

T. C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
UYGULAMALI PSİKOLOJİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE SON SINIF  
ÖĞRENCİLERİNDE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ  
SINAVI ÖNCESİ VE SONRASINDA BENLİK  
SAYGISI, SINAV KAYGISI VE DURUMLUK –  
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ

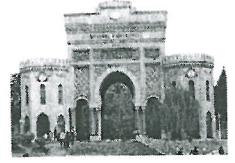
CENİ PALTİ  
2501070810

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. TEVFİKA TUNABOYLU-İKİZ

İSTANBUL 2012



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz PSİKOLOJİ ANABİLİM Dalında ders dönemindeki Eğitim - Öğretim Programını başarı ile tamamlayan 2501070810 numaralı CENİ PALTİ'nin hazırladığı "ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI ÖNCESİ VE SONRASINDA BENLİK SAYGISI, SINAV KAYGISI VE DURUMLUK-SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ " konulu YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca 06.05.2011 CUMA günü saat:13.30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin Kabulü.....'ne (1) OYBİRLİĞİ OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI(*)	İMZA
DOÇ.DR.TEVFİKA TUNABOYLU İKİZ	KABULÜ	
YRD.DOÇ.DR.ÖZLEM SERTEL BERK	KABULÜNE	
YRD.DOÇ.DR.BENGİ PİRİM DÜŞGÖR	Kabulü	
YRD.DOÇ.DR.SEMA KARAKELLE	Kabulu	
YRD.DOÇ.DR.OKTAY AYDIN	Kabulü	

**Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş  
Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk –  
Sürekli Kaygı Düzeyleri**

**Ceni PALTİ**

**ÖZ**

Üniversitelerin sınırlı kontenjanlarına, düşük performans gösteren öğrencileri eleyerek, en yüksek performansı gösteren öğrencileri yerleştirmeyi amaçlayan üniversiteye giriş sınavları sistemi ile öğrenciler ergenlik dönemine denk gelen yaşlarda maddi ve manevi olarak ciddi bir yükün altına girmektedirler.

Konu ile ilgili literatür yoğunlukla, nelerin akademik başarıyı etkilediğini araştırmış ve öğrencilerin performanslarını, çeşitli kişisel özellik ve kavramlarla karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğrencilerin, altına girmiş olduğu bu yükten ne şekilde etkilenip etkilenmedikleri sorusunun cevabını arayan araştırmalar ise, sayıca oldukça azdır. Bu araştırma, lise son sınıfı bitirmekte olan öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerin, üniversiteye giriş sınavlarının birinci basamağı olan Yükseköğrenime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Sınavdan önce ve sonra ölçülen benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı seviyeleri arasındaki ilişkileri incelemek de, araştırmanın yan amacı olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla İstanbul ilinde lise son sınıfı bitirmekte olan ve Yükseköğrenime Geçiş Sınavı'na giren 36 öğrenciye, söz konusu sınavdan önce ve öğrenciler sınav sonuçlarını aldıktan sonra Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmış, sonuçlar değerlendirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanında ve bu envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarında anlamlı bir düşüş bulunmuştur. Benlik saygısı ve durumluk – sürekli kaygı puanları arasında ise anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır. Sınav sisteminin birinci basamağının atlatılmış olmasına rağmen,

ikinci basamak sınavı nedeniyle kaygı kaynağının sabit kalması ve sürecin sona ermemiş olmasının burada etken olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, sürekli kaygı düzeyinin, sınavdan önceki sınav kaygısını doğrudan etkilediği, durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav sonrasında da yüksek, düşük olanın ise sınav sonrasında da düşük olduğu, bu tablonun sürekli kaygı için de geçerli olduğu, ulaşılan bulgular arasındadır.

**Anahtar kelimeler:** Benlik saygısı, sınav, durumluluk, sürekli, kaygı, üniversite, sınav

**Level of Self- Esteem, Test Anxiety and State Trait Anxiety Before and After  
Yükseköğrenime Geçiş Sınavı (Entrance to Higher Education Exam) of the 12th  
Graders Getting Prepared for University**

**Ceni PALTİ**

**ABSTRACT**

During adolescence, students undertake serious obligations both materially and psychologically since they are subject to an examination system that eliminates those who perform poorly on the university entrance exams and place only the ones with considerably high scores.

With the university exam system aiming to locate students who have got the highest performance to the limited quota of universities by elimination system, adolescents are taking on serious obligations materially and spiritually.

Related literature has analyzed the factors which affect students' academic achievement and examined their performance with respect to various traits and concepts. However, the number of research aiming to determine whether and how these obligations affect the student is relatively small. This study aims to find out if last year high school students' scores of self-esteem, test anxiety and state - trait anxiety differ when tested before and after the Higher Education Entrance Exam which is the first of the two central exams for university entrance. In addition, studying the relations between levels of self-esteem, test anxiety and state-trait anxiety has been set as the side goal of the study.

With this purpose Coppersmith Self Esteem Inventory, Test Anxiety Inventory and State Trait Anxiety Inventory were applied to 36 students graduating from high school, before and after they took the Higher Education Entrance Exam in Istanbul, and the results have been evaluated.

It was found that there was a significant decrease in the total score of test anxiety as well as in the score of its sub-dimensions: worry and emotionality. No significant changes have been noted in the scores of self esteem and state - trait

anxiety. It was hypothesized that even though the first step of the exam system is completed, due to the existence of the second step of the examination, the source of the anxiety was constant and the process had not come to an end.

It was also found that trait anxiety positively correlated with test anxiety before the exam. In addition, those students who had high scores on state anxiety before the exam obtained high scores on state anxiety after the exam as well. The same relation stood valid for trait anxiety.

## ÖNSÖZ

Üniversiteye giriş sınavları, yüksek öğrenim almak isteyen ülkemiz gençliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Sınava hazırlanan gençler ve aileleri, en az bir sene boyunca, sınavda yüksek başarı elde edebilmek amacıyla dershaneler ve özel öğretmenler için ciddi bir bütçe ayırmakta, gençler sosyal hayatlarını buna göre şekillendirmektedir; dolayısıyla bu sınavların, sosyolojik, kültürel ve psikolojik boyutları olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, üniversiteye giriş sınavlarının öğrenci üzerindeki etkisini ölçmek planlanmıştır. Bu amaçla, mevcut sınav sisteminin birinci basamağından önce ve sonra öğrencilere benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk – sürekli kaygı alanlarında testler uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu çalışma öğrencileri uygun üniversitelere yerleştirmeyi amaçlayan bu sistemin taleplerini karşılayabilmek için geçtikleri süreçten nasıl etkilendiklerinin değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Tez yazma sürecimin başlangıcından sonuna kadar, hoşgörü ve anlayışını eksik etmeyen, katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Tefika Tunaboşlu İkiz'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin her aşamasında bana yardımcı olan, gösterdiği iyi niyet, sabır ve ayırdığı zamana minnet duyduğum, çok değerli öneri ve katkılarıyla tezime şekil vermeme sağlayan Yrd. Doç. Dr. Özlem Sertel Berk'e şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Tezi bitiremeyeceğime, bitireceğimden daha fazla inandığım her an bana moral veren arkadaşlarıma, hiçbir yardımı esirgmeden benimle beraber zaman ve çaba harcayan dostlarıma ve yol arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Eğitimi her şeyin üstünde ve önünde tutmayı bana öğütleyen, bunun için maddi ya da manevi hiçbir fedakârlığı yapmaktan kaçınmayan ve bana inancını ne olursa olsun kaybetmeyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	ii
ÖNSÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
ŞEKİL LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR .....	xiii
GİRİŞ .....	1
1. BENLİK SAYGISI .....	3
1.1. Benlik Kavramı .....	3
1.2. Benlik Kavramı Unsurları .....	6
1.2.1. Benlik Tutarlılığı .....	6
1.2.2. Benlik Kontrolü .....	6
1.2.3. Benlik Saygısı .....	7
1.3. Benlik Saygısı Kavramı .....	8
1.4. Benlik Saygısının Gelişimi .....	8
1.5. Benlik Saygısı Düzeyleri .....	10
1.5.1. Düşük Benlik Saygısı .....	10
1.5.2. Yüksek Benlik Saygısı .....	11
1.6. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler .....	12
1.7. Benlik İdeali Kavramı .....	14
1.8. İdeal Benlik Kavramı .....	15



1.9. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	16
1.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar .....	16
1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar .....	17
2.KAYGI KAVRAMI.....	19
2.1. Kaygı Türleri.....	20
2.1.1 Sürekli Kaygı .....	20
2.1.2 Durumluk Kaygı .....	21
2.2. Kaygı Nedenleri .....	22
2.3. Kaygının Belirtileri .....	23
2.4. Kaygı Kuramları .....	23
2.4.1. Psikanalitik Kuram.....	23
2.4.2. Bilişsel Kuram.....	24
2.4.3. Davranışçı Kuram .....	25
2.4.4. Varoluşçu Kuram .....	25
2.5. Kaygı ile Korku İlişkisi.....	25
2.6. Sınav Kaygısı .....	27
2.6.1. Sınav Kaygısı Kavramı .....	27
2.6.2. Sınav Kaygısının Nedenleri .....	28
2.6.3. Sınav Kaygısı Belirtileri.....	28
2.6.4. Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları .....	29

2.7. Kaygı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	29
3. ERGENLİK DÖNEMİ.....	31
3.1 Ergenlik Kavramı .....	31
3.1.1. Ergenlik Dönemi Özellikleri.....	32
3.1.2. Ergenliğin Dönemleri.....	34
3.1.2.1. İlk Ergenlik .....	34
3.1.2.2. Orta Ergenlik.....	34
3.1.2.3. Geç Ergenlik .....	35
4. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVI.....	35
4.1. ÖSYM Tarihi ve Kuruluş Amacı .....	36
4.2. Üniversiteye Giriş Sınavlarının Tarihçesi.....	36
4.3. Yeni Sınav Siteminin Hedefleri .....	38
5. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE PROBLEMLERİ .....	39
6. YÖNTEM.....	41
6.1.Katılımcılar .....	41
6.2.Ölçme Araçları.....	42
6.2.1.Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri (Coppersmith Self-Esteem Inventory).....	42
6.2.2.Sınav Kaygısı Envanteri (Test Anxiety Inventory).....	43
6.2.3.Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri .....	44
6.2.4.Demografik Bilgi Formu.....	46
6.3.İşlem.....	46

6.4.İstatistiksel Analiz.....	46
7. BULGULAR.....	47
7.1.Benlik Saygısına İlişkin Bulgular .....	47
7.2. Sınav Kaygısına İlişkin Bulgular .....	48
7.3.Durumluk Kaygıya İlişkin Bulgular.....	49
7.4. Sürekli Kaygı Durumuna İlişkin Bulgular .....	50
7.5. Sınav Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı Düzeyi ve Kaygı Düzeyleri (Sınav, Durumluk, Sürekli) Aralarındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	52
SONUÇ ve TARTIŞMA.....	55
KAYNAKÇA.....	62
EK-1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU .....	80
EK-2 COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ.....	81
EK-3 COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ DOĞRU CEVAPLARI ...	82
EK-4 SINAV KAYGISI ENVARTERİ.....	83
EK-5 STAI FORM TX – I (DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ).....	85
EK-6 STAI FORM TX – 2 (SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ) .....	87

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Yüksek Benlik Saygısı İle Düşük Benlik Saygısı Arasındaki Farklar .....	12
Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları .....	41
Tablo 3. Öğrencilerin Anne ve Babalarına İlişkin Bilgilere Göre Dağılımları.....	42
Tablo 4. Benlik Saygısı Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	47
Tablo 5. Sınav Kaygısı Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	48
Tablo 6. Durumluk Kaygı Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	50
Tablo 7. Sürekli Kaygı Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	51
Tablo 8. Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri Aralarındaki İlişkiler .....	53

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Ruhsal Aygıt ve Uzantıları.....	15
--	----

## KISALTMALAR

LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖYS	: Öğrenci Yerleştirme Sınavı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÜSS	: Üniversitelerarası Seçme Sınavı
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
YGS	: Yükseköğrenime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

## GİRİŞ

Benlik, bir kişinin kimliğini, karakteristik özelliklerini, bilinçli ve bilinçdışı niteliklerini tanımlayan; zihinsel bütünlüğünü kapsayan ve psikososyal bir varlık olmasını sağlayan ayırt edici vasıflar bütünüdür. Bireyin yaşamına yayılmış her evrede varlık gösteren benlik, erken yaşlarda kişinin çevresiyle kurduğu ilişki ve etkileşim ile şekillenerek, iç ve dış dünyasını algılama ve kavramasını sağlar.

Benliğin gelişimi, uyum ve sürekliliği, bireyin benlik saygısına bağlıdır. Benliğin var olması için birey, çevre ve kendisi tarafından kabul edilmeli, değer ve saygı görmelidir. Kişinin kendine güven ve kendini kabul geliştirerek kişiliğine karşı olumlu tutum sergilemesi için esas olan benlik saygısı, bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandırıcıdır. Freud benlik gelişiminin özdeşleşme sonucu oluştuğunu ileri sürmüştür. Yüksek düzeyde benlik saygısının oluşumunu sağlayacak diğer etmenlerin ailenin çocuğa yaklaşımları, bununla beraber çocuğun çevresi ile etkileşimdeki öğrenmeleri olduğu da belirtilmiştir.

Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık korkusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanları içeren bir kavramdır. Kaynağının belli olması ve olmaması ile birbirinden ayırt edilen korku ile kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korkunun fizyolojik etkilerinin, kaygı sırasında da görülebileceğini ileri sürmüştür; bu iddia deneysel yöntemlerle de desteklenmiştir.

Kaygının alt başlıklarından olan sürekli kaygı, bir bireyde kronik hale gelen ve devamlılığı olan kaygı olarak nitelendirilirken, durumluk kaygı ise yer ve zamana göre ortaya çıkan geçici kaygı türü olarak tanımlanmaktadır.

Sınav önemli bir kaygı kaynağıdır. Eğitim sistemimizin bir gereği olarak sınavların olarak baskıların artması nedeniyle genel olarak sınav kaygısının arttığı görülmektedir.

Türkiye’de gençler, akademik yaşamda başarıyı vurgulayan ve daha rekabetçi olan bir toplumla karşı karşıyadırlar. Başarıya verilen önemin artması, bireylerin

değerlendirilmesine yönelik gereksinimi de yükseltmiştir. Bu da üniversiteye girebilmek için daha fazla sınava girmeyi zorunlu kılmakta ve sınav kaygısını arttırmaktadır. Üniversite sınavına verilen önemin artmasıyla; sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sayısında ve sınav kaygısının tedavisine yönelik ihtiyaçta artış olduğu görülmektedir. Üniversite sınavı, sınava hazırlanan öğrenciler tarafından geleceğe yönelik bir 'tehdit' olarak değerlendirilmekte, bu da sınav kaygısının hem bilişsel hem de fizyolojik etkilerinin yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğrencilerde sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde benlik saygısında, sınav kaygısında ve durumluk - sürekli kaygıda bir değişiklik olup olmadığını saptamak ve aralarındaki ilişkileri incelemektir.



## 1. BENLİK SAYGISI

Gençlik dönemi insan hayatının en fırtınalı, en değişken dönemi olduğundan günümüze kadar pek çok düşünür ve bilim adamının ilgisini çekmiştir. Bu dönemde ruhsal, bedensel ve sosyal alanda değişiklikler meydana gelir. Kimlik arama, kendini ispat etme, bağımsızlık kazanma bu dönemin temel sorunsallarındandır. Kimliğini kazanma gayreti içindeki genç, yetişkinden arzu ettiği güveni göremediğinde huzursuzluk yaşar. Çocukluk çağından itibaren oluşmaya başlayan ve gençlik çağında gelişen benlik kavramı, doğal olarak doğuştan gelen hislerin çevreden etkilenmesi ile şekillenmektedir. Benlik saygısı kavramı ise benlik kavramını duygusal boyutunu oluşturmaktadır.

Benlik saygısını daha iyi anlayabilmek için benlik kavramını incelemekte fayda vardır.

### 1.1. Benlik Kavramı

Benlik, kişinin kendisine olan bakış açısı, kendi zihninde kendisini temsil ediş şekli olarak açıklanabilir. Benlik kavramı; bireyin kendisi ile ilgili algılamalarının, önceki yaşantılarının, kişisel atıflarının, ileriye yönelik amaçlarının, sosyal rollerinin zihinsel temsili ile oluşan kavramsal bendir (Aydın, 1996: 12). Diğer sistemlerin etrafında kümeleştiği, kişiliğin odak noktasını oluşturan benlik, kişiliğin dengesini, sürekliliğini ve bütünlüğünü sağlar (Öner, 1987: 96).

İnsan bilen, düşünen, duyan, gören ve isteyen bir varlıktır. Hümanist psikoloji yaklaşımına dahil olan bu görüş, insanın kendi gayretiyle kendini yetkinleştirme gücüne sahip olduğunu ve davranışlarına yön veren temel güdünün, kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışı etkileyen, denetleyen ana ögenin ise benlik kavramı olduğunu savunur (Bilgin, 2001: 19).

Bireyin benlik kavramı doğumdan başlayarak gelişmeye başlar, fiziksel ve ruhsal sağlık benlik kavramı üzerinde önemli bir rol oynar. Anne ve çocuk arasında sevgi ve şefkat içerikli iletişim, ilk “seviliyorum, değerliyim” mesajını taşır. Çocuğun olumlu duygularının başlangıcı; anne ve babanın duygusal durumundan ve çocuğun

fiziksel ihtiyaçlarına karşı gösterdikleri ilgiden etkilenir. Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi çocukta güven sevgi duygularının temelinin atılmasından dolayı önemlidir (zer ve zer, 2001: 16).

Bireyin kendisine yakın olan çevresinin davranışları hayat boyu önemini korur. Mutlu eden ya da dş kırıklığına uğratan çeşitli yaşantılar bireyin kendine değer verme duygusunu etkiler (Gençtan, 1988: 104).

Benlik kelimesi, psikanalitik literatürde Freud’ın Yapısal Model’inin unsurlarından biri olan “ego”nun karşılığı olarak kullanılmaktadır. Freud, ilk çalışmalarında ruhsal hayatın bilinçli ve bilindişi kısımlardan oluştuğunu ifade ederek Topografik Model’i sunmuştur. Daha sonra, Türkçeye altbenlik olarak çevrilen id, benlik olarak çevrilen ego ve üstbenlik olarak çevrilen speregodan oluşan yapısal bir kişilik kuramı ortaya atmıştır. Bu kuramda altbenlik, doğuştan gelen gizil güçleri ifade etmektedir. Altbenlik, haz prensibinin yönlendirmesiyle refleks eylemler ve kişinin ruhsal gerilimini sona erdirecek nesneyi zihninde canlandırılmasıyla yaşanan birincil süreçlerden faydalanarak doyum sağlamaya böylece, ruhsal gerilimi gidermeye çalışır. Ancak birincil süreçler gerilimin ortadan kalkması için yeterli değildir. Bu durumda gerçeklik ilkesiyle hareket eden benlik önem kazanır ve üzerinden doyum sağlanacak nesne bulununcaya kadar gerilimin boşalımı ertelenir (Freud, 1920).

Ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde benlik gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için ekonomik, sosyal ve cinsel gelişim esastır. Otonom bir kişilik edinilmesi için ekonomik bağımsızlık ve cinsiyetini kabul etmek gereklidir. Yaşamdaki değişiklikler, kişinin ruhsallığına benlikte değişiklikler olarak yansır dolayısıyla yaşanan sıkıntılar benlik gelişimi sürecini olumsuz yönde etkileyerek iz bırakır (şemin, 1980: 121). Ergenlerin benlik saygısı gelişimlerini incelediği bir araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe benlik gelişiminin olumlu yönde ilerlediği sonucuna ulaşmıştır (Grel, 2007: 101).

Ergenlik döneminde benlik gelişiminin yeterli düzeyde olmaması, daha sonraki dönemlerde bireyin kendi benliğini kabul etmede güçlük, saldırganlık ve içe

dönüklük gibi sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir. Ergenin, içinde bulunduğu dönemin temel problematiği olan bağımsızlık kazanmada zorluk yaşıyor olması büyük oranda, çocukluk döneminden itibaren aile içindeki etkileşim örüntüsüne bağlıdır (Aksoy ve Mağden, 1994: 76).

Birey, benliğinin bir bölümünü kalıtsal olarak doğum öncesi dönemde çeşitli uyaranlar kanalıyla edinir. Bu uyaranların yorumlanması ile algılar, basit algıların soyutlama ve genelleme yolu ile birleşmesiyle de kavramlar oluşur. Bireyin kendisiyle ilgili anlamlı hale gelen ben algıları, basit ben kavramlarını; basit ben kavramları da birleşerek karmaşık ben kavramlarını meydana getirir. Farklı özelliklere ilişkin birçok ben kavramının birbirleriyle etkileşmesi ve birleşmesiyle benlik tasarımı ortaya çıkar (Kuzgun, 1988: 17).

Her bireyin, üstünde taşıdığı rollere bağlı olarak birden fazla benlik kavramına sahip olduğu söylenebilir, ancak benlik tasarımı bir bütün olarak tektir. Bu sistem güçlü ya da zayıf bir şekilde yapılandırılmış olabilir (Çam, 1991: 23).

Disiplin ve sevgi aracılığıyla ailesinde, uygun davranışı gösterme baskısıyla arkadaşları arasında, başarı ya da başarısızlık durumu ile okul yaşantısında edindiği deneyimleri olumlu bir biçimde harmanlaması, bireyin bütünlükçü bir benlik kavramı geliştirmesini sağlar (Gander ve Gardner, 1995: 168).

Köknel; benliğin başlıca görevleri arasında en önemli olanları şöyle sıralamaktadır (Köknel, 1985: 36):

1. Gerçeği tanımak, denetlemek, anlamak.
2. Dürtülerden kaynaklanan güdülerini engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
3. Gerçeğe uyum sağlamak.
4. Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak
5. Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak

6. Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak ve yargıya varmak
7. Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek
8. Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak
9. Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenleri kullanmak.
10. Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak

## **1.2. Benlik Kavramı Unsurları**

Benlik kavramı unsurlarını benlik tutarlılığı, benlik kontrolü, benlik saygısı ve olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz.

### **1.2.1. Benlik Tutarlılığı**

Bireyin davranış ve tutumlarını değerlendirirken, diğer kişilerden gelen bilgileri kabul ederek değerlendirmeye dahil eder ve bunu yaparken tutarlı bir bilişsel durumu koruma eğilimindedir. Dolayısıyla benlik tutarlılığı, kişinin benlik kavramına uygun olarak davranmasına hizmet eder (Rosenberg, 1989). Kişinin sahip olduğu değer yargıları, kişilik özellikleri, inançları arasında uyum ve istikrarı bulunmasını sağlar.

### **1.2.2. Benlik Kontrolü**

Benlik kontrolü, kişinin kendisi ile ilgili değerlendirmeleri bağlamında oluşan ve iç – dış dünyasıyla olan ilişkilerine karşı vereceği tepkileri kontrol eden bir mekanizmadır. Moyer, bireyin kendisini algılama şeklinin davranışı kontrol ettiğini belirtmiştir. Bireyin dış dünyayla olan ilişkisi, kabul ve destek görme tutumları sonucunda benlik sisteminin bir parçası olarak benlik kontrolü de gelişmektedir (Özyürek, 1982).

Çocukluk yıllarında, benlik kontrolü beslenme düzeni uyku ve tuvalete kendisi çıkma, ayrılık ve korku ile başa çıkma kontrolü ile başlamaktadır. Ebeveynler

bu sürece, çocuğun başa çıkabileceği kadarı ile yüz yüze gelmesini sağlayarak güvenli bir ortam yaratarak ve ona karar verebilmesi için içinden seçebileceği alternatifler sunarak özerkliğini geliştirmesinde katkıda bulunabilirler. Bu noktada, çocuğa tanınan özgürlüğün fazla olması çocuğu desteksiz bırakacağı için; az olması da çatışmaya yol açacağı için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ebeveynlerin çocuklarına sağlayabileceği ideal ortam onların, hayal kırıklığını tolere etmesini, isteklerini ertelemesini ve üzüntülü olduğunda duygusal kontrolünü sağlamasını öğrenebilmesi için deneyimler sunan ortamdır (Culbertson, Newman ve Willis, 2003: 747).

Çocukluğundan başlayarak kabul edilen, değer verilen, koşulsuz sevgiyle büyütülen kişilerin kişisel uyumu yüksek, iç dünyasıyla daha sağlıklı iletişim kuran ve içten kontrollü bireyler olması beklenirken; reddedilen, koşullu sevgi verilen ve iç dünyasına yabancılaştırılıp, dış dünyaya bağımlı hale gelen bireylerin ise bağımsızlığını ve bireyselliğini kazanamamış, dıştan kontrollü kişiler olması beklenmektedir (Cüceloğlu, 1994: 47).

### **1.2.3. Benlik Saygısı**

Benlik tasarımının beğenilip beğenilmemesi benlik saygısını oluşturmaktadır. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumunu ifade etmektedir. Kişi kendinde eksikleri bulabilir, kendini eleştirebilir ya da kendini tümünden olumlu bulup beğenebilir. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez; çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olmayı ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu ruh halidir. Başka bir deyişle kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır (Yörükoğlu, 1990: 32).

### **1.3. Benlik Saygısı Kavramı**

Benlik saygısı, kişinin ne olduğu ile olmak istediği arasındaki farkı işaret eder (Yavuzer, 2000: 106). Benliğine yönelik olarak olumlu veya olumsuz eğilimler, bireyin kendine yönelik bir beğenme ya da beğenmeme tutumu benlik saygısı ile açıklanır.

Kişinin kendisi ve diğer kişiler olmak üzere iki ana kaynaktan beslenen benlik saygısı, bireyin çevresinden daha az sevgi gördüğünü ve başarısız olarak nitelendirildiğini hissetmesi ile azalabilir, sevgi yeniden kazanıldığında ve kişi diğerleri tarafından beğenilip takdir edildiğini hissettiğinde yükselebilir (Ünüvar, 2006: 32).

Kişinin benlik saygısı uzun süre sabit kalabilir ya da yaşantının farklı alanlarına göre değişebilir. Mesela kişi kendini bir tenis oyuncusu olarak orta düzeyde değerli, öğrenci olarak çok değerli, bir müzisyen olarak değersiz şekilde görebilir. Bu durumda kişinin genel benlik saygısının seviyesi onun çeşitli alanlarda algıladığı yeteneklerini öznel olarak değerlendirmesi sonucunda oluşmaktadır (Aksaray, 2003: 132).

Chrizanowski, kişinin benlik saygısında, kişisel onur, hüner ve bireyin kendi özünü kabullenmesinin, kişinin bireysel gereksinimlerinin farkında olması ve bunlar için uygun doyumlar sağlayabilme kapasitesinin sahip olmasının rol oynadığını söylemiştir. Benlik saygısının bazı yönleri zeka, görünüm, beden yapısı gibi kişinin doğal özelliklerinin üzerine gelişir. Kültür, toplum ve diğer çevresel faktörler bu yapının şekillenmesinde etkilidir (Çuhadaroğlu, 1986: 145).

### **1.4. Benlik Saygısının Gelişimi**

Birey doğumundan itibaren kendisinin merkez olduğu algısından uzaklaşarak uyumlu bir yetişkin olma yolunda ilerler. Bu süreçte eşlik eden sosyalleşme bebeğin çevresine tepki vermesi, bu tepkilere cevap alması ile başlayarak hayat boyu devam eder. Bireyin sosyal ilişkiler ağının nasıl şekilleneceğinde ilk yıllarındaki öğrenmeleri önemli bir rol oynar (Kulaksızoğlu, 2005: 73).

Çocuğun çevresinden çirkin, aptal veya tembel olduğu yönünde mesajlar alması, onun bu özellikleri benimsemesine, benlik saygısının da bu doğrultuda şekillenmesine yol açabilir. Bireyin benlik kavramı gerçekçi ve uyumlu ve ideal benliği ile zıtlık içinde değilse yüksek benlik saygısına sahip olması beklenir (Baymur, 1994: 76)

Coopersmith, aile tutum ve davranışlarının benlik saygısı gelişimi üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir (Arıcak, 1995: 112):

1. Bireye gösterilen ilgi, sevgi ve kabul derecesi çok önemlidir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin annelerinin, düşük benlik saygısına sahip bireylerin annelerine göre çocuklarıyla daha yakın ilişkiler içinde oldukları, daha fazla sevgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

2. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarının temel özgürlük ve isteklerine daha çok önem veren, sabır gösteren; ödülü, sevgi davranışının bir göstergesi olarak veren; cezayı, sevgiyi koşullu vermek ya da sert davranmak şeklinde değil, ödülden mahrum bırakarak uygulayan ailelerdir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarına rehberlik konusunda başarılı olamayan, sevgiyi esirgeyen, ödülünden çok cezayı kullanan ailelerdir.

3. Kapsamlı kurallar sistemi oluşturarak, çocuğun düşünce ve haklarını sınırlanmış bir çerçevede kabul eden baskınsın bir demokratik sistem geliştirebilmiş ebeveynler, bireyin yüksek benlik saygısına sahip olmasını sağlar. Düşük benlik saygısına sahip çocukların aileleri ise yetersiz tanımlanmış bir disiplin sistemine sahip, reddedici, baskıcı ve tutarsız uygulamalar gösteren ebeveynlerdir.

Çocuğun büyümesiyle gelişen dili kullanma becerisi onun sosyal ortamlarda ilgi çekmesini sağlar. Dil gelişimi, özellikle okula başlama ile hız kazanan sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar. Bu dönemlerde anne çocuk ilişkisinin yanında çevre ile ilişkilerdeki olumlu olumsuz yaşantılar bireyin benlik saygısını etkiler. Çocuğun ailesiyle ve çevresiyle girdiği ilişkiler içerisinde beğenildiğini ve desteklendiğini hissettiği oranda benlik saygısı yükselir. Kendince başarı saydığı davranışların bu kişiler tarafından kabul edilmemesi, olumsuz eleştirilme,

başarılarının başkalarıyla karşılaştırılması benlik saygısı düzeyini azaltabilir. Ergenlik dönemi benlik saygısı açısından riskli bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Birey bu döneme kadar belli düzeyde bir benlik saygısı geliştirir. Bu dönemde ise sahip olduğu değerleri yeniden gözden geçirmeye başlar ve önceki yaşantılarını bu süreçte bir araç olarak kullanır. Dolayısıyla gencin bu döneme kadar geliştirmiş olduğu benlik saygısı önem kazanır (Yörükoğlu, 1990: 67). Ergenlik döneminde tekrar gözden geçirilerek değerlendirilen benlik saygısı, kişinin yetişkinlik evresine yön verirken, benlik saygısı bu sürece eşzamanlı olarak gelişmeye devam eder. Çeşitli rahatsızlıklar, kazalar, işin ya da sevilen kişilerin kayıpları, göç gibi olumsuz yaşam olayları benlik saygısını etkileyebilir ve yeniden yapılanma ihtiyacını doğurabilir (Özdağ, 1999: 146).

Sonuç olarak bireyin benlik saygısının gelişimi doğumu ile başlayıp hayatı boyunca yaşadığı deneyimler ve öğrenmelerden etkilenerek dönüşen dinamik bir süreçtir.

## **1.5. Benlik Saygısı Düzeyleri**

Kişinin sahip olduğu benlik saygısının düzeyi düşük ya da yüksek olarak nitelendirilmektedir. Düşük benlik saygısı, bireyin kendine olan güveninin ve saygısının az olduğu, kendini eksik, yetersiz, değer ve saygı görmeye layık olmadığını düşündüğü durumdur. Yüksek benlik saygısı ise kişinin eksik yanlarının farkında olarak kendini sevmeye ve önemsenmeye layık bulması durumudur (Plumber, 2005: 14).

### **1.5.1. Düşük Benlik Saygısı**

Düşük benlik saygısı bireyin, dışlanma ve başarısızlık yüzünden riskten kaçma eğilimi göstermesidir. Benlik saygısı düşük olan kişiler yalnızca kendilerine karşı değil herkese karşı negatif bir tutum içerisine girmekte, kendileri hakkında olumlu düşünebilmek için kendilerini geliştirici girişimlerde bulunmaktansa, küçük rakiplerle rekabet ederek kendilerini iyi hissetmek veya dolaylı yoldan kendi değerlerini arttırmaya çalışmaktadırlar.



Bu kişiler geçmişlerinde birinin kaybedilmesi, herhangi bir hastalıkla karşılaşılması, sahip olunan yaşam koşullarının olumsuz olarak değişmesi, rol karmaşası gibi kırılgan ve savunmasız oldukları durumlarda yara almış olabilirler (Plumber, 2005: 15). Kendilerine soğuk davranan, taviz veren, cezalandırıcı olan, tutarsız bir ödül – ceza yöntemi kullanan ve çocuklarının başarısızlığını kayıtsızca kabullenen ebeveynler de bireyin düşük benlik saygısı geliştirmesinde rol oynar (Kılıççı, 1992: 151).

Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin başarı ve saygınlık isterken reddedilme ve utanma gibi durumlardan kaçınma eğiliminde oldukları için sosyal ilişkilerinde ve iletişim becerilerinde sıkıntılar yaşamaları da muhtemeldir (Can ve Polat, 2004: 50).

Coopersmith'e göre benlik saygıları düşük olan bireyler, genellikle utangaç, bağımlı, pasif ve yakın iletişime girmekten kaçınan bireylerdir. Beck'e göre ise bireylerin, kaygı, utangaçlık, kızgınlık gibi olumsuz duygular yaşamalarının en önemli nedeni; olayların kendisi değil, kişilerin bu olaylarla ilgili beklentileri ve getirdikleri yorumlardır (Savaşır ve Şahin, 1997).

### **1.5.2. Yüksek Benlik Saygısı**

İyimserlik, başarıma isteği, zorluklardan yılmama, başarıya önem verme, rekabet gerektiren uğraşlar seçme, ilişkilerde tolerans, yaşamı anlamlı bulma, kolay kolay depresyona girmeme gibi özellikler, benlik saygısı yüksek olan kişilerin sahip olduğu olumlu ruhsal niteliklerdir. Böylelikle bu kişiler toplum tarafından daha çok kabul edilirler (Yörükoğlu, 1990: 27).

Benlik saygısı yüksek olan kişilerin beklentileri ve tutumları onları daha bağımsız ve yaratıcı kişiler haline getirir, atılgan ve gayretli sosyal davranışlar gösterirler. Çocuklarını kabul eden, onların okul içinde veya dışında beklentilere uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal bir gelişim içerisinde yaşanacağını olduğunu kabul ederek çocuklarına güven aşıl原因an ebeveynlerin, çocuklarının yüksek benlik saygısı geliştirmesini sağladıkları gözlenmiştir (Kılıççı, 1992: 152)

Benlik saygısı düşük olan kişiler, fikirlerinin kabul görmeyeceğini düşünerek daha pasif ve çekinik davranırken, benlik saygısı yüksek olan kişilerin hedeflerini gerçekleştirmek için başarısızlık riskini göze alırlar (Tufan ve Yıldız, 1993: 11).

Tufan ve Yıldız'a göre (1993) yüksek benlik saygısı ile düşük benlik saygısına sahip kişiler arasındaki farklar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Yüksek Benlik Saygısı İle Düşük Benlik Saygısı Arasındaki Farklar**

<b>Benlik Saygısı Yüksek Olan İnsanlar</b>	<b>Benlik Saygısı Düşük Olan insanlar</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Kendilerine saygı duyulmasını isterler.</li><li>▪ Gözlemlendiklerinde de ya da gözlemlenmediklerinde de eşit performans sergilerler.</li><li>▪ Eleştirildiklerinde savunmaya geçmezler ve atılgan davranırlar.</li><li>▪ İltifatları kolaylıkla kabul ederler.</li><li>▪ Performanslarını gerçekçi bir şekilde değerlendirebilirler.</li><li>▪ Kurumlarında aktiftirler.</li><li>▪ Otorite figürlerine karşı rahattırlar.</li><li>▪ Genel olarak hayatlarından memnundurlar.</li><li>▪ Güçlü bir sosyal destek sistemleri vardır.</li><li>▪ Kendilerini kontrol edebilirler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ İnsanlardan eleştirmelerini beklerler.</li><li>▪ Gözlemlendiklerinde daha düşük performans sergilerler.</li><li>▪ Eleştirildiklerinde savunmaya geçerler ve pasif davranırlar.</li><li>▪ İltifatları kabul etmekte zorlanırlar.</li><li>▪ Performanslarını gerçekçi olarak değerlendiremezler.</li><li>▪ Kurumlarında pasif ya da sınırlı hareket ederler.</li><li>▪ Otorite figürlerine karşı rahat değildirler.</li><li>▪ Genel olarak hayatlarından memnun değildirler.</li><li>▪ Zayıf bir sosyal destek sistemleri vardır.</li><li>▪ Dıştan kontrol edilirler.</li></ul>

## **1.6. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler**

Araştırmacılar benlik ve benlik saygısının gelişiminde kalıtsal ve çevresel etkenlerin belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Kalıtımın, bedensel yapının, sosyokültürel ve coğrafi faktörlerin ve aile ortamının benlik saygısını etkilediği bilinmektedir (Özkalp, 2004: 268).

Benlik gelişimi, kişinin içine doğduğu eğitim sistemi, inanç sistemi, ekonomik sistem siyasal sistem ve ekonomik sistemler bağlamında süregelen duygu, düşünce, bilgi ve değer paylaşımlarıyla olumlu ya da olumsuz yönde ilerleyen etkileşimler içerisinde gerçekleşir. Bu olumlu ya da olumsuz etkileşimler bireyin

davranışını, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini belirlemede etkili olmaktadır (Danış, 2006: 47).

Can, 1094 öğrenci üzerinde yaptığı “Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler” adlı çalışmasında benzer verilere rastlamıştır (Can, 1990: 392). Bu çalışma kapsamında ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısına göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri incelendiğinde orta ve üst sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının, alt sosyoekonomik ve kültürel düzeydekilere göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ebeveynlerinin tutum ve davranışlarını hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin benlik saygılarının, katı olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmış; cinsiyetlerine göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri arasında ise önemli bir fark bulunmamıştır. Aileleri ile iyi geçinen öğrencilerin, iyi geçinmeyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısı geliştirdikleri, birbirleriyle iyi geçinen ebeveynlerin çocuklarının benlik saygılarının, iyi geçinemeyenlerinkine daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin gösterdiği başarı düzeyini yeterli bulan ebeveynlerin çocuklarının benlik saygısı düzeylerinin; kendilerinden kapasiteleri üstünde bir başarı beklenen veya kapasitesi altında başarı gösterse dahi eleştirilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yavuzer tarafından, benlik saygısının kişinin meslekleri, eğitim düzeyleri, ekonomik durumları ve birçok değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülerek çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Benlik saygısını olumlu veya olumsuz etkileyen durumları inceleyen araştırmalar sonucunda aşağıdaki etmenleri sıralamıştır(Yavuzer, 2000: 18):

1. Sosyoekonomik ve kültürel seviye
2. Cinsiyet
3. Babanın mesleği ya da anne-babanın eğitim düzeyi
4. Anne-babanın ilgisi
5. Akademik başarı

6. Okul yaşamında serbest zaman etkinliklerine katılmak ve spor yapmak

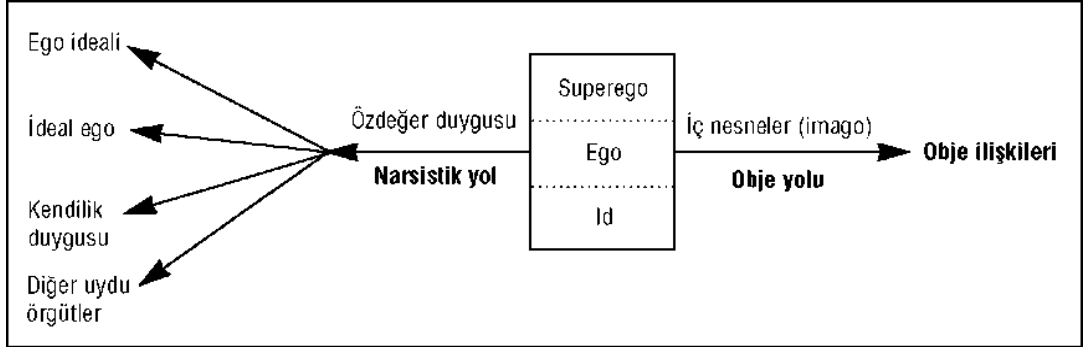
7. Kardeş sayısı ve doğum sırası

### **1.7. Benlik İdeali Kavramı**

Freud, benlik gelişim sürecini açıklarken ideal egodan bahsetmekte ve benliğin identifikasyon sonucu oluştuğunu ileri sürmektedir. Bununla beraber yüksek düzeyde benlik saygısının oluşumunu sağlayacak diğer etmenlerin ailenin çocuğa karşı gurur dolu, saygılı yaklaşımları olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde çocuk kafasında idealize ettiği benliklerin, kendi davranışlarıyla ilgili olarak gurur duyması, çocuğun kendi kendisiyle gurur duymasına yol açacağından yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olacaktır (Freud, 1936).

Çocuğun çocukluk narsisizminden vazgeçmesi ile benlik ideali ortaya çıkmaktadır. Bu vazgeçiş yerine geçen olmadan olanaksızdır, işte bu yüzden de çocukluk narsisizminin yerine benlik ideali devreye girmektedir. Bu olasılık ileride bir gün benlik ile idealin gerçekten birleşmesine zemin hazırlamaktadır. Üstbenlik ile karıştırılan benlik ideali ebeveynlerin üstbenliğine özdeşleşme ile oluşmaktadır (Koçak, 1996: 96).

Freud'a göre Ruhsal aygıt, hazza yönelik ilkel dürtülerin bulunduğu Id (Altbenlik), gelişim süreci içinde oluşan ve toplumsal üst düzey kavramları temsil eden Superego (Üstbenlik) ile bunların arasında yer alıp hem bunlar arasındaki dengeyi, hem de bireyin dış ortamlarla ilişkisindeki dengeyi düzenleme görevini üstlenerek bireyin benliğini oluşturan özellikleri ve edim gücünü içeren Ego (Benlik)'dan kuruludur. Bu üç bölüm birbirleriyle bütünleşerek, dinamik bir örgüt olan ruhsal aygıtı oluştururlar. Ego, canlılığını narsistik yol ve obje yolu olmak üzere farklı iki yol üzerinden sürdürür. Objeye yolu, üzerinde iç nesnelere, yani kişinin içinde oluşmuş imago'ların da bulunduğu ve gelişim süreci boyunca edinilmiş obje ilişkilerine uzanan yoldur. Narsistik yol üzerinde ise temelde tek bir duygu, öz değer duygusu vardır. Bu duygu, kişinin benlik idealini, ideal benliğini, kendilik duygusunu ve diğer uydu örgütlerle arasındaki ilişkiyi, alışverişi içerir (Freud, 1914). Bu durum, şu şekilde tablolandırılabilir:



**Şekil 1. Ruhsal Aygıt ve Uzantıları**

E. Jacobson, benlik idealinin kaynağını, anneye birlikte sahip olunan ve sonradan yitirilen birliktelikte görmektedir. Benlik ideali olmak isteneni temsil ederken, üstbenlik olunması gerekeni temsil eder. İdealize edilen anne baba gibi olunmak arzulanmaktadır. Normalde benlik ideali ve üstbenlik ergenlikte birbirlerine etkileşim içine girerek kaynaşmaktadırlar (Kızıltan, 2010).

### **1.8. İdeal Benlik Kavramı**

İdeal benlik, bireyin olmak istediği şeyi ve “keşke olsaydım” şeklinde ifade ettiği bir durumdur. Bir kişinin olduğu ve olmak istediği şey arasındaki farkla ilgili duyguları ise onun benlik saygısını oluşturur (Altuğ, 2004: 12).

Gerçek benlik ile ideal benlik arasında fark bulunmaktadır. Gerçek benlik, bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarını, ideal benlik ise nasıl bir insan olmak istediklerini açıklamaktadır. Her kişinin ulaşmak istediği bir benlik kavramı vardır. Kişi özlediği, kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar. İdeal bene yaklaştıkça mutlu olur. Gerçek benlikle, ideal benlik arasındaki boşluklar söz konusu olunca kişiler psikolojik savunmaya geçerler. Bunun için savunma mekanizmalarını kullanırlar. Fakat bu davranışlar kendini sık gösteren bir davranış haline gelir ve aşırı derecelere ulaşırsa, sosyal ilişkileri gerçekçi bir zeminde sürdürmeyi engeller ve uyumsuz bir davranış kaynağı haline gelir (Cücekoğlu, 2006: 75).

Shavit ve Shouva (1980), liseye devam eden 16-18 yaşlar arasındaki 88 kız öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada, bireyin benliği ile ilgili olarak olumlu ya

da olumsuz değerlendirmelerde bulunmanın, benlik tasarım düzeyine etkisini araştırdılar. Olumlu değerlendirmelerin, olumsuz değerlendirmelere göre bireylerin benlik tasarım düzeylerini artırıcı türde etkisi olduğu saptandı. Gerçek ve ideal benlik farkları küçük olan denekler de arkadaşları ile ilgili eski" görüşlerim, olumlu değerlendirmeler sonucunda daha ölümlü olacak biçimde değiştirdiler. Gerçek ve ideal benlik farkları fazla olan deneklerin ise, olumlu değerlendirmelerden etkilenmeleri kendilerini göreceli biçimde daha olumlu, arkadaşlarım ise olumsuz görme biçiminde belirdi. Gerçek, ideal benlik farkları fazla olan denekler, olumsuz değerlendirmelerle karşılaştıklarında önceden arkadaşları ile ilgili yaptıkları olumsuz değerlendirmeleri, olumlu yönde değiştirmişlerdir (Can, 1990: 1990).

## **1.9. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Benlik saygısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

### **1.9.1. Yurt İçinde Yapılmış alışmalar**

Tahran, lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin benlik saygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında beden imajı olumlu ve olumsuz olan öğrencileri cinsiyetlerine, yaşlarına ve ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırdığında beden imajının, benlik saygısı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Aynı örnekleme ders dışı faaliyetlere katılma durumlarına ve ailelerinin aylık gelirlerine göre karşılaştırıldıklarında ise beden imajının benlik saygısı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrenciler yaşlarına, cinsiyetlerine, ailelerin aylık gelirlerine, ana babanın öğrenim durumlarına, ders dışı faaliyetlere katılma durumlarına göre karşılaştırıldıklarında beden imajının akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (Tarhan, 1995)

Hatipoglu, ergenlik çağındaki öğrencilerin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne tutumları ile benlik tasarım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; ergenlerin algıladıkları ilgi, şefkat gösterme, amaçlarına

ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin davranışları ile olumlu benlik tasarımı arasında doğru orantılı, duygusal cezalandırma davranışı ile benlik tasarımı arasında ters orantılı bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ergenlerin benlik tasarımı seviyelerinin ailede kardeşler arasındaki doğum sırası ve annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını da saptamıştır (Hatipoğlu, 1996).

Gönüllü tarafından, liselerde öğrenim gören öğrencilerin kimlik gelişimi ve geleceğe yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; örneklem Sivas ilinde bulunan tüm liseler olarak belirlenmiş, bunlar arasından üniversiteye öğrenci göndermelerine ve öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olmalarına göre üç kategori oluşturulmuş, bu üç kategoriden seçilen 532 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bulunduğu ve üniversiteye en çok öğrenci veren liseler birinci grup, orta durumdakiler ikinci grup, en alt düzeydekiler ise üçüncü grup olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelerin ev dışında çalışması, öğrenim düzeyleri, babanın öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik durumu ve kendileri hakkında kararlar alabilme durumları ile okul grubu arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir (Gönüllü, 2003).

Çankaya (2007), lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelediği araştirmasında 500 öğrenciye Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik algısı puanları da yüksek bulunmuş, sosyal kaygısı alt düzeyde olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür(Çankaya, 2007).

### **1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Dinur ve Orr (1995), benlik saygısındaki cinsiyet farkları üzerinde sosyal grupların etkilerini, 14–17 yaş arasındaki şehirli ve ortaklaşa kullanılan çiftliklerde

yaşayan ergenlerle yaptıkları araştırmanın sonucunda, çiftliklerde yaşayan ergenlerde kızların daha düşük benlik saygısı gösterdiklerini; şehirli ergenlerde ise cinsiyet farklılıklarının gözlemlenmediğini bulmuştur.

Chubb ve ark. tarafından yürütülen çalışmada benlik saygısı ve denetim odağının lise yıllarında değişip değişmeyeceği ve bu değişkenlerde cinsiyet farkının olup olmadığı konusu araştırılmıştır. Araştırmaya 1989 yılında 9'uncu sınıfa giden 174 öğrenci katılmış ve bu örneklem 4 yıl boyunca takip edilmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin düşük benlik saygısı puanının denetim odağında anlamlı derecede etkili olduğu bulunmuştur (Chubb, Fertman ve Ross, 1997).

Rosenberg'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre benlik saygısı ile genel kaygı arasında kuvvetli negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmış; buna ek olarak MC Candless, Castaneda ve Palermo'nun yaptıkları araştırmada yüksek kaygılı çocukların daha düşük kaygılı çocuklara oranla daha az popüler olduklarını, kompleks görevleri yerine getirmede daha çok zorlandıklarını ortaya koymuşlardır (Çankaya, 2007).

Chapman ve Mullis (2002), 146'sı erkek, 215'i kız toplam 361 orta ve lise öğrencisine Coopersmith Benlik Saygısı Envanterini uygulayarak envanterin 25 maddesinin altısında cinsiyet farklılığının ortaya çıktığını belirlemiş ve bu maddelerin beşinde erkeklerin lehine sonuçlar bulunduğunu ve erkeklerin benlik saygısı puanlarının kızlarınkinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Williams ve Mcgee (2000), Yeni Zelandalı ergenler üzerinde yaptığı çalışmada küresel ve akademik benlik saygısı ile ergenlerde görülen sağlıksız davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda küresel benlik saygısının intihar fikri, yeme problemi, ilaç kullanımı gibi sağlıksız davranışları etkilediği görülmüştür. Akademik benlik saygısı ile ilaç kullanımı ve erken cinsel aktiviteler arasında ilişki olmadığı görülmüştür (Williams ve Mcgee, 2000).



## 2.KAYGI KAVRAMI

Kaygı, kişinin uyarana karşı duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle oluşan uyarılmışlık durumuna verilen addır. Genellikle kaygı kavramı korku ile karıştırılmaktadır. Ancak kaynağının bilinmesi, daha şiddetli ve daha kısa süreli olması özellikleri bakımından korku kaygıdan farklıdır (Özer, 2002: 26).

İngilizcede “anxiety” kelimesi ile ifade edilen bu kavramın günlük kullanımdaki çevirisi dilimize “endişe” olarak yerleşmiştir ancak bunun kavramı sıradanlaştıran bir kullanım olduğunu söyleyen psikiyatri uzmanları, bu kavramı Türkçeye uygun şekilde kaygı olarak çevirerek çalışma alanında kullanmaktadırlar (Öztürk, 2004: 346).

Canbaz’a göre kaygı, bireylerin varlığı için esas olarak benimsedikleri değerlerin, üstesinden gelemeyeceği tehditler altında kaldığını hissettiğinde yaşadığı duygudur. Günümüz insanında kaygı; canlılığın, yaşamla baş etmenin yeni şeyler bulma ve yaratabilmenin, rekabet ortamında üretken olmanın ve kendini kabul ettirebilmenin bir gereği olarak yaşanmaktadır ve kendi varlığını veya özdeşim yaptığı nesnelere koruyucu bir nitelik taşımaktadır (Canbaz, 2001: 26).

Temel gereksinimlerin karşılanamaması halinde ortaya çıkan rahatsız edici bir duygu olarak da tanımlanan kaygı, gerilim, huzursuzluk ve tedirginlik ile nitelendirilmektedir (Baymur, 1989: 315; Öget, 1995: 25).

Morgan’a göre kaygı, insanların varoluşundaki en temel duygulardandır ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla iç içe geçmiş olduğu için anlaşılması ve tanımlanması oldukça güçtür (Morgan, 1977: 45)

Lewis 1970’li yıllarda yaptığı çalışmalar sonucunda kaygının özelliklerini şöyle tanımlamıştır (Köknel, 1985: 69):

1. Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.
2. Gelecekle ilgili endişeleri içerir

3. Duygulanım durumu öznel olarak algılanır
4. Rahatsızlık verir
5. Bedensel rahatsızlıkların oluşmasına neden olur

Psikanalitik kurama göre haz ilkesinin güdümünde alt benliğin doyum arayan dürtüleri, üst benliğin gerçekleri tarafından engellenir. Benlik, aradaki çatışmayı çözerek dürtüyü bastırırsa problem oluşmaz, çözemezse bu tehlike olarak algılanır ve kaygı ortaya çıkar (Beyazıt, 2003: 16).

## **2.1. Kaygı Türleri**

Kaygı, kişilerde görülme şekillerine göre sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere ikiye ayrılır.

### **2.1.1 Sürekli Kaygı**

Sürekli kaygı, kaygısı fazla olan kişilerde rastlanılan, bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur. Devamlı olarak tehdit oluşturan tehlikeli durumlar karşısında kişi sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermektedir (Özgüven, 1994: 324).

Sürekli kaygıyı özelliklerinden dolayı kronik kaygı olarak da nitelendirmek mümkündür. Direkt olarak çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Zararsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması nedeniyle oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin çok kolay incindikleri ve karamsarlığa kapıldıkları görülmektedir (Canbaz, 2001: 28).

Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel, 1985).

1. Sürekli kaygı durumluluk kaygıya oranla durağan ve süreklidir.
2. Kişilik yapısına göre kaygının şiddeti ve süresi değişir.

3. Kişilik yapısının kaygıya meyilli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
4. İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir.

### **2.1.2 Durumluk Kaygı**

Durumluk kaygı, bireyin stresli durumlar karşısında hissettiği uyarılma olup, gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesidir (Cüceloğlu, 1998: 35). Kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlanması durumunda duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durum nedeniyle hissettiği subjektif korku olarak da tanımlanmaktadır (Canbaz, 2001: 28).

Bu kaygı türü sürekli değildir, durumdan duruma göre farklılık gösterir. Bireyin karşılaştığı ve tehdit edici olarak algıladığı durumlarda, durumluk kaygı seviyesi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Özgüven, 1994: 324).

Huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik gibi duyguları beraberinde getiren durumluk kaygı otonom sinir sistemine ilişkin belirtileri ortaya çıkartır (İkizler, 1994: 43).

Birçok kişi hayatının belirli dönemlerinde durumluk kaygı yaşamışlardır. Geçici olarak yaşanan bu kaygı türü genellikle tehlikeli bir sonuç doğurmamaktadır (Şeyhoğlu, 2005: 205).

Spielberger, durumluk kaygının özelliklerini aşağıdaki gibi özetler (Köknel, 1985: 70):

1. Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike oluşturan şekilde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.
2. Bu durum elem veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu oluşturur.
3. Bu duygulanım durumu algılanır, duyumsanır, anlaşılır.

## 2.2. Kaygı Nedenleri

Kişinin yaşadığı çatışmalar kaygının oluşmasına neden olan etmenlerden birisidir. İki veya daha fazla ihtiyacın aynı anda doyuma ulaştırılmak istenmesi ve ulaştırılmaması sonucu çatışma meydana gelir. Kişinin amaca yönelik davranışlarının önlenmesi veya yavaşlaması kişiyi engellenme hissi ile karşı karşıya bırakır, bu engellenme de kaygıyı doğurabilir (Morgan, 1977: 25).

Ortamın algılanış şekline göre kaygı kültürden kültüre göre farklılık gösterir (Cüceloğlu, 1998: 277). Ancak, bütün toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapılabilir.

1. Desteğin Çekilmesi: Alışlagelmiş durumların ortadan kalkması
2. Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Karşısında hazırlıksız hissedilen durumlarla yüz yüze kalmak
3. İç Çelişki: İnanılan ve değer verilen bir fikirle yapılan davranış arasında çelişki olması
4. Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilmemek

Kaygı hafif bir tedirginlik ve gerginlikten panik derecesine varan farklı şiddette olabilir. Kaygı sonucunda ortaya çıkan ruhsal ve fiziksel belirtiler, kaygının etkisiyle devreye giren savunma düzeneklerine göre şekillenir. Ruhsal belirtiler, kişinin uyumunu bozan özellikte olabilir.

Çağlar ise, kaygının sebebinin çocukluk yılları ile ilgili olduğunu düşünür ve kaygının kökeninin yanlış eğitim olduğunu ifade eder. Küçük yaşlarda tehdit edici bir eğitim sisteminin uygulanması, çocuğun kendini koruyamayacağına inanmasına neden olan aşırı korumacı tavır, çocuğa geleceği ile ilgili endişe verici uyarılarda bulunmak ve onları anlayamayacakları ve açıklayamayacakları durumlara terk ederek onlar için korkunç deneyimler yaşatmak, kaygının kökeninde yatan yanlış eğitimin bileşenleri olabilir (Arslan, 2007: 23).

## 2.3. Kaygının Belirtileri

Kaygının fizyolojik belirtileri Amerikan Psikiyatri Birliği'nce (1994) kalp çarpıntısı, nefes alma güçlüğü, baş dönmesi, uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dışkılama, kusma ve öğürme, yorgunluk ve bitkinlik olarak tanımlanmıştır.

Her insanda güç durumlarda ortaya çıkarak kişinin kendisini savunmasını sağlayan kaygı, normal ve faydalı bir duygu olmasına rağmen, kaygıya neden olan sorunlar çözülemediğinde psikolojik rahatsızlıklar oluşabilmektedir. Genelde kişinin başına gelen veya şahit olduğu hayati tehdit edici bir olaydan sonra gelişen kaygı belirtileri olaya bağlı kaçınma davranışlarını beraberinde getirir. Bu durum, ölüm, doğal afet, herhangi bir kaza ve buna benzer hayati tehdit edici bir olayın ardından yıllar içerisinde gelişebilir. Kişi genellikle maruz kalınan olay ile ilgili korkular depresif düşünceler, uyku bozuklukları, o olayın yeniden yaşanıyor gibi olması, kişiyi düşünce olarak da o olayla ilgili rahatsız eden düşünceler şeklinde yakınmalar olur (Canbaz, 2001: 29).

Kuru'ya göre kaygının organik belirtileri gözbebeklerinin büyümesi, nabız atışlarının hızlanması, titreme, ciltte solukluk, iştahsızlık; davranış belirtileri pasiflik, kararsızlık gösterme, cesaret edememe, saldırganlık, işten kaçma ve büyük konuşma; hareket belirtileri ise koordinasyon bozukluğu, kramplar, kasılma, performans yetersizliği, uyum sağlayamama, tereddütlü hareketler olarak sergilenir (Kuru, 2000: 45).

## 2.4. Kaygı Kuramları

Kaygı tarih boyunca çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş ve birçok kuram oluşturulmuştur.

### 2.4.1. Psikanalitik Kuram

Freud kaygı sözcüğünü psikoloji alanında ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran ilk araştırmacıdır. Öncelikli olarak dürtülerden kaynaklanan gücün bastırılması sonucunda kaygının ortaya çıktığını

belirtmiş, daha sonra bu görüşünü değiştirerek kaygıyı benliğin tehlikeli durumu algılamasına bağlamış ve bu durumun ortadan kalkması için bastırma düzeneklerinin işlediğini kuramına eklemiştir (Freud, 1936).

Freud kuramında işaret (signal) kaygı, travmatik ya da nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı olarak iç tip kaygıdan bahseden Freud, kişinin kaygıyla gerilediğini ve bu gerilemenin azaltılmasının savunma mekanizmaları ile sağlandığını belirtmiştir.

Freud zaman içinde kaygıyı, nevrozun bir parçası olarak tanımlamış, ortaya attığı ilk kuramı yetersiz bulmuştur ve hatta daha da sonraki çalışmalarında kaygıyı doğal, biyolojik olarak yaşamı devam ettirmek için bir cevap mekanizması olarak aktarmıştır. İlerleyen zaman içerisinde, kaygıyı tehdit sonucu ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamıştır (Freud, 1936).

#### **2.4.2. Bilişsel Kuram**

Barlow kaygıyı, olumsuz duygu öğeleri ve bunların akabinde gelen, kişi tarafından dereceleri değiştirilmiş şekilde algılanan olumsuz bir geribildirim döngüsüyle şekillenen bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yapının duygusal ve bilişsel bileşenleri vardır. İçsel ve dışsal olaylara karşı kontrol edilemez şekilde hissedilir ve kişinin uyumsuz çözümler üretmesine neden olur. Bu çerçevede bilişin ve düşünme işlemlerinin kaygı yanıtının meydana gelmesinde ve sürmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Yalom, 2007: 38).

Bilişsel modelin en önemli noktası kızgınlık, umutsuzluk gibi duyguların yaşanmasının sebeplerini kişinin yaşadığı olaylarla değil, olayları değerlendirme şekliyle ilişkilendirmesidir. Kişideki abartılı algılamalar otomatik olarak kaygıyı etkinleştirmektedir. Bu süreç içerisinde, kişinin evrimsel geçmişine deneyimleri eklenir ve tehlikeyle karşılaşıldığında korunmayı hedefleyen tepkiler meydana gelir. Kaygı bu şekilde aktive edildiğinde, kaçmak ya da savaşmak şeklinde verilen tepkinin temelindeki uyarılmış düzeyinde değişiklik olur, kişi ketlenir ve potansiyel tehlike kaynakları seçici dikkatle değerlendirilir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

### **2.4.3. Davranışçı Kuram**

Öğrenme teorisine göre, kaygı kaçınma tepkisini güdüleyen bir itki anlamındadır. Yaklaşımına göre, kaygı tehlikeli durumlara karşı oluşan öğrenilmiş bir süreçtir (Budak, 2003: 67). Koşullu uyarıların, koşulsuz uyarıların etkileşiminden doğan koşullu tepki olarak kaygı ortaya çıkar. Kişi, onda kaygı oluşturan durumlarda, kaygı uyandıran uyarandan uzaklaşmaya çalışarak kaygıdan da uzaklaşır (Ekşi, 1998: 33).

Dollar ve Miller, kaygının organizmanın acıdan kaçınma gibi basit eğilimlerden kaynaklandığını ve bir dürtü sistemi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıklamaya göre ilk kez hissedilen bir acının özel bir uyarı ile birleşerek kaygı duygusunu başlattığını ve kaygının diğer durumlara genelleştirilerek bir dereceye kadar orijinal uyarıcılarla eşleştirildiğini belirtmişlerdir (Alyaprak, 2006: 106).

### **2.4.4. Varoluşçu Kuram**

Rollo May'e göre kaygı, yaklaşmakta olan bir hiçe indirgenme tehdidinin yaşanmasıdır, o anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. Rollo May, katlanılması oldukça güç olan bu duygudan kurtulmak için insanların çoğunlukla özgürlüğünden kaçınmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir çünkü özgürlük yeni bir varoluş potansiyelini de kapsar ve beraberinde yok olma tehdidini de getirir (Gençtan, 2006: 74).

Varoluşçu kuram, ölümle beraber gelen hiçe indirgenme ihtimalinin her zaman insanla beraber olduğunu, bunun da sürekli bir kaygı yarattığını öne sürmektedir. Ölüm de varoluşsal gerçeklerden biridir ve insan ancak ölümle yüzleşip sorumluluğunu üstlenerek kaygıyı yenebilir (Koçak ve Gökler, 2008: 95).

## **2.5. Kaygı ile Korku İlişkisi**

Korkunun, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ndeki tanımı "Gerçek veya beklenen bir tehlike ile yoğun bir acı karşısında uyanan coşku, beniz sararması, kalp, solunum

hızlanması ağız kuruması, vb. belirtileri bulunan veya daha karmaşık fizyolojik değişmelerle ortaya çıkan duygu” olarak geçmektedir (TDK, 2005).

Korku her dönemde sık rastlanan bir durumdur. Özellikle bebeklikten ergenlik dönemine kadar olan süreçte yoğun olarak yaşanmaktadır. Araştırmalar, çocukların % 90'ının, gelişimlerinin bir döneminde herhangi bir şeyden korktuklarını göstermektedir (Burkovik ve Tan, 2006: 20).

Korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korku esnasında meydana gelen fizyolojik oluşumların, kaygı anında da gözlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, kalp atışı, kanın kimyasal yapısı, kan basıncı, galvanik deri tepkisi, nefes alış-veriş oranı gibi farklı fizyolojik belirtileri kaygı düzeyini ölçmede de kullanılmaktadırlar (İnanç, 1997: 11).

Gazali'ye göre 'bilen korkar' sözünün örneğini küçük çocuklarda görülebilir. Bir çocuğun aslandan korkmayacağını çünkü onu bilmediğini ancak babanın aslanı bildiği için ondan korkacağını söyler. Bu açıklamaya göre korku öğrenilen bir duygudur. Bazı düşünürler ise, daha doğarken insanın korkuyu öğrendiğini ifade etmişlerdir. Bu ilk korkunun bütün bireylerde doğuştan bulunup, onların özlerinde saklı 'varlık' korkusu olduğunu iddia edenler bulunmaktadır (Bilgin, 2004: 81).

Freud'a göre, korkular içten gelen kaygının daha kolay kaçılabilir, nesnelere ya da durumlara doğru kayması ve yön değiştirmesi sonucu ortaya çıkar.. İçten gelen genellikle cinsel ya da saldırgan özelliğe sahip baskılara karşı benliği ve kişiliği korur. Korkular cinsel içgüdü ve saldırganlık duygularının Ödip karmaşası döneminde takılmasından kaynaklanır. Takılmanın yarattığı kaygıdan kurtulmak amacıyla çeşitli savunma düzenleri kullanılır. Öncelikle kaygı bastırılır daha sonra bastırılan kaygı yer değiştirir ve dışa aktarılır. Bir nesne, durum ya da kişiye yansıtılır ve başka düşüncelerden soyutlanır. Böylece türlü korkular ortaya çıkar (Köknel, 1985: 266).

Kaygı, yaklaşan bir tehlikeye karşı önlem alınmasını sağlayan bir alarm niteliği taşır. Korku ise bilinen ve dış dünyadan kişiye yöneltilmiş bir tehdide karşı yanıt iken, kaygı bilinmeyen, içten gelen, kaynağı içsel bir çatışma olan bir tehdide



cevaptır. Kaygı, beraberinde gelen belirsizlik sebebiyle sıkıntılı bir bekleyişe neden olurken, korku yoğun duygular ve bedensel duyuların oluşturduğu donakalım durumları dışında tehde yönelik bir eylem başlatır. Kaygı, bozucu bir etki yaratır, buna karşılık olarak korku kişinin uyum sağlamasına yardımcı olur (Şenol, 2006: 240).

Bu iki durum birbirlerine yakın olmalarına rağmen, birbirlerini dışladıkları, ikisinin aynı anda bulunamadığı kabul edilmektedir.

## **2.6. Sınav Kaygısı**

Gittikçe değişen ve sınava giren öğrencileri eleme fikri üzerine bina edilen sınav sistemimiz, gençlerimiz üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Kaygı, bu olumsuz etkileri bırakan en önemli duygudur.

### **2.6.1. Sınav Kaygısı Kavramı**

Sınav öğrencilerin veya bir işe girmek isteyenlerin bilgi derecesini anlamak için yapılan yoklama, imtihan, testtir (TDK, 2005).

Sınav kaygısı ise, sınavdan önce veya sınav sırasında yaşanan ve tezahürleri herkeste değişik olan kaygı türüdür. Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının beslenmesine sebep olur (Keskin, 2001: 43).

Baltaş ve Baltaş'a göre bireyin sınavdan korkması ile sınav kaygısı yaşaması arasında fark vardır. Sınavdan korkan kişi, çalışma sistemini düzenleyerek başarılı olmaya çalışırken, sınav kaygısı yaşayan birisi için bu durum söz konusu değildir. Öğrencinin sınavdan önce hissetmesi doğal olan heyecan, onun canlanarak başarıya ulaşmasını sağlayacak bir işlev yüklenirken, sınav kaygısı öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur, sınav anı geldiği zaman tutulup kalmasına sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 1992: 120).

Sınav kaygısı sadece kaygı düzeyi yüksek olan insanlarda değil, normal insanlarda da yoğunlukla ortaya çıkmaktadır. O güne kadar hiç kaygı yaşamamış birisi dahi, sınav kaygısı yaşayabilir. Sinirlilik, gerginlik, kuruntu, eleştiriyeye

duyarlılık, özeleştir ve zaman zaman dikkat dağınıklığı sınav kaygısı yaşayanların karakteristik özelliklerindedir. Bu durum, bireylerin sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olmalarına sebep olurlar (Öztürk, 1997: 50).

### **2.6.2. Sınav Kaygısının Nedenleri**

Bireyin performansına veya gücüne güvenmemesi, sınavda kötü bir sonuç alacağına inanması, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak kendini yetersiz görmesi, sınava yeterince hazırlanmamış olduğunu düşünmesi, zamanını doğru planlayamayacağına, çalışmış olsa da kötü sonuçlar alacağına inanması ve bunlara eşlik eden belirsizlik tablosu, sınav kaygısına sebep olur (Şahin, 1994: 25).

Sınav kaygısı yaşanış biçimine göre “kuruntu” ve “duyuşallık” olmak üzere ikiye ayrılır. Kuruntu, sınav kaygısının, kişinin kendisini başarısız ve yetersiz hissetmesi ile sınavda gereken performansı gösteremeyeceğine inanmasına ve dikkatini toplayamamasına neden olan durumdur. Duyuşallık ise sınav kaygısının duygusal bileşenlerinin otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması, ardından üşüme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkilerin yaşandığı bir süreçtir (Spielberg ve Vagg, 1995: 78).

### **2.6.3. Sınav Kaygısı Belirtileri**

Sınav kaygısının fiziksel belirtileri nabzın artması, solunum güçlüğü, kaslarda gerilme, ağrılar, ağız kuruması, ishal, baş ağrısı, mide bulantısı, kusma, uyku bozuklukları, kâbus görme, terleme, rengin soluklaşması, gözbebeklerinde büyüme olarak ifade edilmektedir (Şahin, 1995: 79).

Ruhsal belirtiler ise, gerginlik, sinir, karamsarlık, panik, güvensizlik, endişe, heyecan, çaresizlik olarak sıralanmaktadır (Özer, 2002: 89).

#### **2.6.4. Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları**

Sınav, bir stres kaynağı olarak düşünüldüğü ve bu doğrultuda fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler doğurduğu için, sınav kaygısı ile başa çıkmayı sağlayan yöntemler, stresle baş etme yöntemlerine benzerlik göstermektedir (Şahin, 1995: 55).

Öğrencinin başarının değişken bir kavram olduğunun bilmesi, sınavın tipini tanıyor olması, kendi ders çalışma alışkanlıklarının farkında olması ve gerektiği şekilde yeniden düzenlemesi önerilirken (Özer, 2002: 92), anne babalara da önemli bir görev düştüğü bilinmektedir. Öğrencinin yaşadığı kaygının bir kısmı, içinde bulunduğu rekabet ortamından kaynaklanan gerçek ve akılcı bir temele dayanır ancak bu 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, çocukları ile sınav hakkındaki beklentileri ile ilgili konuşmaları, onu bilgilendirmeleri gereklidir. Sınava girmeden önce, olası bir başarısızlık durumunda anne ve babasının çocuğuna olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağı çocuk ve genç tarafından bilinmelidir.

Öğrencinin sınav sonrasında oluşacak kötü sonuçlara kendini hazırlaması, bu başarısızlığın dünyanın sonu gibi algılanmaması ve bütün ümitlerin bir anda yok olduğu bir kayıp gibi alınmaması, kaygıyı azaltacak faktörlerdendir. Sınavın öğrencinin eğitim sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır (Özer, 2002: 93).

Gevşeme teknikleri, doğru ve derin nefes almanın öğrenilmesi, düzenli uyku saatleri, yeterli ve dengeli bir beslenme programı da öğrenciyi fiziksel olarak destekler (Baltaş ve Baltaş, 1992: 156).

#### **2.7. Kaygı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Dew, Galassi ve Galassi (1983) yaptıkları çalışmada matematikte güçlük çeken çocukların daha yoğun kaygı ve korku duygularını yaşadıklarını ifade

etmişlerdir. Matematikte zorlanan çocuklar içerisinde kızlar erkeklere göre daha fazla kaygı göstermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin depresyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilgin'in (2001) ergenlerde kaygı ile benlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ergenlerin durumluk kaygı düzeyleri erkek ergenler aleyhine değişiklik göstermektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek ergenlerin sürekli kaygı düzeyleri aynı kalırken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek ergenlerin sürekli kaygı puanları kız ergenler aleyhine farklılaşmaktadır (Bilgin, 2001).

Rea, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde çalışmışlar yapmış ve onların davranışlarını incelemiştir. Bu çalışma ile öğrenme güçlüğü gösteren çocukların karışık duygular yaşadıkları, içe kapandıkları, kaygılı bireyler oldukları belirtilmiştir (Rea, 2002).

Alisinanoğlu ise, yaptığı araştırmada anne ve babanın eğitim durumunun çocukların kaygı temelli davranış sorunlarında önemli bir farklılığa sebep olmadığını bulmuştur. Alisinanoğlu ve arkadaşları anne yaşının çocukların kaygı durumunda önemli değişikliğe neden olduğunu tespit etmiş, farklılığın anneleri 25- 30 yaş ile 31-35 yaşında olan çocuklar arasında oluştuğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada, annelerin çalışma durumları ile çocukların kaygı durumu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ancak bunun çalışmada çalışan anne çocuklarının sayısının az olmasından kaynaklandığı da düşünülmektedir. Aynı şekilde çocukların kaygı durumlarının ailelerin sosyoekonomik seviyelerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bunu nedeni ise annelerin genellikle ilkokul mezunu olmasıdır (Alisinanoğlu, 2003: 7).

Riketta'nın sosyal kabulün özgüven ve kaygı arasındaki korelasyonun yükselmesine sebep olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, kaygı ve özgüven arasındaki negatif korelasyonda, sosyal kabul faktörü dışarıda bırakıldığı zaman kaygı ve özgüven arasındaki korelasyonun azaldığı görülmüştür. Yani sosyal

kabulün kaygı ve özgüven arasındaki ilişkiyi arttırdığı söylenebilir (Riketta, 2004: 1233).

Cebe tarafından, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yetiştirme yurtlarında bulunan çocukların benlik saygısı ve kaygı puanlarının, ailesi ile kalan çocukların puanlarıyla karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmada, korunmaya muhtaç çocukların aile ortamında gelişen çocuklardan daha düşük benlik saygısı geliştirdikleri; buna bağlı olarak daha yüksek bir sürekli kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (Cebe, 2005).

Öztürk'ün anne babası boşanmış ve boşanmamış 9-13 yaş grubu öğrencilerde benlik saygısı ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, annesi ve babası boşanmış ve boşanmamış çocukların kaygı düzeyleri ve benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Öztürk, 2004).

### **3. ERGENLİK DÖNEMİ**

#### **3.1 Ergenlik Kavramı**

Ergenlik üzerine çeşitli araştırmacılar değişik açıklamalar yapmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ergenlik çocuğun buluş çağına erdiği, hem biyolojik hem de psikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği, çocukluk ile genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki dönemdir (Kulaksızoğlu, 2005: 43). Bu dönemde, gözle görülen ve hızlı ilerleyen psikolojik ve biyolojik değişimlere, sosyal gelişim de eşlik eder (Motavallı, 2000: 18).

Bireyin bebekliğinden sonraki gelişim dönemini en hızlı yaşadığı çağ olarak görülen ergenliğin yaş sınırları için araştırmacılar farklı açıklamalar yapmaktadır ve en geniş yaş aralığı 11-21 olarak ifade edilmektedir. Son yıllarda, ergenlik döneminin doğası gereği beraberinde getirdiği ve tüm ailenin gündemini kaplayan sorunlar, ailelerin, sağlık ve eğitim kurumlarının önem verdiği bir konu olmuştur. Bu da, gencin bu dönemi nasıl daha sorunsuz atlatabileceği yönünde soruları da doğurmuştur (Morgan, 1977: 167).

Parman'a göre ergenlik, değişim, büyüme, başkalaşım ve dönüşüm kelimeleri ile açıklanabilir. Büyümenin çocukluk döneminde de görüldüğünü ancak ergenlik dönemindeki büyümenin değişimi içererek farklılaştığını söyleyen Parman, ergenliğin yetişkinlerde görülen ruhsal hastalıkların başladığı dönem olduğunun da altını çizer (Parman, 2003: 20).

### **3.1.1. Ergenlik Dönemi Özellikleri**

Dolto ergenlerin, hayata uyumlanmaya çalışan bebekler gibi kırılgan ve dayanıksız olduklarını belirtir. Bu dönemde ergenin aldığı bir yaranın izi hayat boyunca taşınır (Dolto, 1988: 198). Ergenlerin bu dönemde, kendi dünyaları ile bir hesaplaşma içine girdikleri, kimilerin yalnız kalmak istedikleri kimilerininse bir gruba dahil olma ihtiyacında oldukları gözlemlenebilir. Burada, ergenin duygusal gelişiminin en önemli belirleyicisi, bilinçli bir şekilde düşünce ve duygularını ortaya koyabilen ebeveynlerin varlığıdır. Ebeveynlerin çocuklarına verdikleri eğitim içerisinde, onu sevdiklerini ve kabul ettiklerini ifade etmesi, ergenin de kendini kabul eden, duygusal yönden sağlıklı bir birey olmasını sağlar (Kasatura, 2002: 211).

Bu dönemin gelişimsel ödevleri, her iki cinsiyetten olan yaşlılarıyla daha oldun ilişkiler kurabilme, cinsiyet rollerini benimseme, bedenini kabul etme, anne baba ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak ayrılarak bağımsızlığa ulaşma, değerler ve ahlak sistemi geliştirme, toplumsal olarak sorumlu davranış sergileme ve meslek için hazırlanma olarak ifade edilmektedir (Bacanlı, 1999).

Ergenliğin ilk dönemleri, ergen için bir statüye erişmenin gerekliliğinin hissedildiği, belli sorumluluklar alarak hayatı tanıma, mücadele etme, insan ilişkilerini tartma ihtiyacı gündeme gelir (Ekşi, 1998: 28). Ergen, kendini bir özne olarak tanımlar ve bu tanımlama doğrultusunda ebeveynlerinin koruması altından çıkmak ister. Bunun yanı sıra, fiziksel gelişimiyle beraber gelen doğurganlık ve akabinde ergenin bir canlı yaratmayı düşünmeye başlaması, ölümü de gündeme getirecektir (Parman, 2003: 24).

Yetişkince hareketler yapmaya başlasalar da, henüz çocukluğu üzerinden atamayan ergenler kendi kişiliklerine kavuşmak için önce ebeveynlerini eleştirerek

onlardan sıyrılmaya çalışırlar. Eşzamanlı olarak kendilerine yeni modeller seçerek onlara benzemek için çabalarlar. Bu modeller bir öğretmen, sporcu ya da siyasi lider olabilir. Ancak duygularındaki değişkenlik sonucu bir süre sonra kendilerine yeni bir model seçerek, özdeşim kurdukları da gözlemlenebilir. Bu döngü, kimlik gelişimi tamamlanıncaya dek sürer (Compas, Orosan ve Grant, 1993: 340).

Kardeşler arası çatışma bu dönemin beraberinde getirdiği sorun alanlarından birisidir. Ergenler, kardeşlerinden kendilerini anlamalarını ve büyüdüklerini fark ederek saygı göstermelerini beklerler. Ebeveynler ise ergenlik döneminde çocuklarının kendilerinden uzaklaştıklarını hissederler. Aslında ebeveynlerine her zamankinden daha fazla bağlıdır (Gençtan, 1988: 42).

Ergenler, bu dönemin gündeme getirdiği çelişkili duygular içerisinde, dönemin ödevlerini yerine getirmeye çalışırken, kırılganlıklarından dolayı ruhsal sorunlar yaşamaya eğilimlidirler. Bir gruba katılma özleminin yanı sıra yalnızlıktan hoşlanma, ebeveynin hoşlanmadığı şeyleri sevmeye, yetişkini hor görme, arkadaşlarının kendisini engellediğini hissettiğinde duyduğu öfke ve nefrete karşı aidiyet ihtiyacı, geleceğe karşı coşkuyla yönelişin tersine endişe ve umutsuzluk taşıma bu evrenin çelişkili duyguları arasında sayılmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1992: 27). Bu durum bireyi hem duygusal, hem bilişsel, hem de davranışsal düzeyde zorlar (Baltaş ve Baltaş, 1992). Anlaşılmama duygusu ve karşı cinsle ilgili hayal kırıklıkları, ergenin en büyük sorunlarını teşkil eder ve yaşanan huzursuzluk, kararsızlık ve iç sıkıntıları depresif bir tablonun oluşmasına neden olabilir (Kulaksızoğlu, 2005: 79).

Amerika Psikiyatri Birliği, gençlik döneminde ve ergenlikte yaşanan psikolojik rahatsızlıkların kalıcı ve değişmeyen hastalıklara yol açtığını belirtmiştir. Çalışmalar ergenlere kişilik bozukluğu tanısının konulabileceği ve bu tanının zaman içinde değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır. Ergenlerde görülen mizaç değişiklikleri, akademik başarıda düşüklük, benliğin işlev düzeyinde değişiklikler ve dürtüsellik gibi belirtiler, klinisyenlerin kişilik değerlendirmesi yapması için ipuçlarıdır (DSM-IV, 1994).

Bireyin kimlik kazandığı bu dönemde, ergenin uyumunu ve buna oranla gösterdiği psikolojik belirtileri izlemek, bu çağı olumlu geçirmesini sağlar. Okullarda ergenlere uygulanacak etkinliklerin belirlenmesi ve sergilenecek tutumların saptanması açısından bu takip önemlidir (akmaklı, 1991).

### **3.1.2. Ergenliğin Dönemleri**

Ergenlik dönemi ilk ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik olarak üç başlıkta incelenebilir.

#### **3.1.2.1. İlk Ergenlik**

İlk ergenlik dönemi, buluğa erme çağı olarak adlandırılabilir. Fiziksel ve hormonal değişimlerle, cinsel olarak olgunlaşmanın başladığı, vücut ağırlığının, yapısının ve boyunun hızla değişti dönemdir. Zihinsel yapıda ve ilgilerde de gelişmeler görülür (Kulaksızoğlu, 2005: 45).

Dönemin yer aldığı yaş aralığı, kişiden kişiye farklılık gösterir ve cinsiyet farklılığı bu duruma sebep teşkil eder. Kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 buluğa erme yaşi olarak kabul edilir. Kızlarda fiziksel değişiklikler erkeklerden iki yıl kadar önce başlasa da, her iki cins de, cinsel açıdan fiziksel olgunluğa benzer yaşlarda ulaşırlar (Parman, 2003: 22).

Kendine yabancılaşma, bedenini inceleme bu dönemde görülen özelliklerdir. Ergenin bedeninin yaşıtlarından farklı olması büyük önem taşır. Bu nedenle boy uzunluğu, sakal, bedenindeki kılların çıkmaması, kızlarda göğüs büyüklüğu sorun olabilir. Ayrıca ergenler kendilerini yetersiz ve güvensiz hissedebilir ve bu durumu zaman zaman bedeninde beğenmediği şeylere yansıtabilir (Ekşi, 1998: 35).

#### **3.1.2.2. Orta Ergenlik**

Bu dönem, kişinin hareketlerinin en aşırıya kaçtığı, duyguların alt üst olduğu dönemdir. Çocuklukta problemler yetişkinlere çözdürülürken, ergenlikte



yetişkinlerden yardım istenmez, çünkü ergene göre yetişkinler kendini anlayamayacak kadar yaşlıdır (Temel ve Aksoy, 2001: 10).

Bedenindeki biyolojik değişimler ve cinsel duyguların belirmesi, ergenin genital ve daha erken dönemde yaşanan çatışmaların yeniden ortaya çıkmasına neden olur. Bunlar, bu çatışmaların çözümlenebilmesi için ikinci bir fırsat sunarken bu problematiklerin tekrar gündeme gelmesi, dönemin zorlu geçmesinin en önemli sebebini teşkil eder (Akboy, 2005).

### **3.1.2.3. Geç Ergenlik**

Geç ergenlik döneminde, bireyin kişiliği oturmaya başlar ve karmaşa halinden sıyrılır (Çakır, 1993: 20). Aile, öğretmen ve diğer insanlarla daha az problemlili ilişkiler kurar dolayısıyla hayatına daha az müdahale edilir. Bu dönüşüm, beraberinde daha büyük bir bağımsızlık ve daha az çatışmalı bir yaşantı sağlar. Bu dönemde ergen artık yetişkin olduğunu kabul ettirmek için yetişkinlik sembolü olan sigara içmek, içki kullanmak, geç saatlere kadar dışarıda kalmak, makyaj yapmak gibi bazı tutumlar başvurur (Temel ve Aksoy, 2001: 19).

Ergen bu dönemde duygusal dengesini saplayarak duygularını korkusuzca açıklayabilir. Sorumluluklarının farkına varır, daha kapsamlı düşünür, ilgileri sabitlenir, içgörüsü artar, saygınlık ve kendine güvene önem verir yaşamdaki rolünü düşünmeye, sosyal kurum ve kültürel gelenekleri kabul etmeye başlar, ikili ilişkilerle ilgili kaygı duyar ve cinsel kimliğini netleştirir(Çelik, 2007).

## **4. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVI**

Ülkemizde üniversiteye giriş sınavı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sistemin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS)'dir. Üniversiteye Giriş Sınavı'ndan önce ÖSYM ve ÖSYS hakkında genel bilgilere değinmekte yarar vardır.

#### **4.1. ÖSYM Tarihi ve Kuruluş Amacı**

ÖSYM, 19 Kasım 1974 tarihinde, Üniversitelerarası Kurul tarafından, 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine göre, "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)" adıyla kurulmuştur. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanarak "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adını almıştır (ÖSYM).

ÖSYM'nin görevleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10. maddesinde şu şekilde belirlenmiştir (ÖSYM).

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavları hazırlayan ve yapan, öğrenci isteklerini de göz önünde tutarak Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslara göre değerlendiren, öğrenci adaylarının yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesini sağlayan ve bu faaliyetlerle ilgili araştırmalar ve diğer hizmetleri yapan Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur.

#### **4.2. Üniversiteye Giriş Sınavlarının Tarihçesi**

Cumhuriyet döneminden 1960'lı yıllara kadar öğrenci sayısının ve dolayısıyla mezun sayısının az olması sebebiyle üniversiteler kendi öğrencilerini genellikle sınavsız almaktaydılar. Kontenjan sorunu yaşanmaya başladığında öncelikle başvuru sırasını dikkate alarak yerleştirmeler yapılmıştır. Daha sonra liselerde verilen eğitim dikkate alınarak fen veya edebiyat mezunlarına göre ve son olarak da mezuniyet derecesine göre öğrenci yerleştirmişlerdir. 1960'lardan sonra lise mezunu sayısında artış yaşanması ile yükseköğretime geçiş için sınav yapılması hazırlıklarına başlanılmıştır. Fakat bu hazırlıklar tam anlamıyla en iyi sonucu verememiştir. Her üniversite kendi sınavını yapmaya kalkmış, öğrenciler iller arasında koşuşturmaya başlamıştır.

Karışıklıklar engellenmek amacıyla 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul, üniversiteler giriş sınavının tek merkezden yapılmasına karar vermiş ve Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer olmak üzere iki oturumda, 1976 – 1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan ÖSS Nisan, ikinci basamağı oluşturan ÖYS ise Haziran ayı içinde uygulanmıştır. 1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri de toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezi olarak yerleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notları toplanmaya başlanmış ve bu notlar Ortaöğretim Başarı Puanı adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmıştır. 1987 yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplama olanağı tanınmıştır. 1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde OBP' nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulamasına da geçilmiştir (OSYM).

1999 yılındaki değişiklikte önceki yıllarda uygulanan ÖSS' de herhangi bir değişiklik yapılmamış, sınavda sorulara temel teşkil eden bilgilerde temel eğitim müfredatının üstüne çıkılmamıştır. 2006 ÖSS'de yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır.

2010 yılından itibaren öğrenciler 2'li sınav sistemi ile üniversitelere kabul edilmeye başlanmıştır. Yeni sınav sistemi kapsamında Yükseköğrenime Geçiş Sınavı

(YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulanmaktadır. Lisans ya da önlisans okumak isteyen tüm ortaöğretim mezunları YGS'ye girerek Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Edebiyat alanlarında test edilmektedirler. Dört senelik lisans programına girmek isteyen öğrenciler ise Matematik-Geometri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Edebiyat-Coğrafya ve Dil olmak üzere beş ayrı alt sınava ayrılan LYS'den okumak istedikleri bölümlerin öğrenci alımı yaptığı puan türlerine göre girmeleri gereken sınavları seçeceklerdir.

### **4.3. Yeni Sınav Sisteminin Hedefleri**

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanı Prof. Dr. Ünal Yarımağın'ın, yaptığı açıklamada yeni sınav sisteminin amaçlarını ve hedeflerini şöyle belirtmiştir (Habervitrini):

1. Ders grubu yerine ders başarısını ölçmek
2. Her dersin sorularının yanıtlanması için ayrı ayrı süre verilerek, ders puanlarının eşit koşullarda elde edilmiş karşılaştırılabilir ölçütler olmasını sağlamak
3. Her sınavda 10-15 farklı ders yerine birbiriyle ilişkili birkaç dersle ilgili soruların çözülmesini sağlamak
4. 3 tür ÖSS puanı yerine ders puanlarını kullanarak çok sayıda puan hesaplamak, böylece seçme ve yerleştirmenin etkinliğini artırmak
5. Adayların ikinci aşama sınavlardan yalnızca seçtiklerine girebilmesini sağlamak
6. Farklı programlara göre puanlama ile seçme ve yerleştirmenin etkinliğini artırma

## 5. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE PROBLEMLERİ

Üniversiteye giriş sınavı, öğrenciler için kendilerini üzerinden değerlendirdiği bir olgu olarak hayatlarında yer etmektedir. Üniversitenin, kişinin ilerideki yaşam standardının, sosyal statüsünün ve iş imkânlarının göstergesi olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce, okul çalışanları ve aile tarafından da beslenmektedir. Öğrencilerin ağzından “Üniversiteye giremezsem hayatım biter” şeklinde, ailelerin ağzından ise “Böyle devam edersen üniversiteyi unut” şeklinde cümleler duymak mümkündür (Alyaprak, 2006: 2). Üniversiteye giriş sınavı sırasında öğrencinin sınava girdiği yerin önünde saatlerce bekleyen anne ve babalar da, yine örtük bir şekilde öğrencinin bu sınavı kazanmasının aile için çok önemli olduğu ve eğer kazanmazsa ailece bir utanç yaşayacakları mesajını vermektedir (Dökmen, 1994).

Üniversiteye giriş sınavlarının amacı olan meslek edinme sürecinde, bireyin meslek tercihinin ideal benlik kavramı ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Kuzgun’a göre, bu tercihin temelinde, bireyin edinmek istediği mesleğin üyelerine atfetmiş olduğu özelliklerin, kendisinde de olması arzusu yatmaktadır. Başka bir deyişle, birey meslek seçimini, gerçek benlik kavramı üzerine değil, ideal benlik kavramı üzerine bina etmektedir (Kuzgun, 1983: 8). Bu bağlamda, sınavın, öğrencinin hayatında kaygı verici bir etmen olmasının yanı sıra, ideal benlik tanımlaması içinde bir yer teşkil ettiği de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, kişinin olmak istediği ile ne olduğu yani gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki fark olarak tanımlanan (Yavuzer, 2000: 159) benlik saygısında, üniversite sınavının önemli bir rol oynayacağı açıktır.

Bunlara ek olarak, öğrencilerin üniversite sınavına girerek meslek edinme sürecinde belirleyici bir adım atıyor olmaları, bu sürecin yaşandığı ergenlik döneminin dinamikleri açısından da önem kazanır; ergenlik dönemi bireyin meslek için hazırlandığı bir dönemdir (Bacanlı, 1999: 73).

Üniversite sınavını konu eden araştırmaların büyük çoğunluğunun; üniversite sınavında gösterilen performans ile önceki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Demirok, 1990; Kuran, 1988; Karaman, 2001) ya da üniversite

sınavında belli derslere ait çıkmış soruların analiz edilmesi (Demir, 1992; Alperen, 1995; Artunç, 1997, Çepni, 2001; Dursunoğlu, 2002; Tosun, 2005; Ertanık, 2006; Şengül, 2006; Güzel, 2006) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna karşılık olarak, sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar (Cengiz, 1988; Özdemir, 2002; Özdemir, 2006) sayıca azınlıktadır.

Araştırma, bu alandaki açığı kapatmak amacıyla tasarlanmış ve lise son sınıfı bitirmekte olan öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, Yükseköğrenime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ana amaca bağlı olarak, araştırmanın problem cümleleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde benlik saygısında bir değişiklik var mıdır?
2. Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde sınav kaygısında bir değişiklik var mıdır?
3. Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde durumluk kaygıda bir değişiklik var mıdır?
4. Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde sürekli kaygıda bir değişiklik var mıdır?

Sınavdan önce ve sonra ölçülen benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı seviyeleri arasındaki ilişkileri incelemek de, araştırmanın yan amacı olarak belirlenmiştir.

## 6. YÖNTEM

### 6.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları İstanbul ilinde, lise son sınıfı bitirmekte olan ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na giren 36 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, ailedeki toplam çocuk sayısı, öğrencinin ailedeki kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olma durumu, ebeveynlerin sağ olma durumları, yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve gelir düzeyleri incelenmiştir.

Katılımcı öğrencilerin %55,6'sı erkek, geriye kalan %44,4'ü de kadındır. Yaşları 18 ile 20 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması ise 18,917'dir (ss=0,554). Anne-babasının evli ya da boşanmış olmaları hakkındaki bilgiyi paylaşan 34 öğrenciden %73,5'i anne-babasının halen evli olduğunu, geriye kalan %26,5'i ise anne-babasının boşanmış olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2'de öğrencilerin; Tablo 3'te ise ebeveynlerin demografik bilgilerine göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin demografik bilgilerine göre dağılımları**

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	16	44,4
	Erkek	20	55,6
Yaş	18	7	19,4
	19	25	69,4
	20	4	11,1
Ailedeki toplam çocuk sayısı	1	13	36,1
	2	17	47,2
	3	5	13,9
	4	1	2,8
Kaçınıcı çocuk olduğu	1	25	69,4
	2	9	25,0
	3	1	2,8
	4	1	2,8
Ebeveynlerin evli ya da boşanmış olma durumu (n=34)	Evli	25	73,5
	Boşanmış	9	26,5

**Tablo 3. Öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin bilgilere göre dağılımları**

		Anne		Baba	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Sağ olma durumu	Sağ	36	100	35	97,2
	Vefat	-	-	1	2,8
Yaş n=35 (baba)	37-43 yaş arası	15	41,7	2	5,7
	44-50 yaş arası	20	55,6	21	60
	51-58 yaş arası	1	2,8	12	34,3
Eğitim durumu n=34 (anne) n=34 (baba)	İlkokul	1	2,9	1	2,9
	Ortaokul	1	2,9	1	2,9
	Lise	18	52,9	17	50
	Üniversite	14	41,2	14	41,2
Meslek n=35 (anne) n=34 (baba)	Yüksek lisans	-	-	1	2,9
	Ev hanımı	14	40,0	-	-
	Emekli	2	5,7	6	17,6
	Memur	1	2,9		
	Yönetici	1	2,9		
	Serbest	9	25,7	21	61,8
Gelir düzeyi n=30 (anne) n=33 (baba)	Beyaz yakalı	8	22,9	6	17,6
	Asker	-	-	1	2,9
	Sıfır	1	3,3	-	-
	Alt	4	13,3	-	-
	Orta	13	43,3	11	33,3
	Üst	12	40,0	22	66,7

## 6.2. Ölçme Araçları

### 6.2.1. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri (Coppersmith Self-Esteem Inventory)

Benlik saygısını ölçen Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, S. Coppersmith tarafından geliştirilmiş (Coppersmith, 1967) ve Türkçeye uyarlaması Onur, (1981) tarafından yapılmıştır. (Onur, 1981) Ölçek, çocuklarda ve yetişkinlerde özsaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçekteki maddeler, "aynen benim gibi" ve "benim gibi değil" şeklinde iki seçeneğe göre işaretlenir. Her madde için bir doğru cevap bulunmaktadır. Her bir doğru cevap için katılımcıya 1 puan verilerek toplanır ve elde edilen puan 4'le çarpılarak 0-100 puan arasında benlik saygısı puanı hesaplanmış olur. Yüksek benlik saygısı puanı, benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.



Araştırmamızda sınav öncesi uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayısı, benlik saygısı ölçeği için .58 ve sınav sonrası uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayısı ise benlik saygısı ölçeği için .52 olarak belirlenmiştir.

### **6.2.2.Sınav Kaygısı Envanteri (Test Anxiety Inventory)**

Sınav Kaygısı Envanteri ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, C.D. Spielberger tarafından geliştirilmiş (Spielberger, 1980), Necla Öner (Öner, 1990) ve Deniz Albayrak-Kaymak (Albayrak, 1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, sınav ve sınavla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektedir. Toplam 20 madde ve iki faktörden oluşan envanter, kuruntu (worry) (8 madde) ve duyusallık (emotionality) (12 madde) şeklinde sıralanan iki alt test içerir. Her madde için “hemen hiç bir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “hemen her zaman” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Puanlanma, maddelere verilen "hemen hiç bir zaman" yanıtına “1” puan, diğerlerine sırayla “2”, “3” ve “4” puan verilmesi şeklindedir. Envanterin yalnızca ilk maddesi ters anlatımlıdır, bu nedenle tersine puanlanır. Kuruntu, duyusallık ve tüm test puanı olmak üzere üç tür puan hesaplanır. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir. Kuruntu alt testi puanları 8-32; duyusallık alt testi puanları 12-48 arasında değişebilir. Boş bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı tüm envanter için 2'den fazla, her bir alt test için 1'den fazla ise form puanlanmamaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir.

Ölçeğin orijinali için hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayısı tüm test için .92 ile .96; kuruntu alt testi için .58 ile .72, duyusallık alt testi için .61 ile .69 arasında değişmiştir. Ölçeğin Türkçesi için hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları ise .70 ile .90 arasındadır.

Araştırmamızda sınav öncesi uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları ise tüm test için .93, kuruntu alt testi için .85, duyusallık alt testi için .90 şeklinde sıralanmaktadır. Sınav sonrası uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları ise tüm test için .93, kuruntu alt testi için .87, duyusallık alt testi için .89 şeklinde sıralanmaktadır.

Öz kavramı ölçeği ile sınav kaygısı envanteri puanları arasında orta düzeyde ve olumsuz (korelasyon katsayıları -.31 ile -.56); uyum güçlüklerinin yansıtıldığı Minnesota Danışma Envanteri alt test puanları ile sınav kaygısı puanları arasında orta düzeyde ve olumlu (korelasyon katsayıları .60 ile .22) ilişki saptanmıştır. Genel not ortalaması ve matematik notları ile sınav kaygısı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, korelasyonların .43'ten 0'a kadar değiştiği görülmüştür. Bu durum, sınav kaygısı ölçeğinin yapı geçerliliği olduğunu desteklemektedir.

### **6.2.3.Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri**

Anketin bu bölümünde kullanılan ölçek (Ek-2) ile öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçek, C. D. Spielberger, R.L. Gorsuch ve R.E. Lushene tarafından geliştirilmiştir (Spielberger, 1970) ve Türkçeye uyarlaması Öner ve Le Compte tarafından yapılmıştır (Öner, 1977). Envanterin, her biri 20'şer maddeden oluşan iki ayrı ölçeği vardır:

1. Durumluk Kaygı Ölçeği: Bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler.
2. Sürekli Kaygı Ölçeği: Bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, genellikle kendini nasıl hissettiğini belirler.

Durumluk Kaygı Ölçeği'nin yanıtlanmasında; maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların şiddet derecesine göre 'hiç', 'biraz', 'çok' ve 'tamamıyla' şıklarından birinin seçilmesi; Sürekli Kaygı Ölçeği'nin yanıtlanmasında ise maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların sıklık derecesine göre hemen hiç bir zaman', 'bazen', 'çok zaman' ve 'hemen her zaman' şıklarından birinin

seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Ölçeklerde 'doğrudan (düz)' ve 'tersine çevrilmiş' ifadeler vardır. Olumlu duyguları dile getiren ters' ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüştürülür. Olumsuz duyguları dile getiren doğrudan ifadelerde 4 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini gösterir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise 4 değerindeki yanıtlar düşük, 1 değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı gösterir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde 10 tane (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler), Sürekli Kaygı Ölçeği'nde ise 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Ölçeğin puanlanmasında doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılır ve bu sayıya durumluk kaygı ölçeği için 50, sürekli kaygı ölçeği için ise 35 olan ve değişmeyen bir değer eklenir. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir.

Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan iç tutarlık ve test homojenliğini yansıtan katsayılar, durumluk kaygı ölçeği için .83 ile .92 arasında, sürekli kaygı ölçeği için .86 ile .92 arasında bulunmuştur. Araştırmamızda sınav öncesi uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları, durumluk kaygı ölçeği için .93 olarak, sürekli kaygı ölçeği için .92 olarak bulunmuştur. Sınav sonrası uygulanan anketten elde edilen veriler ile hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları ise durumluk kaygı ölçeği için .93 olarak, sürekli kaygı ölçeği için .88 olarak bulunmuştur.

Ölçeklerin Türkçeye uyarlanmış hali için her iki ölçeğin yapı geçerliği, normal ve hasta gruplar üzerinde "iki faktörlü kaygı kuramı" çerçevesinde deneysel olarak sınanmıştır (Öner, 1977). Önemli ve stres yaratıcı olaylardan önce ve sonra durumluk kaygının önce yükselip, sonra düşmesi; sürekli kaygıda böyle bir değişimin anlamlı düzeyde olmaması, kuramdan çıkartılan hipotezleri desteklemiş; ölçeklerin yapı geçerliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

#### **6.2.4. Demografik Bilgi Formu**

Öğrencinin cinsiyet, yaş, ailesindeki toplam çocuk sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olma durumu, ebeveynlerin sağ olma durumları, yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve gelir düzeyleri şeklinde sıralanan demografik bilgi sorularından oluşmaktadır.

#### **6.3. İşlem**

Veriler, iki farklı zamanda uygulanan iki ayrı ölçek grubu ile toplanmıştır. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, Sınav Kaygısı envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu'ndan oluşan ilk ölçek grubu, 11 Nisan 2010 tarihinde gerçekleştirilmiş olan YGS'den iki hafta önce, ikinci oturum ise bu sınavdan iki hafta sonra, öğrenciler sınav sonuçlarını aldıktan sonra uygulanmıştır. İki ölçümde de aynı ölçekler kullanılmıştır.

#### **6.4. İstatistiksel Analiz**

Sınavdan önce ve sonra aynı ölçüm araçlarıyla toplanan veriler, iki bağımlı t-testi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson Korelasyonu kullanılmıştır.

Ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin hipotez testlerinin tamamında hipotezler şu şekilde kurulmuştur:

$H_0$ : Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklı değildir.

$H_1$ : Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklıdır.

Testin karar aşamasında, p değeri 0,05 anlamlılık değerinden küçük ise  $H_0$  hipotezi reddedilmiş ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olduğu belirtilmiştir.

## 7. BULGULAR

### 7.1. Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, cevaplamaı amaçladığı sorulardan bir tanesi “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde benlik saygısında bir değişiklik var mıdır?” şeklindedir.

Katılımcı öğrencilerin sınav öncesi ve sonrasındaki benlik saygısı puanları, Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri ile ölçülmüştür. Tablo 6’da, öğrencilerin sınav öncesi ve sonrasındaki benlik saygısı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler ve benlik saygısı puanları ortalamaların farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan iki bağımlı grup t testinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. Benlik saygısı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler**

	X	SS	Minimum	Maksimum	Test istatistiği (t)	p
Sınav öncesi	74,857	16,847	40	96	1,293	0,205
Sınav sonrası	72,118	17,379	24	96		

Not: Ortalamanın yüksek olması benlik saygısının daha yüksek olduğunu göstermektedir

Sınav öncesi benlik saygısı puanlarının 40-96 arasında deđiştđi ve ortalamasının 74,857 (ss=16,847) olduğu, sınav sonrasında ise benlik saygısı puanlarının 24-96 arasında deđiştđi ve ortalamasının 72,118 (ss=17,379) olduğu belirlenmiştir. Ancak sınav öncesi ve sınav sonrası benlik saygısı puanları ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (t=1,293; p=0,205>0,05) sonucuna ulaşılmıştır.

0-100 arasında değer alabilen benlik saygısı puanlarının, sınav sonrasında çoğunlukla 75-95 arasında toplandığı ve bu puanlarda sınav öncesine göre önemli ölçüde düşüş ya da yükselme olmadığı görülmüştür.

Benlik saygısına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilecek olursa; benlik saygısı düzeyinin sınav öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümlerde farklılık

göstermediği, benlik saygısı düzeyinin genel olarak ortalamanın üzerinde ve yüksek benlik saygısına yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde benlik saygısında bir değişiklik var mıdır?” şeklindeki alt problemine böyle bir değişikliğin olmadığı cevabı bulunmuştur.

## 7.2. Sınav Kaygısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevaplamayı amaçladığı ikinci soru ise “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde sınav kaygısında bir değişiklik var mıdır?” şeklindedir. Sınav kaygısı alt boyutları kuruntu ve duyusallık puanları ile genel sınav kaygısı puanı, Sınav Kaygısı Envanteri ile elde edilmiştir.

Tablo 11’de, öğrencilerin sınav öncesi ve sonrasındaki kuruntu, duyusallık ve genel sınav kaygısı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler ve sınav öncesinde ve sonrasında puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan iki bağımlı grup t testlerinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5. Sınav kaygısı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler**

		Ortalama	Minimum	Maksimum	SS	Test istatistiği (t)	P
Kuruntu	Önce	14,194	8	29	4,534	2,743	0,010*
	Sonra	13,242	8	26	4,024		
Duyusallık	Önce	23,806	15	45	6,378	2,576	0,015*
	Sonra	22,545	14	41	5,602		
Genel Sınav Kaygısı	Önce	38,000	24	74	10,499	3,076	0,004*
	Sonra	35,788	23	67	9,147		

\*  $p < 0,05$  iki ortalama arasındaki fark, 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Not: Ortalamanın yüksek olması, her iki alt boyutta ve genel olarak sınav kaygısı düzeyinin arttığını göstermektedir.

Sınav kaygısına ilişkin olarak kuruntu puanları 8-32 arasında değer alabilmektedir. Katılımcı öğrenciler için bu puanın sınav öncesinde 8-29, sınav

sonrasında ise 8-26 arasında değişiyor oluşu, bu grup içerisinde kuruntu düzeyi oldukça düşük olan öğrencilerin bulunmasının yanı sıra kuruntu düzeyi yüksek olan öğrencilerin de bulunduğunu göstermektedir. Ortalama değerlerine bakıldığında gerek sınav öncesinde (14,194), gerek ise sınav sonrasında (13,242) kuruntu düzeylerinin alt sınıra daha yakın olduğu görülmüştür. Sınav ncesi ve sınav sonrası kuruntu puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $t=2,743$ ;  $p=0,010<0,05$ ) bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Sınav sonrasında kuruntu düzeyleri, sınav öncesine göre daha düşüktür.

12-48 arasında değer alabilen duyuşsallık puanı, katılımcılar için sınav öncesinde 15-45; sınav sonrasında ise 14-41 puanları arasında değişmiştir. Bu durum, grup içerisinde duyuşsallık düzeyi oldukça düşük olan öğrencilerin bulunmasının yanı sıra duyuşsallık düzeyi yüksek olan öğrencilerin de bulunduğunu işaret etmektedir. Sınav öncesinde ortalaması 23,806; sınav sonrasında ise ortalaması 22,545 olan duyuşsallık düzeylerinin alt sınıra daha yakın olduğu görülmüştür. Sınav ncesi ve sınav sonrası duyuşsallık puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $t=2,576$ ;  $p=0,015<0,05$ ) bir farklılık bulunmuştur. Sınav sonrasında duyuşsallık düzeyleri, sınav öncesine göre daha düşüktür.

Sınav kaygısına ilişkin olarak tüm test puanları 20-80 arasında değer alabilmektedir. Katılımcılar için bu puanlar sınav öncesinde 24-74 arasında ve sınav sonrasında 23-67 arasında değişmektedir. Ortalama değerlerine bakıldığında gerek sınav öncesinde (38,000) ve sınav sonrasında (35,788) puanların alt sınıra daha yakın olduğu görülmüştür. Ancak sınav öncesi ve sınav sonrası sınav kaygısı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $t=3,076$ ;  $p=0,004<0,05$ ) bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Sınav sonrasında sınav kaygısı düzeyleri, sınav öncesine göre daha düşüktür.

### **7.3.Durumluk Kaygıya İlişkin Bulgular**

“Sınav ncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde durumluk kaygıda bir değişiklik var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek amacıyla Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu envanterin sınav öncesi ve sonrasında yapılan

uygulamalarında, durumluk kaygıyı ölçen 20 maddesinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılmış olan iki bağımlı grup t testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

**Tablo 6. Durumluk kaygı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler**

	X	SS	Minimum	Maksimum	Test istatistiği (t)	p
Sınav öncesi	41,833	5,023	31	53	-0,680	0,501
Sınav sonrası	42,324	5,180	30	51		

Sınav öncesi durumluk kaygı puanlarının 31-53 arasında değiştiği ve ortalamasının 41,833 (ss=5,023) olduğu, sınav sonrasında ise durumluk kaygı puanlarının 30-51 arasında değiştiği ve ortalamasının 42,324 (ss=5,180) olduğu belirlenmiştir. Ancak sınav öncesi ve sınav sonrası durumluk kaygı puanları ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t=-0,680$ ;  $p=0,501>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle öğrencilerin, sınav öncesindeki ve sonrasındaki durumluk kaygı düzeyleri arasında fark yoktur.

Araştırmanın “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde durumluk kaygıda bir değişiklik var mıdır?” şeklindeki alt problemi ile ilgili olarak durumluk kaygı düzeyinin sınav öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde anlamlı bir farklılık göstermediği, durumluk kaygı düzeyinin genel olarak ortalamanın altında ve ortalama değere yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin durumluk kaygılarına ilişkin olarak o anda kaygılı olmaya, kendini rahat hissetmemeye, çok sınırlı olmaya, o anda endişeli olmaya ve o anda keyfinin yerinde olmamasına bağlı olarak durumluk kaygı düzeylerinin sınav sonrasında düşüş gösterdiği bulunmuştur.

#### **7.4. Sürekli Kaygı Durumuna İlişkin Bulgular**

“Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde sürekli kaygıda bir değişiklik var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek amacıyla uygulanan Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri’nin sürekli kaygıyı ölçen 20 maddesine verilen cevaplarla oluşan puan ortalamalarına ait tanımlayıcı istatistikler ve bu puan ortalamalarının



sınav öncesi ve sonrasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan iki bağımlı grup t testinin sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 7. Sürekli kaygı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler**

	X	SS	Minimum	Maksimum	Test istatistiği (t)	p
Sınav öncesi	46,778	5,772	38	63	1,468	0,152
Sınav sonrası	45,412	4,749	36	54		

Sınav öncesi sürekli kaygı puanlarının 38-63 arasında değiştiği ve ortalamasının 46,778 (ss=5,772) olduğu, sınav sonrasında ise sürekli kaygı puanlarının 36-54 arasında değiştiği ve ortalamasının 45,412 (ss=4,749) olduğu belirlenmiştir. Ancak sınav öncesi ve sınav sonrası sürekli kaygı puanları ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (t=1,468; p=0,152>0,05) sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle öğrencilerin, sınav öncesindeki ve sonrasındaki sürekli kaygı düzeyleri arasında fark yoktur. Şekil 14’de her bir öğrenci için hesaplanmış olan sınav sonrası sürekli kaygı puanlarının dağılımı gösterilmiştir.

Araştırmanın “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde sürekli kaygıda bir değişiklik var mıdır?” şeklindeki alt problemine “sürekli kaygı düzeyinin sınav öncesinde yapılan ölçümlerde ve sınav sonrası yapılan ölçümlerde farklılık göstermediği, sürekli kaygı düzeyinin genel olarak averajın altında ve averaj değere yakın olduğu, öğrencilerin sürekli kaygılarına ilişkin olarak genellikle çabuk yorulmalarına ve olur olmaz düşüncelerin onları rahatsız etmesine bağlı sürekli kaygı düzeylerinin sınav sonrasında düşüş gösterdiği” şeklinde bir cevap bulunmuştur. Ayrıca bayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, gerek sınav öncesinde yapılan değerlendirmelerde gerek ise sınav sonrasında yapılan değerlendirmelerde erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

## **7.5. Sınav Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı Düzeyi ve Kaygı Düzeyleri (Sınav, Durumluk, Sürekli) Aralarındaki İlişkilere Yönelik Bulgular**

Bu bölümde sınav öncesi kendi arasında sınav sonrası kendi arasında ve aynı zamanda sınav öncesi ve sonrası çapraz biçimde düşünülerek öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı düzeyleri ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri Aralarındaki İlişkiler**

	1. Benlik Saygısı (Sınavdan Önce)		2. Benlik Saygısı (Sınavdan Sonra)		3. Sınav Kaygısı - Kuruntu (Sınavdan Önce)		4. Sınav Kaygısı - Duyuşsalılık (Sınavdan Önce)		5. Sınav Kaygısı - Toplam (Sınavdan Önce)		6. Sınav Kaygısı - Kuruntu (Sınavdan Sonra)		7. Sınav Kaygısı - Duyuşsalılık (Sınavdan Sonra)		8. Sınav Kaygısı - Toplam (Sınavdan Sonra)		9. Durumluk Kaygı (Sınavdan Önce)		10. Durumluk Kaygı (Sınavdan Sonra)		11. Sürekli Kaygı (Sınavdan Önce)		12. Sürekli Kaygı (Sınavdan Sonra)	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1	1,000	.	0,809***	<b>0,000</b>	-0,376*	<b>0,026</b>	-0,412*	<b>0,014</b>	-0,413*	<b>0,014</b>	-0,292	0,099	-0,334	0,057	-0,333	0,058	0,150	0,389	0,364*	<b>0,035</b>	-0,371*	<b>0,028</b>	-0,049	0,782
2			1,000	.	-0,268	0,126	-0,306	0,079	-0,302	0,083	-0,157	0,382	-0,243	0,174	-0,218	0,223	0,059	0,741	0,262	0,134	-0,257	0,142	-0,125	0,480
3					1,000	.	0,847***	<b>0,000</b>	0,946***	<b>0,000</b>	0,872***	<b>0,000</b>	0,717***	<b>0,000</b>	0,823***	<b>0,000</b>	0,040	0,815	0,120	0,500	0,660***	<b>0,000</b>	0,367*	<b>0,033</b>
4							1,000	.	0,973***	<b>0,000</b>	0,799***	<b>0,000</b>	0,840***	<b>0,000</b>	0,866***	<b>0,000</b>	0,053	0,757	0,117	0,509	0,705***	<b>0,000</b>	0,358*	<b>0,038</b>
5									1,000	.	0,865***	<b>0,000</b>	0,823***	<b>0,000</b>	0,884***	<b>0,000</b>	0,050	0,773	0,123	0,488	0,713***	<b>0,000</b>	0,376*	<b>0,028</b>
6											1,000	.	0,801***	<b>0,000</b>	0,930***	<b>0,000</b>	-0,125	0,487	0,189	0,291	0,529**	<b>0,002</b>	0,256	0,150
7													1,000	.	0,965***	<b>0,000</b>	0,010	0,954	0,125	0,487	0,467**	<b>0,006</b>	0,173	0,336
8															1,000	.	-0,049	0,788	0,160	0,374	0,518**	<b>0,002</b>	0,218	0,222
9																	1,000	.	0,353*	<b>0,040</b>	0,183	0,285	-0,089	0,616
10																			1,000	.	-0,036	0,840	0,049	0,785
11																					1,000	.	0,662***	<b>0,000</b>
12																							1,000	.

r: Korelasyon katsayısı

\* İki değişken arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05)

\*\* İki değişken arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,01)

\*\*\* İki değişken arasındaki ilişki 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,001)

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alabilmektedir. Bu katsayının uç değerlere yaklaşması iki değişken arasındaki ilişkinin g¼c¼n¼n arttığını, katsayının işareti ise ilişkinin y¼n¼n¼ (pozitif ya da negatif korelasyon) g¼stermektedir. Belirtildiği üzere p değeri 0,05'ten k¼¼k ise korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlıdır ve iki değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir. Bu a¼ıklamaya g¼re aralarında istatistiksel olarak anlamlı pozitif korelasyona bağlı ilişki bulunan değişkenlerle ilgili genel olarak bir değerlendirme yapıldığında benlik saygısı d¼ř¼k olan ¼ęrencilerin, genel sınav kaygısı ve sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları puanlarının y¼ksek olduğu anlaşılmaktadır. S¼rekli kaygı d¼zeyi y¼ksek olan ¼ęrencilerin de benlik saygısı puanlarının d¼ř¼k olduğu g¼ze ¼arpmıřtır.

Benlik saygısına ilişkin bulgular b¼l¼m¼nde yapılmış olan sınav ¼ncesi ve sonrası ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi testlerinin sonu¼larında da g¼r¼ld¼ę¼i üzere benlik saygısı d¼zeyinin sınav ¼ncesinde ve sonrasında farklılaşmadığı korelasyon analizleri sonucunda da ortaya ¼ıkmıřtır. Benlik saygısı sınav ¼ncesinde y¼ksek olan ¼ęrencinin sınav sonrasında da y¼ksek, d¼ř¼k olanın ise sınav sonrasında da d¼ř¼k olduğu belirlenmiştir.

Sınav ¼ncesinde kuruntu ve duyuşsallık d¼zeylerinin benzer eğilimde olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. Ayrıca kuruntu d¼zeyi sınav ¼ncesi ve sonrasında da benzer artış ve azalış eğilimindedir. Genel olarak kuruntu, duyuşsallık ve toplam sınav kaygısının kendi aralarında gerek sınav ¼ncesinde gerek ise sınav sonrasında ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte s¼rekli kaygı d¼zeyi, sınavdan ¼nceki sınav kaygısını doğrudan etkilemektedir.

Durumluk kaygıya ilişkin bulgular b¼l¼m¼nde yapılmış olan sınav ¼ncesi ve sonrası ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi testlerinin sonu¼larında da g¼r¼ld¼ę¼i üzere durumluk kaygı d¼zeyinin sınav ¼ncesinde ve sonrasında farklılaşmadığı korelasyon analizleri sonucunda da ortaya ¼ıkmıřtır. Durumluk kaygı d¼zeyi, sınav ¼ncesinde y¼ksek olan ¼ęrencinin sınav sonrasında da y¼ksek, d¼ř¼k olanın ise sınav sonrasında da d¼ř¼k olduğu belirlenmiştir. Benzer durum s¼rekli kaygı i¼in de ge¼erlidir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma, lise son sınıfı bitirmekte olan öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini, Yükseköğrenime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, “Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde benlik saygısında, sınav kaygısında, durumluk kaygıda ve sürekli kaygıda bir değişiklik var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun yanı sıra yine sınavdan önce ve sonra, benlik saygısı ile kaygı düzeylerinin kendi aralarındaki ilişkileri incelemek de yan amaç olarak belirlenmiştir.

Katılımcı öğrencilerin demografik bilgilerini edinmek için hazırlanan Demografik Bilgi Formu'nun yanı sıra, Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri'ni içeren bir ölçek grubu YGS'den önce ve öğrenciler YGS sonuçlarını aldıktan sonra olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Veriler, istatistik programında analiz edilmiştir.

Benlik saygısını konu edinen araştırmalarda; benlik saygısının, bireyin hayatının yönü değiştiren, büyük gelişmelerden etkilendiği ifade edilmektedir (Özdağ, 1999: 146). Araştırma katılımcıları olan öğrencilerin YGS'ye girmeleri, yaşamlarında şüphesiz önemli bir gelişmedir; dolayısıyla bu durumun öğrencilerin benlik saygısı düzeyinde bir değişiklik yaratmasının olası olduğu düşünülebilir. Daha önce yapılmış araştırmalar, benlik saygısını akademik başarı ile ilişkilendirerek değerlendirmiş ve bu araştırmaların bir kısmı yüksek benlik saygısının, yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 2000: 168; Özcan, 1996: 148). Duru (1995: 53), ilkokul 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada benlik saygısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamış, Suner (2000) ise, yine bu iki özellik arasında anlamlı fakat negatif bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmada ise, YGS'ye hazırlanma aşamasında ve daha sonra YGS sonuçlarını öğrendikten yani akademik performanslarına dair bir sonuç elde ettikten sonra benlik saygısı seviyeleri ölçülen katılımcı öğrencilerin, benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Benlik saygısı kavramının, kişinin taşıdığı rollerin tümüne dair bir algı olarak oluştuğu düşünüldüğünde (Çam, 1991: 23), öğrencilerin sınavla ilgili yaşantısının, benlik saygısı düzeylerine olan etkisinin kısmi olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, Osborne (1995: 452), öğrencilerin kendilerini koruma amacıyla benlik saygılarını akademik ölçütlerden sıyırdığını öne sürmüştür.

Benlik saygısı yüksek olan bireyler, başarısızlık ihtimalinin yüksek olduğu durumlarda bile, başarılı olmayı beklemekte; benlik saygısı düşük olan bireyler ise kaygılı bir biçimde başarısızlığı beklemektedirler (Campbell ve Fairley, 1985: 1105). Rosenbeg, yaptığı araştırmalarda genel sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur (Çankaya, 1997: 79). Schutz, Davis ve Schwanenflugel (2002: 328)'e göre düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Özdemir'in (2005: 49), lise öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada ise, benlik saygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin, üniversiteye giriş sınavından olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Başoğlu (2007: 112), ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri ile, sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında Sınav Kaygısı Envanteri'ni öğrencilere okuldaki sınav döneminden önce ve sonra uygulamış sınav öncesinde benlik saygısı puanı ile sınav kaygısı toplam puanı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Ray (1988), sınav kaygısının düşük performansla neden olduğunu, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının, savunmasızlıklarının ve diğer kaygı tarzlarının bireylerin benlik saygılarını etkilediğini saptamıştır (Akt.:Alyaparak, 2006: 56).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, yukarıdaki verilerle tutarlıdır. Araştırma sonuçlarında sınavdan önceki benlik saygısının, yine sınavdan önceki genel sınav kaygısı ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallıkla negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilgin (2001: 52), ergenlerde kaygı ile benlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile

sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suner'in (2000: 54), ise lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, benlik saygısının sürekli kaygı ile arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çalışmada öğrencinin sınavdan önce benlik saygısının ne kadar düşükse, sürekli kaygı düzeyinin o kadar yüksek olduğu, araştırma sonuçlarında ortaya çıkan negatif yönde anlamlı ilişkiyle anlaşılmıştır.

Başoğlu (2007: 89)'nun yukarıda bahsi geçen çalışmasında sınav kaygısı toplam puanında, kuruntu ve duyusallık boyutlarında sınav dönemi sonrasında sınav dönemi öncesine göre anlamlı düşüş olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada yapılan analizlerde, sınavdan önce ve sonra yapılan ölçümlerde sınav kaygısı ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarında, anlamlı bir düşüş bulunmuştur. Bu bulgu, Cengiz'in, 1988 yılında, üniversiteye giriş sınavı ÖSS ve ÖYS şeklinde iki basamak halinde yürütülürken, 1. basamak sınavı öncesi ve sonrasında öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçtüğü çalışmasında, bu sınavın kaygıyı yükselttiği bulgusuyla ilişkilendirilebilir (Akt. Yıldırım, 2000: 168). Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları, sınavdan önceki benlik saygısı düzeyi ile sınavdan sonraki durumluk kaygı düzeyi arasında pozitif korelasyon da işaret etmektedir. Spielberger (1995), sınav kaygısının kuruntu boyutunun, sınavdan olumsuz bir sonuç alınması durumunda kişinin başına gelebilecekler ve sınav süresince zamanı yetiştirememesi durumu gibi düşüncelerden; duyusallık boyutunun da fizyolojik uyarılma halinden oluştuğunu söylemektedir. Araştırmanın konusu olan YGS'nin, Spielberger'in kuruntu boyutunu tanımlarken öne sürdüğü bu düşünce kalıplarının nesnesi olduğu, öğrencilerin zaman ile ilgili endişeli oldukları ve sınavda istedikleri performansı gösteremeyerek hedefledikleri üniversitelere girememesi durumunu, başlarına gelen bir felaketmişçesine yaşadıkları bilinmektedir (Alyaprak, 2006: 8). Bunun yanı sıra, üniversiteye giriş sınavının, duyusallık boyutunda, sınav öncesinde ve sırasında ellerde titreme, terleme, kalp çarpıntısı, mide bulantısı gibi sonuçlar doğurduğu da bulunmuştur (Baltaş, 1993). Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçlarına göre, YGS sona erdikten sonra sınav kaygısının anlamlı derecede azalması literatür ile uyumludur.

YGS'nin üniversiteye giriş sınavlarının birinci basamağı olmasına ve YGS'nin sona ermesinin sınav sürecinin de sona erdiği anlamına gelmemesine rağmen, öğrencilerin sınav kaygısındaki düşüşün, ikinci sınav olan LYS'nin zamansal uzaklığı olduğu düşünülmektedir. Bu zamansal uzaklığın, kuruntu boyutunda yaşanan düşüncelerin ve duyusallık boyutunda yaşanan belirtilerin önünü kesmesi olasıdır. Ayrıca, sınavın yapısının buna sebep teşkil ettiği de söylenebilir. İkinci basamak sınavı olan LYS daha az sayıda ders içermektedir ve öğrencilerin okuduğu alana özel bir sınavdır, dolayısıyla LYS'nin, öğrencilerin sınav içeriklerine daha fazla odaklanmasına fırsat vermiş olması, bunun da öğrencilerin kendilerine daha fazla güvenmesini sağlamış olması muhtemeldir.

Eroğlu, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile stres arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, stresin kaygıdan bağımsız bir kavram olarak tanımlanamayacağını, yoğun stres yaşayan bireylerin kaygı seviyelerinin de arttığını belirtmiştir. Eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bu araştırmada, öğrencilerin stres düzeyinin artması ile durumluk ve sürekli kaygılarının da arttığını ortaya çıkartmıştır (Eroğlu, 2006: 93). Ancak bu araştırma çerçevesinde, sınavdan önce ve sınavdan sonra durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ölçülen öğrencilerin, durumluk ve sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde, durumluk kaygı puanının, sınav sonrasında düşüş gösterdiği ancak bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Durumluk kaygı, bir olay ya da durum karşısında su yüzüne çıkmış, zaman içerisinde azalan ve sona eren bir kaygı türü olarak tanımlanmaktadır (Shomoosi, Kassaian ve Ketabi, 2009: 66). Başarısızlıkla sonuçlanan yarışmalardan sonra durumluluk kaygının arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin performanslarından memnun olmamaları ile açıklanmıştır (Artok, 1994: 42). Buradan hareketle, öğrencilerin sınav kaygısında, sınavın sona ermiş olmasından dolayı yaşanan düşüşe rağmen, sınavda gösterdiklerini düşündükleri performans ve bu performans nasıl değerlendirdiklerine bakılarak, durumluk kaygı ile ilgili bir çıkarım yapılabileceği düşünülmektedir. Durumluk



puanında yaşanan ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bu düşüşün sebebinin de, öğrencilerin kendilerini değerlendirme şekli olabileceği öngörülmektedir.

Sürekli kaygı, bireyin, kaygı yaşantısına olan yatkınlığı ve içinde bulunduğu durumları kaygı uyandıran durumlar olarak algılama ve yorumlama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. (Özgül, 2003: 6). Sürekli kaygı içten kaynaklanmaktadır ve sürekli kaygı yaşayan kişilerin genellikle mutsuz oldukları ve bir tehdit olmaksızın huzursuzluk yaşadıkları gözlemlenmiştir (Özbydar, 1983). Araştırmanın sonuçları, bu tanımlama ile uyumluluk göstermektedir. Sınav öncesi ve sınav sonrasında yapılan değerlendirmeler arasında, sürekli kaygı puanında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınavdan önce sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, genel sınav kaygısı, kuruntu ve duyusallık puanlarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, sınavdan önce sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sınavdan sonraki sürekli kaygı düzeyleri de yüksektir. Sınavdan sonraki sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sınav öncesinde genel sınav kaygısı ve alt boyutları kuruntu ve duyusallık puanları yüksek olan öğrenciler olduğu da saptanmıştır. Başaran (2008: 59), 324 sporcu üzerinde yaptığı bir araştırmada, sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur, ancak bu araştırmada sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özetle, bu araştırmada benlik saygısı düşük olan öğrencilerin YGS öncesinde duyusallık, kuruntu ve genel sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin, YGS'den sonra durumluk kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. YGS'ye girmeden önce benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin sınav sonrasında da yüksek, düşük olanın ise sınav sonrasında da düşük olduğu belirlenmiştir.

Sınav öncesinde kuruntuya bağlı sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, duyusallığa bağlı sınav kaygısı da yüksektir. Kuruntuya bağlı sınav kaygısı sınav öncesinde yüksek ise sınav sonrasında da yüksektir. Sürekli kaygı düzeyinin; sınavdan önceki kuruntuya bağlı sınav kaygısı, duyusallığa bağlı sınav kaygısı ve genel olarak sınav kaygısı ile aynı yükselme ya da azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrenciler, özel bir lisenin son sınıfında okumakta olmalarının, sınav kaygısı ve sınav öncesinde durumluk kaygı düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Üst gelir seviyesinden ailelerin çocuklarında kaygı düzeyinin düşük olması beklenebileceği söylenebilir. Sınavda başarılı olamama durumunda tekrar hazırlanmalarına olanak sağlayacak maddi güçlerinin olması, dolayısıyla üniversiteye girişin onlar açısından tek çıkış yolu gibi algılanmıyor olması da muhtemeldir. Aile şirketinde çalışmaya başlamak, gelecekte şirketin başına geçebilmek ve bu şekilde ekonomik refaha ulaşmak, söz konusu sosyo-ekonomik seviyeden gelen öğrencilerin seçenekleri arasında yer alabilmektedir.

Katılımcı sayısı açısından, bu çalışmanın sonuçları genellemeye müsait değildir. Çalışmanın konusu olan üniversiteye giriş sınavına tüm ülkeden öğrenciler ve liseyi bitirdikten belli bir süre sonra bu sınava girerek yükseköğrenim görmek isteyen yetişkinler girmektedir. Bu çalışmadaki katılımcıların tümü, İstanbul'da ikamet etmekte olup özel bir lisede okumaktadırlar, dolayısıyla araştırma sonuçlarının geneli yansıtması mümkün değildir.

İleride yapılacak araştırmalarda katılımcı sayısının artırılmasının yanı sıra devlet okulları ve özel okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerle, özel okullarda burslu ve burssuz okuyan öğrencilerin katılımcılar grubunu oluşturması daha sağlıklı veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Sınavın etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmaların, sınava ilk defa giren öğrenciler ile, ilk defa girmeyen öğrenciler de katılımcılar grubuna dahil edilmesi, daha nitelikli karşılaştırmalar sağlayacaktır. Bu katılımcı profilinin İstanbul'un çeşitli semtlerdeki okullarından seçilmesi de daha uygun olacaktır.

Bu tarz bir çalışmaya katılan öğrenciler ile ilgili bilgiler alınırken, yukarıda önerilen katılımcı grubuna, almak istedikleri eğitim, edinmek istedikleri meslek ve gelecek ile ilgili kariyer hedeflerinin sorulması önerilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin beklentilerini anlamak, öğrencilerin geldikleri sosyo-ekonomik düzeye göre bu beklenti ve hedeflerini anlamlandırmak ve sonuçları buna göre değerlendirmek mümkün olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performansı nasıl değerlendirdiklerine dair bir anket vermek çalışmaya derinlik

katacaktır. Katılımcıların, okudukları okullardaki akademik başarılarının da araştırma verilerine katılması, kendi performanslarını değerlendirdikleri bir özdeğerlendirme anketi, öğrencilerin benlik saygısı ve kaygı düzeylerinde görülen değişiklikleri temellendirecek nitelikte olabilir.

Bu çalışma üniversiteye giriş için yapılandırılmış olan iki basamaklı sınav sisteminin birinci basamağını konu edinmiştir ancak üniversiteye yerleşme süreci ikinci basamak ile son bulmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri kaygılandıran durum birinci basamak olan YGS sona ermiş olmasına rağmen devam etmektedir ve ikinci basamak olan LYS de, yeni bir performans ölçütü niteliğindedir. Üniversiteye giriş sınavları sisteminin bütününe dair çıkarsamalar yapmayı amaçlayan bir çalışmanın, iki basamağı da araştırmaya dahil etmesi önerilmektedir.

Yükseköğrenime yerleşmek isteyen kişi sayısının yıldan yıla artması ve bu talebi karşılamak amacıyla açılan özel üniversite sayısının artmakta olduğu bilinmektedir. Sınavlarda iyi puanlar yaparak, ülkenin seçkin üniversitelerine girmek isteyen kişiler arasındaki rekabet de bu oranda artmaktadır. Bu da, öğrencileri dershaneler ve özel ders gibi okul dışı ek destek almaya yöneltmektedir. Bu şartlar altında eğitim, ailelerin maddi gücünün belirleyici olduğu bir sektöre dönüşmektedir. Bu dönüşümün, sosyolojik temeli ve sonuçları da psikolojik etkileri kadar önemli olduğunu ve öğrencilerin sınav kaygıları ve sınav öncesindeki durumluk kaygıları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede, sınavın ölçmeyi amaçladıklarının, öğrencilerin bilgi, mantık, yorum düzeyleri ve bu becerilerini kullanma hızı olmaktan çıktığını söylemek de aynı şekilde olasıdır. Bu etkileri minimuma indirmek ve öğrencilerin yalnızca derse ve hedeflerine odaklanmasını sağlamak, öğrencileri daha az kaygılandırabilir ve benlik saygısı açısından zarar görme ihtimallerinin önünü alabilir.

## KAYNAKÇA

- AKBOY, R.: 2005 **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**, Dinazor Kitabevi. İzmir.
- AKSARAY, S.: 2003 “Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi”, **Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- AKSOY, A., MAĞDEN, D.: 1994 “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.**
- ALBAYRAK, D.: 1985 “The Development of the Turkish Form of the Spielberger Test Anxiety Inventory: A Study of Transliteration Equivalence and Reliability”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.**
- ALBERTI, E.,  
WITRYOL S.: 1994 “The Relationship Between Curiosity and Cognitive Ability in Third and Fifth Grade Children”, **Journal of Genetic Psychology**, 155/2, 129-143.
- ALİSİNANOĞLU, F.: 2003 “Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişki”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1/1, 97-108.
- ALTUĞ, D.: 2004 **Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri**. Ankara, **Haberal Eğitim Vakfı.**

- ALYAPRAK, İ.: 2006 “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: 2000 **Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition Text Revision”** (DSM-IV-TR) Washington DC: APA.
- ANDERSON, M. C., LEVY, B. J.: 2007 “Theoretical Issues in Inhibition Insights From Research on Human Memory”, Gorfein, D., MacLeod, C. (Ed.) **Inhibition in Cognition** içinde, American Psychological Association, 81-102.
- ARICAK, T.: 2000 “Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- ARSLAN, Ç.: 2007 “Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi”, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- ARTOK, F.: 1994 “Üniversitelerarası Basketbol Müsabakalarına Katılan Basketbolcuların Maç Öncesi Durumluk Kaygı Düzeylerinin Performanslarına Etkisi”, **Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

- AYDIN, B.: 1996 “Benlik Kavramı ve Ben Şemaları”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 8, 41-47.
- BACANLI, H.: 1999 **Sosyal Beceri Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayınları
- BALTAŞ, Z., ACAR B.: 1992 **Stres ve Basa Çıkma Yolları**, 12. Basım, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- BALTAŞ, A.: 1993 **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- BARLEY, R.: 1998 **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**, 2. Basım, New York, Guilford Press.
- BAŞARAN, M., H.: 2008 “Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi**.
- BAŞOĞLU, S., T.: 2007 “Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi”, **Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi**.
- BAYMUR, F.: 1989 **Genel Psikoloji**, İstanbul, İnkılap Kitabevi,.
- BEYAZIT, B.: 2003 “Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, **3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültür Sempozyumu Bildirileri**, 121-128.

- BİLGİN, B.: 2004 **İslam ve Çocuk**, 6. Baskı, Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- BİLGİN Ş.: 2001 “Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- BUDAK, S.: 2003 **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- BURKOVİK, Y., TAN O.: 2006 **Korkuyorum**, İstanbul, Timaş Yayınları.
- BÜYÜKÇATALBAŞ S.: 1999 “Yıkım Olan (Defisit) ve Yıkım Olmayan (Non Defisit) Şizofrenide Frontal Lob İşlevleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**
- CAMPBELL, J. D, FAIRLEY, R. J.: 1985 “Effects Of Self Esteem, Hypothetical Explanations, And Verbalization Of Expectations On Future Performance”, **Journal of Personality And Social Psychology**, 48, 1097-1111.
- CAN, G.: 1990 **Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- CAN Y., POLAT M.: 2004 “Kayseri İli İlköğretim Öğrencilerinde Kayak Sporuna Yönelik Fiziksel Uygunluk Normlarının Araştırılması”. **Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, 13/1, 48-54.

- CANBAZ, S.: 2001 “Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Çırakların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.**
- CEBE, F.: 2005 “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yetiştirme Yurtlarında Barınan Çocukların Benlik Saygısı, Depresyon, Kaygı Skorlarının Ailesi Yanında Kalan Çocuklarla Karşılaştırılması”, **İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü.**
- CHAPMAN P.,  
MULLIS A.: 2002 “Readdressing Gender Bias in the Coopersmith Self- Esteem Inventory-Short Form” **Journal of Genetic Psychology**, 163/4, 403-409
- CHUBB N., FERTMAN C.,  
ROSS J.: 1997 “Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences”. **Adolescence**, 32/125, 113-129.
- COMPAS, B. C, OROSAN P. G.  
& GRANT, K. E.: 1993 “Adolescent Stress and Coping: Implications for Psychopathology During Adolescence” **Journal of Adolescence**, 16/3, 331-349
- COPPERSMITH, S.: 1967 **The Antecedents of Self-Esteem**, San Fransisco, Freeman.
- CULBERTSON J. L., NEWMAN, Childhood and Adolescent Psychological  
J. E., WILLIS D. J.: 2003 Development. **Pediatric Clinics of North America**; 50/4, 741-764.



- CÜCELOĞLU, D.: 1994 **İçimizdeki Çocuk**, 6. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi
- CÜCELOĞLU, D.: 1998 **İnsan ve Davranışı**, 7. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi,.
- CÜCELOĞLU, D.: 2006 **Yeniden İnsan İnsana**. 36. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- ÇAKIR, Y.: 1993 “12-22 Yas Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlilik Araştırması”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- ÇAKMAKLI, K.: 1991 **Aileler İçin Sosyal Hizmet**, İstanbul, T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- ÇAM, S.: 1991 “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinden Kariyere Yönelenlerle Ev Kadınlığına Yönelenlerin Benlik Kavramları”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- ÇANKAYA, B.: 2007 “Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**

- ÇANKAYA, Ö.: 1997. “The Relationship Among Test Anxiety, Self Esteem and Academic Achievement In Eleventh Grade Students. Master Of Science In The Department of Educational Sciences”. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**
- ÇELİK, G. G.: 2007 “Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Kliniğine Başvuran Ergenlerin Özellikleri”, **Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.**
- ÇUHADAROĞLU, F: 1986 **Adolesanlarda Benlik Saygısı, Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi.**
- DANIŞ, Z.: 2006 “Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı”, **Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi**, 3/9, 45-53.
- DEW, K. M. H., GALASSI, J. P., GALASSI, M. D.: 1983 “Mathematics and Anxiety: Some Basic Issues”, **Journal of Counseling Psychology**, 30, 443-446
- DOLTO, F.: 1988 **La Cause Des Adolescents.** Paris, Robert Laffont.
- DINUR, B., EMDA, O.: 1995 “Social Setting Effects on Gender Differences in Self-Esteem: Kibbutz and Urban Adolescents”, **Journal of Youth and Adolescence.** 24/3, 21-43

- DURU, A.: 1995 “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki”, **Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- EKŞİ, P.: 1998 “Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- ERKAN, S.: 1993 “Ana-Babaların Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılayan Bireylerin Benlik Kavramları İle İdeal Benlik Kavramlarının Bağdaşım Dereceleri Arasındaki Farklar”, **Eğitim Dergisi**, 3, 5-13.
- EROĞLU, H.: 2006 “Durumluluk – Süreklilik Kaygı Düzeyi ile Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- FERİHA, B.: 1994 **Genel Psikoloji**, 11. Baskı, İstanbul, İnkılap Kitapevi.
- FREUD, A.: 1936 **Ben ve Savunma Mekanizmaları**, Çev: Yeşim Erim, İstanbul, Metis Yayınları,2004.
- FREUD, S.: 1920 **Haz Ötesinin İlkesinde Ben ve İd**, Çev: Ali Babaoğlu, İstanbul, Metis Yayınları, 2009.
- FREUD, S.: 1914 **On Narcissism: An Introduction**, Standart Edition, 14, 73-102.

- FREUD, S.:1936 **Inhibitions, Symptoms and Anxiety**, London, Hogarth Press.
- GALİP, Y.: 2002 “Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık düzeylerini Etkileyen Faktörler”. **Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22/3, 37-57.
- GANDER,M., GARDNER, H.: 1995 **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ankara, İmge Kitabevi.
- GENÇTAN, E.: 2006 **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar**, 18. Basım, İstanbul, Metis Yayınları.
- GENÇTAN, E.: 1988 **Psikanaliz ve Sonrası**, 9. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- GLEİTMAN, H.: 1995 **Psychology**, New York, Norton Press.
- GÖNÜLLÜ, M.: 2003 “Lise Öğrencilerinin Buldukları Liseye Göre Gösterdiği Toplumsal Farklılıklar: Sivas İli Merkez İlçe Örneği”. **Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyoloji Tartışmaları Dergisi**, 1, 28-50.
- GÜNAY, B. K.: 2005 “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Nöropsikolojisine İlişkin Kuramlar ve Araştırmalar”, **Türk Psikiyatri Dergisi**; 16/2, 113-123
- GÜREL, E., MUTER C.: 2007 “Psikomitolojik Terimler: Psikoloji Literatüründe Mitolojinin Kullanılması”, **Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, 1, 537-569

- GÜREL, Ö.: 2007 “Görme Engelli Ergenlerle Gören Ergenlerin Benlik Saygısı Gelişimlerin Karşılaştırılması”. **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- HABERVİTRİNİ “Ösym Başkanı'ndan 2010 Üniversite Giriş Sistemi Açıklaması” (Çevrimiçi) <http://www.habervitrini.com/haber.asp?id=387649> (29.09.2010)
- HATİPOĞLU, T.: 1996 “Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.**
- İKİZLER, H. C.: 1994 **Sporda Başarının Psikolojisi**, İstanbul, Alfa Basım, Yayın Dağıtım.
- İNANÇ, B.: 1997 Kaygı ve Stres. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**; 2/16, 9-14.
- KALAYCI, Ş.: 2009 **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler**, 4. Baskı, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- KARAASLAN, A.: 1993 “Öğrenci Hemşirelerin Benlik Saygı Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi” **Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 9, 2-21
- KASATURA, İ.: 2002 “Ana-Baba Davranışlarının Duygusal Gelişimdeki Rolü”, **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 1/1, 20-37

- KESKİN, B.: 2001 “Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.
- KILIÇÇI, Y.: 1992 **Okulda Ruh Sağlığı**, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- KIZILTAN, H.: 2010 **İnsanda İçgüdülerin Narsisistik Dönüşümü**, (Çevrimiçi)<http://www.icgoru.com/content/view/474/49/lang/> (08.09.2010)
- KOÇAK, O.: 1996 “Kaptırılmış İdeal: Mai ve Siyah Üzerine Psikanalitik Bir Deneme”, **Toplum ve Bilim Dergisi, Özel Sayı Psikanalizle Bakmak**, 70, 94-152.
- KOÇAK, R.; GÖKLER, R.: 2008 “Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı”, **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 3/2, 91-107.
- KÖKNEL, Ö.: 1985 **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.
- KULAKSIZOĞLU, A.: 2005 **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- KURU, E.: 2000 **Sporda Psikoloji**, Ankara, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- KUZGUN, Y.: 1988 **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**, Ankara, ÖSYM Yayınları.

- KUZGUN, Y.: 1983 “Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının Tercih Edilen Meslek Kavramları ile İlişkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 16/1, 1-10, Ankara.
- MORGAN, C.: 1977 **A Brief Introduction to Psychology (Psikolojiye Giriş)**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- MOTAVALLI, M.: 2000 “Ergenlik Çağı Ruhsal Gelişim Özellikleri”, Özgür Polvan. (Ed.), **Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi**, İstanbul, Nobel Tıp Kitapevleri.
- ONUR, E. P.: 1981 Self Esteem In Children and Its Antecedents. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, **Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi**.
- OOSTERLAAN, J.,  
LOGAN, G.D.,  
SERGEANT J.A.: 1998 “Response inhibition in AD/HD,CD, Comorbid AD/HD+CD, Anxious, and Control Children: A Meta-analysis of Studies With The Stop Task” **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 39/3, 411- 425.
- OSBORNE, J., W.: 1995 “Academics, Self-Esteem and Race: A Look at the Underlying Assumptions of the Disidentification Hypothesis”, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol 21/5, 449-445.
- ÖGET, Ö.: 1981 **Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi**, İstanbul, Güryay Matbaası.

- ÖNER, N.: 1977 “Durumluk - Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliği”, **Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü.**
- ÖNER, N.: 1990 **Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı.** İstanbul, Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, 1
- ÖNER, N.,  
LE COMPTE A.: 1985 **Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı,** İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖNER, U.: 1987 “Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar”, Onur, B (Ed), **Ergenlik Psikolojisi.** Ankara, Hacettepe Taş Kitapçılık, 67-83.
- ÖSYM,  
“**Kuruluş - Yasal Dayanaklar**”, (Çevrimiçi)  
<http://www.osym.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF7A2395174CFB32E1F9F8102006DD7892> (28.09.2010)
- ÖZCAN, H.: 1996. “İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arındaki İlişkiler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBAYDAR, S.: 1983 **İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi,** İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.



- ÖZDAĞ, Ş.: 1999 “Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Atılgan Davranış Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi”, **Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.**
- ÖZDEMİR, A.: 2005. “Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Programının Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisi” **Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- ÖZER, D. S.: 2001 **Çocuklarda Motor Gelişim.** Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZER, K.: 2002 **Kaygı.** İstanbul, Sistem Yayınevi.
- ÖZGÜL, F.: 2003 “Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri”, **Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**
- ÖZGÜVEN, İ. E.: 1994 **Psikolojik Testler,** Ankara, PDREM Yayınları
- ÖZKALP, E.: 2004 **Davranış Bilimlerine Giriş,** Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- ÖZTÜRK, G.: 1997 “Psikolojik Danışma ve Rehberlik”, **İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yayınlanmamış Ders Notları.**
- ÖZTÜRK, O.: 2004 **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları,** 10. Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

- ÖZTÜRK O.: 2002 “Sorma - Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Edilir?”, **Anadolu Psikiyatri Günleri Tam Metin Kitabı**, Çukurova Üniversitesi, 1-6.
- ÖZYÜREK, M.: 1982 “Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı”, **Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.**
- PARMAN, T.: 2003 **Ergenlik ya da Merhaba Hüzün**, 2. Basım, İstanbul, Bağlam Kitabevi.
- PLUMMER, D.: 2005 **Helping Adolescents and Adults to Build Self Esteem.** London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- REA, P.: 2002 “Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pull-out Programs”, **Council for Exceptional Children**, 68, 203-222.
- RIKETTA, M.: 2004 “Does Social Desirability Inflate the Correlation Between Self-Esteem and Anxiety”, **Psychological Reports**, 94/3, 1232-1234.
- ROSENBERG, M.: 1989 **Society And The Adolescent Self-Image**, Düzeltilmiş Baskı, Middletown, CT, Wesleyan University Press..
- SAVAŞIR, I., SOYGÜT, G., KABAKÇI, E.: 2003 **Bilişsel - Davranışçı Terapiler**, 3. Baskı, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- SAVAŞIR I.,  
ŞAHİN, N. H.: 1997 **Bilişsel - Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9.
- SCHUTZ, A. P., DAVIS, A. H.,  
SCHWANENFLUGEL; P., J.: 2002. "Organization of Concepts Relevant to Emotions and Their Regulation During Test Taking. **The Journal of Experimental Education**, 70, 4, 316-342.
- SHOMOOSI N., KASSAIAN Z.,  
KETABİ, S.: 2009 "Variation of Test Anxiety Over Listening and Speaking Test Performance", **Iranian Journal of Language Studies**, 3/1, 65-78
- SHUMAKOVA, N.: 1992 Study of Students' Curiosity. **Roeper Review**, 14/4, 197.
- SMEAD, R. M.: 2005 **Yaşam Becerileri: Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları**, Çev: Gürçay S., Kaya A., Saçkes M., 1. Baskı, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- SOYTETİR, S.: 2005 "Benlik ve Kişilerarası İletişim". Gürüz, D., Temel, A. **İletişime Yeni Yaklaşımlar**. 1. Baskı, İzmir, Nobel Basımevi, 227-257.
- SPIELBERGER, C., D.: 1980 **Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory**, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- SPIELBERGER C. D.,  
VAGG, P.: 1995 **Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment**, Washington DC, Taylor & Francis.
- SPIELBERGER C., D.,  
LUSHENE R.E.: 1970 **Manual for State-Trait Anxiety Inventory**, Palo Alto, California Consulting Psychologists Press.

- SUNER, F. E. : 2000 “Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki”, **Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.**
- ŞAHİN, N. H.: 1994 **Stresle Başa Çıkma**, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- ŞEMİN, R. U.: 1980 **Gençlik Psikolojisi**, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- ŞENOL, S.: 2006 **Korkular Gelişimsel Anlamı ve Tedavisi**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- ŞEYHOĞLU, M.: 2005 “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri”, **Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.**
- TALLIS, F.: 1990 **How to Stop Worrying**, Londra, Sheldon Press.
- TARHAN S.: 1995 “Lise Öğrencilerinin Bedenlerinden Hoşnut Olma Düzeylerinin Özsayıları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- TDK: Büyük sözlük, (Çevrimiçi)  
<http://tdkterim.gov.tr/bts/> (29.09.2010)
- TDK: Büyüksözlük (Çevrimiçi)  
<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=dikkat&ayn=tam> (29.09.2010)

- TDK: Büyüksözlük,(Çevrimiçi)  
<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=s%FDnav&ayn=tam> (29.09.2010)
- TEMEL, F., AKSOY A.: 2001 **Ergen ve Gelişimi; Yetişkinliğe İlk Adım,** Birinci Basım, Ankara, Nobel Yayınları.
- TUFAN, B., YILDIZ, S.: 1993 **Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak: Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri.** Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- ÜNÜVAR, U.: 2006 “Sünnetsiz ve Sünnetli Yetişkinlerin Beden Algıları ve Benlik Saygıları”, **Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.**
- WILLIAMS, S., MCGEE, R.: 2000 “Does Low Self-Esteem Predict Health Compromising Behaviours Among Adolescents?” **Journal of Adolescence**, 23/5, 569-582
- YALOM, I.: 2007 **Anksiyete Terapisi,** Çeviren: Bengü Büyükdere, İstanbul, Prestij Yayınları.
- YAVUZER, H.: 2000 **Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi.** İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YILDIRIM, İ.: 2000 “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Düzeyi, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 167-176.
- YÖRÜKOĞLU, A.: 1990 “Gençlik ve Yetişkinler: Kuşaklar Çatışması”, **Aile Yazıları III, Ankara, T.C Aile Araştırma Kurumu.**

## EKLER

### EK-1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

#### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Ben ..... İstanbul  
Üniversitesi Psikoloji bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Ceni Palti'nin  
yürüttüğü çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ad – Soyad:

İmza:

1. Form no : ..... (Lütfen burayı boş bırakınız)
2. Okul Numarası : .....
3. Doğum Tarihi : .....
4. Cinsiyet : Kadın ..... Erkek.....
5. Kardeş Sayısı : .....
6. Kaçınıcı Çocuksunuz? : .....
7. Ebeveyn Durumu : Evli..... Boşanmış.....
8. Anne Sağ/Vefat : ..... Baba Sağ/Vefat : .....
- Yaş : ..... Yaş : .....
- Eğitim Durumu : ..... Eğitim Durumu : .....
- Meslek : ..... Meslek : .....
9. Hane Halkının Gelir Düzeyi:  
0 – 738 TL : ..... 0 – 738 TL : .....
- 739 – 2404 TL : ..... 739 – 2404 TL : .....
- 2405 TL ve üstü : ..... 2405 TL ve üstü : .....

## EK-2 COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı cümleler bulunmaktadır. Kendinize uygun bulduğunuz cümleleri yanındaki "Bana Uygun" seçeneğine, kendinize uygun bulmadığınız cümleleri yanındaki "Bana Uygun Değil" seçeneğine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

Bana uygun /uygun değil

1. Sık sık keşke başka birisi olsam diye düşünürüm
2. Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.
3. Eğer elimde olsaydı kendimdeki bir çok şeyi değiştirmek isterdim
4. Karar vermede fazla zorluk çekmem
5. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanır.
6. Evde kolayca moralim bozulur.
7. Yeni şeylere kolay alışamam.
8. Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim
9. Genellikle ailem benden birçok şey bekler
10. Ailem genellikle duygulanma önem verir.
11. Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur
13. Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum.
14. Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederler.
15. Kendimi yetersiz buluyorum.
16. Sık sık evden uzaklaşmayı düşünürüm.
17. Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam
18. Başkaları kadar güzel değilim.
19. Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.
20. Ailem benim duygularımı anlar.
21. Çok sevilen bir kimse değilim.
22. Genellikle ailemin beni dışladığımı sanıyorum.
23. Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar.
24. Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam.
25. Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum.

### EK-3 COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ DOĞRU CEVAPLARI

Aşağıda bazı cümleler bulunmaktadır. Kendinize uygun bulduğunuz cümleleri yanındaki "Bana Uygun" seçeneğine, kendinize uygun bulmadığınız cümleleri yanındaki "Bana Uygun Değil" seçeneğine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

	Bana uygun /uygun değil
1. Sık sık keşke başka birisi olsam diye düşünürüm	X
2. Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.	X
3. Eğer elimde olsaydı kendimdeki birçok şeyi değiştirmek isterdim.	X
4. Karar vermede fazla zorluk çekmem	X
5. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanır.	X
6. Evde kolayca moralim bozulur.	X
7. Yeni şeylere kolay alışamam.	X
8. Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim	X
9. Genellikle ailem benden birçok şey bekler	X
10. Ailem genellikle duygulanma önem verir.	X
11. Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim	X
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur	X
13. Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum.	X
14. Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederler.	X
15. Kendimi yetersiz buluyorum.	X
16. Sık sık evden uzaklaşmayı düşünürüm.	X
17. Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam	X
18. Başkaları kadar güzel değilim.	X
19. Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.	X
20. Ailem benim duygularımı anlar.	X
21. Çok sevilen bir kimse değilim.	X
22. Genellikle ailemin beni dışladığımı sanıyorum.	X
23. Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar.	X
24. Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam.	X
25. Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	X



## EK-4 SINAV KAYGISI ENVARTERİ

Adı Soyadı:

Tarih :

Cinsiyeti: K ( ) E ( )

YÖNERGE : Aşağıda,' insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru yada yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında 'kendimi güvenli ve rahat hissederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2. O dersten alacağım notu düşünmek. sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3.Önemli sınavlarda donup kalırım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırım kafam o kadar çok karışır	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
8. Başarısız olma düşünceleri. Dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	( 1 )	( 2 )	{ 3 }	( 4 )
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
17.Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
18. Önemli sınavı arda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )

## EK-5 STAI FORM TX – I (DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ)

### STAI FORM TX – I (DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ)

Tarih:...../...../.....

İsim:.....

Cinsiyet:.....

Doğum Tarihi:.....

**YÖNERGE:** Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)

13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

## EK-6 STAI FORM TX – 2 (SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ)

Tarih:...../...../.....

İsim:.....

Cinsiyet:.....

Doğum Tarihi:.....

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		<b>Hemen hemen hiçbir zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok zaman</b>	<b>Hemen her zaman</b>
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)

31	Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Genellikle kendimi hüzünlü hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)