



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SINAV KAYGISI
ÜMRANIYE İLÇESİ FARKLI TÜR LİSELERDE OKUYAN LİSE SON SINIFI
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Gürol H.ÇAKMAK

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SINAV KAYGISI
ÜMRANIYE İLÇESİ FARKLI TÜR LİSELERDE OKUYAN LİSE SON SINIFI
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Gürol H.ÇAKMAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007

SINAV KAYGISI ÜMRANIYE İLÇESİ FARKLI TÜR LİSELERDE OKUYAN LİSE
SON SINIFI ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

GÜROL H. ÇAKMAK

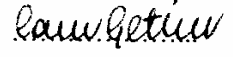
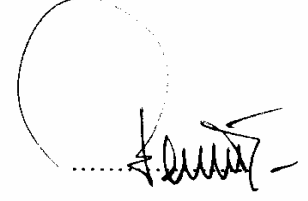
ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

Üye : Prof. Dr. Canan ÇETİN

Üye : Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: .06./04./2007

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	ix
ABSTRACT.....	x
ÖZET	xii
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

DUYGU, HEYECAN VE ERGENLİKTE DUYGULARIN GELİŞİMİ

1.1 DUYGU VE HEYECANIN TANIMI	4
1.2 DUYGU TÜRLERİ.....	7
1.2.1 Yaşam için olumlu duygular	7
1.2.2 Olumsuz Duygular	7
1.2.3 Toplumsal Duygular	8
1.3 DUYGULARIN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ	9
1.3.1 Duyguların Oluşumu	9
1.3.2 Duyguların Gelişimi (Ergenlik Öncesi).....	10
1.4 ERGENLİK TANIMLARI	11
1.5 ERGENLİK DÖNEMİNDE DUYGUSAL GELİŞİM.....	12

2. BÖLÜM

KAYGI VE SINAV KAYGISI

2.1 KAYGI.....	17
2.1.1 Kaygının Tanımları	17

2.1.2 Kaygı ve Korku Arasındaki Fark.....	20
2.1.3 Kaygı Türleri.....	22
2.1.3.1 Sürekli Kaygı	26
2.1.3.2 Durumluk Kaygı	27
2.1.4 Kaygıyı Etkileyen Etmenler	28
2.2 SINAV KAYGISI.....	32
2.2.1 Sınav.....	32
2.2.2 Sınav Kaygısı	32
2.2.3 Sınav Kaygısının Boyutları	34
2.2.4 Sınav Kaygısının Sebepleri ve Belirtileri	35
2.2.4.1 Sebepleri	35
2.2.4.2 Belirtileri.....	36
2.2.5. Sınav Kaygısıyla Başetme Yöntemleri	37
2.2.5.1 Öğrencilerin sınav kaygısını azaltmak için yapabilecekleri.....	39
2.2.5.2 Anne Babaların Sınav Kaygısını Azaltmak İçin Yapabilecekleri.....	41
2.2.5.3 Öğretmenlerin ve Okulun sınav Kaygısını Azaltmak İçin Yapabilecekleri.....	42
2.2.6 Sınav Kaygısı Envanteri.....	43

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA

3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	45
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	45
3.3 ÖNTEST	47
3.4 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	47
3.5 VERİLER VE TOPLANMASI.....	49
3.6 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	49
3.6.1 Ankete Katılanlar Hakkında Kişisel Bilgiler	49

3.6.2 Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	57
3.6.3 Faktör Analizi Sonuçları.....	57
3.6.4 Bağımsız t Testi ve ANOVA Testleri.....	60
3.6.4.1 Anova(varyans) Testi Sonuçları	60
3.6.4.1.1 Okul Türü İle Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	60
3.6.4.1.2 Üniversite Sınav Sonucuna Göre Tercih Edilecek Bölüm ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	64
3.6.4.1.3 Anne Baba Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	67
3.6.4.1.4 Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	70
3.6.4.1.5 Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	73
3.6.4.2 Bağımsız t Testi Sonuçları	75
3.6.4.2.1 Cinsiyet ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel Ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi	75
3.6.4.2.2 Dershaneye Gitme Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	77
3.6.4.2.3 Özel Ders Alma Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	78
3.6.4.2.4 Aileden Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Olma Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi.....	79

3.7 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
3.7.1 Sonuç.....	81
3.7.2 Öneriler.....	86
EKLER	88
KAYNAKÇA.....	91
ÖZGEÇMİŞ	97

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1.1: Heyecanların Gelişiminde İşin İçine Giren Süreçler Zinciri	6
Tablo 1.2: Doğal Nitelikte Olan Hoşlanma Ve Acı Duyguları.....	9
Tablo 3.1: Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Dağılımları	50
Tablo 3.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	50
Tablo 3.3: Öğrencilerin Üniversitede Seçmek İstedikleri Bölüm Veya Mesleğin Puan Türüne Göre Dağılımları	51
Tablo 3.4: Öğrencilerin Üniversiteye Hazırlanmak İçin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna İlişkin Dağılımları.....	52
Tablo 3.5: Öğrencilerin Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımları	52
Tablo 3.6: Öğrencilerin Üniversite Sınavına Aileden Daha Önce Girmiş Kimse Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	53
Tablo 3.7: Öğrencilerin Anne Ve Babalarının Yaşıyor, Ölü, Birlikte Veya Boşanmış Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	54
Tablo 3.8: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	55
Tablo 3.9: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	56
Tablo 3.10: Sınav Kaygısı Anketinin Faktör Analizi Sonuçları	59
Tablo 3.11.1: Okullar Arasında Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu	61
Tablo 3.11.2: Okullar Arasında Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu	62
Tablo 3.11.3: Okullar Arasında Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu	63
Tablo 3.12.1: Tercih Edilen Bölümler İle Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	64
Tablo 3.12.2: Tercih Edilen Bölümler İle Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	65
Tablo 3.12.3: Tercih Edilen Bölümler İle Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	66

Tablo 3.13.1: Anne Baba Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	67
Tablo 3.13.2: Anne Baba Durumuna Göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	68
Tablo 3.13.3: Anne Baba Durumuna Göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	69
Tablo 3.14.1: Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	70
Tablo 3.14.2: Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	71
Tablo 3.14.3: Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	72
Tablo 3.15.1: Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu.....	73
Tablo 3.15.2: Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi	74
Tablo 3.15.3: Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi	75
Tablo 3.16.1: Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Fark Analizi	76
Tablo 3.16.2: Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Fark Analizi	76
Tablo 3.16.3: Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Fark Analizi	76
Tablo 3.17.1: Dershaneye Gitme Durumu İle Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi.....	77
Tablo 3.17.2: Dershaneye Gitme Durumu İle Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi	77
Tablo 3.17.3: Dershaneye Gitme Durumu İle Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi	78
Tablo 3.18.1: Özel Ders Alma Durumu İle Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi.....	78

Tablo 3.18.2: Özel Ders Alma Durumu İle Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi.....	79
Tablo 3.18.3: Özel Ders Alma Durumu İle Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi	79
Tablo 3.19.1: Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması İle Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi	80
Tablo 3.19.2: Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması İle Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi	80
Tablo 3.19.3: Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması İle Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1: Ergenin Duygusal Problemlerini Etkileyen Faktörler.....	13
Şekil 3.1: Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Dağılımları.....	50
Şekil 3.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	51
Şekil 3.3: Öğrencilerin Üniversitede Seçmek İstedikleri Bölüm Veya Mesleğin Puan Türüne Göre Dağılımları	51
Şekil 3.4: Öğrencilerin Üniversiteye Hazırlanmak İçin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna İlişkin Dağılımları.....	52
Şekil 3.5: Öğrencilerin Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımları.....	53
Şekil 3.6: Öğrencilerin Üniversite Sınavına Aileden Daha Önce Girmiş Kimse Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	54
Şekil 3.7: Öğrencilerin Anne Ve Babalarının Yaşıyor, Ölü, Birlikte Veya Boşanmış Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları	55
Şekil 3.8: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	56
Şekil 3.9: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	56

ÖNSÖZ

Türk eğitim sisteminin çözülemeyen sorunlarının en başında üniversiteye girişin tek bir sınava bağlı olması ve bu durumun üniversite adayları üzerinde yarattığı olumsuz etkiler gelmektedir. Özellikle ortaöğretim son sınıf öğrencileri bu sınav için bütün bir yılı feda etmekte, sosyal hayatlarına ara vermekte ve bu sınavın stresini tüm varlığıyla üzerlerinde hissetmektedirler. Üniversite sınav sistemini düzeltmek için yapılan tartışmalar, girişimler ve bunun getirdiği belirsizliklerde varolan sınav kaygısını azaltmak bir yana daha da arttırmaktadır. Öğretmenlik yaşamımdaki gözlemlerim ve kendi öğrencilik dönemimdeki tecrübelerimden yola çıkarak, bu sorun (sınav kaygısı) üzerinde durmaya karar verdim.

Bu çalışma boyunca bana yardım ve desteklerini esirgemeyen herkese; öncelikle beni maddi manevi destekleriyle bugüne getiren aileme, uygulama yaptığım okullarda bana yardımcı olan örgenci ve öğretmenlere, çalışmalarımnda benden yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, tez hazırlama süresi boyunca bana sabırla katlanan ve yardım eden değerli eşime ve tez danışmanım sayın Doç. Dr Deniz Börü'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2007

Gürol H.ÇAKMAK

ABSTRACT

In recent years one of the unprecedented topics is the university entrance examination and various worries that the candidates live prior to this examination.

We are living in a century of examinations. It is not only that the people are affected by the examinations but they also decide about their lives according to their successes in these examinations. All of the education system stages such as entrance, allocation, conservation of the present status and the transition from one school to another are determined according to the examination results. It is, therefore, normal for a student to consider the examinations as a factor of treats and perception of feeling status.

The main purpose of this thesis is to assess the relational dependence of various factors (gender, type of school, point situation of preferred career school, the life or death status of parents, their joint livings or divorces, whether the student has taken private training, attendance to extra classes, possession of brother or sister in the university) prior to students' examination worry levels and during examination worries among the final class students at various secondary schools (career, commercial, girl career, religious and general schools).

In this research, questionnaire technique is employed, and the responses to the questions are processed by statistical software, SPSS. Reliability analysis, ANOVA (variance analysis) and independence t test are used in arriving to meaningful conclusions. According to the results of the analysis, the findings of students (informative, visual and general) from different schools are given as follows.

In general, those students from the general secondary schools have examination grades that are less than other school students according to the point worries. This situation is in the favor of the students at general schools. On the other hand, the worries of the girls' students are higher than boys depending on the career grading type, whether parents are alive or not, they live together or divorced, they have

taken private training or not, attendance to private pre-university training centers, whether they have brothers or sisters at the present in the university). However, it is not possible to find significant difference.

ÖZET

Son yıllarda önemi gün geçtikçe artan konulardan bir tanesi de üniversite sınavı ve çeşitli sınavlar öncesi öğrencilerin yaşamış olduğu sınav kaygısıdır.

Artık bir sınav çağı içinde yaşamaktayız. Dünyada ve ülkemizde birçok insan hayatını yalnızca sınavlarla etkilemekle kalmayıp, sınavlardaki başarılarına göre hayatları hakkında kararlar vermektedirler. Bütün öğretim kademelerine giriş, yerleştirme, mevcut durumu koruma, bir sınıftan veya bir okuldan diğerine geçişler sınav sonucunda belirlenir. Bundan dolayı bir öğrencinin sınavları tehdit edici bir unsur olarak tanımlaması ve bir duygu durumu olarak tanımlanan sınav kaygısının yaşanmasını normal karşılamak gerekir.

Bu tez çalışmasının amacı farklı tür liselerde (meslek lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, genel lise) eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörlerin (cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama) ilişki olarak ele alınıp değerlendirildiği bir çalışmadır.

Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anket sorularına verilen cevaplar SPSS istatistik programına girilmiştir. Güvenilirlik analizi, anova (varyans analizi) ve bağımsız t testi yapılarak şu bulgulara ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin (bilişsel, duyuşsal ve genel) sınav kaygılarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Genel liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puan ortalamaları diğer liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puan ölçeğinden daha düşüktür. Bu durum genel liselerdeki öğrencilerin lehinedir. Ayrıca elde edilen sonuçlardan kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erkek öğrencilerin lehinedir. Çalışmada ek

olarak, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerde ilişkisel olarak ele alınmış ama anlamlı bir fark bulunamamıştır.

GİRİŞ

Dünyaya geldiği andan itibaren bir öğrenme süreci içine girilir ve bu süreç yaşamımızın sonuna dek devam eder. Öğrenme, kişinin yaşamını sürdürülebilmesi ve süregelen yaşamdan doyum alabilmesi için gerekli tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılması sürecidir. Öğrenilenler, kişinin birikimini (potansiyelini) oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik kullanılması da performansı ortaya koyar. Başka bir deyişle performans, kişinin akıl, duygu ve davranış düzeyinde daha önceden kazanmış olduklarının, belli bir durum ve belli bir zaman kesitinde, eylemsel olarak ortaya konulan şeklidir. İnsanın performansının en iyi olduğu durum, onun o alanda var olan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebildiği durumdur. Ancak çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle gerçek potansiyelin performansa dönüşmesi zaman zaman güçleşir. Bu etkenlerden biri de yüksek kaygıdır.

Kaygı (Endişe): Kaygı, nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlanabilir. Günlük dilde tasa kelimesi de kaygı yerine kullanılmaktadır. Kaygı insana has bir duygudur. Kaygıyı korkudan ayıran farklar şunlardır (Cüceloğlu, 2005, s.277).

1. Kaygının kaynağı çok belirli değildir, korku doğuran uyaran ise bilinir.
2. Korku kaygıdan daha şiddetli olarak hissedilir.
3. Korku kısa sürelidir, kaygı ise daha uzun sürer.

Kaygı, "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olarak iki şekilde incelenmektedir. Durumluk kaygı tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olaylar sırasında ortaya çıkar. Bu sırada bireylerin kaygı seviyelerinde artış olur. Durumluk kaygı çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarınca da nedeni anlaşılabilen bir kaygı biçimidir. Bazı insanlarda da belirli bir olay ve duruma bağlı olmayan genel ve devamlı kaygı hali vardır. Buna da "sürekli kaygı" denilmektedir (Öner, Le compte, 1998, s. 1). Sürekli kaygısı yüksek bireyler başkalarınca hiç de tehdit edici bir rahatsızlık verici

olarak algılanmayacak durumlarda bile kaygınlık gösterirler. Bulunduğu durumdan memnun olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, her an başına kötü bir olay gelecekmiş gibi durma, sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindedir. Bireyin içinde bulunduğu durumla doğrudan bağdaşmayan, başkaları tarafından nedeni açıkça anlaşılamayan kaygılar sürekli kaygılardır. Sürekli kaygı nevrotik kaygı olarak da isimlendirilir (Şahin, 1985, s.54).

Ergenlikte her iki türdeki kaygı da görülebilir. Gelişim çağında görülen "gelişimsel kaygılar" duruma bağlı kaygılardır. Bedence ve boyca hızlı büyüme ve gelişmede cinsel-biyolojik olgunlaşmada ortaya çıkan yeni durumlara alışma sürecinde yaşananlar kaygı doğurucu olabilir.

Sınav kaygısı da çokça son çocukluk ve ergenlikte görülen sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkan, sınavdaki muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardan kaynaklanır. Sınav kaygısının öğrencinin değerlendirilmesine yönelik çoğu faaliyetler sırasında görüldüğüne işaret edilmektedir (Kaymak, 1987, s.55). Öğretmenin grup içinde kendisine yönelttiği soruları cevaplandırırken, sınıf içi tartışmalara katıldığında ve sınıfta herhangi bir şekilde konuşmak zorunda olduğunda bir kısım çocuk ve ergenin heyecanlandığı ve kaygılandığı gözlenmektedir.

Öğretmen tarafından değerlendirilme durumunda kalan ergenin zihninde başarısız olduğu zaman başkalarının kendisi hakkında olumsuz düşüneceğine dair bazı kuruntular vardır. Sınıf içinde akranları arasında konuşmak zorunda kalan ergenler de düşüncelerini açık ve heyecansız bir biçimde ifade edemezlerse, arkadaşlarının gözünde değersizleşeceklerini düşünerek kaygılanırlar.

Evde okul çalışmaları ile ve girecekleri sınavlarla ilgili olarak anne-babanın endişe yaratan tutum ve davranışlarının çocuklarında da endişe yarattığı ifade edilmektedir (Büyükkaragöz, 1990, s.32).

Yükseköğretime öğrenci seçme sınavı (ÖSS) öncesinde öğrencilerde oldukça yaygın olarak kaygı gözlenmektedir. Bir araştırmada Ankara, Çankaya'da 49'u kız, 64'ü erkek 113 lise son sınıf öğrencisinin ÖSS sınavı öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli

kaygı düzeyleri ölçülmüştür. Öğrencilerin sınav öncesi kaygı düzeyleri hemen hemen aynı düzeyde olmasına ve sınav sonrası öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinde azalma olmasına rağmen, sürekli kaygı düzeylerinde azalma olmamıştır. Bu araştırmada kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu ve üniversiteye giriş sınavının kız ve erkek öğrencilerinin kaygılarını manidar bir biçimde artırdığı saptanmıştır (Cengiz, 1988). Başka bir araştırmada İstanbul'da 429'u kız, 303'ü erkek toplam 732 lise son sınıf öğrencisine ÖSS sınavından önce ve sonra Ruhsal Belirti Tarama Listesi (SCL 90) ile Zung Depresyon Skalası uygulanmış, sınavdan sonra ergenlerin Ruhsal Belirti Tarama Listeleri'nin bütün alt boyutlarından aldıkları puanların anlamlı olarak düştüğü görülmüştür (Türkan ve Diğerleri, 1992, s.50).

Başarır (1990) Başarı kaygısı veya sınav kaygısının bir miktar olmasının, öğrenciyi çalışmaya güdeleyici, rekabet ve yarışmacılığı teşvik eden yararı olduğu düşünülmektedir. Ancak kaygı seviyesi yükseldikçe, bunun öğrencinin başarısını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Fen ve Endüstri Meslek liseleri giriş sınavlarına başvurun kız ve erkek 267 ortaokul son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada sınav kaygısı düşük düzeyde olan öğrencilerin, yüksek sınav kaygısına sahip olanlara göre giriş sınavlarında daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca düşük ve yüksek sınav kaygılı çocuklar okul başarıları bakımından karşılaştırıldığında, sınav kaygısı düşük olanların okul başarıları daha yüksek bulunmuştur (Kulaksızoğlu, 2005).

Bu aşamadan sonra ergenlerdeki sınav kaygısı hakkında daha ayrıntılı bilgi vermek amacıyla sırasıyla, duygu, heyecan, ergenlikte duygusal gelişim, kaygı ve sınav kaygısı başlıkları üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

DUYGU, HEYECAN VE ERGENLİKTE DUYGULARIN GELİŞİMİ

1.1 Duygu ve Heyecanın Tanımı

Duygu ve heyecan ruhsal değişmeler için kullanılan kelimelerdir. Duygularla ilgili gelişme doğumdan itibaren hayat boyu devam eder. Çeşitli hayat dönemlerinde bireylerin duygusal tepki biçimleri, duyguyu doğuran olaylar ve duygusal durumlardaki değişimler farklılıklar gösterir.

Bu gelişim sürecinin ayrıntılarına geçmeden önce, duygu ve heyecan ile ilgili yapılmış tanımlar aşağıda ele alınmıştır.

i) **Duygu:** Yoğunluğu daha az olan ruh halleridir. Sevme, beğenme, hoşlanma, mutlu olma, gurur duyma, kıskanma, alınma, gücenme, kızma durumları duygulara örnektir. Tutku veya ihtiras bir nevi duygu durumudur ve aşırı istek ve arzular tutku olarak isimlendirilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda, genel olarak, "hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde beliren tepkilerdir. Bireyin temel gereksinimleriyle ve onun bir sonucu olan davranışlarla ilgilidir (Binbaşoğlu, 1978).

Duygulanma; bazı uyarıların veya fizyolojik işlevlerin iç dengeyi ve ruhsal yaşantıyı olumlu veya olumsuz etkilemesi ve bu etkinin bilinçte anlam kazanmasıdır. Kısaca şöyle de söylenebilir: bazı uyarıların yaşantıya olumlu veya olumsuz etkileri bakımından anlam kazanmasıdır. Bu tanımlamada ruhsal yaşantıdan kastımız; içgüdülerin, ihtiyaçların, duygusal yaşantının, değer yargılarının, hatıraların ve öteki ruhsal güçlerin etkinliğidir (Karakuşçu, 1999).

Duygu: Dış ya da iç çevreden gelen etkilerin, bireyde haz ya da elem türünden izlenimler yaratması (Başaran, 1988).

Duygulanım (teessüriyet), (affection) iç ve dış uyarımların, zihinsel işlevlerden ayrı olarak kişide yarattığı değişme, etki ve tepkilerin bütünüdür. Bir başka deyişle,

uyarımların hoşla gitmesi ya da gitmemesi sonucu, insanda haz (pleasure) ya da elem (pain) doğrultusunda uyanan izlenimlerdir (Köknel, 1985).

Uyarıcıların etkisiyle, haz ya da elem gibi tepkilere neden olan psiko-fizyolojik olaya duygu denir (Ankay, 1992).

Son derece karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğundan, heyecanın tanımını yapmak zordur. Ancak bu konuda değişik girişimler olmuştur. Örneğin;

ii) Heyecan: kısa süreli ve yoğun olan, genellikle denetlenemeyen duygusal tepkiler heyecan olarak isimlendirilir. Korkma, dehşete düşme, öfkelenme, ürkme, irkilme, coşku duyma, aşırı sevinme, hayrete düşme heyecanlara örnektir. Heyecanlanmaya bazı bedensel belirtiler de eşlik eder. Bedensel ve metabolizma ile ilgili belirtiler; kalp vuruş hızında, solunum sayısında, kan basıncında değişme, deride soğuma ve kızarmalar, ağızda kuruma ve gözbebeklerinin büyümesi gibi değişikliklerdir ve heyecanlanma durumunda ortaya çıkar (Kulaksızoğlu, 2005).

Duygular yoğunlaştıkça, "heyecan" (emotion) denilen ruhsal durum ortaya çıkar; başka bir tanımla, duygulanımın şiddetinin artması durumunda duygular "coşku"ya dönüşür. Coşkular kısa süreli olur ve tipine göre, insanda gevşeklik ya da gerginlik yaratır (Köknel, 1985).

Heyecan insanın zihin psikolojik ve fizyolojik yönlerden normal durumdan sapmasını gerektiren duygusal yaşantılardır (Başaran, 1988).

Young (1973) heyecanı, "içinde bulunulan ortamın algılanmasıyla ortaya çıkan, iç organları harekete geçiren, bedende, davranışta ve bilinçte kendini belirten duygusal süreç" biçiminde tanımlamıştır. Plutchik (1980) heyecanın tanımıyla uğraşma yerine, heyecanın bir dizi süreçlerden olduğunu söylemiş ve bunları Tablo 1'deki gibi sıralamıştır.

Tablo 1'de görebileceğiniz gibi, heyecan "tehdit edici olay ya da durum" gibi bir dış uyarıcıyla başlar. Dış uyarıcı, "tehlike var" gibi bir algılamaya, bir düşünceye götürür. Bu algılama korku" gibi bir heyecanla çağrışım halindedir. Heyecan "kaçma"

gibi bir davranışa yol açabilir ve bu davranış hayvanın yaşamında "tehlikeden korunma" gibi önemli bir rol oynar.

Tablo 1. Heyecanların gelişiminde işin içine giren süreçler zinciri

Uyarıcı	Algılama	Duygu	Davranış	Etki
Tehdit	"Tehlike"	Korku	Kaçma	Koruma
Engel	"Düşman"	Kızgınlık	Saldırma	Ortadan kaldırma
Cinsiyet	"Sahip ol"	Haz	Eşleşme	Üreme
Aileden biri	"Yakın kimse"	Güven	Paylaşma	Yakınlaşma
İğrenç şey	"Zehir"	İğrenme	Kusma	İtme
Ölen yakın	"Yalnızlık"	Keder	Ağlama	Desteklenme
Yeni yer	"Merak"	Bekleyiş	İnceleme	Keşfetme
Birdenbire ortaya çıkan yeni nesne	"Hangi nesne?"	Hayret	Durup, dikkat kesilme	Yönelme

(Cüceloğlu, 2005).

Duygular, birincil duygusal tepkiler ve ikincil duygusal tepkiler olmak üzere başlıca iki biçimde oluşur. Birincil duygusal tepkiler heyecanlanmalarda olur ve kısa sürer. Ürkme, hiddetlenme ve çok sevinme esnasında birincil duygusal tepkiler gösterilir. Bu sırada bilişsel süreçlerde bozulmalar olur, bireyler ne olup bittiğini tam kavrayamaz. Birincil duygusal tepkiler sırasında metabolizmadaki değişiklikler yoğun bir enerji harcanmasını gerektirir. Bu yüzden bu tür duygusal tepkiler uzun süre devam ettirilmez. Bu durumda ilk tepkinin yoğunluğu geçtikten sonra ikincil duygusal tepkiler oluşur. Korku veya öfkeden sonraki ikincil duygusal tepkilerde olumsuz duygular azalarak devam eder. Durumundan hoşnutsuzluk, kızgınlık veya azalan korku, yorgunluk ve gevşeme ikincil duygusal tepkilerdendir. İkincil duygusal tepkilerdeki duygular ve onları ifade biçiminde bireysel farklar vardır. Sözelimi trafik kazasından kurtulan birisi ilk şiddetli korkusu geçtikten sonra önemli ölçüde sakinleşip yaralananların yardımına koşar, bir başkası donup kalabilir, bir diğeri kazadan yara almadığı halde, kurtarılmayı bekleyen diğer yaralılara aldırma bencilce eşyalarını toplayabilir. İkincil duygusal tepkilerde bedende halsizlik ve gevşemenin yanı sıra artan dikkat ve muhakeme ile birey olan biteni yeniden değerlendirme imkânına kavuşur. Aşırı sevinci ve coşkudan sonra oluşan ikincil duygusal tepkilerde halinden memnun

olma, rahatlama, ferahlama ve gevşeme duygular yaşanır. Burada beden dinlenerek adeta yeniden kuvvet toplamaya çalışmaktadır (Kulaksızoğlu, 2005).

1.2 Duygu Türleri

Organik ve ruhsal yaşantı ile ilgili olarak duyguların birçok türleri vardır. Bunları ayrı ayrı öğrenmek için, duyguları aralarındaki bazı niteliklerine göre üç gruba ayırabiliriz. Duygular aslında böyle kesin olarak gruplanamazlar. Bir duygu bunlardan ikisine de girebilir.

1.2.1. Yaşam için olumlu duygular

Bunlar, ihtiyaçları karşılayıcı, ruhsal ve bedensel denge bozukluklarını düzenleyici oldukları için olumlu duygular diyoruz. Beden ve ruh sağlığını koruyucu ve geliştirebilirler.

i) Arkadaşlık duygusu. Yardımlaşma ve dayanışma ihtiyacının ve içgüdüünün duyumudur.

ii) Sevilme ve beğenilme duygusu. Kendini çevresine beğendirme ve kabul ettirme ihtiyacının duyumudur.

iii) Kendine güvenme duygusu. Yaşam uğraşlarında başarıların duyumudur.

iv) Sevgi ve aşk. (Cinslik).

v) Sahiplik duygusu. Sahip olmak, mülkiyet.

vi) Öteki fizyolojik duygular. Açlık, susuzluk, düşünmek, yorgunluk, tikslenme ve iğrenme, cinsel haz gibi.

1.2.2. Olumsuz Duygular

Bu duygular, olumlu duyguların tam tersine ihtiyaçların giderilmesini zora soktuğu gibi, mevcut ruhsal ve bedensel dengeyi olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden bu duygulara olumsuz duygular diyoruz. Olumsuz duygular beden ve ruh sağlığını tehdit edici özelliğe sahiptir.

- i) Tasalar ve kaygılar. Genel adıyla elem (anksiyete).
- ii) Öfke ve kızgınlık duygusu.
- iii) Kıskançlık duygusu.
- iv) Kabahatlilik duygusu (aşağılık duygusu).
- v) Korkular.
- vi) Gurur.
- vii) Tutkular.
- viii) Heyecanlar.

1.2.3. Toplumsal Duygular

Bunlar insancıl ve yüksek duygulardır. Bunların kaynağı toplum yaşantısıdır. Alışma, inanma ve eğitim yoluyla kazanılır. (a) ve (b) gruplarındakiler gibi kişisel yaşantıdan ve kişisel ihtiyaçlardan doğma değildir. En önemlileri:

- i) Allah sevgisi ve Allah korkusu.
- ii) Vatan ve millet sevgisi.
- iii) İnsanlık sevgisi.
- iv) Doğa sevgisi.

vi) Yüksek idealler. Bunlar birer duygu sayılmayabilir. Ancak ruhsal yaşantıya etkisi, duygular gibidirler (Karakuşçu, 1999).

Binbaşoğlu (1978) daha basit bir sınıflama yaparak, duyguları; "hoşlanma" ve "acı duyma" duyguları olarak ikiye ayırmıştır. Bu duygular onu yaşayan duyu organları ile beraber Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Doğal Nitelikte Olan Hoşlanma ve Acı Duyguları

Duyu Organı	Acı Duyguları	Hoşlanma Duyguları
Deri	Soğuk, sıcak, pürüzlü, sert ve pürtüklü şeyler	Ilık, düz, kürk ve ipekli gibi yumuşak şeyler
Burun	Yanık kokusu, kötü şeyler	Çiçek kokusu gibi hoş kokular
Göz	Çok şiddetli ışık	Sakin ve sarı ışık
Kulak	Gürültülü, gıcırta, ince ses	Hafif ve kalın sesler
Dil	Eki ve acı	Ilık ve tatlı şeyler

1.3 Duyguların Oluşumu ve Gelişimi

Duyguların oluşumu ve gelişimi birbirleri ile ilintili, ancak ayrı ayrı ele alınmalarını gerektirecek kadar önemlidir. Aşağıda duyguların oluşumu ve gelişimi ayrı ayrı ele alınarak, ayrıntılı olarak incelenmektedir.

1.3.1. Duyguların Oluşumu

Bir duygunun ortaya çıkmasında üç temel nokta dikkat çekici bir biçimde rol oynar. Bunlardan birincisi; çevremizde meydana gelen olaydır. Ya da başka bir biçimde söylenirse dış uyarıcıdır. Bir köpeğin ya da aldığımız bir hediye için bizde uyandıracığı duygular korku ve sevinç olabilir. Ancak bu dış faktör, duygunun nedeni değil, duyguyu başlatan vesiledir.

İkincisi, fizyolojik olarak verdiğimiz, bedensel tepkiler göze çarpar. Kaslarda gerilme, kalp atışlarının hızlanması gibi.

Üçüncü faktör ise bizim, dış çevre uyarıcısı ile ilgili olarak geliştirmiş olduğumuz, ya da edindiğimiz inanç ve yorumlarımızdır.

Özetle söylemek gerekirse, duyguların ortaya çıkışında, sırasıyla olaylar, düşünceler ve tepkiler meydana gelir. Düşüncelerimize kıyasla, olayların gözlemlenebilir oluşu, bizim onları duygulanım olarak görmemize sebep olur. Bu yanlıştır. Çünkü olayların tek başına bizde belirli bir duygu halini yaratma güçleri yoktur. Olayların bu tarafsız halini ortadan kaldıran, bizim onlarla ilgili düşünce, yorum ve değerlendirmelerimizdir. Örneğin ayıların bizi korkuttuğuna inanırız. Bu yanlıştır.

Çünkü bizi korkutan ayılarla ilgili olarak belleğimizde sakladığımız bilgiler, düşünceler ve yorumlardır. Bir çocuğun ayıdan korkmaması, onun ayıdan korkmasına neden olacak düşünceleri henüz öğrenmemiş olmasından kaynaklanır (Özer, 1990).

1.3.2. Duyguların Gelişimi (Ergenlik Öncesi)

Bireyin pek çok duyguları okulöncesi çağda gelişir ve bunlardan bazıları çevre koşullarına göre bireyde yerleşir özellikle okul öncesi çağda korku ve benzeri duyguların koşullanma yoluyla bireyde yeğin biçimde yerleştiği görülebilir.

Duygu, doğduğu andan başlayarak, çocukta görülmeye başlar. Bebeğin, genel davranışlarına bakarak, haz içinde mi, yoksa elem içinde mi olduğu anlaşılabilir. Çocuk büyüdükçe, hem duygusal davranışlarının türü hem de nedenleri belli olmaya başlar. Böylece, ilkin genel olarak görülen haz ve elem yönündeki duygular, ileri yaşlara doğru özelleşmeye başlar.

Bu yüzden, ikinci yaşın sonuna doğru, elem veren durumlara karşı çocuğun öfkelenmesi belirgin bir duygu olarak ortaya çıkar.

Okul öncesi çağı, çocuğun bütün duygu türlerinin ortaya çıktığı çağdır. Öfke, kıskançlık, yabancılara ya da bazı kimselere karşı nefret, inatçılık bu çağda kendini en yeğin biçimiyle gösterir. Aile çevresinin bu tür duyguları oluşturmasında ve yeğinleştirmesinde büyük etkisi vardır. Bu yüzden çocuklar arasında oldukça bireysel ayrılıklar görülür.

Çocuk, öfke gösterisiyle istediklerini elde etmeyi öğrenince, öfkenin çocukta yerleşmeğe başladığı görülür.

İlk çocukluk çağı, bebeklik çağına oranla, çocuğun daha az mutlu olduğu çağdır. Çünkü kendini mutsuzluğa götüren hemen bütün duyguları yeğinleşmiştir: sık sık öfkelenmektedir, kıskanacağı kimseler bulunmaktadır, nefret ettiği ya da düşman olduğu kimseler vardır, korkuları artmıştır, üzüldüğü, sıkıldığı, bıktığı durumlarla karşılaşmaktadır.

İlkokul çocuğunun, okul çağı öncesine oranla, ana-babasının ve başkalarının fazla sevgi gösterilerini araması azalır. Artık ana-babasınınca öpülmesinin gerekmediğine, böyle bir gösteri için yaşının büyümüş olduğuna inanır.

İkinci çocukluk ağı olarak bilinen dönemde, ilkokul çocuğunu sevindiren durumlar yavaş yavaş değişmeye başlar. Arkadaşları arasındaki şakalar, fıkralar, oyunlar, kendilerinin başarılarını anlatan öyküler, başkalarının gülünç yönleri ve yaptıkları kusurlar, onların neşelenmesine, gülmesine ve kahkahasına neden olur.

İlkokul çağının sonlarına doğru, erinlik çağına giren çocukların, genel olarak duygusal davranışlarında yeğinleşme görülür. Çünkü erin, çocukluk yıllarının havasından kurtulup yeni bir havaya uyma zorunluluğundadır (Başaran, 1988).

1.4 Ergenlik Tanımları

Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir "ara dönemdir". Gençlik belirli yaşlarla sınırlı olmayan bir hayat dönemidir. Bununla beraber gençlik kelimesi ergenlik yerine kullanılabilir. Buluş (erinlik, önergenlik) ergenliğin başlarındaki biyolojik-cinsel gelişme dönemidir (Kulaksızoğlu, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, "buluş çağına erme sebebi ile biyopsikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12–24 yaşları arasındaki gruptur." UNESCO'nun tanımına göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır. Gençlik çağının başlangıcı ve sonu konusunda ileri sürülen yaş sınırlamaları da birbirinden farklıdır. UNESCO'nun tanımlamasında gençlik çağı, 15–25 yaşları arasında gösterilmektedir.

Birleşmiş Milletler örgütüne göre ise gençlik çağı, 12–25 yaşları arasındadır. Gençliğin başlangıcı, sonu ve buluş çağı hakkında ileri sürülen zamanlar göreceli yaş sınırlamalarıdır. Gençlik çağının başlangıcı gibi, gençlikten yetişkinliğe geçmek de farklı toplumlarda birbirinden başka kriterlere bağlı olabilir. Bir gencin yetişkin sınıfta yer alması, yetişkin sorumluluklarını taşıması ve yaşına ait rollerini oynamaması onun yetişme koşullarına, zekâsına, çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Bu

bakımdan kesin yaş sınırları yerine, yaklaşık zaman dilimleri belirlemek yerinde olur. Bedence ve boyca büyümenin durduğu yaş sınırları biyolojik olarak gençlik çağının bittiğine bir işaret olarak gösterilebilirse de, bu kesin bir belirti olamaz. Büyümenin sona ermesinde önemli bireysel farklar görülmektedir. Biyolojik faktörlerin yanında daha çok sosyolojik veriler genç ve yetişkin ayrımları konusunda fikir vermektedir (Kulaksızoğlu, 2005).

Ergen, insan gelişimindeki bebeklikten sonraki en hızlı gelişim dönemini yaşayan bireydir. Ergenlik dönemindeki yaş sınırları kuramcılara göre farklılık göstermekle birlikte en geniş yaş aralığı 11–21 olarak kabul edilebilir. Ergenlik sürecini kapsayan problemler hep var olmakla birlikte özellikle son yıllarda gerek ailelerin gerekse sağlık kurumlarının gence verdiği önem, ergenin bu dönemi nasıl daha problemsiz atlatabileceği ile ilgili soruları da beraberinde getirmiştir. Bu dönemde ergen bedensel, ruhsal ve zihinsel yönden çok hızlı değişir (Morgan, 1991).

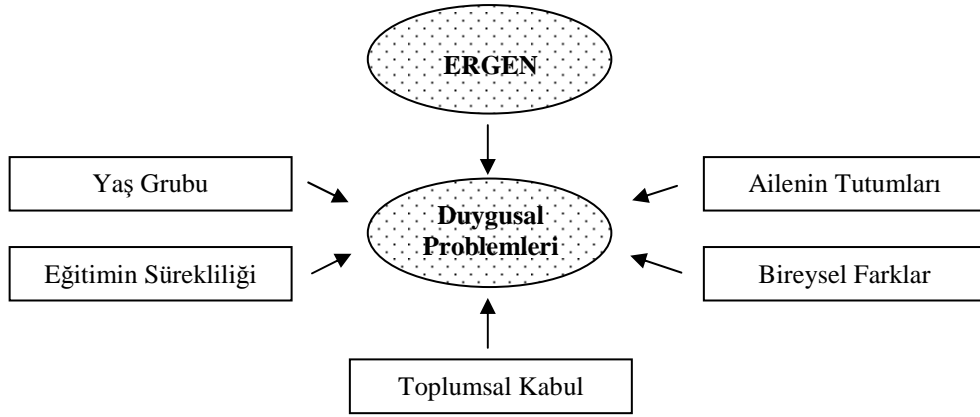
Ergenlik dönemine giren birey bedensel, cinsel, kişisel duygusal ve toplumsal yönden bir gelişim sergiler. Ergenliğin ilk dönemlerinde birey, dengesizdir, pek çok problemi vardır, statüsü belli değildir, bireyin duygulanımı artmıştır. Ergenliğin son döneminde ise; dengelilik artar, yetişkinlerin müdahaleleri azalır, duygusal sakinlik ve gerçekçilik başlar (Ekşi, 1998).

Yaşamın bu döneminde ergen, kişiliği için bir kimlik geliştirmeye çalışır. Bu dönemde dış görünüm önem kazanır. Görünümüne gösterdiği ilgi benliğin oluşmasına yardımcı olur. Kimliğini arayış çabası içinde, kahramanlara, öğretilere, karşı cinsten kişilere tutulur. Kararsızlık ve şaşkınlık bu yaştaki gençlerin dayanışma grupları oluşturmasına neden olur. Bu dönemde ergen, çocuklukta öğrenmiş olduğu kurallarla, yetişkinin geliştirmesi gereken değer yargıları arasında bocalar (Geçtan, 2003).

1.5 Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim

Ergenlerdeki duygusal gelişim ve değişim konusunda dikkati çeken ilk noktanın, duyguların yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlık olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu duygusal dalgalanmalar; karşı cinse âşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma

isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi duygulanım durumlarıdır. Bu anlamda ergenlik çağındaki gençlerle ilgili yapılan alan araştırmalarında, ergenlerin duygusal problemlerinin; buldukları yaş gruplarına, okula devam edip etmemelerine, ailenin geliştirdiği tutumlarına, ergenlerin sahip oldukları bireysel zekâlarına ve çevreleri tarafından kabul edilme derecelerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan yine konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ergenlerin, en çok gelecekle ilgili kaygılar taşıdıkları; eğitim gören ergenlerdeki bu kaygıların muhtevasının istedikleri okula gidip-gidemeyecekleri ve istedikleri mesleği yapıp-yapamayacakları gibi içeriğe sahip olduğu saptanmıştır (Koç, 2004).



(Koç, 2004, s.235)

Şekil 1. Ergenin Duygusal Problemlerini Etkileyen Faktörler

Ergenlik dönemindeki duygusal tepkilerde genel ortak özellikler vardır. Bunun yanında ergen, her insan gibi çeşitli yaşlarda ve farklı durumlarda değişik duygular hissedebilir. Değişen yaşla, çevresel koşulların ve uyarıların değişmesi ile hoşlanma ve hoşlanmama duyguları ile duygularını ifade biçimleri değişir.

Çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark çocuklar öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade eder, buna karşılık ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir. Ergenlikte genel olarak kızların erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa ulaştıkları söylenebilir. Aynı yaşta iki farklı cinsiyetteki ergenin kız olanı erkeğe göre

muhtemelen daha heyecan dengesine sahip ve duygularını kontrol etme bakımından daha olgundur.

Ergenliğin başlarındaki büyümenin hızlı oluşu, biyolojik-cinsel değişmeye eşlik eden hormonsal salgılar buluşta ve onu izleyen yıllardaki ergenin hem duygularında, hem de davranış ve tutumlarında belirgin farklılıklar sergilemesine neden olur (Hurlock, 1987, s.120). Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

i) Duyguların Yoğunluğunda Artış: Buluştan (erinlikten) başlayarak ergenin duygularının yoğunluğunda artma olur. Üzüntü, sevinç, öfke, korku gibi duygularını ifade ederken bu yoğunluk göze çarpar. Artan duygululuk ve coşku hali ergende duygularını dışa vurma ve ifade etme ihtiyacını doğurur. Olumsuz duygular el, kol hareketleri, yüz ifadesi ve bağırma gibi sözlü ve sözsüz davranışlarla dışa vurulurken, heyecan, coşku ve karşı cinse yönelik duygular şiir veya öykü yazma, hatıra defteri tutma aracılığı ile kâğıda yansıtılır.

ii) Duygularda İstikrarsızlık: Ergenin duygusal tepkileri düzenlilik göstermez. Hem duygusal durumlarının değişim hızı çabuktur, hem de duygularında istikrarsızlık vardır. Ergenin aynı olaya bir gün ara ile gösterdiği tepki değişik olabilir. Ayrıca neşeli ve mutlu bir durumda iken kısa süre sonra duygusal durumu tamamen farklılaşabilir. Çocukluktaki gibi olmasa da duygusal durum çabuk değişir. Ergenlerin duygularındaki değişmelerin hızında ve düzensizliğinde bireysel farkların etkisi hatırlanmalıdır.

iii) Âşık Olma: Karşı cinse yönelik ilgiler buluş öncesinden başlar. Ergenlikteki cinsel içerikli beğenme ve beğenilme arzusu bireye heyecan veren bir duygudur. Cinsler arasındaki yakınlaşma eğilimi, ergenliğin başlarında daha çok grupta bir arada olma isteği taşırken sonraları karşı cinsten belirli bireylere yönelmiş romantik duygular ortaya çıkar. Saf bir sevgi taşıyan gençlik aşklarında duygular bazen karşı tarafa iletilmeden kalır. Ergen, çocuklukta yaşadığı her iki cinse yönelik sosyal ilişkilerin yoğunluğuna ve kız-erkek ilişkisinin aile ve kültürel çevre tarafından karşılanışına bağlı olarak karşı cinsle kuracağı ilişki biçimini belirler.

iv) Mahcubiyet ve Çekingenlik: Buluş öncesinden (önerinlikten) başlayan ve buluşta da devam eden çıplak görünmekten utanma ve mahcup olma ergenlerde

oldukça yaygın bir duygu durumudur. Adeta vücutlarını saklamak istemektedirler. Organlardaki büyümenin farklı zaman ve hızlarda olmasından ortaya çıkan orantısız vücut görünümünü saklamak için yapıldığı veya ergenlerin ana ilgi merkezleri olan kendi vücutlarını başka meraklı gözlerden gizleme amacı taşıdığı düşünülebilir. Anne-babası tarafından baskıcı bir şekilde yetiştirilmiş çocuklarda çekingenlik ve mahcubiyet kalıcı bir özellik olarak ergenlikte de devam eder (Koptagel-İlâl, 1991, s.97).

v) Aşırı Hayal Kurma: Biyolojik-cinsel gelişme, duygululuktaki artış ve zihinsel gelişme, ergenlerin akıllarından geçirdiklerinin yoğunluğunu ve niteliğini de değiştirir. Ergen hayal kurma yolu ile arzularını düşüncelerine yansıtır. Hayal konusu geleceğe yönelik tasarımlar olabileceği gibi, gerçekleşmesini istediği herhangi bir isteği de olabilir. Hayalin içeriği genellikle karşı cinse yönelik düşüncelerdir. Hayal etme yaratıcı düşünceyi besleyen en önemli itici güçtür. Bu anlamda yararlıdır. Ancak gerçekleştirilmemiş istekler sanki oluşmuş gibi hayal ediliyorsa, o zaman ergenler için bir sığınma ve telafi etme aracı haline getirilmiş demektir. Günlük hayatın zorlukları ve başarısızlıklar karşısında kalan genç kendini zorluklarla baş etmiş başarılı birisi gibi hayal ederek gerçeklerden uzaklaşabilir. Ergenlikteki yoğunluğu bu eylemin "Gündüz rüyası" olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Hayaller o kadar artabilir ki, ergen sınıfta ders dinlerken, yolda yürürken veya başkası ile konuşuyorken aslında hayal kuruyor olabilir.

vi) Tedirgin ve Huzursuz Olma: Bu duygu ergenin karşı karşıya kaldığı stres uyaranlarının etkisine göre ve uyaranları algılayış biçimine göre değişmektedir. Biyolojik-cinsel ve bedence gelişmenin getirdiği yeni duruma alışma çabaları buna neden olabileceği gibi, akranları ve yetişkinlerle olan sosyal ilişkilerdeki aksamalar veya bir isteğinin engellenmesi de huzursuzluk doğurabilir.

vii) Yalnız Kalma isteği: buluşmadaki bir kız veya erkek zaman zaman başkalarından uzaklaşmak, kendisi ile baş başa kalmak istiyor gibidir. Anne-babanın ve arkadaşların beraber olma isteğini reddedip içe dönebilir. Adeta vücudunda olan bitenlerin bir muhasebesini yapmak, onları gözden geçirmek ve yeni duygularına alışmak istemektedir.

vii) Çalışmaya Karşı İsteksizlik: hızlı büyümenin olduğu dönemde ergenin bir miktar durgun ve atıl olduğu adeta hareket etmeye üşendiği zamanlar vardır. Çalışırken o oyun oynarken yorulur ve çalışmaya karşı daha az isteklidir. Vücut enerjisi adeta büyümeye harcanıyor gibidir (Hurlock, 1987, s.120). Okuyan gençlerin bir kısmında 7. ve 9. sınıflarda ders başarısının düşmesi biraz da buna bağlanabilir.

viii) Çabuk Heyecanlanma: Ergen yeni bir durumla karşılaştığında, bu kendisi için alışık olmadığı bir durumsa heyecanlanıp korkabilir. Heyecan dengesi tam oluşmadığı için duyguların kontrolü zordur. Çoğu ergen heyecan verici durumlar karşısında kolayca kızarabilir. Kızarma ergende korku yaratan istenmedik bir durumdur. Sadece bu korku tek başına ergeni heyecanlandırıp, kaygısını artırabilir. Ergen bu durumda kendisinin başkaları tarafından aciz, güvensiz ve korkak gibi algılanacağını düşünür ve bu izlenimi bırakmaktan dolayı üzüntü duyar. Heyecanların kontrolü öğrenme ile kazanılır veya olgunlaşmadıkça belirli durumlar karşısında gösterilen duygusal tepkilerde dengelilik artar (Kulaksızoğlu, 2005).

2. BÖLÜM

KAYGI VE SINAV KAYGISI

2.1 Kaygı

Türk Dil Kurumuna (2006) göre kaygı “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanmaktadır. Ancak kaygı, kelime anlamı dışında, psikolojik bir kavram olarak ele alındığında farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Anlatımların birçoğunda kavram, kendisi ile zıt ya da benzer ifadelerle birlikte ele alınmaktadır.

Aşağıda kaygı ile ilgili tanımlar ve kaygı ile ilgili kavramlar ayrıntılı olarak ele alınarak incelenmektedir.

2.1.1 Kaygının Tanımları

Kaygı, "İç sıkıntısı, endişe, korku veya kuruntunun yarattığı psişik gerilimle belirgin huzursuzluk hâli" olarak tanımlanmaktadır (Kocatürk, 1989). Kaygı şu düşünce ve duygulardan birini veya birkaçını içerebilir. Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma.

Türkçede kaygı, çoğu kere, İngilizce anxiety karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp çevrelerinde anksiyete şeklinde kullanılan bu terim esasen "ruh sıkıntısı" anlamına gelir ve kökeni Latince "anxietas" kelimesine dayanır. Çeşitli kliniklerin yayınlarında Türkçe karşılığı olan "kaygı" ve "bunalıtı" kelimeleri kullanılmaktadır; kaygının endişe (İngilizce: worry), bunalmanın ise aşırı derecede sıkıntı (İngilizce: anguish) anlamındaki edebî kullanımı dikkate alındığında, bunların anksiyetenin nüanslarını karşılayan kelimeler olduğu çıkmaktadır. Zaten ilk karışıklık Freud'un eserlerinin, başta İngilizce olmak üzere, diğer dillere çevrilmesi sırasında yaşanmıştır; kendisi kitaplarında Almancada korku anlamına gelen "angst" sözünü kullanmış, başka bir ayrıma girmemiştir. Gerek tercüme hataları, gerekse teorik tartışmaların etkisiyle, anksiyete terimi bu günkü anlamına kavuşmuştur: Şuur dışı çatışmaların, bastırılmış saldırganca veya cinsel dürtülerin, yani farkında olmadığımız iç dünyamızın tesiriyle ortaya çıkan nahoş gergin, huzursuz ruh durumu (Onay, 1997).

Kaygının değişik araştırmacılar tarafından pek çok tanımı yapılmış ve kaygı hakkında birçok kuram geliştirilmiştir. Kaygı; insanlık tarihi boyunca en sık kullanılan kavramlardan biridir. Kaygı kavramı psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısından girmiş, bu alanda çalışmalar 1940'lı yıllardan itibaren başlamıştır. Böylelikle psikoloji alanında "kaygı çağı" başlamıştır. Bu çağı yaşayan insanlar, günümüzde tıp ve psikoloji alanlarının temel araştırma konularından birini oluşturmaktadır (Köknel, 1989, s.69). Çeşitli bilim adamları tarafından yapılan tanımlar, kaygının bir duygusal durum olduğunu, nedeninin belirsiz olduğunu ve korku, stres ve fobilerden farklı olduğunu vurgulayan benzerliklere sahiptirler. Aşağıda çeşitli yazarların kaygı tanımları ele alınmıştır.

(Öner, 1977) Öner kaygı konusunda ayrıntılı araştırmada bulunmuş ve kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olarak bireyde oluşan bir ruh hali olarak tanımlamıştır.(Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Cannon (1932) anksiyeteyi, organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamıştır (Geçtan, 2003).

Kaygı kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2005, s.276).

Kaynağı belirsiz korkuya "kaygı" denir (Baltaş ve Baltaş, 1997, s.122). Kaygı öğrenme ya da genelleme yoluyla ve çoğunlukla yıldığı sonucu meydana gelen belirsiz korku, endişe olarak ya da kötü bir sonuç bekleye bekleye duyular üzüntü, endişe, tasa telaş, iç sıkıntısı nöbeti olarak ta tanımlamaktadır (Alaylıoğlu, 1976, s.16).

Bir temel ihtiyacın karşılanamaması durumunda oluşan rahatsız edici gergin duyguya kaygı denir (Baymur, 1991: 315). Kaygı başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan hoş olmayan durumdur (Öktem, 1981, s.4).

Kaygı, nesnesi olmayan belirsiz korkudur (Morgan,1991). Açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korku kaygı"dır (Hançerlioğlu, 1993, s.224).

Mc Dougall'a göre kaygı; bilinmeyen geleceğin yarattığı bir duygulanım durumudur. Ancak Mc Dougall, bilinmeyen geleceğin içinde sevinç, neşe ve umudun da olabileceğini kabul ettiği için kaygıyı, yalnızca elem veren bir duyumsama olarak değerlendirmez (Köknel, 1989, s.69).

Lewis 1970'li yıllarda, dilbilgisi ve tarihsel gelişme açısından kaygı kavramı üzerinde çalışarak bu kavramın özelliklerini şöyle toplamıştır (Köknel, 1989: 69).

- i) Has olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.
- ii) Geleceğe yönelik endişeleri içerir
- iii) Duygulanım durumu öznel olarak algılanır
- iv) Rahatsızlık verir
- v) Bedensel rahatsızlıklar yaratır

Kaygı, belirtileri korkuya benzeyen, ancak nedeni belirlenemeyen veya nedeni bilinç dışı olan belirtilerdir (Yüksel, 1995:, s.136).

Spielberger (1966), Kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Buna göre durumluluk kaygı; bireyin için de bulunduğu baskılı (stresli) durumda dolaylı, hissettiği öznel korkudur. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ve/veya yorumlamasıdır (Öner, Le compte, 1998, s.1-2).

Hemen herkes, kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir. Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1988, s.113).

Aysan (1988), Bir diğerk görüşe göre kaygı, belli yaşantılarda gösterilen bir tepki olarak veya belli durumlarda oluşacağı varsayılan ve bu durumlara bağılı olarak oluşan sonuç ve etkilerle ilgili bir ana değışken olarak ele alınabilir (Ekşi,1998).

Amerikan Psikiyatri Birliğı (APA)'nın (1994) tanımına göre kaygı; kişiliğın bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğın içinde, dış ortamda bağımsız veya bağımlı olarak üretilir.(Lüle, 2002).

Özer (1997)'ye göre; kendimize, başarılı-başarısız, takdir edilen-edilmeyen, becerikli-beceriksiz gibi toptancı değıer yargıları yükleyebileceğimize, bu değıerleri yaptıklarımızın, performanslarımızın değıerlerine bağılı olarak kazandığımızı inanıyorsak, kaygılı bir yaşam tarzı sürdürmeyi öğrenmişiz demektir. Kaygılanmanın özündeki inanç, yaptıklarımızın, davranışlarımızın ve performanslarımızın değıerlerinin bizim kişiliğimizin değıerlerini yansıttığıdır.

2.1.2 Kaygı ve Korku Arasındaki Fark

Kierkegaard'ın kaygı kavramı adlı yapıtındaki korku ve kaygı ayırımından yola çıkacağım. Bu ayırım şöyledir: Korku belirli bir şeye yönelmiştir; nesneye bağılıdır. Kaygı ise hep belirsizdir; herhangi bir yönelimi olan bir "duygu" değıil, nesnesi olmayan bir "ruhsal durum" dur (Holmar Van Difturth, 1991).

Korku ve kaygı günlük dilimizde çoğı kez eş anlamlı kullanılır. Ancak eş anlamlı değıillerdir. Örneğın, aylardan kaygılanmayız, korkarız. Bilgi sınavlarından ya da iç mülakatlarından korkmayız, kaygılanırız. Korku ve kaygının, kalp atışlarında artma kas gerginliğı, koşma eğilimi gibi dışavurumlarındaki benzerlikler, oluşumlarından sorumlu düşünsel zemindeki farklılığı dikkate almamıza neden olabilir. Bazı olaylar karşısında son derece gerçekçi düşüncelere dayalı olarak kendimizi korkutabiliriz. Örneğın, yolda başıboş dolaşan bir köpekle karşı karşıya kaldığımızda "köpeğın bizi ısırabileceğı ve bunun da kuduz ihtimalini gündeme getirebileceğı, düşünceleriyle korku üretmemiz ve kaçınma içine girmemiz gerçekçi olacaktır. Köpeğe "yaşamımızı tehdit" anlamı yüklüyor olmamız bunun gerçekçi olduğı köpeklerin ısırabileceğı, hatta kuduz olabilecekleri konularında edindiğimiz bilgilerde mevcuttur, bizi korku duygusuna itecektir. Köpeğı gördüğümüz de, belki ilk önce duraklayacağız,

sonra yolumuzu değiştirecek ya da kaçmaya başlayacağız. Bütün bunları, köpekten kaygılandığımız için değil, korktuğumuz için yapacağız. Benzer tepkileri bir iş mülakatı ya da sınav ortamında gösterebiliriz. Kalbimiz hızla atacak, yüzümüze sıcaklar basacak, kaçınma eğilimi içine gireceğiz. Burada da korkuyor muyuz acaba? Eğer, sınav ortamlarında, tıpkı köpekle karşılaştığımız da olduğu gibi gerçekçi bir "fiziksel tehdit" anlamı yükleyecek olsaydık, o zaman sınav ortamların da ürettiğimiz duygu halinde korku olduğunu söyleyebilirdik. Sınav ortamlarında fiziksel tehdit altında olmadığımız gayet açık olduğuna göre, bu ortamlarda fizyolojik dışa vurumda benzerlik gösteren duygu halini korku olarak tanımlayamayız.

Özetle olaylar karşısında duygularımızın niteliğini ve yoğunluğunu asıl belirleyen, olayların kendilerinden çok, olaylara kişinin yüklediği anlamdır. Kişi olaya, fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yklyorsa, kendisini korkutuyor; kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yakıştırıyorsa kendini kaygılandırıyor olacaktır. Korku ve kaygıyı asıl ayırt eden lt, olaydan çok, olaya verilen anlamların niteliğine bağlı olduğuna göre, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir (zer, 1990).

Gerçek bir tehlide karşı duyulan benzer tepkiye ise "korku" denmektedir. Aslında bu ikisinin arasında sınır o derecede keskin hatlı değildir: bir kimseden, hem güçlü olduğu, hem de şuur dışındaki ürkütücü ve dayakı baba imajına benzediği için korkulabilir.

Korku ile kaygı arasında üç önemli fark bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar: i) kaynak, "ben arıdan korkarım" rneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağı bellidir, ancak kaygının kaynağı belirsizdir, ii) şiddet, korku kaygıdan daha şiddetlidir, iii) Sre, korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder (Cüceloğlu, 2005).

Korku: nesnel bir tehlikeye karşı duyulan sağlıklı, koruyucu tepkidir. Saldırған bir köpeğe karşı duyulan korku, kişinin kendini koruyucu bir davranışta bulunmasına yol açar. "Kaygı" ise nesnel bir tehlike olmadan da sanki bu tehlike varmış gibi kişinin rkmesidir ki sağlıksız bir tepki demektir. "kaygılı kişi", her köpeğin saldırған olduğunu düşünerek köpeğe karşı sürekli bir ürkme duyar. Bu kişinin köpeğe karşı olan

davranışları artık onun bütün hayatını etkiler, bir yerde köpek bulunma olasılığıyla tedirgindir, hareketleri sınırlıdır, aşırı bir duyarlılık ve çekingenlik gösterir.

Korku ve kaygı önce güven duygusunu ortadan kaldırır, kişi kendini güvensiz bulur. Bu durumda hayata katılımını azaltır, çekingen kalmayı yeğler, ilgi alanını daraltır, kendine ve herkese karşı bir güvensizlik geliştirir (Atabek, 1999).

Stanley Schanchter, korku ve kaygının toplumsallaşma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Vardığı sonuçlara göre, "korku" içindeki insanlar yalnız kalmayı istemez, kendi durumundaki insanlarla birlikte olmayı yeğlerler. "Kaygı" içindeki insanlar ise bunu paylaşamadıkları için kendi başlarına kalmayı seçerler. Kendine benzeyenle birlikte olmak, kendine benzeyemeden uzak kalmak istediği "korku ve kaygı"nın ürünüdür (Atabek, 1999).

Anksiyete olgusunun anlaşılabilmesinde en önemli katkılardan biri de Karen Horney'den gelmiştir. Horney yazılarında, korkuyla anksiyeteyi sık sık eşanlamda kullanarak, iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Aslında her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duygu da titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek hızda kalp atışları gibi bedensel belirtilerle birlikte yaşanır. Ancak aralarında önemli bir fark bulunur.

Bir anne sivilce çıkaran ya da nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu anksiyetedir; buna karşılık, çocuk önemli bir hastalık geçirmekte ise annenin tepkisi gerçek bir korkudur. Bir insan yüksek bir yerden bakarken ya da çok iyi bildiği bir konuyu tartışırken korku duyarsa bu tepki anksiyete olarak nitelendirilir; öte yandan, kar fırtınasında yolunu yitiren bir insanın duygusu korkudur. Dolayısıyla bu iki duygu arasında yalın ve kesin bir ayırım yapılabilir. Korku, bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur; oysa anksiyetede durumla orantısız, hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur (Geçtan,2003,s.164–165).

2.1.3 Kaygı Türleri

Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde, anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlar.

Ego sürekli olarak üç ayrı tehlike karşısındadır: Engellenmeler ve dış dünyadan gelebilecek saldırılar, idin içgüdüsel ve gerçekdışı istekleri, Süperregonunun cezalandırılması. Anksiyete, egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olduğundan, yukarıda tanımlanan üç tür tehlikeye karşı üç tür anksiyete geliştirilir:

i) Gerçeklik anksiyetesi "korku" ile eşanlam taşır. Dış dünyadaki tehlikeli bur durumun algılanmasından doğan can sıkıcı bir duygudur. Bu da ihtiyaç duyulan bir nesnenin çevrede bulunmaması ya da yaşamın sürdürülebilmesini tehlikeye sokan bir durumdan kaynaklanır. Freud, organizma için tehlike yaratan durumların algılanması sonucu yaşanan korkunun doğuştan var olabileceğinden söz etmişse de, bazı gerçeklik anksiyetelerinin öğrenme süreçlerinin sonucu edinildiğini de kabul etmiştir. Freud, birçok korkunun oluşumunda kalıtım ve yaşantının birlikte rol oynadığı görüşündeydi.

ii) Suçluluk anksiyetesi egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Özellikle süperregonun vicdan diye bilinen bölümü tarafından onaylanmayan durumlarda ortaya çıkar. Ana-baba içleştirilmiş bir ögesi olan vicdan, kusursuzluğa yönelik beklentilerine uygun düşmeyen düşünce ya da eylemlerinden ötürü egoyu cezalandırmakla tehdit eder. Suçluluk anksiyetesinin kökeninde cezalandırıcı ana-babayla simgelenen nesnel bir korku bulunur. Gerçeklik anksiyetesine karşıt olarak, suçluluk anksiyetesine neden olan durumdan kaçabilme olanağı yoktur.

iii) Nevrotik anksiyete içgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Egonun, içgüdülerin boşlama isteklerini engelleyemediğinde, sonucun ne olabileceğine ilişkin korkusudur. Egonun savunma mekanizmaları, normal olarak, topluma aykırı düşen ve anksiyete yaratabilecek nitelikteki dürtüleri baskı altında tutar. Ne var ki ego, kendini içgüdüsel tehlikelerden koruma çabasında kişinin uyumunu bozacak nitelikte savunma önlemlerine de başvurabilir. Bunun sonucu nevroitik belirtiler ortaya çıkar. Bir tedavi süreci olarak psikanaliz, baskı altında tutulan içgüdüsel dürtülerin bilinç düzeyine çıkabilmesi için gerekli ortamı sağlayarak, mantıkdışı ve uyumsuz olan nevroitik anksiyeteyi, mantıklı ve uyumlu gerçeklik anksiyetesine dönüştürür (Geçtan, 2003, s.159–161–162).

Kulaksızıoğlu (1999, s. 71) ise, insan yaşamında iki tür kaygı olduğunu ileri sürer:

i) Normal Kaygı: Normal kaygı organizmanın tehdede tepki göstermesinin bir ifadesidir. Bu kapasitenin doğuştan gelen nörofizyolojik bir temeli vardır. Ancak burada hangi yaşantının tehdit edici değerinin olduğunun bilinmesi bireyin öğrenmesine bağlıdır. Başlıca zellikleri:

- Objektif tehdede uygun bir tepkidir.
- Regresyon veya intrapsişik mekanizmaları kapsamaz.
- Yönetilmesi için nevrotik savunma mekanizmalarını gerektirmez.
- Bilinç düzeyinde yapıcı bir biçimde kabul edilir.

ii) Patolojik (Nevrotik) Kaygı: Gelişimsel olarak bebeklik döneminden itibaren görülen normal kaygı yaşantılarının erişkin dönemlerde görünür bir neden olmadan ortaya çıkmasıdır. Bireyin içinde bulunduğu durumla doğrudan bağdaşmayan, başkaları tarafından nedeni açıkça anlaşılamayan kaygıdır. Nevrotik kaygı veya patolojik kaygı, sürekli kaygı olarak da isimlendirilir.

Kaygının patolojik özellikleri yanı sıra uyuma dönük işlevi de vardır. İ ve dış tehlikelere karşı koruyucu, uyarıcı, nlem alınmasını sağlayan bir yönü de vardır. Algılanan bu tehlikelere karşı benlik (ego) savunma düzeneklerini kullanarak baş etmeye, nlem almaya, kendini korumaya çalışır. Eğer benlik gücü yerindeyse sorun çözülür. Bu nedenle her zaman patolojik ve normal kaygı arasında ayırım yapmak kolay olmayabilir.

Ergenlikte her iki tür kaygı da görülebilir. Gelişim ağında görülen "gelişimsel kaygılar" duruma bağlı kaygılardır. Bedence ve boyca hızlı büyüme ve gelişmede cinsel-biyolojik olgunlaşmada ortaya çıkan yeni durumlara alışma sürecinde yaşananlar kaygı doğurucu olabilir.(Lle, 2002).

Gabbard, anksiyete türlerini gelişimsel hiyerarşiye göre aşağıdaki biçimde sıralamıştır (Geçtan, 2003, s.171–172).

- Süperego anksiyetesi,
- Kastrasyon anksiyetesi,
- Sevgiyi yitirme korkusu,
- Obje yitirme korkusu (ayrılık anksiyetesi),
- Kovuşturulma anksiyetesi,
- Dağılma korkusu

En gelişmiş düzeyde anksiyete süperegodan kaynaklanır. İçleştirilmiş ahlak ve vicdan standartlarına uygun davranılmadığında yaşanan suçluluk duygularıyla belirlenir. Çözümlememiş oïdipal çatışmalardan kaynaklanan kastrasyon anksiyetesinin ileriki yaşamdaki belirtileri, bir beden bölgesini yitirme ya da bedensel hasar görme korkusu biçiminde yaşanabilir. Bir basamak inildiğinde, kişi anksiyetesini kendisi için önemli olan insanın sevgi ve onayını yitirme kaygısı olarak yaşar. Daha da aşağıda bu durum, bağlanılan objenin yalnızca sevgisini değil, kendisini yitirme biçiminde yaşanır. Kovuşturulma anksiyetesi ve dağılma anksiyetesi, anksiyetenin en ilkel biçimleridir. Kovuşturulma anksiyetesinde kişi, dıştan kovuşturan objelerin işgaline uğrayarak kendi içinde yok edileceği kaygılarını yaşar. Dağılma anksiyetesi ise iki ayrı biçimde yaşanabilir: bir başka objeye geçişerek kendi benlik sınırlarını yitirme, ya da çevresinden mirroring tepkileri gelmemesi ya da idealleştirme ihtiyacının karşılanamaması sonucu bütünlüğünü yitirip dağılma korkuları biçiminde yaşanır.

Kaygının anlaşılmasında ki başka bir problem durumluk kaygı ile sürekli kaygının ayrımının yapılmasındaki güçlüktür. Kaygıyı geçici heyecan durumu olarak karakterize eden, tepki durumu olan durumluk kaygının tanımlanması kaygının anlaşılması için ön koşuldur. Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilebilir. Kişinin içinde bulunduğu duruma doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygı ise kişilik özelliğidir. Sürekli

kaygı bireyleri birbirinden ayırt eden özelliktir. Kaygı yaşantılarındaki bu ayrımın yapılması Spielberger'in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970) Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile mümkün olmuştur (Öner, Le compte, 1998, s.1).

2.1.3.1 Sürekli Kaygı

Stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal reaksiyonların frekanslarının, yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır. Sürekli kaygı farklılıklar gösteren bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun durumluk kaygı reaksiyonları ile tepkide bulunma eğilimindedirler (Özgüven, 1994, s.324).

Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumlar, genellikle stresli olarak algılama, yorumlama eğilimi de denebilir. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür. Bu bireyler durumluluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşarlar (Öner, Le compte, 1998, s.2).

Kaygının oluşmasında etkin olan gizli güce sürekli kaygı denir. Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerdeki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler.

Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel, 1989, s.70).

- Bu kaygı tipi durumluluk kaygıya oranla durağan ve süreklidir.
- Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir.
- Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.

— İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, sözcüklerin değerlendirilmesini değiştirir.

2.1.3.2 Durumluk Kaygı

Durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duygusal reaksiyonlardır. Bireyin stres yaratan, durumu tehdit edici olarak algılandığı durumlarda durumluk kaygı düzeyi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Özgüven, 1994, s.323–324).

(Öner, Le compte, 1998, s.1) Durumluk kaygıyı, "bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korku" olarak tanımlamıştır. Fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşme olur.

"Normal" addedilen koşullarda değil de, belirli koşullarda bireyin benliğini (egosunun) ya da çıkarları tehdit edildiği zaman, duyulan fakat tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan bir tedirginlik, gerginlik, duyarlılık, korku ya da mutsuzluk durumudur. Bu tanıma göre durumsal kaygı daha çok korkuya benzer. Zira genel hatlarıyla da olsa bireyin korktuğu, çekindiği ya da tedirgin olduğu durum belirlenmiştir. Örneğin sınav kaygısında olduğu gibi (Öner, 1972, s.152).

Spielberger, durumluk kaygının özelliklerini aşağıdaki gibi özetler (Köknel, 1989, s.70).

- Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.
- Bu durum elem veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.
- Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.

— Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır. Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar. (Lüle, 2002)

2.1.4 Kaygıyı Etkileyen Etmenler

Kaygıyı etkileyen etmenler Doç. Dr Fatma ALİSİNANOGLU ve İlkay ULUTAŞ tarafından çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler başlıklı çalışmasında ayrıntıları ile incelenmiştir. Çalışmaya ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

i) Yaş: Yaş kaygıyı etkileyen önemli bir faktördür. Çocuğun gelişiminde her yaşın kendine has gelişimsel özellikleri vardır ve çocuğun kaygıları, içinde buldukları yaşın özelliklerine göre farklılık göstermektedir. İlk yıllarda anneye bağımlı olan çocuğun en büyük kaygısı annesinden ayrılma kaygısıdır. 3–4 yaşında erkeklerde iğdiş edilme kaygısı, kızların babalarının sevgisini, erkeklerin ise annelerinin sevgisini kazanma kaygısı, ilkokul yıllarında ise arkadaş edinememe, derslerinde başarılı olamama kaygısı ve ergenlik yıllarında ise yakın arkadaşlar edinme, bir grubun üyesi olma, karşı cinse hoş görünme ve bedenindeki değişikliklere karşı duyulan kaygılar görülür. Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti veya durumluk sürekliliği değişir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllardır. Araştırmalar küçük çocukların kaygı düzeyinin büyük çocuklardan daha düşük olduğunu göstermiştir (Ök, 1990; Özusta, 1993; Dong, 1994; Ronan, 1994).

Yaşa bağılı olarak hayattan beklentilerin artması, gerçeklerin daha iyi farkına varılması ve sorumlulukların artması buna sebep olabilir. Korkut 1991’de yaptığı çalışmasında ise 13–18 yaş çocuklarında, yaşla kaygı arasında bir ilişki tespit edememiştir.

ii) Cinsiyet: Kaygı düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre kızların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Varol, 1990; Girgin, 1990; Özusta, 1993; Dong, 1994; Ronan, 1994).

Bunun nedeni kızların daha duygusal bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanabilir. Buna rağmen Bozak 1982’de yaptığı çalışmasında 9–12 yaşa kadar kız

öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek ve 13–16 yaşlarda kız öğrencilerin kaygı puanlarının ise erkek öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük veya aynı düzeyde olduğunu belirleyerek, bunun sebebini testin yokladığı etkenlerin veya belirtilerin bu dönemde değişmiş olabileceğine bağlamıştır.

iii) Ana-Baba Tutumları: Kaygı kökenini, çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı altında tutulması, çocuğun altını ıslatma ve cinsel oyunlarının tepkiyle karşılanması, aşırı koruyucu tutumlar, ana-babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıkları, boşanmış ailelerde ana-baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler, çocukta kaygının oluşmasına neden olabilmektedir (Geçtan, 1995; Yavuzer, 1994; Gelder, 1994).

Sargın (1990), Ök (1990) olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin 13–16 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kaygı bulaşıcı bir duygu olduğundan çocuğun çevresindeki kaygılı insanların (anne-baba veya öğretmeni gibi otorite figürlerinin) varlığı ve bunların çocuk tarafından algılanması veya özdeşim kurulmasıyla gelişebilmektedir.

Çocuklar ebeveynlerinin veya onların yerine geçen kişilerdeki kaygı, kızgınlık ve düşmanlık gibi çeşitli heyecanları algılayabilir, kaygılı ve telâşlı bir annenin ses tonu ve güzel havası çocuğu etkisi altına alabilir. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresindeki bazı kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlayabilir (Geçtan, 1999; Çifter, 1985).

Capps vd. (1996) süreğen depresyonlu olan annelerin çocuklarında da kaygı ve korku durumlarının sık görüldüğünü belirlemiştir. Aynı şekilde Aslan vd. (1998) de süreğen depresyonlu olan annelerin çocuklarında kaygı ve depresyon düzeyinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Koşullu sevgi ortamında yetiştirilmiş çocuklar sevgi ve ilgi görmek için yetişkinlerin kendinden beklentilerini yerine getirmeye çalışırlar. Eğer yetişkinlerden

istediği ilgi ve sevgiyi göremezse kaygı duygusu oluşur. Çocuk kaygıyı önlemek için savunma mekanizmalarını kullanır ve bu mekanizmaların sık kullanılması karakter oluşumunu olumsuz olarak etkileyebilir (Çifter, 1985).

iv) Anne-baba eğitim durumu: Eğitim bireylere toplumda istendik davranışlar edindirmeyi amaçlar. Dolayısıyla eğitimin her kademesi bireyi bu amaca yaklaştırır. En yüksek kademe de bulunan kişinin çevresiyle uyumunun daha iyi olacağı düşünülür. Bu sebeple eğitim durumu ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının belirlenmesinde de etkili olabilecektir. Yapılan araştırmalara göre ilkokulu mezunu olan ebeveyn ile yüksek okul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutumlar farklılık gösterebilmektedir.

Varol (1990) anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını belirlerken, Gümüş (1997) anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne-babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

v) Sosyo-ekonomik durum: Sosyo-ekonomik durumun yetersiz olması ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına, hayattan tatmin olamamalarına neden olabilmektedir. Bu da aile ilişkilerine gerginlik, sinirlilik, sebatsızlık, tedirginlik şeklinde yansıyarak, çocuğun yaşamını sürdürme kaygılarının oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca çocuğun okul veya ev çevresindeki arkadaşlarının yediğini yiyememe, giydiğini giyememe ve bunları içine sindirememeleri de kaygı düzeylerini artırabilecektir. Araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Girgin (1990) üç farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocukların kaygı puanlarında farklılıklar görüldüğünü, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aral 1997'de yaptığı çalışmasında da sosyo-ekonomik düzeyle kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Sargın (1990) iki odalı evde yaşayan lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin üç veya daha fazla odası olan evde yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

vi) Anne-baba mesleği: İnsanlar zamanının yarısından çoğunu çalışarak geçirirler. Ebeveynlerin meslekleri onların kişilik özelliklerini etkileyebilmektedir. Sürekli stresli ortamda çalışan ebeveynler gün boyu gergin ve sinirli olacak ve bunu eve gittiğinde istemeden de olsa çocuğuna yansıtabilecektir. Varol (1990) baba mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin baba mesleği memur, subay ile serbest meslek olanlara göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Anne mesleğine göre ise anne mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mesleklerin ebeveynler üzerinde psikolojik etkilerinin yanı sıra çocukta da bazı kaygılara sebep olabilir. Anne veya babasının tehlikeli işlerde çalışması (polis, asker vs.), gece nöbetlerinin olması, iş saatlerinin düzenli olmaması, sürekli seyahati veya evden uzun süre ayrılmayı gerektiren bir işlerinin olması çocukların kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir.

vii) Kardeş sayısı: Kardeş sayısı ailenin tutum ve davranışlarına ve ekonomik duruma bağlı olarak kaygıyı etkileyebilir. Ebeveynlerin çocuğu yeni kardeşe hazırlamamalı, kardeşler arasında ayırım yapmaları, eşit olmayan tutumlar, kardeşler arasında anne ve babanın sevgisini kazanamama gibi kıskançlıktan doğan kaygılar oluşturabilir. Ekonomik düzeyi yetersiz olan ailelerdeki çocukların ihtiyaçlarının karşılanamaması da kaygı yaratabilir.

Kardeş sayısı arttıkça çocuk sadece anne-babasının ilgisini değil, odasını, eşyalarını, kitaplığını, harçlığını paylaşmak zorunda kalmaktadır. Odasına çekilip kendi başına kalmak isteyebilir, kardeşlerine ters davranabilir ve tartışmalar yaşanabilir. Bu koşullar da onun kaygı seviyesinin yükselmesine yol açabilir. Çocuğun tek çocuk olması veya kardeşinin olması onun kaygı düzeyini etkileyebilmektedir. Kardeşler arası kıskançlıklar, çekemezlilikler, anne-babanın ilgisini paylaşamama kaygı oluşumuna temel teşkil edebilir.

Sargın (1990)'ın lise öğrencileri üzerinde çalıştığı, Aral (1997)'in da ilkokul öğrencileri üzerinde çalıştığı araştırmalarını sonuçlarına göre kardeş sayısı arttıkça lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir.

viii) Çocuğun başarı durumu: Çocukların çoğu ailesi tarafından okulda derslerinde başarılı olmaya doğrudan veya dolaylı olarak zorlanır. "Sınıfını geçersen sana bisiklet alırım", "Zayıf getirirsen eve gelme" gibi dolaylı veya direkt ifadeler çocuğun başarı konusunda aşırı hassasiyet kazanmasına neden olabilmektedir.

Bu güne kadar çocukların akademik başarılarıyla kaygı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara göre çocukların akademik başarılarıyla kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bozak (1982), Sargın (1990), Varol (1990) ve Aral (1997) okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

2.2 Sınav Kaygısı

2.2.1 Sınav

Öğrencilerin veya bir işe girmek isteyenlerin bilgi derecesini anlamak için yapılan yoklama imtihan test (TDK, 2006).

Sınav bilgi ve yeteneklerin değerlendirilmesi için yapılan yoklama, direnme gücünün sınanmasına olanak veren zor durum (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1993).

Eskiden olduğu gibi, 20. yüzyılda da, eğitim öğretimi tamamlamak, işe girmek, terfi etmek için vs. birçok alanda sınavlar giderek yaygınlaşmakta ve daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla sınavlar, bilgi çağı insanı için strese ve çeşitli kaygı bozukluklarına neden olan etkenlerden birisidir (Onay, 1997).

2.2.2 Sınav Kaygısı

Artık bir sınav çağında yaşamaktayız. Dünyanın her yerinde birçok insanın hayatı yalnızca sınavlarla etkilenmekle kalmamakta, sınavdaki başarılarına göre

hayatları hakkında kararlarda verilmektedir. Bütün öğretim kademelerinde giriş, yerleştirme, varolan durumu sürdürme veya bir sınıftan / programdan / okuldan diğerine geçiş konusundaki kararlar sınav sonucuna göre verilir. Bu nedenle, birçok öğrencinin sınavları tehdit edici olarak algılamasına ve sınavlar sırasında, özellikle doğa bilimleri disiplinlerinde, geçici duygusal durum olarak tanımlanan durumluluk kaygıyı şaşırmamak gerekir.

Sınav kaygısı, kaygının özel bir durumudur. Kaygı belirtileri olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve tepkilerdir (İlgar, 1999).

Sınav kaygısı hakkında birçok araştırmacı tarafından değişik araştırmalar ve tanımlar yapılmıştır. Aşağıda çeşitli yazarlar tarafından yapılar sınav kaygısı tanımları ele alınmıştır. Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkar, sınav sonucundaki muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardır (Kaymak, 1987).

Sınav kaygısı, sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyen yoğun kaygıdır (Ü.R.A.M, 2004)

Erkan (1994, s.4) sınav kaygısını; sınavlardan veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlar da, fizyolojik, davranışsal ve kognitif (bilişsel) öğelere sahip hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumu olarak tanımlamıştır (Ekşi, 1998).

Kirkland ve Hollandswort sınav kaygısı yerine sınav beceriksizliği kullanabileceğini ifade etmiştir. Onlara göre yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin başarısızlıklarının ana nedeni kaygıları değil, uygun çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve sınavlardaki beceriksizlikleridir (İlgar,1999).

Baltaş ve Baltarı (1992, s.119–120)'a göre sınavdan korkmakla, sınav korkusu arasında büyük fark vardır. Sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan bir sınava göre zamanı programlayarak çalışır ve zaman gittikçe de korkusu azalır. Hiç şüphesiz öğrenci, sınavdan hemen önce, bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götüreceğ, canlı ve diriltecek ölçüde olumlu ve gerekli bir duygudur. Sınav korkusu

duyan bir öğrencininse, sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artar. Bu korku, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav anı geldiği zaman tutulur kalır.

Kaygı; daha önce de belirtildiği gibi, temelde, kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil, olayın kişi için taşıdığı anlamdan ileri gelmektedir. Birçok öğrenci, sınavla birlikte, kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiğini düşünür. Böyle bir değerlendirmenin doğurduğu kaygı sırasında, beden kimyasında meydana gelen değişiklikler, beyinde öğrenme için gerekli olan protein zincirlerinin oluşumunu engeller. Daha açık bir ifadeyle, kaygı akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bazen. Bu sebeple yüksek sınav kaygısı, öğrenci başarısızlığına yol açan en önemli faktörlerden biridir.

2.2.3 Sınav Kaygısının Boyutları

Sınav kaygısının iki boyutundan söz etmek mümkündür. Sınav kaygısı literatürüne Liebert ve Morris tarafından 1967 de katılan bu iki kavram Kuruntu Boyutu, Duyuşsallık Boyutu'dur.

i) Kuruntu Boyutu: Sınav kaygısının bilişle ilgili boyutudur ve başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için gereken yeteneği hakkında kuşkuya düşmek gibi içsel konuşmaları içerir.

ii) Duyuşsallık Boyutu: sınav kaygıyla ilişkili fizyolojik tepkilerdir. Hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel reaksiyonlar, duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilir. Yapılan çalışmalar sınav esnasında öğrencilerin duyuşsallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını ortaya koymuştur.

Spiegler, Morris ve Liebert (1967) heyecan düzeyinin 5 gün öncesinden sınavın başlangıcına kadar anlamlı düzeyde arttığını, ancak sınav süresince azaldığını saptamışlardır. Kuruntu ögesi ise görece olarak daha istikrarlı bulunmuş, azalma ve artış sağlanmamıştır (İlgar, 1999).

2.2.4 Sınav Kaygısının Sebepleri ve Belirtileri

Bu bölüme kadar kaygı ve sınav kaygısının niteliğinden bahsedildi. Bu bölümde sınav kaygısının sebepleri ve belirtileri üzerinde kısaca durulmasında fayda vardır.

2.2.4.1 Sebepleri

Heyecanların nedenlerini bireyin çevresini algılayış tarzından ayırmak olanaksızdır. Belirli bir ortam içinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde korku, ya da kaygı olmaz. Diğer yandan aynı çevredeki başka biri, çevreyi tehlikeli bulabilir ve bu algılamayla ilgili heyecanları yaşayabilir. Hangi sosyal ortamın nasıl algılanacağını içinde yetiştiğimiz kültür bize öğretir. Bu nedenle, hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklı olabilir. Ancak, bütün toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapmak olanağı vardır. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak yönleri belirtir.

i) Desteğin çekilmesi: Fatih'in annesi, babası, kardeşi Hatice, evdeki odası, çalışma masası, komşuları, arkadaşları, evdeki köpek, kedi onun yaşamının bir parçasıyken, birdenbire kendisini yabancı bir şehirde, yabancı bir evde, aile, akraba, arkadaş ve tanıdıklarının hepsinden uzakta bulur. Yeni çevresinde şimdiye kadar alışagelmiş olduğu "destekler" yoktur. Alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.

ii) Olumsuz bir sonucu beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.

iii) İç çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Daha önce güdülerle ilgili olarak belirttiğimiz gibi, bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir çözüm yolu ararız; çözüm yoluna ulaşıncaya kadar bir derece kaygı duyarız. Örneğin, nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte tehlikeli

bir gelişme içinde olduğuna inanan birey, bu silahların geliştirildiği bir laboratuarda çalışmak zorunda kalırsa, kendisini sürekli bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

iv) Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilememeye yeğlenir. Tarih içinde insanoğlunu düşünmeye ve keşfetmeye iten nedenlerden biri belirsizliği kaldırmak güdüsü olmuştur. İnsanoğlunun belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kurumları ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yarattığı söylenebilir (Cüceloğlu, 2005, s.277–278).

2.2.4.2 Belirtileri

Genel olarak kaygı ve sınav kaygısının belirtileri şunlardır.

i) Fiziksel Belirtiler:

- Kalp atışlarında hızlanma, çarpıntı
- Hızlı nefes alıp verme, düzensiz solunum
- Terleme veya titreme
- Ellerde titreme, vücuda ateş basma
- Kas yorgunluğu, uyuşma
- Rengin soluklaşması, gözbebeklerinde büyüme
- Baş ağrısı, uykuda güçlük, kâbus görme

i) Psikolojik Belirtiler:

- Dikkatini toplayamama
- Sık sık endişe, huzursuzluk, öfke, kızgınlık, korku ve ümitsizlik duygularını yaşama
- Gergin, tedirgin ve mutsuz ruh hali

- Öğrendiklerini hatırlamada güçlük çekme
- Yeni öğrenmelerde sorun yaşama
- Düşünmede ve algılamada zorlanma
- Ders çalışmaktan rahatsız olma (Ü.R.A.M, 2004)

iii) Zihinsel Belirtileri: Felaket yorumları içeren tüm inanç ve düşünceler (Yapamayacağım, başarısız olacağım, kötü not alacağım, rezil olacağım gibi), aşırı uyanıklık hali, kendini aşırı gözleme, unutkanlık, dikkatini toplamada, sınav sorularını okuyup anlamada, düşünceleri organize etmede, soruları cevaplarırken anahtar kelimeleri, konuları hatırlamada güçlük.

iv) Fizyolojik Belirtileri: Kalp atışlarında hızlanma, nefes alıp verişin hızlanması, çeşitli kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, terleme ya da üşüme, titreme, ateş basması, başağrısı, baş dönmesi, yüz kızarması, göğüste ağrı basınç ve sıkışma, bulantı, kusma, ishal, sık idrara çıkma, soğuk ve nemli eller v.b.

v) Duygusal Belirtileri: Gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korku (hata yapma, bildiklerini unutma korkusu), endişe (sürenin yetmeyeceğine, gelecekte olacağı, tahmin edilen olumsuz durumlara dair yaşanan endişe), panik, kontrolü yitirme hissi, güvensizlik, çaresizlik, heyecan.

vi) Davranışsal Belirtileri: Kaçma (ders çalışmayı bırakma, sınavı yarıda bırakma), kaçınma (ders çalışmayı erteleme, sınava girmeme), (Yargıcı,2006).

2.2.5 Sınav Kaygısıyla Başetme Yöntemleri

Sınav Kaygısıyla Başetme Yöntemleri, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoglu'nun (2003) Sınav Kaygısıyla Başetme Yöntemleri Adlı Çalışmasında Ayrıntıları İle İncelenmiştir. Çalışmaya İlişkin Detaylar Aşağıda Yer almaktadır.

Sınav kaygısının anlık bir duygu olmayıp, başkalarının kişiyi değerlendirmesine ilişkin durumlarda ortaya çıkan bir duygu, düşünce ve davranış biçimi olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı çeken bir kişi, zihni (bilişsel) olarak

kuruntulanmaktadır. Sınava girecek öğrenci kafasında başarısızlığına ilişkin ve bunun sonunda karşılaştıklarına ilişkin düşünceler oluşturur. Muhtemel başarısızlığın kendi gözünde anne babası, arkadaşları ve başkalarının gözündeki değerlendirmelerini yapar. Bunları düşünerek kuruntulanır.

Kuruntuların dışında sınav kaygısı sonunda öğrencide bedensel ve duygusal bazı değişiklikler yaşanır. Nefes alış verişlerinde düzensizlik, kalp vuruş sayısında artış, midede bulantı, iç sıkıntısı, ateş basması, ağız kuruluğu, ellerde ve ayaklarda soğumalar ve gerginlik gibi değişiklikler sınav kaygısına bağlı bedensel ve duygusal değişikliklerdir.

Yüksek sınav kaygısı olan bireylerin eleştirilmeye, değerlendirilmeye ve yargılanmaya karşı daha duyarlı davrandıkları, kendilerini daha çok eleştirdikleri, öz güvenlerinin olmadığı, okul başarılarının daha düşük olduğu ve genel olarak kızların, erkeklere göre daha yüksek sınav kaygısı taşıdıkları görülmüştür (Kaymak, 1987).

Çeşitli araştırmalar, sınavlardan kaygılanan öğrencilerin başarılarının bir kaygıdan olumsuz etkilendiği yolundadır. Araştırmalara göre kaygı yalnızca doğrudan yazılı sınavla ilgili durumlarda ortaya çıkmamaktadır; sınıf içinde okuma yaptığında, sınıf içi tartışmalara katıldığında, ödev yaptığında ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlerde sınav kaygısına benzer tepkiler ortaya çıkmaktadır.

Evde okul çalışmaları ve girecekleri sınavlar konusunda anne babanın endişe yaratan davranışları çocukta da endişe yaratır.

Aşırı kaygılı depresyonlu çocuklarda da çevreye karşı ilgisizlik, ümitsizlik, kederli olma ve kendilerini küçük görme görülebilir. Bu davranış ve tutumları çevreye doğrudan zarar vermediği için dikkat çekici olmayabilir.

Bu çocuklar mutsuzluklarını sürekli olarak dışa vurabilirler ve devamlı ağlarlar. Akranları tarafından dışlanabilir, itilebilir ve devamlı olarak küçük görülen, itilip kakılan bireyler haline gelebilirler. Okul başarıları azalmış, ders çalışmaya ve ödev yapmaya ayırdıkları zaman artmıştır (Ginnet, 1988).

2.2.5.1 Öğrencilerin Sınav Kaygısını Azaltmak İçin Yapabilecekleri

Sınavla ilgili düşüncelerini gözden geçirmeli ve akılcı olmayanların yerine akılcı olanları koymalıdır.

i) Sınavlarda kişilik değeri ile sınav başarısı arasında doğrudan ilişki yoktur, ikisi arasında ilişki kurmak kaygıyı yükseltir.

ii) Önceki başarı ve/veya başarısızlıkları her zaman daha sonraki başarı ve başarısızlıkların göstergesi olmayabilir. İlköğretimde çok başarılı bir öğrencinin, sınavla öğrenci alan orta öğretim kurumlarının sınavından başarı gösterememesi veya orta öğretimde çok başarılı olan birinin yüksek öğretim sınavında başarı gösterememesi mümkündür. Bu sonuç, onların daha sonraki dönemlerde de başarısız olacağı anlamına gelmez.

iii) Sınavdaki başarısızlığın anne babanın kendisine olan sevgisini azaltacağı düşüncesinde olanlar da bu düşüncelerini gözden geçirmelidirler.

Sınavla ilgili beklenti ve ona verilen değer konusunda anne babanın çocuğu ile konuşması gerekir. Sınava girmeden önce, olası bir başarısızlık durumunda anne ve babasının çocuğuna olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağı çocuk ve genç tarafından bilinmelidir. Burada anne ve babalara çok önemli görevler düşmektedir. Kolej ve üniversite sınavlarının bir başarı sınavı olmaktan çok, bir sıralama sınavı niteliği taşıdığı bilinmelidir. Sınava ne kadar çok aday katılırsa, kontenjan sabit olduğundan kazanma şansı o ölçüde düşecektir.

iv) Adaylar sınav sonunda olabilecek olumsuz bir sonuca kendilerini hazırlamalılar. Sınavı kazanamamak en kötü sonuçtur. Olabilecek kötü sonuca kendimizi hazırlarsak kaygımız azalır. Bir sınav başarısızlığının dünyanın sonu anlamına geldiğini düşünmek hiçbir şekilde gerçekçi olamaz. Her zaman yeni bir fırsat için zaman vardır ve hiçbir sınav yetişmekte olan bir insan için bütün ümitlerin bağlandığı bir "kayıp" olamaz. Her zaman yeni imkânlar doğabilir ve yeni hedefler konabilir.

Başarı kazanmış insanların yaşamları incelendiğinde çoğunluğunun yüksek öğrenim diplomasına sahip olmadıkları görülür.

v) Zorunluluk bildiren düşüncelerden sakınılmalıdır. Bu düşünce biçimi de akılcı görünmemektedir. Bu şekilde zorunluluk ifade eden düşünce biçimleri rahatsızlık yaratır. Buna benzer başka "Muhakkak yapmalıyım" şeklindeki düşünce biçimleri kaygı doğurur (Blackburn, 1992).

Bu tür düşünceler kişiye başka seçenek bırakmayan ve o bireyi "muhakkak" başarmak, üstesinden gelmek sorumluluğu ile karşı karşıya bırakan düşüncelerdir. Doğal olarak bu şekilde düşünme bireyleri zorlar.

vi) Sınavla ilgili olumlu hayaller kurmanın, kendini, sınav sırasında kendinden emin, telaşsız ve rahat olarak düşünmenin rahatlamaya katkısı vardır. Adaylar en azından sınav öncesinde, sınav sırasında ve sınav sonrasında karşılaşacakları durumla ilgili olumsuz hayallemelere son vermelidir. Bunun için olumsuz hayalleri bir video filmi olarak düşünüp renkli olanları siyah beyaz haline getirmek, olumsuz görüntüyü dondurmak ve filmi ters sarıp, kaseti çıkarıp saklamak gibi hayalleme alıştırmaları işe yarayabilir (Özer, 1990).

Aynı şekilde olumsuz içerikli hayalleri olumluya çevirmek, olumlu hayalleri canlı ve parlak renkli olarak düşünmek de sınava ait kuruntularımızı engelleyecektir.

vii) Düzgün nefes alma ve gevşeme egzersizleri yapmanın yararı vardır.

Sürekli kaygılanmanın doğal bir sonucu vücuttaki kas gerginlikleridir. Yüz, boyun, göğüs ve karın kaslarında meydana gelen bu gerginlikleri beynimizden ulaştırdığımız uyarılar yolu ile ortadan kaldırılabilir. Bu durum da kaygı yaratan durumu ortadan kaldırmaz, ama kaygı sonucu erginleşen vücut kaslarını gevşeterek kaygının yarattığı sonuçlarla bir ölçüde "baş edebiliriz."

Düzgün olarak gerginleşen nefes alıp verme alıştırmaları yaparak beyne giden oksijeni arttırmamız ve böylelikle daha "uyanık" bir durumda olmamız mümkündür.

Bunun için rahat bir konumda oturmak, önce ciğerlerin alt kısmını, sonra geri kalan kısmını doldurmak gerekir. Sonra bir birim zamanında aldığımız havayı yavaşça (iki birim zamanda) çıkarmak suretiyle nefes alıştırmayı tamamlar. Bu alıştırmayı günde 3–4 kez 5–10 dakika uygulanması gerginliklerin azalmasına yol açar.

Spora, oyuna ve diğer serbest zaman etkinliklerine zaman ayırmak da kaygıyı azaltır.

2.2.5.2 Anne Babaların Sınav Kaygısını Azaltmak İçin Yapabilecekleri

i) Anne babanın; çocuğu çalışmadan soğutucu davranışlar göstermemesi, bıktırıcı şekilde "Ders çalış!" öğüdünü tekrarlamaması, teşvik edici olması, çalışma isteğini artırıcı şekilde davranması gerekir (Baltaş, 1989).

Anne baba çocuğun yanında telâş ve panik göstermeden, olumsuz örnekler vermeden, aşağılamadan, başkası ile kıyaslamadan, başarısızlığı cezalandırarak değil; başarıyı ödüllendirerek onu teşvik edebilir.

Çocuğun düşük okul başarısı karşısında aşağılanması, onun kendinden daha başarılı olanlarla sürekli olarak kıyaslanması, başarısızlığın gerek alaya alınarak, gerekse küçük düşürmek suretiyle yüze vurulması çocuğun, sınavda başarısızlık durumunda karşı karşıya kalacağı durum hakkında kuruntulanmasına sebep olur.

Anne baba tavırları olumlu olduğu ölçüde başarısızlığın çocuk tarafından telafi edilmesi mümkün olabilir (Büyükkaragöz, 1990).

ii) Kendilerini değersiz gören ve öz güvenleri sarsılmış çocuklara evde ve okulda üstesinden gelecekleri sorumluluklar verilmelidir. Bu sorumlulukları güzel sözlerle ve teşvikle gerçekleştirecektir. Çocuğa sınıf içinde konuşması için fırsatlar vermek ve onu teşvik etmek gerekir. Akran ilişkilerini kolaylaştırmak için anlayışla karşılanacağı ortamlarda uygun ilişkiler kurmasına yardım etmek gereklidir.

iii) Çocuklardan kapasitelerinin üstünde başarı göstermesi istenemez. Bu, onun aşırı zorlanması anlamına gelir. Unutmamalıdır ki herkes aynı kapasitede değildir. Kolej ve Anadolu Lisesi sınavlarına girenlerin kazanma oranları üniversite sınavlarından da

düşüktür ve bu sınavlarda çalışmanın yanında kişisel kapasite, öğrenme hızı ve akılda tutma süresi gibi etkenler de önemlidir. Unutulmamalıdır ki her çocuğun öğrenme kapasitesi birbirinden farklıdır.

iv) Sınav başarısızlığı "dünyanın sonu" olarak algılanmalıdır. Başarısız olduğunda da sevgi ve güvenin devam edeceğini çocuk bilmelidir. Sınavı kazanamazsa neleri yapacağına, hangi yolların izleneceğine anne baba çocukla birlikte karar vermelidir. Çocuklar başarı ve başarısızlığın tek bir sınava bağlı olmayacağını bilmelidir.

v) Çocuğun okumak istediği okula ve seçmek istediği meslek konusundaki kararına saygı gösterilmelidir. Anne baba ona kendi önerilerini söyleyebilir; ama onun yerine karar almamalıdır. Ebeveyn çocuğun ilgi ve yeteneklerine saygı göstermeli ve onu olduğu gibi kabul etmelidir (Kulaksızoğlu, 1992). Anne baba çocuğun kendi hayatını yaşamaya hakkı olduğunu unutmamalıdır.

vi) Ana babanın önceden beri evde ve dışarıda çocuğun hangi davranışlarının kabul edilebilir, hangi davranışlarının kabul edilemez olduğunu çocukla kararlaştırması ve çocuğun hangi kurallara göre hareket edeceğini bilmesi gerekir. Çocuk büyüyüp ergen yaşa geldikçe, ebeveyn önceden kabul edilemez olarak gördüğü bazı davranışlara ait hoşgörüsünü artırmalıdır. Büyüyen çocuğa yeni şartların gerektirdiği kuralları koymak zorundadır.

vii) Ana baba, çocuğun bazen olumsuz davranışlarını görmezden gelmeli, olumlu davranışlarını da ödüllendirmelidir.

viii) Evde çocuğun çalışma çevresini düzenlemek için belirli bir yer ayırmak ve ev içi düzenlemeyi ona göre yapmak, çocuğu çalışmaya yönlendirilebilir.

2.2.5.3 Öğretmenlerin ve Okulun sınav Kaygısını Azaltmak İçin Yapabilecekleri

i) Verimli ve etkin ders çalışma becerisi kazandırmak okulun görevleri arasındadır. Okul rehberlik servisleri, bu bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmalıdır.

ii) Kaygı düzeyi yüksek olan, bu alanda yoğun sınav kaygısı olan çocuk ve gençlere yönelik grup çalışmaları yapmak sınav kaygısının azalmasına, böylece okul başarısının artmasına yol açacaktır.

iii) Öğrencilerde kaygı oluşturacak olumsuz öğretmen davranışlarını azaltmak ve öğrencilerle ilişkide onlara değer verdiğimizizi anlatmak gerekmektedir. Öğretmenler başarılı ve öğrenme isteği yüksek öğrencilerle daha çok ilgilenmekte ve daha az başarılı olanlara daha az zaman ayırmaktadır. Öğretmen başarılı bulmadığı öğrenciye soru sorarken bile daha az beklemekte ve soruyu başka öğrenciye yöneltmektedir.

Öğretmenin başarı beklentisinin yüksek olması öğrenci başarısını da yükseltmektedir. O nedenle daha az başarılı gördüğümüz öğrencilere güven vermek, ona "Başarılı olacağına inanıyorum" demek öğrencinin başarısını artıracaktır.

iv) Öğretmenlerin öğrenciyi başarılı öğrencilerle karşılaştırması ve başarısızlığını yüzüne vurması öğrencide başarısızlık kaygısını artıracaktır. O nedenle, her öğrencinin kendinin önceki durumu ile karşılaştırılması gerekir.

v) Öğretmenler öğrencilerine "Zekisin", "Başarısın" Yerine, kendini zeki bulmayan öğrenciler için "Çalışırsan başarısın" mesajını vermeli ve başarısı düşük öğrencilere daha çok sosyal ödüller vererek grup içinde desteklemelidir. Başkaları tarafından değerli bulunan çocuk ve gençlerin benlik saygıları yükselir ve kendilerini daha çok yetkin görürler, bu da okul başarılarını artırabilir (Kulaksızoğlu, 2005).

2.2.6 Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde, 1974-1979'larda gerçekleştirilen, beş yıllık bir araştırmanın ürünüdür. İlk kez el kitabıyla birlikte 1980'de yayınlanmıştır. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir ölçektir, belirli duruma özgü bir boyutu olan sınav (ya da değerlendirme) kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, kuramsal algılanışı ve yapısı ile gençlerde ve yetişkinlerde genel kaygıyı yatkınlığı belirleyen Spielberger Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin, Sürekli Kaygı Ölçeğine çok benzer bir envanterdir (Spielberger, 1980). Ülkemizde yaygın olduğu

izlenimini veren sınav kaygısının ve kaygı düzeyinin saptanabilmesi için Türkçeye uyarlanmış olan bu envanter, Liebert ve Morris'in (1967) önerdiği iki kavramdan yararlanılarak geliştirilmiştir.

Necla Öner'in yönetiminde 1983–1986 yıllarında Boğaziçi Üniversitesinde yürütülen bir dizi uyarlama çalışması sonucu Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Türkçeleştirilmiştir. Üç aşamada yapılan ölçek uyarlamasının ilk iki aşaması SKE'nin (1) Türkçe çevirisinin dil eşdeğerliği ve (2) güvenilirliğinin araştırıldığı bir Yüksek Lisans tezi (Albayrak Kaymak, 1985) çalışması; üçüncü aşaması da ölçeğin geçerlik çalışması olmuştur. (İlgar,1999).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA

3.1 Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Çalışmanın bu bölümünde, farklı tür liselerde (meslek lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, genel lise) eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerinin ölçüldüğü bir araştırma yer almaktadır. Ayrıca sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörler cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerde ilişkisel olarak ele alınmıştır.

Son yıllarda üniversiteye giriş sisteminde meydana gelen değişikliklerin farklı tür liselerde (meslek lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, genel lise) eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığını ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörlerin (cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama) sınav kaygısı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

3.2 Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Ümraniye ilçesindeki 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında lise son sınıfa devam eden ve üniversite adayı öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki Devlet liselerinden yansız olarak seçilmiş okullarda okuyan lise son sınıfa devam etmiş ve üniversite adayı olmuş ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan okullar:

Genel Liseler:

— 75.Yıl Cumhuriyet Lisesi

—Atakent Lisesi

—Mehmetçik Lisesi

—Mevlana Lisesi

—Namık Kemal Lisesi

—Nesrin Uçmaklıoğlu Lisesi

—Ümraniye Lisesi

Endüstri Meslek Liseleri:

—Atatürk Endüstri Meslek Lisesi

—Taşdelen İMKB Endüstri Meslek Lisesi

—Ümraniye Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

Kız Meslek Liseleri:

—30 Ağustos Kız Meslek Lisesi

—Ümraniye Kız Meslek Lisesi

Ticaret Meslek Liseleri:

—75. Yıl Cumhuriyet Ticaret Lisesi

—Hüseyin Avni Sipahi Ticaret Meslek Lisesi

—Sarıgazi Ticaret Lisesi

—Ümraniye Ticaret Lisesi

Bu okullar içinden tarafsız (okullar türlerine göre bir torbaya konulup çekiliş yapıldı. Her çekilişten sonra, adı çıkan okul tekrar torbaya geri atılarak, her okulun seçilme şansının eşit olması sağlandı. Genel Liselerden Mevlana Lisesi, endüstri meslek

liselerinden Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi, kız meslek liselerinden Ümraniye Kız Meslek Lisesi, ticaret liselerinden Ümraniye Ticaret Lisesi çekiliş sonucu belirlendi. Ümraniye İmam Hatip Lisesi tek olduğu için kuraya dahil edilmedi.) olarak seçilen, araştırma için veri toplanan ve uygulama yapılan okullar:

—Ümraniye Mevlana Lisesi

—Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi

—Ümraniye Kız Meslek Lisesi

—Ümraniye Ticaret Lisesi

—Ümraniye İmam Hatip Lisesi

Örneklem gurubu içerisinde yer alan her okulun lise son sınıf öğrencilerinden 100 tanesine ulaşılması çalışmada hedeflenmiştir. Ancak, çeşitli nedenlerle (devamsızlık) öğrencilerin tamamına ulaşamamak, uygulamalar sırasında yanlış anlama, anlaşılabilir ve yanıtlamalar nedeniyle geçersiz sayılanlar sonucu ulaşılabilen toplam öğrenci sayısı 481 kişi olmuştur.

3.3 Öntest

Araştırma öncesi esas anket gurubuna anket uygulanmadan önce İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan Ümraniye lisesinde 2 lise son sınıfından tarafsız olarak seçilen 30 kişilik bir öğrenci gurubuna 12.02.2006 tarihinde saat 10'da okulun konferans salonunda sınav kaygısı anketi uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş ve ankette güvenilirliği düşüren soruların olup olmadığı test edilmiştir. Öntest sonucunda ankette güvenilirliği düşüren herhangi bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir.

3.4 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma amacına uygun bir anket için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucu öğrencilere uygulanmak üzere Spielberger ve bir gurup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida

Üniversitesinde 1974–1979 yılları arasında hazırlanan Sınav Kaygısı Envanteri ve Pınar Ekşi tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır.(Ekşi, 1998).

Sınav Kaygısı Envanteri sınav kaygısını ölçmek için geliştirilmiştir. Bu envanter Liebert ve Morris (1967)'in önerdiği iki kavramdan yararlanarak geliştirilmiştir. Birbirinden farklı iki boyutu temsil eden bu kavramlar kuruntu (bilişsellik) ve duyusallık (heyecansallık) olup sınav kaygısı envanterinin alt testlerini oluşturur.

i) Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yoludur. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir.

ii) Duyusallık, ise sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar 'duyusallık' belirtileri olarak kabul edilir.

Sınav Kaygısı Envanteri (ek-1) tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında dört seçenekli (1) hemen hiçbir zaman, (2)bazen, (3)sık sık ,(4)hemen her zaman yanıt şıkkı bulunur. Yanıtlayıcılar, sınavdan önce, sınavda veya sınavdan sonra yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtirler.

Toplam 20 envanter maddesinin sekizi kuruntu (bilişsellik), diğer onikisi ise duyusallık alt testlerini oluşturur. Ölçmede üç ayrı puan elde edilir. Bunlar kuruntu (bilişsellik) puanı, duyusallık puanı ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da genel puan.

Anketin demografik bilgiler kısmında toplam 9 soru yer almaktadır. (ek-2)

Ankette, başlangıçta yanıtlayıcılara yönelik açıklayıcı bir yönerge yer almaktadır. Öğrencilerden isim yazması istenmemiştir. Ancak okul adının yazılması istenmiştir. Sorular cinsiyet, okul türü, seçmek istediği bölüm, özel bir dershaneye

devam edilip edilmediği, özel ders alınıp alınmadığı, öğrencinin ailesinde üniversite sınavına daha önce girmiş olan kardeşin olup olmadığı, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın ölü, yaşıyor, boşanmış, birlikte bulunup bulunmadığı şeklinde yer almıştır.

3.5 Veriler Ve Toplanması

Verilerin toplanması işlemi araştırmacının kendisi tarafından belirlenmiş olan okullara ve sınıflara gidilerek yapılmıştır. Bu işlemler 2006 yılında şubat ayının ilk iki haftası ve mart ayının ilk üç haftasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sırasında öğrencilerin gönüllü olması esası ön planda tutulmuştur.

3.6 Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

Verilerin toplanması işlemi tamamlandıktan sonra anketler tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucu boş bırakılan, yanlış ve eksik doldurulan 19 anket araştırma dışı bırakılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına yüklenip istatistiksel işlemlere başlanmıştır.

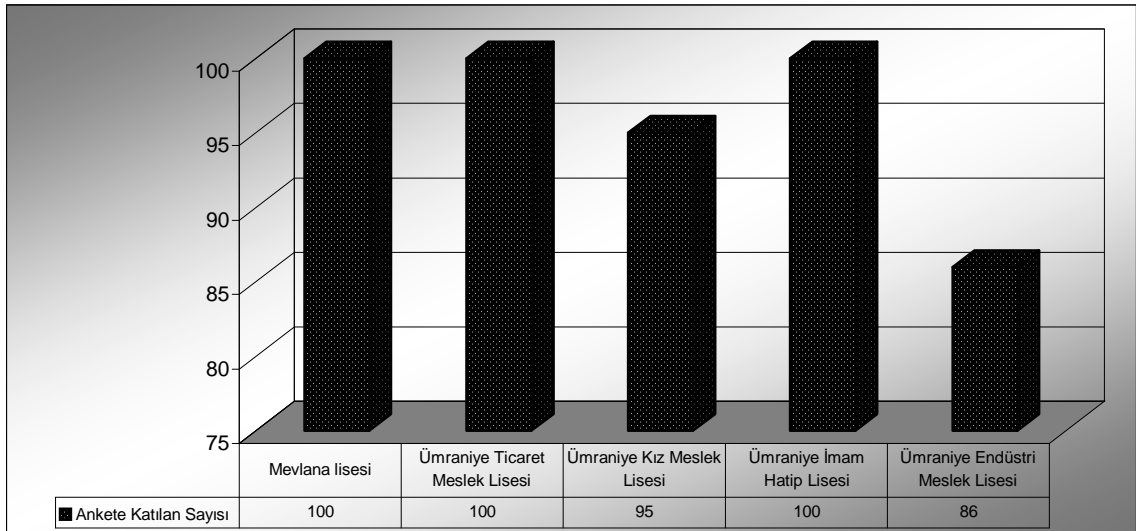
3.6.1 Ankete Katılanlar Hakkında Kişisel Bilgiler

Bu bölümde ankete katılan lise son sınıfı öğrencilerinin kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre devam ettiği okula, cinsiyetine, seçmek istediği bölüme, dershaneye gidip gitmeme durumu, özel ders alıp almama durumu, ailede daha önce üniversite sınavına girmiş kimse olup olmama durumu, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olup olmama durumu, anne ve babanın eğitim durumuyla ilgili özetleyici bilgiler aşağıda tablo ve şekil olarak verilmiştir.

Ankete katılan 481 öğrencinin gittikleri lise bakımından dağılımları incelendiğinde 100'ünün Mevlana lisesine, 100'ünün Ümraniye Ticaret Meslek Lisesine, 95'inin Ümraniye İmam Hatip Lisesine, 86'sının ise, Ümraniye Endüstri Meslek Lisesine devam ettiği görülmektedir. (Tablo 1, Şekil 1)

Tablo 3.1. Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Dağılımları

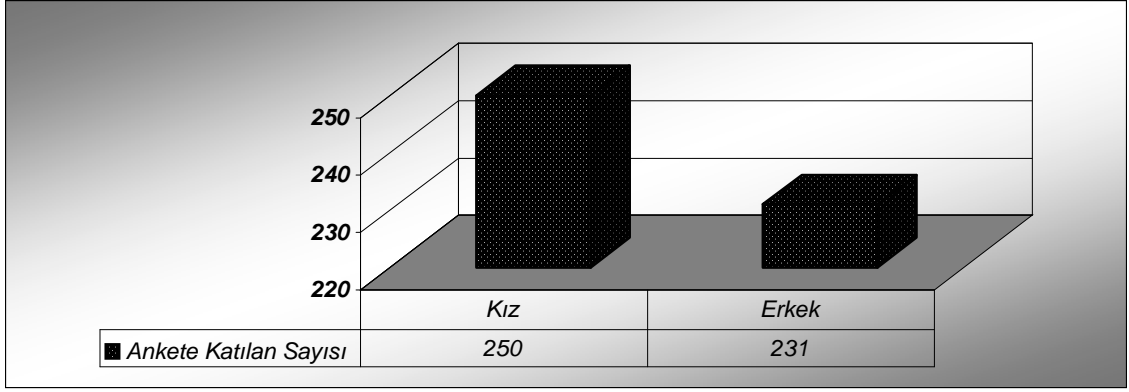
Okul Adı	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Ümraniye Mevlana Lisesi	100	20,79	20,79
Ümraniye Tic.Mes. Lisesi	100	20,79	41,58
Ümraniye Kız Meslek Lisesi	95	19,75	61,33
Ümraniye İmam Hatip Lisesi	100	20,79	82,12
Ümraniye Endüstri Mes. Lisesi	86	17,88	100,00
Toplam	481	100,00	

**Şekil 3.1.** Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Dağılımları

Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2 ve Şekil 2’de gösterilmektedir. Buna göre ankete katılan öğrencilerin 250’sinin, (%51.98) kız, 231’inin (%48.02) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Kız	250	51,98	51,98
Erkek	231	48,02	100,00
Toplam	481	100,00	

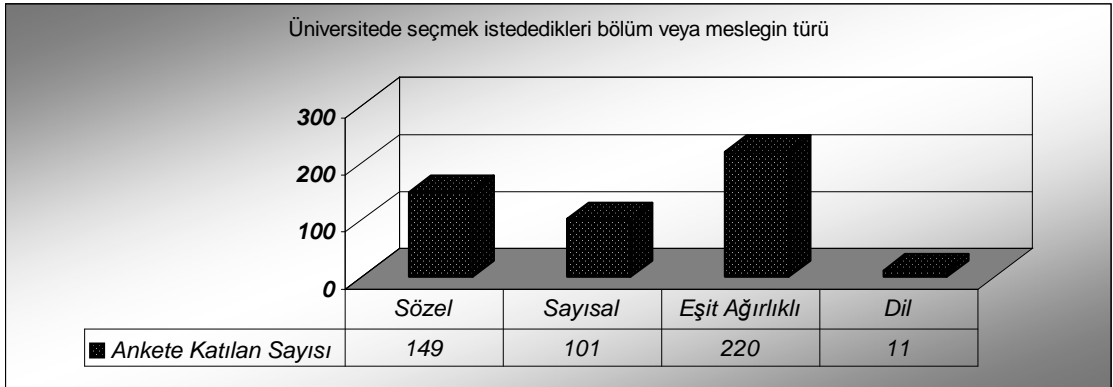


Şekil 3.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Ankete katılan öğrencilerin üniversitede seçmek istedikleri bölüm veya mesleğin puan türü öğrencilere sorulduğunda, ankete katılan öğrencilerin %45.74'ünün eşit ağırlık puanı ile öğrenci Alan bölümleri tercih etmek istedikleri, %30.98'inin sözel puan ile %21'inin sayısal puan ile %2.29'unun ise dil puanı ile öğrenci alan bölümleri tercih etmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3, Şekil 3 özetlenmektedir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Üniversitede seçmek istedikleri bölüm veya mesleğin puan türüne göre dağılımları

Üniversite Sınav Sonucu Öğrencinin Seçmek İstedığı Bölüm	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Sözel	149	30,98	30,98
Sayısal	101	21,00	51,98
Eşit Ağırlıklı	220	45,74	97,71
Dil	11	2,29	100,00
Toplam	481	100,00	



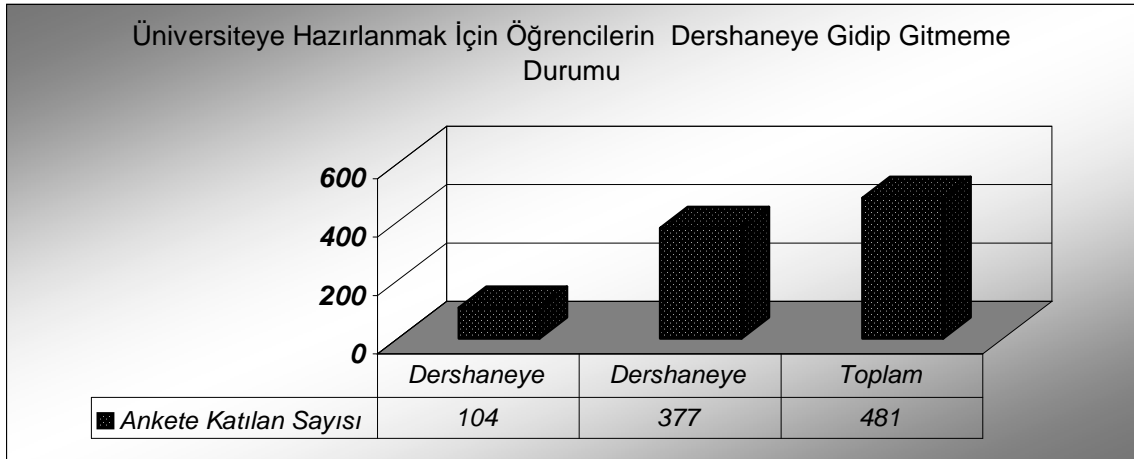
Şekil 3.3. Öğrencilerin Üniversitede seçmek istedikleri bölüm veya mesleğin puan türüne göre dağılımları

Ankete katılan öğrencilere dershaneye gidip gitmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar Tablo 4 ve Şekil 4'te özetlenmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Üniversiteye Hazırlanmak İçin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna İlişkin Dağılımları

Üniversiteye Hazırlanmak İçin Öğrencinin Dershaneye Gitme Durumu	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Evet	104	21,62	21,62
Hayır	377	78,38	100,00
Toplam	481	100,00	

Tablo 4'te, ankete katılan öğrencilerin %78'inin üniversiteye hazırlanmak için dershaneye gitmediği, %21.62'sinin ise dershaneye gittikleri görülmektedir.



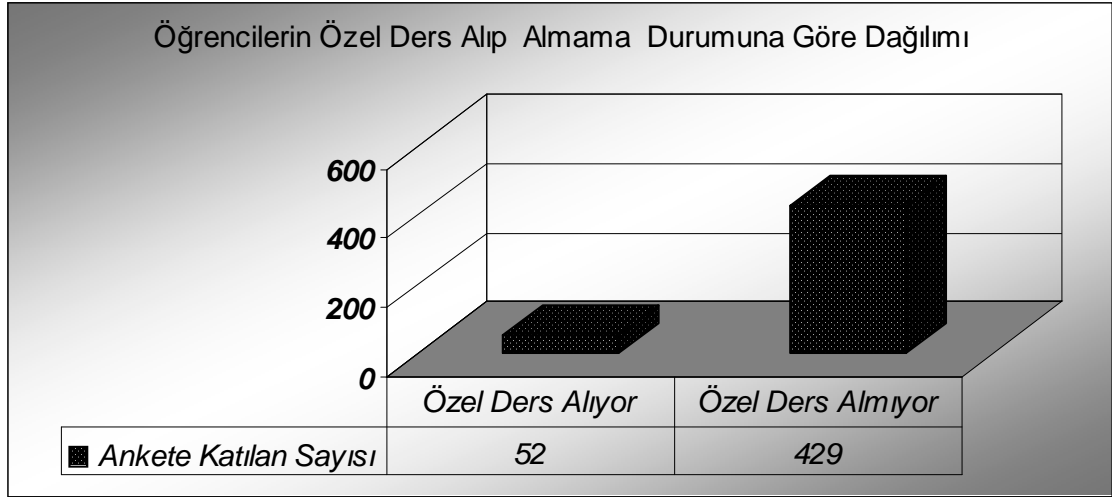
Şekil 3. 4. Öğrencilerin Üniversiteye Hazırlanmak İçin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna İlişkin Dağılımları

Ankete katılan öğrencilerin özel ders alıp almama durumları Tablo 5 ve Şekil 5'te görülmektedir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre dağılımları

Özel Ders Alma Durumu	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Özel Ders Alıyor	52	10,81	10,81
Özel Ders Almıyor	429	89,19	100,00
Toplam	481	100,00	

Özel ders Alma oranının dershaneye gitme oranından çok daha düşük olduğu görülmektedir. Ankete katılan 481 öğrencinin sadece 52'si yani %10.81'i özel ders almaktadır. %89.19'luk büyük bir kısım ise üniversiteye hazırlanmak için özel ders almadıklarını belirtmişlerdir.



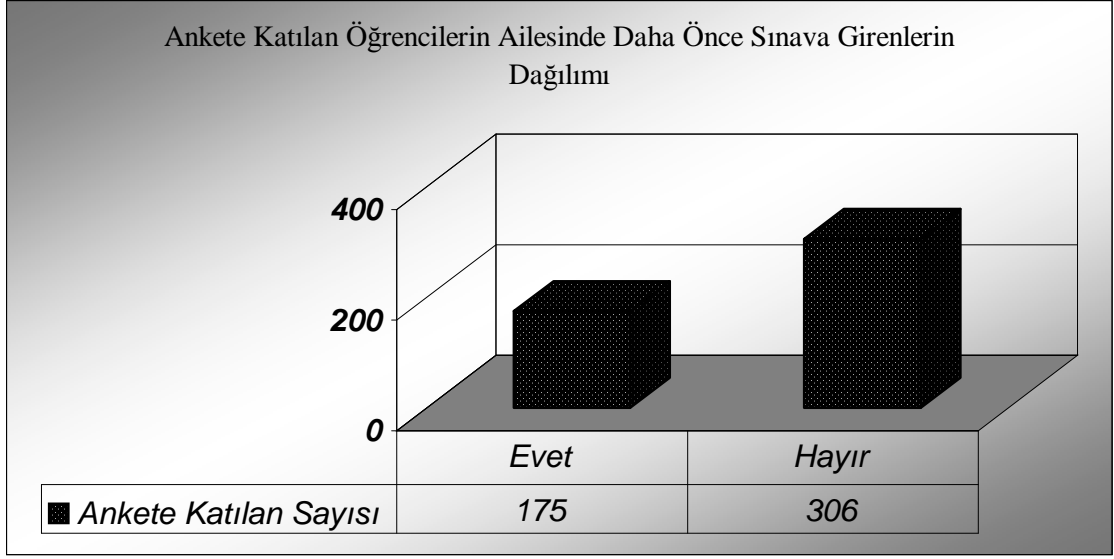
Şekil 3.5. Öğrencilerin Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımları

Ankete katılan öğrencilere ailelerinde daha önce üniversite sınavına girmiş kişiler olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 6 ve Şekil 6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Üniversite Sınavına Aileden Daha Önce Girmiş Kimse Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları

Ailede Sizden Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Var mı?	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Evet	175	36,38	36,38
Hayır	306	63,62	100,00
Toplam	481	100,00	

Söz konusu Şekil ve Tablolar incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %36.38'inin ailesinde daha önceden üniversite sınavına girmiş kimsenin bulunduğu, %63.62'sinin ailesinde ise daha önceden üniversite sınavına girmiş kimsenin bulunmadığı görülmektedir.



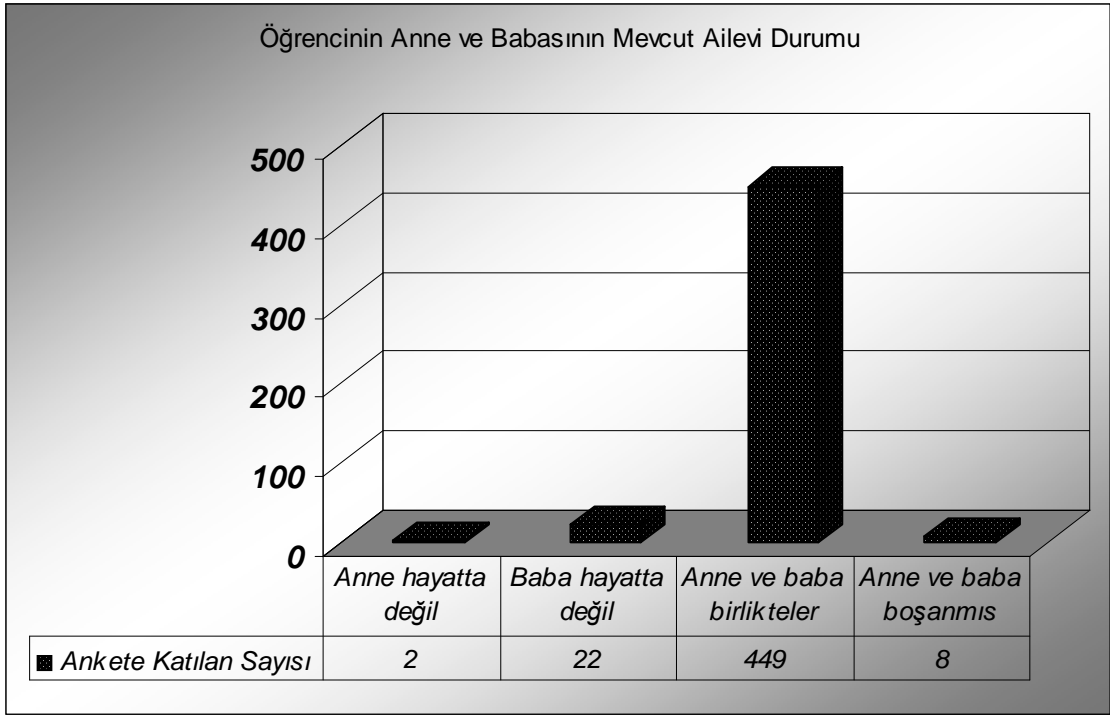
Şekil 3.6. Öğrencilerin Üniversite Sınavına Aileden Daha Önce Girmiş Kimse Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olup olmama durumu Tablo 7 ve Şekil 7 gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Anne ve Babalarının yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olup olmama durumuna göre dağılımları

Anne ve Babanın Geçerli Durumu	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Anne hayatta değil	2	0,42	0,42
Baba hayatta değil	22	4,57	4,99
Anne ve baba birlikteler	449	93,35	98,34
Anne ve baba boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	8	1,66	100,00
Toplam	481	100,00	

Tablo 7 ve Şekil 7 incelendiğinde, öğrencilerin %93.35'inin Anne ve babalarının birlikte yaşadıkları, %4.57'sinin babasının hayatta olmadığı, %0.42'sinin annesinin hayatta olmadığı ve %1.66'sinin anne ve babasının boşanmış ya da ayrı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.



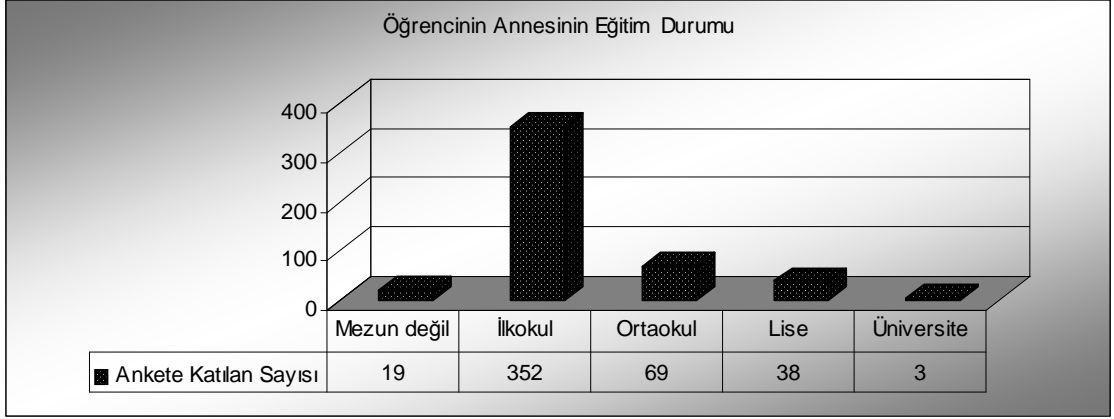
Şekil 3.7. Öğrencilerin Anne ve Babalarının yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olup olmama durumuna göre dağılımları

Ankete katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre sayısı ve yüzde dağılımları Tablo 8 Şekil 8 de verilmektedir.

Tablo 3. 8. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Annenin Eğitim Durumu	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Hiç bir eğitim-öğretim kurumundan mezun değil	19	3,95	3,95
İlkokul	352	73,18	77,13
Ortaokul	69	14,35	91,48
Lise	38	7,90	99,38
Üniversite ve üstü	3	0,62	100,00
Toplam	481	100,00	

Buna göre, öğrencilerin annelerinin %73.18'i ilkokul mezunu, %14.35'i ortaokul mezunu, %7.90'ı lise mezunu, %3.95'i herhangi bir eğitim öğretim kurumundan mezun değil, %0.62'si ise üniversite mezunudur.

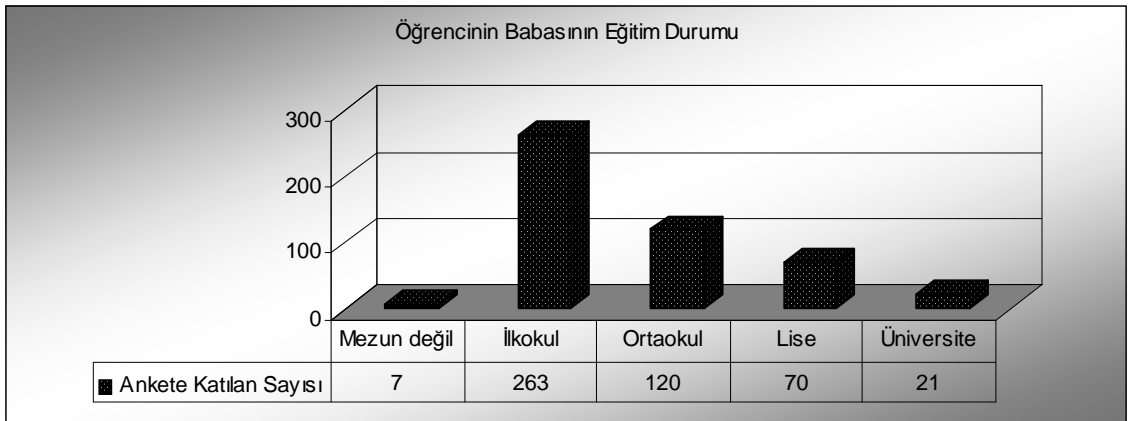


Şekil 3.8. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Tablo 9’de ve Şekil 9’da ankete katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sayısı ve yüzde dağılımları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin babalarının %54.68’i ilkokul mezunu, %24.95’i ortaokul mezunu, %14.55’i lise mezunu, %1.46’sı herhangi bir eğitim öğretim kurumundan mezun değil, %4.37’si ise üniversite mezunudur.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Babanın Eğitim Durumu	Ankete Katılan Sayısı	Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
Hiç bir eğitim-öğretim kurumundan mezun değil	7	1,46	1,46
İlkokul	263	54,68	56,13
Ortaokul	120	24,95	81,08
Lise	70	14,55	95,63
Üniversite ve üstü	21	4,37	100,00
Toplam	481	100,00	



Şekil 3.9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

3.6.2 Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Güvenilirlik analizi, ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Alfa katsayısı (cronbach alpha coefficient) modeli, ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekteki k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile elde edilir. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayı Cronbach Alfa katsayısı olarak adlandırılır. Sorular arasındaki korelasyon negatif ise, alfa yöntemi ile hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı da negatiftir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır.

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha < 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu çalışmada da, soruların güvenilirlik analizine cronbach alpha yöntemi ile bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda alpha değeri **0,8928** olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçtan ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.6.3 Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi birbirleri ile ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir. Bu yöntemde değişkenler arasındaki maksimum varyansı açıklayan birinci faktör hesaplanır. Kalan maksimum miktardaki varyansı açıklamak için ikinci faktör hesaplanır. Bu durum böylece devam eder. Burada önemli olan nokta, analiz sonucu elde edilen faktörlerin arasında korelasyon olmamasıdır. Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi

için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir.

Aşama 1: Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Test Edilmesi

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirmek amacıyla, 3 yöntem kullanılır. Bunlar korelasyon matrisinin oluşturulması, Bartlett testi ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testleridir. Bu çalışmada KMO ve Bartlett Testleri kullanılmıştır. KMO testi %93,5'tür. $93,5 > 0.50$ olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenir. Ayrıca Bartlett testi sonucuna göre, $p=0.000 < 0.05$ olduğu için bu test de anlamlıdır.

Aşama 2: Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör sayısının belirlenmesinde değişik yöntemler kullanılır. Birincisi özdeğer istatistiğine bakmak ve özdeğeri 1'den büyük olan faktörleri anlamlı faktörler olarak belirlemektir. Bir diğeri ise, faktör analizi çizgi grafiğine bakmaktır. Bu grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenir. Çalışmada, her iki yönteme de bakılmış ve faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir.

Aşama 3: Rotasyon Aşaması

Rotasyonun amacı, yorumlanabilir anlamlı faktörler elde etmektir. Bir değişken hangi faktör altında mutlak değer olarak büyük ağırlığa sahip ise, o değişken o faktör ile yakın ilişki içindedir demektir. 350 ve üzerindeki veri sayısı için faktör ağırlığının 0.30 ve üzerinde olması gerekir. 0.50 ve üzerindeki ağırlıklar oldukça iyi olarak kabul edilir. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 0.30'un altında kalan ve birden çok faktör başlığı altında açıklanan ifadeler 3 tane (s5, s1, s17) analiz kapsamı dışında bırakılmış ve 2 faktör elde edilmiştir. 1.faktör altında, s16, s14, s15, s13, s19, s20, s6, s11 ve 2.faktör altında s4, s9, s3, s8, s12, s7, s2, s10 soruları yer almaktadır.

Aşama 4: Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktörleri isimlendirmek için bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenleri gruplamak gerekir. Faktör 1 altında toplanan ifadeler fizyolojik ya da

duyuşsal sınav kaygısı faktörü, faktör 2 altında toplanan ifadelere kuruntu ya da bilişsel sınav kaygısı faktörü adı verilmiştir.

Aşama 5: Elde Edilen Faktörlerin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Tüm değerlendirmeler sonucu elde edilen faktörler ve detayları aşağıda tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 3.10. Sınav Kaygısı Anketinin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1: Fizyolojik/Duyuşsal Sınav Kaygısı		Güvenilirlik: 0,8375	Varyans Değeri: 21,10
S18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	Faktör Katkısı	,738
S16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim(kurarım)	Faktör Katkısı	,716
S14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	Faktör Katkısı	,671
S15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterim.	Faktör Katkısı	,617
S13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	Faktör Katkısı	,611
S19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye(kurmamaya) çalışırım fakat yapamam	Faktör Katkısı	,579
S20	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	Faktör Katkısı	,532
S6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	Faktör Katkısı	,494
S11	Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	Faktör Katkısı	,461
Faktör 2:Kuruntu/ Bilişsel Sınav Kaygısı		Güvenilirlik: 0,7779	Varyans Değeri: 19,45
S4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	Faktör Katkısı	,641
S9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim	Faktör Katkısı	,635
S3	Önemli sınavlarda donup kalırım.	Faktör Katkısı	,615
S8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	Faktör Katkısı	,594
S12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	Faktör Katkısı	,567
S7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.	Faktör Katkısı	,553
S2	O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	Faktör Katkısı	,549
S10	Önemli sınavlarda sinirlenirim öylesine gerilirki midem bulanır	Faktör Katkısı	,477
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri: 0.935		Bartlet Anlamlılık Değeri: 0.000	Ki-Kare Değeri:2891,254

3.6.4 Bağımsız t Testi ve ANOVA Testleri

481 kişilik öğrenci grubuna, öğrencilerin sınav kaygılarını ölçmeye yönelik bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler kullanılarak araştırmanın amacında belirtilen farklı tür liselerde eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı üzerinde etkili olan cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenler için sırasıyla Oneway ANOVA ve Independent t test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ve kullanılan yöntem aşağıda her bir değişken için ayrı ayrı belirtilmiştir.

3.6.4.1 Anova Testi Sonuçları

3.6.4.1.1 Okul Türü İle Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da Öğrencilerin ÖSS'ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin okuduğu okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Okul türü ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü Anava testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen veriler ve sonuçları aşağıda tablo 11,1, 11,2 ve 11,3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.11.1. Okullar arasında Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mevlana Lisesi	100	2,39	0,24	0,91	4,74	0,00
	Ümraniye Ticaret Meslek Lisesi	100	2,21				
	Ümraniye Kız Meslek Lisesi	95	2,31				
	Ümraniye İmam Hatip Lisesi	100	2,25				
	Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi	86	2,01				
	Scheffe						
Mevlana Lisesi	Ümraniye ticaret meslek lisesi		0,18	0,09	0,39		
	Ümraniye kız meslek lisesi		0,08	0,09	0,93		
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,15	0,09	0,61		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,39	0,09	0,00		
Üm. Tic.Mes. Lisesi	Mevlana Lisesi		-0,18	0,09	0,39		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,10	0,09	0,88		
	Ümraniye imam hatip lisesi		-0,04	0,09	1,00		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,21	0,09	0,30		
Üm. Kız Mes. Lisesi	Mevlana Lisesi		-0,08	0,09	0,93		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		0,10	0,09	0,88		
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,06	0,09	0,97		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,30	0,09	0,04		
Üm. İmam Hatip Lisesi	Mevlana lisesi		-0,15	0,09	0,61		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		0,04	0,09	1,00		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,06	0,09	0,97		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,24	0,09	0,16		
Ü. Ends. Mes. Lisesi	Mevlana Lisesi		-0,39	0,09	0,00		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,21	0,09	0,30		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,30	0,09	0,04		
	Ümraniye imam hatip lisesi		-0,24	0,09	0,16		

Oneway ANOVA testi sonucuna göre, $p=0.00 < 0.05$ olduğu için okul türleri ile öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında fark olduğu %95 güvenlilikle söylenmektedir. Farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için post hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır.

Tablo 11.1 incelendiğinde, mevlana lisesi, ümraniye endüstri meslek lisesi, ümraniye kız meslek lisesi arasındaki farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Mevlana Lisesi ile Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin duyuşsal sınav kaygıları arasındaki fark ile, Ümraniye Kız Lisesi ve Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin duyuşsal kaygıları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle Ümraniye Endüstri Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin ortalamalarına (2.01) ile bakıldığında diğer okullara göre daha düşük olduğu, bu okullara göre duyuşsal anlamda daha az kaygı taşıdıkları görülmüştür.

Tablo 3.11.2. Okullar arasında Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mevlana Lisesi	100	1,92	2,8	0,025	0,85	0,49
	Ü. Tic. Meslek Lisesi	100	1,94				
	Ü. Kız Meslek Lisesi	95	1,90				
	Ü. İmam Hatip Lisesi	100	1,82				
	Ü. Ends. Meslek Lisesi	86	1,83				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mevlana Lisesi	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,03		0,08		1,00
	Ümraniye kız meslek lisesi		0,01		0,08		1,00
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,09		0,08		0,85
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,08		0,08		0,91
Ümraniye ticaret meslek lisesi	Mevlana lisesi		0,03		0,08		1,00
	Ümraniye kız meslek lisesi		0,04		0,08		0,99
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,12		0,08		0,69
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,11		0,08		0,78
Ümraniye kız meslek lisesi	Mevlana lisesi		-0,01		0,08		1,00
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,04		0,08		0,99
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,08		0,08		0,91
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,07		0,08		0,95
Ü. İmam hatip lisesi	Mevlana lisesi		-0,09		0,08		0,85
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,12		0,08		0,69
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,08		0,08		0,91
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		-0,01		0,08		1,00
Ümraniye endüstri meslek lisesi	Mevlana lisesi		-0,08		0,08		0,91
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,11		0,08		0,78
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,07		0,08		0,95
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,01		0,08		1,00

Tablo 11.2'ye bakıldığında, okul türleri ile öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arasında okul türlerinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 11.2'de sunulmaktadır.

Tablo 3.11.3. Okullar Arasında Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Toplam- Genel Sınav Kaygısı	Mevlana Lisesi	100	2,20	0,89	0,47	1,98	0,097
	Ümraniye Ticaret Meslek Lisesi	100	2,13				
	Ümraniye Kız Meslek Lisesi	95	2,15				
	Ümraniye İmam Hatip Lisesi	100	2,09				
	Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi	86	1,99				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mevlana lisesi	Ümraniye ticaret meslek lisesi		0,07	0,08	0,92		
	Ümraniye kız meslek lisesi		0,06	0,08	0,97		
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,11	0,08	0,70		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,21	0,08	0,13		
Ümraniye ticaret meslek lisesi	Mevlana Lisesi		-0,07	0,08	0,92		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,02	0,08	1,00		
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,04	0,08	0,99		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,14	0,08	0,54		
Ümraniye kız meslek lisesi	Mevlana Lisesi		-0,06	0,08	0,97		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		0,02	0,08	1,00		
	Ümraniye imam hatip lisesi		0,06	0,08	0,97		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,15	0,08	0,44		
Ümraniye imam hatip lisesi	Mevlana Lisesi		-0,11	0,08	0,70		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,04	0,08	0,99		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,06	0,08	0,97		
	Ümraniye endüstri meslek lisesi		0,10	0,08	0,81		
Ümraniye endüstri meslek lisesi	Mevlana Lisesi		-0,21	0,08	0,13		
	Ümraniye ticaret meslek lisesi		-0,14	0,08	0,54		
	Ümraniye kız meslek lisesi		-0,15	0,08	0,44		
	Ümraniye imam hatip lisesi		-0,10	0,08	0,81		

Tablo 11.3'e, bakıldığında okul türleri ile öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında okul türlerinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 11.3'de sunulmaktadır.

3.6.4.1.2 Üniversite Sınav Sonucuna Göre Tercih Edilecek Bölüm ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da Öğrencilerin ÖSS'ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin üniversite sınav sonucuyla tercih edeceği bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Üniversite sınav sonucuna göre tercih edilecek bölüm ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü Anavo testi uygulanmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen veriler ve sonuçları aşağıda tablo 12.1, 12.2 ve 12.3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.12.1. Tercih Edilen Bölümler ile Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Duyuşsal Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Sözel	149	2,29	0,54	0,66	5,02	0,00
	Sayısal	101	2,09				
	Eşit Ağırlıklı	220	2,25				
	Dil	11	2,79				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Sözel	Sayısal		0,20		0,08		0,10
	Eşit Ağırlıklı		0,04		0,07		0,95
	Dil		-0,50		0,20		0,10
Sayısal	Sözel		-0,20		0,08		0,10
	Eşit Ağırlıklı		-0,16		0,08		0,20
	Dil		-0,70		0,20		0,01
Eşit Ağırlıklı	Sözel		-0,04		0,07		0,95
	Sayısal		0,16		0,08		0,20
	Dil		-0,54		0,20		0,06
Dil	Sözel		0,50		0,20		0,10
	Sayısal		0,70		0,20		0,01
	Eşit Ağırlıklı		0,54		0,20		0,06

Oneway ANOVA testi sonucuna göre, $p=0.00 < 0.05$ olduğu için tercih edilen bölümlere göre öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında fark olduğu %95

güvenilirlikle söylenmektedir. Farklılığın hangi bölümden kaynaklandığını bulmak için post hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo 12.1 incelendiğinde, sayısal ve dil bölümleri arasındaki farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Sayısal ve dil puanı ile tercih yapacak öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir başka deyişle sayısal ve dil puanından sınava girecek öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında sayısal bölümdekilerin 2.09 ortalama ile diğer bölümlere göre daha düşük kaygı, dil bölümündekilerin ise 2.79 ortalama ile diğer bölümlere göre duyuşsal anlamda daha yüksek kaygı taşıdıkları görülmüştür.

Tablo 3.12.2. Tercih Edilen Bölümler ile Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Bilişsel Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Sözel	149	1,82	3,69	0,01	5,28	0,00
	Sayısal	101	1,82				
	Eşit Ağırlıklı	220	1,93				
	Dil	11	2,44				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Sözel	Sayısal		0,00		0,07		1,00
	Eşit Ağırlıklı		-0,11		0,06		0,32
	Dil		-0,62		0,17		0,01
Sayısal	Sözel		0,00		0,07		1,00
	Eşit Ağırlıklı		-0,11		0,07		0,47
	Dil		-0,62		0,18		0,01
Eşit Ağırlıklı	Sözel		0,11		0,06		0,32
	Sayısal		0,11		0,07		0,47
	Dil		-0,51		0,17		0,03
Dil	Sözel		0,62		0,17		0,01
	Sayısal		0,62		0,18		0,01
	Eşit Ağırlıklı		0,51		0,17		0,03

Analiz sonucuna göre, $p=0.00<0.05$ olduğu için tercih edilen bölümlere göre öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arasında fark olduğu %95 güvenilirlikle söylenmektedir. Farklılığın hangi bölümden kaynaklandığını bulmak için post hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo 12.2 incelendiğinde, sözel, sayısal.eşit ağırlık, dil bölümleri arasındaki farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, dil puanı ile tercih yapacak öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları, sözel, sayısal ve eşit ağırlıklı tercih yapacak öğrencilerin sınav kaygılarından istatistiksel olarak farklıdır. Bir başka deyişle dil puanından sınava girecek öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında (2.44) ile diğer bölümlere göre (sözel, sayısal, eşit ağırlık) daha yüksek olduğu, bu bölümlere göre bilişsel anlamda daha yüksek kaygı taşıdıkları görülmüştür.

Tablo 3.12.3. Tercih Edilen Bölümler ile Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Genel Sınav Kaygıları	Sözel	149	2,11	0,34	0,79	4,76	0,00
	Sayısal	101	2,03				
	Eşit Ağırlıklı	220	2,14				
	Dil	11	2,65				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Sözel	Sayısal		0,08		0,07		0,72
	Eşit Ağırlıklı		-0,03		0,06		0,97
	Dil		-0,54		0,17		0,01
Sayısal	Sözel		-0,08		0,07		0,72
	Eşit Ağırlıklı		-0,11		0,06		0,42
	Dil		-0,62		0,17		0,00
Eşit Ağırlıklı	Sözel		0,03		0,06		0,97
	Sayısal		0,11		0,06		0,42
	Dil		-0,51		0,16		0,02
Dil	Sözel		0,54		0,17		0,01
	Sayısal		0,62		0,17		0,00
	Eşit Ağırlıklı		0,51		0,16		0,02

Analiz sonucuna göre, $p=0.00 < 0.05$ olduğu için tercih edilen bölümlere göre öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında fark olduğu %95 güvenlilikle söylenmektedir. Farklılığın hangi bölümden kaynaklandığını bulmak için post hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Tablo 12.3 incelendiğinde, sözel, sayısal, eşit ağırlık, dil bölümleri arasındaki farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu

sonuçlara göre, dil puanı ile tercih yapacak öğrencilerin genel sınav kaygıları, sözel, sayısal ve eşit ağırlıklı tercih yapacak öğrencilerin genel sınav kaygılarından istatistiksel olarak farklıdır. Bir başka deyişle dil puanından sınava girecek öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında (2.65) ile diğer bölümlere göre (sözel, sayısal, eşit ağırlık) genel sınav kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.6.4.1.3 Anne Baba Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da Öğrencilerin ÖSS'ye yönelik sınav kaygısının anne, baba durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Tablo 3.13.1. Anne Baba Durumuna göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Duyuşsal Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Annem hayatta değil	2	2,44	1,85	0,14	1,17	0,32
	Babam hayatta değil	22	2,03				
	Annem ve babam birlikteler	449	2,25				
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	8	2,44				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Annem Hayatta Değil	Babam hayatta değil		0,42		0,48		0,86
	Annem ve babam birlikteler		0,20		0,46		0,98
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		0,00		0,51		1,00
Babam Hayatta Değil	Annem hayatta değil		-0,42		0,48		0,86
	Annem ve babam birlikteler		-0,22		0,14		0,48
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,42		0,27		0,48
Annem ve Babam Birlikteler	Annem hayatta değil		-0,20		0,46		0,98
	Babam hayatta değil		0,22		0,14		0,48
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,20		0,23		0,86
Annem ve Babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	Annem hayatta değil		0,00		0,51		1,00
	Babam hayatta değil		0,42		0,27		0,48
	Annem ve babam birlikteler		0,20		0,23		0,86

Anne,babanın durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü Anavo testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen veriler ve sonuçları aşağıda tablo 13.1, 13.2 ve 13.3’de sunulmaktadır.

Tablo 13.1’de verilen sonuca göre, $p= 0.32$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için anne babanın mevcut durumuna göre öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 13.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.13.2. Anne Baba Durumuna göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Bilişsel Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Annem hayatta değil	2	2,44	0,68	0,56	1,46	0,22
	Babam hayatta değil	22	1,74				
	Annem ve babam birlikteler	449	1,89				
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	8	2,08				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Annem Hayatta Değil	Babam hayatta değil		0,70		0,41		0,42
	Annem ve babam birlikteler		0,55		0,40		0,59
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		0,36		0,44		0,88
Babam Hayatta Değil	Annem hayatta değil		-0,70		0,41		0,42
	Annem ve babam birlikteler		-0,15		0,12		0,69
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,34		0,23		0,54
Annem ve Babam Birlikteler	Annem hayatta değil		-0,55		0,40		0,59
	Babam hayatta değil		0,15		0,12		0,69
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,19		0,20		0,82
Annem ve Babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	Annem hayatta değil		-0,36		0,44		0,88
	Babam hayatta değil		0,34		0,23		0,54
	Annem ve babam birlikteler		0,19		0,20		0,82

Tablo 13.2’de verilen sonuca göre, $p= 0.22$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için anne babanın mevcut durumuna göre öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 13.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.13.3. Anne Baba Durumuna göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Genel Sınav Kaygıları	Annem hayatta değil	2	2,43	0,93	0,42	1,74	0,16
	Babam hayatta değil	22	1,91				
	Annem ve babam birlikteler	449	2,12				
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	8	2,33				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Annem Hayatta Değil	Babam hayatta değil		0,52		0,40		0,64
	Annem ve babam birlikteler		0,30		0,38		0,89
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		0,10		0,42		1,00
Babam Hayatta Değil	Annem hayatta değil		-0,52		0,40		0,64
	Annem ve babam birlikteler		-0,21		0,12		0,35
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,42		0,22		0,32
Annem ve Babam Birlikteler	Annem hayatta değil		-0,30		0,38		0,89
	Babam hayatta değil		0,21		0,12		0,35
	Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar		-0,20		0,19		0,77
Annem ve Babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar	Annem hayatta değil		-0,10		0,42		1,00
	Babam hayatta değil		0,42		0,22		0,32
	Annem ve babam birlikteler		0,20		0,19		0,77

Tablo 13.3’de verilen sonuca göre, $p= 0.16$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için anne babanın mevcut durumuna göre öğrencilerin genel sınav kaygıları

arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 13.3’de sunulmaktadır

3.6.4.1.4 Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da Öğrencilerin ÖSS’ye yönelik sınav kaygısının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Annenin eğitim durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü Anavo testi uygulanmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen veriler ve sonuçları aşağıda tablo 14.1, 14.2 ve 14.3’de sunulmaktadır.

Tablo 3.14.1. Annenin Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Duyuşsal Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mezun değil	19	2,24	0,68	0,61	1,16	0,33
	İlkokul	352	2,27				
	Ortaokul	69	2,09				
	Lise	38	2,23				
	Üniversite ve üstü	3	2,07				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		-0,03		0,15		1,00
	Ortaokul		0,15		0,17		0,94
	Lise		0,01		0,18		1,00
	Üniversite ve üstü		0,17		0,40		1,00
İlkokul	Mezun değil		0,03		0,15		1,00
	Ortaokul		0,18		0,08		0,35
	Lise		0,04		0,11		1,00
	Üniversite ve üstü		0,20		0,37		0,99
Ortaokul	Mezun değil		-0,15		0,17		0,94
	İlkokul		-0,18		0,08		0,35
	Lise		-0,13		0,13		0,90
	Üniversite ve üstü		0,02		0,38		1,00
Lise	Mezun değil		-0,01		0,18		1,00
	İlkokul		-0,04		0,11		1,00
	Ortaokul		0,13		0,13		0,90
	Üniversite ve üstü		0,15		0,39		1,00
Üniversite ve üstü	Mezun değil		-0,17		0,40		1,00
	İlkokul		-0,20		0,37		0,99
	Ortaokul		-0,02		0,38		1,00
	Lise		-0,15		0,39		1,00

Tablo 14.1’de verilen sonuca göre, $p= 0.33$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 14.1’de sunulmaktadır

Tablo 3.14.2. Annenin Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mezun değil	19	1,91	1,47	0,21	0,50	0,74
	İlkokul	352	1,88				
	Ortaokul	69	1,90				
	Lise	38	1,96				
	Üniversite ve üstü	3	1,54				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		0,03		0,13		1,00
	Ortaokul		0,01		0,15		1,00
	Lise		-0,06		0,16		1,00
	Üniversite ve üstü		0,37		0,35		0,90
İlkokul	Mezun değil		-0,03		0,13		1,00
	Ortaokul		-0,02		0,07		1,00
	Lise		-0,09		0,10		0,94
	Üniversite ve üstü		0,34		0,33		0,90
Ortaokul	Mezun değil		-0,01		0,15		1,00
	İlkokul		0,02		0,07		1,00
	Lise		-0,07		0,11		0,99
	Üniversite ve üstü		0,36		0,33		0,89
Lise	Mezun değil		0,06		0,16		1,00
	İlkokul		0,09		0,10		0,94
	Ortaokul		0,07		0,11		0,99
	Üniversite ve üstü		0,42		0,34		0,82
Üniversite ve üstü	Mezun değil		-0,37		0,35		0,90
	İlkokul		-0,34		0,33		0,90
	Ortaokul		-0,36		0,33		0,89
	Lise		-0,42		0,34		0,82

Tablo 14.2’de verilen sonuca göre, $p= 0.74$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 14.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.14.3. Annenin Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Genel Sınav Kaygıları	Mezun değil	19	2,12	0,63	0,64	0,53	0,71
	İlkokul	352	2,13				
	Ortaokul	69	2,04				
	Lise	38	2,14				
	Üniversite ve üstü	3	1,88				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		-0,01	0,13	1,00		
	Ortaokul		0,08	0,14	0,99		
	Lise		-0,02	0,15	1,00		
	Üniversite ve üstü		0,24	0,33	0,97		
İlkokul	Mezun değil		0,01	0,13	1,00		
	Ortaokul		0,09	0,07	0,83		
	Lise		-0,01	0,09	1,00		
	Üniversite ve üstü		0,25	0,31	0,96		
Ortaokul	Mezun değil		-0,08	0,14	0,99		
	İlkokul		-0,09	0,07	0,83		
	Lise		-0,10	0,11	0,93		
	Üniversite ve üstü		0,16	0,32	0,99		
Lise	Mezun değil		0,02	0,15	1,00		
	İlkokul		0,01	0,09	1,00		
	Ortaokul		0,10	0,11	0,93		
	Üniversite ve üstü		0,26	0,32	0,96		
Üniversite ve üstü	Mezun değil		-0,24	0,33	0,97		
	İlkokul		-0,25	0,31	0,96		
	Ortaokul		-0,16	0,32	0,99		
	Lise		-0,26	0,32	0,96		

Tablo 14.3’de verilen sonuca göre, $p= 0.71$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 14.3’de sunulmaktadır.

3.6.4.1.5 Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da Öğrencilerin ÖSS'ye yönelik sınav kaygısının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Babanın eğitim durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü Anavo testi uygulanmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen veriler ve sonuçları aşağıda tablo 15.1, 15.2 ve 15.3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.15.1. Babanın Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Duyuşsal Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi Sonucu

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Duyuşsal Yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mezun değil	7	1,90	1,04	0,39	2,41	0,05
	İlkokul	263	2,30				
	Ortaokul	120	2,20				
	Lise	70	2,23				
	Üniversite ve üstü	21	1,93				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		-0,39		0,25	0,63	
	Ortaokul		-0,29		0,25	0,85	
	Lise		-0,32		0,25	0,81	
	Üniversite ve üstü		-0,02		0,28	1,00	
İlkokul	Mezun değil		0,39		0,25	0,63	
	Ortaokul		0,10		0,07	0,73	
	Lise		0,07		0,09	0,96	
	Üniversite ve üstü		0,37		0,15	0,16	
Ortaokul	Mezun değil		0,29		0,25	0,85	
	İlkokul		-0,10		0,07	0,73	
	Lise		-0,03		0,10	1,00	
	Üniversite ve üstü		0,27		0,15	0,52	
Lise	Mezun değil		0,32		0,25	0,81	
	İlkokul		-0,07		0,09	0,96	
	Ortaokul		0,03		0,10	1,00	
	Üniversite ve üstü		0,30		0,16	0,47	
Üniversite ve üstü	Mezun değil		0,02		0,28	1,00	
	İlkokul		-0,37		0,15	0,16	
	Ortaokul		-0,27		0,15	0,52	
	Lise		-0,30		0,16	0,47	

Tablo 15.1’de verilen sonuca göre, $p= 0.05$ değeri $\alpha=0.05$ değerine eşit olduğu için babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin duyuşsal sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 15.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.15.2. Babanın Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Mezun değil	7	1,57	0,87	0,48	1,10	0,35
	İlkokul	263	1,87				
	Ortaokul	120	1,94				
	Lise	70	1,92				
	Üniversite ve üstü	21	1,78				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		-0,30		0,22		0,75
	Ortaokul		-0,37		0,22		0,59
	Lise		-0,35		0,22		0,66
	Üniversite ve üstü		-0,21		0,25		0,95
İlkokul	Mezun değil		0,30		0,22		0,75
	Ortaokul		-0,07		0,06		0,88
	Lise		-0,05		0,08		0,98
	Üniversite ve üstü		0,09		0,13		0,97
Ortaokul	Mezun değil		0,37		0,22		0,59
	İlkokul		0,07		0,06		0,88
	Lise		0,02		0,08		1,00
	Üniversite ve üstü		0,16		0,13		0,84
Lise	Mezun değil		0,35		0,22		0,66
	İlkokul		0,05		0,08		0,98
	Ortaokul		-0,02		0,08		1,00
	Üniversite ve üstü		0,14		0,14		0,91
Üniversite ve üstü	Mezun değil		0,21		0,25		0,95
	İlkokul		-0,09		0,13		0,97
	Ortaokul		-0,16		0,13		0,84
	Lise		-0,14		0,14		0,91

Tablo 16.2’de verilen sonuca göre, $p= 0.35$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 15.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.15.3. Babanın Eğitim Durumuna göre Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Levene İstatistik	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Genel Sınav Kaygıları	Mezun değil	7	1,78	0,70	0,59	1,59	0,17
	İlkokul	263	2,14				
	Ortaokul	120	2,11				
	Lise	70	2,13				
	Üniversite ve üstü	21	1,92				
Scheffe			Ortalama Farkları	Standart Sapma	Anlamlılık		
Mezun değil	İlkokul		-0,36		0,20		0,53
	Ortaokul		-0,33		0,21		0,65
	Lise		-0,35		0,21		0,61
	Üniversite ve üstü		-0,14		0,23		0,99
İlkokul	Mezun değil		0,36		0,20		0,53
	Ortaokul		0,04		0,06		0,98
	Lise		0,02		0,07		1,00
	Üniversite ve üstü		0,22		0,12		0,49
Ortaokul	Mezun değil		0,33		0,21		0,65
	İlkokul		-0,04		0,06		0,98
	Lise		-0,02		0,08		1,00
	Üniversite ve üstü		0,19		0,13		0,70
Lise	Mezun değil		0,35		0,21		0,61
	İlkokul		-0,02		0,07		1,00
	Ortaokul		0,02		0,08		1,00
	Üniversite ve üstü		0,21		0,13		0,66
Üniversite ve üstü	Mezun değil		0,14		0,23		0,99
	İlkokul		-0,22		0,12		0,49
	Ortaokul		-0,19		0,13		0,70
	Lise		-0,21		0,13		0,66

Tablo 15.3’de verilen sonuca göre, $p= 0.17$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 15.3’de sunulmaktadır

3.6.4.2 Bağımsız t Testi Sonuçları

3.6.4.2.1 Cinsiyet ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da öğrencilerin ÖSS’ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Cinsiyet ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen grup ortalamaları ve bağımsız t testi sonuçları aşağıda tablo 16-1,16-2 ve 16-3’de verilmiştir

Tablo 3.16.1. Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Kız	250	2,43	0,62	7,024	0.000
	Erkek	231	2,04	0,60		

Tablo 16.1’de, $p=0.000$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olduğu için öğrencilerin duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygılarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Bir başka deyişle kız öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında (2.43) ile erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu fark kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duyuşsal anlamda, kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.16.2. Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Kız	250	1,96	0,58	3,03	0,0025
	Erkek	231	1,81	0,53		

Tablo 17.2’de, $p=0.0025$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olduğu için cinsiyetler arası, öğrencilerin bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu %95 güvenlilikle söylenebilmektedir. Bir başka deyişle kız öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında (1.96) ile erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu fark kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel yönleriyle ilgili kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.16.3. Cinsiyetler Arası Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	T	Anlamlılık
Toplam- Genel sınav kaygıları	Kız	250	2,24	0,54	5,45	0.000
	Erkek	231	1,98	0,50		

Tablo 17.3’de, $p=0.000$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olduğu için cinsiyetlere göre öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında anlamlı bir farkın olduğu, %95 güvenlilikle söylenebilmektedir. Bir başka deyişle kız öğrencilerin ortalamalarına akıldığında (2.24) ile erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu fark kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre genel sınav kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir

3.6.4.2.2 Dersaneye Gitme Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da öğrencilerin ÖSS’ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin dersaneye gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Dersaneye gitme durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen grup ortalamaları ve bağımsız t testi sonuçları aşağıda tablo 17-1,17-2 ve 17-3’de verilmiştir

Tablo 3.17.1. Dersaneye Gitme Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Dersaneye Gidiyor	104	2,20	0,61	-0,7227	0,4702
	Dersaneye Gitmiyor	377	2,25	0,65		

Tablo 17.1’de, $p=0.4702$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin dersaneye gidip gitmeme durumu ile duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. . Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 17.1’de sunulmaktadır

Tablo 3.17.2. Dersaneye Gitme Durumu ile Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Dersaneye Gidiyor	104	1,80	0,50	-1,852	0,0645
	Dersaneye Gitmiyor	377	1,91	0,58		

Tablo 17.2’de, $p=0.0645$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin dersaneye gidip gitmeme durumu ile bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. . Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 17.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.17.3. Dersaneye Gitme Durumu ile Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Toplam- Genel sınav kaygıları	Dersaneye Gidiyor	104	2,05	0,48	-1,4879	0,1374
	Dersaneye Gitmiyor	377	2,14	0,55		

Tablo 17.3’de, $p=0.1374$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin dersaneye gidip gitmeme durumu ile genel sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 17.3’de sunulmaktadır

3.6.4.2.3 Özel Ders Alma Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da öğrencilerin ÖSS’ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin özel ders alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Özel ders alma durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen grup ortalamaları ve bağımsız t testi sonuçları aşağıda tablo 18-1,18-2 ve 18-3’te verilmiştir

Tablo 3.18.1. Özel Ders Alma Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Özel Ders Alıyor	52	2,21	0,57	-0,3144	0,7533
	Özel Ders Almıyor	429	2,24	0,65		

Tablo 18.1’de, $p=0.7533$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin özel ders alıp almama durumu ile duyuşsal sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. . Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 18.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.18.2. Özel Ders Alma Durumu ile Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	T	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Özel Ders Alıyor	52	1,76	0,48	-1,6519	0,099
	Özel Ders Almıyor	429	1,90	0,57		

Tablo 18.2’de, $p=0.099$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin özel ders alıp almama durumu ile bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 18.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.18.3. Özel Ders Alma Durumu ile Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	T	Anlamlılık
Toplam- Genel sınav kaygıları	Özel Ders Alıyor	52	2,05	0,44	-0,998	0,318
	Özel Ders Almıyor	429	2,12	0,55		

Tablo 18.3’de, $p=0.318$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin özel ders alıp almama durumu ile genel sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 18.3’de sunulmaktadır

3.6.4.2.4 Aileden Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Olma Durumu ile Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Genel Sınav Kaygıları Arasındaki Fark Analizi

Araştırmanın bir başka amacı da öğrencilerin ÖSS’ye yönelik sınav kaygısının öğrencinin aileden daha önce üniversite sınavına girmiş kimse olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Aileden daha önce üniversite sınavına girmiş kimse olma durumu ile öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistik işlemler sonucu elde edilen grup ortalamaları ve bağımsız t testi sonuçları aşağıda tablo 19-1,19-2 ve 19-3’de verilmiştir

Tablo 3.19.1. Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması ile Öğrencilerin Duyuşsal Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	T	Anlamlılık
Duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Daha önce Sınava Giren Var	175	2,18	0,64	-1,4294	0,1535
	Daha Önce Sınava Giren Yok	306	2,27	0,65		

Tablo 19.1’de, $p=0.1535$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin ailesinde daha önceden üniversite sınavına girmiş kimse bulunup bulunmaması ile öğrencilerin duyuşsal yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 19.1’de sunulmaktadır

Tablo 3.19.2. Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması ile Öğrencilerin Bilişsel Yönleriyle İlgili Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	T	Anlamlılık
Bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları	Daha önce Sınava Giren Var	175	1,87	0,55	-0,553	0,5805
	Daha Önce Sınava Giren Yok	306	1,90	0,57		

Tablo 19.2’de, $p=0.5805$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin ailesinde daha önceden üniversite sınavına girmiş kimse bulunup bulunmaması ile öğrencilerin bilişsel yönleriyle ilgili sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 19.2’de sunulmaktadır

Tablo 3.19.3. Öğrencinin Ailesinde Daha Önce Üniversite Sınavına Girmiş Kimse Bulunup Bulunmaması ile Öğrencilerin Genel Sınav Kaygıları Arasında Fark Analizi

Değişken adı	Grup	Frekans	Ortalama	Std. Sapma	t	Anlamlılık
Toplam- Genel sınav kaygıları	Daha önce Sınava Giren Var	175	2,08	0,53	-1,1321	0,2581
	Daha Önce Sınava Giren Yok	306	2,14	0,54		

Tablo 19.3’de, $p=0.2581$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için öğrencilerin ailesinde daha önceden üniversite sınavına girmiş kimse bulunup bulunmaması ile öğrencilerin genel sınav kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yukarıda tablo 19.3’de sunulmaktadır.

3.7 SONUÇ VE ÖNERİLER

3.7.1 Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde İstanbul İli Ümraniye ilçesinde farklı tür liselerde (meslek lisesi, ticaret lisesi vb) eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi kaygı düzeyleri üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla bir anket yapılmıştır. Yapılan anket sonucu elde edilen veriler ve bulgulara yorum ve öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, anket dağıtılan toplam 481 öğrencinin kız ve erkek açısından birbirine yakın dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Bu öğrencilerin üniversitede tercihte bulunmak istedikleri bölüme ilişkin puanlar incelendiğinde en yüksek tercihin %45,74 eşit ağırlık olduğu en az tercihin %2,29 dil olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %78, 38 gibi büyük bir çoğunluğunun üniversite hazırlık kurslarına katılmadıkları, %89,19 çoğunluğunda özel ders almadığı görülmüştür. Öğrencilerin %63,62 sinde üniversite sınavına aileden daha önce kimsenin girmemiş olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,65 gibi büyük bir çoğunluğunun anne ve babalarının birlikte olduğu görülmüş yine aynı öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna bakıldığında anne (%73,18),baba (%54,68) gibi büyük bir kısmının ilkökul mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın amaçlarından biride ÖSS sınavı öncesi farklı tür liselerde eğitim gören öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve genel sınav kaygılarının farklı olup olmadığını ortaya koymaktır. Sonuçlar doğrultusunda okulların ortalamalarına bakıldığında [Mevlana Lisesi(2,39),Ümraniye Ticaret Meslek Lisesi(2,21),Ümraniye Kız Meslek Lisesi(2,31),Ümraniye İmam Hatip Lisesi(2,25),Ümraniye Endüstri Meslek Lisesi(2,01)] duyuşsal alanda Mevlana Lisesindeki öğrencilerin daha yüksek kaygı buna karşılık Ümraniye Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin daha az kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum endüstri meslek lisesi öğrencilerinin lehine gözüktüğü de, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin düşük kaygıya sahip olması değişik şekillerde yorumlanabilir. Bunda özellikle meslek liselerinde ve imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin genel kültür derslerin daha çok mesleki ders almalarının yanı sıra, ÖSS sınavında düşük katsayı uygulaması genel liselerde okuyan öğrencilere göre daha düşük sınav kaygısına sahip olmasına neden olduğu görülmektedir. Bu zor şartlar öğrenciyi ÖSS sınavından daha çok hayata hazırladığı için meslek lisesi öğrencilerinde ÖSS bilinci oluşmamaktadır. Bu da meslek lisesinde okuyan öğrencilerde sınav kaygısının daha düşük olmasına kanıt olarak gösterilebilir.

Genel liselerde sınav kaygısının yüksek olmasında Endüstri Meslek Liselerinde eğitim gören öğrenciler gibi bir mesleğe sahip olamama, onlar için meslek sahibi olmada ÖSS'nin son şans olması gibi nedenlerden dolayı ÖSS sınavının ciddiyeti ve önemi artmakta buda sınav öncesi öğrencilerin kaygı seviyelerini yükseltmektedir.

Araştırmanın bir başka amacı da öğrencilerin tercih edilen bölüme (sözel, sayısal, eşit ağırlık, dil) göre duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygılarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygı ortalamalarına bakıldığında duyuşsal[dil(2,79),eşit ağırlık(2,25), sayısal(2,09), sözel(2,29)], bilişsel[dil(2,44), eşit ağırlık (1,93), sayısal(1,82), sözel(1,82)], genel [dil(2,65),eşit ağırlık (2,14), sayısal(2,03), sözel(2,11)] bu bulgular doğrultusunda dil puanından sınava girecek öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dil puanından sınava girecek öğrencilerin daha yüksek kaygı taşıması çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Dil

bölümünden tercih yapacak öğrencilerin ÖSS sınavının yanında YDS sınavına girmesi öğrencilerde diğer bölümlerde sınava girecek öğrencilere göre daha yüksek kaygı taşımasına neden olur. Çünkü diğer bölümden tercih yapacak öğrenciler sadece ÖSS sınavına girecek. Ama dil puanından sınava girecek öğrenciler ÖSS'nin olumlu ya da olumsuz geçmesinin etkileriyle beraber YDS sınavına girecek olması öğrencilerin zaten var olan kaygı düzeyini iki katına çıkarmaktadır. Ayrıca dil puanından sınava girecek öğrencilerin tercih yapacakları bölüm sayısının diğer alanlara göre sınırlı sayıda olması kaygı düzeylerini artıran bir diğer faktördür. Bunun yanı sıra İngilizce ve Türkçenin farklı dil aile gruplarına mensup olması ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizceyi öğrenmesini zorlaştırır. Bu da öğrencilerin kaygı düzeyini artıran bir diğer faktördür. Yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı dil puanından sınava girecek öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygılarının yüksek çıkmasına neden olarak gösterilebilir.

Araştırmanın amaçlarından biride cinsiyetler arası öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında duyuşsal [**kız (2,43)**, erkek (2,04)], bilişsel [**kız(1,96)**, erkek(1,81)], genel [**kız (2,24)**, erkek (1,98)] olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olup bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin daha kaygılı çıkması çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Kızlar geleneksel toplumlarda toplumsal değerlere bağlı olarak daha fazla baskı altına alınmaktadır. Çevreden çekinmeleri, kendi öz güçlerine güvenmemeleri ve ebeveynlerin baskısı söz konusudur. Kültürümüzde duyuşsal özelliklerin kaygı, korku vb. kadınlara atfedilmesi bu etkenlerden biri olabilir. Toplumumuzda kadının yeri dikkate alındığında pek çok kadın toplumsal kimliğinin mesleğine yâda ekonomik bağımsızlığına borçlu olmaktadır. ÖSS meslek sahibi olmak için belki de atılan ilk adımdır. Böyle bir adımı atmakta kız öğrencilerin daha çok kaygılı olmaları bunu düşündürebilir. Kız öğrenciler kaygılı olabilir. Çünkü toplum içinde kimlik kazanma adına çok önemli bir adımı atmak durumundadır. Pek çok baba mesleği veya işinin erkek çocuklar tarafından sürdürüldüğü düşünülecek olursa kız öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip olması bu şekilde düşünülebilir.

Varol (1990)' un lise son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında; cinsiyet, başarı, arkadaşlık ilişkileri, yerleşmek istenilen program, anne-baba mesleği, anne-baba tutumu, ekonomik durum değişkenlerinin kaygı düzeyini etkilediğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra aynı çalışmada anne-babanın eğitim düzeyi ve ailedeki çocuk sayısı değişkenlerinin ise kaygı düzeyi üzerinde etkili olmadığını bulmuştur.

Muharrem ÖK (1990) 'ün "13-15 yaş gurubu orta öğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi" adlı yüksek lisans tezinde cinsiyet ile kaygı arasında erkeklere göre kızlarda kaygının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Alisinaoglu ve Ulutaş (2000) Çalışmalarında kaygı düzeyini etkileyen olası bazı etmenleri bu alandaki araştırmalarla değerlendirmişlerdir. Buna göre yaş, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, başarı durumu gibi etmenler bireyde kaygı oluşturabileceği düşünülmüştür.

Halise F. CENGİZ (1998)'in 'Lise 3. Sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde ÖSS öncesi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bozkurt (2004) üniversite öğrencileri üzerinde çeşitli değişkenler açısından depresyon ve kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne-baba tutumu ve başarı durumlarını algılama, okunan bölüm değişkenlerinin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu söylemiştir.

Servet BOYACI (1990)'nın "Teknik ve endüstri meslek lisesi son sınıfı öğrencilerinin mesleğe yönelik beklenti ve kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma" adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur.

Günseli GİRGIN (1990)'in "Farklı sosyo-ekonomik kesimde 13-15 yaş gurubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeyinin başarıyla ilişkisi" adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin kaygı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Pınar EKŞİ (1998)'nin 'Sınav kaygısının üniversitesi adayı ergenlerde incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygı taşıdığı görülmüştür.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçları yapılan araştırmadaki kız öğrencilerin sınav kaygı seviyesinin erkek öğrencilere göre yüksek çıkmasını destekler niteliktedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda sınav kaygısının anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınav girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerle de ilişkisel olarak ele alınmıştır.

Araştırmadaki sonuçlara göre anne babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması ile duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %98,34'ü anne ve babaları ile birlikte dirler. Bu araştırmada sınav kaygısını arttırıcı olacağı düşünölen anne babanın hayatta olması, boşanmış veya ayrı yaşıyor olmaları gibi değişkenlerle ilgili yeterli sayıya ulaşılammaması anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasına neden olduğu düşünölebilir.

Araştırmada ele alınan bir başka değişkende öğrencilerin özel ders alıp almama ve dershaneye gidip gitmeme durumu ile duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Bu durum şöyle yorumlanabilir; öğrencinin dershaneye gitmesi ya da özel ders alması onun ÖSS sınavına girme gerçeğini değiştirmeyecektir. Bu da öğrencilerin özel ders alıp almama ve dershaneye gidip gitmeme durumu ile duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasına neden olduğu düşünölebilir.

Araştırmadaki bir diğer değişkende daha önce sınava girmiş kardeşin bulunup bulunmamasıdır. Bulgulara göre sınava girmiş kardeş ile duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür. Burada asıl olan öğrencinin kendi deneyimleridir. Kardeşinin yaşamış olduğu deneyimler öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygısının anlamlı çıkmamasına neden olduğu düşünölebilir.

Çalışma içinde ele alınan bir diğer değişken de anne ve babanın eğitim durumudur. Anne ve babanın eğitim durumu ile duyuşsal, bilişsel ve genel sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Varol (1990) anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını belirlerken, Gümüş (1997) anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne-baba yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bu bulguların öncülüğünde öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile demografik özellikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu demografik özelliklerden özellikle cinsiyetin ve öğrencilerin okuduğu okulun türünün, öğrencilerin sınav kaygı durumlarında önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azaltarak onların sağlıklı ruhsal bir yapıya sahip olmalarına yardımcı olacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca anne-babaların ve öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlı olmaları ve onların psikolojik, biyolojik ve sosyolojik gelişmelerini izlemeleri, ortaya çıkan bilişsel, duyuşsal ve genel sorunları uzman ve öğretmenlerle birlikte çözüm üretmeleri, öğrencilerin kişilik yapısını ve sınav kaygı durumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

3.7.2 Öneriler

i) Her şeyden önce ülkemizde sınav kaygısıyla ilgili daha çok çalışma yapılması ve yapılan çalışmaların bir havuzda toplanması gerekliliği vardır. Bu çalışmaların sonucu olarak yeni modeller geliştirilmeli ve bu modeller yoluyla çözüm önerileri bulunması gerekmektedir.

ii) Öğretmenlerin eğitim öğretim programlarını öğrencilerin anlayabileceği seviyeye indirmeleri ve yeni öğretim sistemine uygun olarak öğrenci merkezli bir anlatım yöntemi kullanmaları gerekmektedir.

iv) Özellikle anne babalar çocukları cesaretlendirip, onları bir şeyler yapabileceğine; başladıkları bir işi başarı ile tamamlayabileceğine inandırarak yetiştirmelidirler.

v) Okullardaki rehber öğretmenlerin öğrencilere bu konuda yapacakları yardım, sınav kaygılarını nasıl azaltacakları, nasıl ders çalışacaklarıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda öğrencilerin kaygılarını azaltma ve çalışma stratejilerini geliştirmede kendi yöntemlerini bulmaya yardımcı olmalıdır.

vi) Özellikle üniversite giriş sisteminde meydana gelebilecek değişiklikler öğrenciler üzerinde farklı şekillerde etkili olur. Çünkü ÖSS'ye odaklanan bir öğrenci, konsantre olduğu bir sistemin değişikliğe uğramasıyla bütün hayatını etkileyebilecek sorunlarla karşılaşabilir. Bu yüzden üniversiteye giriş sadece tek sınavla değil de öğrencinin bütün eğitim hayatını kapsayacak bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Böylece öğrenciler tek bir sınavın stresi ile boğuşmak zorunda kalmaktan kurtulacak ve sınav kaygısı gibi bir dertleri kalmayacak; aynı zamanda da yaşam boyu düzenli çalışma alışkanlığına da kavuşacaklardır.

vii) Sınav kaygısını gidermek konusunda öğretmen, idare, rehberlik servisi ve veliler bir ekip halinde hareket etmeli ve ortak tavır belirlemelidir. Gerekli durumlarda öğretmen, veli ve idareciler uzman rehberler tarafından eğitime alınmalıdır.

viii) Ayrıca sınav kaygısıyla ilgili yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere rehberlik merkezleri tarafından uygulanması ve sonuçlarının öğrencilere bildirilmesi gereklidir. Sınıf öğretmenlerin yetersiz kaldığı durumlarda ise rehber öğretmenler tarafından gerekli yardım ve yönlendirmeler yapılabilir.

ix) Ülkemiz, insanların hayatları boyunca sınavlarla karşılaştığı ve bu yüzden sınav kaygısını sürekli olarak üzerlerinde hissettikleri bir yer olduğundan, bu konuyla ilgili çalışmalar daha ciddi bir şekilde değerlendirilip soruna çözüm yolları bulunmalı ve topluma faydası olabilecek yeni veriler ortaya konulmalıdır.

EKLER

EK-1 SINAV KAYGI ENVANTERİ

..... TARİH CİNSİYET [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 ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

T K D

	hemen hiçbir zaman	bazen	sık sık	hemen 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 bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam 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 sınırlı 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 sınırlı hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sınırlarım 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 isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okul Adı:

Lütfen Tarih Atınız: .../.../.....

Değerli Öğrenciler;

Aşağıda, ilişkide verilen "Sınav Tutumu Envanteri"ni destekleyici nitelikte sorular yer almaktadır. Her madde için size uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen, soruların tamamını eksiksiz olarak yanıtlayınız. Hiç boş bırakmayınız. Bu bilgiler, araştırmacı tarafından korunacak ve saklanacaktır. Katıldığınız için teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz
Kız () E ()
2. Okulunuzun türü
Özel Lise () Devlet Lisesi ()
3. Üniversite sonucu seçmek istediğiniz bölüm / meslek (birinci tercihiniz) hangi puan türünde yer almaktadır? (Yalnızca bir seçenek işaretleyiniz).
() Sözel
() Sayısal
() Eşit ağırlık
() Dil
() ÖSS puanı ile iki yıllık bir bölüm (muhasabe, sekreterlik vs.)
() ÖSS + özel yetenek sınavıyla bir bölüm (Ör: konservatuar, spor akademisi, polis akademisi)
4. Üniversite sınavına hazırlamak üzere özel bir dershaneye devam ediyor musunuz?
() Evet () Hayır
5. Üniversite sınavına hazırlamak için, okul dışında, özel ders alıyor musunuz?
() Evet () Hayır
6. Ailenizde, üniversite sınavına sizden daha önce girmiş olan kardeşiniz var mı?
() Evet () Hayır
7. Anneniz ve babanız için şu anda geçerli olan durumu işaretleyiniz. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
() Annem hayatta değil
() Babam hayatta değil
() Annem ve babam birlikteler
() Annem ve babam boşanmış veya ayrı yaşıyorlar
8. Annenizin eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite ve/veya üstü
9. Babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir.
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite ve/veya üstü

KAYNAKÇA

Alaylıoğlu, Ruşen ve A. Ferhan Oguzkan., 1976, **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İnkılâp ve Aka Basımevi, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, İstanbul.

Alisinanoglu, Fatma ve İlkay Ulutaş.,2000, **Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler**. Milli Eğitim Bakanlığı Sürekli Yayınlar Dizisi (Ocak, Şubat, Mart): Sayı 145 (15–19).

Ankay, Aydın.,1992, **Eğitim Psikolojisine Giriş**, Turhan Kitabevi, Ankara.

Atabek, Erdal.,1999, **Bizim Duygusal Zekâmız**, Altın Kitaplar Yayınevi, s.113–114,İstanbul.

Baltaş-Baltaş, Acar ve Zuhâl., 1992, **Stres ve Başa Çıkma Yolları**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Başaran, İbrahim Ethem.,1988, **Eğitim Psikolojisi (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri)**, Gül Yayınevi, Ankara.

Baymur, Feriha., 1989, **Genel Psikoloji**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Binbaşoğlu, Cavit.,1978, **Eğitim Psikolojisi**, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.

Boyacı, Servet., 1990 “ **Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Son Sınıf Örgencilerinin Mesleğe Yönelik Beklenti Ve Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyük Larousse., 1993, **Sözlük Ansiklopedisi**, Milliyet Gazetecilik AŞ, İstanbul.

Çakmak, Özlem ve Murat Hevedanlı, “**Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, www.esosder.com, ISSN: 1304-0278 Güz, C-4, S-14 (115-127), 2005.

Cengiz, Halise F., 1998, “**Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin ÖSYM 1.Basamak Sınavı Öncesi ve Sonrası Kaygı Düzeylerinin Bazı Faktörler Yönünden Karşılaştırılması**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cüceloğlu, Doğan., 2005, **İnsan ve Davranışı(Psikolojinin Temel Kavramları)**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ditfurth, Hoimar Von., 1991, **Korku ve Kaygı**, Metis Yayınları, İstanbul.

Ekşi, Pınar., 1998, “**Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi(Bakırköy İlçesi Örneği)**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Geçtan, Engin., 2003, **Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**, Metis Yayınları, İstanbul.

Girgin, Günseli., 1990, “**Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, Aynur., 1997, “**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hançerlioglu,Orhan., 1993, **Ruh Bilimi Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hurlock, E,1987., “**Ergenlikte Beden Gelişimi (Çev.G:Günçe)**” Kulaksızoglu., Adnan, 2005, İçerisinde, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ilgar, Şengül., “**4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**” Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999, Eskişehir.

Karakuşçu, M. Nail., 1998, **Genel Psikoloji ve Normal Dışı Davranışlar**, Pelin Ofset LTD.ŞTİ, 2.Baskı, Ankara.

Kaymak, D. A.,1987, “**Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenilirliği**” Psikoloji Dergisi, Cilt 6: Sayı 21, Eylül, Kulaksızoglu, Adnan., 2005, İçinde, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, 7.Basım, İstanbul.

Koç, Mustafa., “**Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri**” Uludağ Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 17: s 231-256, 2004, Bursa.

Koptagel-İlal, Gürsel., 1991, **Tıpsal Psikoloji ve Tıpta Davranış Bilimleri**, Güneş Kitabevi, Ankara, Kulaksızoglu, Adnan.,2005, İçerisinde, **Ergenlik Psikolojisi**, 7.Basım, Remzi Kitabevi, 7. Basım; İstanbul.

Köknel, Özcan., 1985, **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar, İstanbul.

Köknel, Özcan., 1989, **Genel ve Klinik Psikiyatri**, Nobel Kitabevi, İstanbul.

Kocatürk, U., 1989, **Tıp Terimleri El Sözlüğü**, Sevinç Matbaası, Ankara, Onay, Ahmet., 1997, İçinde“**Dini Yönelim Düzeyi İle Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulasızoglu, Adnan., **Sınav Kaygısıyla baş etme Yöntemleri**, M.E.B.,2003, İçinde, **Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Roller**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yardımcı Kaynak Kitaplar Dizisi, Ankara.

Kulasızoglu, Adnan., 2005, **Ergenlik Psikolojisi**, 7. Basım, Remzi Kitabevi, Ankara.

Lüle, Ali Rıza., 2002, “**Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi**”Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Morgan, Clifford T.,1991, **Psikolojiye Giriş**, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara. Ekşi, Pınar., 1998, İçinde“**Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Onay, Ahmet., 1997, “**Dini Yönelim Düzeyi İle Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ök, Muharrem., 1990, “**13-15 Yaş Gurubu Orta Öğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öktem, Öget., 1981, **Ankisiyetinin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi**, Günyay Matbaası, İstanbul.

Öner, N., 1977, “**Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki geçerliliği**” Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara. Çakmak, Özlem ve Murat Hevedanlı., 2005, İçinde “**Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, c.4: (s.14, 115-127), www.esosder.com, ISSN: 1304-0278, Güz, 2005

Öner, Necla., 1972, **Kaygı ve Başarı**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4: Sayı 2, Ankara.

Öner, Necla ve Ayhan Le compte., 1998, **Süreksiz Durumluluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İkinci Basım, İstanbul.

Özer, A. Kadir., 1990, **Sınav ve Sınama Kaygısı**, Varlık Yayınları, İstanbul.

Özguven, İbrahim Ethem., 1994, **Psikolojik Testler**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Şahin, Muzaffer.,1985, “**Başarı Düzeyi Farklı Üç Grupta Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Kulaksızoglu, Adnan., 2005, İçerisinde Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

T.D.K., 2006, www.tdk.gov.tr, Söz Bul, (Erişim Tarihi, 22.10.2006)

Türkan, S; Türkcan; A, Uygu; N.,1992, “**Lise Son Sınıfı Öğrencilerinde ÖSS Öncesi Ve Sonrası Dönemde Psikiyatrik Semptomatolojiyi Etkileyen Kişisel Ve Ailesel Beklentiler**” Çocuk Ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı, Saray Kitapevleri, İzmir. Kulasızoglu, Adnan, 2005, İçerisinde, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul

Ü.R.A.M., 2004, “**Testler Ve Envanterler**” Ümraniye Rehberlik Araştırma Merkezi Yayınları, No:2 , İstanbul.

Varol, Ş., 1990, “**Lise Son Sınıf Örgencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler**” yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yargıcı, Sibel., 2006, “**Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Yöntemleri**” <http://www.mc.metu.edu.tr/~pdrm/pdfs/brochure9.pdf>, erişim Tarihi, 20.11.2006

Yüksel, Nevzat., 1995, **Ruhsal Hastalıkları**, Hatipoglu Yayın Evi, Ankara.

ÖZGEÇMİŞ
Gürol H. ÇAKMAK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi	13.02.1978
Doğum Yeri	İstanbul
Medeni Durum	Evli

Eğitim:

Lise	1991–1995 Haydarpaşa Endüstri Meslek Lisesi
Lisans	1997–2001 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2004-Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2002- Devam ediyor Ümraniye Mevlana Lisesi Coğrafya Öğretmenliği.
2001–2002 Üsküdar Ali Fuat Başgil İlköğretim Okulu.