd., 2001).

Dünyada ve Türkiye’de yaygın eğitim kapsamında, mesleki eğitim ile hızla değişim ve gelişim gösteren iş dünyasına kolaylıkla uyum gösteren ve bu gelişime katkı sağlayan nitelikli insan gücü yetiştirilmektedir. Günümüzde nüfusun sürekli olarak artması, sanayide ve ticarete yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler, beraberinde nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyacı gün geçtikte daha da arttırmaktadır. Artan bu iş gücü ihtiyacını mesleki ve teknik eğitim kurumları karşılamaya çalışmaktadır. Bu ihtiyacın giderilerek bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında ortaöğretim kurumlarının önemi büyüktür.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de zorunlu eğitim süresinin uzaması, ortaokulu bitirenlerin sayısında önemli artışlara neden olmuş ve mevcut liseler artan talebi karşılayamaz hale gelmiştir. Bu durum, bazı arayışları da beraberinde getirmiş ve uzaktan eğitim gündeme gelmiştir. Türkiye’de bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi (AÖL) kurulmuş ve 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci almaya başlamıştır. Basılı materyaller, radyo ve televizyon programları ile öğrencilere hizmet sunmuştur.

Açık Öğretim Lisesi, toplumun belirli kesimlerine ve belli yaş gruplarına hitap eden, örgün eğitimin boşluklarını dolduracak, eğitimden beklenen sürekliliği sağlayacak bir faaliyet olarak ortaya çıkmıştır (Akyürek, 1998, s.12). Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAÖL)’nin gelişiminde önemli aşamalardan birisidir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 1995 yılında uzaktan öğretim teknolojilerine yüz yüze eğitimi de katarak Açık Öğretim Lisesi bünyesinde program olarak 2006 yılına kadar hizmet vermiştir. 2006 yılında Açık Öğretim Lisesi kapsamından ayrılarak MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) bünyesinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi olarak kurulmuştur. Günümüzde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)’ne bağlı Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesinde hizmet vermektedir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, genel liselerde yürütülen açık öğretim uygulamasını mesleki ve teknik liselere de taşıyarak daha geniş bir kesime ulaşmayı hedefleyen bir uygulamadır (Özkahveci & Ulusoy, 2002). Mesleki Açık Öğretim Lisesi, geleneksel örgün eğitim uygulamasını bir yana bırakarak onun yerini almaya çalışan bir uygulama olmayıp çeşitli nedenlerle örgün eğitim çağı dışına çıkmış veya eğitimini çeşitli sebeplerle tamamlayamayan kişilere sunulan ve lise düzeyinde meslek eğitimi veren bir uygulamadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle MAÖL’de aktif kayıtlı öğrenci sayısı 158.473’tür (MAÖL Sayısal Veriler, 2018). MAÖL kapsamında 42 alanda eğitim verilmektedir (MAÖL 2018-2019 Haftalık Ders Çizelgesi, 2018). Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi programları uygulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Mesleki Açık Öğretim Lisesi, eğitimin hayat boyu devam ettiğinden yola çıkarak, bir meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek ve kendini geliştirmek isteyen kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla meslek lisesi öğrenimi veren bir açık öğretim kurumudur. Türkiye’de 12 yıllık kesintisiz eğitimin uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğrenciler istedikleri takdirde zorunlu lise eğitimlerini açık öğretim kurumlarında tamamlayabilmektedir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nin amacı, gelişmiş kitle iletişim araçları ve yeni teknolojileri kullanarak; ilköğrenimini tamamlayan, ancak orta öğretime devam edemeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yükseköğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı vererek eğitim-öğretim imkânı sağlamak; ortaöğretim düzeyinde fırsat ve imkân eşitliğine, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağlamak; öğrencileri hayata ve yükseköğretime hazırlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencileri; yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, meslek edinmek, yükseköğretime devam etmek, iş imkânlarını arttırmak, çalışılan işte ilerlemek, bilgi ve kültürü arttırmak gibi nedenlerden dolayı öğrenim görmek isteyenlerden oluşmaktadır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, program içeriği bakımından örgün eğitimdeki meslek liselerinin program içerikleriyle aynı olmasına karşın, yapısı ve işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklı, kendine özgü bir modeldir. Ders geçme ve kredi sistemine göre mezun vermekte olan Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nde uzaktan öğretimin temel süreçlerinden yararlanılmaktadır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nde okutulan ortak ve seçmeli dersler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)’nce örgün öğretime paralel olarak belirlenmektedir. Eğitim, televizyon ve radyo ile yapılmakta, basılı materyallerle

desteklenmektedir. MAÖL web sitesinde dönem sınav soruları, ders notları, e-kitaplar yer almaktadır (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 2016). Ayrıca Halk Eğitim Merkezi (HEM) müdürlükleri tarafından öğrencilere ders kitapları verilmektedir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde meslek dersleri eğitimi yüz yüze yapılmaktadır ve devam zorunluluğu vardır. Öğrenciler bu derslere okulun/kurumun belirlediği plan çerçevesinde hafta sonu veya akşamları devam etmek zorundadır. Yüz yüze eğitim uygulamasında öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yüz yüze eğitim uygulamasının gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumunun tabi olduğu mevzuat çerçevesinde eğitimin yapıldığı okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitim kapsamındaki derslerin sınavları ise dönem sonlarında, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden gönderilen öğrenci bilgileri esas alınarak MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSHGM) bünyesindeki Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın belirlediği okul veya kurumlarda her yıl üç kez yapılmaktadır. Merkezi sistem ve test yöntemiyle yapılan sınavın adı Açık Öğretim Kurumları Sınavı (AÖKS)'dir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne kaydolun öğrenci sayısına paralel olarak sınava giren öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle MAÖL'de sınav ile ilgili öğrencilere sunulan hizmetler önemli bir yere sahiptir. Eğitimden verimli sonuçlar alınabilmesi için verilen sınav hizmetlerinin iyi planlanması gerekmektedir. Sınav hizmetleri genel olarak sınavın özellikleri, sunulan imkânlar ve sağlanan kolaylıklar, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve destek, sınav yapan görevliler, sınav yapılan ortam ve sınav soruları ile ilgili yapılan iş ve işlemleri kapsamaktadır. Sınav hizmetlerinin genel amacı; her öğrencinin daha nitelikli bir eğitim almasına ve sınav ile ilgili tüm süreçlerin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunmaktır. MAÖL'de sunulan sınav hizmetleri kapsamında ele alınabilecek hususlar şunlardır:

1. Sınavın Genel Özellikleri: Sınava gösterilen özeni; sınavın günü, saati ve oturum sayısı gibi özelliklerini içermektedir.
2. Avantajlar ve Olanaklar: Sınav yerine ulaşım durumunu, sınavla ilgili görüş ve önerilerin dikkate alınmasını, engelli ve tedbir uygulanması gereken öğrencilerin sınava girebilmeleri için sağlanan kolaylıkları içermektedir.
3. Ölçme ve Değerlendirme: Ders geçme için belirlenen puanın yeterliliğini, kullanılan ölçme-değerlendirme türünün uygunluğunu, değerlendirme şeklinin derslerin özelliğine/içeriğine uygunluğunu içermektedir.

4. Rehberlik ve Destek: Sınav yetkililerine ulaşım durumunu, iletilen sorunlara zamanında ve yeterli cevap verilmesini, iletişim merkezinin/danışma hattının sınavlarla ilgili sorulara cevap vermedeki yeterliliğini içermektedir.
5. Salon Görevlilerinin Niteliği: Sınav salonlarında görevli kişilerin sınavla ilgili bilgiye sahip olma, sınav işlemlerini başarıyla yürütme, sınav süresine dikkat etme durumlarını içermektedir.
6. İletişim ve Sınav Ortamı: Sınav giriş belgelerine ulaşım durumunu, web sayfasının sınav hizmetleri ile ilgili verdiği bilgiler açısından yeterliliğini, sınavla ilgili açıklamaların yeterliliğini, duyuruların zamanında yayınlanmasını; sınava girilen dersliklerin fiziksel özelliklerini, salonların öğrenci sayısı bakımından uygunluğunu, soru kitapçığında sınava girilecek olan derslerin kolayca bulunabilmesini içermektedir.
7. Soruların Niteliği: Soruların açık ve anlaşılır olmasını, başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt edecek nitelikte olmasını, sayı bakımından yeterli olmasını, zorluk derecesinin seviyeye uygun olmasını içermektedir.

Eğitim kurumları, verdiği eğitim hizmetini öğrenci açısından çekici kılmak zorundadır. Öğrencilerin aldıkları eğitim hizmeti ne kadar kaliteli ve yeterli olursa, öğrenciler o kadar başarılı olmaktadır. Sunulan hizmetler doğrudan öğrenciyi etkilemektedir (Çelik, 2000, s.148). MAÖL'deki eğitimin çoğunda kendi öğrenme ortamında yalnız olan bireylerin daha çok yardıma ve rehberliğe ihtiyaç duyacağı göz ardı edilmemelidir.

Öğrencinin bulunduğu eğitim ortamı, motivasyon düzeyi, rehberlik hizmetleri öğrencinin başarı düzeyini etkilemektedir. Eğitim öğretim sistemleri başarılı olabilmek için çok yönlü düşünmek, öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarını tasarlamak, geliştirmek zorundadırlar (Uşun, 2006, s.52). MAÖL'de verilen eğitimin başarılı olmasında, özellikle sınav hizmetlerinin etkili bir biçimde tasarlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Çünkü sunulan sınav hizmetlerinin niteliği ve sisteme yönelik değerlendirme açısından öğrencilerin memnuniyetleri önemli bir ölçü olarak kabul edilebilir.

Türkiye'de okuma yazma oranının yükselmesi, insanların bilinçlenmesi, diplomaya sahip olmanın öneminin her geçen gün biraz daha artması, anne-babaların çocuklarına daha iyi bir gelecek hazırlamak istemeleri, bireylerin daha iyi bir meslek sahibi olmak istemesi gibi nedenlerden dolayı insanların eğitim-öğretime ve eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir ögesi olan ve bireylerin hedeflerine ulaşmada önemli bir basamak olan sınavlara verdiği önem artmıştır. Bireyler, eğitim-öğretime başladıkları andan itibaren devletin resmi kurumları

tarafından belirli aralıklarla yapılan sınavlara tabi tutulmaktadır. Türk eğitim sisteminin sınavlara dayalı olmasından dolayı sınavın yarattığı rekabet ortamı, okul öncesi dönemden başlamakta; ilkokul, ortaokul ve lisede de artarak hayat boyu devam etmektedir.

Öğrencinin bir konuyu ya da bir dersi ne kadar öğrendiği, ne derecede ilerlediği ölçülmelidir. Aksi durumda eğitim hedeflerine ne derecede ulaşıldığını bilmek imkânsızdır. Aynı şekilde öğrenci de kendi ilerlemesini, başarı derecesini bilmek istegindedir. Bu yüzden değerlendirme, eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Varış, 1991). Öğrencilerin akademik başarılarını ölçme yolları çeşitlilik gösterse de Türk eğitim sisteminde daha çok sınav yöntemi ile ölçme yapılmaktadır.

Sınavlar, başarılı olmanın yanı sıra başarısız olma riskini de taşıyan değerlendirilme durumlarıdır. Sınavın önemli bir değerlendirme aracı olduğu düşünüldüğünde, birçok öğrencinin sınavlarla ilgili sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Bu sorunlardan biri de kaygıdır. Sınavlar, öğrencilerin kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanan kaygı, öğrencilerin kendilerinde var olan potansiyeli ortaya koymalarına engel olmakta ve bazen öğrenim hayatlarını kesintiye uğratmaktadır. Kaygı, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe yönelik hedefleri ve mesleki kararlarına ilişkin düşünceleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2006). Kaygı, insanı normal hayatında fazlası ile etkileyebilen ve çoğu zaman tedirgin eden bir duygu hali olup insanın davranışlarını büyük ölçüde etkileyen, uyumsuzluğa sebep olan ve öğrencilerde sıklıkla görülen bir duygudur (Erözkan, 2004). Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başarır, 1990).

Kaygı ve öğrenme ilişkili kavramlardır. Belirli düzeydeki kaygı, öğrenme için gerekli kabul edilmektedir. Sınav öncesi ve sonrası fizyolojik uyarım dereceleri aynı olduğu halde, normal düzeyde kaygı yaşayan kişiler, bu uyarımı sınavda daha fazla çaba göstermeye yönelik bir ipucu olarak algılayarak, kaygısı yüksek olanlar yaşadıkları endişe yüzünden, bunu olumsuz bir durum olarak görmektedirler (Şahin, Günay ve Batı, 2006). Normal düzeydeki bir kaygı, kişiye istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda motive ederek çalışmaya ve başarıya götürücü etki yapma açısından yardımcı olur. Ancak yaşanan kaygı çok yoğun ise, kişinin enerjisini verimli bir biçimde kullanmasına, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesine engel olur. Kişi, potansiyelini tümüyle kullanamaz, istenen performansa erişemez ve bu da öğrenmeyi olumsuz etkiler.

Birçok öğrenci; başarısız olma, beklenti ve baskı gibi çeşitli nedenlerle sınavlardan kaygı duymaktadır. Sınavlar, meslek edinme yolunda bireylerin karşı karşıya kaldıkları bir süreçtir. Özellikle tüm öğretim kurumlarına girebilme ve bir işe yerleşebilmenin sınavla yapıldığı günümüzde artık sınav kaygısı, tüm gelişim dönemlerindeki bireylerin yaşadıkları bir kaygı haline gelmiştir. Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik başarısını düşüren, potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına engelleyen, kiminin eğitimine ara vermesine neden olan, yaşantısal ve mesleki kararlarını olumsuz etkileyen ciddi bir sorundur. Kişinin hayatında yaptığı işte verim ve üretkenliğini olumsuz yönde etkileyerek başarısını düşürür (Bilge & Pektaş, 2004; Genç, 2013).

Sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger & Vagg, 1995). Sınav kaygısı; çokça son çocukluk ve ergenlikte görülen, sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkan, sınavdaki muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardan kaynaklanır. Sınav kaygısının öğrencinin değerlendirilmesine yönelik çoğu faaliyetler sırasında görüldüğüne işaret edilmektedir (Kaymak, 1987, s.55). Sınav kaygısı, bireyin öğrenim hayatı boyunca birçok kez yaşadığı duygu durumudur. Bu durum, sınava yeteri kadar hazırlanılmaması, verimli çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, başarı beklentisinin sahip olunan yeterlik düzeyinin üzerinde olması, geçmişte yaşanan kötü sınav deneyimleri, özgüven eksikliği gibi birçok nedenle sınav öncesinde ve sınav sırasında performans göstermesi beklenen kişide görülen endişe ve huzursuzluk olarak açıklanabilir (Küçük, 2010).

Sınav kaygısının kişide bir takım belirtilere neden olduğu bilinmektedir. Bu belirtiler zihinsel ve duygusal belirtiler, bedensel belirtiler ve davranışsal belirtiler olarak gruplandırılabilir. Sınav kaygısının zihinsel ve duygusal belirtileri arasında felaket yorumları içeren düşünceler, dikkati toplayamama, konuları hatırlamakta güçlük çekme, sinirlilik, gerginlik, karamsarlık, panik, korku hali, güvensizlik, kontrolü yitirme hissi, çaresizlik ve heyecan gibi durumlar sayılabilir. Sınav kaygısının kişide gösterdiği bedensel belirtiler ise sınav öncesindeki belirtiler ve sınav anındaki belirtiler olarak sıralanabilir. Sınav öncesindeki belirtiler arasında uykusuzluk, kâbus görme, çarpıntı, sinirlilik, terleme, solunum güçlüğü, karın ağrısı, bulantı, kusma, iştahsızlık, bitkinlik gibi belirtiler sayılabilir. Sınav sırasında ise ellerde titreme ve terleme, gerginlik, sabırsızlık, aşırı uyarılmışlık hali, dikkat dağınıklığı, soruları anlamakta zorlanma, sürenin yetmeyeceğini düşünme, sınavın

kötü sonuçlanacağını düşünme, zor gelen sorularda paniğe kapılma gibi belirtiler sayılabilir. Sınav kaygısının davranışsal belirtileri ise kendisini kaçma (ders çalışmayı bırakma, sınavı yarıda kesme) ve kaçınma (ders çalışmayı erteleme, sınava girmeme) şeklinde gösterir (Aydın, 2016). Sınava hazırlanan öğrenciler sık sık “sınavı kazanamazsam hiçbir şey eskisi gibi olmaz”, “istediklerimin hiçbirini elde edemem”, “sınavı kazanamazsam yaşayamam”, “istediğim bölüme giremezsem ömür boyu mutsuz olurum”, “zaten yeteneksizim, bunu da başaramazsam bana kimse güvenmez”, “kimse bana değer vermez”, “annem babam bile beni artık sevmeyecek”, “herkesin emeğini boşa çıkartacağım” gibi sözel ifadeleri kullanmakta ve sınavın önemi gerçek dışı boyutlara ulaşabilmektedir (Alyaprak, 2006).

Öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığı, öğrencinin kendisi kadar ailesi ve içerisinde yaşamakta olduğu toplum bakımından da önemlidir. Kendi beklentileri, ailesinin beklentileri, toplumun beklentileri gibi durumlar öğrenci üzerinde sürekli olarak vardır. Öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında bireysel etmenlerin yanı sıra, ebeveynin ve çevrenin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskıları da önemlidir.

Anne ve babanın çocuk üzerinde etkisi sadece kişilik yapısının şekillenmesinde değil, ileriki yıllarda çocuğun eğitim yaşantısı, meslek seçimi gibi birçok alanda da kendini göstermektedir (Yörükoğlu, 2002). Anne ve babanın çocuklarına daha iyi bir gelecek hazırlayabilme kaygısı, çocukları üzerinde baskı kurmasına ve kaygıya neden olmaktadır. Öğrencilerin girecekleri sınavlarla ilgili olarak anne-babanın endişe yaratan tutum ve davranışlarının çocuklarında da endişe yarattığı ifade edilmektedir (Büyükkaragöz, 1990, s.32). Anne babanın düşük not alan öğrenciyi cezalandırması, öğrenci üzerinde olumsuz davranışlar oluşmasına sebep olmaktadır. Yüksek not almak öğrenciye haz veren yaşantılar hazırlarken, düşük not almak da öğrenciyi acı yaşantılara itmekte, kendine olan güvenini yitirmesine sebep olmakta, başkalarının gözünden düşme korkusu yaşatmaktadır. Hatta bu durumdaki öğrenci, benliğini korumak için sınavlarda başarıyı şart olarak görmekte ve bunun neticesinde de sınavlar onun için bir kaygı kaynağı olmaktadır (Başaran, 1978).

Sınavlara hazırlanan gençlerin önemli bir kısmında, ailenin yanı sıra yakın çevrelerine de mahcup olmama kaygısı vardır. Öğrencinin uzaktan-yakından tanıdıkları, arkadaşları ve öğretmenleri bu sınavla yakından ilgilenmekte, sıkça hangi okula gitmek istediğini, hazırlıkların nasıl gittiğini sormakta, hatta önerilerde bulunarak sınavı yaşamının tek önemli gerçeği konumuna getirmektedirler. Özellikle öğrencinin sınava ilk girişi değilse, her başarısızlığın çevreye açıklanması ve çevrenin sınavla ilgili yorumlarını işitmek kimi zaman çok rahatsız edici olmaktadır. Böylece gençler, sınavda başarısız olmanın yanı sıra sınav

sonucunun başka insanların kendilerine bakış açısını değiştirmesinden korkmaya başlarlar. Sınavı kazanamadıkları takdirde anne babalarının, öğretmenlerinin, arkadaşlarının, komşu ve akrabaların kendilerine eskisi kadar değer vermeyeceklerini düşünürler (Alyaprak, 2006).

Türk eğitim sisteminde, lise öğrenimi sırasında Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerine yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı; üniversiteye geçiş yapma, bir işe girme, iş hayatında fayda sağlama, meslek edinme gibi önemli amaçları gerçekleştirmek için bir basamak olması nedeniyle sınava giren öğrenciler açısından büyük bir öneme sahiptir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, mevcut biçimiyle çağ nüfusu öğrencilerini de içine dâhil eden bir uygulama olsa da hedef kitlesi büyük ölçüde yetişkinlerdir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencileri yaş dönemlerinin özelliği gereği hem kendi kimliğini kazanma ve kendini ispatlama mücadelesi hem de ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim almak için geleceğe ilişkin kararlar verirken kaygı duygusuyla karşılaşmaktadır.

Türkiye’de her yıl üç kez yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı, binlerce öğrenci için önemli bir stres kaynağı olma özelliğindedir. Bu nedenle sınav kaygısı her zaman gündemde yer alan bir konudur. Sınava giren kişinin mesleğini, toplumsal statüsünü, iş imkânlarını ve gelir düzeyini belirlemede çok önemli bir rol oynadığından, bu sınavın öğrencilerde kaygı uyandırması kaçınılmazdır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nde yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı’nın öğrenciler üzerinde yarattığı kaygı durumu ve bu sınav kapsamında sunulan hizmetler son derece önemlidir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nde verilen sınav hizmetlerinin daha kaliteli ve etkili hale getirilebilmesi; sınav kaygısının kaynağının belirlenmesi, azaltılması ve giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabilmesi için öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi, sınav hizmetlerine yönelik görüşler ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişki açısından bakıldığında; öğrencinin kendisine sunulan sınav hizmetleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olan ve sınav öncesi, sınav sırası ve sınav sonrası meydana gelebilecek durumları bilen öğrencilerin kaygı yaşama ihtimali azalacağından, sınav kaygılarının da önemli bir ölçüde azalacağı ve kaygının beraberinde getirdiği olumsuzlukların ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Sunulan sınav hizmetlerinin etkili ve kaliteli olmasının ve buna bağlı olarak sınav kaygısının giderilmesinin, başarının artmasında etkili olacağı öngörülmektedir. Mevcut araştırma ile bu bağlamda alanyazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri,
 - a. Cinsiyete
 - b. Yaşa
 - c. Alana
 - d. Medeni duruma
 - e. Çalışma durumuna
 - f. Annenin öğrenim düzeyine
 - g. Babanın öğrenim düzeyine
 - h. Ailenin aylık toplam gelir düzeyine
 - i. Açık öğretimi tercih nedenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav kaygıları,
 - a. Cinsiyete
 - b. Yaşa
 - c. Alana
 - d. Medeni duruma
 - e. Çalışma durumuna
 - f. Annenin öğrenim düzeyine
 - g. Babanın öğrenim düzeyine
 - h. Ailenin aylık toplam gelir düzeyine
 - i. Açık öğretimi tercih nedenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimde yenileşme ihtiyacını gündeme getirmiş ve öğretme-öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. Eğitimde verimliliği ve etkililiği artırma, bireylerin ilgi ve isteklerini dikkate alarak değişen eğitim ihtiyaçlarına

cevap verme isteği, kitle eğitim boyutlarından biri olan açık öğretim, uzaktan eğitim gibi uygulamaların gelişmesini sağlamıştır. Bu konuda eğitimde çağdaş gelişmelerin en önemlilerinden bir olan uzaktan eğitim; geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları gibi sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütölen eğitim etkinlikleridir (Hızal, 1983). Uzaktan eğitim, ekonomik ve esnek olmakla birlikte geniş öğrenci kitlelerine eğitim imkânı sağlamaktadır.

Günümüzde kalkınmayı hedefleyen toplumlarda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sistemi önemli bir görev üstlenmektedir. Gerekli insan gücünün sağlanması için bireyin katılacağı eğitim sürecinin niteliği önemli bir husus olarak görölmektedir. Bu açıdan bakıldığında mesleki ve teknik eğitimin insanların ve toplumların hayatındaki önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Değişen teknolojiyle birlikte meslek alanlarında da değişimler meydana gelmiştir. Bu nedenle iş alanlarının ihtiyaç duyduğu kalifiye yetişmiş insan gücünü hazırlamada mesleki eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Bu konuda bugün birçok ölkede tüm kademeleri ve eğitim türlerini içeren çok değişik uygulamalar mevcuttur. Alandaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucu olarak değişim ve gelişim eğilimi içinde olan eğitimin ekonomik boyutu ile ilgili birey, meslek ve eğitim boyutlarından oluşun mesleki ve teknik eğitimin önemli bir bölümünü oluşturan Mesleki Açık Öğretim Lisesi bu uygulamalardan biridir.

Türkiye’de Mesleki Açık Öğretim Lisesi, uzaktan öğretim teknolojileri kullanarak öğretim veren ve bu hizmeti merkezi sistemle yürüten bir kurumdur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Genel olarak bir meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyen kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla meslek lisesi öğrenimi veren bir açık öğretim kurumudur. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, eğitimini yarıda bırakmış ve çeşitli sebeplerle ortaöğretimden yoksun kalmış veya devam edememiş kişilere eğitim olanağı sağlamakta ve gençleri mesleğe hazırlamaktadır.

Eğitim programlarının ve eğitim süreçlerinin değerlendirilmesinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim Türk eğitim sisteminde değerlendirme süreçlerine bakıldığında, merkezi sınav sistemi ile değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Bu uygulamalardan birisi de Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında öğrencilerin karşısına çıkan Açık Öğretim Kurumları Sınavı’dır. MAÖL, büyük bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir ve bu sayının gün geçtikçe daha da çoğalması beklenmektedir. Bu

açıdan bakıldığında, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ndeki sınav hizmetlerinin yeterliliğinin ve etkililiğinin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencileri için yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı, sunulan sınav hizmetlerinin niteliği ve kalitesi açısından önemli bir faktördür. Günümüzde mesleki eğitimin önemi artmakta ve bu alandaki çalışmalar gün geçtikçe hız kazanmaktadır. Mesleki eğitimin bir alanı olan Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında sunulan sınav hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunların ve mevcut durumun tespit edilmesi, yaşanan sıkıntılar var ise bununla ilgili zamanında ve doğru önlemlerin alınması; bu alanda daha kaliteli eğitim verilebilmesi ve mevcut olanakların geliştirilerek daha verimli kullanılabilmesi açısından önemlidir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı; üniversiteye geçiş yapma, bir işe girme, iş hayatında fayda sağlama, meslek edinme gibi önemli amaçları gerçekleştirmek için bir basamak olması nedeniyle sınava giren öğrenciler açısından büyük bir öneme sahiptir. Türkiye'de her yıl üç kez yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavı, binlerce öğrenci için önemli bir stres kaynağı olma özelliğindedir. Sınava giren kişinin mesleğini, toplumsal statüsünü, iş imkânlarını ve gelir düzeyini belirlemede çok önemli bir rol oynadığından, bu sınavın öğrencilerde kaygı uyandırması kaçınılmazdır.

Açık Öğretim Kurumları Sınavı'nın öğrenciler üzerinde yarattığı kaygı ve bu sınav kapsamında sunulan hizmetler son derece önemlidir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde verilen sınav hizmetlerinin daha verimli ve kaliteli hale getirilebilmesi; sınav kaygısının kaynağının belirlenmesi, azaltılması ve giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabilmesi için öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi, sınav hizmetlerine yönelik görüşler ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle sorunlara, uygulamalara ve alanların eğitimine yönelik görüşler ile akademik danışmanlık, yüz yüze öğretim, Halk Eğitim Merkezi ve öğrenci hizmetlerine yönelik görüşleri ortaya koymaktadır. Ancak Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını doğrudan ölçen ya da sınav hizmetlerine yönelik görüşler ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, hem eğitim sisteminin paydaşları açısından hem de sınav sisteminin değerlendirilmesi bakımından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Bu araştırma, alanyazında eksikliği fark edilen Açık Öğretim Kurumları Sınavı ile ilgili sunulan hizmetlere yönelik öğrenci görüşleri ile beraber öğrencilerin sınav kaygılarını da inceleyen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma kapsamında Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği (SHYGÖ) geliştirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ışığında Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında yapılan sınav ile ilgili sunulan hizmetlerin mevcut durumu, bu sınav için duyulan kaygı düzeyine ilişkin durum ve öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde araştırmanın, alanyazının zenginleştirilmesine katkıda bulunacağı; sunulan sınav hizmetlerinin niteliğinin artırılması ve daha etkili hale getirilmesi için eksikliklerin ve aksaklıkların ortaya konulmasına, hataların düzeltilmesine, yeniden yapılandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik pratik sonuçlar üretileceği; öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılması ve giderilmesi yönünde yapılacak çalışmalara kaynak olacağı; sınav yapan kurum ve kuruluşlara, mesleki açık öğretim ve MAÖL ile ilgili çalışan kişilere, eğitim-öğretim sürecinde rolü olan uzmanlara, akademisyenlere, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere yol göstereceği, fikir vereceği ve bilinçlenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara ve ölçeklere ait maddelere içtenlikle, doğru ve objektif bir şekilde cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Ankara ili Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde araştırmaya katılan 410 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı MAÖL'de yüz yüze eğitime devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen eğitim etkinlikleridir (Hızal, 1983).

Açık Öğretim: Zaman ve mekân kısıtlaması olmayan, öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmesine dayanan, açık kaynaklar ile desteklenen, ihtiyaç duyulduğunda öğretim elemanlarının desteğine başvuruyla bir öğretim yaklaşımıdır (Anadolu Üniversitesi, 2020).

Mesleki Eğitim: Bireylerin belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırmak suretiyle birey kabiliyetlerini fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerden geliştirme sürecidir (Alkan vd., 2001).

Mesleki Açık Öğretim: Bireylere ihtiyacı olan mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazandırılması amacıyla uzaktan ve yüz yüze eğitimin bir arada yürütülerek verildiği öğretim etkinlikleridir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi: Bir meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyenler ile çeşitli nedenlerle ortaöğretimini tamamlayamayanlar için ortak, alan ve bir kısım meslek derslerini uzaktan eğitimle, uygulamalı alan derslerini yüz yüze eğitimle veren mesleki eğitim kurumudur.

Merkezi Sistem Sınavı: Mesleki Açık Öğretim Lisesi programlarında yer alan ortak, alan ve bir kısım meslek derslerinin sınavlarının bir merkezden yapılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Merkezi Sınav Sistemi: Belirli bir amaç doğrultusunda ölçme ve değerlendirme için sınava gireceklerin belirlenen sınav merkezlerinde eş zamanlı olarak sınava alınması ve bu sınavın bir merkezden yapılmasıdır.

Yüz Yüze Eğitim: İmam Hatip Liseleri ile Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Okul/Kurumlarda öğrencilere dersane ve atölyelerde yaptırılan eğitimdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Aktif Öğrenci: Yeni kayıt olan veya kaydını süresinde yenileyen öğrencidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Alan: Ortaöğretim kurumlarında ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren; bilgi, beceri, tutum, davranış ve istihdam imkânı sağlayan programların her biridir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Meslek Alanı: Ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren: beceri, bilgi, davranış, tutum ve istihdam imkânı sağlayan alandır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Kaygı: Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2006).

Sınav Kaygısı: Formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasına engel olan bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri bulunan ve bireyde gerginlik semptomlarıyla birlikte gözlenen hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger & Vagg, 1995).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde uzaktan eğitim, mesleki ve teknik eğitim, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, kaygı ve sınav kaygısı ile ilgili konular yer almaktadır.

Uzaktan Eğitim

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte hayat boyu eğitim fırsatlarının geniş kitlelere sunulması, eğitimin kitleselleşmesine olan ihtiyaç ve artan eğitim talebi nedeniyle öğrenmenin geleneksel eğitim kurumları tarafından karşılanamaması, geleneksel eğitim sistemlerini yeni arayışlara yöneltmiştir. Uzaktan eğitim, bu çözüm arayışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim, geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinlikleri yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987).

Uzaktan eğitim, hem geleneksel eğitim uygulamalarının olanaklarını artırma hem de yaş, oturma yeri, iş ve aile konumu gibi nedenlerle mevcut eğitimin dışında kalan bireylere yeni eğitim olanakları yaratma gerekliliğine dayanmaktadır (Alkan, 2011). Uzaktan eğitim yaklaşımı ile geleneksel eğitimin sahip olduğu coğrafi, ekonomik ve kültürel engellerden kaynaklı fırsat eşitsizliği sorununa çözüm üretilmeye çalışılmıştır (Baloğlu, 1990). Uzaktan eğitimin en belirgin özellikleri; eğitimde öğrenciler ile eğitim verenlerin uzak mesafelerde olması, eğitimin planlı ve resmi olması, öğrenme sürecinde teknolojiden yararlanılmasıdır.

Uzaktan eğitim, birçok yönden önemli olanaklar sağlamaktadır. Kitle iletişimini kolaylaştırmanın yanında, insanlara değişik eğitim seçenekleri sunarak fırsat eşitsizliğini

ortadan kaldırmaktadır. Eğitim programlarında standart sağlayarak eğitimde kaliteyi arttırmakta ve öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunmaktadır. Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırdığından eğitimde maliyetleri düşürmektedir. Ayrıca öğrenciye bağımsız ve bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmakta, öğrencilerin ilk kaynaktan bilgi edinmesini ve uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlamaktadır (Kaya, 2002).

Türkiye’de ilk uzaktan eğitim uygulaması, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde başlatılmıştır. Bankalarda çalışanların hizmet içinde yetiştirilmesini amaçlayan bu uygulamada, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları ise ilk kez 1960 yılında Mektupla Öğretim adı altında ve deneme öğretimi olarak başlamıştır (Hakan, 1996). Teknik anlamda belli konuları mektupla öğretmek amaçlanmıştır.

Mektupla Öğretim Merkezi’nin amacı, okuma çağında bulunan gençlerin oturdukları yerde okul bulunmamasından veya diğer sebeplerle öğrenim yapamayanları okulların sınıf geçme ve bitirme sınavlarına hazırlamak; bir meslek okulunu bitirdikten sonra iş hayatına atılan ve mesleğinde gelişmek isteyenleri bir üst kademedeki meslek okullarının sınıf geçme ve bitirme imtihanlarına hazırlamak; okul çağını geçirmiş vatandaşlardan bir meslek öğrenmek isteyenleri veya mesleğinde gelişmek arzusunda bulunanları mektupla öğretim yapmak suretiyle yetiştirerek verimli hale gelmelerini sağlamak; endüstri ve iktisadi kurumlarda çalışanlara, kurumların istediği seviyede ve konularda mektupla meslek öğrenimi kursları tertip ederek müesseselerin veriminin artmasını sağlamak; resmi ve özel kurumlarla işbirliği yaparak ihtiyaç duyulan alanlarda yetiştirici kurslar düzenlemek ve bu kuruluşların çalışmalarına yardımcı olmak olarak belirlenmiştir (Karayalçın, 1959).

Mektupla öğretimin kapsamı 1974 yılında her düzeyde mektupla öğretim etkinliklerini içerecek biçimde genişletilmiş ve Mektupla Öğretim Merkezi’ne mektupla yükseköğretim sağlama işlevi verilmiştir. Mektupla Öğretim Merkezi’ne bağlı olarak Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu açılmıştır (Kaya, 2002). Mektupla Öğretim Okulu’nda mesleki-teknik kursların yanı sıra, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri ile Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu’nun bütün bölümlerinin programları uygulamaya konulmuştur. Bu okul, 1975 yılında kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR)’na bağlanmıştır. YAYKUR’da Açık Öğretim Dairesi Başkanlığı’na bağlı olarak açık öğretim, Örgün

Yükseköğretim Dairesi Başkanlığı'na bağlı olarak da örgün öğretim programları uygulanmıştır (Kaya, 2002, s.31). YAYKUR, modern eğitim teknolojisini kullanarak lise ve dengi okul çıkışlılarına öğrenim olanağı sağlamayı ve böylece yükseköğretim kurumları önündeki yığılmaya çözüm getirmeyi, ayrıca iki yıllık ön lisans eğitimi ile de ara insan gücü yetiştirmeyi planlamıştır (Özer, 1989). Ancak çeşitli nedenlerle başarısız olmuş ve bu programlar çok geçmeden kapatılmıştır.

1981 yılında Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu'nun adı Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu olarak değiştirilmiştir. Aynı yıl Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üniversitelerin uzaktan öğretim yapmasına olanak tanınmıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren uzaktan öğretim uygulamasına başlamıştır. Üniversite düzeyinde yürütülen bu sistem, 1992 yılında MEB Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) bünyesinde Açık Öğretim Lisesi kurularak 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim düzeyinde uygulanmaya başlamıştır. Böylece genel liseleri dışarıdan bitirme sınavları ve devlete ait olan Akşam Liseleri kapatılmıştır. Açık Öğretim Lisesi, öğrencilere basılı materyallerin yanı sıra radyo ve televizyon programları ile hizmet götürmüştür. 1997 yılında MEB Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı bünyesinde kurulan Açık İlköğretim Okulu, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretime başlamıştır. Açık İlköğretim Okulu'nun adı 2012 yılında Açık Öğretim Ortaokulu olarak değiştirilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 1995 yılında uzaktan öğretim teknolojilerine yüz yüze eğitimi de katarak Açık Öğretim Lisesi bünyesinde program olarak 2006 yılına kadar hizmet vermiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yüz yüze eğitimi ve staj çalışmaları ile bugüne kadarki uygulamalardan alınan geri bildirimler sonucunda, Açık Öğretim Lisesi'nde mevcut olan mesleki orta öğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesine imkân verilebilmesi için Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin kuruluşunu zorunlu hale getirmiştir. 2006 yılında MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. Eğitim televizyon ve radyo ile yapılmakta, basılı materyallerle desteklenmektedir. Meslek dersleri eğitimi ise yüz yüze yapılmaktadır. Basılı materyaller öğrencilerin adreslerine posta yolu ile gönderildiği gibi e-kitap olarak internet üzerinden de yayımlanmaktadır (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 2016). Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim Ortaokulu ve Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, 2011 yılından

itibaren MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Açık Öğretim Daire Başkanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim etkinliklerine devam etmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki eğitim, bireylerin belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırmak suretiyle birey kabiliyetlerini fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerden geliştirme sürecidir (Alkan vd., 2001). Kişinin hayatında belli bir meslek alanında üretici olarak herhangi bir statü ile yer alabilmesi için gerekli asgari yeterliliğe ve genel meslek kültürüne sahip olmasını mümkün kılan eğitime mesleki eğitim denir. Teknik eğitim ise; ileri seviyede fen ve matematik bilgisi ile tatbiki kabiliyetler kazanmış mühendislik, tarım, sağlık, ticaret, beslenme gibi her alanda yer alabilecek insanı yetiştiren eğitimidir (Ünsür, 1998, s.23).

Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı; mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandıracak eğitim ve uygulamalarla bireylerin iş dünyasında üretken bir meslek elemanı olarak yer almalarını sağlamaktır (Özkul, 2007). Bireylere bilişsel ve duyuşsal davranışlarla beraber, bireyleri psikomotor davranışlara da ulaştırmaktır. Mesleki ve teknik eğitimdeki bir birey, teorik olarak üzerinde çalıştığı konuyu, uygulamalı olarak atölye veya çalışma ortamında önce öğreticiden izleyip daha sonra kendisi gerçekleştirmektedir. Böylelikle birey, üzerinde çalıştığı konuyu daha iyi öğrenmekte ve ilerideki iş hayatı için gerekli deneyimi kazanmaktadır (Akgünler, 2007). Mesleki teknik eğitimin temel işlevi, bireyleri sosyal ve ekonomik yönden yararlı, bireysel yönden kazançlı meslek alanlarına hazırlamak ve bu alanlarda başarılı olabilmelerini sağlamaktır. Kaynakları en ekonomik ve etkili şekilde kullanıp verimliliği yüksek, nitelikli insan gücü yetiştirmek mesleki ve teknik eğitimin işlevidir (Bingöl, 2004).

Sürekli değişen ekonomik hayat, kalifiye insan gücüne olan ihtiyacı her geçen gün daha da arttırmaktadır. İnsan yaşamında iş ve eğitim, diğer bir deyişle, mesleki ve teknik eğitim önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlık tarihinin her döneminde ve her ülkede genel eğitim politika ve uygulamalarında mesleki eğitime yer verilmiş olması, bu gereksinimin doğal bir belirtisidir. Gerçekten de mesleki ve teknik eğitim, bireyin yaşamında bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve ulusal gereksinimlerin karşılanmasında zorunlu olan bir eğitimidir (Özsoy, 2007, s.111).

Teknolojik gelişmelerin ekonomik, politik ve kültürel yapılarında açtığı hızlı, sürekli ve çok yönlü değişme süreci, hemen her ülkede toplum yaşamını derinden etkilemektedir. Bilim ve teknolojiye bağlı değişim ve gelişmeler, nitelikli insan gücüne olan gereksinimi de artıran oranda beraberinde getirmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel araçlarından biri olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sistemine büyük görevler ve sorumluluklar yüklemektedir. Türkiye’de hizmet ve üretim alanlarında teknolojik gelişmelere uyumlu, mesleki ve teknik bilgi ve becerilerle donatılmış insan kaynağına ihtiyaç artmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için, çağdaş teknoloji metotlarını bilen, yorumlayan, kullanan, geliştiren ve yeniliklere uyum sağlayan vasıflı insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitim okullarına ihtiyaç vardır. İnsan gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün işletmelerle iş birliği yapılarak yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sistemi bütünlüğü içerisinde desteklenerek geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002).

Mesleki ve teknik öğretim; ülkede kalkınmanın hızlandırılması, iş gücünün ve istihdamın artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu önemin, toplumun her kesimi tarafından kavranması ve benimsenmesi gerekmektedir. Teknolojik çağa uyum sağlayabilmek için Türkiye’de de mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesine ihtiyaç vardır. Mesleki ve teknik eğitimden istenen verimin alınabilmesi için eğitimin; toplumsal değerlere uygun olması, yeni teknolojileri içermesi, yeni politikalar açısından ve mali açıdan fayda sağlaması, ülke ve dünya çapındaki imkânları dikkate alması gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, ekonomik boyutunun yanında kültürel ve çevresel tüm faktörler dikkate alınarak gelişimsel açıdan yaşam deneyimleri olarak tasarlanmalıdır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi

Günümüz eğitim sisteminin, yeni teknolojilerin kullanılacağı, insanların hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarını ve eğitime olan talebi karşılayacak bir yapıda olması gerekmektedir. Ayrıca bilgi ve teknoloji alanlarındaki değişimin gerektirdiği iş gücünün karşılanması için nitelikli bireyler yetiştirilmelidir. Bu noktada çeşitli nedenlerle örgün eğitime girmemiş, devam eden veya ayrılmış olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması açısından Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nin önemi büyüktür.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 1995 yılında Mesleki Açık Öğretim Programı olarak ve uzaktan öğretim teknolojilerine yüz yüze eğitimi de katarak Açık Öğretim Lisesi bünyesinde

hizmet vermeye başlamıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yüz yüze eğitimi ve staj çalışmaları ile bugüne kadarki uygulamalardan alınan geri bildirimler sonucunda, Açık Öğretim Lisesi'nde mevcut olan mesleki orta öğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesine imkân verilebilmesi için Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin kuruluşunu zorunlu hale getirmiştir. 2006 yılında MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. Aynı yıl tüm okulların 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte Mesleki Açık Öğretim Lisesi de 4 yıla çıkarılmıştır. Eğitim televizyon ve radyo ile yapılmakta, basılı materyallerle desteklenmektedir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi web sitesinde dönem sınav soruları, ders notları, e-kitaplar yer almaktadır. Ayrıca Halk Eğitim Merkezi müdürlükleri tarafından da öğrencilere ders kitapları verilmektedir. Meslek dersleri eğitimi ise örgün mesleki eğitim kurumları aracılığı ile akşamları veya hafta sonları yüz yüze yapılmaktadır. Basılı materyaller öğrencilerin adreslerine posta yolu ile gönderildiği gibi e-kitap olarak internet üzerinden de yayınlanmaktadır (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 2016). Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim Ortaokulu ve Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, 2011 yılından itibaren MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Açık Öğretim Daire Başkanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim etkinliklerine devam etmektedir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, geleneksel örgün eğitim uygulamasını bir yana bırakarak onun yerini almaya çalışan bir uygulama olmayıp çeşitli nedenlerle örgün eğitim çağı dışına çıkmış veya eğitimini çeşitli sebeplerle tamamlayamayan kişilere sunulan ve lise düzeyinde meslek eğitimi veren bir uygulamadır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, program içeriği bakımından örgün eğitimdeki meslek liselerinin program içerikleriyle aynı olmasına karşın, yapısı ve işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklı, kendine özgü bir modeldir. Halen yönetmelik gereği ders geçme ve kredi sistemine göre mezun vermekte olan Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde uzaktan öğretimin temel süreçlerinden yararlanılmaktadır (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 2016).

Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin amacı, gelişmiş kitle iletişim araçları ve yeni teknolojileri kullanarak; ilköğrenimini tamamlayan, ancak orta öğretime devam edemeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yükseköğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı vererek eğitim-öğretim imkânı sağlamak; ortaöğretim düzeyinde fırsat ve imkân eşitliğine, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağlamak; öğrencileri hayata ve yükseköğretime hazırlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin ilkeleri şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005):

1. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 26'ncı ve 27'nci maddeleri uyarınca, ilköğretimini tamamlamış her öğrenciye ilgi, istek ve yeteneklerine uygun orta öğretim imkânlarından yararlanma hakkı verilir.
2. Programların uygulanmasında özellikle gelişmiş kitle iletişim araçlarından ve yüz yüze eğitim imkânlarından etkin bir biçimde yararlanır.
3. Program ve materyaller; bilişim teknolojileri, doküman ve bunlarla ilgili diğer araçlarla desteklenir.
4. Eğitim-öğretim çalışmalarında dönem bütünlüğü esastır.
5. Ölçme ve değerlendirme ders geçme ve kredi esaslarına göre yapılır.
6. Öğrencilere, programlarda belirtilen bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenir.
7. Her öğrencinin bir dönemde sınava girebileceği en fazla ders/kredi sayısı, dönemlere göre haftalık ders dağıtım çizelgelerinde belirtilir.
8. Uzaktan öğretimle verilen derslerin sınavları merkezi sistemle yapılır.
9. Öğrenci kayıtlarında yaş sınırı aranmaz, öğrenim süresi sınırsızdır.
10. Örgün İmam Hatip Lisesi programları ile Mesleki Orta Öğretim programları uygulanır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne, sağlık durumu öğrenim görmek istediği meslek eğitimine uygun olanlardan; ilköğretim okulundan/ortaokuldan mezun olanlar ile ortaokul veya imam-hatip ortaokulunu tamamlayanlar, bakanlığa ve diğer bakanlıklara bağlı orta öğretim düzeyindeki okullardan ayrılanlar ile mezun olanlar, bir yükseköğretim kurumundan ayrılanlar veya mezun olanlar, denklik belgelerinde belirtilen öğretim düzeylerinin sayılan şartlardan birisini taşıması durumunda yurt dışında öğrenim görmüş olanlar kayıt yaptırabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında; aktif öğrenci sayısı 158.473, mezun öğrenci sayısı 277.510, tutuklu/hükümlü öğrenci sayısı 387, donuk öğrenci sayısı 29.295, yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 41.893, kayıt yenileyen öğrenci sayısı 116.578'tir (MAÖL Sayısal Veriler, 2018). Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde ders geçme ve kredi sistemi uygulanır. Program; ortak, alan ve seçmeli derslerden; öğretim yılı ise birbirinden bağımsız iki dönemden oluşur. Öğrenciler, sınavında başarılı oldukları derslerin kredisini kazanırlar. Öğrenim süresi sekiz dönemdir. On yedi yaşını bitirmeyenler, bir öğretim yılında en fazla iki dönem sınavlara alınırlar. On yedi yaşını bitirenler ise bir öğretim yılında üç dönem sınavlara alınırlar. On yedi yaşını bitirmeden önce bir öğretim yılında iki

dönem sınavlara katılan öğrenci, on yedi yaşını bitirdikten sonra bir öğretim yılında üç dönemlik sınav hakkında yararlanmaya başlar. Dönemlere Göre Haftalık Ders Çizelgesinde belirtilen mezuniyet için yeterli krediyi alanlar mezun olurlar. Öğrencilik süresi on iki dönemi aşanlar, öğrenim görme hakkını kullanmaya devam edebilirler, ancak öğrencilik haklarından yararlanamazlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

MAÖL kapsamında 42 alanda eğitim verilmektedir (MAÖL 2018-2019 Haftalık Ders Çizelgesi, 2018). Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi programları uygulanır. Yüz yüze eğitimle alınması gereken alan/dal dersleri en az sekiz kişilik grup oluştuğunda, milli eğitim müdürlüklerince il veya ilçelerde belirlenen okul/kurumlarda verilir. Eğitime başladıktan sonra öğrenci sayısındaki azalma eğitim-öğretimin devamına engel teşkil etmez. Milli eğitim müdürlükleri, öğrenci sayısındaki azalmaya bağlı olarak gerektiğinde farklı eğitim kurumlarındaki grupları birleştirerek eğitimin devam etmesi konusundaki mülki amirlere teklifte bulunabilirler. Uygulama dersi, işletmelerde beceri eğitimi olarak verilir. Ancak uygun işletme bulunmaması durumunda okul/kurum atölyelerinde uygulamalı olarak yapılabilir. Uygulamalı alan derslerinin eğitimini okulda gören öğrenciler, meslek liselerinde en az yapılması gereken süre kadar staj çalışması yapmak zorundadırlar. Beceri eğitimi işletmelerde gören öğrenciler ile ustalık veya kalfalık belgesine sahip olanlar staj çalışmasından muaftır. Öğrencilerin yüz yüze eğitime devam etmeleri zorunludur. Bir dersteeki özürsüz ve/veya özürsüz devamsızlığı o dersin dönem içindeki toplam ders saatinin 1/4'ünden fazla olanlar, dönem puanları ne olursa olsun o dersten başarısız sayılır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Öğrenci başarısının tespiti yüz tam puan üzerinden değerlendirilir. Bir dersin yıl sonu puanı, uzaktan eğitim kapsamındaki dersler için merkezi sistem sınavından alınan puan, yüz yüze eğitim kapsamındaki dersler için ise o dersin yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlarından alınan puanlar ile ödev ve projelerinden alınan puanların ilgili mevzuat kapsamında birlikte değerlendirilmesi sonucunda bulunan puandır. Bir dersten başarılı sayılmak için, o dersin dönem puanının en az kırk beş olması gerekir. Ders çizelgelerinde yer alan herhangi bir ortak dersi başaramayan öğrenci, bu dersi iki dönem daha alır. Bu iki dönem sonunda da başarısız olan öğrenci bu dersin kredisini alamaz. Mezuniyet kredisini seçmeli derslerle tamamlar. Öğrenci başarısız olduğu ortak dersi tekrar alabilir. Herhangi bir seçmeli dersi başaramayan öğrenci ise, o dersin kredisini alıncaya kadar o dersi seçebileceği gibi bir başka seçmeli dersi

de alabilir. Programlara ve alanlara göre mezuniyet için gerekli olan alan, ortak ve seçmeli ders kredileri haftalık ders dağıtım çizelgelerinde gösterilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Yeni kayıt yaptıran veya kayıt yenileyen öğrencilerden dönem başlarında, Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen miktarda ücret alınır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında eğitim alan öğrenciler, yüz yüze eğitime devam ettikleri her dönem için yüz yüze eğitim iş ve işlemleri ücreti kapsamında 40 TL öder. Kayıtlı olduğu halde yüz yüze eğitime devam etmeyen öğrencilerden bu ücret alınmaz. Sınav bedeli olarak da 30 TL öder. Sınav bedelini yatıran öğrenci yüz yüze eğitim aldığı okul/kurum müdürlüğüne başvurarak veya internet üzerinden kayıt yenileme işlemini yaptırır. Kayıt yenileme yapmayan öğrenci uzaktan eğitim sınavlarına giremez, yüz yüze eğitime devam edemez (Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 2020).

Yeni kayıt olan ve kayıt yenileyen tüm öğrenciler, dönemlerine uygun olarak ortak, bazı alan ve seçmeli derslerden belirlenen tarihlerde yılda üç kez sınavlara girerler. Bu sınav Açık Öğretim Kurumları Sınavı'dır. Sınavlar, MEB tarafından belirlenen usul ve esaslara göre yapılır. Yüz yüze eğitimle verilen alan derslerin sınavları ise eğitimin verildiği okul/kurum müdürlüğüne yapılır. Sınavlar, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim kapsamındaki dersler için ayrı ayrı gerçekleştirilir. Uzaktan eğitim kapsamındaki derslerin sınavları dönem sonlarında, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından gönderilen öğrenci verilerine göre MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Hizmetleri Daire Başkanlığı tarafından belirlenecek okul veya kurumlarda merkezi sistem ve test yöntemiyle yapılır. Yüz yüze eğitim uygulamasında öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yüz yüze eğitim uygulamasının gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumunun tabi olduğu mevzuat çerçevesinde eğitimin yapıldığı okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilir. Öğrenciler yeni kayıt ya da kayıt yenileme sırasında belirttikleri il veya ilçede, MEB tarafından belirlenen sınav merkezlerinde sınavlara girerler. Sınav sonuçları, elektronik ortama aktarılır ve uygun iletişim araçlarıyla ilan edilir. Mezun olanlara, bitirdikleri program türüne göre diploma verilir. Yüz yüze eğitimi başarı ile tamamlayan öğrencilere okul müdürlüğü tarafından Mesleki Eğitimi Tamamlama Belgesi ve Başarı Durum Belgesi düzenlenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile ilgili öğrenciye sunulan hizmetler; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Halk Eğitim Merkezi müdürlükleri ve yüz yüze eğitim veren

okul/kurum müdürlükleri ile birlikte yürütülmektedir. Genel müdürlüklerce öğrenci verilerinin saklanması, öğretim materyallerin hazırlanması, dönem sonu sınavlarının yapılması, öğrenci belgelerinin düzenlenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tedbirlerin alınması, web sitesi ve çağrı merkezi üzerinden iletişim gibi hizmetler verilmektedir. Halk Eğitim Merkezi müdürlükleri ve yüz yüze eğitim veren okul/kurum müdürlüklerince ise kayıt, rehberlik, nakil, ders kitaplarının dağıtımı, yüz yüze eğitim, staj çalışması gibi hizmetler verilmektedir.

Kaygı

Kaygı, kişinin uyarana karşı duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle oluşan uyarılmışlık durumudur (Özer, 2002, s.26). Genel olarak insanın yapısı dâhilinde psikolojik ve çevresel olaylara karşı ortaya konulan duygusal bir tepki biçimidir (Sargın, 1990). Birey, belirli durumlarda belirsiz tehlike veya felaket ile karşılaşacağını düşünür ve kendini tehdit altında hissederek olumsuz duygular yaşar. Bu nedenle kaygı, başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan hoş olmayan durumdur (Öktem, 1981, s.4). Kaygı, yaşam boyunca bireyleri bazen motive ederek yaratıcı ve olumlu davranışlara yönlendirirken bazen de bu davranışları engeller.

Sık sık yaşanan ve yaşamı etkileyen duygulardan biri olan kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acizlik, sonucu bilmeme ve yargılanma gibi duygulardan birini ya da birkaçını içerebilir (Cüceloğlu, 1998). Kaygı, belirli sınırlar içinde kalmak şartıyla evrensel ve normal bir duygudur. Ancak kaygılı yaşamın hoş olmama özelliği, normal olan bu duygusal tepkinin anormal olan davranışlar grubunda ele alınmasına sebep olmuştur. Kaygının normal ve patolojik insan davranışlarında önemli bir yeri olması, kaygıyı psikoloji alanında sıkça incelenen bir kavram haline getirmiştir (Başarı, 1990). Hemen herkes kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler ve işlerini yapamaz hale getirir. Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1978).

Kaygı, bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı olabileceği gibi içten kaynaklanan ve süreklilik taşıyan bir nitelikte olabilir. Dolayısıyla kaygı, sürekli ve durumsal olarak ikiye ayrılır. Sürekli (genel) kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama

ya da kaygı verici olarak yorumlama eğiliminin sonucudur. Bu bireyler, durumluk kaygısını da daha yoğun ve sık bir şekilde yaşarlar. Bu bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür (Alyaprak, 2006). Durumluk (seçici) kaygı ise bireyin içinde bulunduğu kaygılı durumlarda, benliği tehdit edildiği durumlarda duyulan tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan tedirginlik ve mutsuzluk halidir. Durumluk kaygı, korkuya benzer bir olaydır ve korku nesnesi bellidir (Köknel, 1987). Görüldüğü gibi durumsal kaygı, belirli koşulların tehdit edici olarak algılanması şeklinde tanımlanırken; sürekli kaygı, her ortamın genelde kaygı verici olarak algılanması ve yaşanması anlamına gelir (Börü, 2000).

Kaygı oluşumuna sebep olan çok farklı nedenler ve buna bağlı farklı kaygı türlerinden bahsedilebilir. Çocuklarda ve ergenlerde; okula gitme yerine evde kalmayı isteme (özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedede), anne-babasını ya da diğer yakınlarını kaybetme, toplum içinde konuşma, sınav öncesinde veya sınav sırasında başaramayacağını düşünme, bir sosyal etkinlikte aldığı sorumluluğu yerine getirip getirmeme, yeni ve alışılmadık ortamlara girme, yaptığı işin ve çalışmanın niteliği, arkadaşları tarafından istenmeme, dışlanma, beğenilmeme gibi durumlar kaygı oluşturu durumlardır (Bozkurt, 2012, s.19-24). Kaygı kökenini bireyin anne-babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşantılarıyla olan ilişkilerini içeren yaşantılarından da alır (Geçtan, 2013).

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisi önemlidir. Bunların içinde aile ilk sırada yer alır. Çünkü öğrencinin sağlıklı bir ilişki geliştirmesinde diğer çevrelerden daha yüksek güce sahip bir değişken olarak görülmektedir. Ailenin istemleri, beklentileri, yaşantısı, tutumu, kardeş sayısı, öğrencide kaygının oluşumunda önemli etkenlerden biri olarak sayılmaktadır. Öğrencilerde görülen kaygının çoğu onların okul başarılarında, ana babanın yüksek beklentilerine ulaşamama kaygısından oluşur. Öğrencinin cinsiyeti, ailesinin sosyoekonomik düzeyi, kişiliği ve duygusal durumuna ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ana-baba mesleği, okuldaki başarı, barındığı yer, ailenin ekonomik durumu, arkadaş çevresi öğrencide kaygı yaratıcı etmenler olarak görülmektedir. Ayrıca kaygı, kişinin ruhsal durumunu etkileyebilmektedir (Eraslan, 2010). Kaygı, genellikle yeni bilgilerin öğrenileceği ve değişmeye direncin olduğu durumlarda meydana gelmektedir. Bu nedenle bilişsel performans ve öğrenme üzerinde negatif etkilere sahip olduğundan, kaygıyı azaltmak oldukça önemli olmaktadır (Namlu & Ceyhan, 2002).

Sınav Kaygısı

Günümüzde eğitim-öğretimi tamamlamak, işe girmek, terfi etmek amacıyla birçok alanda sınavlar giderek yaygınlaşmakta ve daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla sınavlar, bilgi çağı insanı için strese ve çeşitli kaygı bozukluklarına neden olan etkenlerden birisidir (Onay, 1997). Sınavlar, öğrencilerin hayatlarının şekillenmesindeki önemli süreçler olduğu için öğrencilerin kaygılarını arttırarak derslere karşı tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eraslan, 2010).

Sınav kaygısı, sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan, bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyen yoğun kaygıdır (Yavuz & Akagündüz, 2004). Sınav kaygısı, sınav durumlarında yaşanan ve her bireyi farklı etkileyen bir kaygı türü olarak düşünülebilir. Öğrencinin başarısının değerlendirildiği bir durum olan sınavlar, hemen her öğrenci için bir miktar belirsizlik içerir ve bazı öğrencilerde psikolojik gerginlik yaşanmasına sebep olur (Keskin, 2001). Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkmasının yanında, sınav sonucundaki muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışları da içerir. (Kaymak, 1987).

Sınav kaygısı ile sınavdan korkma ayrı kavramlardır. Araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan bir sınava göre zamanını programlayarak çalışır ve zaman geçtikçe korkusu azalır. Hiç kuşkusuz öğrenci, sınavdan hemen önce bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götürecektir, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artar. Bu kaygı, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav zamanı geldiğinde tutukluk yaşamasına neden olur (Baltaş & Baltaş, 1997). Sınav sırasında soruları tam olarak kavrayıp anlayamaz, bilgileri hatırlayamaz. Genelde eğitim ve öğretimde kaygının az olmasından çok, fazla olmasından doğan zararlarla karşılaşmaktadır (Baymur, 1996).

Sınav kaygısı, çok erken yaşlardan itibaren gelişen duygusal bir sorundur. Çocuğa yönelik gösterilen sıkı disiplin, kısıtlayıcı anne-baba tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı ve olumsuz, soğuk ve kırıcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine uygun olan koşulları oluşturmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların bireyde çağrıştırdığı benliğe yönelik tehdit duygusu, sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1990). Sınav kaygısı sadece kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde değil, normal bireylerde de görülebilir. Stres, korku,

gerginlik, kuruntu, dikkat dağınıklığı gibi durumlar, bireylerin sınavlarda başarısız olmalarına sebep olur.

Sınav kaygısının nedenleri; öğrencinin özgüveninin düşük olması, ebeveynin öğrencinin performansına yönelik yüksek beklenti düzeyi, özellikle ergenlik döneminde öğrencinin aile ve çevresi tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu, öğrencinin sınava girmeden sınavda başarısız olacağını düşünmesi, öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması, öğrencinin sınav sonucuna odaklanması, öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması şeklinde sıralanabilir (Yağcı, 2010). Anne-baba tutumları, yaş, kalıtım, anne-baba eğitim ve meslek durumları, kardeş sayısı, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi etkenler de sınav kaygısını etkilemektedir (Cesim, 2014).

Sınav kaygısı çok çeşitli nedenlerden kaynaklanmakta olup özellikle ailelerin yüksek beklentilerinin neden olduğu bilinmektedir. Çocuğun aile tarafından yeteneklerinin üzerinde zorlanması, komşu ya da akraba çocuklarıyla mukayese edilmesi, üniversitenin hayattaki tek seçenek olduğunun vurgulanması, sınav sonucunda aşağılanacağı düşünceleri, sınavda başarısız olacağına ilişkin önyargılar ve ailelerin koşullu sevgileri gibi nedenler sınav kaygısına yol açmaktadır (Pazarlı, 2009). Ayrıca çevrenin öğrenciden beklentisi, olaylara verdiği anlam, öğrencinin kaygı yaşamasına neden olmakta, bu da öğrencinin sınavı farklı şekilde algılamasına yol açmaktadır. Bu yüzden öğrenciler tarafından sınav genellikle kâbus olarak algılanmaktadır (Yalçınkaya, 2011).

Kimi zaman anne ve babalar düşük not alan çocuklarını azarlamakta, öğretmen de düşük notu ceza aracı olarak kullanmaktadır. Öğrenci bu durumda yüksek not almak için öğrenmeyi gerçekleştireceğine, kopya çekmek gibi olumsuz yollara başvurmaktadır. Düşük not almak öğrenciyi acı yaşantılara iterken, yüksek not almak öğrenciye haz veren yaşantılar hazırlamaktadır. İşte bu nedenle öğrenci kendine olan güvenini yitirmemek, başkalarının gözünden düşmemek, benliğini korumak için sınavlarda başarısız olmamanın gerektiğini bilmekte ve sınavları birer kaygı kaynağı olarak görmektedir. Bu yüzden, her insan gibi öğrenci de sınanmaktan çekinmektedir (Başaran, 1978, s.192).

Sınavlara verilen önemin artmasıyla birlikte bireylerin eğitim ve sınavlara ilişkin düşünceleri de değişim gösterebilmektedir. Sınavlara hazırlık kurslarının ilkökul kademesinde dahi yoğun talep görmesi, anne babaların tutumlarının eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görüşünü destekleyebilir. Öğrencinin akademik başarı konusunda yaşadığı problemler ekonomik, sosyal ve psikolojik bakımdan öğrenci ve ailesini olumsuz bir şekilde

etkileyebilmektedir. Buradan hareketle, başarı veya başarısızlığın öğrencinin yanı sıra ailesi ile de ilişkili olduğu ifade edilebilir. Pek çok öğrenci ve aile, sınava kadar sosyal yaşamlarını ertelemekte ve tüm planlarını sınavlara göre yapmaktadır. Bu uzun ve zorlu sürecin öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik sağlığını olumsuz etkilemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir (Şahinler, 2018).

Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının artmasına neden olmaktadır. Kaygının artmasıyla birlikte hem bilişsel hem de fizyolojik yapıda farklılıklar meydana gelmektedir. Bu nedenle sınav kaygısı, yaşanış biçimine göre kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir (Spielberger & Vagg, 1995). Sınav kaygısının kuruntu boyutu; bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir (Öner, 1990). Kuruntu boyutu, kişinin kendisini başarısız ve yetersiz hissetmesi ile karakterizedir. Başka bir deyişle birey kendini sınava hazır hissetmemekte, bilgi eksiklikleri olduğuna inanmakta ve yeteneklerine ilişkin şüpheli bir tutum sergilemektedir. Birey bu düşüncelerin yoğunluğu nedeniyle odaklanmakta güçlük çekmekte ve dikkat dağınıklığıyla baş etmek zorunda kalmaktadır. Duyusallık ise otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla vücutta meydana gelen değişikliklere vurgu yapmaktadır. Kalp atışında artış, çarpıntı, ter boşalması, vücut ateşinin aniden yükselmesi ve hemen ardından üşüme, yüz kızarması, midede ağrı ve bulantı, sinirlenme, kaslarda gerilme, ağız kuruluğu, panik hali, yorgunluk ve uyku bozuklukları gibi bedensel tepkiler meydana gelmektedir (Spielberger & Vagg, 1995, s.78).

Sınav kaygısının kişide bir takım belirtilere neden olduğu bilinmektedir. Bu belirtiler zihinsel ve duygusal belirtiler, bedensel belirtiler ve davranışsal belirtiler olarak gruplandırılabilir. Sınav kaygısının zihinsel ve duygusal belirtileri arasında felaket yorumları içeren düşünceler, dikkati toplayamama, konuları hatırlamakta güçlük çekme, sinirlilik, gerginlik, karamsarlık, panik, korku hali, güvensizlik, kontrolü yitirme hissi, çaresizlik ve heyecan gibi durumlar sayılabilir. Sınav kaygısının kişide gösterdiği bedensel belirtiler ise sınav öncesindeki belirtiler ve sınav anındaki belirtiler olarak sıralanabilir. Sınav öncesindeki belirtiler arasında uykusuzluk, kâbus görme, çarpıntı, sinirlilik, terleme, solunum güçlüğü, karın ağrısı, bulantı, kusma, iştahsızlık, bitkinlik gibi belirtiler sayılabilir. Sınav sırasında ise ellerde titreme ve terleme, gerginlik, sabırsızlık, aşırı uyarılmışlık hali, dikkat dağınıklığı, soruları anlamakta zorlanma, sürenin yetmeyeceğini düşünme, sınavın kötü sonuçlanacağını düşünme, zor gelen sorularda paniğe kapılma gibi belirtiler sayılabilir.

Sınav kaygısının davranışsal belirtileri ise kendisini kaçma (ders çalışmayı bırakma, sınavı yarıda kesme) ve kaçınma (ders çalışmayı erteleme, sınava girmeme) şeklinde gösterir (Aydın, 2016).

Yüksek başarı beklentisinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskının önemli bir tetikleyici faktör olduğu düşünülen sınav kaygısı, etkileriyle öğrencilerin akademik yaşamları için önemli bir tehdit olabilmektedir. Sınav kaygısı öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri önünde bir engel oluştururken geleceğe ilişkin tercihlerini, kariyer seçimlerini de etkileyebilmektedir. Yaşadıkları yüksek kaygı nedeniyle öğrenciler, bilişsel becerilerinden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Ayrıca değerlendirme ve rekabet gibi koşulların daha az olduğu statüsü düşük meslekleri tercih edebilmektedirler (Atasoy, 2012).

Öğrencinin yaşadığı kaygının bir kısmı, içinde bulunduğu rekabet ortamından kaynaklanan gerçek ve akılcı bir temele dayanır, ancak kaygıyı olası bir başarısızlık durumunda öğrencinin ebeveynlerine ne diyeceği, arkadaşlarının yüzüne nasıl bakacağı gibi akılcı olmayan sebepler de besler. Bu durumda anne babanın duyarlılığı önem kazanır. Anne ve babanın çocuklarıyla sınav hakkındaki beklentileri ile ilgili konuşmaları, onları bilgilendirmeleri gereklidir. Sınava girmeden önce olası bir başarısızlık durumunda anne ve babasının çocuğuna olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağı, çocuk ve genç tarafından bilinmelidir (Palti, 2012). Öğrencinin sınav sonrasında oluşacak kötü sonuçlara kendini hazırlaması, bu başarısızlığın dünyanın sonu gibi ve bütün ümitlerin bir anda yok olduğu bir kayıp gibi algılanmaması, kaygıyı azaltacak faktörlerdendir. Öğrenciye sınavın eğitim sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır (Özer, 2002, s.93).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Mesleki Açık Öğretim Lisesi ve sınav kaygısı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile İlgili Araştırmalar

Milli Eğitim Bakanlığı (1996)'nın "Mesleki Açıköğretim Lisesi Uygulaması Ankara Örneği" adlı araştırmasında, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde dikkate alınacak çeşitli özelliklerinin belirlenmesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne devam etme amaçları, sunulan hizmetler, uygulamaya yönelik görüşler ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, çalışmanın problemi olarak ortaya konulmuştur. Araştırmada Mesleki Açık Öğretim sistemini geliştirmek üzere öğrencilerin kişisel, sosyal ve ekonomik yönden tanınmasının yanı sıra öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne devam etme amacı, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne ilişkin sorunlar ve beklentilerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ağırlıklı olarak tarama modeli yöntemi kullanılarak literatür taranmış, ardından 260 Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Açık Öğretim Lisesi'ne ilişkin bilgileri ağırlıklı olarak telefonda (%34), televizyondan (%28,5) ve mektup yoluyla (%22,9) öğrendikleri; yüz yüze ortamların düzenlenmesini istedikleri; fen, matematik ve yabancı dil derslerinde zorluk çektikleri; Açık Öğretim Lisesi'ne ilişkin sorunlarının önemli bölümünün ise örgütlenme ve örgütsel işleyişten kaynaklandığı doğrultusunda bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Karaağaçlı (1998)'nin "Mesleki Açıköğretim Programında Performans Değerlendirme" adlı araştırmasında, Mesleki Açık Öğretim uygulamalarında performansın değerlendirilmesi incelenmiştir. Araştırmada uzaktan eğitimin kavram ve sistem olarak bağımsız öğrenme,

yaşam boyu öğrenme ve kitlesel eğitim süreçlerine zengin ve çeşitli fırsatlar sunmakta olduğu; bilimsel ve yeni teknolojik gelişmelerin bireylerin mesleklere hazırlanmasını ve değerlendirme süreçlerini de etkilediği; Mesleki Açıköğretim Programı (MAÖP)'nin işlevlerini etkin ve verimli biçimde yerine getirebilmesinin ve değişimlere uyum gösterebilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip bireylerin yetiştirilmesinin öğrenci performanslarının etkili yöntem ve tekniklerle değerlendirilmesi ile ilişkili bulunduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de ulusal düzeyde çalışan iş gücünün %78,1’inin ilköğretim birinci düzey mezunu ve daha düşük eğitim seviyesine sahip olduğu; nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde ve mesleki niteliklerinin yükseltilmesinde MAÖP’ün önemli işlevleri olduğu; performans değerlendirme süreçlerinde standarttan uzak, göreceli ölçütlerin kullanılması yerine davranışsal amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, öğrenci düzeyinin belirlenmesi ve öğrenci düzeyinin nesnel ölçütlerle izlenmesi yönünde eğilimlerin dikkat çektiği belirtilmiştir.

Özkahveci (2001)'nin “Açık Öğretim Lisesi Mesleki Açık Öğretim Programı Öğrencileri ile Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara il merkezinde Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi (KML) Giyim Bölümü’ne devam eden KML ve MAÖP 1, 2, 3.sınıf öğrencileri olmak üzere 6 grup üzerinde toplam 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre MAÖP’te 19-35 yaş grubunun, bekâr olanların, çalışmayanların, kendi isteği ile programa gelenlerin, yükseköğretime gitme isteğinde olanların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. KML öğrencilerinin programa girişte MAÖP öğrencilerine göre daha az bilgiye sahip oldukları, ancak dönem sonunda KML öğrencilerinin MAÖP öğrencilerinden daha fazla ilerleme kaydettikleri; MAÖP öğrencilerinin ön test-son test ortalamalarında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Dönem sonunda 2. ve 3.sınıflarda iki grup adına bilişsel davranışlarda anlamlı bir fark olmadığı, psikomotor davranışlarda ise genel olarak MAÖP öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Çiçek (2005)'in “Kız Meslek Lisesi Açık Lise Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Elazığ, Malatya ve Diyarbakır İlleri Örneği)” adlı araştırmasında, Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilerek Kız Meslek Lisesi Açık Lise Programı uygulamalarındaki sorunlar belirlenmiştir. Araştırmada Elazığ, Malatya ve Diyarbakır il merkezinde belirlenen 6 okulda (her ilde 2 okul olmak üzere) Kız Meslek Lisesi Açık Lise Çocuk Gelişimi Bölümü’nde

öğrenim gören 539 öğrenci ve 20 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun 21-26 yaş aralığında, bekâr, lise mezunu olduğu; çalışmadığı, alana ilgi duyduğu için Çocuk Gelişimi Bölümü'nü tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilere göre sınıf ortamının yeterince uygun olmadığı, mevcut araç gereçlerin yetersiz olduğu, farklı öğrenim mezunlarıyla ve yaş gruplarından öğrencilerle aynı ortamda ders almanın doğru olmadığı, farklı öğrenim mezunlarının becerileri, öğrenme hızları ve derse ilgileri arasında kısmen farklılık olduğu, uygulamada kendilerine yeterince imkân sağlanmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerini hem teorik hem de beceri eğitiminde yeterli buldukları, aldıkları teorik ve beceri eğitimini kısmen yeterli buldukları, teorik eğitimi pratiğe dönüştürmede kısmen zorlandıkları, kültür derslerini de yüz yüze dersler gibi almak istedikleri, rehberlik ve öğretmenleriyle iletişim konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bedel (2006)'in "Açıköğretim Lisesi Mesleki Açıköğretim Programı Akademik Danışmanlık Hizmetlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; akademik danışmanlık ve yüz yüze öğretim hizmetlerinin ne kadar etkili bir şekilde yerine getirildiğinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 600 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun bir işte çalışmamakta, 21-25 yaş aralığında, bekâr ve kız olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ise erkek, 10-15 yıl aralığında bir mesleki kıdeme sahip, 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre, farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin yaşa göre, çalışan ve çalışmayan öğrencilerin çalışma durumuna göre akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul türüne göre akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin akademik danışmanlık ve uygulama hizmetlerinin gerekli olduğunu belirttikleri, hizmetlerin etkililiği konusunda verilen önermelere öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla katıldıkları ve buna göre öğrencilerin akademik danışmanlık ve yüz yüze eğitim hizmetlerinden daha fazla beklentileri olduğu tespit edilmiştir.

Şentürk (2009)'ün "Mesleki Açık Öğretim Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanında Verilen Eğitimin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırması,

Bursa ilinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi Bilişim Teknolojileri Bölümü'ne devam eden 294 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bilişim Teknolojileri alanı eğitime yönelik görüşler; cinsiyet, bir işte çalışma durumu, bilgisayar ve internet imkânı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek, çalışan ve liseyi bitirme amacıyla MAÖL'ü tercih eden, interneti ve bilgisayarı olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bilişim Teknolojileri alanındaki öğrencilerin eğitime yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu, bununla birlikte öğrencilerin bazı sorunlarının olduğu; öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri ile cinsiyet, bir işte çalışma durumu, bilgisayar ve internet imkânı değişkenleri arasında bazı sorularda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Bayan öğrencilerin uygulamalı derslerde bilgisayar laboratuvarının yeterince kullanıldığı, uygun yöntem ve teknik kullanıldığı, derslerin kalabalık gruplara verildiği, danışmanlık hizmetinin yetersiz olduğu görüşlerine daha çok katıldıkları; erkek öğrencilerin ise kütüphanedeki teknolojik imkânların yetersiz olduğu, öğrenci görüşlerinin dikkate alındığı, Halk Eğitim Merkezi müdürlüklerinin hizmetlerinin yeterli olduğu görüşlerine daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Çalışmayan öğrencilerin farklı yaş gruplarıyla aynı ortamda ders almanın yanlış olduğu, öğrencilerin verimli ders çalışma konusunda bilgilendirildikleri görüşlerine daha çok katıldıkları belirlenmiştir. İnternet imkânı olmayan öğrencilerin ders kitaplarını zamanında göndermeme, öğrencilerin uygulamalı derslerde laboratuvarların yeterince kullanıldığı, internette kayıt işlemlerinde zorluk çektikleri görüşlerine daha çok katıldıkları; internet imkânı olan öğrencilerin ise derslere eğitim yazılımları ile katkı sağlandığı, ders içeriklerinin iş imkânı sağlayabilecek şekilde olduğu görüşlerine daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Bilgisayar imkânı olan öğrencilerin iletişim araçlarından yararlanma ile ilgili bilgi verildiği, dersliklerin bilişim teknolojilerinden yararlanacak şekilde düzenlendiği, açık öğitime gösterilen özenin yetersiz olduğu, eğitim koşullarının iyileştirilmesi gerektiği, derslerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı görüşlerine daha çok katıldıkları; bilgisayar imkânı olmayan öğrencilerin ise derslerde bilgisayar laboratuvarının yeterince kullanıldığı görüşüne daha çok katıldıkları belirlenmiştir. MAÖL Bilişim Teknolojileri alanındaki eğitimle ilgili öğrenci görüşleri orta düzeyde olmakla birlikte öğrencilerin bazı sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009)'ın "Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin İnsani Değer Profillerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında, öğrencilerin insani değerlere ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu, devam edilen lise türü, tasdikname alınan okul, alan, baba meslek durumu, anne çalışma durumu, anne-baba

eğitim durumu, gelir durumu, ailedeki birey sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Anadolu yakasındaki ilçelerde kayıt işlemlerini yürüten 400 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre erkek, 21-30 yaş arasında, bekâr, çalışan, lise ara sınıfından tasdikname almış, babası işçi, annesi çalışmayan durumda, anne-babası ilköğretim mezunu, orta düzeyde gelire sahip, ailesinde 4-5 kişi olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, lise türü, tasdikname alınan okul türü, gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre saygı ve barışçı olma alt boyutlarında 21-30 yaş arası ve 31 yaş üzeri öğrencilerin lehine; medeni durum değişkenine göre sorumluluk, barışçı olma ve saygı alt boyutlarında evli öğrencilerin lehine; çalışma durumu değişkenine göre barışçı olma ve saygı alt boyutlarında çalışan öğrencilerin lehine; alan değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda genel kültür alanındaki öğrencilerin lehine; baba meslek değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda babası işçi ve emekli olan öğrenciler lehine; anne çalışma değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda annesi çalışmayan öğrencilerin lehine; baba eğitim değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda babası okur-yazar olan öğrencilerin lehine; anne eğitim değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda annesi okur-yazar olan ve olmayan öğrencilerin lehine; ailedeki birey sayısı değişkenine göre barışçı olma alt boyutunda 2-3 kişilik aileye sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İnsani Değerler Ölçeği'nin dürüstlük-saygı dışında tüm alt boyutları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sarihan (2010)'ın "Mesleki Açık Öğretim Lisesindeki Öğrenci Hizmetlerinin Etkililiği Konusunda Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Örneği)" adlı araştırmasında, MAÖL öğrenci hizmetleri ile ilgili öğrenci görüşleri; cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kız meslek ve endüstri meslek lisesini tercih ettiği; bekâr, çalışmayan ve 18-21 yaş aralığında olduğu; ilköğretimden mezun olduktan 1-5 yıl sonra Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne kayıt yaptırdığı; yarım kalan eğitimlerini tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak ve yükseköğrenime devam etmek amacıyla MAÖL'ü tercih ettiği; çalışan kesimin çoğunluğunun ise serbest meslek sahibi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kayıtlara ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği; genel olarak öğrencilerin kayıt ücretini yüksek buldukları, kayıt için ayrılan sürenin yeterliliği ve kayıtların internetten yapılabilmesi konularında çok olumlu görüşe sahip olmadıkları, okulda yapılan yüz yüze eğitimden ise genel anlamda memnun oldukları bulunmuştur. Evli ve bekâr öğrencilerin sınavlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunduğu ve evli öğrencilerin öğrenci hizmetlerine ilişkin görüşlerinin bekâr öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarına ve mesleklerine göre tüm boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin ders kitaplarının içeriği ve biçimine ilişkin görüşlere katılma düzeylerinin orta düzeyde olduğu, ders kitaplarında kullanılan dili sade ve anlaşılır buldukları, kitapların sayfa düzeninin rahat okumayı sağladığını belirttikleri ve ders kitaplarındaki ünitelerin anlatımını öğrenme seviyelerine uygun buldukları, sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşabildikleri, sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığının dikkate alınması gerektiğini belirttikleri, soruların zorluk derecesinin seviyelerine uygun olduğu konusunda çok olumlu görüşlere sahip olmadıkları, herhangi bir belgeye ihtiyaç duyduklarında Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nden zamanında temin edebildikleri, Halk Eğitim Merkezi'nin verdiği hizmetler konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, Mesleki Açık Öğretim Lisesi web sayfasını yeterli buldukları, ihtiyaç duyduklarında görevli personele kolayca ulaşabildikleri, MAÖL tarafından verilen öğrenci hizmetlerinin yeterliliği konusundaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Soylu (2014)'nin "Mesleki Açık Öğretim Lisesi Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümleri" adlı araştırması, MAÖL kapsamında 10 ticaret meslek lisesinde muhasebe eğitimi veren 40 meslek dersi öğretmeni ile bu alanda öğrenim gören 172 son sınıf öğrencisinin muhasebe eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunları ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkeklerden, geliri aylık 800 TL'den az olanlardan, meslek lisesi muhasebe eğitimlerini okullarının son yıllarında çeşitli nedenlerle tamamlayamayanlardan, muhasebe eğitiminin yüz yüze verilmesinin şart olduğunu düşünenlerden, MAÖL web sitesini okulları ile ilgili bilgiye ulaşmakta yeterli bulanlardan, yüz yüze verilen derslere devam konusunda sorun yaşayanlardan, muhasebe dersleriyle ilgili kitaplara (modüller) kolay ulaşmakta sorun yaşayanlardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun üniversite eğitiminden sonra muhasebe ile ilgili eğitim alanlardan, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin web sayfasını liseyle ilgili her türlü bilgiye ulaşmak için yeterli bulmayanlardan, okul yönetiminin yüz yüze verilen muhasebe eğitimiyle ilgili sorunların giderilmesinde kısmen yeterli olduğunu düşünenlerden, muhasebe ders kitaplarındaki (modüllerdeki) bilgilerin öğrenci seviyesine kısmen uygun olduğunu düşünenlerden, modüllerdeki bilgileri güncel bulmayanlardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin muhasebe eğitiminden beklentilerine yönelik verilen ifadelerle çoğunlukla "Tamamen" şeklinde cevap verdikleri; yüz yüze verilen

muhasabe eğitiminde disiplin ve farklı yaş gruplarındaki kişilerin aynı sınıfta ders görmesi konusunda, eğitimin genel durumunda, ders içeriği ve modüllerde, beceri eğitimi ve okulun aynı yıl içinde olmasından dolayı eğitimde adaptasyon konusunda sorunlar yaşandığı; yüz yüze eğitimin şart olduğu, modül kitaplarının temininde sorun olduğu, muhasabe ders kitaplarında sıklıkla hatalara rastlandığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2014)'un "Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Sunulan Hizmetlerin Etkililiği Konusunda Görüşleri ve Motivasyon Düzeyleri" adlı araştırmasında, araştırmanın evreni Çubuk ve Pursaklar ilçelerinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne devam eden 805 öğrenciden oluşmuş ve çalışma grubunu oluşturan 320 öğrenciye iki anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, kız meslek lisesi ve imam hatip lisesini tercih edenlerin, bekâr öğrencilerin, 18-21 yaş aralığındakilerin, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne mezuniyetten 1-5 yıl sonra kayıt yaptıranların çoğunlukta olduğu; çalışmayan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha çok tercih ettiği, çoğunluğunun yarım kalan eğitimini tamamlamak için Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne kayıt yaptırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerinin ve içsel motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre; kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime, sınav hizmetlerine, destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre; kayıt hizmetlerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre; yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerinin ise çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Pursaklar ve Çubuk ilçesi arasında öğrencilerin kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime, kitaplara, sınav hizmetlerine, destek hizmetlerine, rehberlik ve iletişim hizmetlerine, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluğa ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime, kitaplara, sınav hizmetlerine, içsel motivasyon ve dışsal motivasyona ilişkin görüşlerinin kayıt yaptırdıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği; mesleklerine, kayıt yıllarına ve MAÖL'ü tercih sebeplerine göre tüm boyutlara ilişkin görüşleri arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Kayıt hizmetleri ile dışsal motivasyon arasında negatif yönde, içsel motivasyonla pozitif yönde; yüz yüze eğitimle dışsal ve içsel motivasyon arasında pozitif yönde; kitaplara ilişkin görüşlerle dışsal ve içsel motivasyon arasında pozitif yönde; sınav hizmetlerine ilişkin görüşlerle dışsal ve içsel motivasyon arasında pozitif yönde, motivasyon düşüklüğü ile negatif yönde; destek hizmetlerine ilişkin görüşlerle içsel motivasyon arasında pozitif, motivasyonsuzlukla negatif yönde; rehberlik ve iletişim hizmetlerine ilişkin görüşlerle dışsal ve içsel motivasyon arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2016)'in “Öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesini Tercih Etme Nedenleri (Kayseri İli Örneği)” adlı araştırmasında, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin buldukları okulu tercih etme nedenleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Kayseri ilinde belirlenen liselerde öğrenim gören 284 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, 19 yaş ve altında, bekâr, iş sahibi, orta düzeyde ekonomik duruma sahip, anne ve babası ilkokul mezunu, 3 kardeşe sahip, çocukluğunu il merkezinde geçiren öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin MAÖL’ü tercih etme nedenlerinin; gündüzleri bir işte çalışabilme fırsatı sunması, derslerin akşam saatlerinde veya hafta sonu olması, örgün eğitimde okuma hakkı kalmayanlara devam etme fırsatı vermesi ve kılık kıyafetin serbest olması olduğu tespit edilmiştir.

Demirtaş, Tutkun ve Arslan (2017)'in “Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAÖL) Öğrencilerinin Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri” adlı araştırmasında, çalışma grubu; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Bilişim Teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören ve her bir bölümden 15'er olmak üzere toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kadınlardan ve çalışmayanlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok yarım bıraktıkları ya da gidemedikleri örgün eğitimi tamamlamak amacıyla MAÖL’ü tercih ettikleri, eğitimden beklentilerinin başında mesleki beceriler kazanma düşüncesinin geldiği ve MAÖL’de gördükleri eğitimle beklentilerinin yeterli düzeyde karşılandığı belirlenmiştir. Eğitim sürecinde en çok karşılaşılan sorun, ders gün ve saatlerinin uygun olmaması, en çok önerilen çözüm yöntemi ise ders gün ve saatlerinin kendi çalışma saatlerine uygun bir şekilde düzenlenmesi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin MAÖL’de verilen eğitimin yaptıkları/yapmak istedikleri mesleğe yönelik katkıları açısından, en çok öğrencilere yapılan/yapılacak meslekte özgüven sağlaması ve iş yeri açma yetkisi vermesi olarak belirlenmiştir.

Şahin ve Uysal (2017)'in “Açık Öğretim Lisesinin Yetişkin Eğitiminde Katılım Sorunsalı Bağlamında İncelenmesi” adlı araştırmasında, Çankaya Halk Eğitimi Merkezi’ne kayıt yaptırarak Açık Öğretim Lisesi’nde öğrenimlerine devam eden öğrenci ve mezunların öğrenimlerini Açık Öğretim Lisesi’nde sürdürme nedenlerini, Açık Öğretim Lisesi’ni bitirme amaçlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 34 öğrenci ve 8 mezun ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, bekâr, çalışmakta, 14 yaş ve üstünde olduğu; mezunların çoğunluğunun erkek, bekâr, üniversite mezunu, 18-52 yaş aralığında olduğu; çalışan ve çalışmayanların sayılarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ve mezunların eğitimlerini

Açık Öğretim Lisesi’nde sürdürme nedenleri; “ekonomik nedenler, ayrımcılık ile ilgili nedenler, eğitim sistemi ile ilgili nedenler, kişisel nedenler” olarak belirlenmiştir. Açık Öğretim Lisesi’ni bitirme amaçları; iş bulmak ve iş değiştirmek, işteki pozisyonunu değiştirmek gibi “mesleki amaçlar (iş yaşamına yönelik amaçlar)”; daha ileri eğitime devam etmek gibi “akademik amaçlar”; kendine güvenini geliştirmek, okuma arzusunu gerçekleştirmek ve daha kültürlü olmak gibi “kişisel gelişme amaçları” olarak belirlenmiştir. Açık Öğretim Lisesi’ne devam etme sürecinde; ev ve iş ile okul yaşamını birlikte sürdürmekten kaynaklı günlük yaşanması ile ilgili olarak “iş ve ev yaşamı ile ilgili sorunlar”; yüz yüze öğrenim eksikliğinden dolayı öğrenmede güçlük çekme, eğitim materyallerinin yetersizliği, sınav ve test sistemine uyum sağlamada zorlanma ve kalıcı öğrenmenin sağlanmaması gibi “eğitim sürecine ilişkin sorunlar” tespit edilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların konusunu genellikle MAÖL uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve uygulamalara yönelik görüşler, sunulan hizmetler (akademik danışmanlık hizmetleri, yüz yüze öğretim hizmetleri, Halk Eğitim Merkezi’nin verdiği hizmetler, öğrenci hizmetleri) ile bu hizmetlerin etkililiğine yönelik görüşler, Bilişim Teknolojileri ve Muhasebe gibi alanların eğitimine yönelik görüşler ve mesleki eğitime yönelik görüşler oluşturmaktadır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında sunulan sınav (AÖKS) hizmetlerine yönelik görüşleri doğrudan ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada MAÖL öğrencilerinin sınav (AÖKS) hizmetlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmalarda genellikle öğrenci görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu ve MAÖL’ü tercih durumu değişkenleri açısından incelendiği; alan ile anne-baba eğitim ve gelir durumları üzerinde çok durulmadığı görülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, alan, medeni durum, çalışma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi ve açık öğretimi tercih nedeni değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamış olup bu araştırma kapsamında Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği geliştirilmiştir.

Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Kısa (1996)’nın “İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, örneklem olarak İzmir il merkezinde üniversite sınavlarına hazırlanmak

amacıyla özel dersanelere giden 16-20 yaş grubundaki 200 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun genel lisede ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gördüğü, kız ve 17 yaşında olduğu, orta düzey gelire sahip olduğu, anne ve baba öğrenim düzeyinin ilkökul olduğu, babasının serbest meslekte çalıştığı, babasının 45-55 ve annesinin 35-45 yaş arasında olduğu, annesinin çalıştığı, anne ve babasının büyük şehirde yaşadıkları, dershaneye yıllık yüksek ücret ödedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygılarının düşük veya yüksek olması ile anne-baba tutumlarını demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ve yaş ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yaşları arttıkça sınav kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ve alan, sosyoekonomik düzey, anne-babanın yaşamlarını geçirdikleri yer, anne-babanın öğrenim durumu, babanın mesleği, annenin çalışma durumu ile sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Martin (1997)'in "Emotional and Cognitive Effects of Examination Proximity in Female and Male Students" adlı araştırmasında, kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Oxford Üniversitesi'ndeki 89 kız ve 112 erkek öğrenci içerisinde sınavına en az bir hafta kalan 71 öğrenciyle bir grup ve sınavına en az 8 hafta kalan 130 öğrenciyle de başka bir grup oluşturulmuştur. Öğrencilere çeşitli sorular (Son zamanlarda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Son üç haftadan beri kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Sınavda başarısız olmaktan ne kadar korkuyorsunuz? "Kötü not alacağım." korkunuzun boyutu nedir? Sınav kelimesi hakkında neler düşünüyorsunuz?) içeren bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınavına kısa bir süre kalan kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu; sınavların yaklaşması nedeniyle yaşanan sınav kaygısının, sınav notlarının açıklanması ile ilgili kaygının ve sınav kavramına ilişkin kaygı düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Atak (2004)'in "Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri Örneği)" adlı araştırmasında, genel lise öğrencilerindeki sınav kaygısı; cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın eğitim düzeyi, babanın mesleği, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde belirlenen okullardaki toplam 283 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kız, annesi ve

babası sağ olan, anne ve baba eğitim düzeyi ilköğretim olan, babası serbest meslekte çalışan, annesi çalışmayan, aile gelir düzeyi 300-600 milyon ve kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin daha fazla kaygılı olduğu, sınav kaygısı nedeniyle oluşan bedensel tepkilerin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyinin düşük olmasının sınav kaygısını arttırdığı, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre gelecekle ilgili daha çok endişe düzeyine sahip oldukları, “Başkalarının görüşü ile ilgili endişeler” alt ölçeğine göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en düşük sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Babanın eğitim durumu ile sınav kaygısının “Gelecekle ilgili endişeler” alt ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, babası okur-yazar olmayan çocukların daha fazla gelecek endişesine sahip oldukları bulunmuştur. Aile gelir durumunun sınav kaygısını olumlu anlamda etkilerken, kardeş sayısının sınav kaygısını etkilemediği; “Bedensel tepkiler” alt ölçeğine göre 300 milyon ve altı gelir düzeyi olan ailelerin çocuklarında daha fazla sınav kaygısı olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısı alt ölçekleri arasında sınava yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler ile genel sınav kaygısı arasında ve sınav kaygısı ölçeğinin 7 alt boyutunun kendi aralarında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2005)’in “Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri” adlı araştırmasında, araştırma grubu Mersin il merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen 207 8.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme değişkenlerinin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne-baba tutumunun LGS [Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)] puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu LGS (OKS) puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını pozitif yönde yordadığı; ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme değişkenlerinin ise LGS (OKS) puanlarını yordamadığı gözlenmiştir. Ayrıca sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu görülmüştür.

Alyaprak (2006)’in “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı araştırmasında, üniversite sınavlarına hazırlanmak amacıyla özel dersanelere devam eden 16-20 yaş grubundaki 220 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun

kızlardan, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'na girdikleri alanın sözel alandan, 18-19 yaşlarındakilerden, çalışmayanlardan, en uzun olarak şehirde yaşayanlardan, annesi ve babası sağ olanlardan, anne mesleği ev hanımı ve baba mesleği serbest meslek olanlardan, anne ve baba eğitim durumu ilköğretim olanlardan, aile gelir düzeyi orta-sosyoekonomik düzeydekilerden, kardeş sayısı 2 olanlardan, ortaöğretim başarı puanı 3,6-4,0 arasında olanlardan, öğrencilerin sınava ilişkin görüşlerinin önemli ama başka seçeneklerin de olduğunu belirtenlerden, anne ve babanın sınava ilişkin görüşlerinin önemli ama tek seçenek olmadığını belirtenlerden, yeni sınav sistemine ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olanlardan oluştuğu; öğrencilerin yarısının ÖSS'ye ilk kez girecek olan, diğer yarısının ise sınava iki ya da daha fazla giren öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısı toplam puanlarında cinsiyete ve sınav giriş sayısına göre farklılaşma olduğu, kızların ve iki ve daha fazla sınava giren öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınava giriş sayısı ile sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, sınava iki ve daha fazla kez giren öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet ile sürekli kaygı puanları arasında farklılaşma olduğu, kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğu, sınav kaygısının alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; babanın eğitim düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğu, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının sınav kaygısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı toplam puanının yeni sınav sistemi hakkındaki düşüncelere bağlı olarak ve alana göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sosyal fobi düzeyi, sürekli kaygı düzeyi ve öğrencilerin sınava verdiği önem ile sınav kaygısı toplam puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu; ortaöğretim başarı puanı ile sınav kaygısı toplam puanı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu; ailenin sınava verdiği önem ile sınav kaygısı arasında, öğrencilerin ÖSS'ye yönelik sınav kaygısı ile yeni sınav sistemi hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kayapınar (2006)'ın "Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)" adlı araştırmasında, sınav kaygı puanlarına göre anne-baba öğrenim durumu arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygıları, baba eğitim düzeyi lise ve

üniversite olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre baba eğitim düzeyi yükseldikçe kaygının azaldığı görülmüştür. Anne eğitim düzeyi ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygıları, anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe kaygının azaldığı görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çakmak (2007)'in "Sınav Kaygısı Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" adlı araştırmasında; farklı tür liselerde (meslek lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, genel lise) eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeyleri ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörler (cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor/ölü/birlikte/boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama) incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu kızlardan, eşit ağırlık bölümünü seçecek olanlardan, dershaneye gitmeyenlerden, özel ders almayanlardan, ailede daha önce üniversite sınavına girmeyenlerden, anne ve babası birlikte olanlardan, annesi ve babası ilkökul mezunu olanlardan oluşmaktadır. Cinsiyete göre öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı bakımından daha yüksek kaygı taşıdıkları bulunmuştur. Okul türleri ile öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu, Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin diğer okullara göre duyuşsal sınav kaygılarının daha düşük olduğu ve duyuşsal anlamda daha az kaygı taşıdıkları; okul türleri ile öğrencilerin bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Tercih edilen bölümlere göre öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu; sayısal bölümdekilerin diğer bölümlere göre duyuşsal anlamda daha düşük kaygı, dil bölümündekilerin ise diğer bölümlere göre duyuşsal anlamda daha yüksek kaygı taşıdıkları; dil puanından sınava girecek öğrencilerin diğer bölümlere göre bilişsel ve genel sınav kaygısı bakımından daha yüksek kaygı taşıdıkları bulunmuştur. Anne ve babanın yaşıyor/ölü/birlikte/boşanmış olması, anne ve babanın eğitim durumu, dershaneye gitme durumu, özel ders alma durumu, ailede daha önceden üniversite sınavına girmiş kimse bulunması durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Yıldız (2007)'in "Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında; Tokat Fen Lisesi, Tokat Anadolu Lisesi ve Gazi

Osman Paşa Lisesi'nde 1, 2 ve 3.sınıflarda öğrenim gören 244 kız ve 344 erkek olmak üzere toplam 588 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek ve anadolu lisesi ile süper lisede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin sınav kaygısının toplam boyutu ve Duyuşsallık boyutunun en güçlü yordayıcısı olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu, genel lise ve sınavla alınan anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin toplam sınav kaygı düzeylerinde anne-baba tutumlarının önemli rolleri olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam ve Duyuşsallık puanlarının öğrenim gördükleri lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği, Kuruntu alt ölçeği puanlarının fen lisesi öğrencileri ve genel lise öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam ve Duyuşsallık puanlarının algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği, Kuruntu puanlarının akademik başarıyı çok iyi algılayanlar ile kötü-çok kötü olarak algılayanlar arasında çok iyi algılayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam ve Duyuşsallık puanlarının algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermediği, Kuruntu puanlarının algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre orta sosyoekonomik düzey ile düşük sosyoekonomik düzey arasında düşük sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava ilişkin değerlendirmelerinde olumsuz yönde farklılaşma olduğu ve bunun kaygıyı yükselttiği bulunmuştur.

Zengin (2008)'in "Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Kocaeli İli, Gebze İlçesi Örneği)" adlı araştırması; anadolu teknik, teknik lise ve endüstri meslek liselerinde öğrenim gören 658 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), sınav kaygısı düzeylerini belirlemek için Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, 10.sınıfta, endüstri meslek lisesinde, Elektrik-Elektronik Teknolojisi Bölümü'nde, annesinin ve babasının ilköğretim mezunu, annesinin ev hanımı, babasının işçi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin SKE Duyuşsallık ve Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanlarının cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği; bayan öğrencilerin ve anadolu teknik lisesi öğrencilerinin duyuşsal, kuruntusal ve genel olarak sınav kaygılarının daha fazla olduğu bulunmuştur. SKE Kuruntu alt boyutu puanları sınıf ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermezken; SKE Duyuşsallık alt boyutu ve tüm test puanlarının sınıf ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği, 10.sınıf öğrencilerinin

duyuşsal ve genel olarak sınav kaygılarının daha fazla olduğu bulunmuştur. SKE Duyuşsallık ve Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanları annenin ve babanın mesleği değişkenine göre farklılık göstermezken, alan değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. SKE Duyuşsallık alt boyutu puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermezken, SKE Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça sınav kaygısının da arttığı belirlenmiştir. SKE tüm alt boyut puanları arasında pozitif yönde; SKE Kuruntu alt boyutu ile MÖSÖ Dokunsallık ve Sebat alt boyutu puanları arasında, MÖSÖ İşitsel alt boyutu ile akademik başarı puanları arasında negatif yönde; SKE'nin tüm alt boyutları ile MÖSÖ'nün Aydınlatma ve İşitsel dışındaki alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; SKE alt boyutları ile akademik başarı puanları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Pazarlı (2009)'nın “Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” adlı araştırmasında, anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören 347 öğrenci örnekleme oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), sınav kaygısı düzeylerini belirlemek için Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kız, 17 yaşında, 11.sınıfta, düz lisede, eşit ağırlık alanında, orta düzey gelire sahip, babasının lise mezunu, annesinin ilkokul ve altı mezunu, 2 kardeşe sahip, orta düzey imkâna sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kuruntu ve duyuşsallık sınav kaygılarının cinsiyete, yaşa, okul türüne, alana, gelire, anne ve baba eğitimine, kardeş sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kuruntu sınav kaygılarının sınıfa göre farklılaşmadığı, ancak duyuşsallık sınav kaygılarının sınıfa göre 2.sınıf öğrencileri lehine farklılaştığı; kuruntu sınav kaygılarının imkâna göre farklılaşmadığı, ancak duyuşsallık sınav kaygılarının imkâna göre yüksek imkâna sahip öğrenci grubu lehine farklılaştığı ve gelir düştükçe kaygının arttığı bulunmuştur. SKE Kuruntu alt boyutu ile MÖSÖ Otorite alt boyutu puanları arasında pozitif yönde, SKE Duyuşsallık alt boyutu ile MÖSÖ Görsellik alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; sınav kaygısı Kuruntu puanları arttıkça öğrenme stili Otorite puanlarının arttığı, ancak sınav kaygısı Duyuşsallık puanları arttıkça öğrenme stili Görsellik puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin, 10.sınıf ve anadolu lisesi öğrencilerinin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu; öğrenme stillerine uyum ve sınav kaygısı ile ailenin gelir düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eraslan (2010)'ın "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında, İstanbul'daki 6 ayrı özel okulun lise son sınıfında öğrenim gören toplam 211 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, 18 yaşında, anne-babasının hayatta ve beraber, anne-babasının üniversite mezunu, annesinin çalışmamakta ve babasının çalışmakta olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık puanları arasında farklılık olduğu, kızların duyusallık puanının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı duyusallık, kuruntu ve toplam puanlarının; anne ve babanın hayatta olma durumuna, anne-babanın medeni durumuna, anne ve babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, evde derslerle kimin ilgilendiğine, derslerdeki başarı ya da başarısızlığını anne ve babadan saklayıp saklamamasına, iyi bir eğitim alması gerektiğine inanıp inanmadığına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin kendini başarılı görüp görmeme durumuna göre sınav kaygısı duyusallık puanı farklılık göstermezken, kuruntu ve toplam puanının farklılık gösterdiği; kendini başarısız gören öğrencilerin toplam puanının kendini çok başarılı gören öğrencilerin toplam puanına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin derslerdeki başarı ya da başarısızlığına kimin etken olduğuna göre duyusallık ve toplam puanının farklılık gösterdiği; derslerindeki başarı ya da başarısızlığa annesi etken olan öğrencilerin babası etken olan öğrencilere göre duyusallık ve toplam puanının daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi annesi gibi davranıp davranmayacağına göre sınav kaygısı duyusallık, kuruntu ve toplam puanlarında farklılık olduğu; kesinlikle annem gibi davranırım diyen öğrencilerin duyusallık puanının belki davranırım diyen öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi babası gibi davranıp davranamayacağına göre sınav kaygısı duyusallık ve kuruntu puanı farklılık göstermezken, toplam puanının farklılık gösterdiği ve belki davranırım diyen öğrencilerin toplam puanının kesinlikle davranmam diyen öğrencilerin toplam puanından daha düşük olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanının kişilerin anne ve baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yağcı (2010)'nın "Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında araştırma grubu, Ankara ilinin Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki hafta içi ve hafta sonu kurs dönemine devam eden 153 kız ve 142 erkek olmak üzere toplam 295 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre annesi ilköğretim ve babası ortaöğretim mezunu

olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin sınav kaygıları arasında önemli bir farkın olmadığı; kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Sınava ilk kez giren ve birden fazla kez giren öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve sınava birden fazla kez giren öğrencilerin ilk defa sınava giren öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Sınav kaygısı düzeyinin annenin ve babanın almış olduğu eğitime göre eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu; annesi ve babası üniversite eğitimi almış öğrencilerin sınav kaygılarının en düşük, ilköğretim eğitimi almış öğrencilerin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Aileden algılanan sosyal destek düzeyinin annenin ve babanın almış olduğu eğitime göre eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu; öğrencilerin üniversite eğitimi almış anne ve babadan aldığı sosyal destek düzeyinin anne ve baba eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretim olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre arkadaşlarından daha fazla sosyal destek algıladığı bulunmuştur.

Yalçınkaya (2011)'nin "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında; çalışma grubu, Konya ili Ereğli ilçesinde belirlenen okulların 8.sınıfına devam eden 345 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kızlardan, annesi ve babası ilköğretim mezunu olanlardan, aile aylık gelir düzeyi 500-1000 TL arasındakilerden oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; cinsiyete, anne-baba öğrenim düzeyine, ailenin aylık gelirine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının değişmediği bulunmuştur. Öğrencilerin anne-baba öğrenim düzeyine ve aile aylık gelirine göre sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mohammadyari (2012)'nin "Comparative Study of Relationship between General Perceived Self-efficacy And Test Anxiety with Academic Achievement of Male and Female Students" adlı araştırmasında, erkek ve kız öğrencilerin akademik başarıları ile genel algılanan öz-yeterlik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 175 kız ve 175 erkek olmak üzere toplam 350 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel algılanan öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde, sınav kaygıları ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısının kız öğrencilerin akademik başarısında, öz-yeterliklerin erkek öğrencilerin akademik başarısında yordayıcı olduğu; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğu; sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Habacı (2013)'nin "Ortaöğretim 10, 11. ve 12.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırması, Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi'nde 82 kız ve 48 erkek olmak üzere toplam 130 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısı toplam puanı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu belirlenmiştir. "Başkalarının sizi nasıl gördüğü", "Kendinizi nasıl gördüğünüz", "Gelecek", "Yeterince hazırlanmamak" ile ilgili endişeler ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla başkalarının seni nasıl gördükleriyle, kendilerini nasıl gördükleriyle ve yeterince hazırlanmamak ile ilgili endişelere sahip olduğu; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha az endişeye sahip olduğu belirlenmiştir. "Bedensel tepkiler" ve "Genel sınav kaygısı" ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu; kız öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıklarında bedensel tepkiler yönünden erkek öğrencilere oranla daha yüksek tepki verdikleri, kız öğrencilerin genel olarak sınavlara girerken sahip oldukları sınav kaygılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. "Zihinsel tepkiler" ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kız öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıklarında zihinlerinde oluşan tepkilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cesim (2014)'in "Sınıf Tekrarı Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Başarısızlık Nedenlerinin Sınav Kaygısı ve Çalışma Davranışı Değişkenleri Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasında çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde değişik okul türlerinde eğitim gören ve sınıf tekrarı yapan 156 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan

Sınav Kaygısı Ölçeği; başkalarının görüşü, kendi görüşünüz, gelecekle ilgili endişeler, hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı, zihinsel ve bedensel tepkiler olmak üzere 5 alt boyutta toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kızlardan ve 18 yaşındaki öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Sınav kaygısında; “Bşkalarının görüşü” ve “Gelecekle ilgili endişeler” boyutlarının yaşa göre, “Kendi görüşünüz” boyutunun yaşa ve cinsiyete göre, “Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı” boyutunun okula ve yaşa göre farklılaştığı; Batıkent Lisesi’ndeki öğrencilerin ve 16 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeninde ise bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Çalışma davranışında; “Not tutmak ve dersi dinlemek” ve “Sınavlara hazırlanmak ve sınava girmek” boyutlarında okula, cinsiyete ve yaşa göre farklılık olmadığı; “Bilinçli çalışmak ve öğrendiğini kullanmak” alt boyutunda okul ve cinsiyete göre farklılık olmadığı, ancak yaşa göre 16 veya 18 yaşında olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Hem sınav kaygısı hem de çalışma davranışının başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Lawrence (2014)’nin “Relationship between Study Habits and Test Anxiety of Higher Secondary Students” adlı araştırmasında, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Hindistan’ın Tirunelveli bölgesinde belirlenen 10 okulda öğrenim gören 300 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve sınav kaygılarının lise türüne, yatılı olup olmama durumuna, özel ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu, çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ayan (2015)’in “Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) Hazırlanan Öğrencilerin Stres, Sınav Kaygısı ve Tükenmişlik Durumlarının Beslenme Alışkanlıkları ile İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında; ergenlerde tükenmişliğe ve strese neden olan etkenler, sınav kaygısının nedenleri, sınav kaygısı ve stres ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bu ilişkinin ergenlerinin sağlığını ve yeme tutumlarını nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Kayseri’deki Erciyes Koleji ve Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 16-18 yaş aralığındaki 150 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, 16 yaşında, anne-babası ile yaşıyor, annesinin lise ve

babasının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Beslenme Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanının ve Sınav Kaygısı Ölçeği Gerginlik faktörünün cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadınların puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu; Sınav Kaygısı Ölçeği faktörleri ve toplam puanının yaşa, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Beslenme Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanı ile Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Softa, Karahmetoğlu ve Çabuk (2015)'un "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" adlı araştırması; lise son sınıf öğrencilerinin kuruntu ve duyuşsal kaygı düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012 yılında Kastamonu ili Göl Anadolu Öğretmen Lisesi'nde son sınıfta okuyan 113 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kız, 17 yaşında, çekirdek ailede yaşayan, annesinin ilköğretim mezunu, babasının lise mezunu, orta sosyoekonomik düzeye sahip, ailenin çocuğa karşı tutumunun koruyucu, kardeş sayısının 1-3, ailesinin aylık gelirinin orta düzeyde, okul başarı durumunun iyi olduğu ve anne-babasının yanında yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kuruntu kaygı puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, toplam ve duyuşsal kaygı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin genel ve duyuşsal sınav kaygısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin toplam, kuruntu ve duyuşsal kaygı puanlarının anne ve baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, kiminle yaşadığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin toplam kaygı puanının ailenin sosyoekonomik düzey durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak aileleri orta sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin aileleri yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin toplam kaygı puanının okul başarı durumu değişkenine göre, kuruntu kaygı puanının ise sınava hazırlanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; toplam ve duyuşsal kaygı puanlarının sınava hazırlanma şekli değişkenine anlamlı farklılık gösterdiği, sınava okul ve dersane ile birlikte hazırlanan öğrencilerin toplam ve duyuşsal kaygı puanlarının sınava diğer şekillerde hazırlanan öğrencilerden yüksek olduğu; toplam kaygı puanının sınava dair endişeye sebep olan durumlar değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yolcu (2015)'nin "Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama)" adlı araştırması, Konya ili

Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)-LYS hazırlık dershanelerine giden 390 üniversite sınavına hazırlık öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kız, aylık gelirin 3001 TL ve üstü, oturduğu evin kendilerine ait, kendisine ait odası, üç kardeşi, doğduğu yerin il merkezi, anne-babasının hayatta, annesinin ilköğretim mezunu, anne-babasının çalışmamakta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel sınav kaygısı ile ilgili puanları açısından; cinsiyete, anne ve babanın hayatta olup-olmamasına, anne mesleğine, ailenin aylık gelirin göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, annesi ve babası hayatta olmayan öğrencilerin olan hayatta olan öğrencilere göre, annesi çalışmayan öğrencilerin annesi devlet memuru olan öğrencilere göre, 1000 TL ve altı aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin 1001-2000 TL, 2001-3000 TL, 3001 TL ve üzeri olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu bulunmuştur. Ailenin geliri düştükçe öğrencilerde sınav kaygısının arttığı, babanın mesleği ile sınav kaygısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Sınav kaygısı alt boyutları ile baskın ebeveyn tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu; sınav kaygısının koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde yüksek, demokratik ebeveyn tutuma sahip olan öğrencilerde ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı toplam puanı ile koruyucu ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde, demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; ebeveynin koruyucu tutumu arttıkça öğrencinin sınav kaygısının arttığı, ebeveynin demokratik tutumu arttıkça öğrencinin sınav kaygısının azaldığı tespit edilmiştir.

Aydın (2016)'ın "Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında; cinsiyet, ailenin maddi-manevi desteği, öğrencinin okuduğu bölüm ve okul türü gibi değişkenlerin sınav kaygı durumunu ne denli yordadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamına, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde üniversite sınavlarına hazırlanan lise son sınıftaki 100 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin durumluluk ve sürekli kaygı durumunda cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla durumluluk ve sürekli kaygı durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, erkek öğrencilerin sınav kaygısının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısında, durumluluk ve sürekli kaygı durumunda ebeveyn medeni durumuna, maddi gelir düzeyine, kardeş sayısına, okul türüne, bölüme göre anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Aydoğmuş (2016)'un “Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma” adlı araştırması, 9 farklı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 239'u kız ve 275'i erkek olmak üzere toplam 514 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun erkek, 10.sınıfta, Bilişim Teknolojileri alanında, aile gelir durumunun orta düzeyde, algıladıkları öğretmen tutumunun otoriter, orta düzey başarılı, baba mesleğinin işçi, anne mesleğinin ev hanımı, okulda okuma nedeninin kendi isteği, okuduğu okulun alanının kendisine uygun olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam ve kuruntu puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, duyuşsallık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşsallık puanlarının öğretmen tutumu, sınıf, akademik başarı değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin olumlu öğretmen tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanlarının, sınav kaygısı düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Olumlu öğretmen tutumları öğrenci başarısına etkisi toplam puanları ve alt boyutları ile sınav kaygısı ölçeği toplam puanlarının arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; buna göre öğretmen tutumunun başarısını etkilediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yükseldiği, öğretmen tutumunun başarısını etkilemediğini düşünen öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin düştüğu tespit edilmiştir.

Özen (2016)'in “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırması, Çanakkale merkez ilçedeki 9 farklı lise türünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygı puanları; cinsiyet, okul türü, dershaneye gitme durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; anne-baba eğitimi, özel ders alma, televizyon izleme ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, dershaneye giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre, kitap okumayanların üç kitap ve fazlasını okuyan öğrencilere göre sınav kaygısının daha yüksek; fen lisesi ve imam hatip lisesindeki öğrencilerin ise sınav kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şahinler (2018)'in “On İkinci Sınıf Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Umut Düzeyi ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında; cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra

ve kardeş sayısı değişkenleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma grubunda, Trabzon ilinde yer alan 8 farklı lise türünde öğrenim gören 378 kız ve 322 erkek olmak üzere 700 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre on ikinci sınıf lise öğrencilerin çoğunluğunun kız, fen lisesinde öğrenim görmekte, sayısal alanda, algıladıkları anne-baba tutumunun demokratik, aile yapısının çekirdek, annesinin en fazla ilkokul mezunu, babasının üniversite mezunu, algıladıkları ekonomik düzeyinin orta seviye, kardeş sırasının ilk ya da tek, kardeş sayısının 1 veya 2 olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısının cinsiyet ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, kız ve çok programlı lisede okuyan öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadığı bulunmuştur. Sınav kaygısının öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygıları ile mesleki olgunlukları arasında, öğrencilerin sahip olduğu umut ile sınav kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; mesleki olgunluk düzeyi arttıkça sınav kaygısının azaldığı, yüksek düzeyde umuda sahip olan öğrencilerin sınav kaygısının az olduğu tespit edilmiştir. Mesleki olgunluk, umut ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncenin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı; mesleki olgunluk düzeyi arttıkça umut düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Ün (2018)'ün “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, Bursa Büyük Temel Lisesi'nde 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören 150 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun kız, 17 yaşında, iki kardeşe sahip, ebeveyninin evli, anne-babasının sağ, anne ve babasının lise mezunu, annesinin ev hanımı, babasının çalışmakta, orta düzey gelire sahip, okul başarı algısının iyi, anne baba tutum algısının ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı alt ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, “başkalarının nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” ve “kendini nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” alt ölçeklerinde erkeklerin kadınlara göre kaygısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı alt ölçek puanları arasında yaşa, aile gelir düzeyine, anne-babanın sağ olup olmadığına, anne-babanın medeni durumuna, annenin mesleğine, babanın eğitim durumuna, babanın mesleğine, kardeş sayısına göre farklılık olmadığı bulunmuştur. Sınav kaygısı alt ölçek puanları arasında annenin eğitim durumuna göre farklılık olduğu, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının kaygılarının en düşük olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı alt ölçek puanları arasında okul

başarı algısı durumuna göre farklılık olduğu, “bedensel tepkiler” alt ölçeğinde okul başarı algısını “biraz iyi” olarak tanımlayan öğrencilerin kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı alt ölçek puanları arasında anne baba tutum algısı durumuna göre farklılık olduğu; anne/baba tutum algısını “ilgisiz/umursamaz” olarak tanımlayan öğrencilerin kaygısının en yüksek, “kaygılı veya koruyucu” olarak tanımlayan öğrencilerin ise en düşük olduğu bulunmuştur. Sınav Kaygısı alt ölçeklerinden “Bedensel tepkiler” ve “Yeterince hazırlanmamakla ilgili endişeler” alt ölçekleri ile Beck Anksiyete Ölçeği puanları arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı ilişki; Sınav Kaygısı alt ölçekleri ile Ebeveyn Tutum alt ölçeklerinin puanları arasında, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik alt ölçekleri ile Ebeveyn Tutum alt ölçeklerinin puanları arasında zayıf ve anlamlı olmayan ilişkiler tespit edilmiştir.

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların konusunu genellikle sınav kaygısını etkileyen faktörler; sınav kaygısı ile anne-baba tutumları, başarı, sosyoekonomik düzey, öğrenme stilleri, mükemmeliyetçilik ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmaların genellikle fen, Anadolu lisesi gibi genel liselerde öğrenim gören ve üniversiteye geçiş sınavına hazırlanan öğrenciler ile liseye geçiş sınavına hazırlanan 8.sınıf öğrencileri üzerinde uygulandığı; meslek lisesi öğrencileri üzerinde çok durulmadığı görülmüştür. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav (AÖKS) kaygılarını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav (AÖKS) kaygıları incelenmiştir. Araştırmalarda genellikle sınav kaygısının cinsiyet, yaş, okul türü, gelir düzeyi, anne-baba öğrenim ve çalışma durumu, başarı durumu ve kardeş sayısı değişkenleri açısından incelendiği; alan ve okulu tercih nedeni üzerinde çok durulmadığı görülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyet, yaş, alan, medeni durum, çalışma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi ve açık öğretimi tercih nedeni değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir bilimsel araştırmaya da rastlanmamış olup bu araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte var olmuş ya da var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, anlaşılacak istenen durumu uygun bir biçimde belirlemektir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde aktif kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde aktif kayıtlı öğrenci sayısı 1.dönem 158.473, 2.dönem 133.506, 3.dönem 61.092'dir. Ankara ilinde aktif kayıtlı öğrenci sayısı ise 1.dönem 8.967, 2.dönem 7.596, 3.dönem 3.759'dur.

Evrendeki tüm öğrencilere ulaşılması mümkün olmadığından ve araştırmanın uygulanabilir olması açısından örneklem seçilmesi yoluna gidilmiştir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde meslek dersleri eğitimi yüz yüze verildiğinden örneklem seçimi, meslek dersleri için yüz yüze eğitim veren okullar ve öğrenci sayıları dikkate alınarak yapılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme türü olan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Tabakalı Amaçsal Örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir. Gözlem birim rastgele seçilmez. Örneklem birimden eleman seçilirken tabakanın evrendeki oranı dikkate alınmaz (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde öğrenime devam eden ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak ulaşılabilen 410 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde meslek dersleri için yüz yüze eğitim veren 9 okulda ulaşılmıştır.

Ölçeklerin uygulandığı ilçeler, okullar, araştırmaya katılarak örnekleme oluşturan öğrenci sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ölçeklerin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları

İlçe	Kurum Adı	Öğrenci Sayısı
Mamak	Abidinpaşa MTAL	38
	Cebeci MTAL	30
	Mamak Yunus Emre MTAL	12
	Battalgazi MTAL	12
	Ortaköy 80.Yıl MTAL	32
Yenimahalle	Gazi Mesleki Eğitim Merkezi	224
	Gazi MTAL	17
	Mimar Sinan MTAL	29
	Mehmet Rüştü Uzel MTAL	16
Toplam	9	410

Örneklem büyüklüğü, farklı büyüklükteki evrenler için örneklem büyüklükleri tablosunda yer alan değerler dikkate alınarak belirlenmiştir. 158.473 öğrenci için %95 güven seviyesinde en az 384 öğrenci olması gerektiği göz önüne alındığında, araştırmanın örneklemini oluşturan 410 öğrenci sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Farklı büyüklükteki evrenler için örneklem büyüklükleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1.000	277	375	516	1622
5.000	356	535	879	2290
50.000	381	593	1044	705
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

“Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler”, Balcı, A., 2009, Ankara: Pegem Akademi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	n	%	Geç. %	Yığ. %
Cinsiyet	Erkek	236	57,6	57,6	57,6
	Kadın	174	42,4	42,4	100,0
Yaş	14-17	49	12,0	12,0	12,0
	18-21	106	25,9	25,9	37,8
	22-25	52	12,7	12,7	50,5
	26-29	34	8,3	8,3	58,8
	30 ve üzeri	169	41,2	41,2	100,0
Alan	Bilişim Teknolojileri	40	9,8	9,8	9,8
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	7,3	7,3	17,1
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	18,3	18,3	35,4
	El Sanatları Teknolojisi	14	3,4	3,4	38,8
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	2,9	2,9	41,7
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	17,6	17,6	59,3
	İnşaat Teknolojisi	15	3,7	3,7	62,9
	Kimya Teknolojisi	16	3,9	3,9	66,8
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	2,9	2,9	69,8
	Makine Teknolojisi	22	5,4	5,4	75,1
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	6,3	6,3	81,5
	Muhasebe ve Finansman	12	2,9	2,9	84,4
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	6,8	6,8	91,2
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	8,8	8,8	100,0	
Medeni Durum	Evli	162	39,5	39,5	39,5
	Bekâr	248	60,5	60,5	100,0
Çalışma Durumu	Çalışıyor	252	61,5	61,5	61,5
	Çalışmıyor	158	28,5	38,5	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okuryazar değil	37	9,0	9,0	9,0
	İlkokul mezunu	191	46,6	46,6	55,6
	Ortaokul mezunu	96	23,4	23,4	79,0
	Lise mezunu	64	15,6	15,6	94,6
	Üniversite mezunu	22	5,4	5,4	100,0

Baba Öğrenim Düzeyi	Okuryazar değil	11	2,7	2,7	2,7
	İlkokul mezunu	156	38,0	38,0	40,7
	Ortaokul mezunu	115	28,0	28,0	68,8
	Lise mezunu	93	22,7	22,7	91,5
	Üniversite mezunu	30	7,3	7,3	98,8
	Üniversite üstü eğitim	5	1,2	1,2	100,0
Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	0-1500 TL	46	11,2	11,2	11,2
	1501-3000 TL	178	43,4	43,4	54,6
	3001-4500 TL	111	27,1	27,1	81,7
	4501-6000 TL	30	7,3	7,3	89,0
	6001-7500 TL	23	5,6	5,6	94,6
	7501 TL ve üzeri	22	5,4	5,4	100,0
Açık Öğretimi Tercih Nedeni	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	22,4	22,4	22,4
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	17,1	17,1	39,5
	Meslek edinmek	111	27,1	27,1	66,6
	Yükseköğrenime devam etmek	35	8,5	8,5	75,1
	İş imkânlarını arttırmak	36	8,8	8,8	83,9
	Çalışılan işte ilerlemek	47	11,5	11,5	95,4
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	3,2	3,2	98,5
	Askerliği ertelemek	6	1,5	1,5	100,0
Toplam		410	100,0	100,0	

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %57,6'sı erkek, %42,4'ü kadındır. Erkeklerin kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (n=236). Buna göre erkek öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Türkiye genelinde eğitim alan kişilerin cinsiyetleri ile ilgili verilere baktığımızda kızların oransal olarak daha fazla dışarıda kaldıkları gözlenmektedir (Erdoğan, 2005). Bu duruma rağmen son yıllarda kız öğrencilerin meslek edinmek amacıyla farklı alanları da tercih etmelerinin ve evlilik sebebiyle eğitimlerini yarıda bıraktıktan sonra tekrar tamamlama isteklerinin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne olan talepleri arttırdığı gözlenmektedir. Şentürk (2009), Yılmaz (2009), Soylu (2014), Adıgüzel (2016), Şahin ve Uysal (2017) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bedel

(2006), Yavuz (2014), Demirtaş vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu araştırmadan farklı olarak kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin %41,2'si 30 yaş ve üzerinde, %25,9'u 18-21 yaş aralığında, %12,7'si 22-25 yaş aralığında, %12'si 14-17 yaş aralığında, %8,3'ü 26-29 yaş aralığındadır. Yaş grupları içinde 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin en fazla (n=169), 26-29 yaş aralığında yer alan öğrencilerin ise en az olduğu görölmektedir (n=34). Buna göre 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun örgün öğretim çağında çeşitli sebeplerle eğitime devam edememiş kişilerden olduğu ve bu öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni ikinci bir fırsat olarak gördüğu anlaşılmaktadır. Bireylerin örgün eğitim çağını geçtiği halde eğitim imkânından yararlanabilmeleri son derece önemlidir. Bu anlamda Mesleki Açık Öğretim Lisesi, toplumun bütün yaş gruplarına hitap eden bir eğitim kurumudur. Alanyazın incelendiğinde, farklı yaş grupları görölen araştırmalara rastlanmaktadır. Özkahveci (2001)'nin yaptığı araştırmada 19-35 yaş aralığında, Çiçek (2005)'in yaptığı araştırmada 21-26 yaş aralığında, Bedel (2006)'in yaptığı araştırmada 21-25 yaş aralığında, Yılmaz (2009)'ın yaptığı araştırmada 21-30 yaş aralığında, Sarihan (2010)'ın yaptığı araştırmada 18-21 yaş aralığında, Yavuz (2014)'un yaptığı araştırmada 18-21 yaş aralığında, Adıgüzel (2016)'in yaptığı araştırmada 19 yaş ve altında, şahin ve Uysal (2017)'in yaptığı araştırmada 14 yaş ve üstünde olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin %18,3'ü Elektrik-Elektronik Teknolojisi, %17,6'sı Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, %9,8'i Bilişim Teknolojileri, %8,8'i Yiyecek İçecek Hizmetleri, %7,3'ü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, %6,8'i Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, %6,3'ü Motorlu Araçlar Teknolojisi, %5,4'ü Makine Teknolojisi, %3,9'u Kimya Teknolojisi, %3,7'si İnşaat Teknolojisi, %3,4'ü El Sanatları Teknolojisi; %2,9'u Giyim Üretim Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri alanların sırasıyla Elektrik-Elektronik Teknolojisi (n=75), Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri (n=72), Bilişim Teknolojileri (n=40) alanları; en az tercih ettikleri alanların ise Giyim Üretim Teknolojisi (n=12), Kuyumculuk Teknolojisi (n=12), Muhasebe ve Finansman (n=12) alanları olduğu görölmektedir. Buna göre öğrencilerin Meslek Açık Öğretim Lisesi kapsamında mesleğe yönelik olumlu bakış açılarının daha çok elektrik-elektronik, bilişim ve özellikle güzellik ve saç bakım ile ilgili alanlara yönelik olduğu ve bu alanları daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Buradan hareketle bu alanların tercih edilmedeki güncelliğini koruduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın

incelendiğinde, farklı alanlar üzerinde yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmadaki alanların, alanyazındaki araştırmalarda yer alan bölüm veya alanlarla uyuşmakla birlikte bunları kapsadığı ve daha fazla olduğu görölmektedir. Özkahveci (2001)'nin yaptığı araştırmada Giyim, Çiçek (2005)'in yaptığı araştırmada Çocuk Gelişimi, Şentürk (2009)'ün yaptığı araştırmada Bilişim Teknolojileri, Soylu (2014)'nun yaptığı araştırmada Muhasebe, Demirtaş vd. (2017)'nin yaptığı araştırmada Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Yiyecek İçecek Hizmetleri ve Bilişim Teknolojileri alanlarındaki öğrencilerin yer aldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin %60,5'i bekâr, %39,5'i evlidir. Bekârların evlilere göre daha fazla olduğu görölmektedir (n=248). Buna göre bekâr öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde zorunlu eğitim kapsamında yüz yüze yapılan dersler akşamları da olabildiği için bu durum bekâr öğrencilerin eğitime daha rahat devam edebildiklerinden kaynaklı olabilir. Özkahveci (2001), Çiçek (2005), Bedel (2006), Yılmaz (2009), Sarıhan (2010), Yavuz (2014), Adıgüzel (2016), Şahin ve Uysal (2017) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde bekâr öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin %61,5'i bir işte çalışmakta, %28,5'i ise çalışmamaktadır. Çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görölmektedir (n=252). Buna göre çalışan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum, çalışanların uzaktan eğitim teknolojilerini kullanarak eğitimini tamamlama isteğinin bir göstergesi olabilir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, yetişkinler için hem çalışmaya hem de eğitime devam etme fırsatı sunmaktadır. Çalışanlar, derslerin akşamları olması ve örgün eğitim gibi devamlılık gerektirmemesi gibi nedenlerden dolayı da Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni tercih etmektedir. Şentürk (2009), Yılmaz (2009), Adıgüzel (2016), Şahin ve Uysal (2017) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde çalışan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Özkahveci (2001), Çiçek (2005), Bedel (2006), Sarıhan (2010), Yavuz (2014), Demirtaş vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu araştırmadan farklı olarak çalışmayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin anne öğrenim düzeyleri açısından %46,6'sı ilkokul mezunu, %23,4'ü ortaokul mezunu, %15,6'sı lise mezunudur. %9'u okuryazar değildir ve %5,4'ü üniversite mezunudur. İlkokul mezunu annelerin en fazla (n=191), üniversite mezunu annelerin ise en az olduğu görölmektedir (n=22). Ayrıca öğrencilerin anne öğrenim düzeyi açısından üniversite üstü eğitim mezunu olmadığı belirlenmiştir. Buna göre annesi ilkokul mezunu

olan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Yılmaz (2009), Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde annesi ilkokul mezunu öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin baba öğrenim düzeyleri açısından %38'i ilkokul mezunu, %28'i ortaokul mezunu, %22,7'si lise mezunu, %7,3'ü üniversite mezunudur. %2,7'si okuryazar değildir ve %1,2'si üniversite üstü eğitim mezunudur. İlkokul mezunu babaların en fazla (n=156), üniversite üstü eğitim mezunu babaların ise en az olduğu görülmektedir (n=5). Ayrıca anne öğrenim düzeyinden farklı olarak, öğrencilerin baba öğrenim düzeyi açısından üniversite üstü eğitim mezununun olduğu belirlenmiştir. Buna göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Yılmaz (2009), Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde babası ilkokul mezunu öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenim düzeyi, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının belirlenmesinde ve buna bağlı olarak öğrencilerin de çeşitli durumlara karşı davranışları ile bakış açılarında etkili olabilmektedir.

Öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyleri açısından %43,4'ü 1501-3000 TL aralığında, %27,1'i 3001-4500 TL aralığında, %11,2'si 0-1500 TL aralığında, %7,3'ü 4501-6000 TL aralığında, %5,6'sı 6001-7500 TL aralığındadır ve %5,4'ü 7501 TL ve üzerindedir. Gelir grupları içinde 1501-3000 TL aralığında aile aylık toplam gelir düzeyine sahip öğrencilerin en fazla (n=178), 7501 TL ve üzeri aile aylık toplam gelir düzeyine sahip öğrencilerin ise en az olduğu görülmektedir (n=22). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında yer alan öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin genellikle dar gelirli ailelerde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Geleneksel örgün eğitimle kıyaslandığında Mesleki Açık Öğretim Lisesi; ulaşım, yiyecek, fiziksel imkân ve yurt gibi birçok boyuttan çoğunlukla arındırılmış olması sebebi ile ekonomiktir. MAÖL'ün ekonomik olması, yetişkinlerin ve öğrencilerin eğitimlerini bu kurumlarda sürdürmelerine teşvik etmektedir. Soylu (2014) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde aile aylık toplam gelir düzeyi 800 TL'den az olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2009), Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu araştırmadan farklı olarak orta düzeyde gelire veya ekonomik duruma sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin %27,1'i meslek edinmek, %22,4'ü yarım kalan eğitimi tamamlamak, %17,1'i bir lise diplomasına sahip olmak, %11,5'i çalışılan işte ilerlemek, %8,8'i iş imkânlarını arttırmak, %8,5'i yükseköğrenime devam etmek, %3,2'si bilgi ve kültürü arttırmak, %1,5'i

askerliği ertelemek amacıyla açık ğretimi tercih etmiştir. Öğrencilerin açık ğretimi en çok meslek edinmek (n=111), en az ise askerliği ertelemek amacıyla tercih ettikleri grlmektedir (n=6). Buna göre ğrencilerin Mesleki Açık ğretim Lisesi'ni en çok meslek edinmek amacıyla tercih ettikleri söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin açık öğretime çoğunlukla devam etme isteğiyle geldikleri ve açık ğretimi nitelikli amaçlarla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, farklı tercih nedenleri görülen araştırmalara rastlanmaktadır. zkahveci (2001) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretime gitmek, şentürk (2009) tarafından yapılan araştırmada liseyi bitirmek, Sarihan (2010) tarafından yapılan araştırmada yükseköğrenime devam etmek; Soylu (2014), Yavuz (2014), Demirtaş vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalarda yarım kalan eğitimini tamamlamak amacıyla öğrencilerin açık ğretimi en çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş leği (SHYG)’’ ve Başol (2017) tarafından geliştirilen ‘‘Ayda Sınav Kaygısı leği (ASK)’’ kullanılmıştır (Ek 3, Ek 4). Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile elde edilmiştir (Ek 2). Ölçeklerin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (Ek 1) ve Ayda Sınav Kaygısı leği’nin kullanılabilmesi için de sorumlu yazardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeklerin öğrencilere uygulanması ile veriler toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeklerle birlikte uygulanan bu form, toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Bunlar; cinsiyet, yaş, alan, medeni durum, çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi, açık ğretimi tercih nedeni ile ilgili sorulardır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği

Yapılan alanyazın taraması neticesinde, sınavlarla ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir görüş ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle alanyazına bir katkı sağlamak ve öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bu ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği; “Genel Özellikler (1, 2, 3, 4.maddeler), Avantajlar ve Olanaklar (5, 6, 7.maddeler), Ölçme ve Değerlendirme (8, 9, 10.maddeler), Rehberlik ve Destek (11, 12, 13, 14.maddeler), Salon Görevlilerinin Niteliği (15, 16, 17.maddeler), İletişim ve Sınav Ortamı (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.maddeler), Soruların Niteliği (25, 26, 27, 28.maddeler)” olmak üzere 7 alt boyuttan ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, 5’li likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmış ve “5:Kesinlikle Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Kısmen Katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1:Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanarak puanlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık (güvenirlilik) katsayıları Genel Özellikler alt boyutu için ,75, Avantajlar ve Olanaklar alt boyutu için ,69, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutun için ,66, Rehberlik ve Destek alt boyutu için ,81, Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutun için ,80, İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutu için ,86, Soruların Niteliği alt boyutu için ,78, ve ölçeğin tamamı için ,92 şeklindedir. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık (güvenirlilik) katsayıları Genel Özellikler alt boyutu için ,78, Avantajlar ve Olanaklar alt boyutu için ,76, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutun için ,71, Rehberlik ve Destek alt boyutu için ,84, Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutun için ,77, İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutu için ,85, Soruların Niteliği alt boyutu için ,81, ve ölçeğin tamamı için ,93 bulunmuştur.

SHYGÖ ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

SHYGÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Min	Max
Genel Özellikler	410	4,1470	,85763	,04236	1,00	5,00
Avantajlar ve Olanaklar	410	3,8886	1,04415	,05157	1,00	5,00
Ölçme ve Değerlendirme	410	4,0504	,83046	,04101	1,67	5,00
Rehberlik ve Destek	410	3,8732	,96599	,04771	1,00	5,00
Salon Görevlilerinin Niteliği	410	4,1878	,79198	,03911	1,00	5,00
İletişim ve Sınav Ortamı	410	4,1526	,69485	,03432	1,29	5,00
Soruların Niteliği	410	3,9378	,90845	,04487	1,00	5,00
Ölçek Toplam	410	4,0457	,65654	,03242	1,57	4,96

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,14, standart sapması 0,85 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,04 olarak; Avantajlar ve Olanaklar alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,88, standart sapması 1,04 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,05 olarak; Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,05, standart sapması 0,83 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,04 olarak; Rehberlik ve Destek alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,87, standart sapması 0,96 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,04 olarak; Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,18, standart sapması 0,79 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak; İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,15, standart sapması 0,69 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak; Soruların Niteliği alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,93, standart sapması 0,90 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,04 olarak; SHYGÖ toplam puanlarının aritmetik ortalaması 4,04, standart sapması 0,65 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak bulunmuştur. SHYGÖ ve alt boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ise Rehberlik ve Destek alt boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait puanları en yüksek Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda, en düşük ise Rehberlik ve Destek alt boyutunda yer almaktadır.

SHYGÖ maddelerine verilen cevaplara ilişkin istatistiksel değerler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

SHYGÖ Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin İstatistiksel Değerler

Maddeler	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Min	Max
Madde 1	410	4,25	1,004	,050	1	5
Madde 2	410	4,29	,945	,047	1	5
Madde 3	410	4,11	1,125	,056	1	5
Madde 4	410	3,94	1,295	,064	1	5
Madde 5	410	3,73	1,373	,068	1	5
Madde 6	410	3,85	1,230	,061	1	5
Madde 7	410	4,08	1,176	,058	1	5
Madde 8	410	3,90	1,171	,058	1	5
Madde 9	410	4,14	,990	,049	1	5
Madde 10	410	4,11	,955	,047	1	5
Madde 11	410	3,88	1,238	,061	1	5
Madde 12	410	3,92	1,170	,058	1	5
Madde 13	410	3,90	1,122	,055	1	5
Madde 14	410	3,79	1,130	,056	1	5
Madde 15	410	4,06	1,049	,052	1	5
Madde 16	410	4,14	,944	,047	1	5
Madde 17	410	4,37	,853	,042	1	5
Madde 18	410	4,37	,844	,042	1	5
Madde 19	410	4,20	,880	,043	1	5
Madde 20	410	4,15	,971	,048	1	5
Madde 21	410	4,04	,992	,049	1	5
Madde 22	410	3,97	1,031	,051	1	5
Madde 23	410	4,20	,904	,045	1	5
Madde 24	410	4,13	1,026	,051	1	5
Madde 25	410	4,01	1,062	,052	1	5
Madde 26	410	3,86	1,180	,058	1	5
Madde 27	410	4,07	1,055	,052	1	5
Madde 28	410	3,81	1,222	,060	1	5

Tablo 5'e göre öğrencilerin görüş olarak en çok katıldıkları ilk üç maddenin 2, 17 ve 18.maddeler olduğu görülmektedir. 2.maddenin aritmetik ortalaması 4,29, 17 ve 18.maddelerin aritmetik ortalaması 4,37'dir. 2.maddede "Sınav günleri uygundur.", 17.maddede "Salon görevlileri sınav süresine dikkat etmektedir." ve 18.maddede "Sınav giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir." ifadeleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüş olarak en az katıldıkları ilk üç maddenin 5, 14 ve 28.maddeler olduğu görülmektedir. 5.maddenin aritmetik ortalaması 3,73, 14.maddenin aritmetik ortalaması 3,79 ve 28.maddenin aritmetik ortalaması 3,81'dir. 5.maddede "Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır.", 14.maddede "İletişim merkezi/danışma hattı, sınavla ilgili sorulara cevap vermede yeterlidir." ve 28.maddede "Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeye uygundur." ifadeleri yer almaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin sınav hizmetleri hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

SHYGÖ'nün Maddelerinin Geliştirilmesi

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamada kullanılacak ölçeği geliştirmek için araştırmanın amaçları çerçevesinde yurt içindeki ve yurt dışındaki Mesleki Açık Öğretim Lisesi ve sınav hizmetleri ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşılmış ve ilgili olanlar seçilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınav hizmetleri ile ilgili birimlerinde verilen hizmetler yerinde incelenmiştir. Kaynaklar esas alınarak toplanan bilgiler yorumlanmış; bu alanda yapılmış benzer araştırmalardaki anketlerden, konuyla ilgili yazılı kaynaklardan ve sınav hizmetleri ile ilgili birimlerde verilen hizmetler ile bu alanda çalışan kişilerden yararlanılarak araştırmanın amaçlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Geliştirilen ölçek, kapsam geçerliliği çerçevesinde akademik düzeyde beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ölçek ile ilgili görüş ve önerileri değerlendirilerek düzenlemeye gidilmiş ve anketlerdeki bazı maddeler atılırken bazıları birleştirilip geliştirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek, sınav hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik 36 maddeden oluşmuştur. Maddeler, 5'li likert tipinde yapılandırılmıştır. "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde ve "5, 4, 3, 2, 1" puanlama sistemi kullanılarak sıralanmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ve Keçiören ilçelerinde

belirlenen 10 okulda yüz yüze eğitime devam eden 420 Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencisine bire bir uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama kapsamında ölçeğin uygulandığı ilçeler, okullar, araştırmaya katılan öğrenci sayıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ölçek Geliştirmede Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları

İlçe	Kurum Adı	Öğrenci Sayısı
Altındağ	İskitler MTAL	41
	Altındağ MTAL	10
	Ulus MTAL	35
	Anafartalar MTAL	24
	Zübeyde Hanım MTAL	39
	Ankara MTAL	73
Keçiören	Kalaba MTAL	75
	Şehit Mehmet Karakaşoğlu MTAL	45
	Keçiören İMKB MTAL	42
	Hatice Hikmet Oğultürk MTAL	36
Toplam	10	420

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ve yapı geçerliliği incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) ve ölçek ile alt boyutlarının madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Alt boyutlarda yer alan maddelerin belirlenmesinde; faktör yükü ,40 altında olan, birden çok faktör altında yüklenen, faktör yükleri arasında ,10’dan az fark olan (Kalaycı, 2010) ve içeriğinde üçten az madde olan faktöre ait maddeler zayıf ve değişken olduğundan (Costello & Osborne, 2005) ölçekten çıkarılmıştır.

SHYGÖ'nün Geçerlik Çalışması

Verilerin faktör analizi için uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik (Sphericity) testi ile incelenmiştir. KMO değeri ,50'nin üstünde ise örneklem büyüklüğü yeterli kabul edilmektedir (Başol, 2017).

KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

SHYGÖ'nün Faktör Analizine Uygunluğunu Belirlemek Üzere Yapılan KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü	,916	
Approx. Chi-Square	6695,715	
Bartlett's Küresellik Testi	sd	630
	p	,000*

* p<0,05

Tablo 7'ye göre KMO değerinin yüksek çıkması, 420 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett's testi sonuçları da verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (KMO>0,50; p<0,05).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 36 maddenin faktör yük değerlerinin 0,336 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ancak 24, 31, 36, 22 ve 13.maddelerin iki faktörde; 9 ve 2.maddenin ise üç faktörde görece olarak yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. İki yük değeri arasındaki fark en az 0,10 olması gerektiğinden, birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan 7 madde (2, 9, 13, 22, 24, 31, 36) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 29 madde için aynı analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda, 6.faktörde 14 ve 23.maddelerin olduğu görülmüştür. Tek faktörde üçten az olan maddelerin çıkarılmaları gerektiğinden ve maddelerin diğer faktörlerde yer alabilme durumu nedeniyle 14 ve 23.madde sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda 14.maddenin çıkarılmasının daha uygun olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekten çıkarılan toplam 8 maddeden sonra kalan 28 madde için yapılan analiz sonucunda, 28 maddenin 7 faktör altında toplandığı görülmüştür.

Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

SHYGÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri						
			1	2	3	4	5	6	7
Madde26	,715	,631	,793	,193	,107	,084	-,024	,103	,142
Madde27	,723	,712	,755	,245	,159	,177	,049	,096	,158
Madde25	,641	,634	,738	,112	,188	,106	,172	,046	,077
Madde28	,612	,658	,628	,378	,191	-,007	,120	,100	,117
Madde30	,552	,584	,618	,043	,185	,148	,228	,216	-,116
Madde29	,488	,589	,570	,065	,101	,222	,217	,227	-,011
Madde23	,547	,517	,516	-,118	,085	,357	,301	,181	-,099
Madde16	,683	,591	,103	,757	,092	,187	,091	,140	,167
Madde17	,677	,658	,229	,702	,093	,112	,248	,200	,093
Madde18	,621	,588	,179	,662	,288	-,011	,240	,044	,089
Madde15	,582	,580	,139	,660	,033	,222	,135	,229	,074
Madde35	,697	,578	,164	,195	,763	,066	,103	,064	,178
Madde33	,668	,553	,197	,107	,751	,130	-,021	,158	,105
Madde34	,615	,572	,161	,008	,606	,294	,284	,221	-,075
Madde32	,563	,631	,296	,180	,589	,254	,032	,139	,108
Madde3	,713	,583	,215	,136	,072	,779	,131	,133	,048
Madde4	,591	,543	,149	,166	,195	,680	,097	-,012	,174
Madde5	,544	,590	,142	,064	,279	,541	,120	,231	,284
Madde1	,504	,528	,160	,387	,194	,495	-,105	,040	,180
Madde20	,785	,569	,214	,250	,112	,030	,806	,071	,091
Madde19	,709	,512	,141	,338	,071	-,005	,736	,001	,166
Madde21	,731	,573	,230	,057	,072	,319	,718	,220	-,062
Madde11	,636	,530	,221	,155	,039	,098	,159	,725	,033
Madde12	,619	,582	,195	,270	,183	,147	-,001	,666	,091
Madde10	,528	,506	,127	,105	,277	,025	,089	,608	,216
Madde6	,708	,343	,055	,084	,067	,118	,021	,016	,824
Madde7	,699	,491	,056	,196	,139	,136	,115	,178	,758
Madde8	,491	,538	,113	,182	,144	,321	,022	,344	,450

Tablo 8'e göre ölçeğin 1.faktörünün 7 maddeden (23, 25, 26, 27, 28, 29, 30), 2.faktörünün 4 maddeden (15, 16, 17, 18), 3.faktörünün 4 maddeden (32, 33, 34, 35), 4.faktörünün 4 maddeden (1, 3, 4, 5), 5.faktörünün 3 maddeden (19, 20, 21), 6.faktörünün 3 maddeden (10, 11, 12) ve 7.faktörünün 3 maddeden (6, 7, 8) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,516-0,793 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,660-0,757 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,589-0,763 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,495-0,779 arasında, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,718-0,806 arasında, altıncı faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,608-0,725 arasında, yedinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,450-0,824 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktörlerine ait açıklanan varyans yüzdeleri ve öz değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

SHYGÖ'nün Faktörlerinin Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans
Faktör-1	9,24	13,42
Faktör-2	2,02	10,22
Faktör-3	1,73	8,78
Faktör-4	1,34	8,55
Faktör-5	1,20	8,14
Faktör-6	1,08	7,10
Faktör-7	1,00	6,77
Toplam	17,64	63,00

Tablo 9'a göre ölçeğe ilişkin toplam varyansın; 1.faktör %13,4'ünü, 2.faktör %10,2'sini, 3.faktör %8,7'sini, 4.faktör %8,5'ini, 5.faktör %8,1'ini, 6.faktör %7,1'ini ve 7.faktör %6,7'sini açıklamaktadır. 7 faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık %48-78 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktörleri belirlendikten sonra maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktörlere isim verilmiştir. Birinci faktöre “İletişim ve Sınav Ortamı”, ikinci faktöre “Rehberlik ve Destek”, üçüncü faktöre “Soruların Niteliği”, dördüncü faktöre “Genel Özellikler”, beşinci faktöre “Salon Görevlilerinin Niteliği”, altıncı faktöre “Ölçme ve Değerlendirme”, yedinci faktöre “Avantajlar ve Olanaklar” isimleri verilmiştir. Ölçekte atılan maddeler olduğundan, madde numaraları ve faktörlerin sırası yeniden düzenlenmiştir. Böylece Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği; “Genel Özellikler (1, 2, 3, 4. maddeler), Avantajlar ve Olanaklar (5, 6, 7.maddeler), Ölçme ve Değerlendirme (8, 9, 10.maddeler), Rehberlik ve Destek (11, 12, 13, 14.maddeler), Salon Görevlilerinin Niteliği (15, 16, 17.maddeler), İletişim ve Sınav Ortamı (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.maddeler), Soruların Niteliği (25, 26, 27, 28.maddeler)” olmak üzere 7 alt boyuttan ve toplam 28 maddeden oluşmuştur.

SHYGÖ'nün Güvenirlilik Çalışması

Madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, ,20-,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, ,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve faktörlere ait alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

SHYGÖ'nün Madde Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
Faktör 1	Madde23	,45	10,38***
	Madde25	,57	14,61***
	Madde26	,57	15,91***
	Madde27	,65	18,71***
	Madde28	,60	15,58***
	Madde29	,53	11,78***
	Madde30	,51	12,75***
Faktör 2	Madde15	,53	13,02***
	Madde16	,55	13,24***
	Madde17	,61	16,96***
	Madde18	,54	15,76***
Faktör 3	Madde32	,58	15,32***
	Madde33	,51	13,01***
	Madde34	,52	10,78***
	Madde35	,54	13,37***
Faktör 4	Madde1	,49	11,11***
	Madde3	,54	11,46***
	Madde4	,50	11,47***
	Madde5	,55	13,08***
Faktör 5	Madde19	,46	11,54***
	Madde20	,51	11,96***
	Madde21	,51	10,65***
Faktör 6	Madde10	,46	10,10***
	Madde11	,48	10,96***
	Madde12	,54	12,42***
Faktör 7	Madde6	,32	8,21***
	Madde7	,47	12,34***
	Madde8	,51	12,45***

*** p<0,05

Tablo 10'a göre ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonunun ,32 ile ,65 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, sınav hizmetlerine yönelik görüşler bakımından öğrencileri ayırt ettiklerini ve aynı görüşü ölçmeye yönelik maddeler olduklarını göstermektedir.

SHYGÖ ve faktörlerinin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) ve madde sayıları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

SHYGÖ'nün İç Tutarlılık Katsayıları (Cronbach Alfa) ve Madde Sayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman-Brown İki Yarı Test Güvenirliği
F.1-İletişim ve Sınav Ortamı	7	,86	,82
F.2-Rehberlik ve Destek	4	,81	,75
F.3-Soruların Niteliği	4	,78	,77
F.4-Genel Özellikler	4	,75	,74
F.5-Salon Görevlilerinin Niteliği	3	,80	,73
F.6-Ölçme ve Değerlendirme	3	,66	,68
F.7-Avantajlar ve Olanaklar	3	,69	,61
Toplam	28	,92	,82

Tablo 11'e göre 7 maddeden oluşan "İletişim ve Sınav Ortamı" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak hesaplanmıştır. 4 maddeden oluşan "Rehberlik ve Destek" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,81 olarak hesaplanmıştır. 4 maddeden oluşan "Soruların Niteliği" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,78 olarak hesaplanmıştır. 4 maddeden oluşan "Genel Özellikler" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,75 olarak hesaplanmıştır. 3 maddeden oluşan "Salon Görevlilerinin Niteliği" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,80 olarak hesaplanmıştır. 3 maddeden oluşan "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,66 olarak hesaplanmıştır. 3 maddeden oluşan "Avantajlar ve Olanaklar" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,69 olarak hesaplanmıştır. Ölçme ve Değerlendirme ile Avantajlar ve Olanaklar alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının düşük olması, faktörlerde yer alan

madde sayılarının az olmasından kaynaklanmaktadır. 28 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ,92 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyon katsayısı ,82 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlilik katsayısının (cronbach alfa) ,70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Özdamar (1999), güvenirlilik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir:

- 0,00<. <0,40 olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.
- 0,41<. <0,60 olduğu zaman ölçek düşük güvenirliliktir.
- 0,61<. <0,80 olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirdir.
- 0,81<. < 1,00 olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir.

Yukarıda verilen ölçüt değerlere göre, geliştirilen ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenirlilik katsayısına (alfa: ,92) sahip olduğu ve ölçeğin istatistik görüşlerin belirlenmesinde güvenirlilik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği

Başol (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 15 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipi (1:Asla Doğru değil, 2:Doğru değil, 3:Ara Sıra Doğru, 4:Doğru, 5:Her Zaman Doğru) derecelendirilmiştir. Ölçekte ilk alt boyut Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı'yı (1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14. maddeler), ikinci alt boyut Aile ve Çevre Kaygısı'nı (3, 5, 7, 10, 13, 15.maddeler) ifade etmektedir. Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutu puanı ve toplam puan hesaplanırken iki madde (5 ve 15) ters kodlanmalıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutu için ,89, Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutu için ,70 ve ölçeğin tamamı için ,86 şeklindedir. Bu araştırmada Cronbach Alfa katsayıları Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı için ,90, Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutu için ,76 ve ölçeğin tamamı için ,87 olarak bulunmuştur.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği geliştirilirken Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), YGS, LYS, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi geniş ölçekli sınavlara girmiş olan veya bu sınavlara hazırlık sürecinde olan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin hedef kitlesinde 13 yaş ve üzeri olma, yakın zamanda geniş ölçekli sınavlara girmiş olma veya böyle bir sınava hazırlık sürecinde bulunma koşulu aranmıştır. Ölçeğin ilkökul 4.sınıftan itibaren öğrencilerde sınav kaygısını ölçmek üzere kullanılması önerilmiştir (Başol, 2017).

ASKÖ ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

ASKÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Min	Max
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	410	2,9629	,90503	,04470	1,00	5,00
Aile ve Çevre Kaygısı	410	2,9467	,64519	,03186	1,00	4,83
Ölçek Toplam	410	2,9564	,73632	,03636	1,00	4,73

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 2,96, standart sapması 0,90 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,04 olarak; Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 2,94, standart sapması 0,64 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak; ASKÖ toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2,95, standart sapması 0,73 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak bulunmuştur. ASKÖ ve alt boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ise Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınav kaygılarına ait puanları en yüksek Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda, en düşük ise Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda yer almaktadır.

ASKÖ maddelerine verilen cevaplara ilişkin istatistiksel değerler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

ASKÖ Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin İstatistiksel Değerler

Maddeler	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Min	Max
Madde 1	410	3,16	1,153	,057	1	5
Madde 2	410	3,05	1,141	,056	1	5
Madde 3	410	2,86	1,249	,062	1	5
Madde 4	410	3,11	1,242	,061	1	5
Madde 5	410	3,31	1,282	,063	1	5
Madde 6	410	3,05	1,165	,058	1	5
Madde 7	410	2,59	1,298	,064	1	5
Madde 8	410	2,75	1,230	,061	1	5
Madde 9	410	2,80	1,154	,057	1	5
Madde 10	410	2,87	1,230	,061	1	5
Madde 11	410	2,99	1,277	,063	1	5
Madde 12	410	2,95	1,236	,061	1	5
Madde 13	410	2,61	1,266	,063	1	5
Madde 14	410	2,79	1,219	,060	1	5
Madde 15	410	3,44	1,263	,062	1	5

Tablo 13'e göre öğrencilerin kaygı olarak en çok katıldıkları ilk üç maddenin 1, 5 ve 15.maddeler olduğu görülmektedir. 1.maddenin aritmetik ortalaması 3,16, 5.maddenin aritmetik ortalaması 3,31 ve 15.maddenin aritmetik ortalaması 3,44'tür. 1.maddede "Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.", 5.maddede "Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam." ve 15.maddede "Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez." ifadeleri yer almaktadır. Öğrencilerin kaygı olarak en az katıldıkları ilk üç maddenin 7, 8 ve 13.maddeler olduğu görülmektedir. 7.maddenin aritmetik ortalaması 2,59, 8.maddenin aritmetik ortalaması 2,75 ve 13.maddenin aritmetik ortalaması 2,61'dir. 7.maddede "Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.", 8.maddede "Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım." ve 13.maddede "Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile

istemiyorum.” ifadeleri yer almaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizleri yapılmadan önce ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

SHYGÖ ve alt boyutlarına ilişkin normal dağılım testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

SHYGÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Genel Özellikler	,160	410	,000*
Avantajlar ve Olanaklar	,144	410	,000*
Ölçme ve Değerlendirme	,142	410	,000*
Rehberlik ve Destek	,122	410	,000*
Salon Görevlilerinin Niteliği	,191	410	,000*
İletişim ve Sınav Ortamı	,111	410	,000*
Soruların Niteliği	,128	410	,000*
Ölçek Toplam	,081	410	,000*

* p<0,05

Tablo 14’e göre SHYGÖ ve alt boyutları, istatistiksel olarak normal dağılım göstermemektedir (p<0,05).

ASKÖ ve alt boyutlarına ilişkin normal dağılım testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

ASKÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılım (Kolmogorov-Smirnov) Testi Sonuçları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	,068	410	,000*
Aile ve Çevre Kaygısı	,089	410	,000*
Ölçek Toplam	,055	410	,004*

* p<0,05

Tablo 15'e göre ASKÖ ve alt boyutları, istatistiksel olarak normal dağılım göstermemektedir (p<0,05).

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ortaya çıkan normal dağılım göstermeme durumunu daha kapsamlı incelemek için mod, medyan, ortalama değerleri; çarpıklık ve basıklık değerleri, histogramlar ve Q-Q Plot grafikleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda da verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ve sınav kaygılarının; cinsiyet, medeni durum, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi; yaş, alan, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi, açık öğretimi tercih nedeni değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi ve bu test sonucunda bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Genel Özellikler	Erkek	236	216,36	51060,00	17970,000	,028*
	Kadın	174	190,78	33195,00		
Avantajlar ve Olanaklar	Erkek	236	214,18	50547,50	18482,500	,081
	Kadın	174	193,72	33707,50		
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	236	210,55	49690,50	19339,500	,308
	Kadın	174	198,65	34564,50		
Rehberlik ve Destek	Erkek	236	210,07	49575,50	19454,500	,360
	Kadın	174	199,31	34679,50		
Salon Görevlilerinin Niteliği	Erkek	236	214,68	50663,50	18366,500	,061
	Kadın	174	193,05	33591,50		
İletişim ve Sınav Ortamı	Erkek	236	219,59	51823,50	17206,500	,005*
	Kadın	174	186,39	32431,50		
Soruların Niteliği	Erkek	236	210,19	49604,00	19426,000	,346
	Kadın	174	199,14	34651,00		
Ölçek Toplam	Erkek	236	214,75	50681,50	18348,500	,066
	Kadın	174	192,95	33573,50		

* p<0,05

Tablo 16'ya göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, erkek öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin sıra ortalamasının 216,36, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının 190,78 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından, kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Ortaya çıkan farklılık, erkek öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin sıra ortalamasının 219,59, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının 186,39 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından, kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, Soruların Niteliği alt boyutlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre cinsiyetin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini; sınavın avantajları ve olanakları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından etkilemediği söylenebilir.

Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	14-17	49	153,58	4	29,200	,000*
	18-21	106	177,34			
	22-25	52	197,37			
	26-29	34	228,00			
	30 ve üzeri	169	236,19			

* p<0,05

Tablo 17'ye göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=29,200$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	44,61	2186,00	961,000	,032*
22-25	52	57,02	2965,00		
14-17	49	35,19	1724,50	499,500	,002*
26-29	34	51,81	1761,50		
14-17	49	77,42	3793,50	2568,500	,000*
30 ve üzeri	169	118,80	20077,50		
18-21	106	66,20	7017,00	1346,000	,025*
26-29	34	83,91	2853,00		
18-21	106	113,91	12074,00	6403,000	,000*
30 ve üzeri	169	153,11	25876,00		
22-25	52	93,57	4865,50	3487,500	,021*
30 ve üzeri	169	116,36	19665,50		

* p<0,05

Tablo 18'e göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 ile 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 22-25 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel

özellikleri bakımından daha yüksektir ve sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	14-17	49	175,90	4	25,126	,000*
	18-21	106	169,87			
	22-25	52	195,96			
	26-29	34	227,47			
	30 ve üzeri	169	234,94			

* p<0,05

Tablo 19’a göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=25,126$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	37,66	1845,50	620,500	,047*
26-29	34	48,25	1640,50		
14-17	49	85,54	4191,50	2966,500	,002*
30 ve üzeri	169	116,45	19679,50		
18-21	106	65,66	6959,50	1288,500	,012*
26-29	34	85,60	2910,50		
18-21	106	111,57	11826,00	6155,000	,000*
30 ve üzeri	169	154,58	26124,00		
22-25	52	94,16	4896,50	3518,500	,027*
30 ve üzeri	169	116,18	19634,50		

* p<0,05

Tablo 20'ye göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 ile 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın avantajları ve olanakları bakımından daha yüksektir ve sınavın avantajları ve olanakları hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	14-17	49	139,45	4	45,123	,000*
	18-21	106	183,02			
	22-25	52	179,79			
	26-29	34	196,66			
	30 ve üzeri	169	248,44			

* p<0,05

Tablo 21'e göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=45,123$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	65,69	3219,00	1994,000	,019*
18-21	106	83,69	8871,00		
14-17	49	36,98	1812,00	587,000	,022*
26-29	34	49,24	1674,00		
14-17	49	65,80	3224,00	1999,000	,000*
30 ve üzeri	169	122,17	20647,00		
18-21	106	110,59	11722,50	6051,500	,000*
30 ve üzeri	169	155,19	26227,50		
22-25	52	83,12	4322,00	2944,000	,000*
30 ve üzeri	169	119,58	20209,00		
26-29	34	79,65	2708,00	2113,000	,012*
30 ve üzeri	169	106,50	17998,00		

* p<0,05

Tablo 22'ye göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25, 26-29 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 18-21 ile 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından daha yüksektir ve sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
Rehberlik ve Destek	14-17	49	146,22	4	35,745	,000*
	18-21	106	179,48			
	22-25	52	184,21			
	26-29	34	231,94			
	30 ve üzeri	169	240,24			

* p<0,05

Tablo 23'e göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=35,745$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	34,66	1698,50	473,500	,001*
26-29	34	52,57	1787,50		
14-17	49	71,70	3513,50	2288,500	,000*
30 ve üzeri	169	120,46	20357,50		
18-21	106	65,71	6965,00	1294,000	,013*
26-29	34	85,44	2905,00		
18-21	106	112,67	11943,00	6272,000	,000*
30 ve üzeri	169	153,89	26007,00		
22-25	52	88,69	4612,00	3234,000	,004*
30 ve üzeri	169	117,86	19919,00		

* p<0,05

Tablo 24'e göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 ile 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	14-17	49	189,99	4	23,822	,000*
	18-21	106	182,93			
	22-25	52	162,55			
	26-29	34	214,41			
	30 ve üzeri	169	235,57			

* p<0,05

Tablo 25'e göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=23,822$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	89,44	4382,50	3157,500	,008*
30 ve üzeri	169	115,32	19488,50		
18-21	106	116,21	12318,00	6647,000	,000*
30 ve üzeri	169	151,67	25632,00		
22-25	52	82,16	4272,50	2894,500	,000*
30 ve üzeri	169	119,87	20258,50		

* p<0,05

Tablo 26'ya göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, salon görevlilerinin niteliği bakımından daha yüksektir ve salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	14-17	49	156,00	4	24,577	,000*
	18-21	106	185,02			
	22-25	52	185,49			
	26-29	34	233,59			
	30 ve üzeri	169	233,20			

* $p<0,05$

Tablo 27'ye göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=24,577$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	34,63	1697,00	472,000	,001*
26-29	34	52,62	1789,00		
14-17	49	77,80	3812,00	2587,000	,000*
30 ve üzeri	169	118,69	20059,00		
18-21	106	66,13	7009,50	1338,500	,024*
26-29	34	84,13	2860,50		
18-21	106	118,27	12537,00	6866,000	,001*
30 ve üzeri	169	150,37	25413,00		
22-25	52	92,66	4818,50	3440,500	,017*
30 ve üzeri	169	116,64	19712,50		

* p<0,05

Tablo 28'e göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 ile 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre; yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	14-17	49	126,89	4	49,987	,000*
	18-21	106	180,95			
	22-25	52	186,41			
	26-29	34	216,16			
	30 ve üzeri	169	247,42			

* p<0,05

Tablo 29'a göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=49,987$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin SHYGÖ Sorularının Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	62,08	3042,00	1817,000	,002*
18-21	106	85,36	9048,00		
14-17	49	42,71	2093,00	868,000	,006*
22-25	52	58,81	3058,00		
14-17	49	34,73	1702,00	477,000	,001*
26-29	34	52,47	1784,00		
14-17	49	62,36	3055,50	1830,500	,000*
30 ve üzeri	169	123,17	20815,50		
18-21	106	109,90	11649,50	5978,500	,000*
30 ve üzeri	169	155,62	26300,50		
22-25	52	84,98	4419,00	3041,000	,001*
30 ve üzeri	169	119,01	20112,00		

* p<0,05

Tablo 30'a göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 18-21, 22-25, 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından daha yüksektir ve sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin yaşa göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
	14-17	49	137,46	4	51,624	,000*
	18-21	106	171,88			
Ölçek Toplam	22-25	52	179,82			
	26-29	34	230,74			
	30 ve üzeri	169	249,14			

* p<0,05

Tablo 31’e göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=51,624$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	33,90	1661,00	436,000	,000*
26-29	34	53,68	1825,00		
14-17	49	64,29	3150,00	1925,000	,000*
30 ve üzeri	169	122,61	20721,00		
18-21	106	65,33	6924,50	1253,500	,008*
26-29	34	86,63	2945,50		
18-21	106	106,61	11301,00	5630,000	,000*
30 ve üzeri	169	157,69	26649,00		
22-25	52	38,85	2020,00	642,000	,032*
26-29	34	50,62	1721,00		
22-25	52	82,10	4269,00	2891,000	,000*
30 ve üzeri	169	119,89	20262,00		

* p<0,05

Tablo 32'ye göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler arasında 26-29 yaş aralığında olan öğrenciler lehine, 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 14-17, 18-21, 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları daha yüksektir ve sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Alana Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	Bilişim Teknolojileri	40	219,01	13	79,243	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	62,60			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	196,84			
	El Sanatları Teknolojisi	14	239,61			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	146,75			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	219,65			
	İnşaat Teknolojisi	15	207,27			
	Kimya Teknolojisi	16	173,00			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	331,13			
	Makine Teknolojisi	22	194,32			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	219,25			
	Muhasebe ve Finansman	12	162,42			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	249,88			
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	254,21				

* p<0,05

Tablo 33’e göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=79,243$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	47,73	1909,00	111,000	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,20	576,00		
Bilişim Teknolojileri	40	22,95	918,00	98,000	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	38,33	460,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,18	815,50	350,500	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	63,33	4749,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	15,92	477,50	12,500	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	36,61	512,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,97	539,00	74,000	,003*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	30,33	364,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	23,87	716,00	251,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	63,01	4537,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,12	513,50	48,500	,000*
İnşaat Teknolojisi	15	34,77	521,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,20	546,00	81,000	,000*
Kimya Teknolojisi	16	33,44	535,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	15,57	467,00	2,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	36,33	436,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	20,00	600,00	135,000	,000*
Makine Teknolojisi	22	35,36	778,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,48	584,50	119,500	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	38,90	1011,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,60	558,00	93,000	,014*
Muhasebe ve Finansman	12	28,75	345,00		

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,10	543,00	78,000	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	41,71	1168,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,40	522,00	57,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	46,92	1689,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	39,95	2996,50	146,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	69,29	831,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	48,21	3616,00	766,000	,032*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	62,14	1740,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	50,87	3815,50	965,500	,014*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	66,68	2400,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	17,00	238,00	35,000	,010*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,42	113,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	19,00	266,00	63,000	,039*
Kimya Teknolojisi	16	12,44	199,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	9,57	134,00	29,000	,002*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,08	217,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	29,08	349,00	271,000	,036*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	44,74	3221,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	6,88	82,50	4,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,13	217,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	13,46	161,50	83,500	,010*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,52	658,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	14,33	172,00	94,000	,003*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,89	1004,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	39,06	2812,50	184,500	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	63,13	757,50		
İnşaat Teknolojisi	15	10,10	151,50	31,500	,002*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,88	226,50		
Kimya Teknolojisi	16	10,03	160,50	24,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	20,46	245,50		
Kimya Teknolojisi	16	17,59	281,50	145,500	,048*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	25,30	708,50		
Kimya Teknolojisi	16	18,97	303,50	167,500	,013*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	29,85	1074,50		

Kuyumculuk Teknolojisi	12	24,17	290,00	52,000	,002*
Makine Teknolojisi	22	13,86	305,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,88	322,50	67,500	,003*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	16,10	418,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,63	199,50	22,500	,001*
Muhasebe ve Finansman	12	8,38	100,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,46	317,50	96,500	,015*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	17,95	502,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	32,38	388,50	121,500	,012*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,88	787,50		
Muhasebe ve Finansman	12	15,00	180,00	102,000	,042*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	22,86	640,00		
Muhasebe ve Finansman	12	16,79	201,50	123,500	,022*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,07	974,50		

* p<0,05

Tablo 34'e göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek

Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Muhasebe ve Finansman alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Giyim Üretim Teknolojisi ile Kimya Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin diğer tüm alanlardaki

öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Muhasebe ve Finansman, Kimya Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Giyim Üretim Teknolojisi ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanlarındaki öğrencilere göre; Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından daha yüksektir ve sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	Bilişim Teknolojileri	40	182,73	13	60,100	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	96,07			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	196,17			
	El Sanatları Teknolojisi	14	254,64			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	147,58			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	246,34			
	İnşaat Teknolojisi	15	176,20			
	Kimya Teknolojisi	16	156,47			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	273,08			
	Makine Teknolojisi	22	213,02			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	263,81			
	Muhasebe ve Finansman	12	162,08			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	216,14			
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	230,92				

* p<0,05

Tablo 35'e göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=60,100$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	42,80	1712,00	308,000	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	25,77	773,00		
Bilişim Teknolojileri	40	24,59	983,50	163,500	,019*
El Sanatları Teknolojisi	14	35,82	501,50		
Bilişim Teknolojileri	40	44,69	1787,50	967,500	,004*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	63,06	4540,50		
Bilişim Teknolojileri	40	23,31	932,50	112,500	,005*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	37,13	445,50		
Bilişim Teknolojileri	40	27,98	1119,00	299,000	,003*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	42,00	1092,00		
Bilişim Teknolojileri	40	33,63	1345,00	525,000	,040*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	43,92	1581,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	33,33	1000,00	535,000	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	60,87	4565,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,92	537,50	72,500	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	32,32	452,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,10	573,00	108,000	,043*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	27,50	330,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,63	829,00	364,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	61,44	4424,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,17	575,00	110,000	,005*
İnşaat Teknolojisi	15	30,67	460,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,67	590,00	125,000	,007*
Kimya Teknolojisi	16	30,69	491,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,28	518,50	53,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	32,04	384,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,85	595,50	130,500	,000*
Makine Teknolojisi	22	35,57	782,50		

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,27	578,00	113,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	39,15	1018,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,55	646,50	181,500	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	38,02	1064,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	22,30	669,00	204,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	42,83	1542,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	65,43	4907,00	2057,000	,011*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	82,93	5971,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	41,57	3117,50	267,500	,023*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	59,21	710,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	46,67	3500,00	650,000	,010*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	63,50	1651,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,82	235,50	37,500	,015*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,63	115,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	19,61	274,50	54,500	,015*
Kimya Teknolojisi	16	11,91	190,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,57	232,00	41,000	,024*
Muhasebe ve Finansman	12	9,92	119,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	24,46	293,50	215,500	,005*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,51	3276,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	8,25	99,00	21,000	,003*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,75	201,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	11,33	136,00	58,000	,002*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	23,27	605,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	16,63	199,50	121,500	,023*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,13	976,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	46,72	3363,50	344,500	,025*
İnşaat Teknolojisi	15	30,97	464,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	47,82	3443,00	337,000	,008*
Kimya Teknolojisi	16	29,56	473,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,18	3253,00	239,000	,012*
Muhasebe ve Finansman	12	26,42	317,00		
İnşaat Teknolojisi	15	10,93	164,00	44,000	,023*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,83	214,00		

İnşaat Teknolojisi	15	15,00	225,00	105,000	,013*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	24,46	636,00		
Kimya Teknolojisi	16	11,13	178,00	42,000	,011*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	19,00	228,00		
Kimya Teknolojisi	16	14,94	239,00	103,000	,006*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	25,54	664,00		
Kimya Teknolojisi	16	19,91	318,50	182,500	,034*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	29,43	1059,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,63	199,50	22,500	,004*
Muhasebe ve Finansman	12	8,38	100,50		
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,92	596,00	67,000	,005*
Muhasebe ve Finansman	12	12,08	145,00		
Muhasebe ve Finansman	12	17,58	211,00	133,000	,045*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	26,81	965,00		

* p<0,05

Tablo 36'ya göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi

ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, İnşaat Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve

Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Giyim Üretim Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın avantajları ve olanakları bakımından daha yüksektir ve sınavın avantajları ve olanakları hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	Bilişim Teknolojileri	40	193,65	13	67,901	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	97,57			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	178,12			
	El Sanatları Teknolojisi	14	265,32			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	168,42			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	247,78			
	İnşaat Teknolojisi	15	219,47			
	Kimya Teknolojisi	16	146,75			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	321,75			
	Makine Teknolojisi	22	186,09			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	248,08			
	Muhasebe ve Finansman	12	183,33			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	208,13			
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	238,18				

* p<0,05

Tablo 37'ye göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=67,901$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	43,15	1726,00	294,000	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	25,30	759,00		
Bilişim Teknolojileri	40	24,85	994,00	174,000	,033*
El Sanatları Teknolojisi	14	35,07	491,00		
Bilişim Teknolojileri	40	46,41	1856,50	1036,500	,012*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	62,10	4471,50		
Bilişim Teknolojileri	40	22,54	901,50	81,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	39,71	476,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	36,27	1088,00	623,000	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	59,69	4477,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,37	521,00	56,000	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	33,50	469,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,37	551,00	86,000	,008*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	29,33	352,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,23	817,00	352,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	61,61	4436,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,77	563,00	98,000	,002*
İnşaat Teknolojisi	15	31,47	472,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	20,47	614,00	149,000	,034*
Kimya Teknolojisi	16	29,19	467,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	16,13	484,00	19,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	34,92	419,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,07	632,00	167,000	,002*
Makine Teknolojisi	22	33,91	746,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	20,00	600,00	135,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	38,31	996,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,93	568,00	103,000	,030*
Muhasebe ve Finansman	12	27,92	335,00		

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	22,00	660,00	195,000	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	37,54	1051,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,67	650,00	185,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	43,36	1561,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	41,99	3149,00	299,00	,010*
El Sanatları Teknolojisi	14	61,14	856,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	61,52	4614,00	1764,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	87,00	6264,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	40,01	3000,50	150,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	68,96	827,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	46,69	3502,00	652,000	,011*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	63,42	1649,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	50,73	3804,50	954,500	,012*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	66,99	2411,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,96	237,50	35,500	,009*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,46	113,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	20,18	282,50	46,500	,006*
Kimya Teknolojisi	16	11,41	182,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	23,11	323,50	89,500	,033*
Makine Teknolojisi	22	15,57	342,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	26,29	315,50	237,500	,011*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,20	3254,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	7,46	89,50	11,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,54	210,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	14,21	170,50	92,500	,038*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	21,94	570,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	17,58	211,00	133,000	,042*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	26,81	965,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	48,43	3487,00	293,000	,002*
Kimya Teknolojisi	16	26,81	429,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	40,03	2882,50	254,500	,018*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	57,29	687,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	51,08	3678,00	534,000	,018*
Makine Teknolojisi	22	35,77	787,00		

İnşaat Teknolojisi	15	10,47	157,00	37,000	,006*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,42	221,00		
Kimya Teknolojisi	16	9,84	157,50	21,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	20,71	248,50		
Kimya Teknolojisi	16	15,38	246,00	110,000	,009*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	25,27	657,00		
Kimya Teknolojisi	16	18,41	294,50	158,500	,009*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	30,10	1083,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	24,96	299,50	42,500	,001*
Makine Teknolojisi	22	13,43	295,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,54	198,50	23,500	,003*
Muhasebe ve Finansman	12	8,46	101,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	27,96	335,50	78,500	,005*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	17,30	484,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	32,79	393,50	116,500	,013*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,74	782,50		

* p<0,05

Tablo 38'e göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı

ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve

Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından daha yüksektir ve sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Rehberlik ve Destek	Bilişim Teknolojileri	40	170,98	13	54,538	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	125,90			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	194,02			
	El Sanatları Teknolojisi	14	259,82			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	146,71			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	248,00			
	İnşaat Teknolojisi	15	189,17			
	Kimya Teknolojisi	16	163,47			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	335,67			
	Makine Teknolojisi	22	176,95			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	205,63			
	Muhasebe ve Finansman	12	196,00			
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	230,77				
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	230,54				

* $p < 0,05$

Tablo 39'a göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=54,538$; $p < 0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	24,70	988,00	168,000	,026*
El Sanatları Teknolojisi	14	35,50	497,00		
Bilişim Teknolojileri	40	43,73	1749,00	929,000	,002*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	63,60	4579,00		
Bilişim Teknolojileri	40	22,23	889,00	69,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	40,75	489,00		
Bilişim Teknolojileri	40	33,18	1327,00	507,000	,026*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	44,42	1599,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	39,10	1173,00	708,000	,003*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	58,56	4392,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,02	540,50	75,500	,001*
El Sanatları Teknolojisi	14	32,11	449,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	31,05	931,50	466,500	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	60,02	4321,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	16,07	482,00	17,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	35,08	421,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	23,85	715,50	250,500	,021*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	33,87	880,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	23,22	696,50	231,500	,003*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	36,23	1014,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	24,30	729,00	264,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	41,17	1482,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	42,55	3191,00	341,000	,037*
El Sanatları Teknolojisi	14	58,14	814,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	63,84	4788,00	1938,000	,003*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	84,58	6090,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	39,53	2965,00	115,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	71,92	863,00		

El Sanatları Teknolojisi	14	16,43	230,00	43,000	,027*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,08	121,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	18,86	264,00	65,000	,048*
Kimya Teknolojisi	16	12,56	201,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	10,86	152,00	47,000	,043*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,58	199,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	22,79	319,00	94,000	,049*
Makine Teknolojisi	22	15,77	347,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	24,54	294,50	216,500	,005*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,49	3275,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	6,67	80,00	2,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,33	220,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	14,04	168,50	90,500	,020*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,27	651,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	16,21	194,50	116,500	,016*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,26	981,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	47,77	3439,50	340,500	,010*
Kimya Teknolojisi	16	29,78	476,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	38,86	2870,00	242,000	,012*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	58,33	700,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	51,26	3691,00	521,000	,014*
Makine Teknolojisi	22	35,18	774,00		
İnşaat Teknolojisi	15	9,07	136,00	16,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	20,17	242,00		
Kimya Teknolojisi	16	9,94	159,00	23,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	20,58	247,00		
Kimya Teknolojisi	16	19,72	315,50	179,500	,030*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	29,51	1062,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	25,58	307,00	35,000	,000*
Makine Teknolojisi	22	13,09	288,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	27,83	334,00	56,000	,001*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	15,65	407,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,00	204,00	18,000	,001*
Muhasebe ve Finansman	12	8,00	96,00		

Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,83	322,00	92,000	,019*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	17,79	498,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	34,67	416,00	94,000	,003*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,11	760,00		

* p<0,05

Tablo 40'a göre Bilişim Teknolojileri alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek

Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Elektrik-Elektronik Teknolojisi ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin diğer tüm alanlardaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Giyim Üretim Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	Bilişim Teknolojileri	40	139,05	13	55,745	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	210,55			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	208,17			
	El Sanatları Teknolojisi	14	260,68			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	63,58			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	230,58			
	İnşaat Teknolojisi	15	200,77			
	Kimya Teknolojisi	16	152,22			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	309,67			
	Makine Teknolojisi	22	178,57			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	239,77			
	Muhasebe ve Finansman	12	215,67			
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	224,98				
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	209,33				

* p<0,05

Tablo 41'e göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=55,745$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	29,13	1165,00	345,000	,002*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	44,00	1320,00		
Bilişim Teknolojileri	40	43,88	1755,00	935,000	,001*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	65,53	4915,00		
Bilişim Teknolojileri	40	23,59	943,50	123,500	,002*
El Sanatları Teknolojisi	14	38,68	541,50		
Bilişim Teknolojileri	40	42,16	1686,50	866,500	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	64,47	4641,50		
Bilişim Teknolojileri	40	22,20	888,00	68,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	40,83	490,00		
Bilişim Teknolojileri	40	27,60	1104,00	284,000	,002*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	42,58	1107,00		
Bilişim Teknolojileri	40	24,11	964,50	144,500	,036*
Muhasebe ve Finansman	12	34,46	413,50		
Bilişim Teknolojileri	40	29,15	1166,00	346,000	,007*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	42,14	1180,00		
Bilişim Teknolojileri	40	32,29	1291,50	471,500	,009*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	45,40	1634,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	26,58	797,50	27,500	,000*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	8,79	105,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	26,33	790,00	155,000	,043*
Kimya Teknolojisi	16	18,19	291,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,27	548,00	83,000	,004*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	29,58	355,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	48,73	3655,00	95,000	,000*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	14,42	173,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	48,48	3636,00	414,000	,048*
Kimya Teknolojisi	16	34,38	550,00		

Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	40,64	3048,00	198,000	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	65,00	780,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	18,96	265,50	7,500	,000*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	7,13	85,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	19,54	273,50	55,500	,015*
Kimya Teknolojisi	16	11,97	191,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	23,18	324,50	88,500	,030*
Makine Teknolojisi	22	15,52	341,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	16,58	199,00	121,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	46,82	3371,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	8,46	101,50	23,500	,001*
İnşaat Teknolojisi	15	18,43	276,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,96	131,50	53,500	,044*
Kimya Teknolojisi	16	17,16	274,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	6,67	80,00	2,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,33	220,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,63	127,50	49,500	,003*
Makine Teknolojisi	22	21,25	467,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,25	111,00	33,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	24,23	630,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	7,67	92,00	14,000	,001*
Muhasebe ve Finansman	12	17,33	208,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,29	123,50	45,500	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	24,88	696,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	11,58	139,00	61,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,81	1037,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	47,37	3410,50	369,500	,019*
Kimya Teknolojisi	16	31,59	505,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	40,28	2900,00	272,000	,026*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	55,83	670,00		
İnşaat Teknolojisi	15	10,60	159,00	39,000	,006*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,25	219,00		
Kimya Teknolojisi	16	10,50	168,00	32,000	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	19,83	238,00		

Kimya Teknolojisi	16	16,59	265,50	129,500	,033*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	24,52	637,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	24,83	298,00	44,000	,001*
Makine Teknolojisi	22	13,50	297,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	15,92	191,00	31,000	,009*
Muhasebe ve Finansman	12	9,08	109,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,25	315,00	99,000	,025*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	18,04	505,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	33,67	404,00	106,000	,006*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,44	772,00		

* p<0,05

Tablo 42'ye göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanları arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanları arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat

Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Giyim Üretim Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Muhasebe ve Finansman, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ile Giyim Üretim Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait

ortalamaları, salon görevlilerinin niteliği bakımından daha yüksektir ve salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	Bilişim Teknolojileri	40	205,93	13	48,113	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	111,33			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	214,63			
	El Sanatları Teknolojisi	14	232,32			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	129,75			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	231,24			
	İnşaat Teknolojisi	15	225,57			
	Kimya Teknolojisi	16	162,28			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	227,08			
	Makine Teknolojisi	22	163,59			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	238,25			
	Muhasebe ve Finansman	12	123,88			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	216,11			
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	252,39			

* p<0,05

Tablo 43'e göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=48,113$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	42,79	1711,50	308,500	,001*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	25,78	773,50		
Bilişim Teknolojileri	40	29,14	1165,50	134,500	,021*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	17,71	212,50		
Bilişim Teknolojileri	40	29,14	1165,50	134,500	,021*
Muhasebe ve Finansman	12	17,71	212,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	33,25	997,50	535,500	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	60,90	4567,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,32	549,50	84,500	,001*
El Sanatları Teknolojisi	14	31,46	440,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	32,38	971,50	506,500	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	59,74	4281,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,30	549,00	84,000	,001*
İnşaat Teknolojisi	15	32,40	486,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,40	552,00	87,000	,009*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	29,25	351,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	22,88	686,50	221,500	,043*
Makine Teknolojisi	22	31,43	691,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,33	640,00	175,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	36,77	956,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	22,63	679,00	214,000	,001*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	36,86	1032,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,70	651,00	186,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	43,33	1560,00		

Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	46,89	3516,50	233,500	,007*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	25,96	311,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	47,03	3527,00	223,000	,005*
Muhasebe ve Finansman	12	25,08	301,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,50	231,00	42,000	,028*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,00	120,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	17,04	238,50	34,500	,010*
Muhasebe ve Finansman	12	9,38	112,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	26,38	316,50	238,500	,013*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,19	3253,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,33	124,00	46,000	,030*
İnşaat Teknolojisi	15	16,93	254,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,50	114,00	36,000	,035*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	15,50	186,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	13,33	160,00	82,000	,019*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,35	581,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	14,58	175,00	97,000	,035*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,04	645,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	13,58	163,00	85,000	,002*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,14	1013,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	51,18	3685,00	527,000	,017*
Makine Teknolojisi	22	35,45	780,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,47	3273,50	218,500	,006*
Muhasebe ve Finansman	12	24,71	296,50		
İnşaat Teknolojisi	15	18,00	270,00	30,000	,003*
Muhasebe ve Finansman	12	9,00	108,00		
Kimya Teknolojisi	16	19,13	306,00	170,000	,017*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	29,78	1072,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	15,42	185,00	37,000	,041*
Muhasebe ve Finansman	12	9,58	115,00		
Makine Teknolojisi	22	19,68	433,00	180,000	,028*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	28,58	743,00		
Makine Teknolojisi	22	21,61	475,50	222,500	,005*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	34,32	1235,50		

Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,98	597,50	65,500	,004*
Muhasebe ve Finansman	12	11,96	143,50		
Muhasebe ve Finansman	12	13,63	163,50	85,500	,014*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,45	656,50		
Muhasebe ve Finansman	12	12,79	153,50	75,500	,001*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,40	1022,50		

* p<0,05

Tablo 44'e göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında

Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı Muhasebe ve Finansman alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Makine Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Makine Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Muhasebe ve Finansman alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Makine Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	Bilişim Teknolojileri	40	201,61	13	61,688	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	110,23			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	186,56			
	El Sanatları Teknolojisi	14	262,14			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	180,79			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	244,74			
	İnşaat Teknolojisi	15	222,33			
	Kimya Teknolojisi	16	152,47			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	293,42			
	Makine Teknolojisi	22	133,93			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	232,54			
	Muhasebe ve Finansman	12	173,00			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	206,84			
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	257,65				

* p<0,05

Tablo 45'e göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=61,688$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin SHYGÖ Sorularının Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	42,28	1691,00	329,000	,001*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	26,47	794,00		
Bilişim Teknolojileri	40	23,75	950,00	130,000	,015*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	35,67	428,00		
Bilişim Teknolojileri	40	35,24	1409,50	290,500	,027*
Makine Teknolojisi	22	24,70	543,50		
Bilişim Teknolojileri	40	33,45	1338,00	518,000	,033*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	44,11	1588,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	38,85	1165,50	700,500	,002*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	58,66	4399,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	16,68	500,50	35,500	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	34,96	489,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,65	559,50	94,500	,016*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	28,63	343,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	29,63	889,00	424,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	60,61	4364,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,00	540,00	75,000	,000*
İnşaat Teknolojisi	15	33,00	495,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	16,28	488,50	23,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	34,54	414,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,13	634,00	169,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	37,00	962,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,15	574,50	109,500	,046*
Muhasebe ve Finansman	12	27,38	328,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	22,52	675,50	210,500	,001*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	36,98	1035,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	20,57	617,00	152,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	44,28	1594,00		

Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	42,10	3157,50	307,500	,013*
El Sanatları Teknolojisi	14	60,54	847,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	64,21	4816,00	1966,000	,004*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	84,19	6062,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	40,87	3065,50	215,500	,003*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	63,50	762,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	52,22	3916,50	583,500	,036*
Makine Teknolojisi	22	38,02	836,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	49,66	3724,50	874,500	,002*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	69,21	2491,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,57	232,00	41,000	,024*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	9,92	119,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	19,57	274,00	55,000	,016*
Kimya Teknolojisi	16	11,94	191,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	25,50	357,00	56,000	,001*
Makine Teknolojisi	22	14,05	309,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,43	230,00	43,000	,032*
Muhasebe ve Finansman	12	10,08	121,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	8,58	103,00	25,000	,006*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,42	197,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	16,42	197,00	119,000	,019*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,19	979,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	47,53	3422,00	358,000	,015*
Kimya Teknolojisi	16	30,88	494,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	52,76	3799,00	413,000	,001*
Makine Teknolojisi	22	30,27	666,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	44,65	3215,00	277,000	,041*
Muhasebe ve Finansman	12	29,58	355,00		
İnşaat Teknolojisi	15	11,07	166,00	46,000	,028*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,67	212,00		
İnşaat Teknolojisi	15	24,37	365,50	84,500	,012*
Makine Teknolojisi	22	15,34	337,50		
Kimya Teknolojisi	16	10,94	175,00	39,000	,007*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	19,25	231,00		

Kimya Teknolojisi	16	17,81	285,00	149,000	,005*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	30,36	1093,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	25,25	303,00	39,000	,001*
Makine Teknolojisi	22	13,27	292,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,42	197,00	25,000	,006*
Muhasebe ve Finansman	12	8,58	103,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,83	322,00	92,000	,022*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	17,79	498,00		
Makine Teknolojisi	22	18,84	414,50	161,500	,009*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	29,29	761,50		
Makine Teknolojisi	22	20,09	442,00	189,000	,019*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	29,75	833,00		
Makine Teknolojisi	22	19,02	418,50	165,500	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	35,90	1292,50		
Muhasebe ve Finansman	12	16,50	198,00	120,000	,020*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,17	978,00		

* p<0,05

Tablo 46'ya göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Makine Teknolojisi alanları arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı

lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, İnşaat Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Makine Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Makine Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Makine Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Giyim Üretim Teknolojisi ile Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, İnşaat Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Makine Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi alanındaki

öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilere göre; Yiyecek İçecek Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından daha yüksektir ve sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin alana göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Bilişim Teknolojileri	40	189,95	13	74,766	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	88,87			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	194,96			
	El Sanatları Teknolojisi	14	270,39			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	130,25			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	247,94			
	İnşaat Teknolojisi	15	216,43			
	Kimya Teknolojisi	16	149,28			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	311,50			
	Makine Teknolojisi	22	160,80			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	237,31			
	Muhasebe ve Finansman	12	160,50			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	216,09			
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	253,10			

* p<0,05

Tablo 47'ye göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=74,766$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	43,50	1740,00	280,000	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	24,83	745,00		
Bilişim Teknolojileri	40	24,35	974,00	154,000	,013*
El Sanatları Teknolojisi	14	36,50	511,00		
Bilişim Teknolojileri	40	45,88	1835,00	1015,000	,010*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	62,40	4493,00		
Bilişim Teknolojileri	40	22,78	911,00	91,000	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	38,92	467,00		
Bilişim Teknolojileri	40	32,69	1307,50	487,500	,015*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	44,96	1618,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	32,10	963,00	498,000	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	61,36	4602,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	16,75	502,50	37,500	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	34,82	487,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	26,32	789,50	324,500	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	61,99	4463,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	17,88	536,50	71,500	,000*
İnşaat Teknolojisi	15	33,23	498,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	15,90	477,00	12,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	35,50	426,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,73	652,00	187,000	,008*
Makine Teknolojisi	22	33,00	726,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,82	594,50	129,500	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	38,52	1001,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	18,57	557,00	92,000	,014*
Muhasebe ve Finansman	12	28,83	346,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	21,07	632,00	167,000	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	38,54	1079,00		

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	19,83	595,00	130,000	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	44,89	1616,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	42,13	3159,50	309,500	,015*
El Sanatları Teknolojisi	14	60,39	845,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	64,41	4831,00	1981,000	,005*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	83,99	6047,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	40,37	3027,50	177,500	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	66,71	800,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	50,18	3763,50	913,500	,006*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	68,13	2452,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	18,11	253,50	19,500	,001*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	8,13	97,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	20,07	281,00	48,000	,008*
Kimya Teknolojisi	16	11,50	184,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	24,57	344,00	69,000	,006*
Makine Teknolojisi	22	14,64	322,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	17,50	245,00	28,000	,004*
Muhasebe ve Finansman	12	8,83	106,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	22,79	273,50	195,500	,002*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,78	3296,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	10,04	120,50	42,500	,020*
İnşaat Teknolojisi	15	17,17	257,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	6,83	82,00	4,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,17	218,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	12,58	151,00	73,000	,009*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,69	590,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	12,71	152,50	74,500	,001*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,43	1023,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	48,01	3457,00	323,000	,006*
Kimya Teknolojisi	16	28,69	459,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	52,15	3754,50	457,500	,003*
Makine Teknolojisi	22	32,30	710,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	45,26	3258,50	233,500	,011*
Muhasebe ve Finansman	12	25,96	311,50		

İnşaat Teknolojisi	15	10,50	157,50	37,500	,010*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,38	220,50		
Kimya Teknolojisi	16	10,28	164,50	28,500	,002*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	20,13	241,50		
Kimya Teknolojisi	16	17,91	286,50	150,500	,006*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	30,32	1091,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	25,75	309,00	33,000	,000*
Makine Teknolojisi	22	13,00	286,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,58	211,00	11,000	,000*
Muhasebe ve Finansman	12	7,42	89,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	26,54	318,50	95,500	,032*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	17,91	501,50		
Makine Teknolojisi	22	19,70	433,50	180,500	,029*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	28,56	742,50		
Makine Teknolojisi	22	21,11	464,50	211,500	,003*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	34,63	1246,50		
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,04	573,00	90,000	,038*
Muhasebe ve Finansman	12	14,00	168,00		
Muhasebe ve Finansman	12	16,08	193,00	115,000	,016*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,31	983,00		

* p<0,05

Tablo 48'e göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Çocuk

Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile El Sanatları Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile İnşaat Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine, Kimya Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanları arasında Kuyumculuk Teknolojisi alanı lehine; Makine Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Makine Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Yiyecek

İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre; El Sanatları Teknolojisi, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilere göre; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Giyim Üretim Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; İnşaat Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Giyim Üretim Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları daha yüksektir ve sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Genel Özellikler	Evli	162	237,60	38490,50	14888,500	,000*
	Bekâr	248	184,53	45764,50		
Avantajlar ve Olanaklar	Evli	162	234,80	38037,50	15341,500	,000*
	Bekâr	248	186,36	46217,50		
Ölçme ve Değerlendirme	Evli	162	244,19	39559,50	13819,500	,000*
	Bekâr	248	180,22	44695,50		
Rehberlik ve Destek	Evli	162	234,62	38008,50	15370,500	,000*
	Bekâr	248	186,48	46246,50		
Salon Görevlilerinin Niteliği	Evli	162	236,57	38324,50	15054,500	,000*
	Bekâr	248	185,20	45930,50		
İletişim ve Sınav Ortamı	Evli	162	235,15	38094,00	15285,000	,000*
	Bekâr	248	186,13	46161,00		
Soruların Niteliği	Evli	162	241,46	39116,00	14263,000	,000*
	Bekâr	248	182,01	45139,00		
Ölçek Toplam	Evli	162	247,17	40041,00	13338,000	,000*
	Bekâr	248	178,28	44214,00		

* p<0,05

Tablo 49’a göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasınının 237,60, bekâr

öğrencilerin sıra ortalamasının 184,53 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 234,80, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 186,36 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın avantajları ve olanakları bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınavın avantajları ve olanakları hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 244,19, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 180,22 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirme bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 234,62, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 186,48 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 236,57, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 185,20 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, salon görevlilerinin niteliği bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 235,15, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 186,13 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 241,46, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 182,01 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nde öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğrencilerin sıra ortalamasının 247,17, bekâr öğrencilerin sıra ortalamasının 178,28 olduğu görülmektedir. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, ölçeğin geneline ait görüşler bakımından, bekâr öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin SHYGÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Genel Özellikler	Çalışıyor	252	220,84	55651,50	16042,500	,001*
	Çalışmıyor	158	181,03	28603,50		
Avantajlar ve Olanaklar	Çalışıyor	252	219,99	55438,00	16256,000	,002*
	Çalışmıyor	158	182,39	28817,00		
Ölçme ve Değerlendirme	Çalışıyor	252	220,87	55658,50	16035,500	,001*
	Çalışmıyor	158	180,99	28596,50		
Rehberlik ve Destek	Çalışıyor	252	221,69	55865,00	15829,000	,000*
	Çalışmıyor	158	179,68	28390,00		
Salon Görevlilerinin Niteliği	Çalışıyor	252	211,35	53259,50	18434,500	,195
	Çalışmıyor	158	196,17	30995,50		
İletişim ve Sınav Ortamı	Çalışıyor	252	221,04	55702,50	15991,500	,001*
	Çalışmıyor	158	180,71	28552,50		
Soruların Niteliği	Çalışıyor	252	224,02	56452,00	15242,000	,000*
	Çalışmıyor	158	175,97	27803,00		
Ölçek Toplam	Çalışıyor	252	224,07	56466,50	15227,500	,000*
	Çalışmıyor	158	175,88	27788,50		

* p<0,05

Tablo 50’ye göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra

ortalamasının 220,84, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 181,03 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 219,99, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 182,39 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın avantajları ve olanakları bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınavın avantajları ve olanakları hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 220,87, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 180,99 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 221,69, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 179,68 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 221,04, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 180,71 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 224,02, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 175,97 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nde öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının 224,07, çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamasının 175,88 olduğu görülmektedir. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, ölçeğin geneline ait görüşler bakımından, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre çalışma durumunun öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Annenin Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	Okuryazar değil	37	261,72	4	20,149	,000*
	İlkokul mezunu	191	188,74			
	Ortaokul mezunu	96	193,30			
	Lise mezunu	64	221,73			
	Üniversite mezunu	22	262,50			

* p<0,05

Tablo 51’e göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=20,149$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Okuryazar değil	37	148,42	5491,50	2278,500	,001*
İlkokul mezunu	191	107,93	20614,50		
Okuryazar değil	37	83,96	3106,50	1148,500	,001*
Ortaokul mezunu	96	60,46	5804,50		
İlkokul mezunu	191	103,05	19682,00	1346,000	,005*
Üniversite mezunu	22	141,32	3109,00		
Ortaokul mezunu	96	55,54	5331,50	675,500	,008*
Üniversite mezunu	22	76,80	1689,50		

* p<0,05

Tablo 52'ye göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkököl, ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine; annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi okuryazar olmayan ile üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkököl ile ortaokul mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından daha yüksektir ve sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	Okuryazar değil	37	232,64	4	6,265	,180
	İlkokul mezunu	191	193,86			
	Ortaokul mezunu	96	205,58			
	Lise mezunu	64	211,63			
	Üniversite mezunu	22	242,75			

$p > 0,05$

Tablo 53'e göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=6,265$; $p > 0,05$). Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın avantajları ve olanakları bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	Okuryazar değil	37	240,31	4	10,175	,038*
	İlkokul mezunu	191	191,95			
	Ortaokul mezunu	96	197,00			
	Lise mezunu	64	230,03			
	Üniversite mezunu	22	230,32			

* $p < 0,05$

Tablo 54'e göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=10,175$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Okuryazar değil	37	137,05	5071,00	2699,000	,021*
İlkokul mezunu	191	110,13	21035,00		
İlkokul mezunu	191	121,94	23290,50	4954,500	,022*
Lise mezunu	64	146,09	9349,50		

* $p<0,05$

Tablo 55'e göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine; annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi okuryazar olmayan ile lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından daha yüksektir ve sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Rehberlik ve Destek	Okuryazar değil	37	226,45	4	4,330	,363
	İlkokul mezunu	191	195,51			
	Ortaokul mezunu	96	215,04			
	Lise mezunu	64	200,17			
	Üniversite mezunu	22	230,86			

p>0,05

Tablo 56'ya göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,330$; p>0,05). Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	Okuryazar değil	37	251,57	4	8,580	,073
	İlkokul mezunu	191	195,15			
	Ortaokul mezunu	96	200,13			
	Lise mezunu	64	219,26			
	Üniversite mezunu	22	201,34			

p>0,05

Tablo 57'ye göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=8,580$; $p>0,05$). Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	Okuryazar değil	37	254,32	4	12,602	,013*
	İlkokul mezunu	191	189,97			
	Ortaokul mezunu	96	199,84			
	Lise mezunu	64	221,22			
	Üniversite mezunu	22	237,20			

* $p<0,05$

Tablo 58'e göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=12,602$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Okuryazar değil	37	144,28	5338,50	2431,500	,003*
İlkokul mezunu	191	108,73	20767,50		
Okuryazar değil	37	79,14	2928,00	1327,000	,023*
Ortaokul mezunu	96	62,32	5983,00		

* p<0,05

Tablo 59'a göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkököl, ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi okuryazar olmayan öğrencilerin annesi ilkököl ile ortaokul mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	Okuryazar değil	37	261,61	4	10,882	,028*
	İlkokul mezunu	191	193,48			
	Ortaokul mezunu	96	203,97			
	Lise mezunu	64	205,96			
	Üniversite mezunu	22	220,80			

* p<0,05

Tablo 60'a göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=10,882$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Okuryazar değil	37	146,76	5430,00	2340,000	,001*
İlkokul mezunu	191	108,25	20676,00		
Okuryazar değil	37	80,73	2987,00	1268,000	,009*
Ortaokul mezunu	96	61,71	5924,00		
Okuryazar değil	37	59,46	2200,00	871,000	,025*
Lise mezunu	64	46,11	2951,00		

* p<0,05

Tablo 61'e göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkököl, ortaokul, lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi okuryazar olmayan öğrencilerin annesi ilkököl, ortaokul, lise mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından daha yüksektir ve sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin anne öğrenim düzeyine göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 62'de gösterilmiştir.

Tablo 62

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Okuryazar değil	37	259,07	4	13,164	,011*
	İlkököl mezunu	191	190,50			
	Ortaokul mezunu	96	201,49			
	Lise mezunu	64	212,40			
	Üniversite mezunu	22	243,05			

* $p < 0,05$

Tablo 62'ye göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=13,164$; $p < 0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Okuryazar değil	37	146,26	5411,50	2358,500	,001*
İlkokul mezunu	191	108,35	20694,50		
Okuryazar değil	37	80,95	2995,00	1260,000	,010*
Ortaokul mezunu	96	61,63	5916,00		

* p<0,05

Tablo 63'e göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkökul, ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar olmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi okuryazar olmayan öğrencilerin annesi ilkökul ile ortaokul mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları daha yüksektir ve sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Babanın Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	Okuryazar değil	11	243,18	5	13,180	,022*
	İlkokul mezunu	156	214,04			
	Ortaokul mezunu	115	175,75			
	Lise mezunu	93	209,52			
	Üniversite mezunu	30	243,28			
	Üniversite üstü eğitim	5	238,90			

* p<0,05

Tablo 64'e göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=13,180$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 65'te gösterilmiştir.

Tablo 65

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
İlkokul mezunu	156	146,67	22880,00	7306,000	,008*
Ortaokul mezunu	115	121,53	13976,00		
Ortaokul mezunu	115	96,40	11085,50	4415,500	,029*
Lise mezunu	93	114,52	10650,50		
Ortaokul mezunu	115	68,23	7847,00	1177,000	,007*
Üniversite mezunu	30	91,27	2738,00		

* p<0,05

Tablo 65'e göre babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babası ilkokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından daha yüksektir ve sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	Okuryazar değil	11	259,73	5	9,003	,109
	İlkokul mezunu	156	209,23			
	Ortaokul mezunu	115	199,99			
	Lise mezunu	93	187,89			
	Üniversite mezunu	30	247,12			
	Üniversite üstü eğitim	5	174,30			

p>0,05

Tablo 66'ya göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=9,003$; $p>0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın avantajları ve olanakları bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	Okuryazar değil	11	233,64	5	6,500	,261
	İlkokul mezunu	156	207,82			
	Ortaokul mezunu	115	192,58			
	Lise mezunu	93	203,08			
	Üniversite mezunu	30	246,87			
	Üniversite üstü eğitim	5	165,20			

$p > 0,05$

Tablo 67'ye göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=6,500$; $p > 0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 68'de gösterilmiştir.

Tablo 68

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Rehberlik ve Destek	Okuryazar değil	11	175,41	5	13,437	,020*
	İlkokul mezunu	156	225,70			
	Ortaokul mezunu	115	191,58			
	Lise mezunu	93	182,88			
	Üniversite mezunu	30	240,60			
	Üniversite üstü eğitim	5	171,80			

* p<0,05

Tablo 68'e göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=13,437$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 69'da gösterilmiştir.

Tablo 69

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
İlkokul mezunu	156	145,55	22705,50	7480,500	,019*
Ortaokul mezunu	115	123,05	14150,50		
İlkokul mezunu	156	134,90	21044,50	5709,500	,005*
Lise mezunu	93	108,39	10080,50		
Ortaokul mezunu	115	69,41	7982,50	1312,500	,043*
Üniversite mezunu	30	86,75	2602,50		
Lise mezunu	93	57,66	5362,00	991,000	,017*
Üniversite mezunu	30	75,47	2264,00		

* p<0,05

Tablo 69'a göre babası ilkökul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul, lise mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkökul mezunu olan öğrenciler lehine; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babası ilkökul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul ile lise mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 70'te gösterilmiştir.

Tablo 70

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	Okuryazar değil	11	204,77	5	15,343	,009*
	İlkokul mezunu	156	223,00			
	Ortaokul mezunu	115	201,31			
	Lise mezunu	93	172,24			
	Üniversite mezunu	30	242,00			
	Üniversite üstü eğitim	5	157,20			

* p<0,05

Tablo 70'e göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=15,343$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 71'de gösterilmiştir.

Tablo 71

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
İlkokul mezunu	156	136,88	21353,50	5400,500	,001*
Lise mezunu	93	105,07	9771,50		
Lise mezunu	93	57,12	5312,50	941,500	,006*
Üniversite mezunu	30	77,12	2313,50		

* p<0,05

Tablo 71'e göre babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babası ilkokul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin babası lise mezunu olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, salon görevlilerinin niteliği bakımından daha yüksektir ve salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 72'de gösterilmiştir.

Tablo 72

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarınının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	Okuryazar değil	11	191,14	5	7,846	,165
	İlkokul mezunu	156	224,27			
	Ortaokul mezunu	115	187,73			
	Lise mezunu	93	194,77			
	Üniversite mezunu	30	216,87			
	Üniversite üstü eğitim	5	191,30			

$p > 0,05$

Tablo 72'ye göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=7,846$; $p > 0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavla ilgili iletişim ve sınavın yapıldığı ortam bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 73'te gösterilmiştir.

Tablo 73

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	Okuryazar değil	11	240,64	5	6,687	,245
	İlkokul mezunu	156	215,08			
	Ortaokul mezunu	115	192,57			
	Lise mezunu	93	193,14			
	Üniversite mezunu	30	235,32			
	Üniversite üstü eğitim	5	177,80			

p>0,05

Tablo 73'e göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=6,687$; p>0,05). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin baba öğrenim düzeyine göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 74'te gösterilmiştir.

Tablo 74

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Okuryazar değil	11	221,32	5	12,274	,031*
	İlkokul mezunu	156	223,20			
	Ortaokul mezunu	115	184,99			
	Lise mezunu	93	188,28			
	Üniversite mezunu	30	243,15			
	Üniversite üstü eğitim	5	184,70			

* p<0,05

Tablo 74'e göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=12,274$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 75'te gösterilmiştir.

Tablo 75

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
İlkokul mezunu	156	146,54	22859,50	7326,500	,010*
Ortaokul mezunu	115	121,71	13996,50		
İlkokul mezunu	156	133,28	20791,50	5962,500	,019*
Lise mezunu	93	111,11	10333,50		
Ortaokul mezunu	115	68,72	7903,00	1233,000	,016*
Üniversite mezunu	30	89,40	2682,00		
Lise mezunu	93	57,71	5367,00	996,000	,019*
Üniversite mezunu	30	75,30	2259,00		

* p<0,05

Tablo 75'e göre babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul, lise mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babası ilkokul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul ile lise mezunu olan öğrencilere göre, sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları daha yüksektir ve sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo 76

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	0-1500 TL	46	230,46	5	16,987	,005*
	1501-3000 TL	178	183,00			
	3001-4500 TL	111	233,58			
	4501-6000 TL	30	186,72			
	6001-7500 TL	23	196,67			
	7501 TL ve üzeri	22	228,52			

* p<0,05

Tablo 76'ya göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=16,987$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 77'de gösterilmiştir.

Tablo 77

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
0-1500 TL	46	133,89	6159,00	3110,000	,011*
1501-3000 TL	178	106,97	19041,00		
1501-3000 TL	178	131,20	23353,00	7422,000	,000*
3001-4500 TL	111	167,14	18552,00		
3001-4500 TL	111	74,41	8260,00	1286,000	,049*
4501-6000 TL	30	58,37	1751,00		

* p<0,05

Tablo 77'ye göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrencilere göre; aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL ile 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın genel özellikleri bakımından daha yüksektir ve sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 78'de gösterilmiştir.

Tablo 78

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	0-1500 TL	46	223,57	5	8,458	,133
	1501-3000 TL	178	194,42			
	3001-4500 TL	111	221,11			
	4501-6000 TL	30	167,38			
	6001-7500 TL	23	211,41			
	7501 TL ve üzeri	22	224,41			

p>0,05

Tablo 78'e göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=8,458$; $p>0,05$). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın avantajları ve olanakları bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 79'da gösterilmiştir.

Tablo 79

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	0-1500 TL	46	194,74	5	10,630	,059
	1501-3000 TL	178	192,26			
	3001-4500 TL	111	225,71			
	4501-6000 TL	30	185,43			
	6001-7500 TL	23	212,52			
	7501 TL ve üzeri	22	253,18			

p>0,05

Tablo 79'a göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=10,630$; $p>0,05$). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 80'de gösterilmiştir.

Tablo 80

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Rehberlik ve Destek	0-1500 TL	46	186,58	5	18,504	,002*
	1501-3000 TL	178	194,06			
	3001-4500 TL	111	227,35			
	4501-6000 TL	30	179,02			
	6001-7500 TL	23	186,30			
	7501 TL ve üzeri	22	283,57			

* p<0,05

Tablo 80'e göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=18,504$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 81'de gösterilmiştir.

Tablo 81

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
0-1500 TL	46	67,97	3126,50	2045,500	,049*
3001-4500 TL	111	83,57	9276,50		
0-1500 TL	46	29,09	1338,00	257,000	,001*
7501 TL ve üzeri	22	45,82	1008,00		
1501-3000 TL	178	136,08	24222,00	8291,000	,021*
3001-4500 TL	111	159,31	17683,00		
1501-3000 TL	178	95,82	17056,50	1125,500	,001*
7501 TL ve üzeri	22	138,34	3043,50		
3001-4500 TL	111	74,68	8289,50	1256,500	,038*
4501-6000 TL	30	57,38	1721,50		
3001-4500 TL	111	64,09	7114,50	898,500	,048*
7501 TL ve üzeri	22	81,66	1796,50		
4501-6000 TL	30	20,40	612,00	147,000	,001*
7501 TL ve üzeri	22	34,82	766,00		
6001-7500 TL	23	17,33	398,50	122,500	,003*
7501 TL ve üzeri	22	28,93	636,50		

* p<0,05

Tablo 81'e göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine;

aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 6001-7500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL, 1501-3000 TL, 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin diğer tüm gelir gruplarındaki öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 82’de gösterilmiştir.

Tablo 82

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	0-1500 TL	46	171,32	5	13,144	,022*
	1501-3000 TL	178	210,21			
	3001-4500 TL	111	210,62			
	4501-6000 TL	30	166,52			
	6001-7500 TL	23	210,28			
	7501 TL ve üzeri	22	261,23			

* p<0,05

Tablo 82'ye göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=13,144$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 83'te gösterilmiştir.

Tablo 83

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
0-1500 TL	46	94,96	4368,00	3287,000	,035*
1501-3000 TL	178	117,03	20832,00		
0-1500 TL	46	29,54	1359,00	278,000	,002*
7501 TL ve üzeri	22	44,86	987,00		
1501-3000 TL	178	97,62	17376,00	1445,000	,039*
7501 TL ve üzeri	22	123,82	2724,00		
4501-6000 TL	30	21,52	645,50	180,500	,005*
7501 TL ve üzeri	22	33,30	732,50		

* p<0,05

Tablo 83'e göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrencilere göre; aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL, 1501-3000 TL, 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, salon görevlilerinin niteliği bakımından daha yüksektir ve salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 84’te gösterilmiştir.

Tablo 84

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	0-1500 TL	46	186,90	5	12,243	,032*
	1501-3000 TL	178	193,28			
	3001-4500 TL	111	232,86			
	4501-6000 TL	30	190,17			
	6001-7500 TL	23	189,04			
	7501 TL ve üzeri	22	243,32			

* p<0,05

Tablo 84’e göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=12,243$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 85’te gösterilmiştir.

Tablo 85

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
0-1500 TL	46	66,37	3053,00	1972,000	,024*
3001-4500 TL	111	84,23	9350,00		
1501-3000 TL	178	134,28	23902,00	7971,000	,006*
3001-4500 TL	111	162,19	18003,00		

* p<0,05

Tablo 85'e göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL ile 1501-3000 TL aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavla ilgili iletişim ve sınav ortamı bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 86'da gösterilmiştir.

Tablo 86

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	0-1500 TL	46	194,62	5	15,370	,009*
	1501-3000 TL	178	192,01			
	3001-4500 TL	111	233,20			
	4501-6000 TL	30	167,00			
	6001-7500 TL	23	205,57			
	7501 TL ve üzeri	22	250,02			

* p<0,05

Tablo 86'ya göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=15,370$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 87'de gösterilmiştir.

Tablo 87

Öğrencilerin SHYGÖ Sorularının Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
1501-3000 TL	178	133,82	23820,00	7889,000	,004*
3001-4500 TL	111	162,93	18085,00		
1501-3000 TL	178	97,38	17334,00	1403,000	,029*
7501 TL ve üzeri	22	125,73	2766,00		
3001-4500 TL	111	75,67	8399,50	1146,500	,008*
4501-6000 TL	30	53,72	1611,50		
4501-6000 TL	30	22,28	668,50	203,500	,018*
7501 TL ve üzeri	22	32,25	709,50		

* p<0,05

Tablo 87'ye göre aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan ile 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL ile 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınav sorularının niteliği bakımından daha yüksektir ve sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin aile aylık toplam gelir düzeyine göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 88’de gösterilmiştir.

Tablo 88

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	0-1500 TL	46	198,30	5	16,870	,005*
	1501-3000 TL	178	189,81			
	3001-4500 TL	111	233,59			
	4501-6000 TL	30	172,07			
	6001-7500 TL	23	196,35			
	7501 TL ve üzeri	22	260,91			

* p<0,05

Tablo 88’e göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=16,870$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 89’da gösterilmiştir.

Tablo 89

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
0-1500 TL	46	30,95	1423,50	342,500	,032*
7501 TL ve üzeri	22	41,93	922,50		
1501-3000 TL	178	133,19	23707,00	7776,000	,002*
3001-4500 TL	111	163,95	18198,00		
1501-3000 TL	178	96,78	17226,00	1295,000	,010*
7501 TL ve üzeri	22	130,64	2874,00		
3001-4500 TL	111	75,41	8371,00	1175,000	,013*
4501-6000 TL	30	54,67	1640,00		
4501-6000 TL	30	21,75	652,50	187,500	,008*
7501 TL ve üzeri	22	32,98	725,50		

* p<0,05

Tablo 89'a göre aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine, aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrenciler lehine; aile aylık toplam gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığında olan öğrenciler ile aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL ile 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; aile aylık toplam gelir düzeyi 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin aile

aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL, 1501-3000 TL, 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları daha yüksektir ve sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Açık Öğretimi Tercih Nedenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Genel Özellikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 90'da gösterilmiştir.

Tablo 90

Öğrencilerin SHYGÖ Genel Özellikler Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Genel Özellikler	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	196,85	7	14,043	,050
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	210,03			
	Meslek edinmek	111	182,77			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	220,44			
	İş imkânlarını arttırmak	36	208,81			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	252,17			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	196,69			
	Askerliği ertelemek	6	252,33			

p=0,05

Tablo 90'a göre Genel Özellikler alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=14,043$; p=0,05). Buna göre açık

öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın genel özellikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 91’de gösterilmiştir.

Tablo 91

Öğrencilerin SHYGÖ Avantajlar ve Olanaklar Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Avantajlar ve Olanaklar	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	198,12	7	12,996	,072
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	213,78			
	Meslek edinmek	111	185,43			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	190,74			
	İş imkânlarını arttırmak	36	234,11			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	246,83			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	186,88			
Askerliği ertelemek	6	224,33				

$p>0,05$

Tablo 91’e göre Avantajlar ve Olanaklar alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=12,996$; $p>0,05$). Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavın avantajları ve olanakları bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 92’de gösterilmiştir.

Tablo 92

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçme ve Değerlendirme	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	187,36	7	15,591	,029*
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	184,65			
	Meslek edinmek	111	196,74			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	225,94			
	İş imkânlarını arttırmak	36	228,58			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	246,85			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	222,12			
	Askerliği ertelemek	6	271,17			

* p<0,05

Tablo 92'ye göre Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=15,591$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 93'te gösterilmiştir.

Tablo 93

Öğrencilerin SHYGÖ Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	63,72	5862,00	1584,000	,009*
Çalışılan işte ilerlemek	47	82,30	3868,00		
Bir lise diplomasına sahip olmak	70	51,58	3610,50	1125,500	,003*
Çalışılan işte ilerlemek	47	70,05	3292,50		
Meslek edinmek	111	73,53	8162,00	1946,000	,011*
Çalışılan işte ilerlemek	47	93,60	4399,00		

* p<0,05

Tablo 93'e göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi bakımından daha yüksektir ve sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 94'te gösterilmiştir.

Tablo 94

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Rehberlik ve Destek	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	193,69	7	16,164	,024*
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	207,06			
	Meslek edinmek	111	180,00			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	210,43			
	İş imkânlarını arttırmak	36	237,56			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	241,43			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	260,38			
Askerliği ertelemek	6	218,75				

* p<0,05

Tablo 94'e göre Rehberlik ve Destek alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=16,164$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 95'te gösterilmiştir.

Tablo 95

Öğrencilerin SHYGÖ Rehberlik ve Destek Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	64,68	5951,00	1673,000	,028*
Çalışılan işte ilerlemek	47	80,40	3779,00		
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	50,72	4666,50	388,500	,040*
Bilgi ve kültürü arttırmak	13	69,12	898,50		
Meslek edinmek	111	69,15	7675,50	1459,500	,015*
İş imkânlarını arttırmak	36	88,96	3202,50		
Meslek edinmek	111	72,98	8100,50	1884,500	,006*
Çalışılan işte ilerlemek	47	94,90	4460,50		
Meslek edinmek	111	59,95	6654,00	438,000	,020*
Bilgi ve kültürü arttırmak	13	84,31	1096,00		

* $p < 0,05$

Tablo 95'e göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine, açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine, açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine, açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek ile bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden

öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak ile meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait ortalamaları, sınavın rehberlik ve destek hizmetleri bakımından daha yüksektir ve sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 96’da gösterilmiştir.

Tablo 96

Öğrencilerin SHYGÖ Salon Görevlilerinin Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Salon Görevlilerinin Niteliği	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	199,06	7	13,402	,063
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	198,84			
	Meslek edinmek	111	183,14			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	213,16			
	İş imkânlarını arttırmak	36	231,89			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	238,66			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	258,27			
	Askerliği ertelemek	6	218,67			

p>0,05

Tablo 96’ya göre Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=13,402$; p>0,05). Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 97’de gösterilmiştir.

Tablo 97

Öğrencilerin SHYGÖ İletişim ve Sınav Ortamı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
İletişim ve Sınav Ortamı	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	208,44	7	4,530	,717
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	194,11			
	Meslek edinmek	111	192,70			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	215,97			
	İş imkânlarını arttırmak	36	219,40			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	216,37			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	241,62			
	Askerliği ertelemek	6	222,08			

$p>0,05$

Tablo 97’ye göre İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,530$; $p>0,05$). Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınavla ilgili iletişim ve sınavın yapıldığı ortam bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre Soruların Niteliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 98’de gösterilmiştir.

Tablo 98

Öğrencilerin SHYGÖ Soruların Niteliği Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Soruların Niteliği	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	211,20	7	13,977	,052
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	197,37			
	Meslek edinmek	111	182,18			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	203,36			
	İş imkânlarını arttırmak	36	207,14			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	255,78			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	216,54			
	Askerliği ertelemek	6	229,17			

$p > 0,05$

Tablo 98'e göre Soruların Niteliği alt boyutunda öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=13,977$; $p > 0,05$). Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin açık öğretimi tercih nedenine göre SHYGÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 99'da gösterilmiştir.

Tablo 99

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	197,59	7	12,040	,099
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	202,42			
	Meslek edinmek	111	183,72			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	211,61			
	İş imkânlarını arttırmak	36	224,17			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	247,20			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	229,73			
	Askerliği ertelemek	6	238,83			

$p > 0,05$

Tablo 99'a göre SHYGÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=12,040$; $p > 0,05$). Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini, ölçeğin geneline ait görüşler bakımından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 100’de gösterilmiştir.

Tablo 100

Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Erkek	236	190,51	44961,00	16995,000	,003*
	Kadın	174	225,83	39294,00		
Aile ve Çevre Kaygısı	Erkek	236	206,40	48709,50	20320,500	,858
	Kadın	174	204,28	35545,50		
Ölçek Toplam	Erkek	236	194,93	46002,50	18036,500	,035*
	Kadın	174	219,84	38252,50		

* $p < 0,05$

Tablo 100’e göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Ortaya çıkan farklılık, kadın öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin sıra ortalamasının 190,51, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının 225,83 olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin sınav kaygılarına ait ortalamaları, bilişsel ve fizyolojik açıdan, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği’nde öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Ortaya çıkan farklılık, kadın öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin sıra ortalamasının 194,93, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının 219,84 olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin sınav kaygılarına ait ortalamaları, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından erkek öğrencilere göre daha

yüksektir. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem sınav öncesinde ve sınav esnasında hem de aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre cinsiyetin öğrencilerin sınav kaygılarını, aile ve çevre açısından etkilemediği söylenebilir.

Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının yaşa göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 101’de gösterilmiştir.

Tablo 101

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	14-17	49	233,34	4	4,499	,343
	18-21	106	207,81			
	22-25	52	210,21			
	26-29	34	183,79			
	30 ve üzeri	169	198,90			

$p>0,05$

Tablo 101’e göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,499$; $p>0,05$). Buna göre yaşın öğrencilerin sınav kaygılarını, bilişsel ve fizyolojik açıdan etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının yaşa göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 102’de gösterilmiştir.

Tablo 102

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	14-17	49	230,99	4	11,674	,020*
	18-21	106	214,50			
	22-25	52	236,52			
	26-29	34	190,66			
	30 ve üzeri	169	185,91			

* p<0,05

Tablo 102’ye göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=11,674$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 103’te gösterilmiştir.

Tablo 103

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
14-17	49	127,63	6254,00	3252,000	,022*
30 ve üzeri	169	104,24	17617,00		
18-21	106	149,90	15889,50	7695,500	,049*
30 ve üzeri	169	130,54	22060,50		
22-25	52	131,57	6841,50	3324,500	,008*
30 ve üzeri	169	104,67	17689,50		

* p<0,05

Tablo 103'e göre 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında 14-17 yaş aralığında olan öğrenciler lehine; 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler lehine; 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler ile yaşı 30 ve üzeri olan öğrenciler arasında 22-25 yaş aralığında olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 14-17, 18-21 ve 22-25 yaş aralığında olan öğrencilerin yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, aile ve çevre açısından daha yüksektir ve aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının yaşa göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 104'te gösterilmiştir.

Tablo 104

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
Ölçek Toplam	14-17	49	235,95	4	7,690	,104
	18-21	106	210,73			
	22-25	52	221,64			
	26-29	34	180,26			
	30 ve üzeri	169	193,50			

$p > 0,05$

Tablo 104'e göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=7,690$; $p > 0,05$). Buna göre yaşın öğrencilerin sınav kaygılarını, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Alana Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının alana göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 105'te gösterilmiştir.

Tablo 105

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Bilişim Teknolojileri	40	189,29	13	61,907	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	309,83			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	205,63			
	El Sanatları Teknolojisi	14	162,86			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	292,21			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	209,78			
	İnşaat Teknolojisi	15	253,57			
	Kimya Teknolojisi	16	205,94			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	68,46			
	Makine Teknolojisi	22	185,27			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	161,13			
	Muhasebe ve Finansman	12	140,54			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	235,64			
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	183,49			

* p<0,05

Tablo 105'e göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=61,907$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 106’da gösterilmiştir.

Tablo 106

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	26,11	1044,50	224,500	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	48,02	1440,50		
Bilişim Teknolojileri	40	23,13	925,00	105,000	,003*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	37,75	453,00		
Bilişim Teknolojileri	40	30,71	1228,50	71,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	12,46	149,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	72,22	2166,50	548,500	,000*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	45,31	3398,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,58	827,50	57,500	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	11,61	162,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	68,70	2061,00	564,000	,000*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	44,33	3192,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	28,63	859,00	86,000	,000*
Kimya Teknolojisi	16	13,88	222,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,30	819,00	6,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	7,00	84,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	33,98	1019,50	105,500	,000*
Makine Teknolojisi	22	16,30	358,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	37,78	1133,50	111,500	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	17,79	462,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	26,50	795,00	30,000	,000*
Muhasebe ve Finansman	12	9,00	108,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	35,22	1056,50	248,500	,007*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,38	654,50		

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	43,05	1291,50	253,500	,000*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	25,54	919,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	41,33	3099,50	249,500	,013*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	60,71	728,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	47,94	3595,50	154,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	19,38	232,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	9,57	134,00	29,000	,004*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	18,08	217,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	17,32	242,50	30,500	,006*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,04	108,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	56,38	676,50	265,500	,033*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	40,19	2893,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	18,13	217,50	52,500	,042*
Kimya Teknolojisi	16	11,78	188,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	18,33	220,00	2,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	6,67	80,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	23,88	286,50	55,500	,006*
Makine Teknolojisi	22	14,02	308,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	27,42	329,00	61,000	,003*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	15,85	412,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	17,13	205,50	16,500	,001*
Muhasebe ve Finansman	12	7,88	94,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	33,21	398,50	111,500	,013*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,60	777,50		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	46,47	3345,50	146,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	18,71	224,50		
İnşaat Teknolojisi	15	18,17	272,50	27,500	,002*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,79	105,50		
İnşaat Teknolojisi	15	26,33	395,00	115,000	,030*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	17,92	466,00		
İnşaat Teknolojisi	15	17,03	255,50	44,500	,026*
Muhasebe ve Finansman	12	10,21	122,50		
Kimya Teknolojisi	16	19,22	307,50	20,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,21	98,50		

Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,79	117,50	39,500	,001*
Makine Teknolojisi	22	21,70	477,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	12,50	150,00	72,000	,008*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,73	591,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,13	109,50	31,500	,019*
Muhasebe ve Finansman	12	15,88	190,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,75	117,00	39,000	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	25,11	703,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	15,04	180,50	102,500	,007*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	27,65	995,50		
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,37	581,50	230,500	,021*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	32,27	903,50		
Muhasebe ve Finansman	12	13,54	162,50	84,500	,013*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,48	657,50		

* p<0,05

Tablo 106'ya göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım

Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine; Muhasebe ve Finansman alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; Giyim Üretim Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; İnşaat Teknolojisi ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanlarındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, bilişsel ve fizyolojik açıdan daha yüksektir ve sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının alana göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 107’de gösterilmiştir.

Tablo 107

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	Bilişim Teknolojileri	40	206,50	13	33,321	,002*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	237,18			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	232,01			
	El Sanatları Teknolojisi	14	160,75			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	238,04			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	198,90			
	İnşaat Teknolojisi	15	186,07			
	Kimya Teknolojisi	16	247,47			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	58,96			
	Makine Teknolojisi	22	192,50			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	177,02			
	Muhasebe ve Finansman	12	183,88			
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	228,21				
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	198,85				

* p<0,05

Tablo 107’ye göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=33,321$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 108’de gösterilmiştir.

Tablo 108

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	30,64	1225,50	74,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	12,71	152,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	25,42	762,50	122,500	,026*
El Sanatları Teknolojisi	14	16,25	227,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,17	815,00	10,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	7,33	88,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	47,42	3556,50	343,500	,040*
El Sanatları Teknolojisi	14	32,04	448,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	48,81	3660,50	89,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	13,96	167,50		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	54,49	4087,00	713,000	,041*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	40,92	1064,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	11,86	166,00	61,000	,033*
Kimya Teknolojisi	16	18,69	299,00		
El Sanatları Teknolojisi	14	16,93	237,00	36,000	,012*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,50	114,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	17,17	206,00	16,000	,001*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	7,83	94,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	46,59	3354,50	137,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	17,96	215,50		
İnşaat Teknolojisi	15	17,00	255,00	45,000	,027*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	10,25	123,00		
Kimya Teknolojisi	16	20,16	322,50	5,500	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	6,96	83,50		

Kimya Teknolojisi	16	26,50	424,00	128,000	,037*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	18,42	479,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	10,04	120,50	42,500	,001*
Makine Teknolojisi	22	21,57	474,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	11,33	136,00	58,000	,002*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	23,27	605,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	7,42	89,00	11,000	,000*
Muhasebe ve Finansman	12	17,58	211,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,75	105,00	27,000	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	25,54	715,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	12,92	155,00	77,000	,001*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,36	1021,00		

* p<0,05

Tablo 108'e göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile El Sanatları Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi alanları arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile El Sanatları Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanları arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kimya Teknolojisi alanı arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine, El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanları arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri

alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, El Sanatları Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilerin El Sanatları Teknolojisi ile Kuyumculuk Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Elektrik-Elektronik Teknolojisi ile Kimya Teknolojisi alanlarındaki öğrencilerin El Sanatları Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, aile ve çevre açısından daha yüksektir ve aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının alana göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 109'da gösterilmiştir.

Tablo 109

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Alan	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Bilişim Teknolojileri	40	194,18	13	56,674	,000*
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	293,97			
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	215,07			
	El Sanatları Teknolojisi	14	160,46			
	Giyim Üretim Teknolojisi	12	276,42			
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	206,67			
	İnşaat Teknolojisi	15	236,33			
	Kimya Teknolojisi	16	226,00			
	Kuyumculuk Teknolojisi	12	48,79			
	Makine Teknolojisi	22	189,11			
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	158,10			
	Muhasebe ve Finansman	12	150,46			
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	236,68			
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	184,57			

* p<0,05

Tablo 109'a göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları alana göre incelendiğinde, alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=56,674$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 110'da gösterilmiştir.

Tablo 110

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p
Bilişim Teknolojileri	40	27,84	1113,50	293,500	,000*
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	45,72	1371,50		
Bilişim Teknolojileri	40	23,54	941,50	121,500	,010*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	36,38	436,50		
Bilişim Teknolojileri	40	31,58	1263,00	37,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,58	115,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	67,18	2015,50	699,500	,003*
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	47,33	3549,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,23	817,00	68,000	,000*
El Sanatları Teknolojisi	14	12,36	173,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	67,12	2013,50	611,500	,001*
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	44,99	3239,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,03	811,00	134,000	,014*
Kimya Teknolojisi	16	16,88	270,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	27,50	825,00	,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	6,50	78,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	32,78	983,50	141,500	,000*
Makine Teknolojisi	22	17,93	394,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	37,27	1118,00	127,000	,000*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	18,38	478,00		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	25,95	778,50	46,500	,000*
Muhasebe ve Finansman	12	10,38	124,50		
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	30	41,90	1257,00	288,000	,001*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	26,50	954,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	48,75	3656,00	94,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	14,33	172,00		
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	75	54,62	4096,50	703,500	,035*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	40,56	1054,50		

El Sanatları Teknolojisi	14	10,04	140,50	35,500	,012*
Giyim Üretim Teknolojisi	12	17,54	210,50		
El Sanatları Teknolojisi	14	17,86	250,00	23,000	,002*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,42	101,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	18,50	222,00	,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	6,50	78,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	22,21	266,50	75,500	,041*
Makine Teknolojisi	22	14,93	328,50		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	27,75	333,00	57,000	,002*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	15,69	408,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	16,58	199,00	23,000	,004*
Muhasebe ve Finansman	12	8,42	101,00		
Giyim Üretim Teknolojisi	12	33,75	405,00	105,000	,008*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	21,42	771,00		
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	72	46,86	3374,00	118,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	16,33	196,00		
İnşaat Teknolojisi	15	18,12	271,50	28,500	,003*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,88	106,50		
Kimya Teknolojisi	16	20,25	324,00	4,000	,000*
Kuyumculuk Teknolojisi	12	6,83	82,00		
Kimya Teknolojisi	16	26,34	421,50	130,500	,044*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	18,52	481,50		
Kimya Teknolojisi	16	17,25	276,00	52,000	,041*
Muhasebe ve Finansman	12	10,83	130,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	8,17	98,00	20,000	,000*
Makine Teknolojisi	22	22,59	497,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	10,71	128,50	50,500	,001*
Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	23,56	612,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	7,83	94,00	16,000	,001*
Muhasebe ve Finansman	12	17,17	206,00		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	9,21	110,50	32,500	,000*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	25,34	709,50		
Kuyumculuk Teknolojisi	12	13,50	162,00	84,000	,002*
Yiyecek İçecek Hizmetleri	36	28,17	1014,00		

Motorlu Araçlar Teknolojisi	26	22,02	572,50	221,500	,014*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	32,59	912,50		
Muhasebe ve Finansman	12	14,13	169,50	91,500	,024*
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	28	23,23	650,50		

* p<0,05

Tablo 110'a göre Bilişim Teknolojileri alanı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, Bilişim Teknolojileri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Bilişim Teknolojileri alanı lehine; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı ile Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanı lehine; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanları arasında Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanı lehine; El Sanatları Teknolojisi alanı ile Giyim Üretim Teknolojisi alanı arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine, El Sanatları Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında El Sanatları Teknolojisi alanı lehine; Giyim Üretim Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanları arasında Giyim Üretim Teknolojisi alanı lehine; Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri alanı lehine; İnşaat Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi alanı arasında İnşaat Teknolojisi alanı lehine; Kimya Teknolojisi alanı ile Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanları arasında Kimya Teknolojisi alanı lehine; Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Makine Teknolojisi alanı arasında Makine Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı arasında Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Muhasebe ve Finansman alanı arasında Muhasebe ve Finansman alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine, Kuyumculuk Teknolojisi alanı ile Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı arasında Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı lehine; Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine; Muhasebe

ve Finansman alanı ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı arasında Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanı lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre Bilişim Teknolojileri, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, El Sanatları Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Kimya Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; Giyim Üretim Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri, El Sanatları Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarındaki öğrencilere göre; Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi ile Motorlu Araçlar Teknolojisi alanlarındaki öğrencilere göre; Kimya Teknolojisi alanındaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme alanındaki öğrencilerin Motorlu Araçlar Teknolojisi ile Muhasebe ve Finansman alanlarındaki öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından daha yüksektir ve hem sınav öncesinde ve sınav esnasında hem de aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 111’de gösterilmiştir.

Tablo 111

Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Evli	162	198,49	32156,00	18953,000	,333
	Bekâr	248	210,08	52099,00		
Aile ve Çevre Kaygısı	Evli	162	194,63	31530,00	18327,000	,132
	Bekâr	248	212,60	52725,00		
Ölçek Toplam	Evli	162	196,24	31791,00	18588,000	,201
	Bekâr	248	211,55	52464,00		

$p > 0,05$

Tablo 111’e göre Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutlarında; öğrencilerin sınav kaygıları medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre medeni durumun öğrencilerin sınav kaygılarını; bilişsel ve fizyolojik açıdan, aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bir gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 112’de gösterilmiştir.

Tablo 112

Öğrencilerin ASKÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Çalışıyor	252	197,77	49838,50	17960,500	,095
	Çalışmıyor	158	217,83	34416,50		
Aile ve Çevre Kaygısı	Çalışıyor	252	199,06	50163,50	18285,500	,163
	Çalışmıyor	158	215,77	34091,50		
Ölçek Toplam	Çalışıyor	252	197,43	49752,50	17874,500	,081
	Çalışmıyor	158	218,37	34502,50		

$p > 0,05$

Tablo 112’ye göre Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutlarında; öğrencilerin sınav kaygıları çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre çalışma durumunun öğrencilerin sınav kaygılarını; bilişsel ve fizyolojik açıdan, aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Annenin Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının anne öğrenim düzeyine göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 113'te gösterilmiştir.

Tablo 113

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Okuryazar değil	37	200,64	4	12,727	,013*
	İlkokul mezunu	191	221,97			
	Ortaokul mezunu	96	207,07			
	Lise mezunu	64	162,20			
	Üniversite mezunu	22	189,77			

* p<0,05

Tablo 113'e göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=12,727$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 114'te gösterilmiştir.

Tablo 114

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
İlkokul mezunu	191	137,25	26214,50	4345,500	,001*
Lise mezunu	64	100,40	6425,50		
Ortaokul mezunu	96	87,61	8411,00	2389,000	,017*
Lise mezunu	64	69,83	4469,00		

* p<0,05

Tablo 114'e göre annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine; annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre annesi ilkokul ile ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, bilişsel ve fizyolojik açıdan daha yüksektir ve sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının anne öğrenim düzeyine göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 115'te gösterilmiştir.

Tablo 115

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	Okuryazar değil	37	186,77	4	2,631	,621
	İlkokul mezunu	191	206,55			
	Ortaokul mezunu	96	217,64			
	Lise mezunu	64	201,72			
	Üniversite mezunu	22	185,91			

p>0,05

Tablo 115'e göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=2,631$; p>0,05). Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, aile ve çevre açısından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının anne öğrenim düzeyine göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 116'da gösterilmiştir.

Tablo 116

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Okuryazar değil	37	193,38	4	7,874	,096
	İlkokul mezunu	191	217,57			
	Ortaokul mezunu	96	211,47			
	Lise mezunu	64	172,71			
	Üniversite mezunu	22	190,45			

p>0,05

Tablo 116'ya göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=7,874$; $p>0,05$). Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Babanın Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının baba öğrenim düzeyine göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 117'de gösterilmiştir.

Tablo 117

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Okuryazar değil	11	162,86	5	4,422	,490
	İlkokul mezunu	156	217,24			
	Ortaokul mezunu	115	196,91			
	Lise mezunu	93	204,28			
	Üniversite mezunu	30	191,15			
	Üniversite üstü eğitim	5	239,20			

$p>0,05$

Tablo 117'ye göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,422$; $p>0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, bilişsel ve fizyolojik açıdan etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının baba öğrenim düzeyine göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 118'de gösterilmiştir.

Tablo 118

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	Okuryazar değil	11	171,77	5	6,751	,240
	İlkokul mezunu	156	211,93			
	Ortaokul mezunu	115	190,49			
	Lise mezunu	93	224,80			
	Üniversite mezunu	30	187,30			
	Üniversite üstü eğitim	5	174,70			

p>0,05

Tablo 118'e göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=6,751$; $p>0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, aile ve çevre açısından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının baba öğrenim düzeyine göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 119'da gösterilmiştir.

Tablo 119

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Okuryazar değil	11	159,45	5	4,791	,442
	İlkokul mezunu	156	215,31			
	Ortaokul mezunu	115	194,39			
	Lise mezunu	93	212,33			
	Üniversite mezunu	30	189,18			
	Üniversite üstü eğitim	5	227,10			

$p > 0,05$

Tablo 119'a göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,791$; $p > 0,05$). Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının aile aylık toplam gelir düzeyine göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 120’de gösterilmiştir.

Tablo 120

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	0-1500 TL	46	224,39	5	4,340	,502
	1501-3000 TL	178	211,97			
	3001-4500 TL	111	191,32			
	4501-6000 TL	30	213,25			
	6001-7500 TL	23	182,98			
	7501 TL ve üzeri	22	198,14			

$p>0,05$

Tablo 120’ye göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,340$; $p>0,05$). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, bilişsel ve fizyolojik açıdan etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının aile aylık toplam gelir düzeyine göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 121’de gösterilmiştir.

Tablo 121

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	0-1500 TL	46	210,80	5	7,517	,185
	1501-3000 TL	178	205,46			
	3001-4500 TL	111	200,52			
	4501-6000 TL	30	250,80			
	6001-7500 TL	23	200,24			
	7501 TL ve üzeri	22	163,61			

p>0,05

Tablo 121'e göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=7,517$; $p>0,05$). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, aile ve çevre açısından etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının aile aylık toplam gelir düzeyine göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 122'de gösterilmiştir.

Tablo 122

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Aylık Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	0-1500 TL	46	218,85	5	4,144	,529
	1501-3000 TL	178	210,40			
	3001-4500 TL	111	193,27			
	4501-6000 TL	30	227,78			
	6001-7500 TL	23	187,24			
	7501 TL ve üzeri	22	188,34			

p>0,05

Tablo 122'ye göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları aile aylık toplam gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2=4,144$; $p>0,05$). Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği söylenebilir.

Açık Öğretimi Tercih Nedenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygılarının açık öğretimi tercih nedenine göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 123'te gösterilmiştir.

Tablo 123

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	200,23	7	18,358	,010*
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	213,67			
	Meslek edinmek	111	229,09			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	178,89			
	İş imkânlarını arttırmak	36	214,69			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	161,61			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	162,08			
	Askerliği ertelemek	6	292,50			

* p<0,05

Tablo 123'e göre Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=18,358$; p<0,05).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 124'te gösterilmiştir.

Tablo 124

Öğrencilerin ASKÖ Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	74,86	6887,00	1715,000	,046*
Çalışılan işte ilerlemek	47	60,49	2843,00		
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	48,04	4420,00	142,000	,047*
Askerliği ertelemek	6	71,83	431,00		
Bir lise diplomasına sahip olmak	70	65,55	4588,50	1186,500	,011*
Çalışılan işte ilerlemek	47	49,24	2314,50		
Meslek edinmek	111	77,93	8650,00	1451,000	,024*
Yükseköğrenime devam etmek	35	59,46	2081,00		
Meslek edinmek	111	86,79	9633,50	1799,500	,002*
Çalışılan işte ilerlemek	47	62,29	2927,50		
Yükseköğrenime devam etmek	35	19,41	679,50	49,500	,040*
Askerliği ertelemek	6	30,25	181,50		
İş imkânlarını arttırmak	36	48,22	1736,00	622,000	,039*
Çalışılan işte ilerlemek	47	37,23	1750,00		
Çalışılan işte ilerlemek	47	24,99	1174,50	46,500	,008*
Askerliği ertelemek	6	42,75	256,50		

* p<0,05

Tablo 124'e göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine, açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla

tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek, çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek ile çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, yükseköğrenime devam etmek, çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, bilişsel ve fizyolojik açıdan daha yüksektir ve sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının açık öğretimi tercih nedenine göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 125'te gösterilmiştir.

Tablo 125

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Aile ve Çevre Kaygısı	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	208,22	7	15,629	,029*
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	221,43			
	Meslek edinmek	111	222,65			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	187,40			
	İş imkânlarını arttırmak	36	189,06			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	160,57			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	174,00			
Askerliği ertelemek	6	285,00				

* p<0,05

Tablo 125'e göre Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda öğrencilerin sınav kaygıları açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=15,629$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 126'da gösterilmiştir.

Tablo 126

Öğrencilerin ASKÖ Aile ve Çevre Kaygısı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	75,47	6943,00	1659,000	,024*
Çalışılan işte ilerlemek	47	59,30	2787,00		
Bir lise diplomasına sahip olmak	70	66,15	4630,50	1144,500	,005*
Çalışılan işte ilerlemek	47	48,35	2272,50		
Meslek edinmek	111	86,46	9597,00	1836,000	,003*
Çalışılan işte ilerlemek	47	63,06	2964,00		
Çalışılan işte ilerlemek	47	25,15	1182,00	54,000	,014*
Askerliği ertelemek	6	41,50	249,00		

* p<0,05

Tablo 126'ya göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, meslek edinmek, askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, aile ve çevre açısından daha yüksektir ve aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının açık öğretimi tercih nedenine göre ASKÖ toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 127’de gösterilmiştir.

Tablo 127

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Açık Öğretimi Tercih Nedeni	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	sd	x^2	p
Ölçek Toplam	Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	201,08	7	21,168	,004*
	Bir lise diplomasına sahip olmak	70	217,69			
	Meslek edinmek	111	229,73			
	Yükseköğrenime devam etmek	35	178,76			
	İş imkânlarını arttırmak	36	205,89			
	Çalışılan işte ilerlemek	47	156,36			
	Bilgi ve kültürü arttırmak	13	166,31			
	Askerliği ertelemek	6	306,42			

* p<0,05

Tablo 127’ye göre ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav kaygıları açık öğretimi tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2=21,168$; $p<0,05$).

Kruskal Wallis H testi sonucunda bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 128’de gösterilmiştir.

Tablo 128

Öğrencilerin ASKÖ Toplam Puanlarının Açık Öğretimi Tercih Nedeni Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	p
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	75,27	6925,00	1677,000	,031*
Çalışılan işte ilerlemek	47	59,68	2805,00		
Yarım kalan eğitimi tamamlamak	92	47,86	4403,50	125,500	,026*
Askerliği ertelemek	6	74,58	447,50		
Bir lise diplomasına sahip olmak	70	66,27	4639,00	1136,000	,005*
Çalışılan işte ilerlemek	47	48,17	2264,00		
Meslek edinmek	111	77,79	8634,50	1466,500	,029*
Yükseköğrenime devam etmek	35	59,90	2096,50		
Meslek edinmek	111	87,77	9742,00	1691,000	,000*
Çalışılan işte ilerlemek	47	59,98	2819,00		
Yükseköğrenime devam etmek	35	19,24	673,50	43,500	,023*
Askerliği ertelemek	6	31,25	187,50		
İş imkânlarını arttırmak	36	19,97	719,00	53,000	,048*
Askerliği ertelemek	6	30,67	184,00		
Çalışılan işte ilerlemek	47	24,63	1157,50	29,500	,002*
Askerliği ertelemek	6	45,58	273,50		
Bilgi ve kültürü arttırmak	13	8,27	107,50	16,500	,048*
Askerliği ertelemek	6	13,75	82,50		

* p<0,05

Tablo 128'e göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine, açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği

ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek, çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine; açık öğretimi bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrenciler ile açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler arasında açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bulgulara göre açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak ile bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek ile çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, yükseköğrenime devam etmek, iş imkânlarını arttırmak, çalışılan işte ilerlemek, bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilere göre; sınav kaygılarına ait ortalamaları, ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından daha yüksektir ve hem sınav öncesinde ve sınav esnasında hem de aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 129’da gösterilmiştir.

Tablo 129

Öğrencilerin SHYGÖ Toplam Puanları ile ASKÖ Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	SHYGÖ	ASKÖ
SHYGÖ	r	1,000
	p	,022*
	N	410
ASKÖ	r	-,113**
	p	,022*
	N	410

* p<0,05

Tablo 129’a göre SHYGÖ toplam puanları ile ASKÖ toplam puanlarında öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde, görüşler ile kaygılar arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,113$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında ters bir ilişki olduğu ve öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait puanları arttıkça sınav kaygılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde meydana gelen teknolojik, ekonomik, sosyal gelişmeler ve değişimler, insanların eğitimini ve iş hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu değişim ve gelişmelere bağlı olarak iş dünyasının nitelikli iş gücü için gerekli olan elemana ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Artan bu ihtiyaç, Türkiye’de örgün eğitim ve açık öğretim kurumları ile karşılanmaktadır.

Türkiye’de iş gücünün niteliğini ve ihtiyaç duyulan istihdam olanaklarını arttırmak için mesleki eğitimin kalitesini arttırmak gerekmektedir. Türkiye’de lise düzeyinde verilen mesleki eğitim, öğrenciler tarafından örgün eğitimin yanında Mesleki Açık Öğretim Lisesi ile de alınabilmektedir. Öğrenciler doğrudan Mesleki Açık Öğretim Lisesi’ne kayıt yaptırabilmektedir. Bu durum, mesleki eğitim ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nin önemini daha da arttırmıştır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi verileri incelendiğinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle aktif kayıtlı öğrenci sayısının 160 bine yaklaştığı görülmektedir. Son yıllarda çeşitli sebeplerle eğitimini yarıda bırakan bireylerin eğitimini tamamlama, meslek edinme, iş imkânlarını arttırma, çalışılan bir işte ilerleme, yükseköğrenime devam etme gibi istekleri, Mesleki Açık Öğretim Lisesi’ne olan talebi arttırmıştır. Mesleki Açık Öğretim Lisesi’ne artan bu talep nedeniyle Mesleki Açık Öğretim Lisesi’nin eğitim sistemi ile ilgili unsurları gözden geçirilmeli ve mevcut durumunun belirlenerek yaşanan sorunların giderilmesi gerekmektedir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi kapsamında verilen sınav hizmetleri ve öğrencilerin sınavlarla ilgili yaşadıkları kaygı bu unsurlardan bazılarıdır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencileri yılda üç kez Açık Öğretim Kurumları Sınavı’na girmektedir. Bu sınav, öğrencilerin bundan sonraki hayatlarını önemli ölçüde

etkileyebilecek ve onları meslek sahibi yapabilecek bir nitelik taşımaktadır. Böylesine önemli bir sınav da öğrencilerde belirli düzeyde bir kaygıya neden olmaktadır. Bu noktada, sunulan hizmetlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde olması, öğrencilerin sınav süreçlerinden haberdar edilerek bilinçlendirilmesi, sınav kaygısının azaltılması ve giderilmesi, Açık Öğretim Kurumları Sınavı ile ilgili sunulan hizmetlerin etkili ve faydalı olması için iş ve işlem yapan birimlere ve bu alanda çalışan kişilere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle araştırmada, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ve sınav kaygıları; cinsiyet, yaş, alan, medeni durum, çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi, açık öğretimi tercih nedeni değişkenleri açısından ele alınarak incelenmiş olup araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Genel Özellikler, İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutlarına ilişkin görüşler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre sınavın genel özellikleri; sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şentürk (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde Mesleki Açık Öğretim Lisesi Bilişim Teknolojileri alanında verilen eğitimin etkililiği konusunda öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; bayan öğrencilerin uygulamalı derslerde bilgisayar laboratuvarının yeterince kullanıldığı, uygun yöntem ve teknik kullanıldığı, derslerin kalabalık gruplara verildiği, danışmanlık hizmetinin yetersiz olduğu görüşlerine daha çok katıldıkları; erkek öğrencilerin ise kütüphanedeki teknolojik imkânların yetersiz olduğu, öğrenci görüşlerinin dikkate alındığı, Halk Eğitim Merkezi müdürlüklerinin hizmetlerinin yeterli olduğu görüşlerine daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarıhan (2010) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ndeki öğrenci hizmetlerinin etkililiği konusunda öğrencilerin kayıtlara ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; genel olarak öğrencilerin kayıt

ücretini yüksek buldukları, kayıt için ayrılan sürenin yeterliliği ve kayıtların internetten yapılabilmesi konularında çok olumlu görüşe sahip olmadıkları, okulda yapılan yüz yüze eğitimden ise genel anlamda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği ve motivasyon düzeyleri konusunda kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri ve içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini; sınavın avantajları ve olanakları, sınavın ölçme ve değerlendirmesi, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Bedel (2006) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğrencilerin Açık Öğretim Lisesi Mesleki Açık Öğretim Programı akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada AÖL ve MAÖL öğrencilerinin insani değerlere ilişkin algıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği) ilişkin görüşler yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak yaş düzeyi yükseldikçe ve 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak yaş düzeyi yükseldikçe ve 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, avantajları ve olanakları, ölçme ve değerlendirme biçimi, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın

yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde AÖL ve MAÖL öğrencilerinin saygı ve barışçı olma alt boyutlarında insani değerlere ilişkin algıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında 21-30 yaş arası ve 31 yaş üzeri öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği ve motivasyon düzeyleri konusunda kayıt hizmetlerine ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bedel (2006) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin Açık Öğretim Lisesi Mesleki Açık Öğretim Programı akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarıhan (2010) tarafından yapılan araştırmada da Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ndeki öğrenci hizmetlerinin etkililiği konusunda öğrencilerin tüm boyutlara ilişkin görüşleri yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği) ilişkin görüşler alan değişkenine göre incelendiğinde, alanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin alanlara göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin farklılaşması, alanların çeşitlilik göstermesinden ve kendine özgü olmasından kaynaklanabilir. Meslek liselerindeki alanlar, okul içerisinde farklı şekilde yapılanmaktadır. Çünkü öğretim yöntemleri, öğretim içerikleri ve öğrenci profilleri farklıdır. Bu durum, öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinde farklılıklar olmasını doğrular niteliktedir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Genel Özellikler alt boyutuna ilişkin görüşler alan değişkenine göre incelendiğinde, Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin diğer tüm alanlardaki öğrencilere göre ve tüm alanlardaki öğrencilerin de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanındaki öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavın genel özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşler alan değişkenine göre incelendiğinde, tüm alanlardaki öğrencilerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

alanındaki öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Rehberlik ve Destek alt boyutuna ilişkin görüşler alan değişkenine göre incelendiğinde, Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilerin diğer tüm alanlardaki öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği) ilişkin görüşler medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, evli öğrencilerin lehine bulunmuştur. Evli öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin bekâr öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, avantajları ve olanakları, ölçme ve değerlendirme biçimi, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Evli öğrencilerin görüşlerinin daha yüksek ve olumlu olması, onların daha bilinçli ve öğrenciliğin gerektirdiği sorumluluklarını daha iyi yerine getirebildiklerinden kaynaklı olabilir.

Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde AÖL ve MAÖL öğrencilerinin sorumluluk, barışçı olma ve saygı alt boyutlarında insani değerlere ilişkin algıları medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında evli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıhan (2010) tarafından yapılan çalışmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ndeki öğrenci hizmetlerinin etkililiği konusunda öğrencilerin sınavlara ilişkin görüşleri medeni duruma göre incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; evli öğrencilerin öğrenci hizmetlerine ilişkin görüşlerinin bekâr öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2014) tarafından yapılan çalışmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği ve motivasyon düzeyleri konusunda kayıt hizmetlerine, yüz yüze eğitime, sınav hizmetlerine, destek hizmetlerine ilişkin görüşleri medeni duruma göre

incelendiğinde, evli ve bekâr öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, çalışan öğrencilerin lehine bulunmuştur. Çalışan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, avantajları ve olanakları, ölçme ve değerlendirme biçimi, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi, yetişkinler için hem çalışmaya hem de eğitime erişme olanağı veren ikinci şans eğitimidir. Bu nedenle öğrenciler için çalışma fırsatı sunması ve istihdam sağlaması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Şentürk (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde Mesleki Açık Öğretim Lisesi Bilişim Teknolojileri alanında verilen eğitimin etkililiği konusunda öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; çalışmayan öğrencilerin farklı yaş gruplarıyla aynı ortamda ders almanın yanlış olduğu ve öğrencilerin verimli ders çalışma konusunda bilgilendirildikleri görüşlerine daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada AÖL ve MAÖL öğrencilerinin barışçı olma ve saygı alt boyutlarında insani değerlere ilişkin algıları çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında çalışan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıhan (2010) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ndeki öğrenci hizmetlerinin etkililiği konusunda öğrencilerin kayıtlara ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; genel olarak öğrencilerin kayıt ücretini yüksek buldukları, kayıt için ayrılan sürenin yeterliliği ve kayıtların internetten yapılabilmesi konularında çok olumlu görüşe sahip olmadıkları, okulda yapılan yüz yüze eğitimden ise genel anlamda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği ve

motivasyon düzeyleri konusunda yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutuna ilişkin görüşler çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre çalışma durumunun öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Bedel (2006) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğrencilerin Açık Öğretim Lisesi Mesleki Açık Öğretim Programı akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri çalışma durumuna göre incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Genel Özellikler, Ölçme ve Değerlendirme, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak annesi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak annesi okuryazar olmayan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi, sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde AÖL ve MAÖL öğrencilerinin barışçı olma alt boyutunda insani değerlere ilişkin algıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında annesi okuryazar olan ve olmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Avantajlar ve Olanaklar, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini sınavın avantajları ve olanakları, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği tespit edilmiştir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Genel Özellikler, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak babası ilkokul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak babası ilkokul ile üniversite mezunu olan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde AÖL ve MAÖL öğrencilerinin barışçı olma alt boyutunda insani değerlere ilişkin algıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında babası okuryazar olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini sınavın avantajları ve olanakları, ölçme ve değerlendirmesi, sınavla ilgili iletişim ve sınavın yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri bakımından etkilemediği tespit edilmiştir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Genel Özellikler, Rehberlik ve Destek, Salon Görevlilerinin Niteliği, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler aile aylık toplam gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan ile 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 1501-3000 TL ile 4501-6000 TL aralığında olan öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre genel olarak aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan ile 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin sınavın genel özellikleri, sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri, salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna ek

olarak Rehberlik ve Destek alt boyutunda 7501 TL ve üzeri olan öğrencilerin de diğer tüm gelir gruplarındaki öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek ve daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İletişim ve Sınav Ortamı alt boyutuna ilişkin görüşler aile aylık toplam gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve aile aylık toplam gelir düzeyi 3001-4500 TL aralığında olan öğrencilerin aile aylık toplam gelir düzeyi 0-1500 TL ile 1501-3000 TL aralığında olan öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavla ilgili bilgilere erişim, iletişim ve sınavın yapıldığı ortam hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin imkânlarının fazla olmasından kaynaklı olarak sınav ile ilgili bilgilere erişimde internetten kolayca yararlanabilme, dersane gibi farklı yerlerde de sınav ve sınav hizmetleri ile ilgili konularda daha fazla bilgi edinebilme gibi durumları, bu öğrencilerin daha bilinçli ve görüşlerinin de daha olumlu olmasında etkili olabilir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Avantajlar ve Olanaklar, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşler aile aylık toplam gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini sınavın avantajları ve olanakları, ölçme ve değerlendirmesi bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde AÖL ve MAÖL öğrencilerinin insani değerlere ilişkin algıları gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Destek alt boyutlarına ilişkin görüşler açık öğretimi tercih nedeni değişkenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek, iş imkânlarını arttırmak, bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavın ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Rehberlik ve Destek alt boyutunda açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek ile bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi

tamamlamak ile meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre, açık öğretimi iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilere göre sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınavla ilgili sunulan rehberlik ve destek hizmetleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eğitime Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nde devam etme, günümüzde öğrenciler için büyük ölçüde çalışılan işte ilerleme ve iş imkânlarını artırma gibi durumların elverişli yollarından biri olarak görülmektedir. Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni tercih etme nedenlerinin; gündüzleri bir işte çalışabilme fırsatı sunması, derslerin akşam saatlerinde veya hafta sonu olması, örgün eğitimde okuma hakkı kalmayanlara devam etme fırsatı vermesi ve kılık kıyafetin serbest olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Uysal (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğretimlerini Açık Öğretim Lisesinde sürdürme nedenleri “ekonomik nedenler, ayrımcılık ile ilgili nedenler, eğitim sistemi ile ilgili nedenler, kişisel nedenler” olarak; Açık Öğretim Lisesi'ni bitirme amaçları ise iş bulmak ve iş değiştirmek, işteki pozisyonunu değiştirmek gibi “mesleki amaçlar (iş yaşamına yönelik amaçlar)”, daha ileri eğitime devam etmek gibi “akademik amaçlar”, kendine güvenini geliştirmek, okuma arzusunu gerçekleştirmek ve daha kültürlü olmak gibi “kişisel gelişme amaçları” olarak belirlenmiştir.

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği ile Genel Özellikler, Avantajlar ve Olanaklar, Salon Görevlilerinin Niteliği, İletişim ve Sınav Ortamı, Soruların Niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşler açık öğretimi tercih nedeni değişkenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre açık öğretimi tercih nedeninin öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini sınavın genel özellikleri, avantajları ve olanakları; salon görevlilerinin nitelikleri ve yeterlikleri, sınavla ilgili iletişim ve sınavın yapıldığı ortam, sınav sorularının nitelikleri ve yeterlikleri ile ölçeğin geneline ait görüşler bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği ve motivasyon düzeyleri konusunda tüm boyutlara ilişkin görüşleri MAÖL'ü tercih nedenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'ne verdikleri cevaplar alt boyutlar açısından incelendiğinde, sınav hizmetlerine yönelik en çok katıldıkları görüşler Salon Görevlilerinin Niteliği alt boyutuna ilişkin olmuştur. Bu alt

boyutta salon görevlilerinin sınavla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğuna, sınav işlemlerini başarıyla yürüttüğüne ve sınav süresine dikkat ettiğine yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin en az katıldıkları görüşler ise Rehberlik ve Destek alt boyutuna ilişkin olmuştur. Bu alt boyutta ihtiyaç duyulduğunda sınav yetkililerine kolayca ulaşılabildiğine, sınavla ilgili iletilen sorunlara zamanında cevap verildiğine ve bu cevapların yeterli olduğuna, iletişim merkezi/danışma hattının sınavla ilgili sorulara cevap vermede yeterli olduğuna yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'ne verdikleri cevaplar ölçeğin geneli açısından incelendiğinde, sınav günlerinin uygun olduğuna, salon görevlilerinin sınav süresine dikkat ettiğine ve öğrencilerin sınav giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabildiğine yönelik görüşlere en çok katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sınav hizmetlerinden sınav yapılan gün konusunda, salon görevlilerinden sınav süresine uymaları konusunda ve internet hizmetlerinden sınav giriş belgelerine ulaşma konusunda memnun oldukları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığının dikkate alındığına, iletişim merkezi/danışma hattının sınavla ilgili sorulara cevap vermede yeterli olduğuna ve sınav sorularının zorluk derecesinin seviyeye uygun olduğuna yönelik görüşlere en az katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sınav hizmetlerinden sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığının dikkate alınması konusunda, iletişim merkezi/danışma hattından sınavla ilgili sorulara cevap vermedeki yeterliliği konusunda, soru hazırlama hizmetlerinden sınav sorularının zorluk derecesinin seviyeye uygun olması konusunda memnun olmadıkları söylenebilir. Tüm cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, kadın öğrencilerin lehine bulunmuştur. Kadın öğrencilerin sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav öncesinde ve sınav esnasında ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın anlamlı farklılık bulunan sonuçlarına benzer şekilde sonuçlar içeren araştırmalara rastlanmaktadır. Kısa (1996) tarafından yapılan araştırmada dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin, Atak (2004) tarafından yapılan araştırmada genel lise öğrencilerinin, Alyaprak (2006) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin toplam puanlarında, Çakmak (2007) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve genel puanlarında, Yıldız (2007) tarafından yapılan araştırmada lise 1, 2, 3.sınıf öğrencilerinin toplam ve Duyuşsallık boyutunda, Zengin (2008) tarafından yapılan araştırmada meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Duyuşsallık ve Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanlarında, Eraslan (2010) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsallık puanlarında, Yağcı (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin, Yalçinkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin, Habacı (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim 10, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinin Genel Sınav Kaygısı puanlarında, Lawrence (2014) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin, Ayan (2015) tarafından yapılan araştırmada Lisans Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin “Gerginlik” boyutunda, Softa vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin toplam ve duyuşsal kaygı puanlarında, Yolcu (2015) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilerin genel puanlarında, Aydoğmuş (2016) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin duyuşsallık puanlarında, Şahinler (2018) tarafından yapılan araştırmada on ikinci sınıf lise öğrencilerinin; sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Martin (1997) tarafından yapılan araştırmada sınavına kısa bir süre kalan kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu; sınavların yaklaşması nedeniyle yaşanan sınav kaygısı, sınav notlarının açıklanması ile ilgili kaygı ve sınav kavramına ilişkin kaygı düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2005) tarafından yapılan araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin, Kayapınar (2006) tarafından yapılan araştırmada Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin; sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mohammadyari (2012) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Cesim (2014) tarafından yapılan araştırmada da sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinin “Kendi görüşünüz” boyutunda sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın anlamlı farklılık bulunan sonuçlarından farklı şekilde sonuçlar içeren araştırmalara da rastlanmaktadır. Aydın (2016) tarafından yapılan araştırmada üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin, Özen (2016) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin; sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve erkek öğrencilerin sınav kaygısının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ün (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan lise 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanlarında sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu; “başkalarının nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” ve “kendini nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” alt ölçeklerinde erkeklerin kadınlara göre kaygısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetin öğrencilerin sınav kaygılarını, aile ve çevre açısından etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Pazarlı (2009) tarafından yapılan araştırmada Anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin kuruntu ve duyusallık puanlarında, Habacı (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim 10, 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin toplam puanında, Softa vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kuruntu puanında, Aydoğmuş (2016) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin toplam ve kuruntu puanlarında; sınav kaygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 14-17, 18-21 ve 22-25 yaş aralığında olan öğrencilerin yaşı 30 ve üzeri olan öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Genel olarak 30 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre sınav kaygılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kısa (1996) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları yaşa göre

incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrencilerin yaşları arttıkça sınav kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cesim (2014) tarafından yapılan araştırmada sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinin “Başkalarının görüşü, Gelecekle ilgili endişeler, Kendi görüşünüz, Hazırlanmakla ilgili endişeler, Genel sınav kaygısı” boyutlarında sınav kaygıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; 16 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre yaşın öğrencilerin sınav kaygılarını, bilişsel ve fizyolojik açıdan ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Pazarlı (2009) tarafından yapılan araştırmada anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin kuruntu ve duyusallık puanlarında, Ayan (2015) tarafından yapılan araştırmada Lisans Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin toplam ve alt boyutlara ait puanlarında, Ün (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan lise 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanlarında; sınav kaygıları yaşa göre incelendiğinde, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ilişkin sınav kaygıları alan değişkenine göre incelendiğinde, alanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak tüm alanlardaki öğrencilerin Kuyumculuk Teknolojisi alanındaki öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınav öncesinde ve sınav esnasında, aile ve çevre beklentileri sonucunda ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin alanlara göre sınav kaygılarının farklılaşması, sınav hizmetlerine yönelik görüşlerde olduğu gibi, alanların çeşitlilik göstermesinden ve kendine özgü olmasından kaynaklanabilir. Zengin (2008) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Duyusallık ve Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanlarında sınav kaygıları alana göre incelendiğinde, alanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ilişkin sınav kaygıları medeni durum ve çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde; evli ve bekâr öğrenciler, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı

bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre medeni durumun ve çalışma durumunun öğrencilerin sınav kaygılarını bilişsel ve fizyolojik açıdan, aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği tespit edilmiştir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annesi ilkokul ile ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilişsel ve fizyolojik açıdan sınav kaygısının azaldığı söylenebilir. Atak (2004) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde genel lise öğrencilerinin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; anne eğitim düzeyinin düşük olmasının sınav kaygısını arttırdığı, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre gelecekle ilgili daha çok endişe düzeyine sahip oldukları, "Başkalarının görüşü ile ilgili endişeler" alt ölçeğine göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en düşük sınav kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kayapınar (2006) tarafından yapılan araştırmada Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygılarının anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha yüksek olduğu, buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe kaygının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Zengin (2008) tarafından yapılan araştırmada meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Duyuşsallık alt boyutu ve tüm test puanlarında, sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; annenin eğitim düzeyi arttıkça sınav kaygısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yağcı (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; annesi üniversite eğitimi almış öğrencilerin sınav kaygılarının en düşük, ilköğretim eğitimi almış öğrencilerin ise en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ün (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan lise 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanlarında sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının kaygılarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutuna ilişkin sınav kaygıları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kısa (1996) tarafından yapılan çalışmada dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin, Alyaprak (2006) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin, Çakmak (2007) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve genel puanlarında, Zengin (2008) tarafından yapılan çalışmada meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Kuruntu alt boyutunda, Pazarlı (2009) tarafından yapılan çalışmada Anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin kuruntu ve duyuşsallık puanlarında, Eraslan (2010) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsallık, kuruntu ve toplam puanlarında, Yalçınkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin, Ayan (2015) tarafından yapılan çalışmada Lisans Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin toplam ve alt boyutlara ait puanlarında, Softa vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin toplam, kuruntu ve duyuşsal puanlarında, Özen (2016) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin, Şahinler (2018) tarafından yapılan çalışmada on ikinci sınıf lise öğrencilerinin; sınav kaygıları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunda anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygısını etkilemediği görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin mezun olunan eğitim kademesini her zaman temsil etmeme veya sınav kaygısı ve öğrencinin gireceği sınavlar konusunda yeterince bilgi sahibi olmama durumu söz konusu olabilir. Anne öğrenim düzeyi açısından öğrencilerin sınav kaygılarında anlamlı farklılık bulunan araştırmalarda ise çoğunlukla anne öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe sınav kaygısının azaldığı görülmektedir. Bu durum, anne öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin sınav kaygısı ve öğrencinin gireceği sınavlar konusunda daha bilgili olduğu, bilinçli yaklaşım sergileyerek ve eğitim faaliyetlerine dâhil olarak öğrencilere olumlu yönde fayda sağladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ilişkin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını bilişsel ve fizyolojik açıdan, aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kısa (1996) tarafından yapılan çalışmada dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin, Çakmak (2007) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve genel puanlarında, Zengin (2008) tarafından yapılan çalışmada meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Duyuşsallık alt boyutunda, Pazarlı (2009) tarafından yapılan çalışmada Anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin kuruntu ve duyuşsallık puanlarında, Eraslan (2010) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin duyuşsallık, kuruntu ve toplam puanlarında, Yalçinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin, Ayan (2015) tarafından yapılan çalışmada Lisans Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin toplam ve alt boyutlara ait puanlarında, Softa vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin toplam, kuruntu ve duyuşsal puanlarında, Özen (2016) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin, Şahinler (2018) tarafından yapılan çalışmada on ikinci sınıf lise öğrencilerinin, Ün (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan lise 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanlarında; sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunda baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygısını etkilemediği görülmektedir. Diğer yandan bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak baba öğrenim düzeyinin sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Atak (2004) tarafından yapılan çalışmada genel lise öğrencilerinin “Gelecekle ilgili endişeler” alt ölçeğinde sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; babası okur-yazar olmayan çocukların daha fazla gelecek endişesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alyaprak (2006) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; üniversite mezunu olan babaların çocuklarının sınav kaygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayapınar (2006) tarafından yapılan çalışmada Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme

Sınavı'na hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygılarının baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha yüksek olduğu, buna göre baba eğitim düzeyi yükseldikçe kaygının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Zengin (2008) tarafından yapılan çalışmada meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin Kuruntu alt boyutu ve tüm test puanlarında, sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; babanın eğitim düzeyi arttıkça sınav kaygısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yağcı (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; babası üniversite eğitimi almış öğrencilerin sınav kaygılarının en düşük, ilköğretim eğitimi almış öğrencilerin en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ilişkin sınav kaygıları aile aylık toplam gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre aile aylık toplam gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını bilişsel ve fizyolojik açıdan, aile ve çevre açısından ve ölçeğin geneline ait sınav kaygısı bakımından etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kısa (1996) tarafından yapılan çalışmada dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin, Yıldız (2007) tarafından yapılan çalışmada lise 1, 2, 3.sınıf öğrencilerinin toplam ve Duyuşallık puanlarında; sınav kaygıları sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pazarlı (2009) tarafından yapılan çalışmada Anadolu liseleri ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin kuruntu ve duyuşallık puanlarında, Ün (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan lise 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanlarında; sınav kaygıları aile gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yağcı (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin sınav kaygıları arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalçınkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları aile aylık gelir düzeyine göre incelendiğinde, aile aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Softa vd. (2015) tarafından yapılan

araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin toplam puanında sınav kaygıları sosyoekonomik düzey durumuna göre incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak aileleri orta sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin aileleri yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak aile gelir düzeyinin sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Atak (2004) tarafından yapılan araştırmada genel lise öğrencilerinin “Bedensel tepkiler” alt ölçeğinde sınav kaygıları aile gelir durumuna göre incelendiğinde, gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; 300 milyon ve altı gelir düzeyi olan ailelerin çocuklarında daha fazla sınav kaygısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alyaprak (2006) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ailenin gelir düzeyine göre incelendiğinde, gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; sınav kaygısının alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2007) tarafından yapılan araştırmada lise 1, 2, 3.sınıf öğrencilerinin Kuruntu puanlarında sınav kaygıları sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde, orta sosyoekonomik düzey ile düşük sosyoekonomik düzey arasında düşük sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava ilişkin değerlendirmelerinde olumsuz yönde farklılaşma olduğu ve bunun kaygıyı yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu (2015) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilerin genel puanlarında sınav kaygıları aile aylık gelir düzeyine göre incelendiğinde, aile aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; 1000 TL ve altı aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin 1001-2000 TL, 2001-3000 TL, 3001 TL ve üzeri olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu, ailenin geliri düştükçe öğrencilerde sınav kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, gelir düzeyi yüksek olan ailelerde yer alan öğrencilerde düşük gelir düzeyine sahip olan ailelerde yer alan öğrencilere göre daha az sınav kaygısının görülmesinde, ailenin öğrenciye sınava hazırlık sürecinde dersane ve özel ders gibi ekstra imkânlar sağlayabilmesi etkili olabilmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin maddi imkânlarından dolayı gelecekleri hakkında kaygı duymamaları ve özel üniversiteye gidebilecekleri kanısında olmaları da sınav kaygısını azaltan durumlardır. Diğer yandan düşük gelir düzeyine sahip olan ailelerde sosyoekonomik durumun yetersiz olması,

ailenin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamamasına ve olumsuz aile tutumlarından kaynaklı olarak öğrencide kaygının oluşmasına neden olabilmektedir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile tüm alt boyutlarına (Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı, Aile ve Çevre Kaygısı) ilişkin sınav kaygıları açık öğretimi tercih nedeni değişkenine göre incelendiğinde, tercih nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılık, gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Genel olarak açık öğretimi meslek edinmek, askerliği ertelemek, yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek; açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek, yükseköğrenime devam etmek, bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin sınav kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutunda açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, iş imkânlarını arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek ile çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, yükseköğrenime devam etmek, çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup sınav öncesinde ve sınav esnasında daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutunda açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, bir lise diplomasına sahip olmak, meslek edinmek, askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nde açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak ile bir lise diplomasına sahip olmak amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi meslek edinmek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yükseköğrenime devam etmek ile çalışılan işte ilerlemek amacıyla tercih eden öğrencilere göre; açık öğretimi askerliği ertelemek amacıyla tercih eden öğrencilerin açık öğretimi yarım kalan eğitimi tamamlamak, yükseköğrenime devam etmek, iş imkânlarını arttırmak, çalışılan işte ilerlemek, bilgi ve kültürü arttırmak amacıyla tercih eden öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup hem sınav öncesinde ve sınav esnasında hem de aile ve çevre beklentileri sonucunda daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'ne verdikleri cevaplar alt boyutlar açısından incelendiğinde, sınav kaygılarına yönelik en çok katıldıkları görüşler Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutuna ilişkin olmuştur. Bu alt boyutta sınav yaklaştıkça yaşanan endişelere, zihni kurcalayan düşüncelere ve kuruntulara; sınav esnasında yaşanan bilişsel, fizyolojik sorunlara ve endişelere yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin en az katıldıkları görüşler ise Aile ve Çevre Kaygısı alt boyutuna ilişkin olmuştur. Bu alt boyutta sınav sonuçlarına göre aile ve çevrenin vereceği tepkilere ilişkin endişelere ve kuruntulara yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'ne verdikleri cevaplar ölçeğin geneli açısından incelendiğinde, “Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.”, “Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam.” ve “Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez.” ifadelerine en çok katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre sınav öncesinde sınav yaklaştıkça heyecan faktörünün önemli bir endişe yarattığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin sınav kaygısını arttırdığı söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin “Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.”, “Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım.” ve “Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum.” ifadelerine en az katıldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler, çevrenin sınav sonuçlarına vereceği tepkilerle ilgili düşüncelere ve sınav esnasında fizyolojik sorunlar yaşama durumlarına çok fazla katılmadıkları için bu durumların öğrencilerin sınav kaygısını arttırmada çok fazla rol oynamadığı söylenebilir. Tüm cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği'nin toplam puanları ile Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin toplam puanları öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki açısından incelendiğinde, görüşler ile kaygılar arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ile sınav kaygıları arasında ters bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerine ait puanları arttıkça sınav

kaygılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre sınav hizmetleri ile ilgili olumlu görüşe sahip olan, sınavlara ve sınav hizmetlerine ilişkin daha bilinçli ve bilgili olan öğrencilerin sınav kaygılarının düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgi sahibi olduğu durumlarda ne ile karşılaşacaklarını bilmeleri, bu konularda olumlu görüşe sahip olmalarında ve o durumla ilgili kaygılarının düşük olmasında etkili olabilir. Sınav kaygısını azaltmanın yolunun, öğrencinin sadece sınav konusu hakkında bilgi sahibi olması değil, bunun yanında sınav kapsamında sunulan hizmetler hakkında da bilgi sahibi olması olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Her geçen gün öğrenci sayısı hızla artan MAÖL kapsamında öğrencilerin kendilerine sunulan sınav hizmetleri ve yapılan sınavlarla ilgili bilgi sahibi olması, buna bağlı olarak da öğrencilerin hayatlarını önemli ölçüde etkileyen sınav kaygılarının azalması ve ortadan kalkması için sınav hizmetlerine önemli görevler düşmektedir. Sunulan hizmetler doğrudan öğrenciyi etkilediğinden, sınav hizmetlerinin etkili bir biçimde tasarlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Çünkü sunulan sınav hizmetlerinin niteliği ve sisteme yönelik değerlendirme açısından öğrencilerin memnuniyetleri önemli bir ölçü olarak kabul edilebilir. Bu nedenle sınav hizmetleri ile ilgili ortaya çıkan sorunları tespit etmek ve öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılması ve giderilmesi için gerekli önlemleri almak gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile ortaya çıkan sonuçlara dayanılarak araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrencilerin en çok sınav yerlerinin belirlenmesinde ulaşım kolaylığının dikkate alınması, iletişim/danışma hattının sınavla ilgili sorulara cevap vermede yeterli olması ve sınav sorularının zorluk derecesinin seviyeye uygun olması durumlarından memnun olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle sunulan sınav hizmetleri bu durumlar açısından gözden geçirilerek sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir. Sınav hizmetleri ile ilgili ihtiyaç varsa, bu kapsamda çalışan tüm kişiler için hizmet içi eğitimler, konferanslar ve toplantılar düzenlenebilir.

2. Öğrencilerin Açık Öğretim Kurumları Sınavı ve bu kapsamda sunulan sınav hizmetleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Sınavın özellikleri, yararlanabilecekleri hizmetler, olanaklar ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin kolaylıkları, yapı, işleyiş ve çeşitli boyutları hakkında hizmet sunan kişiler ve öğretmenler tarafından tanıtıcı çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda öğrencilere çeşitli kaynaklardan eğitimler verilebilir veya broşürler hazırlanabilir. Erkek öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha fazla tercih ettikleri ve sınav hizmetleri ile ilgili daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle özellikle kız öğrenciler için ayrıca çalışmalar yapılabilir.
3. Sınav hizmetleri ile ilgili 30 yaş ve üzeri olan, çalışan ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelerde yer alan öğrencilerin daha olumlu görüşe sahip oldukları ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca bekâr ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerde yer alan öğrencilerin de Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ni daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin eğitime devam etmeleri için teşvikler verilebilir, Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin avantajları hakkında sürekli olarak bilgilendirilmeleri sağlanabilir ve eğitime katılımlarının daha kolay olabilmesi için yüz yüze verilen derslerin gün ve saatlerinde düzenlemeler yapılabilir.
4. Sınav hizmetlerinde görevli personeller, öğretmenler, idareciler ve veliler sınav kaygısı, oluşumu ve etkileri konusunda bilgilendirilebilir ve bunların öğrencilere nasıl yaklaşmaları ve davranmaları gerektiği hakkında eğitim almaları sağlanabilir. Verilecek eğitimler, ilgili uzmanlar ve okul rehberlik servislerinin işbirliği ile hizmet içi eğitim, konferans ve seminer kapsamında gerçekleştirilebilir.
5. Öğrencilerin sınav öncesinde sınav yaklaştıkça daha fazla kaygı yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere sınav öncesinden başlanarak psikolojik danışmanlık yapılabilir. Sınav kaygısı ile baş etmede bilişsel, fizyolojik, aile ve çevre durumlarına odaklanılması gerekliliği göz önünde bulundurularak uzmanlar yardımıyla öğrencilerin kaygı durumları belirlenip kaygıya neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması, risk taşıyan öğrencilerle önleyici çalışmaların yapılması ve sınav kaygısı ile başa çıkılması konularında rehberlik çalışmaları yapılabilir.
6. Kız öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle özellikle kız öğrenciler için ayrıca rehberlik çalışmaları ve kız öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşamalarının nedenlerini konu alan araştırmalar yapılabilir. Türkiye'de sınav kaygısı ile ilgili olarak başa çıkma çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

7. Düşük eğitim düzeyine sahip olan ailelerde yer alan ve genç yaşta olan öğrencilerin daha fazla sınav kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle daha erken yaşlarda veya alt eğitim kademelerinden başlanarak öğrencilere sınav kaygısı konusunda bilgi ve destek verilebilir. Anne-babaların, sınav kaygısı ile başa çıkma konusunda aile eğitimlerinden daha fazla yararlanmaları ve anne-baba okulu gibi aile eğitimleri ile çocuklarına karşı sınav kaygısının azaltılması açısından daha bilinçli bir yaklaşım geliştirmeleri sağlanabilir.
8. Sınavlar ve sınav hizmetleri ile ilgili olumlu görüşe ve yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler sınav kaygısını daha çok yaşamaktadır. Bu nedenle öğrenciler, sınavlar ve sınav hizmetleri ile ilgili sürekli olarak bilgilendirilerek sınav kaygıları azaltılabilir ve kaygının giderilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca sınav hizmetleri ve sınav kaygısı arasındaki bu ilişki, daha sonraki çalışmalar için bir konu oluşturabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada Ankara ilindeki Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma; geçerliliği arttırmak, sınırlılıklardan kaynaklı durumları ortadan kaldırmak ve sonuçları daha fazla genelleştirebilmek için daha geniş bir coğrafi alanda, farklı gruplar ve okul türleri ele alınarak yapılabilir.
2. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşleri, sınav kaygıları veya farklı konular, farklı değişkenler açısından incelenerek karşılaştırılabilir. Böylece Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sınav hizmetlerine yönelik görüşlerini ve sınav kaygılarını etkileyen faktörlerin daha detaylı incelenmesine ve daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanabilir.
3. Bu araştırma öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yöneticiler, öğretmenler, veliler, hizmet sunan personeller üzerinde sınav hizmetlerine yönelik görüşler veya sınav kaygıları bağlamında araştırmalar yapılabilir.
4. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin farklı sınavlara yönelik kaygıları ve farklı sınav hizmetlerine yönelik görüşleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
5. Mesleki Açık Öğretim Lisesi mezunlarının üniversiteye veya bir işe girme durumları incelenerek bu konuda araştırmalar yapılabilir.
6. Kamu veya özel iş sektöründeki işletmelerin Mesleki Açık Öğretim Lisesi'ne ve öğrencilere yönelik görüşleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, M. U. (2016). *Öğrencilerin Mesleki Açık Öğretim Lisesini seçme nedenleri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Akgünler, S. (2007). *Meslek liseleri Bilişim Teknolojileri derslerinin öğretim yöntemleri ve ölçme teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akyürek, S. (1998). *Açıköğretim Lisesi öğrencilerinin öğretime ilişkin sorunlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkan, C. (1987). *Açık öğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. *Türkiye Birinci Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri*.

Alkan, C. (1999). Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları. *Uzaktan Eğitim Dergisi, Yaz 1998-Kış 1999*.

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.

Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Akademik.

Alyaparak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anadolu Üniversitesi (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme sözlüğü*.

<http://auosozluk.anadolu.edu.tr/index.php?r=site%2Findex#a> sayfasından erişilmiştir.

- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Atasoy, S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, M. (2015). *Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) hazırlanan öğrencilerin stres, sınav kaygısı ve tükenmişlik durumlarının beslenme alışkanlıkları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğmuş, E. (2016). *Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim: Sorunlar ve değişime yapısal uyum önerileri*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD).
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1997). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pars.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G. (2017). *Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 173-193.
- Baymur, F. B. (1996). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap.

Bedel, Y. (2006). *Açıköğretim Lisesi Mesleki Açıköğretim Programı akademik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (78), 29-33.

Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bilge, A., & Pektaş, İ. (2004). Öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 20(1), 47-55.

Bingöl, M. (2004). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Tekstil Eğitimi bölümlerine olan talebi etkileyen etkenler (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Börü, A. (2000). *Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri (Eskişehir TMS Dershanesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cesim, D. T. (2014). *Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Colardyn, D. (2001). Lifelong learning: why will it work better? D. Colardyn (Eds.), *Lifelong Learning: Which Ways Forward?* (pp. 10). College of Europe.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Çiçek, S. (2005). *Kız Meslek Lisesi Açık Lise Programı uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illeri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demirtaş, Z., Tutkun, Ö. F., & Arslan, A. (2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAÖL) öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik görüşleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(4), 231-240.

Durmaz, B. (2009). *Matematik öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi - Sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Sistem.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(1), 13-38.

Filiz, S. B. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.

Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 85-95.

Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis.

- Güçlü, M., & Bozgeyikli, H. (2017). Türkiye’de mesleki açık öğretim liseleri: Tarihsel gelişim açısından bir değerlendirme. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 139-155.
- Habacı, İ. (2013). Ortaöğretim 10, 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-13.
- Hakan, A. (1996). *Batı Avrupa programlarının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi/Açık Öğretim.
- Hayat Boyu Öğrenme Portalı (2018). *Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin önemi*. <http://www.hbo.gov.tr/Hakkimizda/Onem> sayfasından erişilmiştir.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: Eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Islam, A., & Ferdowsi, S. (2014). Meeting the needs of distance learners of M Ed program: Bangladesh Open University perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 175-193.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 321-334). Ankara: Asil.
- Karaağaçlı, M. (1998). Mesleki Açıköğretim Programında performans değerlendirme. *Türkiye İkinci Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 448-458.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karayalçın, Y. (1959). *Mektupla öğretim*. Ankara: Güzel İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)’na hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaymak, D. A. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.

Keskin, B. (2001). *Endüstri meslek liselerinde sınava giren öğrencilerin sınav kaygısıyla başetmelerini sağlamak üzere yapılan bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kızıklı, G. (2016). *Bilimsel epistemolojik inançlar, TEOG sınavına ilişkin tutumlar ve TEOG başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Köknel, Ö. (1987). *Zorlanan insan "Kaygı çağında stres"*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

Lawrence, A. (2014). Relationship between study habits and test anxiety of higher secondary students. *International Journal of Teacher Educational Research*, 3(6), 1-9.

Martin, M. (1997). Emotional and cognitive effects of examination proximity in female and male students. *Oxford Review Of Education*, 23(4), 479-486.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi (2016). *Okulumuz*.

<http://maol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/12> sayfasından erişilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi (2018). *Sayısal veriler*.

<http://maol.meb.gov.tr/www/sayisal-veriler/icerik/15> sayfasından erişilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi (2018). *2018-2019 haftalık ders çizelgesi*.

<http://maol.meb.gov.tr/www/2018-2019-haftalik-ders-cizelgesi/icerik/171> sayfasından erişilmiştir.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi (2020). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi 2019-2020 eğitim öğretim yılı II.dönem kayıt yenileme kılavuzu*.

https://maol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/13143059_2019_2020_2.Donem_Kayit_Yenileme_Kilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1996). *Mesleki Açıköğretim Lisesi uygulaması Ankara örneği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB), (Hizmete Özel-Çoğaltma, Hazırlayan Ali AĞIN).

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği*.

http://maol.meb.gov.tr/sites/default/files/dokumanlar/mesleki_acik_ogretim_lisesi_yonetmeli_0.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*.

https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119-2123.

Namlu, A. G., & Ceyhan, E. (2002). *Bilgisayar kaygısı: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Odabaşı, F. (2000). Toplumsal etkiler ve teknoloji okuryazarlığı. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE-2000)*, Ankara.

Onay, A. (1997). *Dini yönelim düzeyi ile sınav kaygısı ilişkisi ve sınav kaygısında hipnoterapi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öktem (Tanör), Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi (Doktora tezi)*. İstanbul: Güryay.

Önen, S. (2002). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Tekstil-Konfeksiyon bölümü mezunlarının mesleki yeterlikleri ile ilgili meslek dersi öğretmenlerinin düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı.

Özcan, M. (2011). Bir bilim olarak eğitimin siyasi temelleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 143). Ankara: Pegem Akademi.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan.

Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Özer, B. (1989). *Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan eğitim önlisans programının öğretmenlik meslek bilgisini kazandırma yönünden etkinliği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özer, K. (2002). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem.

Özkahveci, Ö. (2001). *AÖL Mesleki Açık Öğretim Programı öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkahveci, Ö., & Ulusoy, A. (2002). Mesleki Açıköğretim Programı ve kız meslek lisesi öğrencilerinin başarılarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 67-77.

Özkul, A. E. (2007). Mesleki ve teknik eğitimde e-öğrenme (I). *Bilişim Dergisi*, 97, 40-43.

Özsoy, C. (2007). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sakızlıoğlu, B. E. (2003). *Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sargın, N. (1990). *Lise I ve lise III.sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sarhan, Ş. (2010). *Mesleki Açık Öğretim Lisesindeki öğrenci hizmetlerinin etkililiği konusunda öğrenci görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Softa, H. K., Karahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.

Soylu, S. (2014). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi Muhasebe eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Şahin, B. (2017). *Açık Öğretim Lisesi öğrenci ve mezunlarının katılım örüntüleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, B., & Uysal, M. (2017). Açık Öğretim Lisesinin yetişkin eğitiminde katılım sorunsalı bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 127-159.

Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sted Dergisi*, 15(6), 107-113.

Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şentürk, E. (2009). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi Bilişim Teknolojileri alanında verilen eğitimin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik.

Taş, Y. (2006). *Sınav kaygısıyla başa çıkma*.

http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html sayfasından erişilmiştir.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Akademik.

- Ün, M. D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünsür, A. (1998). *Mesleki eğitim ve mesleğe yönelme: İnsan kaynaklarının geliştirilmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-75.
- Yavuz, H. (2014). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin sunulan hizmetlerin etkililiği konusunda görüşleri ve motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Ç., & Akagündüz, N. (2004). *Çocuk olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). *Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin insani değer profillerinin karşılaştırılması (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Özgür.

Zengin, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Kocaeli ili, Gebze ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5262991
Konu : Araştırma izni

12.03.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 04/03/2019 Tarihli ve E.7880 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali YAMAN 'ın "Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ve Sınav Kaygıları" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

12.03.2019...

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c21f-d367-338f-b617-362b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrencimiz,

Size sunulan bu form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde sınav hizmetlerine yönelik görüşleri ortaya koymak amacıyla maddeler, üçüncü bölümde sınav kaygısını ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Sorulara ve maddelere gerçek görüşlerinizi yansıtanız, araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Lütfen dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Sizden istenen; eksiksiz, içten ve dürüst cevap vermenizdir. Cevaplarınız sadece araştırma amacıyla kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ali YAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Hizmetleri Daire Başkanlığı

1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz:
() Erkek () Kadın

2- Yaşınız:
() 14-17 () 18-21 () 22-25 () 26-29 () 30 ve üzeri

3- Alanınız (Aşağıdaki alanlardan sizin alanınıza karşılık gelen sayıyı yazınız):
1) Adalet 2) Aile ve Tüketici Hizmetleri 3) Ayakkabı ve Saraciyeye Tekn. 4) Bilgi Teknolojileri 5) Büro Yönetimi 6) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 7) Eğlence Hizmetleri 8) Elektrik-Elektronik Tekn. 9) El Sanatları Teknolojisi 10) Gazetecilik 11) Gıda Teknolojisi 12) Giyim Üretim Teknolojisi 13) Grafik ve Fotoğraf 14) Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri 15) Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizm. 16) Harita-Tapu-Kadastro 17) Hasta ve Yaşlı Hizmetleri 18) Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı 19) İnşaat Teknolojisi 20) Kimya Teknolojisi 21) Konaklama ve Seyahat Hizmetleri 22) Kuyumculuk Teknolojisi 23) Laboratuvar Hizmetleri 24) Makine Teknolojisi 25) Matbaa Teknolojisi 26) Metal Teknolojisi 27) Metalürji Teknolojisi 28) Mobilya ve İç Mekan Tasarımı 29) Moda Tasarım Teknolojileri 30) Motorlu Araçlar Teknolojisi 31) Muhasebe ve Finansman 32) Müzik Aletleri Yapımı 33) Pazarlama ve Perakende 34) Plastik Teknolojisi 35) Radyo-Televizyon 36) Sanat ve Tasarım 37) Seramik ve Cam Teknolojisi 38) Tarım 39) Tasarım Teknolojileri 40) Tekstil Teknolojisi 41) Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme 42) Ulaştırma Hizmetleri 43) Yiyecek İçecek Hizmetleri

4- Medeni Durumunuz:
() Evli () Bekâr

5- Çalışma Durumunuz:
() Çalışıyor () Çalışmıyor

6- Annenizin Öğrenim Düzeyi:
() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Üniversite üstü eğitim

7- Babanızın Öğrenim Düzeyi:
() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Üniversite üstü eğitim

8- Ailenizin Aylık Toplam Gelir Düzeyi:
() 0-1500 TL () 1501-3000 TL () 3001-4500 TL () 4501-6000 TL () 6001-7500 TL () 7501 TL ve üzeri

9- Açık Öğretimi Tercih Nedeniniz (Sizin için en uygun sadece bir seçeneği işaretleyiniz.):
() Yarım kalan eğitimi tamamlamak () Bir lise diplomasına sahip olmak () Meslek edinmek () Yükseköğrenime devam etmek () İş imkânlarını arttırmak () Çalışılan işte ilerlemek () Bilgi ve kültürü arttırmak () Askerliği ertelemek () Diğer (mecburiyet, bölüm değiştirme, devamlılık olmaması, ulaşım vb.):

Ek 3. Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüş Ölçeği

II.BÖLÜM: SINAV HİZMETLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER

Bu bölümde sınav ile kastedilen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavları; web sayfası ile kastedilen ise Mesleki Açık Öğretim Lisesi (<https://maol.meb.gov.tr/>) web sayfasıdır.

Her bir ifade için uygun gördüğünüz "Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle Katılmıyorum(1)" seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

Maddeler	Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Sınava yeterince özen gösterilmektedir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.Sınav günleri uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.Sınav saatleri uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.Sınav oturum sayısı yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5.Sınav yerleri belirlenirken ulaşım kolaylığı dikkate alınmaktadır.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.Sınavla ilgili öğrenci görüş ve önerileri dikkate alınmaktadır.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.Engelli öğrencilerin sınava girebilmeleri için gerekli kolaylık sağlanmaktadır.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8.Ders geçme için belirlenen puan yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9.Sınav sorularının çoktan seçmeli olması, sınavın uygulanması ve ölçme-değerlendirme açısından uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.Sınavın değerlendirme şekli, derslerin özelliğine/içeriğine uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11.İhtiyaç duyulduğunda sınav yetkililerine kolayca ulaşılabilir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12.Sınavla ilgili iletilen sorunlara zamanında cevap verilmektedir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.Sınavla ilgili iletilen sorunlara verilen cevaplar yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14.İletişim merkezi/danışma hattı, sınavla ilgili sorulara cevap vermede yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15.Salon görevlileri sınavla ilgili yeterli bilgiye sahiptir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16.Salon görevlileri sınav işlemlerini başarıyla yürütmektedir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17.Salon görevlileri sınav süresine dikkat etmektedir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18.Sınava giriş belgelerine internetten kolayca ulaşılabilir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.Web sayfası, sınav hizmetleri ile ilgili bilgilere ulaşmak için yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20.Sınavla ilgili duyurular, web sayfasında zamanında yayımlanmaktadır.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21.Web sayfasındaki sınavla ilgili açıklamalar yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22.Sınava girilen dersler, fiziksel özellikleri bakımından uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23.Sınav salonları, öğrenci sayısı bakımından uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24.Soru kitapçığındaki sınava girilecek olan dersler, kolayca bulunabilir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25.Sınav soruları açık ve anlaşılirdir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26.Sınav soruları başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt edecek niteliktedir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27.Sınav soruları sayı bakımından yeterlidir.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28.Sınav sorularının zorluk derecesi seviyeye uygundur.		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Diğer sayfaya geçiniz.

Ek 4. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği

III.BÖLÜM: SINAV KAYGISI

Bu bölümde sınav ile kastedilen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Açık Öğretim Kurumları Sınavlarıdır.
Her bir ifade için uygun gördüğünüz "Asla Doğru Değil(1), Doğru Değil(2), Ara Sıra Doğru(3), Doğru(4), Her Zaman Doğru(5)" seçeneklerinden birini işaretleyiniz. Eğer bir ifade sizin için bazen doğru bazen doğru değilse 3'ü işaretleyiniz.

Maddeler	Görüşler	Asla Doğru Değil	Doğru Değil	Ara Sıra Doğru	Doğru	Her Zaman Doğru
1.Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Sınavda kötü sonuç alırsam çevremdekilerin tepkisi ne olur vb. tarzı endişeler zihnimi yorar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Sınav yaklaştıkça daha çok çalışsaydım, daha farklı hazırlansaydım, ya başaramazsam tarzı kuruntularım artar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşıyam.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Öncesinde çok çalışmama rağmen sınav günü hazır olduğuma kendimi ikna edemem.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Başarısız olursam olacakları (ailenin üzülmesi, başkaları hayatına yön verirken yerinde saymak, geride kalmak) düşünmek zihnimi yorar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Sınava fiziken bitkin girmek (stresten uyuyamamak, yorgun, bitkin, gergin olmak) sınav günü moralimi alt üst eder.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.Sınav yaklaştıkça, başka bir şey düşünemediğim için kaygılarım gittikçe artar.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...