



**T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**SINAV KAYGISI YAŞAYAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
EBEVEYNLERİNİN BİLİŞSEL ŞEMALARI**

**Bayram Duysak**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Gül Eryılmaz**

**İSTANBUL-2018**



**T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**SINAV KAYGISI YAŞAYAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
EBEVEYNLERİNİN BİLİŞSEL ŞEMALARI**

**Bayram Duysak**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Gül Eryılmaz**

**İSTANBUL-2018**



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

**YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI**

**GENEL BİLGİLER**

Öğrenci No	: 144102063
Öğrenci Adı Soyadı	: Bayram DUYSAK
Anabilim Dalı	: Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Gül ERYILMAZ
Tezin Başlığı	: Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Bilişsel Şemaları

**TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI**

Toplantı Tarihi	: 18.05.2018	Saati	: 10:00
Öğrenci Savunmaya	<input checked="" type="checkbox"/> <b>GELDI</b>		
<p>Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <b>OY BİRLİĞİ</b>      <input type="checkbox"/> <b>OY ÇOKLUGU</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez <b>KABUL</b> edilmiştir.</p> <p><input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin <b>DÜZELTİLMESİ</b> için ..... ay <b>EK SÜRE</b> verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. <i>(en fazla 3 ay)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin <b>REDEDEDİLMESİ</b> kararı alınmıştır.</p>			
Savunmada Tezin Başlığı	: <input checked="" type="checkbox"/> <b>Değişmedi.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Değişti.</b>	
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	<input type="checkbox"/> <b>GELMEDİ</b>		
<p>Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <b>OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.</b></p>			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Doç. Dr. Gül ERYILMAZ	
Üye	Doç. Dr. Cemal Onur NOYAN	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Arzu ÖZAL İLDENİZ	

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Bilişsel Şemalarının İncelenmesi’ adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

**Bayram DUYSAK**  
**Mayıs, 2018**

## TEŐEKKÖR

Yaptığım araştırma boyunca benden desteğini esirgemeyen hocam Doç. Dr. Gül Eryılmaz'a teőekkürlerimi sunarım. Ayrıca tüm hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen, her daim yanımda olan aileme saygı ve sevgilerimi sunarım.



## ÖZET

Bu araştırmada sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin bilişsel şemalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda örnekleme, Konya'nın Meram İlçesi'nde, 2017-2018 yıllarında özel bir lisenin son sınıfında öğrenim görmekte olan 202 öğrenci ve aileleri oluşturmaktadır. Örneklem grubu tesadüfi olarak seçilmiş, veri toplama araçları araştırmacı tarafından yüzyüze uygulanmıştır. Ancak anketlerin eksik ve yanlış doldurulması gibi nedenlerden dolayı 53 anket elenerek 61 kız 88 erkek öğrenci olmak üzere toplam 149 anket analiz sürecine dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırmada Young Şema Ölçeği ve Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilip Necla Öner tarafından türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Kullanılan tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.0 yardımıyla çözümlenmiştir.

Araştırma Sonucunda;

Sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Sosyal İzolasyon/Güvensizlik Şeması, Kendini Feda Şeması, Tehditler Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Terk Edilme Şemaları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, anlamlı, çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu; Sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Duygusal Yoksunluk Şeması arasında, Duyguları Bastırma Şeması arasında, İç İç Geçme/Bağımlılık Şeması arasında , Kusurluluk Şeması arasında, Zedenlenmiş Otonomi Şeması arasında, Kopukluk Şemaları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, anlamlı, zayıf şiddette bir ilişki olduğu; Yine sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Diğer Yönelimlilik Şeması, Zedelenmiş Sınırlar, Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Karamsarlık şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Başarısızlık Şemaları arasında ile pozitif yönde, anlamlı, orta şiddette bir ilişki olduğu; Son olarak sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Cezalandırılma Şeması arasında pozitif yönde, anlamlı, yüksek şiddette bir ilişki olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Ebeveyn tutumu, Bilişsel Şemalar

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the cognitive schemes of the parents of the senior high school students who are experiencing the exam anxiety.

In this respect, constitutes 202 students and their families, who are studying in the final year of a private high school in the city of Meram, Konya in 2017-2018. The sample group was randomly selected, and data collection tools were applied centrally by the researcher.

However, due to reasons such as incomplete and incorrect filling of the questionnaires, 53 questionnaires were eliminated and a total of 149 questionnaires including 61 female and 88 male students were included in the analysis process. In addition, the research was conducted by I Young Scale and Spielberger and their friends, which was developed by Necla Öner and used in the Turkish Anxiety Scale. All the used data were transferred to the computer environment and analyzed with the help of SPSS 20.0.

As a result of the research;

When the relationship between senior high school students with anxiety for the exam and their parents' Social Insulation / Depression Scale, Self-Fed Schematic, Stressing Threat vs. Non-Respect Schemes and Abandonment Schemes is positive, there is a meaningful, very weak and violent relationship; between high school senior students who are anxious for the test and their parents' Emotional Exhaustion Scheme, Emotional Suppression Schemes, Internal Bonding / Dependency Schemes, Imperfection Schemes, Stratified Autonomy Schemes, , there is a meaningful, weak, and violent relationship in the positive direction; again, there is a meaningful, moderate relationship between the high school seniors living with test anxiety and their parents' positivity with the other Orientation Scheme, Damaged Boundaries, Privilege / Insufficient Self-Assessment Scheme, Approval Seeking Scheme, Pessimism Scheme, High Standard Scheme and Failure Schemes. Finally, it was seen that there was a meaningful, high-violent relationship between positive senior high school students with exam anxiety and their parents' Punishment Schemes.

During the research that I made, I really appreciated, my assistant, who does not hesitate any kind of support, Dr. Gül Eryılmaz. I also would like to initiate relief respect to my parents due to their supports for all my life along support.

**Key words:** Exam Anxiety, Parental Attitude, Cognitive Schemes

## İÇİNDEKİLER

<b>YEMİN METNİ</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	viii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
<b>KURAMSAL AÇIKLAMALARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	1
1.1. KAYGI.....	1
1.2. KAYGI TÜRLERİ.....	3
1.3. SINAV KAYGISI.....	5
1.3.1. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	9
1.3.2. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	11
1.3.2.1. Kaygının Fizyolojik Belirtileri.....	11
1.3.2.2. Kaygının Psikolojik Belirtileri.....	12
1.3.2.3. Kaygının Zihinsel Belirtileri.....	13
1.3.2.4. Kaygının Davranışsal Belirtileri.....	14
1.4. KAYGI VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ.....	14
1.5. SINAV KAYGISI MODELLERİ.....	16
1.5.1. Drive (İstek) Modelleri.....	16
1.5.2. Deficit (Eksiklik) Modelleri.....	16
1.5.2.1. Bilişsel Dikkat Modeli.....	16
1.5.2.2. Beceri Eksikliği Modeli.....	17
1.5.3. Çağdaş Bilişsel Motivasyon Modelleri.....	17
1.5.3.1. Kendilik Düzenleme (Self-Regulation) Modeli.....	17
1.5.3.2. Kendilik Değeri (Self-Worth) Modeli.....	18
1.5.4. İşlem (Transactional) Modeller.....	19
1.5.4.1. Spielberger'in Durumluluk-Süreklilik Modeli.....	19
1.5.4.2. İşlemsel Süreç (Transactional Process) Modeli.....	19
1.6. SINAV KAYGISINA NEDEN OLAN DİĞER ETKENLER.....	20
1.7. SINAV KAYGISININ BİREY ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ.....	23
1.7.1. Fizyolojik Boyut.....	23



1.7.2. Düşünce Boyutu.....	25
1.7.3. Duygusal Boyut.....	25
1.7.4. Davranış Boyutu.....	25
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>26</b>
<b>ŞEMA KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1. ŞEMA KAVRAMI.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. YOUNG'IN ŞEMA KAVRAMI.....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Young'a Göre Şema Gelişimi.....	33
<b>2.3. ERKEN DÖNEM UYUM BOZUCU ŞEMALAR.....</b>	<b>36</b>
2.3.1 Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Özellikleri.....	37
2.3.2 Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Kökenleri.....	37
2.3.3 Şema Alanları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar.....	39
2.3.4.Şema İşlemleri ve Uyumsuz Başa Çıkma Stilleri.....	43
<b>2.4. KİŞİLERARASI ŞEMA.....</b>	<b>44</b>
2.4.1. Bilişsel Kişilerarası Kuram, Kişilerarası Şema ve Kişilerarası Döngü.....	44
2.4.2. Kişilerarası Şema ve Bağlanma.....	49
<b>2.5. ŞEMA TERAPİ MODELİ ÇERÇEVESİNDE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....</b>	<b>50</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>53</b>
<b>YÖNTEM VE BULGULAR.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>53</b>
3.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeği.....	53
3.2.2. Young Şema Ölçeği.....	53
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>	<b>54</b>
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>54</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>55</b>
<b>3.6. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>55</b>
3.6.1. Young Ölçeği İçin Güvenirlilik Analizi.....	56
3.6.2. Kaygı Ölçeği İçin Güvenirlilik Analizi.....	57
3.6.3. Young Ölçeği İçin Faktör Analizi.....	58
3.6.4. Korelasyonlar.....	60
3.6.5. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklerin İncelenmesi.....	63

<b>TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	67
<b>KAYNAKÇA</b> .....	81
<b>EKLER</b> .....	88

### **TABLolar LİSTESİ**

<b>TABLO 1 : DÜŞÜNCE HATALARINA İLİŞKİN ÖRNEKLER</b> .....	10
<b>TABLO 2 : KATILIMCILARA AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER</b> .....	56
<b>TABLO 3 : YOUNG ÖLÇEĞİ FAKTÖR YAPILARI</b> .....	58
<b>TABLO 4 : YOUNG ÖLÇEĞİ İLE KAYGI ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ KORELASYONLARI</b> .....	60
<b>TABLO 5 : YAŞ DEĞİŞKENİ İÇİN YOUNG ŞEMA ÖLÇEĞİ ÜST ŞEMALAR VE KAYGI ÖLÇEĞİ KRUSKALL-WALLİS TESTİ</b> .....	63
<b>TABLO 6 : BABA EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİ İÇİN YOUNG ŞEMA ÖLÇEĞİ ŞEMALARI VE KAYGI ÖLÇEĞİ KRUSKALL-WALLİS TESTİ</b> .....	64
<b>TABLO 7 : ANNE EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİ İÇİN YOUNG ŞEMA ÖLÇEĞİ ŞEMALARI VE KAYGI ÖLÇEĞİ KRUSKALL-WALLİS TESTİ</b> .....	65
<b>TABLO 8 : CİNSİYET DEĞİŞKENİ İÇİN YOUNG ŞEMA ÖLÇEĞİ ŞEMALARI VE KAYGI ÖLÇEĞİ MANN-WHİTNEY U TESTİ</b> .....	66

## ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: KİŞİLERARASI DÖNGÜ.....	47
ŞEKİL 2: KİŞİLERARASI DÖNGÜ TAMAMLAMA DİLİMLERİ.....	48



## BİRİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 1.1. KAYGI

İnsanlar embriyo döneminde başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden bir öğrenme süreci içine girer. Öğrenme, bireyin yaşamını idame ettirebilmesi için gerekli bütün bilgi, davranış ve yeteneklerin kazanım sürecidir. Yaşam boyunca öğrenilen herşey, kişinin potansiyelini oluştururken, öğrenilen bilgilerin bir amaç için kullanılması da performansı açığa çıkartır. İnsanın performansının en iyi olduğu duruma potansiyelinin tamamına yakını eyleme dönüştürebildiği durum diyebiliriz. Fakat içten oluşan ve dıştan gelen faktörler sebebiyle birey kendi performansını gerçekleştiremeyebilir. Bu etkenlerden biri yüksek kaygıdır.

Kaygının eylemler ve öğrenme becerisini etkileyen iki tür etkisinden söz edilebilir. Bu etki pozitif ya da negatif yönde olmak koşuluyla güdüleyici veya ket vurucu olabilmektedir. Yeni eylemlerin kazanılmasında, verim ve başarıda kaygı, itici bir güçtür (Kısa, 1996). Herhangi bir alanda başarılı olabilmek için belli bir seviyede kaygıya ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Yani asıl amaç, içinde bulunulan kaygı durumunun tamamıyla yok etmesi değil, bireyin kaygıya yenilmemesi ve yaşadığı kaygıyı olması gereken optimum seviyede tutup, bu duygu durumundan fayda sağlanmasıdır.

Kaygının belli bir seviyede olmasına normal seviyedeki kaygı dersek, bu seviyedeki kaygı bireye performansını yükseltme açısından yardımcı olacaktır. Örneğin, bir öğrencinin tüm okul önünde yapacağı bir konuşma için yaşadığı normal seviyedeki kaygı, bu öğrencinin yapacağı konuşmaya daha iyi hazırlanmasına, motivasyon sağlamasına yardımcı olacaktır. Kaygının normal seviyede olmadığı durumlarda, yani ya normal üstü ya da normal altı seviyedeki kaygıda ise bireyin ya enerjisini verimli bir biçimde kullanması, konsantrasyonu yapacağı işe yönlendirmesi engellenir (bu durum neticesinde birey potansiyelini olması gerektiği gibi kullanamaz dolayısıyla beklenen performansa ulaşamaz) ya da yapması gereken iş

için bireyin içinde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle başarısız olur.

Kaygı ile ilgili kavramsal tanımlara bakacak olursak;

Kaygı, bireyin uyarana yönelik duygusal, zihinsel ve fiziksel farklılaşmalarla açığa çıkan uyarılmışlık duygu durumuna verilen genel isimdir. Genellikle kaygı durumu korkma kavramıyla karıştırılmaktadır. Ancak kaynağının ne olduğunun bilinmesi, şiddeti ya da kısa süreli olması sebebiyle korku ile kaygı birbirinden ayrışır (Özer, 2002).

Kaygı, üzülmeye, sıkılma, korkma, başarılı olmama duygusu, çaresizlik, sonucun ne olacağını bilememe ve başkaları tarafından yargılanma durumlarını kapsamaktadır (Cüceloğlu, 2000).

Kaygının başka bir tanımında ise, kaygı kavramının kelime kökeni eski Yunancaya dayanmaktadır. Kavramın kelime anlamı “anxietas” olup endişelenmek, korku duymak, meraklanmak anlamlarına gelen bir kavramdır (Köknel, 1998).

Goldstein (1940), kaygıların ortak öznesinin, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluk olduğunu ve bu durumun insanın kendini gerçekleştirmesini imkânsız hale getirdiğini belirtmiştir (Akt.Geçtan, 2013).

Canbaz’a göre kaygı, “bireylerin benlikleri için temel aldıkları değerlerin, üstesinden gelemeyeceği engellerle karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygu durumu halidir. Küreselleşmeyle birlikte kaygı kavramında yeni anlamlar yüklenmiştir. Yaşamın devamı, rekabet ortamında yaratıcı olma ve kendini kabul ettirebilme sebebiyle kaygı yaşanmaktadır ve kendi varlığını koruyucu bir anlam yüklenmektedir (Canbaz, 2001).

Kaygı; endişe, durumlardan rahatsız olma ve tedirginlik gibi öznel hissedilen bir duygudur ve bireyin varlığının tehdit edildiği durumlarda ortaya çıkar (Kozacıoğlu, 1986).

Cannon’a (1932) göre kaygı bireyin iç dengesini bozmasına sebep olacak tehlike nitelikli durumlara tepkidir. Aynı zamanda olumsuz yönde değişen yani

bozulan dengeyi tekrardan eski haline getirme çabasının başarısızlığa uğraması neticesinde aktif olan bir durumdur (Akt.Geçtan, 2013).

Cüceloğlu (2000)'na göre kaygı "bireyin herhangi bir uyararla karşılaştığında yaşamış olduğu duygusal ve zihinsel değişimlerle ortaya çıkan uyarılmışlık halidir. Kaygı bireylerin yaşadıkları temel duygulardandır ve insanın gündelik hayatının bir parçasıdır.

Başka bir tanımlamada kaygı, hayatın herhangi bir anında karşılaşılan stresli bir durum karşısında yaşanan doğal bir duygudur. Kişi iç ve dış dünyadan kaynaklı bir tehlike olasılığında mevcut durumu tehlikeli olarak algılar ve yorumlarsa kaygı duygusunu yaşamaya başlar ve bu duygu ile karşı karşıya kaldığı anda sanki kötü bir şey olacakmış hissine kapılır (Turan Başoğlu, 2007). Ayrıca kaygı duurma temelini yetişkinlerin çocukluk dönemlerinden beslenir. Çocukluk döneminde yaşanan ve bireyin kaygı duymasının temelini oluşturan olaylar ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de içerir (Geçtan, 2003).

Tüm bu veriler ışığında sınava hazırlanan öğrencilerde görülen kaygıyı tanımlayacak olursak; üniversite sınavına hazırlık döneminde öğrencide meydana gelen kaygı, bireyin kendini ispat edememe, başarısızlık, sınavların içeriği ve sonrası için yaşanan belirsizlik, öğrenilmiş çaresizlikler, akranlarıyla kendini kıyaslaması sonucu ortaya çıkan sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik bir durumdur.

## **1.2. KAYGI TÜRLERİ**

Her insanda değişik seviyelerde kaygı vardır. Bu sebeple önemli olan kaygının türü seviyesidir. Eğer kaygı bireyin günlük yaşamının merkezi olup tüm hayatını etkilecek seviyede ise birey bu durumda olması gerken yaşam seyrini izleyemez dolayısıyla bu durum değişik davranış bozukluklarına sebep olur (Cüceloğlu, 2000). Kaygısız bir insandan bahsetmek neredeyse imkânsızdır. Ancak bireylerin yaşadıkları kaygının türü farklılık gösterebilir. Spielberger (1972), Kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olarak iki alt başlıkta değerlendirmiştir. Durumluluk kaygı; bireyin stresli durumdan kaynaklı yaşamış olduğu öznel korkudur. Sürekli kaygı ise, bireyin kaygıya karşı yatkınlığından kaynaklı içinde

bulunduğu durumları çoğunlukla stresli olarak algılamasıdır (Akt. Öner, Le compte, 1998).

Farklı özelliklere sahip olan bu iki kaygı türünü biraz daha detaylı ele alalım.

a. Durumluk Kaygı: Bireyin stresli durumdan kaynaklı yaşamış olduğu öznel korku olan durumluk kaygı, fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarı neticesinde istemsizce bunalma, sararma, kızarma, terleme ve titreme gibi fizyolojik değişimler, bireyin gerginlik ve rahatsızlık duygularının işaretidir. Stresin şiddetli olduğu anlarda durumluk kaygı seviyesinde artış, mevcut stres azalınca ve tamamen ortadan kalkınca, düşme yaşanmaktadır.

Spielberger'e göre durumluk kaygının temel nitelikleri şu şekilde özetlenebilir (Köknel, 1989);

— Bu kaygı tipi, bireyin anlık yaşadığı durumu tehlikeli olarak algılamasından kaynaklanır. Ve bu durum bireyin memnun olmadığı rahatsız olduğu bir ortam yaratır. Durumluk kaygı anında bilinçlilik hali vardır ve fizyolojik olarak sinir sisteminde meydana gelen değişiklikler algılanabilir (Lüle, 2002).

— Durumluk kaygı türlerinden birisi olan sınav kaygısı birçok öğrencinin eğitim hayatlarında karşılaştıkları ciddi bir sorun ve başarının engelleyicisidir (Adana ve Kaya, 2005).

b. Sürekli Kaygı: Bireyin kaygıya karşı yatkınlığından kaynaklı içinde bulunduğu her durumu çoğunlukla stresli olarak algılamasıdır. Karşılaşılan durum olumlu olumsuz yada nötr olsa da kaygı durumu ortaya çıkmaktadır. Bu davranış şekli bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Bu durum bireyin karşılaştığı her durumu çoğunlukla stresli olarak görmesi şeklinde de adlandırılabilir (Akt. Öner, Le Compte, 1998).

Spielberger'e göre sürekli kaygının temel nitelikleri şu şekilde özetlenebilir (Köknel, 1989);

— Sürekli kaygı, durumluluk kaygıya göre stabil ve devamlıdır. Ve bu tipi kaygının algılanış şiddet ölçüsü ve uzunluğu kişilik yapısına göre değişir. Bireyin kaygıya yatkın olması sürekli kaygı düzeyini etkiler.

— Kişilerin sürekli kaygı seviyelerinin farklılık göstermesi, kendini tehdit ettiğini düşündüğü durumun algılanışının ve anlaşılmasının bireyden bireye değişmesinden kaynaklıdır.

Sürekli kaygı bireysel özelliklerden kaynaklı olurken durumluluk kaygı herhangi bir durum karşısında hissedilen olumsuz sonuç düşüncesidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluluk kaygı örneğidir (Kapıkıran, 2002).

Çoğunlukla negatif duyguların yaşanması kaygının oluşmasına sebep olmaktadır. Kaygı durumunun varlığını gösteren belirtiler çoğunlukla dış şartlardan kaygı durumu yaşayan kişiye yaklaştıkça ağırlaşır. Kaygı duruma bağlı şartlar altında yaşanır ve o şartlar altında devam eder. Kişiyi zorlayan ve kötü bir şekilde etkileyen durumun bitişiyse birlikte kaygıya ilişkin belirtiler de ortadan kalkar. Buna karşılık sürekli kaygı bireye ait özellik olarak vardır ve zaman zaman çok zaman zaman az hissedilmek koşuluyla bireyin tüm yaşantısını kapsamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Çalışma alışkanlığının olmaması, sınavlardan yüksek not alma isteği, kusursuzluk yaklaşımı, görev, ödev ve vazifelerde başarılı olamama, aileninveya çevrenin beklentilerini karşılayamama ya da bireyin zeki olup olmadığının sınavlara göre değerlendirileceği endişesi sınav kaygısının temellerini oluşturmaktadır (Şahin, Günay, Batı, 2006).

### 1.3. SINAV KAYGISI

Sınav kaygısı, öğrencilerin eğitim öğretim yaşantısının en başından başlayarak ilerleyen dönemlerde de devam eden bir duygu durumudur. Bireyde gelişen bu durum, ebeveynlerin uyguladığı kuralcı disiplin, kısıtlamaya yönelik aile tutumu, okuldaki baskıcı eğitim anlayışı, öğrenciyi zor durumda bırakan öğretmen



eleştirisi, ceza sistemi gibi zorlu koşullar kaygının çok erken yaşlarda oluşmasına sebep olmaktadır. Tekrarlar gösteren başarısızlık, devam eden ebeveyn baskısı ve eleştirisi durumları kişinin benliğinde tehdit duygusu oluşturarak sınav kaygısının gelişmesine sebep olmaktadır (Öner, 1990).

Erözkan (2004)'a göre sınav kaygısı, çeşitli ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilerin ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanma aşamasında şiddetli bir şekilde yaşanan ve akabinde çeşitli olumsuz durumları doğuran bu sebeple literatürde sık bir şekilde değinilen bir konudur.

Türkiye gerçeği göz önüne alındığında, önemli olanın herhangi bir üniversite ya da bölüme yerleşmek olmadığı günümüzde, hem anne ve babalar hem de öğrenciler lisans eğitimlerini bitirir bitirmez kolaylıkla iş bulabilecekleri bölümleri hedeflemektedirler. Eğitim sistemimizin odak noktasına başarılı olma kavramı gelmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin, anne babaların hedefleri kaliteli eğitim alıp, bilgilerin optimum düzeyde kullanılmasından, bireyin gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlamasından ziyade dersleri yüksek notlarla geçmeye yöneliktir. Ebeveynler, çocuklarının başarılı bir üniversiteden mezun olabilmesi için her türlü özveride bulunurken, çocukların duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları dikkate alınmamaktadır. Bu durumun en temel sebebi ise ekonomik gelecek kaygısıdır. Gelişmekte olan bir ülke olarak içinde bulunduğumuz ortamda birçok öğrencide stres faktörü kaçınılmaz bir şekilde oluşmaktadır. Şartlar düşünüldüğünde, öğrenciler sınavı kazanmak adına istek duygusunun yanında sınavı kaybetmek konusunda şiddetli kaygı yaşayabilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003:225).

Öğrencide kaygının sebep olduğu kontrol dışı duygular ile olumsuz durumlar birleşir. Kaygılı öğrencide ders çalışmak istememe, kendini yetersiz hissetme ya da çok çalışsa bile yapamayacağı düşünceleri hakim duygu halini alır. Bu olumsuz duygular öğrencide tekrarlandıkça sınav kaygısının yaşanmasına sebep olur (Maviş ve Saygın, 2004:143).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde psikolojik, fizyolojik, zihinsel ve davranışsal birtakım belirtiler olmaktadır. Öğrencilerin hazırlandıkları bu sınavlar, öğrencilerin karakterini, kişiliğini, zekasını ölçen sınavlar değildir. Sadece öğrencinin akademik yetkinliği ve başarısını belli bir zaman sınırlaması içerisinde ölçen sınavlardır. Ancak sınav kaygısı yaşayan birçok öğrencide görülen durum sınavı bir kişilik, karakter problemi haline getirmeleridir. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına sebebiyet verecektir (Öner, 1990).

Sınav kaygısı ile ilgili olarak öne sürülen ilk teori 1950 yılında Mandler ve Sarason tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Teorisi”dir. Bu teoriye göre test kaygısı güdüsel bir durum olup burada kişi “konuya yönelik olan” ve “konuya yönelik olmayan” şeklinde iki tür tepki göstermektedir. Konuya yönelik tepkilerde işin başarı ile tamamlanması ve iyi bir sonuç almayı hedefleyen kişinin konuya tam olarak odaklanması söz konusudur. Bu durumda sınav kaygısı düşmektedir. Konuya yönelik olmayan tepkiler ise sınav kaygısını oluşturur çünkü sınavdan çok sınav ile ilgili düşüncelere yöneldikleri için sınavlarda kaygıya bağlı başarısızlık yaşanabilir (Akt.:Aslan, 2005).

Sınav kaygısı daha önceden öğrenilmiş bilgilerin sınav esnasında tam ve doğru bir şekilde aktarılmasını kısıtlayan ve başarının düşük olmasına sebep olan şiddetli bir kaygıdır. Başka bir tanımlamayla, bir sınav esnasında fiziksel, eylemsel ve bilişsel istenmeyen duygu durumudur (Erkan, 1991:8). Genellikle çocuk ve ergen yaşlarda rastlanılan, sınav öncesinde başlayıp, sınav anında devam eden ve sonrasında da süreklilik gösteren bir davranışsal bütünlük olan sınav kaygısı kişilerin performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Düzenli ders çalışmayı, konsantre olabilmeyi, vaktinin verimli kullanmayı engellemektedir. Sınav esnasında ise karar vermeyi ve bilgiyi doğru kullanmayı engelleyerek öğrencinin performansını göstermemesine neden olmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan öğrenci içinde bulunduğu strese bağlı olarak bulantı, baş dönmesi ve ağrısı, kalp atışında hızlanma, kusma gibi fizyolojik belirtiler ; konsantre olamama, düşünceyi toparlayamama ve sınava girmeme isteği gibi zihinsel belirtiler gösterebilir (Kutlu ve Bozkurt,

2003:209; Yavuz ve Akagündüz, 2004). Ayrıca sınavların formal yapısı gereği sonuçlarının hemen açıklanmamasından kaynaklı içerdiği belirsizlik, kaygının artışı göstermesine neden olmaktadır (Keskin, 2001:43).

Baltaş ve Baltaş'a göre kişinin sınava girmekten korkması ile kaygı yaşaması farklı olaylardır. Sınavın zorluğundan korkan bir kişi düzenli çalışarak olumlu sonuç almaya çalışırken, sınav kaygısı yaşayan bir kişinin başarılı olmak için çalışma durumu söz konusu değildir. Sınavdan önce hissedilen heyecan doğal bir duygu olup olumlu güdüleme yaparken, kaygı öğrencinin çalışmasına engel olan ve başarısızlığa sebep olan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sınav sürecinde ortaya çıkan, sınav ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlardan kaynaklanan, hafif bir tedirginlikten, dehşete kapılmaya kadar farklı düzeylerde yaşanan duygu şeklinde tanımlanan sınav kaygısında; bireyin içinde bulunduğu durumu nasıl algıladığı belirleyici olmaktadır. İçinde bulunulan durumun kişi için taşıdığı önem kaygı düzeyinde etkilidir. Dolayısıyla sınav kaygısı yalnızca kaygılı öğrencilerde değil, daha önce sınav kaygısı durumu yaşamamış bireylerde de ortaya çıkmaktadır. (Öztürk, 1997:50; Kaya, 1997).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; "formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur" (Akt: Yıldız, 2007).

Kaygı düzeyi düşük bireyler, sınavları bilgilerinin ölçülmesi için bir fırsat olarak görürken, kaygı düzeyi yüksek bireyler karşılaştıkları bu durumu tehdit olarak algılamaktadır. Sınav kaygısı yaşayan kişiler, sınav değerlendirilmesi halinde özvarlığının tehdit edildiği hissiyatına kapılabilir. Bu durum, kişilerin kendilerine yönelik negatif düşünceler geliştirmelerine ve sınav sırasında dikkatlerinin kolaylıkla dağılmasına neden olur. Sınav kaygısı yaşayan kişiler, sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri gösteremedikleri için, statüsü ve rakabetin düşük olduğu mesleklere yönelmektedirler (Akt: Ergene ve Yıldırım, 2003).

Yapılan literatür çalışmaları, belli bir düzeydeki kaygının öğrenmeye pozitif

ve güdüleyici yönde, aşırı ve yetersiz kaygının ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle sınav kaygısı; stres, heyecan gibi durumların yaşanması istenilen bir durumdur. Ancak önemli olan bu kaygı, stres ve heyecanı kontrol edebilmektir.

### **1.3.1. Sınav Kaygısının Nedenleri**

Sınav öncesinde yaşanan stresten kaynaklı etkin bir şekilde çalışamama ya da öğrenilmiş bilginin sınav esnasında tam ve doğru bir şekilde aktarılamaması, dolayısıyla başarının elde edilememesi şeklinde ifade edilen sınav kaygısının nedenleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmacıların sınav kaygısı nedenleri ile ilgili olarak yaptıkları bu çalışmalar sonucunda, sınav kaygısının nedenleri iki temel görüş üzerinde birleşmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003:211). Bunlar;

a. Öğrenme ve çalışma becerisi konusunda yeterli olmayan öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu ilk görüştür. Çalışma ve öğrenme kabiliyetlerinde yetersiz olan öğrenciler, öğrenilmiş bilgiyi tekrar hatırlamak için olması gereken becerilere sahip değildir ve bu nedenle sınav esnasında yüksek düzeyde kaygı yaşarlar. Yani bu öğrencilerdeki sorun karşılaştıkları sınav değil, sınava hazırlanma sürecidir (Boujon & Quaireau, 1997; Akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003).

b. Öğrencilerin sınav esnasında sahip olduğu negatif düşüncelerle ilgilidir. Karşılaşılan olumsuz tecrübeler, kimi öğrencilerin kendi haklarında olumsuz düşünmesine neden olmakta ve bu durumda sınav esnasında sınavla ilgili olumsuz endişeler sebebiyle öğrencilerde başarısız olacağı şeklinde bir önyargı oluşturmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısının temeli olarak değerlendirilen düşünce hataları, her şeyin kötü gideceğine ve sonucun sürekli kötü olacağına ilişkin düşüncelerdir. Bu durum çoğunlukla karşılaşılabilecek olayları düşünürken veya mevcut bir durumu değerlendirirken yapılan düşünce hatalarından ileri gelmektedir (Semerci, 2007:25). Özellikle üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarına doğrudan etkisi olan olumsuz inançlar ve algıladıkları ebeveyn tutumları

oluşturmaktadır. Tablo 1’de düşünce hatalarıyla ilgili örnekler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Düşünce hatalarına ilişkin örnekler

Aşırı Genelleme	Tek bir olaydan neredeyse kural niteliği taşıyan genel bir sonuç çıkarmak. Örn: “Bir sınavda kötü not alırsan, diğer sınavlarda da kötü not alacaksın demektir.”
Etiketleme	Kişinin kendisi için olumsuz tanımlamalar kullanması. Örn. “Ben tam bir aptalım.”
Filtreleme	Olayların sadece olumsuz yönlerine odaklanıp, olumluları yok sayma. Örn: “Sınava sadece üç gün kaldı, tekrar etmem gereken bir sürü konu var, derslere de girmem gerekiyor.”
Kişiselleştirme	Kişinin kendisinde bir sorun olduğunu düşünmesi ve kendisiyle başkalarını olumsuz bir biçimde karşılaştırması. Örn: “Sınıfın zekası en düşük öğrencisi benim, zekam yeterli olmadığı için hiçbir şey yolunda gitmiyor.”
Felaket Senaryoları	Devamlı bir felaket kurgulama, hatta bunu zihninde canlandırma, aklından “ya şöyle olursa, ya böyle olursa” şeklinde düşünceler geçirme. Örn: “Sınavı kazanamayacağım, ailem beni reddedecek, tüm arkadaşlarım benimle ilişkisini kesecek ve önümüzdeki sene de sistem değişeceği için üniversiteye girme şansım kalmayacak.”

**Kaynak :** Semerci, 2007 Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları

Bu ve benzeri şekilde yapılan düşünce hatalarıyla, kişi mevcut kaygısını en üst düzeye çıkarabilir (Semerci,2007). Bireylerde oluşan sınav kaygısı algılanma şekliyle ilişkilidir. Sadece dış olayla duyguların oluşmasında etkili olmadığı için kişisel farklılıklar aynı durumun farklı kişilerce farklı düzeylerde tepki göstermesine neden olabilir. Tek başına sınavlar ve sınanma durumları kişilerde heyecan yaratma etkine sahip olmadığı için yüklenen anlamlar ve kişilik sınav kaygısı yaşanmasına sebep olacaktır (Öner, 1990).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, sınav kaygısının bilişsel, zihinsel, toplumsal, davranışsal, geçmiş yaşantıların etkisi gibi farklı nedenleri olabilmektedir.

Neticede sınav kaygısının oluşumunda tek bir nedenden bahsetmek mümkün değildir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar ve alan yazın ele alındığında sınav kaygısına neden durumlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- i. Öğrencinin kendine olan güveninin düşüklüğü özgü,
- ii. Anne ve babanın öğrenci performansına karşı yüksek beklenti içinde bulunması,
- iii. Çocuklukta başlayıp özellikle ergenlik döneminde devam eden başarısız olarak değerlendirilme korkusu,
- iv. Sınav öncesinde öğrencinin sınav ile ilgili başarı elde edemeyeceği üzerine duyduğu korku,
- v. Sınavın sonucunun kişilik testi olarak değerlendirileceğinin düşünülmesi,
- vi. Sadece sınav sonucuna odaklanmak ve verimli çalışmamak,
- vii. Düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olunmaması.

Öğrenilen bilginin sınav esnasında tam ve doğru olarak aktarılamamasının temelinde, bireylerin elde ettikleri sonucun tüm akademik yaşantıyı etkileyeceği düşüncesi, kişilik değerlendirilmesi olarak görülüp bireysel değerlerin zedelenme korkusuyla başarısız olmaya yol açan sınav kaygısı duygusu yer almaktadır.

### **1.3.2. Sınav Kaygısının Belirtileri**

Sınav kaygısı ya da kaygı yaşayan bireylerde; fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve davranışsal olmak üzere dört ana başlıkta toplanabilecek belirtiler görülür (Yöndem, 2012: 187; Turan Başoğlu, 2007).

#### **1.3.2.1. Kaygının Fizyolojik Belirtileri**

Kaygının düzeyi ve başarmak istenilen hedefin zorluk seviyesi kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirleyen en önemli ölçütlerdendir. Oldukça karmaşık

bilişsel işlemleri içeren bir görevi örneğin matematik dersi için çalışma ve sonrasında zor bir soruyu çözebilme gibi bir başarıma durumunda, kaygının zararlı olduğu saptanmıştır, elbette ki burada bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bir öğrenci için fizik zor gelebilirken başka bir öğrenci daha kolay gelebilir. Burada anlatılmak istenen öğrencinin içinden çıkmakta zorlandığı ve bunu tetikleyen bilişsel süreçleri yaşaması durumundan bahsedilmektedir. Kaygının zararlı olmasının yanında, orta derece düzeyindeki kaygı, ulaşılmak istenilen hedefe daha erken başlamada ve daha erken bitirmede yararlı olacağı saptanmıştır. Kaygı sırasında biyolojik olarak vücudumuzda birçok değişiklik meydana gelir. Örneğin, salgılanan adrenalın miktarının uyarıcı etkisi ve dikkati odaklamada önemli rolü vardır. Ancak bu faydasının yanı sıra, yaşanan kaygı aşırı düzeydeyse salgılanan yüksek adrenalın bilginin doğru yere gönderilmesini engeller, birtakım fiziksel belirtilerin ortaya çıkmasına ve paniğe neden olmaktadır. Fizyolojik olarak gözlemlenebilen ve kişilerin de bu durumu gözlemleyebildiği belirtiler şunlardır:

- İştah kaybı
- Mide ağrıları
- Uyku düzeninin bozulması
- Kalp çarpıntısı
- Baş ağrısı
- Bağırsak hareketlerinde değişiklik
- Nefes darlığı
- Terleme
- Titreme
- Bulantı

### **1.3.2.2. Kaygının Psikolojik Belirtileri**

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, sürenin yetmeyeceğine yönelik endişe, panik, kontrolü yitirme hissi,

güvensizlik, heyecan gibi belirtiler belli başlı psikolojik kökenli duygu durumsal gelgitlerle kendini gösterebilir. Sınav kaygısının psikolojik belirtileri maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

- Huzursuzluk
- Tedirginlik
- Öfke-kızgınlık
- Endişe
- Korku
- Çaresiz hissetme
- Kendine güven sorunu
- Ruh halinde değişiklik sorunu
- Gergin olma yada sinirli durum hali

### **1.3.2.3. Kaygının Zihinsel Belirtileri**

Herşeyin kötü olacağına dair tüm inanç ve düşünceler, aşırı uyanıklık halinde olma, unutma düzeyinde artış, dikkatini toplayamama, sınav sorularını okuyup anlayamama, düşünceleri odaklayamama, soruları cevaplarırken anahtar kelimeleri, konuları hatırlamada güçlük çekme şeklinde görülebilir. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde zihinsel kaynaklı belirtiler şunlardır:

- Olması gerekenden fazla uyanık kalma
- Negatif birey yorumlarını kapsayan inançlar ve düşünceler
- Unutkan olma hali
- Düşünceleri toparlamada zorlanma
- Dikkat problemi.



#### 1.3.2.4. Kaygının Davranışsal Belirtileri

Sınav kaygısı bireyde yaşanan yoğun duygu durum sonrasında birtakım davranışlar şeklinde de kendini gösterebilmektedir. Bunlar;

- Bireyin sakin davranışlar sergilemesini engelleyen çok yoğun enerji hareketliliği,
- Sınavı yarıda bırakıp kaçma davranışı,
- Sınava girmeme şeklinde gösterilen kaçınma davranışı,
- Her şeyi unuttuğunu sanmak,

#### 1.4. KAYGI VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ

Kaygının öğrenme üzerindeki etkisi genel uyarılmışlık haline benzemektedir. Kaygı düzeyinin çok düşük düzeyde veya çok yüksek seviyede olması öğrenilmesi gereken davranışı zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı seviyesinin olması kişide öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve teşvik ettiği ifade edilmektedir. Ancak Bacanlı'ya (2004) göre “kaygının öğrenme üzerindeki etkisi, kişiden kişiye değişmektedir. Akademik yetenek ve benlik saygısı gibi kişisel faktörler kaygı halinin öğrenmeye etkisini kişiden kişiye değişmesine neden olabilmektedir”. Örnek olarak, akademik yeteneği düşük olan ve yüksek akademik yeteneğe sahip olan öğrencilerde kaygının azlığı veya çokluğundan etkilenmezken, orta düzeyde akademik yeteneği olan öğrenciler, aşırı kaygılandıklarında daha zor öğrenebilmektedirler. Özgüvenli öğrencilerin kaygıya dayanma limitleri de yüksek olmakta, özgüveni düşük olan öğrencilerin öğrenmesini olumsuz olarak etkileyen kaygı düzeylerinde bile öğrenmeyi başarabilmektedirler.

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzediği ve öğrenilmesi gereken durum veya konu kolaysa yüksek kaygı öğrenmeyi hızlandırırken, öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırdığı ve yavaşlattığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda (Yenilmez ve Özbey, 2006; Yüksel ve Şahin, 2008) kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin, basit öğrenmeler karşısında daha iyi, fakat zor öğrenme durumları karşısında daha

başarısız olduğu saptanmıştır. Çünkü kaygı, karmaşık olan malzemelerin öğrenilebilmesi için ihtiyaç duyulan yoğun dikkat halini dağıtabilen bir nedendir. Kaygı seviyesi yüksek kimselerin, başka kişiler karşısındayken kötü öğrenme başarıları sergiledikleri ifade edilmektedir. Buna karşın kaygısı düşük olan bireylerin ise ister başkaları ile birlikte olsun isterse tek başına olduklarında, başarı düzeylerinin değişmediği saptanmıştır

Başarı düzeyleri ve farklı kaygı ölçüleri arasındaki ilişkiyi bulmayı hedefleyen çalışmalar (Dursun ve Bindak, 2011; İlhan ve Sünkür, 2012) genel olarak göstermiştir ki bireyin kaygı hali başarıyı engelleyen önemli bir etmendir. Yani birey başarılı olabilmek için gerekli ön öğrenmelere sahip ve yeteri kadarda çaba göstermesine rağmen öğrenmeyi sergileyeceği zamanda içinde bulunduğu kaygı hali başarılı olmasına engel olabilmektedir.

Yapılan çalışmalar (Desper, 1988; İlhan ve Sünkür, 2012; Jackson ve Leffingwell, 1999; Karadeniz, 2014; Peker ve Şentürk, 2015) incelendiğinde kaygı ve öğrenme arasında sıkı bir ilişki olduğu ve kaygının düzeyinin de öğrenme üzerinde belirleyici bir etmen oluşturduğu görülmektedir. Öğrenme materyali karşısında herhangi bir kaygı duymama veya düşük seviyede kaygı duyma, kişinin öğrenme malzemesini umursamadığını veya küçümsediğini göstermekte ve kişide öğrenmeye teşvik edecek ortamın oluşmasına engel olmaktadır. Bu noktada öğrenmeyi etkileyen genel uyarılmışlık hali düşük düzeyde olacaktır ve biliyoruz ki genel uyarılmışlık halinin düşük olması da öğrenmeye etki eden önemli faktörlerdendir. Genel uyarılmışlık halinin düşük olması da öğrenmeyi etkileyen kişisel etmenlerden olan güdülenmeyi eksik bırakacaktır. Güdülenmeyen bireyde dikkat faktörü faaliyete geçmeyerek öğrenmeyi etkileyen bir etmen daha ortaya çıkacaktır. Aynı şekilde kaygı düzeyinin yüksek olması da öğrenmeyi engelleyecektir. Özetle diyebiliriz ki kaygı öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında gelmektedir ve kaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması öğrenmeye engel olabilmektedir. Orta düzeydeki kaygının öğrenme konusunda bireye yardımcı olacağı yapılan konu ile ilgili alanyazın çalışmalarında görülmektedir.

## **1.5 SINAV KAYGISI MODELLERİ**

### **1.5.1 Drive (İstek) Modelleri**

İstek modeline göre, çok fazla istek veya uyarılma özellikle kompleks performans gerektiren durumlarda performansı bozar. İstek teorisi, kaygıyı bireyin heyecan düzeyinin bir parçası olarak ele alır. Bu teoriye göre, kaygı toplam istek düzeyini artırır ve bu da bütün olası cevaplar arasındaki rekabeti artırır ve sonuç olarak yanlış cevaplar ortaya çıkar. Yükselen istek düzeyi, hem doğru hem yanlış cevapları harekete geçirir. Doğru cevapların baskın olduğu kolay öğrenme ortamlarında, kaygının istek özellikleri doğru cevapları güçlendirir ve yanlış cevapları eşğin altında tutar. Ancak yanlış cevapların doğru cevaptan daha baskın olduğu zor görevler için, yüksek istek baskın olan yanlış cevapları harekete geçirecek ve dolayısıyla yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir (Zeidner, 1998).

### **1.5.2 Deficit (Eksiklik) Modelleri**

Bu başlık altında incelenen iki model de sınav kaygısını bir eksiklik sonucu olarak ele almıştır.

#### **1.5.2.1. Bilişsel-Dikkat Modeli**

Bilişsel-Dikkat modeli istek modelinden farklı olarak, sınav kaygısının duygusal/fizyolojik tepkimelerden ziyade bilişsel yapılanma ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yüksek ve düşük sınav kaygılı öğrenciler arasındaki temel fark, bilişsel karışmalar ve kişinin kendi hakkında küçümseyici düşünceleridir (ancak bu model bilişsel faktörlerin yanında, stresli sınav ortamlarında duygusallık faktörünün de önemini kabul etmektedir). “Sınav kaygısı, değerlendirme ortamlarında yaşanan negatif kişisel deneyimler sonucunda koşullanarak öğrenilmiş bir davranış biçimidir” (Zeidner, 1998). Sınav ortamındaki korkutucu atmosfer, rekabet ortamı, sınavın zorluk derecesi, zaman sınırı ve sınav yerinin sebep olduğu endişe sonucunda aslında bildikleri konuları hatırlamada bile güçlük yaşamasına neden olmaktadır (Damer ve Melendres, 2011). Sınav kaygısı öğrencinin dikkatini, tamamlaması gereken

görevden alıp, öğrencinin kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelere yönlendirdiği için performansta düşüş yaşanır (Zeidner, 1998). “Sınav kaygısı ve dikkat ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; sınav kaygısı olan insanların değerlendirildikleri ortamlarda dikkatlerinin sınav ortamının gerektirdiklerinden ziyade kendileriyle ilgili düşünceler üzerinde toplanmış olmasından dolayı daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür” (Wine, 1974).

### **1.5.2.2 Beceri eksikliği modeli**

Bilişsel-Dikkat modelinden farklı olarak, beceri eksikliği modeli performans düşüklüğünün sınav esnasındaki düşünce bozukluklarından değil, öğrencilerin öğrenme esnasında materyalleri yanlış şekilde kodlamaları sonucunda oluşan eksik ve düzensiz bilgidен kaynaklandığını savunur. Bilişsel-Dikkat modelinde kaygı performansı belirleyen önemli bir faktör iken, beceri eksikliği modelinde kaygı sadece eksik çalışma becerileri ile ilişkili olan bir değişkendir ve performansı belirleyici bir rolü yoktur. Kaygının duygusal ve bilişsel faktörlerinin kaygılı öğrencilerin düşük performansları üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını öne süren görüşe karşı yine beceri eksikliği modeli başlığı altında yeni bir düşünce geliştirilmiştir. Bu düşünceye göre kaygı, çalışma şekillerinin performans üzerindeki etkisini belirleyen önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma alışkanlıklarında eksiklik olduğu düşünülen öğrenciler, sınava yeteri kadar iyi hazırlanmadıklarının farkındadırlar ve dolayısıyla sınav beklentileri de düşüktür. Bunun sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyinde artış görülür ve bu da performansı düşürmüş olur. Bu "dolaylı model" sınav kaygısının, öğrencinin sınava hazırlanma sürecindeki eksiklikten kaynaklanan belirsizliği yansıttığını ve düşük sınav performansının da sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Zeidner, 1998).

### **1.5.3 Çağdaş Bilişsel-Motivasyon Modelleri**

#### **1.5.3.1. Kendilik düzenleme (self-regulation) modeli**

Bu model, sınav kaygısını işlevsel olmayan bir başa çıkma yöntemi olarak ele almıştır. Değerlendirmeler her bireyi kaygılandırmaktadır ancak yüksek ve düşük

sınav kaygılı öğrenciler arasındaki en büyük fark, bireylerin bu kaygılı ortamlara ve uyarıcılara karşı nasıl tepki verdikleridir. Düşük kaygılı öğrenciler sınav esnasında iyi performans sergileyebileceklerine inanırlar ve kaygı yaşamalarına rağmen kendilerine olan güvenlerini devam ettirirler. Ancak yüksek kaygılı öğrenciler performansları hakkında şüphelidirler ve kendilerine güvenleri azdır. Bu modele göre optimistik olmanın ve beklentiyi yükseltmenin kaygıyı düzenleyici etkisi vardır. Öz düzenleme modelinin herhangi bir sistematik müdahale programı olmamasına rağmen, çevresel faktörleri performans beklentisini yükseltecek şekilde değiştirmenin ve beklentileri şekillendirmenin (bilişsel yapılandırma yöntemi ile) faydalı olacağı belirtilmiştir (Zeidner, 1998).

### **1.5.3.2. Kendilik Değeri (Self-Worth) Model**

Batı toplumlarında insanın değerinin başarı ile ölçülmesi sonucunda öğrenciler toplum tarafından değerli ve kabul görmek için yetenekli ve başarılı olmak gerektiğine inanmaktadır. Bundan dolayı da başarısızlık hem kişisel hem toplumsal olarak yeteneksizlik olarak algılanacağı için mutlaka engellenmesi gereken bir durum olarak kaçınılmaya çalışılır. Bu modele göre sınav kaygısı, öğrencinin başarısızlık sonucunda akademik anlamda yeteneksiz olduğunun farkına varması sonucunda ortaya çıkar. Aynı zamanda değerlendirme ortamlarında yaşanan kaygı, kişinin kendilik değerini tehdit eden bir unsur yansıtmaktadır. Bu model aynı zamanda başarısızlığa karşı verilen duygusal tepkilerin, yeteneksizliğe dayandırılarak kontrol edildiğini öne sürer. Çoğu lise ve üniversite öğrencisi, başarıya ulaşmak için çabadan ziyade yeteneği tercih eder. Yine aynı şekilde, öğrenciler yetersizlik veya akademik anlamda yetenek eksikliğinden ziyade, çaba sarf etmemekten dolayı başarısız olmayı tercih ederler. Aslında bir öğrencinin sınav için harcadığı çaba, onun yeteneği hakkında oldukça net bir bilgi vermektedir. Şöyle ki, eğer bir öğrenci çok çaba sarf etmeden zor bir sınavda başarılı olursa, o öğrencinin yetenekli olduğu hakkındaki tahminler güçlenir. Ancak, eğer bir öğrenci çok çalıştığı halde başarılı olamıyorsa, özellikle kolay bir sınavda, öğrencinin yeteneksiz olduğuna ilişkin düşünceler oluşacaktır. Hembree (1988) araştırmasında yetenek düzeyi ortalama olan öğrencilerin yetenek düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla, yetenek

düzeyleri düşük olan öğrencilerin de ortalama öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Sınav kaygısı ve yetenek düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kendilik değeri modeline göre sınav kaygısı aynı zamanda düşük performans sergileyen öğrencilerin başarısızlıklarını kendilerine dayandırmaktan kaçınmak için geliştirdikleri bir savunma taktiği olarak da görülmektedir. Öğrenciler bu mazereti kullanarak başarısızlıklarını kolay bir şekilde açıklayabilmektedirler (Zeidner,1998).

#### **1.5.4 İşlem (Transactional) Modeller**

##### **1.5.4.1 Spielberger'in Durumluluk-Süreklilik Modeli**

Spielberger'in kaygı modeli, bir kişilik özelliği olan kaygı ve bir kişilik durumu olan kaygı arasında oldukça kullanışlı bir ayırım yapılmasını sağlamıştır. Bu teoriye göre yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin süreklilik kaygıları da yüksektir. Bu öğrenciler sınav ortamlarını süreklilik kaygısı düşük olan öğrencilere oranla daha tehlikeli ve tehditkâr görürler ve aynı zamanda sınav esnasındaki durumluluk kaygı değerleri çok daha şiddetlidir. Durumluluk kaygısının sınav kaygısının duyuş boyutu ile ilişkili olduğundan dolayı, yüksek durumluluk kaygısı değerleri sınav kaygısı taşıyan öğrencileri duygusal anlamda rahatsız eder ve aynı zamanda öğrencilerin hafızalarında depolanmış olan kuruntu durumlarını harekete geçirerek, öğrencilerin etkili bir performans göstermesini engeller. (Spielberger ve Vagg, 1995).

##### **1.5.4.2 İşlemsel Süreç (Transactional Process) Model**

Sınav kaygısının oldukça kapsayıcı bir şekilde ele alan bu model, kişilerarası algıları ve bilişleri, duyuş ve kuruntu bileşenlerinin performans üzerindeki etkilerini, çalışma becerilerini ve çalışma alışkanlıklarını incelemektedir. Bu model, sürekli bir özellik olan sınav kaygısının sınav esnasında yaşanan durumluluk kaygısı, kuruntu ve duyuş tarafından harekete geçirildiği durum odaklı bir süreci ele alır. Kısacası bu model sınav kaygısının bileşenleri arasındaki

etkileşimi dinamik ve devam eden bir süreç olarak görür. Sınav ortamı kişiyi, kişi de sınav ortamını etkilemektedir (Sapp, 1999).

Modele göre bir öğrenci sınava girdiği anda, sınav ortamı ilk önce kişisel olarak bir tehdit olarak algılanacaktır. Bu algıyı etkileyen çevresel faktörler arasında sınav konuları (tarih, İngilizce, fizik, biyoloji, vs.), öğrencinin sınava ne kadar hazır olduğu ve sınav sorularıyla ne derecede başa çıkabileceği yer alır. Sınav becerileri iyi olan öğrenciler sınavları daha az ürkütücü olarak görürler. Sınavın ürkütücü olarak algılanma derecesine bağlı olarak, öğrenci durumluluk kaygı düzeyinde bir artış yaşayacak ve buna bağlı olarak bilişsel tezahürler (bireysel olumsuz düşünceler, sınavdan bağımsız düşünceler, kuruntular) görülecektir. Örneğin, öğrenci sınavda karşılaştığı bir sorunun cevabını bildiğini fark ettiği anda, özellikle sınavın başlarında ise, durumluluk kaygısında düşüş yaşanacak ve buna bağlı olarak kuruntular da azalacaktır. Sınav becerileri iyi olan öğrencilerin sınav ortamındaki algıları da değişecektir ve daha az stresli olarak görülecektir. Bununla birlikte birçok soruyu doğru cevaplamak da öğrencilerin pozitif düşünceler beslemesine sebep olacaktır ("Bu sınava iyi hazırlandım" gibi), ki bu düşünceler kaygıyı azaltarak performansı yükseltmektedir. Aynı şekilde, ilk sınav sorusunu cevaplayamamak öğrencide gerilimin artmasına ve fizyolojik tepkimelerde artışa sebep olacaktır (kalp atışının hızlanması gibi). Bunun sonucunda da durumluluk kaygısında artış görülür ve sınav ortamı daha ürkütücü olarak algılanır (Spielberger ve Vagg, 1995).

## **1.6. SINAV KAYGISINA NEDEN OLAN DİĞER ETKENLER**

Gerçekçi olmayan düşünceler sınav kaygısına neden olmaktadır. Dolayısıyla başarısızlığa ve hedeflere ulaşmaya engel teşkil etmektedir (Sapp, 1999). Bu fikir sınava girecek öğrencilerin herşeyin kötü olacağına yönelik fikirler yürütmesine neden olur. Bu duruma ilave olarak, yaşanan olayları düşünürken farklı düşünce hataları gelişebilir. Ortaya çıkan bu düşünce hataları kişilerin kaygısını daha da artmasına neden olabilmektedir (Beck, 2008).

Sınav kaygısında etkili olan diğer faktör de ailenin tutum ve çocuk yetiştirme teknikleridir. Çocuğun problem çözme becerilerinin gelişmesi aşamasında,

ebeveynlerin çocuğa yeterli duygusal desteği vermemesi ve çocuğa dışarıdan gelecek olan yardıma bağlı kalmayı öğretmesi, çocukların başarı ve IQ testlerinde düşük skorlar almalarına neden olmaktadır. Kendi başlarına problem çözmeye çalışan çocukların ise bu tarz testlerde daha başarılı oldukları görülmektedir. İlerleyen sınıflarda, yüksek sınav kaygılı çocuklar gittikçe daha da kaygılı olmaya başlarlar ve sınav kaygısı ile okul başarısı arasındaki negatif ilişki çok daha kuvvetlenmiş olur (Dusek, 1980). “Otoriter ve baskıcı ailelerin çocuklarının sınav kaygıları daha yüksek oranda görülmektedir” (Güler 2012, Kayapınar 2006). Yine anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasında da bir ilişki vardır. Daymaz’ın (2012) yaptığı araştırmada, baskıcı anne babaların daha fazla mükemmel öğrenci beklentisine girmekte oldukları bunun da öğrencilerin kuruntu sınav kaygıları da artmakta olduğu görülmüştür.

Sınav kaygısı ile ilgili olduğu düşünülen diğer bir mekanizma ise çocuğun görevle ilgili ve görevle ilgili olmayan bilgilere verdiği dikkattir. Yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin görevle ilgili olmayan materyal (örn. başkalarının davranışlarına odaklanmak) için harcadıkları zaman düşük sınav kaygılı öğrencilere oranla daha fazladır. Bu dikkat dağınıklığı çocukların performanslarında düşüşe neden olur (Dusek, 1980).

Sınav kaygısına sosyo-ekonomik durumun etkisini araştıran bir çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, sınava verdikleri önemi ve başarı beklentilerini etkilediği bildirilmiştir (Gezgör, 2010).

Sınav kaygısında cinsiyet de etkili olabilmektedir. Tekbaş ve arkadaşlarının (2009) Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSS)’na giren öğrencilerde, sınav kaygısını cinsiyet farkı açısından değerlendirdiği bir çalışmada, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygı bildirmiştir. Aynı şekilde Güler (2012), Kayapınar (2006), Aslan (2005), Hembree (1988)’nin yaptığı çalışmalarda benzer şekilde sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu görülmüştür. Hembree (1988) bir araştırmasında, ilkökul yıllarında cinsiyet farkının çok şiddetli olmadığını ancak 5. ve 10. sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrenciler arasındaki sınav kaygısının şiddetinin en yüksek seviyeye ulaştığını, üniversitede ise



aradaki farkın tekrar azaldığını bildirmiştir. Sınav kaygısının duyuş ve kuruntu alt düzeylerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla her iki alanda daha yüksek puan aldığını görmüştür. Ergene (2011), kız öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip olmalarının nedeninin, duyuş değerlerinin yüksek olmasından kaynaklandığını söylemiştir.

Sosyal destek, aile-öğretmen desteği, kabul edilme duygusu öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde etkilidir (Sarason 1981, Ergene ve Yıldırım, 2003).

Sınav kaygısı ve yetenek düzeyi arasında negatif bir ilişki vardır. Yetenek düzeyi ortalama olan öğrencilerin yetenek düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla, yetenek düzeyleri düşük olan öğrencilerin de ortalama öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Ergene 2011, Hembree1988).

Sınav kaygısı ile test performansı arasındaki ilişki vardır. Öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performans ile sınav kaygıları arasında negatif bir ilişki vardır (Tartar, 2014).

Ortam özellikleri de sınav kaygısının oluşmasında önemli bir faktördür. Sınıf ortamında, tanıdık öğretmenlerin gözetimi altında, kendi sınıflarında sınava girdiklerinde, yüksek sınav kaygısına sahip öğrenciler olumsuz düşüncelerini yenebilmektedirler. Ancak giriş sınavlarında, örneğin üniversite giriş sınavı gibi sınavlarda öğrenciler tanıdık olmadıkları bir ortamda olmalarından dolayı kaygıları artmaktadır (Sarason vd,1968).

Sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında da bir ilişki vardır. Mükemmeliyetçi kişilerin daha yoğun kaygı yaşadıkları, eksik olana tahammül edemedikleri görülmüştür. Yapılan bir araştırmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlarını, kuruntu ve duyuşsal alt boyutu puanlarının anlamlı yordayıcıları oldukları bulunmuştur (Hanımoğlu ve İnanç, 2010).

Sınav kaygısı ile mantık dışı inançlar, akılcı olmayan inançlar arasında da önemli bir ilişki vardır (Güler 2012, Boyacıoğlu 2010).

Tekeli (2009) lise son sınıf öğrencilerinin uyku kalitelerinin ve sınav kaygılarının değerlendirilmesi adlı araştırmasında orta düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin sınava hazırlık öncesi ile sınava hazırlık dönemi arasında uyku kalitelerinin olumsuz yönde değiştiğini görmüştür.

## 1.7. SINAV KAYGISININ BİREY ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Sınavın yarattığı kaygının bireyi fizyolojik, düşünce boyutu ve davranışsal boyutlarda etkilemektedir.

### 1.7.1 Fizyolojik boyut

Sınav kaygısı yoğunlaştığı zamanda ortaya çıkan kaygı ve stres bedende bazı tepkilere yol açar. “Baş ağrısı, mide bulantısı, aşırı terleme, nefesin kesilmesi, kalp atışının hızlanması, ishal, sersemleme ve bayılma hissi sınav kaygısı olan çocuklarda görülen fizyolojik belirtilerdir. Sınav kaygısı, şiddetli korku ve rahatsızlık hissedildiğinde aniden ortaya çıkan bir panik atağa da yol açabilir. Bu durumda öğrenciler nefes alamadıklarını veya bir kalp krizi geçirdiklerini hissedebilirler” (Test Anxiety, t.y.). “Fiziksel belirtiler otonom sinir sisteminde ortaya çıkar ve aktif olduğu anda bireyi, kendisini savunması ve koruması için hazırlar” (Lock, 2011). Amacı ise tehlikeye karşı dikkatli hale getirip kişiyi hayatta tutmaktır. İlk dönemlerde korku durumunda ortaya çıkan bu mekanizma günümüzde kaygı durumlarında da tetiklenmekte ve kişiyi bireysel ve sosyal durumlara karşı korumaktadır (Kaplan ve Sadock, 2004). Fizyolojik tepkilerin oluşmasında organizmanın içinde etkili olan sistemler aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

**Otonom sinir sistemi (OSS):** OSS, beyindeki bazı merkezler ve vücudun çeşitli kısımlarına giden sinirlerden oluşur. OSS’i, sinir sisteminin geriye kalan kısmından ayıran unsur, bunun salgı bezleri, düz kaslar ve kalp kaslarına hizmet ediyor olmasıdır. OSS’nin hizmet ettiği salgı bezleri tükrük bezleri ve böbrek üstü bezleridir. Otonom sinir sistemi sempatik ve parasempatik olmak üzere iki bölümden oluşur. Genel olarak iki sistem organlar üzerinde birbirinin zıttı etkiler meydana getirir. Sempatik sistemin faaliyetleri arasında kan basıncını yükseltmek, kalp atış hızını yükseltmek, bağırsak peristaltiklerini yavaşlatmak, mide bezlerinin salgılarını

azaltmak, bronş kaslarını gevşetmek ve vücut ısısını düşürmek yer almaktadır. Bu belirtilerin gerçekleşmesi için böbrek üstü bezinden salgılanan adrenal ve noradrenalin çok önemli rol oynar. Parempatik sistemdeki impulslar, göz bebekleri küçülmesine, ağız burun ve gözyaşı salgıları artmasına, dakikadaki kalp atım sayısı ve solunum sayısı azalmasına, solunumun yüzeyselleşmesine, tansiyon ve nabız düşmesine neden olur. Sempatik sistem, kaygı-korku durumlarında fizyolojik genel uyarılmışlığı sağlar. Tehlikeli durumlarda sistemi savaş-kaç tepkisi için harekete geçirerek gerekli olan davranışlara hazırlar. Korkutucu bir durumdan koşarak kaçmada ve ya saldırganı dövüşerek uzaklaştırma gibi gerekli olan enerjiyi harekete geçirir. Diğer yandan parasempatik sistem, sempatik sisteme karşı koyarak beden enerjisini harcamak yerine korumaya yönelik çalışır (Morgan,1995).

**İç salgı sistemi:** İç salgı, hormon sözcüğü harekete geçmek, yapmak anlamına gelir. Kanalsız bezler hiçbir kanal aracılığı olmadan salgılarını doğrudan kana boşaltırlar ve buna iç salgı bezi adı verilir. İç salgı bezlerinin algıladığı maddelerin kimyasal etkinliği vardır. Kan dolaşımı ile bütün vücuda yayılır ve etki gösterir. Bütün canlılarda ve insanda sinir sistemiyle iç salgı bezleri arasında sıkı bir bağlantı vardır. İnsan davranışlarını etkilerler ve zaman içinde hormonların etkisi görülür. İç salgı bezlerinin görevleri, büyümeyi, uyumu sağlamak şeklinde özetlenebilir. Uyumu, dış ve iç ortamdan gelen tüm iletilere karşı uyum sağlayarak yaparlar. Ruhsal sıkıntılarda ve hastalıklarda tüm iç salgı bezleri işlevlerinde değişim olur. Bunların başında hipofiz, böbreküstü bezleri ve tiroid yer alır (Köknel, 1989).

**Limbik sistem:** Beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alır ve nöron ağından oluşur. Duygu ve heyecanlarla ilgili olan bölümdür (Morgan, 1995). Beslenme, korku, endişe, üzüntü, kızma, memnuniyet, bellek, öğrenme ve cinsel duyguları idare ettiği kabul edilen limbik sistem “emosyonel beyin” olarak adlandırılır. Hipotalamustan çıkan uyarılar vücutta davranışa ait fizyolojik belirtileri meydana getirirken, kortekse ulaşan uyarılar ise emosyonların hissedilmesine ve farkında olunmasına yol açmaktadır (Türkbay, 2008).

### **1.7.2 Düşünce boyutu**

Sınav kaygısı olan kişilerin sınav ortamının getirdiklerinden ziyade kendileriyle ilgili düşünceleri üzerine uğraşırlar. Kendileriyle ilgili düşünceler olumsuz, gerçekçi olmayacak şekilde olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav anında öğrencilerin düşüncelerinde ortak olarak görülen şey kendini başkalarıyla kıyaslamadır (Test Anxiety, t.y.). Ayrıca bireyde sınav kaygısının kuruntu alt bileşeniyle açıklanan; başarısız olduğunda ne olacak, yeterli olmayacağı gibi iç konuşmalar da görülür (Morris ve Libert, 1970).

### **1.7.3 Duygusal boyut**

Öfke, korku, çaresizlik ve hayal kırıklığı gibi duygular sınav kaygısının yol açtığı tipik duygulardır (Test Anxiety, t.y.).

### **1.7.4 Davranış boyutu**

Sınav kaygısı nedeniyle davranış boyutunda görülen tepkiler; erteleme ve kaçınma, odaklanamama, fazla çalışmak, çok veya az uyumak- yemek, kendini yorgun ve gergin hissetmek, aşırı sinirli olma, alkol, sigara gibi madde kullanma şeklinde olabilmektedir. Kişi kaygı nedeniyle sınav sırasında soruları sık sık okuyarak anlamaya çalışsada başarılı olamaz veya soruları çok hızlı bir şekilde cevaplandırıp ortamdan uzaklaşmak isteği duyabilir (Yeşilyurt, 2007).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ŞEMA KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1. ŞEMA KAVRAMI

Şema kavramı literatüre ilk kez Barlett (1932) ile girmiştir. Önceden öğrenilmiş bilginin düzenlenmesi ve yeni bilgilerin anlaşılması ve yorumlanması süreçlerinin temeli "Şema Kuramı"na dayanır. Temeli bilgiye dayanan şema kuramına göre, edinilen bütün bilgiler beyinde şema olarak adlandırılan bölgede birikir. Bu bölgeye konulan bilgiler, bilginin hem ne olduğunu hemde nasıl kullanılacağını içermektedir. Unsurlar, olgular, olayların dizisi, davranışlar ve davranışlar dizisi hakkında tüm bilinenler şemalarda depolanmaktadır. Zihinde kavramların depoladığı yer ve bütün bilgi işleme sürecinin dayandığı temel öge bilişin yapı taşı olan şemalardır. Dolayısıyla şemalar, duyu organlarımızda algıladığımız verilerin, yorumlanması, zihinde bulunan bilgilerin geri getirilip hatırlanması, hedeflerin belirlenmesi, kaynakların bulunması ve hareketlerin düzenlenişi süreçlerinde kullanılmakta ve sistemdeki olayların akışına rehberlik etmektedir (Rumelhart, 1980).

Bir başka tanıma göre şemalar, kişinin nesnelere, olgular veya davranışlar ile bütünlük göstermiş kavram kümesidir. Kişinin sahip olduğu her şema o kişinin herhangi bir kavram hakkında bildiklerini ve bu bilginin parçaları arasındaki bağlantıları göstermektedir (Burns, Roe ve Ross, 1992).

Ayrıca şemalar, tanımlamalardan farklı olarak, kompleks ve karmaşıklık gösteren değişkenleri olan çeşitli soyut seviyelerdeki birbirini etkileyen bilgi yapıları olarak ifade edilmektedir (Ortony, 1980).

Kısacası, şemalar birbiriyle ilişkili fikirler sistematığıdır. Edinilen herhangi bir kavram zihinde diğer kavramlarla bütünleşir ve anlamlanır. Böylece ihtiyaç duyulduğunda ise hatırlanması sağlanır. Bu olay döngüsü içerisinde birbirine bağlanmış bilgi ve ilişkilerin sistemine şema adı verilmektedir. Bilgi uzun süreli

bellekte tutulurken birbirinden bağımsız olarak değil, birbiriyle belli bir dizgi şeklinde bağlanmış ve diğer birimlerle ilişkili olarak düzenlenmiş bir şekilde saklanmaktadır. Yeni edinilen her bilgi varolan önceki bilgilerle bağlantıya geçerek, ait olduğu yere konumlandırılır (Senemoğlu, 2003).

Piaget'ye göre, insan karışık olmayan basit şemalarla doğar. Yaşamları boyunca bu şemaları geliştirerek yeni şemalar oluşturur. Karşılaşılan yeni bir durumu uzun süreli belleğe göndermek için uydurmaya çalışır. Yeni edinilen bilgi mevcut şemaya uymazsa, bilişsel bir dengesizlik durumu ortaya çıkar. Bu dengesizlikten kurtulmak adına yeni bir şema oluşturur. Bu sayede zihindeki bilişsel yapılar zenginleşmiş olur (Erden ve Akman, 1998).

Smith'in ifade ettiği üzere (1993), kişiler kavramsal yapılar arasında basit ilişkiler kurarken fazlaca karmaşık bilgi ağı oluştururlar. Olgular, süreçler, diğer kişiler ve cansız varlıklar hakkında birbiriyle ilişkili oldukça geniş kavramlar kümesini zihinlerinde saklayabilirler.

Woolfolk (2001) ise, kişilere özgü olan ve kişiden kişiye farklılık gösteren şemaların bilgileri düzenleyen soyut yapılar olduğunu savunur. Ayrıca şemaları bir olayı, kavramı veya durumu anlayabilmeyi sağlayan bir rehber olarak ele alır.

Rumelhart'a göre de (1980) şemaların altı önemli özelliği bulunmaktadır:

- Şemalar değişkenlik gösterir.
- Bir şema başka bir şemayı kapsayabilir.
- Şemalar basit ya da karışık fark etmeksizin tüm düzeydeki soyut bilgileri içerir.
- Şemalar tanımdan ziyade bilgi içerir.
- Şemalar canlılık gösteren etkin bir süreçtir.
- Şemalar, içlerine alacakları bilgileri işleyerek, onları uyum sağlayacakları hale getiren ve değerlendirmeye tabi tutan soyut yapılardır.

Türk Dil Kurumu psikoloji alanındaki “şema” kelimesini şu şekilde tanımlamaktadır. Şema, kavramlar ya da değişkenler arasındaki önemli ve temel ilişkileri belirten biçimsel bir örnektir (<http://www.tdk.gov.tr>, Erişim: 2017)

Şema kavramı, psikoloji alanında önemli bir geçmişe sahiptir. Piaget (1962), psikolojide şema kavramından ilk kez söz eden çalışmacıdır. Çocuğun bilişsel gelişiminin farklı dönemlerini tanımlarken kendi teorisinin şemalarını detaylı olarak açıklayan Piaget, çocukların büyüdükçe gerçeği algılamada ve anlamada gittikçe daha sofistike olduklarına inanmıştır. Piaget özümleme ve uyum kavramları ile ilişkili olarak şemalardan bahsetmiş ve özümleme kavramını yeni deneyimlerin var olan eski örüntü ve şemaların bir parçası olarak alınması işlemi olarak tanımlamıştır. Uyum kavramını ise şemaların ya da dünya görüşünün yeni deneyime uyum sağlamak amacı ile değişmesini olarak ifade etmektedir.

Şema kavramının özellikle bilişsel psikoloji alanında oldukça zengin bir geçmişi bulunmaktadır. Bilişsel psikoloji içerisinde şema bir olayın en belirgin özelliklerinin soyut yansıması olarak düşünülmüştür. Bu tanıma göre şemalar olumlu ya da olumsuz, uyumlu ya da uyumsuz olabilmektedirler (Perris, Young, Lockwood, Arntz, ve Farrell. 2008). Her bireyin binlerce şeması vardır. Bu şemalardan bazıları bireyin hayatta işlevsel olmasını sağlarken, bir kısmı da uyumsuz olmakta ve bireyin gerçeği net bir şekilde görme ve uygun şekilde davranma yeteneğine engel olmaktadır

Bilişsel Terapiyi geliştiren Aeron Beck, şema kavramını psikoterapiye uygulayan ilk kişi olmuştur. Bilişsel Terapi’de, Beck (1967), şemaları bireyin hayat deneyimlerine anlam katan yaygın düzenleyici ilkeler olarak tanılamıştır. Beck’e göre (1976) “Şemalar tutarlı bir şekilde bizim olayları yorumlamamızda önyargı oluştururlar. Psikopatolojide bu önyargılar tipik olarak yanlış düşüncelerde, bozulmuş tutumlarda, geçersiz önermelerde, gerçekçi olmayan hedeflerde ve beklentilerde yansıtılır”. Beck’e göre (1976), temel şemaların tetiklenmesi önyargılı düşünme şeklini ortaya çıkarır ki bu durum davranışsal, duygulanımsal ve bilişsel

belirtiler şeklinde yansır. Şema önyargıları, geçersiz önerme ve varsayımlara dayanan gerçeğin bozulmuş halleridir. Bilişsel Terapi'nin amacı bu bozulmaları ortaya çıkarmak ve deneyimleri yorumlamak için daha gerçekçi yollar yaratmaya yardımcı olmaktır. Beck, "kişiler düşünce hatalarını tam olarak belirleyebilir ve düzeltilebilir ise, kendilerini daha çok gerçekleştirebildikleri bir hayat yaratabilirler" demiştir.

Bilişsel şemalar kişilerarası ilişkilerde de önem taşıdığını ifade eden araştırmacılar vardır (Safran ve Segal, 1990). Bilişsel şemalar, kişilik ile bağlantılı bilgilerin depolanması, organize edilmesi, bütünleştirilmesi, yönlendirilmesi süreçlerinde yapısal düzeyde etkilidirler.

Safran (1990) problemin devam etmesinde ve düzeltilmesinde kişilerarası bilişsel yöntemlerden faydalanmıştır. Bilişsel anlamda kişilerarası döngü ve kişilerarası şema kavramlarının önemi üzerinde durmuştur. Safran, "kişilerarası şema"yı bireylerin geçmiş tecrübelerin seçilerek tekrardan düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Bilişsel kişilerarası döngü ise, uyumlu olmayan ve fonksiyonel dışı hareketlerin sürdürülmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Safran ve Segal (1990) bilişsel yaklaşım temelinde şema terimine anlam kazandırma çabalarında bulunmuştur. Öz değerlendirme sorunlarını da kapsayacak şekilde kişilerarası şema kavramını ileri sürmüşlerdir. Kişilerarası şema, tecrübe ve deneyimlerden doğan, ben ve diğer insanlar arasındaki etkileşimin bir temsilidir.. Kişilerarası şema, insanlararası ilişkilerin devamlılığının sağlanmasına yönelik bir yapı olarak düşünülebilir. Kendi ve diğerleri algısının etkileşimsel olduğunu ileri süren kişilerarası şemalardaki kendilik değeri, ilişkinin devamlılığına yönelik bir faktör olarak işlev görür. Bu kural niteliğindeki faktör, bağlanma figürleriyle olan geçmiş deneyimlerden kazanılır ve hem kendilik algısını hem de diğerleri algısını yansıtır. Ayrıca kişilerarası şema kuramı, uyumluluk göstermeyen davranışların diğer insanların algılayış biçimlerine ya da beklentilerine dayandığı için uzun süre devam ettiğini varsaymaktadır.

Safran ve Segal (1990) kişilerarası şemaların, erken dönemde bireyin



bağlanma davranışıyla etkileşimde olduğunu belirtmektedir. Kişilerarası şemalar karşılıklı etkileşimle yön vermeye devam ettikleri için, genellikle yeni durumlara adapte olmuş davranışlar gösteremezler. Mesela, insanlardan düşmanlık göreceğine dair beklentisi olan bir bireyin, nötr davranışları düşmanca yorumlayacaktır. Bu yorumlama şekli ise karşı taraftan olumsuz algılamasına sebebiyet verecek ve dolayısıyla diğerlerinin düşmanca davranmasına sebep olacaktır. Bu durum, bireyin kendi ve diğerleriyle ilgili işlevsel olmayan inançlarını pekiştirerek bilişsel-kişilerarası döngüsünü devam ettirmesine sebebiyet verecektir.

Psikoterapi ve psikolojik danışmanlıkta, şema terimi genel anlamı kişinin deneyimlerine anlam kazandıran düzenleyici ilkeler anlamında kullanılır. Şemalar, hayatın erken dönemlerinde oluşur, zaman içerisinde işlenmeye ve hayatlarının daha ileriki dönemlerine ait deneyimlerine eklenmeye devam eder. Şemalar, “Bilişsel Tutarlılık” ihtiyacı olarak da bilinen kişinin kendisi ve yaşadığı dünya ile ilgili sabit, tutarlı izlenim sürdürme çabası ile ilgilidir. Bu tanım ve bilgilerden de anlaşıldığı üzere şemaların olumlu ya da olumsuz, işlevsel ya da işlevsel olmayan türleri vardır. Psikoterapi alanında şemalardan söz eden ve “Şema Terapi” yaklaşımını 1990 yılında geliştirerek ortaya koyan araştırmacı J. Young’dır. Ancak Şema Terapide “şema” terimi sadece olumsuz ve işlevsel olmayan şemalar için kullanılmaktadır. Young’a göre şemalar kişilerin ne düşündükleri, nasıl hissettikleri, davranışları ve başkaları ile olan etkileşimlerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. En geniş tanımı ile şemalar (Young, Klosko ve Weishaar, 2009):

- Geniş, yaygın temalar ya da örüntülerdir.
- Anılardan, duygulardan, algılardan ve bedensel duyumlardan oluşur.
- Çocuklukta ya da ergenlik döneminde gelişirler.
- Kişinin hayatı boyunca işlenmeye devam ederler.
- Önemli ölçüde işlevsizdirler.

## 2.2. YOUNG'IN ŞEMA KAVRAMI

Young'a göre şemalar, yoğunluk derecesi, kalıcılığı ve aktive olma sıklığına göre boyutlanırlar. Şemalar, danışanın otonomi, iletişim ve kendini ifade etme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesine önemli ölçüde müdahale eder. Şemalar, yüksek seviyede yıkıcı bir etki, kendi kendini engelleme ve hatta başkalarına zarar verme türünde durumlar yaratma yetisine de sahiptirler (Dobson, 2010).

Şemalar öngörülebilir bir dünya ve bilişsel tutarlılık hissiyatı oluştururlar. İnsanların bu öngörülebilirlik için verdikleri mücadele ile şemaların oldukça dayanıklı yapı kazanmasına neden olurlar. Şemalar, kişilerin dikkatini şemaları ile örtüşen bilgilere çeker ve olayları da şemalarına uygun bir şekilde hatırlamalarını sağlar (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011).

Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve hastaların onlarla baş etmenin yolu olarak öğrendikleri uyumsuz başa çıkma metotları genellikle anksiyete, depresyon, madde kullanımı ve psikosomatik bozukluklar gibi DSM-IV'deki kronik Eksen I belirtilerinin temelini oluşturmaktadır. Şemalar ayrıca bağımlılık, kaçınma, ilgi çekme meraklılığı ya da mükemmeliyetçilik gibi DSM-IV'deki Eksen II'de yer alan kronik kişilik bozukluğu belirtilerinin temelini de oluşturmaktadır. Şemalar bilişsel-duygusal boyutlu kişisel özelliklerdir. Her biri yaygınlığı ve ağırlığı/ ciddiyeti açısından farklılık taşır. Şemalar ağırlaştıkça daha kolay harekete geçirilebilir (aktive edilebilir) hale gelmekte ve sonuçları daha ağır olmaktadır. Örneğin bir kişi belirgin bir şekilde “terk edilme” temalı yaşantıları deneyimlemiş ise ya da özellikle her iki ebeveyn tarafından sıklıkla ve ağır şekilde aşağılandı ise, Terk Edilme ve Duygusal Yoksunluk şemaları pek çok durumda tetiklenebilmektedir. Sonuç olarak, bu kişiler, neredeyse reddedilme ile ilgili hiçbir kanıt bulunmasa da, pek çok durumda diğerleri tarafından reddedilmeyi beklerler ve böyle durumlarda bu şemalarının yol açtığı davranışları çok kuvvetli bir şekilde gösterirler. Çünkü bu şemaları tetiklendiğinde çok yoğun acı duyarlar. Buna karşılık, aynı deneyimler daha orta şiddette, daha geç bir yaşta ve sadece bir ebeveyn ya da bazı arkadaşlar tarafından yaşatılıyor ise ilgili şemalar o kadar kolay tetiklenmez ve tepkiler daha orta dereceli olurlar (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011).

Bağlanma Teorisinde, Bowlby'nin "içsel işleyiş modelleri" kavramı da Young'ın şema kavramı ile örtüşmektedir. İçsel işleyiş modeli büyük ölçüde çocuğun temel bağlanma figürü ile arasındaki etkileşim örüntülerine dayalıdır. Çocuk bu etkileşime bağlı olarak kendi içsel işleyiş modelini "değersiz ve bağımlı" veya "değerli ve yetenekli" olarak geliştirmektedir (Bowlby, 1973).

Bowlby, kişilerin alışkanlıklarını koruma ve değişiklik arama arasında dinamik bir dengeyi sürdürmeye istekli olduklarını savunmaktadır (Bowlby, 1973). Yani Piaget'nin bakış açısı ile (1962) birey yeni girdiyi var olan bilişsel yapıya katma ve girdiye uyum sağlamak için var olan bilişsel yapıyı değiştirme arasında bir denge oluşturmaya gönüllüdür. Young'ın erken dönem şemalarının etkisinde olan bireyler bu dengeyi sağlayamazlar. Şemalar bu dengeye pek çok çarpıtma ile müdahale eder. Bireyler çarpıtmalar sonucunda bilgiyi yanlış anlarlar. Bunun yerine yeni bilgiyi çarpıtarak ve azaltarak şemaların yaşaması için asimile ederler (Young, Klosko ve Weishaar, 2009).

Ryle'in (1991) "Bilişsel-Analitik Terapi"sinde kullanılan "amaç yönelimli aktivite" kavramı Young'ın şema kavramı ile örtüşmektedir. Ryle da etkisiz ve zararlı olan prosedürleri değiştirmede başarısız olup, sürekli kullanmada ısrarlı olunmasını "nevroz" kabul eder ki bu Şema Terapide şemaları harekete geçmiş bireylerin davranış özellikleridir. Ryle'in teorisindeki üç örüntü çoğu nevrotik tekrarlamayı açıklar: tuzaklar, çıkmazlar ve problemler. Ryle'in tanımladığı bir takım örüntüler şema ve baş etme biçimleri ile bir miktar örtüşmektedir.

Horowitz'in "Kişi Şemaları Terapisi"nde vurguladığı "Kişi Şema Teorisi" de Young'ın erken dönem şemaları ile benzerlik gösterir. Horowitz'e göre "kişi şeması şablondur, genelde bilinçdışıdır, kendinin ve başkalarının görüşlerini kapsar ve çocukluk deneyimlerinin hafıza kalıntılarından biçimlenir. "Rol ilişki modelleri" (arzulanan, korkulan, savunulan) terimi ile de, Young'ın tanımladığı çekirdek duygusal ihtiyaçların, şemaların ve baş etme biçimlerinin bir kısmının benzerlerinden söz eder" (Horowitz, 1997).

Greenberg ve arkadaşlarının geliştirdiği "Duygu Odaklı Terapi"de de

duygusal şemalardan söz edilir. Kişiyeye özgü olan bu duygular amaçlar, anılar, düşünceler ve davranışları birbirine bağlayan bir grup düzenleyici prensip olarak tanımlanır. Duygu şemaları kişinin erken dönem geçmişi ve mizacının etkileşimi ile oluşur. Bu da Young'ın ileri sürdüğü şemalar ile benzerlik gösterir (Greenberg, Rice ve Elliott, 1993).

Beck de (1976) Bilişsel Davranışçı Terapi'de "çekirdek inanç" kavramında bilişsel içeriği sunarken, aslında bir anlamda şemalardan söz etmektedir. Ancak, Beck bundan söz etmekle birlikte, şemaların kaynağını araştırmaya gitmemiştir. Çocukluk etkilerinin ve motivasyonel ihtiyaçların kişilikte önemli olduğunu vurgulamakla birlikte, gelişimsel süreçlere hiç odaklanmamıştır. Şema Terapide altı çizilen çekirdek ihtiyaçlardan söz etmemiştir. Bu nedenle Bilişsel Davranışçı Terapi şemaların altında yatan bilişlerin kökeni hakkında belirsizliğe mahkûm olmuştur. Oysa Şema Terapistleri 18 şemanın her birindeki ortak köklerden söz etmektedir ve onları değerlendirebilecek ölçüm araçları dahi geliştirmişlerdir.

Bundan sonraki bölümde Young'ın tanımladığı Uyumsuz Şemaların nasıl geliştiği ve ortak kökleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### **2.2.1. Young'a Göre Şema Gelişimi**

Young'a göre en erken ve merkezi şemalar çekirdek ailenin içinde gelişir. Çocuk olgunlaştıkça diğer etkenler (akranlar, okul, sosyal gruplar ve kültür) önem kazanır ve şemanın gelişimine ya da şema oluşumuna ayrıca katkıda bulunabilir. Ancak geç şemalar, erken dönem şemalar kadar kalıcı, ısrarcı ya da güçlü değildir. Şemaların orijinleri genellikle travmatik, ya da en azından yıkıcıdır ve birçoğu çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca tekrarlanan zarar verici deneyimler sonucu ortaya çıkar. Bu zararlı tekrarlayan deneyimler birikerek şemaları oluşturur. En zarar verici şemalar, çocukluk dönemindeki terk edilme, istismar, ihmal ya da reddedilmenin etkilerinden oluşur (Dobson, 2010).

Young'a göre (Young, Klosko ve Weishaar, 2003) uyumsuz davranışlar erken dönemlerden itibaren edinilmeye başlayan aşırılaşmış ve katılaştırmış şemaların sonucudur. Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, gelişimin erken döneminde ortaya

çıkan ve hayat boyu tekrarlayan öz-yıkıcı, duygusal ve bilişsel örüntüler haline gelebilmektedir. Bu durumda uyumsuz davranışlar şemalara tepki olarak gelişirler. Bu anlayışa göre, uyumsuz davranışlar şemalar tarafından üretilir/güdülenir ancak şemanın parçası değildir.

Young'a göre şemaların gelişiminde en önemli kaynak, çocukluk çağındaki temel duygusal ihtiyaçların karşılanmamasıdır. Young'ın evrensel olduğuna inandığı bu temel ihtiyaçlar:

- Başkalarına güvenli bağlanma (Secure attachment to others/ includes safety, stability, nurturance and acceptance),
- Özerklik, yeterlilik ve kişilik algısı (Autonomy, competence and sense of identity),
- İhtiyaçların ve duyguların ifade edilme özgürlüğü (Freedom to express valid needs and emotions),
- Kendiliğindenlik ve oyun (Spontaneity and play),
- Gerçekçi sınırlar ve özdenetim (Realistic limits and self-control)'dir.

Şema Terapi herkeste bu duygusal ihtiyaçların olduğunu kabul eder. Kişiler bu ihtiyaçların dereceleri konusunda farklılık gösterebilirler. Ancak her birey sözü edilen bu temel ihtiyaçların her biri ile ilgili olarak bir miktar beslenmek ister (Young, Klosko ve Weishaar, 2009).

Duygusal ihtiyaçlar çocukluktan itibaren vardır, hatta pek çoğu çocuklukta daha güçlüdür. Örneğin güven veya istikrar arayışı, hayat boyu sürmesine rağmen çocuklukta çok daha belirgindir. Ruh sağlığı kişilerin bu ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılayabilmesine bağlıdır. Çocukların sağlıklı gelişimlerinin merkezinde temel ihtiyaçlarının karşılanması yatar. Şema Terapi'nin merkezinde ise yetişkinlerin, geçmişte karşılanmamış bile olsalar, kendi ihtiyaç alanlarını karşılayabilmelerine yardım etmek vardır (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011; van Vreeswijk, Broarsen ve Nadort, 2012).

Young'ın bu görüşleri psikodinamik yaklaşımlarla da örtüşür. Psikodinamik

yaklaşım da tıpkı Şema Terapi gibi çocukluk döneminin keşfi ve terapi ilişkilerine odaklanır. Ancak, Şema Terapistlerinin danışanlarına yaklaşımları seanslarında aktif ve yönlendirici iken, psikanalistler tarafsız kalmaya çalışırlar.

Aynı zamanda Bowlby'nin bağlanma teorisi de Şema Terapi'nin ihtiyaç alanları ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bowlby (1969) annelerinden ayrılan çocukların üzerinde yürüttüğü deneysel çalışmalarda evrensel tepkilerden söz etmiştir. Şema Terapi de çocukluk duygusal gelişimini tamamlamayan bireylerin belirli şemalarının aktive olduğunu iddia etmektedir.

Bowlby'ye göre (1973), anne bebeğin hem bağımsızlık ihtiyacına hem de koruma ihtiyacına odaklanırsa, çocuk benliğinin içsel işleyiş modelini “değerli ve yetenekli” olarak geliştirir. Bunun aksi de Şema Terapinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile uyumaktadır.

İhtiyaçlar kavramı, diğer klinik teorilerin de odak noktası olmuşlardır (Kontrol/ tercih kuramı: Glasser, 1969; İhtiyaçlar Hiyerarşisi: Maslow, 1962). Ayrıca son zamanlarda kişilik, sosyal ve gelişimsel psikoloji araştırmalarında da ait olma ihtiyacı veya kendi geleceğini kendin tayin etme ile ilgili olarak otonomi, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarından sıklıkla söz edilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Deci ve Ryan, 2000).

Özellikle beslenme, içtenlik ve güven ile ilgili ihtiyaçlar, bağlanma teorisinin de merkezindedirler. Bowlby'nin, Lorenz ve Harlow gibi evrimsel etiyologları izlemesi ile başlayan bağlanma teorisi, geçen yarım yüz yıl içerisinde, insan gelişimi ile ilgili en önemli yaklaşım olmuştur ve teorinin çocuk gelişimi ve insanın sosyal ve duygusal gelişimi açısından son derece önemli çıkarımları olmuştur. Son yıllardaki araştırmalar güvenli bağlanmanın ileride uyum süreçleri için bir temel oluşturduğunu göstermiştir.

Güvenli bağlanması olan kişiler merak ve araştırma isteğini geliştirebilmekte, kendi kendini sakinleştirebilmekte, kendilerini düzenleyebilmekte ve son olarak da yakın duygusal bağlar kurabilmektedirler. Bağlanma teorisinin ve araştırmaların Şema Terapi üzerinde büyük etkisi vardır. Bowlby ve Ainsworth'un

düşünceleri, İngiliz “Nesne İlişkileri Yaklaşımcıları” özellikle Mahler ve Winnicott’un görüşleri Şema Terapinin üzerinde durduğu üç temanın ilki olmuştur. Diğer iki teması ise Bilişsel Davranışçı Terapi ve “Deneyimsel/ Duygusal Temelli” yaklaşımlardır. Ancak ihtiyaçları en fazla vurgulayan tema birinci temadır (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011).

İhtiyaç teorilerinden bazıları (Maslow ve Bowlby gibi) bazı ihtiyaçlara öncelik tanıyarak onları daha temel ve önemli varsayarlar. Örneğin, bağlanma teorisi eğer temel bağlanma güven ihtiyacı karşılanmazsa diğer ihtiyaçların gecikeceğini ve karşılanamayacağını savunur. Şema Terapi ise ihtiyaçlar konusunda “hiyerarşi” ve “daha büyük önem taşıyan” gibi ifadelerden kaçınır. Bunun yerine temel ihtiyaçların her birini, insan yaşamında, evrensel ve herkes için gerekli görür.

Tüm yaklaşımlarda “temel duygusal ihtiyaçlar modeli”nin bilimsel olarak desteklenebilmesi için en az dört kriterin karşılanmış olması gerekir. İlk olarak ihtiyaçların karşılanması ya da karşılanmamasının bireyin iyilik durumunda artış ya da azalışa neden olması ve psikolojik işlevselliğin ötesinde beyin, vücut, aile toplum gibi sistemleri de etkilemesi gerekmektedir. İkinci olarak her ihtiyacın iyilik durumuna bir katkısının olması gerekmekte ve bir başka ihtiyaçtan türememiş olması gerekmektedir. Üçüncü olarak ihtiyacın evrensel olması gerekmektedir. Dördüncü olarak ise evrim ile tutarlı olması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Şema Terapide tüm danışanlar karşılanmış ve karşılanmamış tüm ihtiyaçları konusunda eğitilirler. Bu diğer terapi yöntemlerinde nadiren görülen oldukça kuvvetli bir müdahale yöntemidir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011).

Bundan sonraki bölümde danışanların karşılanmamış temel ihtiyaçlarının oluşturduğu 18 şema alanının her birinin içerikleri ele alınacaktır.

### **2.3. ERKEN DÖNEM UYUM BOZUCU ŞEMALAR**

Erken dönem uyumsuzluk şemalar, yaşanmışlıkları, duyguları, bilişleri ve duyularını kapsayan, kişinin kendisine ve karşılıklı ilişkilerine yönelik hayat boyu geçerli kapsamlar içeren bilişsel örüntüler olarak tanımlanmaktadır. Şemalar,

çoğunlukla çocuk yaşlarda veya erişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik dönemi sürecince gelişmektedir. Ayrıca şemalar, çocuğun bulunduğu ortama yansıtılmaları bakımından işlevseldir. Bütün kişilerde bulunan bu şemalar değişen çevresel koşullara karşı, katı ve değişime açık olmamaları nedeniyle ilerleyen dönemlerde uyum bozucu olabilmektedir (Young, 1990; Young ve arkadaşları, 2003).

### **2.3.1 Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Özellikleri**

Şemalar, çoğunlukla küçük yaşlarda yaşanan ve sarsıcı olan olaylar sebebiyle oluşmaktadır. Bu şemalar ileriki yetişkinlik dönemlerinde, çeşitli olayları tarafından harekete geçirildiklerinde, kişiler olayları ya da durumları bilinçdışı bir biçimde, çocukluklarındaki travmatik yaşantılarına benzetmektedir. Dolayısıyla bu şemalar herhangi bir olay sonucunda tetiklendiğinde yoğun bir biçimde olumsuz duygulara sebebiyet vermektedir.

Değişme direnç gösteren şemalar çoğunlukla hayatta kalmaya yöneliktir. İnsanlar tutarlı olmaya güdülenmiş olduğundan, bilinen şemaları sürdürecektir şekilde tepki gösterirler. Bunun sebebi şemalar, bireyde rahatsızlığa neden olsalar bile, yaşamın erken dönemlerinde edinildiklerinden birey için yabancı olmamaları ve bu anlamda kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalarıdır. Bişeyler şemalarıyla ters düşen durumla karşılaştıklarında, ilerleyen bölümlerde anlatıldığı gibi farklı başa çıkma stratejilerini kullanarak bilgiyi şemalarıyla uyumlu hale getirmektedirler.

Şemaların bir diğer özelliği ise boyutsal olmalarıdır. Yani şemalar farklı seviyelerde şiddetlilik hali gösterebilir. Şiddet arttıkça, şemayı tetikleyen durumların sayısı artışa paralel bir biçimde yükselim göstermektedir. Ayrıca, şemanın şiddeti arttıkça meydana gelen negatif duyguların yoğunluğu ve süresi de beraberinde artmaktadır (Young, 1990; Young ve arkadaşları, 2003).

### **2.3.2 Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Kökenleri**

Küçük yaşlarda gelişen erken dönem uyumsuz şemaların temelinde, aşağıdaki süreçlerin varlığı savunulmaktadır (Young ve arkadaşları, 2003, Young ve Lindeman, 1992).



**1) Temel Duygusal İhtiyaçların Karşılanmaması:** Young'a göre küçük yaşlarda karşılanması gereken bazı temel ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların yoğunluğu kişiden kişiye değişir ve kişilerin sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için bu gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Temel olan gereksinimleri; güvenli bir şekilde bağlanma, kim olduğunu tam ve doğru bir şekilde kavrama, ihtiyaç ve hissiyatlarını eksiksiz bir şekilde ifade edebilme, spontan olma ve oyun şeklinde sıralayabiliriz. Çocukluk döneminde, bireyin bahsedilen temel gereksinimlerine engel getirilmesi şemaların oluşmasına ve bu gereksinimlerin uyumsuz yollarla karşılanmaya çalışılmasına yol açmaktadır. Ayrıca çevresel özelliklerin yanında çocuğun karakteride etkili olmaktadır; uyumsuz şemaların altında bu iki olgunun etkileşimi yatmaktadır.

**2) Erken Dönem Yaşantılar:** Yaşamın erken döneminde anne-baba ile yaşanan etkileşimler büyük önem taşır ve çoğu uyumsuz şemanın temelinde travmatize edici çeşitli çocukluk yaşantıları yatmaktadır. Uyumsuz şemalar bir şekilde aktif olduğunda çoğunlukla, eskiden anne-baba ile yaşanan sahnenin bir benzeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Modelden hareketle şemaların temelinde 4 farklı erken dönem yaşantı yer almaktadır:

*i.) Gereksinimlerin engellenmesi:* Anlayışlı olma, istikrar gösterme veya sevmek-sevilmek gibi ihtiyaçların karşılanamamasından oluşmaktadır. Terk edilme veya duygusal yoksunluk şemasına yol açabilmektedir.

*ii.) Travmatize edilme:* Olaylar bireyin duygusal veya fiziksel olarak zarar gördüğü eylemleri kapsamaktadır. Dayanıksızlık şemalarının temelinde; güvensiz olma, kusurlu hal, hasta olma gibi durumlar yer almaktadır.

*iii.) Aşırı korunma:* Çocuğun özerk olma hali, otonomi ve gerçek sınır konulması gibi ihtiyaçları görmezden gelinmiştir. Anne ve babaların çocuklarına karşı çok fazla korumacı davranış sergilemesi ve fazlaca müdahalede bulunması olabileceği gibi aksine herhengi bir sınır koymayıp aşırı serbestte bırakabilirler. İlgili kuram yetersizlik, hak görme/büyüklik şemalarının bu tip olaylarla ilgili olabileceği ifade edilmiştir.

iv.)*Önemli diğer kişilerin seçici içselleştirilmesi veya seçici özdeşim kurma:* Çocuklar anne ve babalarının fikirlerini, eylemlerini, tutumlarını içselleştirerek özümsemektedir. Mesela, şiddet görmüş bir çocuk anne babasının bu durumuna karşılık göstermeyip kurban olabilir veya bu davranışları özümseyebilir. Bu dönemde karakter ciddi önem teşkil etmektedir.

**3) Duygusal mizaç:** Tüm bireyin doğum ile birlikte benzeri olmayan bir kişilik yapısı olması sebebiyle, şemaların oluşumunda kişiliğin önemi yadsınamayacak düzeydedir.

İzleyen bölümde, gelişimsel kökenleri aktarılmış olan şemalara ilişkin olarak, Young ve arkadaşlarının (2003) gözden geçirdikleri kuramsal çerçevede önermiş oldukları şemalar ve boyutlar anlatılmıştır.

### **2.3.3 Şema Alanları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar**

**1) Kopukluk ve Reddedilmişlik Alanı:** Bu alanda şemalara sahip olan bireyler başka insanlarla ile güven verici ve tatmin edici bir ilişki kurmada sorun yaşamaktadırlar. Bu bireyler istikrarlı olma, güvenli bir ortam oluşturma, bakım, sevgiye sahip olma, aitlik, empati kurma, kabul edilme, duyguların tam ve doğru bir şekilde aktarılması gibi ihtiyaçların karşı taraftaki bireylerce karşılanamayacağına dair inaç sergilemektedir.

Aile temeline inildiğinde genellikle, tutarlı olmayan, reddeden bir özellik gösteren, soğuk, ilgi göstermeyen yada tamamiyle dış dünyadan izole olan bir aileye sahiptirler. Diğer şema alanlarıyla ve diğer erken dönem uyumsuz şemalarıyla kıyaslanınca, bu alana ilişkin erken dönem uyumsuz şemalara sahip bireyler, fazlaca zarara uğramış ve çoğunlukla travmatik bir çocukluk dönemine sahip bireylerdir. Kopuklu ve reddedilmişlik alanındaki şemalar şu şekilde ifade edilmektedir:

a. **Terk Edilme ya da İstikrarsızlık:** Bu şema özelliklerini taşıyan bireyler başkalarıyla yaşadıkları ilişkinin süreklilik göstermeyeceğine inanmaktadır. Genellikle bir tutarlılığı olmayan aile yaşantısına sahiptirler.

b. **Güvensizlik ya da Suistimal Edilme:** Bu şemaya sahip bireyler

başkalarının fırsat buldukları taktirde kendilerini kullanacaklarına, inciteceklerine, yalan söyleyeceklerine, küçük düşüreceklerine inanmaktadır. Çoğunlukla kötüye kullanan aileye sahip bireylerdir.

c. Duygusal Yoksunluk: Duygusal yoksunluk şeması olan bireyler duygusal temelli ilişki ihtiyaçlarının karşılanmayacağı düşüncesindedirler. Çoğunlukla soğuk aile yapısına sahip ailelere sahiptirler.

d. Kusurluluk ya da Utanç: Bu şemaya sahip bireyler kendilerini kötü, değerli olmayan, kusurlu ve kendisini kimsenin sevmeyeceği inancındadır. Bu duyguların kökeninde bireyin kendine ilişkin algılamış olduğu eksiklikler ve kusur halleri vardır. Şemanın temeli reddedici anne-baba tarzına dayanmaktadır.

e. Sosyal İzolasyon ya da Yabancılaşma: Birey içince yaşadığı ortam dışında hi bir yere adapte olamamaktadır. Kendisini başka bir gruba ait hissetmemektedir. Bu şemadaki bireyler dış dünyadan izole ailelere sahiptir.

**2) Zedelenmiş Otonomi ve Kendini Ortaya Koyma Alanı:** Zedelenmiş otonomi ve kendini ortaya koyma şemasına sahip bireylerin tüm beklentileri, anne ve babalarından farklılık gösterip onlardan bağımsız bir şekilde davranma yetenekleriyle uyuşmazlık göstermektedir. Bu bireyler, aşırı korumacı ailelere sahip olabildikleri gibi tam tersi özelliğe sahip aileleride olabilmektedir. Ailelerin bu tutumları çocukların kendine olan güvenlerinin gelişmesini engelleyerek, erişkinlik döneminde kendi yaşamlarını kurmalarını engellemektedir. Bu alandaki şemalar şu şekilde ifade edilmektedir:

f. Bağımlılık ya da Yetersizlik: Bireyler herhangi yardım olmadan karar verme ve uygulama gibi ödevlerini gerçekleştirememektedir. başkalarının yardımı olmadan günlük sorumluluklarını yerine getirememektedirler. Çoğunlukla pasif özelliktedir ve genellikle çaresizlik duygusuna kapılırlar.

g. Hastalıklar ve Tehditler Karşısında Dayanıksızlık: Bireyler ansızın beklenmedik durumlarla karşılaşp felaketler yaşayacaklarını düşünürler. Çoğunlukla duygu yüklü ve dışa dönük alanlarda felaketlerle karşılaşacaklarına dair eğilimleri

mevcuttur.

h. İç İçelik ya da Gelişmemiş Benlik: Bireylerin ebeveynleriyle olan ilişkileri genellikle tüm gelişimlerini ve yetişkin vafına sahip özelliklerin gelişmesini engelleyecek düzeydedir. Başka bireyler olmadan bir başarı elde edemeyeceklerini düşünürler. Bu bireylerde özel bireysel kimlik bulunmamaktadır.

i. Başarısızlık ya da Yetersizlik: Bireyler iş, okul ve başarı gerektiren alanlarda kendilerini diğerlerinden yetersiz görmekte ve sonuçta başarısız olacaklarına inanmaktadır. Bu şemalar yeteneksizlik ve başarısızlık ile ilgili bilişler içerir.

3) Zedelenmiş Sınırlar: Bu şema, içe dönük sınır koymaktadır ve bireyin kendisine disiplin uygulamasında zorluk çekmeye yönelik şemaları içermektedir. Bu bireyler, haklara saygı göstermede, uyum sağlamada, sözlerini tutmada zorluk yaşamaktadır. Çoğunlukla bu bireyler sorumluluk duygusu olmayan bencil ve narsistik bir yapıdadır. Bu bireylerin aile temelleri, aşırı tolerans gösteren ve kuralcı olmayan yapıdadır. Dolayısıyla bu ortamda yetişen çocuklar uyumsuz olma, kurallara uymama, kendilerini kontrol etmeme eğilimindedir. Aşağıda zedelenmiş sınır alanında bulunan şemalar yer almaktadır:

j. Hak Görme ya da Büyüklük: Bu şemaya sahip bireyler kendilerini üstün gördükleri için ayrıcalıklı ve özel olduklarını düşünürler. Bundan dolayı bireyler kurallara uyum göstermez ve düşüncesizce davranışlar sergilerler. Empati duygusu olmayan, dominant ve baskın kişiliktedirler.

k. Yetersiz Özdenetim: Kendilerini kontrol edemeyen bu bireyler amaçlarına dönük engellemelere karşı toleranslı değildirler. Dolayısıyla bu durumlarda kendilerini ifa etme şekillerini ve dürtülerini kontrol edememektedir.

4) Diğerleri Yönelimlilik Alanı: Bu şemaya sahip bireyler onaylanmak, ilişkiyi duygusal yönde devam ettirmek ya da oluşabilecek olumsuzluklardan kaçmak için başkalarının varlığının olması gerektiğine inanmaktadır. Başkalarıyla ilişkilerinde kendi gereksinimlerinden fazla başkalarının tepkilerinin ne olacağını

düşündüğünden kendi tercihlerine veya öfkelerine yönelik farkındalıkları azdır.

Şartlı kabul etmenin görüldüğü ve çocuğundan saygı, sevgi ve destek görebilmek adına bazı kişisel yönlerin bastırıldığı ailelere sahip bu bireylerin anne ve babaları evlatlarının ihtiyaçlarından çok sosyal görünümünü ve duygusal ihtiyaçlarını önemsemektedirler. Yönelimlilik alanları aşağıdaki şemaları içermektedir:

1. Boyun Eğicilik: Bırakılmaktan ve terk edilmekten, başkalarının öfkesinden veya zarar görmekten kaçmak adına tüm kontrolleri kendi hariç kişilere bırakmaktadır. Bireyler bunlardan dolayı ihtiyaçlarını ve duygularını bastırmaktadır. Bu şemaya sahip bireyler, agresif yada pasif eylemler, kontrol edilmeyen sinir krizleri yada psikosomatik işlevsel olmayan davranışlar sergileyebilmektedir (Young ve arkadaşları, 2003).

m. Onay Arayıcılık: Gerçekçi ve güvenilir kişilik algılamasının başkalarının tastikini almaya bağlı olan bu şema, başkalarının düşüncelerine göre şekil almaktadır. Dolayısıyla birey dış görünüşe, beğenilmeye, başarıya ve sosyal statüye çok önem vermektedir.

n. Kendini Feda: Bireyler kendilerini önemsemez sürekli başkalarını düşünürler. Böylece benlik saygısını veya ihtiyaçlarını karşıdaki kişiyle duygusal ilişkiyi devam ettirmeyi isterler.

5) Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık Alanı: Bireysel bu şemada tüm duygularını bastırma iç güdüsündedir. Batırılmış şemaya sahip bireyler içselleştirilmiş standartlara ulaşmak için, kendi mutluluklarından, kendini anlatmaktan çekinirler. Endişe duygusu yüksek, korku dolu ve tetikte olmadıkları takdirde yaşamlarının yok olacağı beklentisi içinde olan bireylerin kökeninde genellikle bastırılan, kendi isteklerinden bastırılmış bir çocukluk geçmişleri mevcuttur. Aşırı tetikte olma ve bastırılmış alan şemaları aşağıdakileri kapsamaktadır:

o. Karamsarlık: Bu tip bireyler çoğunlukla hayatın olumsuzluklarını

düşünüp yaşamlarının hemen hemen her alanında herşeyin kötü gidedip zarar görme beklentisi içerisinde. Kötü sonuçlar sebebiyle devamlı endişe, tedirgin ve fazlaca tetikte durumundadır.

ö. Duyguları Bastırma: Kendi kararları sebebiyle eleştirilmekten ve kontrolü kaybetme durumundan kaçınma halidir. Çoğunlukla öfkenin, pozitif dürtüleri engellemesidir ve kırılma duygusunu ifade ederken güçlük çekmektedirler. Bireyler duygularını görmekten gelir ve mantıklı hareket etmeye çok önem gösterirler.

p. Yüksek Standartlar ya da Aşırı Eleştiricilik: Bireyler onay almaktan kaçmak adına belirledikleri yüksek standartlara ulaşmayı hedefler ve böylece hem kendilerine hemde başkalarına karşı fazlaca eleştirel davranış sergilemektedir. Şema bünyesinde kusursuzluk, kuralcılık, dakiklilik kavramlarını kapsamaktadır.

q. Cezalandırıcılık: Hata yapan bireylerin katı bir şekilde cezalandırılmasının gerekli olduğunu içeren bu şemada hem kişi kendini hemde başkasının cezalandırılmasını uygun görmektedir. Bireyler başkalarına karşı son derece hoşgörüsüz ve öfkeli.

#### **2.3.4. Şema İşlemleri ve Uyumsuz Başa Çıkma Stilleri**

Erken dönem uyumsuz şemalar, çocuklukla uyum gösterme ve çocuğa çevresiyle ilgili bilgi sunmaktadır. Böylece karşılaştığı durumla başa çıkmasını sağlamaktadır. Fakat değişen çevre koşulları sebebiyle ilerleyen dönemlerde bireyler durumları şema ile uyumlu algılamakta ve bu şemaya yönelik davranış sergilemeleri sebebiyle uyum sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma yönelik şemalar süreklilik gösteren özellik sergilemektedir.

Şemanın kavramsal açıklamasında ifade edildiği üzere, şemalar şemalar anıları, duyguları, duyumsal olayları içermekte ve davranışları kapsamamaktadır. Şema Modeline göre eylemler şemanın parçası değil, üstesinden gelme davranışlarının parçasıdır. Ve şemalar eylemleri harekete geçiren zihinsel kavramlardır. Herhangi bir durumunun üstesinden gelme şekilleri kişiden kişiye göre farklılık taşımaktadır. Ayrıca bireyler aynı şemanın üstesinden gelebilmek için farklı

durumlarda değişik stratejiler de sergileyebilmektedir.

Şema teslimi, şema aşırı telafisi ve şema kaçınması şemaları sürdüren uyumsuz başa çıkma stilleridir. Şema teslimi, şemayı kuvvetlendiren ve devamlılığını sağlayan düşünsel, davranışsal ya da duygusal stratejileri içermektedir. Eksen II bozukluklarının değişime dirençli olmasında şemaların bu özelliği önemli rol oynamaktadır. Bu kişiler şemayı şartsız koşulsuz kabul ederler ve şemalarıyla uyumlu davranışlar sergilerler.

Şema kaçınmasına bireyler şemayı aktif edecek tüm uyarandan kaçınma davranışı sergilerler. Şemaları hakkında fikir yürütmekten de kaçınırlar; düşünce veya simgeleri engellerler. Bu tür düşünceler akıllara geldiğinde ise bireyler farklı uğraşlarla başka durumlara yönelirler. Bastırma, madde yada alkol kullanımı, işkolik davranış sergileme ve takıntı seviyesinde titizlik gösterme kaçınmak için kullandıkları bazı stratejilerdendir.

Aşırı telafi başa çıkma stilinde ise kişiler şemanın tersini ortaya koyacak duygu, düşünce ve davranışlar sergilerler. Bireyler kurallara karşı davranış sergileme, saldırgan olma, baskın karakterde bulunma, mesafeli davranma gibi farklı şemalar içeren çeşitli telafi davranışları sergilemektedir.

## **2.4. KİŞİLERARASI ŞEMA**

Bu başlığımızda araştırmanın diğer değişkeni olan kişilerarası şema kavramı Bilişsel Kişilerarası kuramının bir kavramı olarak ele alınacak ve bu kavramla bağlantılı olan kişilerarası döngü üzerinde durulacaktır.

### **2.4.1. Bilişsel Kişilerarası Kuram, Kişilerarası Şema ve Kişilerarası Döngü**

Şema kavramını temel alan kuramların oluşumunda önemli katkıları olan Beck'e (1976) göre şemalar dünyayı algılayışımızı sağlayan bilişsel yapılan oluşturmaktadır. Şemalar aktive oldukları zaman bu bilişsel yapılarla ilgili bilgiler geri çağılmakta ve kişinin algılayışım ve değerlendirmesini etkilemektedir. Şemalar bilgilerin geri çağınmasını yönlendirirken kendi yapılarına göre bir yönlendirme gerçekleştirecekleri için yaşanan olayı hazır bulunan bilgi işleme şekli ile

değerlendirecek ve dolayısıyla farklı bakış açılarına kapalı hale gelecektir. Bilişsel ve kişilerarası kuramlar bireyin kendine göre bir bilgi işleme şekli kullandığını ve bunun psikolojik bir bozukluğun olduğu durumlarda yanlışlanmaya daha kapalı olduğunu kabul etmektedirler. Dolayısıyla psikolojik bozuklukların açıklanmasında benlik bilgisi ve benlik şemalarının önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir (Safran, Segal, Hill ve Whiffen, 1990).

Markus (1983) “benlik kavramını, benlik bilgisinin bir koleksiyonu (benlik bilgisine ait toplanmış şeyler) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla bağlantılı olarak da benlik şemasını benlikle ilgili bilgilerin organize edildiği ve yönlendirildiği bilişsel yapılar olarak ele almaktadır”. Bu oluşumda benlikle ilgili her bilgi seçilmemekte, yaratıcı ve seçici bir yöntem kullanılmaktadır. Bu farklılık kişilerarası ilişkiler bağlamında değerlendirildiği zaman bireyin algı ve davranışlarında görülen farklılıkları yansıtmaktadır.

Benlik bilgisinin yaşantılar sonucu oluştuğu ancak organize edildiği yer olan benlik şemalarının sadece bu yaşantılardan yola çıkılarak yapılan genellenmeler değil aynı zamanda şu an ile gelecekteki davranışların belirleyicileri olduğu belirtilmektedir (Markus, 1983). Bu yaşantılarda diğeri ile olan etkileşim kaçınılmazdır dolayısıyla kişilerarası kuramlarda kişinin geliştirdiği benlik şemalarının bu etkileşim sonucu ortaya çıkan kişilerarası bağlamda oluştuğu vurgulanarak benlik şemaları ile ilgili yapılar kişilerarası ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır.

Safran'ın (1990) bilişsel süreçlerle kişilerarası süreçleri bir arada ele alma temelinde oluşturduğu Bilişsel Kişilerarası yaklaşımın temellerini; kişilerarası kuramların etkilendiği obje ilişkileri ve bağlanma kuramı ile bilişsel süreçlerin bilgi işleme yaklaşımı ile kişilerarası ilişkiler arasında kurduğu bağlantı oluşturmaktadır. Bilişsel Kişilerarası kurama göre düşünce ve duygular arasında tek yönlü nedensel bir ilişki bulunmamaktadır. Duygular tek başına sistemi harekete geçirmemektedir. Tetikleyici bir olay duygusal sistemi uyardığında, organizmanın buna uygun davranışa hazır olmasına yönelik bilgi, bu bağlantının sürekliliği bilgisi ile beraber, duygusal yaşantıya işlenerek, duygusal duruma uygun davranışın ortaya çıkması



sağlanmaktadır. Bu bilişsel sürecin kişilerarası ilişkiler bağlamında da ilişkilerin sürekliliğini sağlamak amaçlı doğuştan gelen bir eğilim tarafında gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

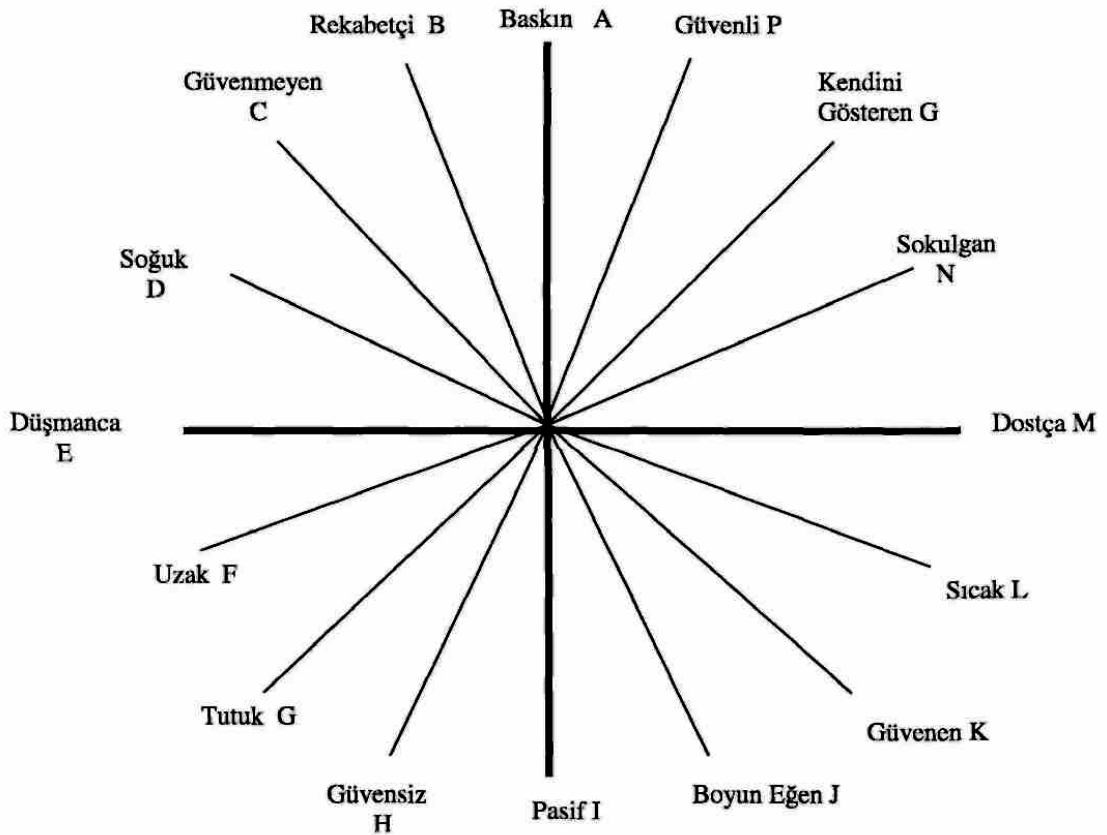
Bilişsel kişilerarası kuramda yukarıda aktarılan bilişsel süreçler benlik ve başkaları açısından değerlendirilmektedir. Buradan hareketle bağlanma biçimlerinin belirlenmesinde etkili olan zihinsel modellerin bir başka deyişle benlik ve diğeri modelleri yansımalarının Safran'ın (1990) “bilişsel kişilerarası yaklaşımında da görüldüğü söylenebilir. Bağlanma kuramındaki bebeğin temel hedefi olan fiziksel yakınlığı sağlama ve devam ettirme amacı, bilişsel kişilerarası yaklaşımın temelindeki önemli diğerleri ile olan ilişkiyi devam ettirme eğilimi ve bunun hayatta kalmada önemli olduğu görüşü ile bağlantılıdır” (Bowlby, 1969, 1973; Greenberg ve Safran, 1989).

Bilişsel kişilerarası kuramda Safran ve Segal (1990) Bowlby'nin zihinsel modelleri olan benlik ve diğeri modellerinin, kişilerarası ilişkilerde geliştiği düşüncesinden yola çıkarak kişilerarası şema kavramını ortaya çıkarmaktadırlar. Kişilerarası şema benlik ve diğeri etkileşimini temel alarak bu ilişkilerin genellenmiş temsilleri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Safran'a göre (1990) kişilerarası şemaların içeriğini oluşturan benlik ve diğeri ilişkisi döngüsel bir devamlılığa sahiptir ve bu durum yazar tarafından bilişsel kişilerarası döngü olarak adlandırılmaktadır.

Bu döngüde kişilerarası şemalarda bilgiler "eğer şöyle yaparsam (x), diğerleri de böyle yaparlar (y)" şeklinde sıralanmaktadır. Kişilerarası kuramcılarının (Kiesler, 1983) “iki kişinin birbirlerinin davranışlarını etkilediğini belirterek kişilerarası ilişkilerin tamamlama ilkesi doğrultusunda olduğunu ileri sürmelerine katılan Safran (1990) kişilerarası şemaların tamamlama ilkesi ile devamlılıklarını sürdürebildiklerini önermektedir. Bu ilkeye göre kişilerarası davranışlarda ortaya koyduğumuz davranışlar karşıdaki önemli diğerinde belirli bir davranışı ortaya çıkarmaktadır” (Kiesler, 1983).

Bilişsel kişilerarası kuramda, kişilerarası ilişkiler döngüsü yani kişinin

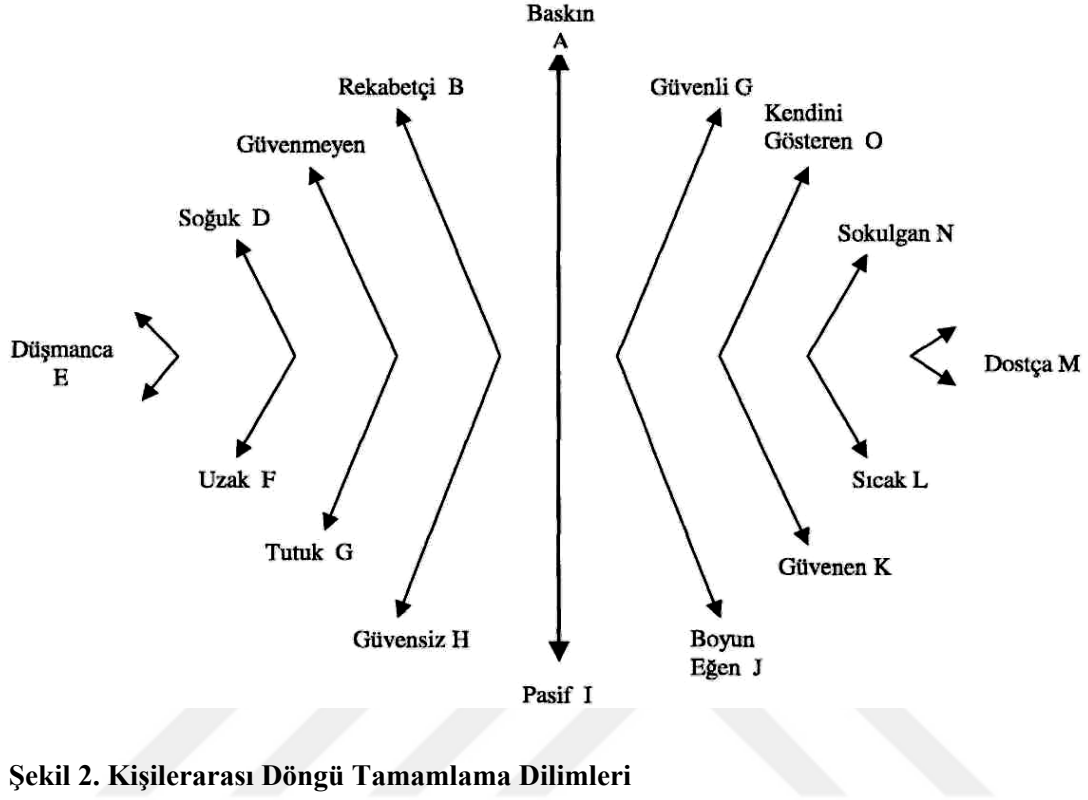
kendi davranışlarına karşılık diğerlerinden aldığı tepkiler, Kiesler'in (1983) önermiş olduğu 1982 Kişilerarası Döngü dilimlerine göre tanımlanmaktadır. Bu döngüde iki temel boyut bulunmaktadır. Birlikte olma boyutu: temel bileşenleri, dostluk ve düşmanlık konularını içerirken, kontrol boyutu: temel bileşenleri, baskınlık ve pasiflik kavramlarını içermektedir. Tamamlama ilkesine göre birlikte olma boyutu kendisi ile tamamlanır yani dostluk dostlukla, düşmanlık düşmanlıkla. Kontrol boyutu ise karşıtıyla tamamlanır yani baskınlık pasiflikle ve pasiflik baskınlıkla. Döngüde yer alan tüm davranış sıfatları bu iki boyutun etkileşiminden oluşmaktadır. Şekil 1'de, 1982 Kişilerarası Döngüyü gösterilmektedir. Burada da görüldüğü üzere örneğin kişi pasif-dostça çeyreğinde bulunan davranışlardan birini sergilediğinde karşısındaki kişi baskın-dostça çeyreğindeki dilimlerden kendi davranışına karşılık gelen davranışı sergileyecektir.



**Şekil 1. Kişilerarası Döngü Modeli**

Kiesler (1983) tarafından önerilmiş olan 1982 Kişilerarası Döngü'dür. Kişilerarası ilişki örüntülerini tamamlama ilkesinin temelini oluşturur. Bu döngüde

görülen her dilim, kişilerarası davranışlara ilişkin sıfatları temsil etmektedir.



Şekil 2. Kişilerarası Döngü Tamamlama Dilimleri

Şekil 2. Tamamlama ilkesine göre kontrol boyutundaki davranışlar kendilerinin karşıtı olan davranışların ortaya çıkmasını sağlarken, birlikte olma boyutundaki davranışlar kendi sınıflarından kontrol boyutu açısından onları tamamlayacak tepkilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar.

Safran (1990) işlevsel olmayan bilişsel yapıların devamlılığının da bir döngüye sahip olduğunu belirtmekte ve buna göre bazı durumlarda işlevsel olmayan düşünceye sahip kişilerin diğerlerine yönelik beklentileri nedeniyle uyumsuz davranabileceklerini öne sürmektedir. Safran ve Segal (1990) psikolojik bozukluğu olan kişilerin kişilerarası ilişkilerde şemalarıyla uyumlu olmayan olayları gösterebilecek durumlara girmediklerini dolayısıyla başkaları hakkında daha fazla olumsuz beklenti geliştirmeye devam ettiklerini, ancak psikolojik olarak uyumlu kişilerin kendilerine davranış çeşitliliği sağlayan, kişilerarası ilişkiler geliştirdiklerini aktarmaktadırlar. Psikolojik açıdan sorunları olan uyumsuz kişiler şemaları ile tutarlı olmayan bilgilerle karşılaşsalar bile bu bilgileri eski şemalarına uydurarak

değerlendirme eğilimine girmektedirler (Safran, 1990).

#### **2.4.2. Kişilerarası Şema ve Bağlanma**

Daha önce de aktarıldığı üzere bağlanma kuramının zihinsel modeller kavramsallaştırmasına göre oluşan "benlik" ve "diğeri" etkileşiminin sonuçlarının kişilerarası ilişkilerde bizi yönlendirecek kişilerarası şemaları oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda Liotti (1991) “ebeveynlerle kurulan bağlanma ilişkileri temelinde kişilerarası şemaların şekillendiğini ifade etmektedir”. Yazar, Ainsworth'un (1978) sınıflamasına göre belirlenmiş olan üç bağlanma biçimi temelinde kişilerarası şemaların oluşumunu özetlemektedir. Örnek olarak kaçınan bağlanma biçimi geliştiren çocukların annelerinin, onlara karşı reddedici, ihmalkar ve şiddet içeren tutumları olduğunu ve fiziksel temastan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu süreci yaşayan ve öğrenen çocukların da kendi kişilerarası şemalarını bununla uyumlu geliştirmek durumunda kaldıklarını aktarmaktadır. Dolayısıyla yukarıda tarif edilen ilişkiyi yaşayan çocuğun kişilerarası şemalarının içinde: benliğini diğerinden yardım ve sevgiye ihtiyacı olduğunda yalnız bırakılan, diğerini de yardım ve sevgi göstermede yetersiz ve isteksiz olarak geliştirdiğini aktarmaktadır. Güvenli bağlanma biçimi geliştiren çocukların annelerinin ise onlara karşı kabul edici, sevgi dolu ve ilgili davrandıkları ve fiziksel temasa önem verdikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla anneleri ile bu ilişkiyi yaşayan çocuğun kişilerarası şemalarının içinde: benliğini diğerlerinden yardım ve sevgi alan, diğerini de yardım ve sevgi göstermede istekli olarak geliştirdiğini aktarmaktadır. Kişilerarası şemalar ve bağlanma biçimlerini inceleyen bir araştırmada, güvenli bağlanan bireylerin kişilerarası şemalarında daha sağlıklı tamamlamalar bekledikleri ve yakın ilişkilerinde kendilerini daha güçlü ve değerli hissettikleri, güvensiz bağlanma biçimine sahip olanların ise daha işlevsel olmayan sağlıklı tamamlamalar bekledikleri ve ilişkilerinde kendilerini daha az güçlü ve değersiz hissettikleri aktarılmaktadır (Tolon, 2002). Türkiye'deki 406 üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışmada yazar olumlu kişilerarası şemaların güvenli bağlanma olumsuz kişilerarası şemaların da güvensiz bağlanma biçimleri ile ilişkili olduğu sonucuna varıldığını belirtmektedir (Tolon, 2002).

## 2.5. ŞEMA TERAPİ MODELİ ÇERÇEVESİNDE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Young ve ark., (2003) pek çok kişilik bozukluğunun ve bazı Eksen I bozukluklarının (depresyon, kaygı bozuklukları gibi) temelinde erken dönem uyumsuz şemaların yattığını savunmaktadır. Şema Terapi Modeli çerçevesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, modelin çıkışıyla tutarlı olarak çalışmaların şemalar ve kişilik bozuklukları ilişkisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (ör. Arntz ve ark., 2005; Jovev ve Jackson, 2004; Nordahl ve ark., 2005; Petrocelli ve ark., 2001). Şema terapinin eksen I bozukluklarının tedavisinde de kullanılmaya başlanmasıyla (Young ve ark., 2003) birlikte son zamanlarda uyumsuz şemaların anksiyete, kaygı bozuklukları, depresyon, yeme bozuklukları ve madde kullanımı gibi psikolojik sıkıntılarla da ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar yapılmıştır (Harris ve Curtin, 2002; Pinto-Gouvenia ve ark., 2006).

Doğum sonrası oluşan travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini inceleyen bir çalışmada, annenin doğuma yönelik negatif düşünceleri ve sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemaları ile doğumdan sonra travma sonrası stres bozukluğu belirtileri göstermesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Edworthy ve ark, 2008).

Crawford ve O'Dougherty-Wright (2007) tarafından yapılan bir çalışmada erken dönem uyumsuz şemalardan güvensizlik, kendini feda ve duyguları bastırma şemarı ile çocukluk döneminde kötüye kullanılma ve yetişkinlik döneminde eşi tarafından kötü muamele görme arasından anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmada ayrıca güvensizlik, ayrıcalıklılık, yetersiz özdenetim ve duyguları bastırma şemaları ile çocukluk döneminde kötüye kullanılma ve kişinin saldırganlığını eyleme dökmesi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Messman-Moore ve Coates (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise, çocukluk dönemi ihmal ve yetişkinlik döneminde yaşanan kişiler arası çatışmalar ile güvensizlik, terk edilme ve kusurluluk şema boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Lumley ve Harkness (2007) tarafından depresif belirtileri olan 76 ergen üzerinde yürütülen bir çalışmada bireylerin depresif belirtileri anhedoni (haz alamama) ve kaygı olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çocukluk dönemi ihmal ve istismarı ile depresyonun anhedoni belirtilerinin şema boyutlarından değersizlik temalı olanlar (duygusal yoksunluk, sosyal izolasyon, içiçe geçme/bağımlılık, kusurluluk, başarısızlık gibi) arasında ilişki olduğu; çocukluk dönemi ihmal ve istismarı ile depresyonun kaygı belirtilerinin şema boyutlarından tehdit/tehlike temalı olanlarla (tehditlere karşı dayanıksız, güvensizlik gibi) arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Vietnam savaş mağdurlarıyla yapılan bir çalışmada, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) tanısı almış savaş mağdurlarının almamış olanlara oranla Young Şema Ölçeğinden ve Young Algılanan Ebeveynlik Stilleri ölçeğinden anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (Cockram ve ark., 2010). Dutra ve ark., (2008) tarafından yapılan 137 kronik travmatize hastayla yürütülen bir çalışmada young şema ölçeğinin birçok boyutuyla Travma Sonrası Belirtiler Ölçeği puanları arasında ve Young Şema Ölçeği'nin tüm alt boyutlarıyla dissosiyatif yaşantı envanteri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal izolasyon/ yalıtılmışlık, kusurluluk/ utanç ve başarısızlık şema boyutlarının intihar düşüncesi ve riskiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Kachadourian ve ark. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, zedelenmiş özerklik ve performans şema alanının yakın ilişkide yüksek derecede psikolojik şiddete ve orta ya da yüksek derecede fiziksel şiddete maruz kalmakla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Çocukluğunda cinsel istismara maruz kalmış 127 kadın ile yapılan bir çalışmada daha şiddetli Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) belirtileri sergileyen kadınların Young Şema Ölçeği kısa formundan da daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca güvensizlik/suistimal edilme, tehditlere karşı dayanıksızlık ve duygusal yoksunluk şema boyutlarının olası TSSB tanısını yordamada daha belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Harding ve ark., 2012). Çocukluk döneminde istismara uğramış ve uğramamış kadınlarla yapılan bir başka çalışmada; istismara uğradıklarını belirten kadınların kontrol grubuna göre daha fazla depresif belirti sergiledikleri ve daha fazla erken dönem uyumsuz şemaya sahip oldukları görülmüştür (Cukor ve McGinn, 2006).

McClun ve Merrell (1998) tarafından ergen grubuyla yürütülen bir çalışmada, ebeveynlerini demokratik olarak algılayan ergenlerin kendilik algılarının ve sosyal-duygusal gelişimlerinin daha pozitif olduğu görülürken; ebeveynlerini aşırı izin verici veya otoriter olarak algılayan bireylerin kendilik algılarının daha olumsuz olduğu bulunmuştur. Ergenlerle yürütülen bir başka çalışmada da ebeveynlerin duygusal bakımdan yoksun bırakıcı, reddedici veya aşırı koruyucu algılanmasıyla psikopatoloji semptomları arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Muris ve ark., 2003).

Ülkemizde üniversite örnekleminde yapılan bir çalışmada, bireylerin annelerine yönelik algıladıkları kuralcı/kalıplayıcı, kötümser/endişeli, küçümseyici kusur bulucu ebeveynlik stillerinin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu ve bu ilişkide kişilerarası şemalardan düşmanlık boyutunun aracı rolü olduğu bulunmuştur. Ayrıca babalara yönelik algıladıkları kuralcı/kalıplayıcı, küçümseyici/kusur bulucu, duygusal bakımdan yoksun bırakıcı, kötümser/ endişeli, cezalandırıcı, değişime kapalı/duygularını bastıran ebeveynlik stillerinin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu ve bu ilişkide kişilerarası şemalardan yine düşmanlık boyutunun aracı rolünün olduğu görülmüştür (Soygüt ve Çakır, 2009).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM VE BULGULAR

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin bilişsel şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılında Konya ili Meram İlçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan lise son sınıf 627 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasında sınav kaygısı ölçek puanı yüksek çıkan 202 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından yüzyüze uygulanmıştır. Ancak anketlerin eksik ve yanlış doldurulması gibi nedenlerden dolayı 53 anket elenmiş toplam kalan 61 kız 88 erkek öğrenci olmasıyla beraber 149 anket analiz sürecine dâhil edilmiştir.

##### 3.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan Speilberger ve arkadaşları tarafından 1979 yılında geliştirilen Sınav Kaygısı Ölçeği'ni türkçeye Necla Öner tarafından uyarlanmıştır. Öğrencinin sınav ve sınavla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçen test, ilkokul 4. sınıftan itibaren öğrenciler üzerinde uygulanabilir. Toplam 20 maddelik sorudan oluşan testin ilk altı boyutu Kuruntudur (Worry) ve sekiz maddeden oluşur, ikinci alt boyutu ise Duyuşsallık (Emotionality) ve 12 maddeden oluşur. Kuruntu, duyuşsallık ve diğer test puanı olmak üzere üç türlü puan çıkarılır. Ölçeğin tüm sorularından alınabilecek toplamdaki en yüksek puan 80 puandır. Ölçek sorularından alınan puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini belirler.

##### 3.2.2. Young Şema Ölçeği

Young Şema ölçeği ise, Young'ın şema odaklı yaklaşımından hareketle erken



dönem uyumsuz bilişsel şemaların düzey durumunu belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Young Şema Ölçeği -KF3, 16 şema ve 205 maddeden oluşan uzun form ve 15 şema ve 75 maddeden oluşan kısa formun ardından, sözü edilen formlardan farklı olarak Onay Arayıcılık, Cezalandırıcılık ve Karamsarlık alt maddelerinin de eklenmesiyle oluşan 18 şema ve 90 maddelik bir ölçektir (Young, 2004, Young ve Brown, 1990).

Ölçeğin kısa formunun ülkemizdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin Türkçe formu için; Duygusal Yoksunluk, Başarısızlık, Karamsarlık, Sosyal izolasyon/Güvensizlik, Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, iç içe Geçme/Bağımlılık, Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim, Kendini Feda, Terk Edilme, Cezalandırıcılık, Kusurluluk, Hastalık ve Tehditler Karşısında Dayanıksızlık, Yüksek Standartlar boyutlarından oluşan 14 faktörlü bir yapının uygun olduğu saptanmıştır. Faktör sayısının 14 olması ile beraber her boyuta ait madde sayısı değişkenlik göstermektedir. Bu faktörler üzerinden yapılan üst-düzey faktör analizinde ise “Zedelenmiş Otonomi, Kopukluk, Yüksek Standartlar, Diğerleri Yönelimlilik ve Zedelenmiş Sınırlar” olmak üzere 5 şema alanına ulaşılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Elde edilen veriler ise SPSS 20.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin sınav kaygı durumlarını ölçmek ve kaygı yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinin bilişsel şemalarının tespit edilebilmesi adına Sınav Kaygısı Ölçeği ve Young Şema Ölçeği uygulanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veriler Konya Diltaş Anadolu Lisesi’nden elde edilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce bu çalışmanın hangi amaçla yapıldığıyla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. 18 yaş altı öğrenciler için aile onam formu ebeveynleri tarafından

imzalandıktan sonra ölçekler uygulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.0 yardımıyla çözümlenmiştir. İstatistiksel olarak analizlere geçilmeden önce Sınav Kaygısı Ölçeği ve Young Şema Ölçeği için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizine göre veriler güvenilir ve literatüre benzer sonuçlar gösterdiği için kabul edilmiş ve çözümlenmelere geçilmiştir (Cronbach's Alpha Katsayısı ( $\alpha$ ) 0,920 ve Cronbach's Alpha Katsayısı ( $\alpha$ ) 0,972 ).

Araştırmada öncelikle katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin dağılımını gösteren frekans tablosuna yer verilmiştir. Her iki ölçekte, sorular arasında güvenilirliğin sağlanıp-sağlanmadığının tespiti için Anova ile birlikte Tukey Nonadditivity, soru ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için Hotelling's T-Squared, Katılımcıların cevapladığı Young Şema Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

### **3.6. Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, araştırmaya katılan Konya Diltaş Lise son sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ölçeği ve Young Şema Ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgular ve yorumları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	61	40,9
Erkek	88	59,1
<b>Yaş</b>		
15-17	2	1,3
18-20	147	98,7
<b>Annelerin Eğitim Durumu</b>		
Doktora	1	0,7
Yüksek Lisans	4	2,7
Üniversite	34	22,8
Lise	71	47,7
Ortaokul	23	15,4
İlkokul	16	10,7
<b>Babaların Eğitim Durumu</b>		
Doktora	1	0,7
Yüksek Lisans	7	4,7
Üniversite	41	27,5
Lise	66	44,3
Ortaokul	20	13,4
İlkokul	14	9,4

Katılımcılara ait demografik dağılım tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların %59,1’i erkek, %40,9’unun kadınlar olduğu görülmektedir. Yaş aralığı %98,7’u 18-20 arasındadır. Katılımcıların annelerinin eğitim durumunun %47,7’si lise, babalarının %44,3’ü lise mezundur.

### 3.6.1. Young Ölçeği İçin Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenirliliğini ölçmek amacıyla uygulanan analiz sonucu Cronbach’s Alpha Katsayısı ( $\alpha$ ) 0,972 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan soruların genel ortalaması 3,589 ve alt-üst değerleri sırasıyla 2,034-5,557 arasında değişmektedir. Anova ile birlikte Tukey Nonadditivity sonuçlarına göre ölçekteki sorulara verilen cevaplar arasında değişkenlik olduğu yani sorular arasında güvenirliliğin sağlandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Aynı zamanda ölçeğin toplanabilir özellikte olup-olmadığı incelenmiş ve toplanabilir özellikte

olduğu sonucuna ulaşılmıştır( $p<0,05$ ). Hotelling's T-Squared testinde soru ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ).

### **3.6.2. Kaygı Ölçeği İçin Güvenirlik Analizi**

Ölçeğin güvenirliliğini ölçmek amacıyla uygulanan analiz sonucu Cronbach's Alpha Katsayısı ( $\alpha$ ) 0,920 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan soruların genel ortalaması 1,696 ve alt-st değerleri sırasıyla 1,309-3,228 arasında değişmektedir. Anova ile birlikte Tukey Nonadditivity sonuçlarına göre ölçekteki sorulara verilen cevaplar arasında değişkenlik olduğu yani sorular arasında güvenirliliğin sağlandığı görülmektedir( $p<0,05$ ). Aynı zamanda ölçeğin toplanabilir özellikte olup-olmadığı incelenmiş ve toplanabilir özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır( $p<0,05$ ). Hotelling's T-Squared testinde soru ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır( $p<0,05$ ).

### 3.6.3. Young Ölçeği İçin Faktör Analizi

**Tablo 3.** Young Ölçeği Faktör Yapıları

Şema alanları	Schmidt ve ark. (1995)	Lee ve ark. (1999)	Cecero ve ark. (2005)	Mevcut araştırma (2007)
<b>Üst sıra faktör 1</b>	<b>Aşırı Bağımlılık</b>	<b>Zedelenmiş hareket özgürlüğü</b>	<b>Zedelenmiş otonomi ve kendini ortaya koyma</b>	<b>Zedelenmiş otonomi</b>
	Bağımlılık/yetersizlik, iç içe geçme/gelişmemiş benlik, hastalıklar ve tehditler karşısında dayanıksızlık, tehditler karşısında dayanıksızlık, başarısızlık yetersiz özenetimi	Bağımlılık/yetersizlik, hastalıklar ve tehditler karşısında dayanıksızlık başarısızlık, boyun eğcilik	Hastalıklar ve tehditler karşısında dayanıksızlık, başarısızlık, iç içe geçme/gelişmemiş benlik, terk edilme/istikrarsızlık, boyun eğcilik.	İç içe geçme/bağımlılık, terk edilme, başarısızlık, karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık,
<b>Üst sıra faktör 2</b>	<b>Kopukluk</b>	<b>Kopukluk</b>	-	<b>Kopukluk</b>
	Terk edilme/istikrarsızlık, güvensizlik/suistimal edilme, duygusal yoksunluk, kusurluluk, duyguları bastırma, kontrolü kaybetme korkusu, yetersiz özenetim	Terk edilme/istikrarsızlık güvensizlik/suistimal edilme duygusal yoksunluk, kusurluluk, sosyal izolasyon/yabancılaşma, duyguları bastırma		Duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, sosyal izolasyon/güvensizlik, kusurluluk
<b>Üst sıra faktör 3</b>	<b>Yüksek standartlar</b>	<b>Yüksek standartlar</b>	<b>Diğerlerine yönelme ve aşırı tetikte olma-bastırılmışlık</b>	<b>Yüksek standartlar</b>
	Yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik, kendini feda yetersiz özenetim	Yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik, kendini feda	Kendini feda, yüksek standartlar/aşırı eleştiricilik, bağımlılık/yetersizlik, yetersiz özenetim	Yüksek standartlar, onay arayıcılık.
<b>Üst sıra faktör 4</b>	-	<b>Zedelenmiş sınırlar</b>	<b>Zedelenmiş sınırlar</b>	<b>Zedelenmiş sınırlar</b>
		Hak görme-büyüklik kontrolü kaybetme korkusu	Hak görme/büyüklik	Ayrıcalıklılık/yetersiz özenetim,
<b>Üst sıra faktör 5</b>	-	-	-	<b>Diğeri yönelimlilik</b>
				Kendini feda, cezalandırılma

90 maddeden oluşan ölçekte katılımcılar, her bir maddeyi 6'lı Likert üzerinde

(1=Benim için tamamıyla yanlış, 6= Beni mükemmel şekilde tanımlıyor) derecelendirmektedir. Ölçeğin özgün formunda her alt ölçek 5 maddeden oluşmakta, buna göre alt ölçeklerden alınan puanlar 5 ile 30 arasında değişebilmektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun, Soygüt ve arkadaşları tarafından yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da ölçeğin kabul edilebilir düzeylerde geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. Bu referans çalışmada ulaşılan faktörlere göre madde dağılımları şöyle özetlenebilir:

4. Duygusal Yoksunluk (55, 19, 37, 73, 1),
5. Başarısızlık (6, 60, 78, 24, 42, 33),
6. Karamsarlık (35, 17, 8, 26, 80),
7. Sosyal İzolasyon/Güvensizlik (58, 4, 76, 3, 57, 75, 40),
8. Duyguları Bastırma (30, 84, 12, 66, 48),
9. Onay Arayıcılık (88, 52, 70, 56, 34, 16),
10. İç İç Geçme/Bağımlılık (63, 81, 9, 79, 7, 64, 10, 25, 82),
11. Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim (68, 69, 15, 50, 32, 51, 22),
12. Kendini Feda (83, 47, 29, 65, 11),
13. Terk Edilme (2, 20, 38, 28, 74),
14. Cezalandırılma (54, 72, 18, 53, 49, 89),
15. Kusurluluk (90, 41, 23, 43, 59, 77),
16. Tehditler Karşısında Dayanıksızlık (62, 71, 44, 21, 39),
17. Yüksek Standartlar (13, 31, 14).

### 3.6.4. Korelasyonlar

**Tablo 4.** Young Ölçeği ile Kaygı Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

	Kaygı Ölçeği	
	R	p
Duygusal Yoksunluk	0,339**	0,000
Başarısızlık	0,482**	0,000
Karamsarlık	0,435**	0,000
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	0,107	<b>0,198</b>
Duyguları Bastırma	0,281**	0,001
Onay Arayıcılık	0,504**	0,000
İç İç Geçme/Bağımlılık	0,328**	0,000
Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim	0,442**	0,000
Kendini Feda	0,168*	0,041
Terk Edilme	0,166*	0,044
Cezalandırılma	0,631**	0,000
Kusurluluk	0,214**	0,009
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	0,199*	0,015
Zedenlenmiş Otonomi	0,393**	0,000
Kopukluk	0,240**	0,003
Yüksek Standartlar	0,512**	0,000
Zedelenmiş Sınırlar	0,442**	0,000
Diğer Yönelimlilik	0,489**	0,000

\*\*N=148, \*\*p<0,01, \*p<0,05

Katılımcıların cevapladığı Young şema ölçeği ile sınav kaygısı ölçeği arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin duygusal yoksunluk şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir(p<0,05).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin başarısızlık şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir(p<0,05).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin karamsarlık şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir(p<0,05).

- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin sosyal izolasyon/güvensizlik şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, istatistiksel olarak anlamlı çok zayıf şiddette bir ilişki olmadığı görülmektedir( $p>0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin duyguları bastırma şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin onay arayıcılık şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin iç içe geçme/bağımlılık şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin ayrıcalıklılık/yetersiz özenetim şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin kendini feda şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin terk edilme şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin cezalandırılma şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde



istatistiksel olarak anlamlı yüksek şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).

- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin kusurluluk şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin tehditler karşısında dayanıksızlık şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin zedenlenmiş otonomi şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin kopukluk şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin yüksek standartlar şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin zedelenmiş sınırlar şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).
- “Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile ebeveynlerin diğer yönelimlilik şeması arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?” hipotezi sorgulandığında, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta şiddette bir ilişki olduğu görülmektedir( $p<0,05$ ).

### 3.6.5. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklerin İncelenmesi

Oluşturulan faktörler demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Her faktör düzeyi için her demografik değişkene göre öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Tüm faktörler için normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle demografik değişkenlerin incelenmesi için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

**Tablo 5.** Yaş Değişkeni İçin Young Şema Ölçeği Üst Şemalar ve Kaygı Ölçeği Kruskal-Wallis Testi

	Ki-Kare Değeri	p
Duygusal Yoksunluk	3,916	0,271
Başarısızlık	2,566	0,463
Karamsarlık	3,551	0,314
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	3,929	0,269
Duyguları Bastırma	3,623	0,305
Onay Arayıcılık	3,333	0,343
İç İç Geçme/Bağımlılık	3,059	0,383
Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim	3,476	0,324
Kendini Feda	3,529	0,317
Terk Edilme	0,131	0,988
Cezalandırılma	4,701	0,195
Kusurluluk	3,157	0,368
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	1,025	0,795
Yüksek Standartlar	3,024	0,388
<b>Üst Şemalar</b>		
Zedenlenmiş Otonomi	2,567	0,463
Kopukluk	3,283	0,350
Yüksek Standartlar	3,050	0,384
Zedelenmiş Sınırlar	3,476	0,324
Diğer Yönelimlilik	3,350	0,341
<b>Kaygı Ölçeği</b>	<b>20,577**</b>	<b>0,000</b>

\*\*N=148, \*\*p<0,01, \*p<0,05

Yaş değişkenine göre incelenen young ölçeği şemalarında görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Katılımcıların yaşlarına bağlı olarak bu şemalardaki düşünceleri farklılık göstermektedir. Kaygı ölçeğine verilen cevapların yaş değişkeni için incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Katılımcıların yaşlarına bağlı olarak kaygı ölçeğine verdikleri cevaplar arasında farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Young Şema Ölçeği Şemaları ve Kaygı Ölçeği Kruskal-Wallis Testi

	<b>Ki-Kare Değeri</b>	<b>p</b>
Duygusal Yoksunluk	14,467*	0,013
Başarısızlık	14,505*	0,013
Karamsarlık	13,102*	0,022
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	19,335**	0,002
Duyguları Bastırma	19,347**	0,002
Onay Arayıcılık	8,619	0,125
İç İçe Geçme/Bağımlılık	16,547**	0,005
Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim	7,245**	0,203
Kendini Feda	20,685**	0,001
Terk Edilme	33,512**	0,000
Cezalandırılma	1,010	0,962
Kusurluluk	21,349**	0,001
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	18,577**	0,002
Yüksek Standartlar	9,909	0,078
<b>Üst Şemalar</b>		
Zedenlenmiş Otonomi	24,792**	0,000
Kopukluk	25,682**	0,000
Yüksek Standartlar	9,371	0,095
Zedelenmiş Sınırlar	7,245	0,203
Diğer Yönelimlilik	10,846	0,055
<b>Kaygı Ölçeği</b>	6,131	0,294

\*\*N=148,\*\*p<0,01, \*p<0,05

Babanın eğitim durumu değişkenine göre incelenen young ölçeği duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon/güvensizlik, duyguları bastırma, iç içe geçme/bağımlılık, ayrıcalıklılık/yetersiz özdenetim, kendini feda, terk edilme, kusurluluk, tehditler karşısında dayanıksızlık, zedenlenmiş otonomi, kopukluk şemalarında görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir(p<0,05). Ebeveynlerin young şemalarına vermiş oldukları cevaplar babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kaygı ölçeğine verilen cevapların babanın eğitim durumu değişkeni için incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir(p>0,05). Sınav kaygısı düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 7.** Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Young Şema Ölçeği Şemaları ve Kaygı Ölçeği Kruskal-Wallis Testi

	<b>Ki-Kare Değeri</b>	<b>p</b>
Duygusal Yoksunluk	9,745	0,083
Başarısızlık	16,983**	0,005
Karamsarlık	6,687	0,245
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	19,506**	0,002
Duyguları Bastırma	18,127**	0,003
Onay Arayıcılık	3,140	0,678
İç İçe Geçme/Bağımlılık	17,239**	0,004
Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim	5,902	0,316
Kendini Feda	18,522**	0,002
Terk Edilme	24,784**	0,000
Cezalandırılma	0,911	0,969
Kusurluluk	15,347**	0,009
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	12,587	0,028
Yüksek Standartlar	3,849	0,571
<b>Üst Şemalar</b>		
Zedenlenmiş Otonomi	21,845**	0,001
Kopukluk	22,232**	0,000
Yüksek Standartlar	3,607	0,607
Zedelenmiş Sınırlar	5,902	0,316
Diğer Yönelimlilik	10,809	0,055
<b>Kaygı Ölçeği</b>	13,351*	0,020

\*\*N=148, \*\*p<0,01, \*p<0,05

Annenin eğitim durumu değişkenine göre incelenen young ölçeği başarısızlık, sosyal izolasyon/güvensizlik, duyguları bastırma, iç içe geçme/bağımlılık, kendini feda, terk edilme, kusurluluk, zedenlenmiş otonomi, kopukluk şemalarında görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir(p<0,05). Ebeveynlerin young şemalarına vermiş oldukları cevaplar annelerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kaygı ölçeğine verilen cevapların annenin eğitim durumu değişkeni için incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir(p<0,05). Aynı şekilde sınav kaygısı düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

**Tablo 8.** Cinsiyet Değişkeni İçin Young Şema Ölçeği Şemaları ve Kaygı Ölçeği Mann-Whitney U Testi

	<b>Z testi</b>	<b>p</b>
Duygusal Yoksunluk	-0,859	0,391
Başarısızlık	-1,096	0,273
Karamsarlık	-0,885	0,376
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	-1,436	0,151
Duyguları Bastırma	-1,859	0,063
Onay Arayıcılık	-1,374	0,169
İç İç Geçme/Bağımlılık	-1,112	0,266
Ayrıcalıklılık/Yetersiz	-0,181	0,856
Özdenetim	-0,181	0,856
Kendini Feda	-2,582**	0,010
Terk Edilme	-0,869	0,385
Cezalandırılma	-0,418	0,676
Kusurluluk	-0,679	0,497
Tehditler Karşısında	-1,256	0,209
Dayanıksızlık	-1,256	0,209
Yüksek Standartlar	-0,856	0,392
<b>Üst Şemalar</b>		
Zedenlenmiş Otonomi	-1,338	0,181
Kopukluk	-1,360	0,174
Yüksek Standartlar	-1,204	0,229
Zedelenmiş Sınırlar	-0,181	0,856
Diğer Yönelimlilik	-1,555	0,120
<b>Kaygı Ölçeği</b>	-0,069	0,945

\*\*N=148, \*\*p<0,01, \*p<0,05

Cinsiyetlere göre young ölçeği şemalarda ve kaygı ölçeği için katılımcıların cevapları incelenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin kendini feda şeması için vermiş oldukları cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<0,05). Ebeveynlerin young şemalarına vermiş oldukları cevaplar çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının, ailelerinin bilişsel şemalarına ve buna bağlı tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

### **A. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Kopukluk Ve Reddedilmişlik Şema Alanı, Bu Alan İle İlişkili Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Kopukluk Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin, kopukluk ve reddedilmişlik şema alanına ait; tehditler karşısında kusurluluk, sosyal izolasyon /güvenlik, duygusal yoksunluk şemalarının da puanlarında anlamlı bir yükselme elde etmeleri olağan ve tutarlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Kopukluk ve reddedilmişlik şema alanı olan ebeveynler; güven, istikrar, huzur, sevgi, paylaşım gibi ihtiyaçlarının giderilmeyeceğini, giderilse bile bunun geçici olduğunu düşünürler. Böylesine bir iklimde yetişen çocuklar ise gerek aileleri gerekse sosyal çevreleri tarafından yeterli ilgi görmediklerini düşünerek kendilerini yalnız hissedebilirler. Ayrıca bu ebeveynlerin aşırı talepkar olduğu durumlar olabildiği için çocuklar bu beklentilerin ağırlığı altında ezilebilir ve sınav öncesi ve sonrası durumları değerlendirmekte zorlanabilirler. Bu düşünceler ışığında Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin kopukluk şeması arasında; pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olması hiç de şaşırtıcı değildir.

### **A.1.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Yoksunluk Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Duygusal Yoksunluk Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişi veya ebeveynler, çevrelerindeki insanların, kendilerinin duygusal gereksinimlerini yeterli derecede karşılamayacağını ya da karşılayamayacağını düşünürler. Genellikle soğuk, yeterli ilgi ve desteğin olmadığı ailelerden gelirler. Kendi istek ve ihtiyaçlarını anlatmayan kişilerdir. Partnerlerinden ya hiç bir beklentileri olmaz ya da aşırı hassas durumlarda fazlaca talepkar olurlar ancak dile dökmeyebilirler. Dolayısıyla bu şemaya sahip ebeveynler ya çocuklarından hiç bir beklentiye girmeyerek yetersiz destek gösterebilir ya da aşırı talepkar olarak onları zorlayabilirler. Ayrıca öğrenmenin sosyal olarak gerçekleştiğini belirten kuramları da dikkate alırsak bu ebeveynlerin çocuklarının da benzer şekillerde davranma ve kendilerini değerlendirmede esas almaları onların sınav kaygısı yaşamalarına sebebiyet veriyor olabilir.

## **A.2.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Sosyal İzolasyon/Güvenlik Şeması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Sosyal İzolasyon/Güvenlik Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişi veya ebeveynler genellikle kendilerinin diğer insanlardan farklı olduğunu düşünürler. Kendilerini bir grubun parçası, bir gruba ait olarak algılayamazlar. Bu sebeple de diğerleri ile benzerliklerini küçümseyerek farklılıkları abartabilirler. Ayrıca bu kişiler ailelerinin eksikliklerinin üstesinden gelebilmenin üzerinde fazlaca durabilirler. Statü kazanma, maddesel şeylere sahip olmak, iyi eğitilmiş görünmek, vb. gibi. Bu durumda, böyle bir iklimde yetişen çocukların, özellikle de zaten sınav stresi yaşıyor olan lise son sınıf öğrencileri gibi hassas bir dönemden geçen çocukların stres düzeyini daha da arttırıcı yönde bir etki

yarattığı düşünülebilir. Çünkü bu ailelerin bir süre sonra kendi statüleri ve mevkileri dışında çocukları için de aynı beklentilere girmeleri muhtemeldir. Çocuklar ise belli bir süre sonra belki gruplar tarafından kabul edilebilmek belki de en temelde aile tarafından kabul edilebilmek, toplumdan dışlanmamak veya farklı hissetmemek adına sınavı kendilerinin değerini belirten bir ölçü olarak kabul edebilirler. Ya da bu çocuklar şema kimyası açısından değerlendirdiğimizde gerçekten dışlanacakları bir ortamda bulunabilmek adına başarılarından ödün de verebilirler.

### **A.3. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Kusurluluk Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin “ Kusurluluk Şeması” arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli derecede bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Kusurluluk şemasına sahip kişi veya ebeveynler, kendilerini bir şekilde kusurlu, hatalı, kötü, istenmeyen, kalitesiz, değersiz kişi olarak algırlar. Buna paralel olarak da yoğun bir utanç duyarlar. Eleştirilmek bu ebeveynlerin oldukça hassas noktalarıdır. Kendilerini başkaları ile kıyaslarlar. Doğal olarak böyle ebeveynler çocuklarını da diğerleri ile fazlaca kıyaslayabilirler. Bu durumun da lise son sınıf öğrencileri gibi hassas bir grubun stresini arttırıcı yönde bir etki yaptığı düşünülebilir. Ayrıca bu şemaya sahip kişiler kusurlarını gizleyebilmek adına kendilerinden daha düşük olduklarına inandıkları ortamlarda bulunabilirler. Bu durumda da çocuklarının kendilerini iyi hissetmeleri veya zarar görmemeleri adına düşük beklenti yaratıp çocuklarını da bu yöne kanalize edebilirler. Bu durumun da çocukların başarısına ket vurucu bir etki yarattığı düşünülebilir.



## **B. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Zedelenmiş Otonomi Şema Alanları, Bu Alan İle İlişkili Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Zedelenmiş Otonomi Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde anlamlı ve çok belirgin olmamakla birlikte yeterli düzeyde bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Araştırmadaki sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin zedelenmiş otonomi şema alanına ait tehditler karşısında başarısızlık, tehditler karşısında dayanıksızlık, iç içe geçme / bağımlılık şemalarının da puanlarında anlamlı yükselme elde etmeleri olağan bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Zedelenmiş otonomi şema alanı olan ebeveynlerin; çok fazla koruyucu, mükemmeliyetçi, her şeyin aileler tarafından çocuğun yerine yapıldığı aile ortamında çocukların kendi kimliklerini oluşturamadığı düşünülür. Dolayısıyla bu şema, güvene zarar verici ve aşırı koruyucu özelliklerdeki ebeveynler tarafından yetiştirilen bireylerde izlenebilmektedir (Young ve ark., 2003). Aşırı koruyucu aile yapısının kökenine inildiğinde aile-çocuk ilişkisinin önemli bir yere sahip olduğu dolayısıyla çocukların sınav esnasında kaygı durumlarının arttığı söylenebilir.

### **B.1. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Başarısızlık Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Başarısızlık Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Başarısızlık şeması incelendiğinde, ailelerin beklediği yüksek başarı düzeyine ulaşamama endişesi, başarısızlığı kabul etmeme konusunda çocuklarına karşı tutumları, çocukların sınav kaygı düzeylerini yükseltmekte dolayısıyla bu durum öğrencilerin okul başarılarını olumsuz etkilemektedir. Ailelerin bu tutumları

öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantıları boyunca devam ettiği düşünüldüğünde, özellikle yaşamın büyük bir bütünü etkileyeceği savunulan üniversiteye giriş sınavı sürecinde ailelerin beklentileri, öğrenciler üzerinde ciddi bir kaygı oluşturmaktadır. Öğrencinin kaygı düzeyinin azaltılması için ebeveynler çocuklarına, içinde buldukları kendi durumlarını yansıtmadan anlayışlı ve hoşgörülü davranmaya özen göstermelidir.

Bu aileler olumsuz faktörlerden ziyade olayların olumlu yanlarını görmeye çalışıp, hataların yıkıcı değil yapıcı yanlarına odaklanmalı ve özellikle sınav stresi yaşayan çocuklarına bu bakış açısıyla yaklaşarak onlara da bunu aşılmalıdırlar.

### **B.2. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Tehditler Karşısındaki Dayanıksızlık Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Tehditler Karşısında Dayanıksızlık Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişi veya ebeveynler yaşamlarını, her an bir felaketin çıkmak üzere olduğuna inanarak geçirirler. Bu da onların sürekli tetikte olmalarına neden olur. Sürekli zarar gelmesinden korkan ebeveynin, çocuğunu da fazlaca koruyup kollaması, bu noktada aşırı bir bağımlılık gelişmesi, hatta çocuğu, dünya güvenilmez bir yerdir algısıyla yetiştirerek çocukta da benzer korkulara sebebiyet vermesi oldukça muhtemeldir. Bu durumunda böyle bir iklimde yetişen, hele de lise son sınıf öğrencisi gibi gelişim süreci açısından da hassas olan bir dönemde olan çocukların sınav kaygısını arttırıcı yönde etkilediği düşünülebilir. Çocuk ve aile sınav sonucundaki durumu ve olası kötü sonuçları abartabilirler.

### **B.3. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin İç İç Geçme / Bağımlılık Şeması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "İç İç Geçme/Bağımlılık

Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisi olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişilerin temel tutumları çocuksudur. Kendileri için önemli olan insanlar tarafından onaylanmadıklarında mutlu olamayarak, yetersiz olduklarını düşünebilirler. Bu tarz bir gelişim yapısı sevdiğilerine karşı aşırı koruyucu ve endişeli bir yapı göstermelerine neden olur. Bu bağlamda bu şemaya sahip ebeveynlerin lise son sınıf öğrencisi olan çocuklarının sınav kaygısı ile arasında anlamlı bir ilişkinin olması şaşırtıcı değildir. Çünkü aşırı koruyucu, endişeli bir aileye sahip olan çocuğun yeterli bireyleşmeyerek ailesine bağımlı bir yapı göstermesi; güvenli sınav gibi belirsiz ve güvenli alanın dışında kalan durumlarda kaygı yaşaması oldukça muhtemeldir.

### **C. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanları, Bu Alan İle İlişkili Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Zedelenmiş Sınırlar Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu alandaki şemalar, kişisel sınırlar, kişisel sorumluluklar ve uzun soluklu davranışları sürdürmedeki yetersizliklerle ilgilidir. Bu şema grubundaki ebeveynler başkalarının hakkına saygı duymada, işbirliğinde ve kişisel amaç oluşturmada zorluk yaşarlar. Bu ebeveynler genellikle çocuklarına karşı aşırı derecede şımartıcı, pohpohlayıcı tutumlar sergileyebilirler. Bu ailelerin ben bilirim havasındaki bu tutumu ve çocuğa da bunu empoze etmeleri sonucunda çocuk, yaşından büyük sorumluluklar almaya yönlendirilir ve üstünlük hissi geliştirmeye başlayabilir. Bunun sonucunda da sınav sonrası durumu ve prestijini düşünüp, tasalanarak, kaygı düzeyi artabilir. Ayrıca sınav sonrası olası kötü bir sonuç onu oldukça fazla etkileyebilir. Bu

açından bakıldığında lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin zedelenmiş sınırlar şeması arasında anlamlı ve orta şiddette bir ilişkinin olması hiç de şaşırtıcı değildir.

### **C.1. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Ayrıcalıklılık / Yetersiz Öz Denetim Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Ayrıcalıklılık / Yetersiz Öz Denetim Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu alana ait şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip ebeveynler kendilerini duygu ve dürtüsel açıdan yeterli derecede kontrol etmekte zorlanırlar. Hedeflerine yönelik engellenmelere tahammül etmekte güçlük yaşarlar. Çaba ve sorumluluk gerektirecek faaliyetlerden kaçınma gösterebilirler. Hal böyleyken çocuklarını yetiştirmekte aşırı kontrol merakıyla hareket etmeye çalışabilir veya onlara özdenetim kavramı ve sınırları öğretmeyebilirler. Bu durumun da bu şekilde yetişen ve bu şekilde davranmayı sosyal olarak öğrenen çocuklar üzerinde sınav stresi başta olmak üzere kaygılarını artırıcı yönde etki yaptığı düşünülebilir.

### **D. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanları, Bu Alan İle İlişkili Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Diğer Yönelimlilik Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanı'na sahip ebeveynler kendi ihtiyaçlarından çok başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya önem verirler ve onaylanmak adına kendi ihtiyaçlarını tamamen göz ardı da edebilirler. İlişkilerinde kendi ihtiyaçlarından çok diğerlerinin tepkilerine odaklandıklarından kendi öfke ya da tercihlerine ilişkin

farkındalıkları düşük olan bireylerdir. Genellikle koşullu kabulün olduğu ailelerde yetiştikleri düşünülen bu bireyler duygusal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çocukları için fazlaca fedakarlık yaparak aşırı ilgili davranabilirler. Bu durum hem çocuk ve ebeveyn arasında kaygılı bir bağlanmaya neden olabileceği gibi, çocuk yapılan fedakarlıkları karşılamak konusunda üzerinde yoğun bir baskı hissedebilir. Bu durumun da lise son sınıf öğrencilerinin (halihazırda zor bir süreç olan) sınav kaygıları üzerinde arttırıcı bir etki yarattığı düşünülebilir.

### **D.1. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Kendini Feda Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Kendini Feda Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip ebeveynler kendinden ziyade başka insanların ihtiyaçlarını önceler ve bu doğrultuda aşırı çaba sarf eder. Bu yolla da öz saygılarını korumayı amaçlarlar. Aşırı verici olan bu kişiler çocukları için kendi isteklerinden vazgeçmiş ve fedakar bir yapı gösterirler. Bu durumun da lise son sınıf öğrencilerinin üzerinde bir baskı yarattığı, ailenin fedakarlığına cevap verme ihtiyacı dolayısıyla sınav kaygılarını arttırıcı yönde olumsuz bir etki yarattığı düşünülebilir.

### **D.2. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Onay Arayıcılık Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Onay Arayıcılık Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu alana ait şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Onay arayıcılık şeması incelendiğinde; başkalarının ne düşündükleri, benlik saygılarını değerlendirmeyi diğerlerinin düşüncelerine konusuna fazlasıyla anlam

yükleyen ebeveynlerin çocukları, başarısızlık karşısında kolayca kendilerine olan güvenlerini kaybetmekte ve bu durum onların daha fazla kaygı yaşamasına sebebiyet vermekte olduğu düşünülebilir. Tüm eğitim hayatı boyunca bu tür kaygıların yaşanması, Ebeveynlerin bu tutumlarına karşı çocukların kaygı duymasını engelleyebilmek için; çocukların ve ailelerin kendi duygularıyla yüzleşebilme imkanı elde edeceği tiyatro gibi etkinliklerle pozitif kişilik algısı oluşturulmaya çalışılabilir.

### **E. Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Aşırı Tetikte Olma Ve Bastırılmışlık Şema Alanları, Bu Alan İle İlişkili Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Bu şemaya sahip ebeveynler duygu ve dürtülerini baskı altına alırlar. Genelde kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. Kendileri için değerli şeylerden feragat ederek katı ve içselleştirilmiş kurallara uymaya çalışırlar. Bu bakış açısıyla bu alana ait karamsarlık, duyguları bastırma, yüksek standartlar ve cezalandırıcılık şemalarının lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koyması oldukça makul karşılanmıştır. Çünkü bu şema alanına sahip ebeveynlerin katı kuralları, yüksek standartları, ya hep ya hiç ifadelerine dönüşebilirken bu durumun sınava hazırlanan çocukların ebeveynleri ile olumlu bir iklim yakalayamadan kendilerini performans üzerinden değerlendirmelerine neden olduğu düşünülebilir.

#### **E.1.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Karamsarlık Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Karamsarlık Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve orta şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Karamsarlık şemasına sahip kişiler yaşamın olumlu yanlarını göz ardı ederek olumsuz yanlarına odaklanırlar. Hata yapma lüksleri yoktur. Çünkü hataları oldukça ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple bu kişiler aşırı endişeli ve tetikte olurlar. Bu kişileri ebeveynler olarak ele aldığımızda ise çocuklarının hata yapmamaları adına baskıcı ve kısıtlayıcı olabileceklerini düşünebiliriz. Dolayısıyla böyle ailelerdeki

çocuklar küçük başarısızlıklarını abartarak yetersiz hissedebilir veya bu durumu dünyanın sonu gibi görebilirler. Ayrıca bu ebeveynlerin olumsuz olaylara karşı aşırı uyarıcı yapıları çocukları tarafından yoğun bir baskı unsuru olarak algılanabilir. Üniversite sınavı gibi hayatın önemli bir bölümünü kaplayan ve kişinin meslek yaşamının temellerinin atıldığı üniversite giriş sınavının doğasındaki stres bu tutumları sergileyen ebeveynlerin çocukları için çok daha yoğun olarak hissedilir. Tüm bu ifadelerden yola çıkarak; sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı yaşamaları ile ebeveynlerinin karamsarlık şemalarının orta düzeyde anlamlı bir ilişki olması hiç de şaşırtıcı değildir.

Bu aileler olumsuz faktörlerden ziyade olayların olumlu yanlarını görmeye çalışıp, hataların yıkıcı değil yapıcı yanlarına odaklanmalı ve özellikle sınav stresi yaşayan çocuklarına bu bakış açısıyla yaklaşarak onlara da bunu aşılmalılar.

## **E.2.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Duyguları Bastırma Şeması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Duyguları Bastırma Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişiler genellikle kontrolü kaybetmek veya eleştiri almaktan korkarak duygu, düşünce ve davranışlarını bastırırlar. Duygularından ziyade mantığa uygun hareket etmek onlar için daha güvenlidir. Dışarıdan soğuk, içekapanık olarak değerlendirilebilirler. Dolayısıyla ebeveyn olarak da çocuklarının da her koşulda mantığa uygun hareket etmelerini bekleyerek, duygusallığa veya kontrolsüz davranışlara tolerans göstermeyerek katı bir tutum sergileyebilirler. Bu durumda lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını arttırıcı yönde etki yaptığı düşünülebilir. Çünkü çocuk sosyal olarak öğrenen ve ailesinin davranış biçimlerini rol model alabilen bir yapıya sahiptir. O yüzden hiç bir zaman kontrolü kaybetmemeli bunun için kendini bastırarak isteklerinden ödün vermelidir. Ayrıca

ailesinden onay almak için böyle davranması gerektiğini düşünen çocuk da bu doğrultuda isteklerini baskılayarak kendisini zorlayabilir. Bu yapının da çocuklardaki sınav kaygısını optimum düzeyin üzerine çıkararak işlevsiz bir hale dönüştürdüğü düşünülebilir.

### **E.3.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Yüksek Standartlar / Aşırı Eleştiricilik Şeması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Yüksek Standartlar Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı, ancak zayıf şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde çok belirgin olmamakla birlikte yeterli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.

Bu şemaya sahip kişiler onay görebilmek adına içselleştirmiş oldukları yüksek standartları karşılamaları gerektiğini düşünürler. Bu bağlamda da kendilerine ve çevrelerine karşı aşırı eleştirel davranabilirler. Hal böyleyken bu şemaya sahip ebeveynler çocuklarından yüksek beklentilere sahip olacaklarından, beklentilerinin karşılanması yönünde aşırı talepkar ve eleştirel olabilirler. Bu durum da çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Çocuklar ancak çok büyük bir performans ve başarı gösterdiklerinde değerli olduklarına inanabilirler. Ayrıca ailelerinin onayının ve sevgisinin de onların akademik başarılarıyla ilgili olduğunu düşünebilirler. Bu doğrultuda sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin yüksek standartlar şemaları arasında anlamlı ilişki olması şaşırtıcı değildir.

### **E.4.Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Ebeveynlerinin Cezalandırıcılık Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin "Cezalandırma Şeması" arasında; Pozitif yönde, anlamlı ve yüksek şiddette bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu haliyle bu şema ve buna bağlı oluşabilecek ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür.



Bu ebeveynlere göre yapılan hiçbir yanlış cezasız kalmamalıdır. Genellikle hataları affetmeye karşı olumsuz tavır takınırlar. Bu durumun çocukları üzerinde oldukça olumsuz bir etki yaratır. Aile çocuğu eleştirmek ve yargılamaktan çekinmez. Hoşgörüsüzdürler. Hal böyleyken çocuk kolayca cezalandırılabileceğini düşünür ve sınavda hata yapmaması gerekliliğine inanabilir. Kaygı ve korku iç içe geçer. Dolayısıyla lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin cezalandırıcılık şemaları arasında anlamlı olan ilişkinin yüksek şiddette olması makul karşılanmıştır.

Bugünün karmaşık dünyasında gerekli bir mekanizma ve gerekli bir duygu durumu olan kaygının niteliği; kişilerin durumları değerlendirme süreçlerine, ilgili konulara göre oluşturdukları imajlara bağlı olarak değişim göstermektedir. Optimum düzeyde insanı motive etme, tehlikelerden koruma ve hazır bulunma hali sağlayan ve insan için yardımcı bir öge olan kaygı, aşırıya kaçıp şiddetli bir düzeyde seyrettiğinde kişinin başarısına ket vuran; pek çok bedensel ve psikolojik yakınmayı beraberinde getirerek kişinin hayatını olumsuz yönde etkileyen bir ögeye dönüşür.

Kaygı kişinin önem verdiği konulara göre farklılık göstermekle birlikte her alanda olabilir. Ülkemizde tüm eğitim kademelerinde sınava girme durumu olan öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı bir durum olan sınav kaygısı bu durumun önemli bir örneğidir. Yapılan pek çok çalışma sınav kaygısının temelinde öğrencilerin; sınava yüklediği anlamlar, sınav sonrası duruma ilişkin atıflar ve sınav sonrasındaki kazanımlarına ait düşüncelerinin etkili olduğunu göstermiştir. Başarısız olma, dışlanma, kendini yeterli görememe ve aileden onay alamama gibi öğrencilerin kendilerini değerlendirmede olumsuz bir imaj yaratacak kaygı durumlarını arttırıcı yönde eğilime sebebiyet vermektedir. Özellikle ebeveyn tutumunun, çocuğun sağlıklı bir psikolojide olmasını, dolayısıyla sınav kaygısı taşıyıp taşıyımamasını doğrudan etkilemektedir. Ailelerin bilişsel şemaları ile öğrencilerin girmiş oldukları sınavlarda kaygı durumu yaşamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olacağından hareketle yapılan bu çalışmada, erken dönem uyum bozucu şemalar olarak belirtilen bu şemaların zayıf, orta, yüksek şiddette nicelik bakımından küçük farklılıklar gösterse de tüm şemaların sınav kaygı ölçeği ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmanın ebeveynlerin bilişsel şemaları ve buna bağlı tutumlarının çocukların sınav kaygıları ve başarılarının üzerinde doğrudan veya dolaylı da olsa önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü desteklenmektedir. Araştırma sonuçları bu alanda yapılacak çalışmaların gerekliliğini gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca, verilerin sınav kaygısı yaşayan bireylerin ve ebeveynlerinin erken dönem yaşantılarının pozitif yönde şekil alabilmesi adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınav kaygısı yaşayan bireylerin, bu kaygı durumunu taşıma sebeplerine yönelik saptamalar neticesinde; kaygı durumunu azaltmak ve kaygıya neden olabileceği düşünülen ebeveyn tutumlarına yönelik psikoterapik yaklaşımlarla hem anne baba hemde çocuk adına olumlu etkilerin olacağı savunulmaktadır.

Başkalarının ne düşündükleri konusuna fazlasıyla anlam yükleyen ebeveynlerin çocukları, başarısızlık karşısında kolayca kendilerine olan güvenlerini kaybetmekte ve bu durum onların daha fazla kaygı yaşamasına sebebiyet vermektedir. Tüm eğitim hayatı boyunca bu tür kaygıların yaşanması, öğrencilerin hedeflerine odaklanıp başarılı olmasına engel olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu tutumlarına karşı çocukların kaygı duymasını engelleyebilmek için; çocukların ve ailelerin kendi duygularıyla yüzleşebilme imkanı elde edeceği tiyatro gibi etkinliklerle pozitif kişilik algısı oluşturulmaya çalışılabilir.

Ebeveynlerin bilinçli yada bilinçsiz bir şekilde çocuklarına karşı sergiledikleri bu negatif tutumların çocuğun kendine olan güvenine, kişiliğine ruhsal sağlığına ve dolayısıyla sınav başarısına etki edeceği düşüncesinden hareketle anne ve babaları bu konuda bilgilendirmek elzem bir konu haline almaktadır. İlk öğretimden başlanılarak eğitim kademesinin her basamağında okullarda ve özel/devlet fark etmeksizin çeşitli kurumlarda anne baba eğitim programları düzenlenip ebeveynlerin bilinçlendirilmesi çocuğun eğitim hayatında başarıyı elde edebilmesi adına faydalı olacağı savunulmaktadır.

Araştırmanın en önemli kısıtlılığı örneklem grubunun küçüklüğüdür. Sonuçların genellenebilmesi için daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak

çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte çalışma, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik form, Young Bilişsel şema leği ve Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilip Necla ner tarafından Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı leği'nin sunduğu bilgilerle sınırlıdır.



## KAYNAKÇA

Adana F. , Kaya, N. (2005). “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerine Sınav Kaygısı İle Başa çıkma Eğitiminin Etkisi”, Kafkas Üniversitesi, Kars Sağlık Yüksekokulu, Kriz Dergisi;13(2) ss.35-42.

Akman, Y., Erden, M. (1998). *Gelişim ve Öğrenme (12. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Aslan, S. (2005). *Ergenlerde Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Liselere Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Beck, A. B., (2008). *Bilişsel Terapi ve duygusal bozukluklar* (2. Baskı). (T. Özakkaş, Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık, (1976), ss. 133-154.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Seperation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books

Boyacıoğlu, N. B. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Burns, P. C., Roe, B. D. ve Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Houghton Mifflin Company.

Canbaz, S., (2001). “Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Çırakların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.

Cukor, D., & McGinn, L. K. (2006). History of child abuse and severity of adult depression: The mediating role of cognitive schema. *Journal of Child Sexual Abuse*. 15(3) ss.19-34.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Damer, E. D. & Melendres T. L. (2011). “Tackling Test Anxiety”: A Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36:3, ss.163-177.

Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba*

*Beklentileri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, ss. 227-268.

Desper, D. B. (1988). “Mathematics Anxiety: Causes and Correlates, Treatments, and Prevention”. *Eric Document Dissertation*, (50), ss.296-895.

Dobson, K. S. (Ed.). (2010). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*. New York: Guilford Press.

Dursun, Ş., Bindak, R. (2011). “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının İncelenmesi”. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), ss. 18-21.

Dusek, J. (1980). The Development of Test Anxiety in Children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety, Theory, Research, and Applications* ss.87-110.

Erkan, S. (1991), Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erözkan, A. 2004, “ Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.4, S.2, ss.155-175.

Geçtan, E. (2003). İnsan olmak, İstanbul: Metis Yayıncılık

Geçtan, E. (2013). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. (20. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

Gezgör, C. (2010). *Türkiye’de Sınava Hazırlanma Kaygısı: Seviye Belirleme Sınavı’ Üzerine Boylamsal Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Greenberg, L. S., Rice, L. N., ve Elliot, R. (1993). Facilitating emotional change: The moment-by-moment process. New York: Guilford Press.

Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne – baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Hanımoğlu, E. ve İnanç, B., Y. 2011, “Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik

ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.20, S.1, ss.351-366.

Hembree, Ray. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58:1, ss. 47-77.

Hillsdale, NJ:Erlbaum. Sarason, I. G., Pederson, A. M., & Nyman, B. (1968). Test Anxiety and the Observation of Models. *Journal of Personality*, 36:3, 493-511.

İlhan, M., Sünkür, M. Ö. (2012). “Matematik Kaygısı ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Matematik Başarısını Yordama Gücü”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), ss.178-188.

Jackson, C. D., Leffingwell, R. J. (1999). “The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college”. *The Mathematics Teacher*, 92(7), ss.583-586.

Kapıkıran Ş. 2002, “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.11, S.1, ss. 34-43.

Kaplan, H. I., & Saddock, B. J. (2004). *Klinik Psikiyatri*. New York: Nobel.

Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal Kesimde Ortaokul Öğrencilerinin Matematığe İlişkin Kaygıları ile Matematik Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Keskin, B.: 2001 “Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kısa, S. S. (1996), İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological Review*, 90(3), ss. 185-214.

Konter, E., (1996), Sporda Stres ve Performans, s: 28–41., İzmir: Saray Yayınevi

Kozacıoğlu, G. (1986). Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerin tutumları arasındaki ilişki. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö., (1989), Genel ve Klinik Psikiyatri, İstanbul:Nobel Kitabevi

Kutlu, O. ve Bozkurt, M. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*, Konya:Çizgi Kitabevi.

Liotti, G. (1991). Patterns of attachments and the assessment of interpersonal schemata: understanding and changing difficult patient-therapist relationships in cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 5(2), ss. 107-113.

Lock, A. L. (2011). *Enhancing Cognitive Behavioral Treatment for Childhood Disorders: A Parent Manual*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No: 3461733)

Lüle, A. R., (2002), “Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Markus, H. (1983). Self-knowledge: an expanded view. *Journal of Personality*, 51(3), ss. 543-565.

Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). *Sınavlara Hazırlananlar İçin Başarı Rehberi*, İstanbul:Hayat Yayıncılık.

Morgan C. T. (1995). Psikolojiye Giriş, (11. Baskı). (S. Karakaş, Yayın Sor.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayın No:1, (1977,1974), ss. 217-225.

Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1970). Relationship of Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, ss. 332-337

Ortony, A. (1980). Metaphor. In R. J. Spiro, C. B. Bertiam ve W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, pp. 349-361. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Öner, N., (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.

Öner, N., Le Compte, A. (1998). *Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri el kitabı*.2. Basım. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özer, K., (2002), *Kaygı*. İstanbul:Sistem Yayınevi

Öztürk, G. (1997). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, (Yayınlanmamış Ders Notları).

Peker, M., Şentürk, B. (2015). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(34), ss. 21-32.

Perris, P., Young, J., Lockwood, G., Arntz, A. ve Farrell, J. (2008b). Adaptive Behavioral Dispositions Inventory. [www.cbti.se](http://www.cbti.se) <<http://www.cbti.se>>.

Rafaeli, E., Bernstein D. P., ve Young, J. (2011). *Schema Therapy. The CBT Distinctive Features Series*. New York: Routledge.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, C. B. Bertiam, ve W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Safran, J. D. ve Segal, Z. V. (1990). *Interpersonal Process in Cognitive Therapy*. New York: Basic Books.

Sapp, M (1999). Test anxiety: Applied research, assessment and treatment intervention. Lanham, MD: University Press of America, ss. 271.

Sarason, I. G. (1981). Test Anxiety, Stress, and Social Support. *Journal of Personality*, 49(1), ss. 101-114.

Semerci, B., (2007), *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul:Merkez Kitaplar

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sınav stresini yenmenin formülleri, Sabah Gazetesi, Makale, <http://arsiv.sabah.com.tr/2006/06/15/gny/sag108-20060615-200.html>, Erişim



tarihi:21.06.2017

Soygüt, G. ve Çakır, Z. (2009). Ebeveynlik biçimleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerde kişilerarası şemaların aracı rolü: Şema odaklı bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), ss. 144-152.

Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current trends in research*. London: Academic Press

Spielberger, C. D., & Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. Spielberger & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* pp. 3-214.

Şahin, H. , Günay, T. , Batı, H. (2006). “İzmir ili Bornova ilçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı”, *STED*, 15 (6), ss. 110.

Tartar, N. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerin Test Kaygısı İle Test Performansı Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi) Çağ Üniversitesi İngiliz Dili Edebiyatı Anabilim Dalı, Mersin.

Tekeli, S. (2009). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Uyku Kalitelerinin ve Sınav Kaygılarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turan Başoğlu, S. (2007). “Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi”, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Türk Dil Kurumu (2017). Erişim Tarihi: 10 Şubat 2017 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.589650b1176c97.82665830](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.589650b1176c97.82665830)

Türkbay, T, (2008). Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, A. Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde, ss. 34-35.

Türkcan, S., Türkcan, A. ve Uygur, N. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinde ÖSS öncesi ve sonrası dönemle psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen kişisel ve ailesel beklentiler.. İzmir: Saray Tıp Kitabevi. (Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı).

Wine, J. D. (1974). Test Anxiety and Self-Attention. *Psychological Bulletin*, 76, pp. 92-104.

Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N. (2004). Çocuk olmak. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.

Yenilmez, K., Özbey, N. (2006). “Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), ss. 431-448.

Yeşilyurt, F (2007). *Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi, ss. 16-74-92.

Yıldırım, İ. VE Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı boyu eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi* (25), ss. 224–234

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. 2003, “ Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), ss.224-234.

Yıldız, H.Y. (2007), Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.

Young, J. E., Klosko, J. S., ve Weishaar, M. E. (2009). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York, NY: Guilford Press.

Yöndem, Z. D., (2012). *Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 37(166), ss.1811

Yüksel, F., Şahin, F. (2008). “Mathematics Anxiety Among 4th and 5th Grade Turkish Elementary School Students”. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), ss. 179-192.

Zeidner M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press, pp. 3-91

## ÖZGEÇMİŞ

Bayram Duysak, İlköğretim, Orta Öğretim ve Liseyi Konya’da okuduktan sonra ideali olan psikoloji bilimini okumak için Ankara Ufuk Üniversitesi Psikoloji Bölümünü kazandı. Lisans dönemi boyunca çeşitli sertifika programları, kurs ve eğitimlere katılarak kendini geliştirme fırsatı buldu. Lisans döneminde huzur evinde kalan ve evde kalan yaşlıların depresyonu hakkında korelatif bir çalışmayı yürüttükten sonra Konya’da bir rehabilitasyon merkezinde gönüllü olarak staj yaptı. Aynı yıl içerisinde Konya Numune Hastanesi Psikiyatri Kliniğinde zorunlu stajını tamamladıktan sonra Psikoloji bölümünden mezun oldu. Kendisini daha fazla geliştirmek adına yüksek lisans yapma kararı alan Psk. Duysak, Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji (Tezli ) yüksek lisans programına kabul edildi. Aynı zamanda aile danışmanı olan Psk. Duysak, N.E.Ü Meram Tıp Fakültesi Hastanesi Çocuk ve Ergen Psikiyatri bölümünde görev yapmıştır



Bu anketi lise son sınıfta okuyan öğrenciler doldurulması gerekmektedir. Lütfen size en yakın olan kutuyu işaretleyiniz.

		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.				
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.				
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.				
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar karışık olur.				
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sinirli hissederim				
8	Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.				
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11	Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				
13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim				
14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.				
15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.				
17	Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.				
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam.				
20	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

### Young Şema Ölçeği

Bu ölçek öğrencinin ailesi tarafından doldurulacaktır.

Bir kaç soru, anne babanızla ilişkiniz hakkındadır. Eğer biri veya her ikisi şu anda yaşamıyorlarsa, bu soruları o veya onlar hayatta iken ilişkinizi göz önüne alarak cevaplandırınız. 1 den 6'ya kadar olan seçeneklerden sizi tanımlayan en yüksek şıkkı seçerek her sorudan önce yer alan boşluğa işaretleyiniz.

		Beni mükemmel şekilde tanımlıyor	Benim için çoğunlukla doğru	Benim için orta derecede doğru	Bana uyan tarafı olmayan tarafından biraz fazla	Benim için büyük ölçüde yanlış	Benim için tamamiyle yanlış
1	Bana bakan, benimle zaman geçiren, başıma gelen olaylarla gerçekten ilgilenen kimsem olmadı.						
2	Beni terk edeceklerinden korktuğum için yakın olduğum insanların peşini bırakmam.						
3	İnsanların beni kullandıklarını hissediyorum.						
4	Uyumsuzum.						
5	Beğendiğim hiçbir erkek/kadın kusurlarını görse beni sevmez.						
6	İş (veya okul) hayatımda neredeyse hiçbir şeyi diğer insanlar kadar iyi yapamıyorum.						
7	Günlük yaşamımı tek başıma idare edebilme becerisine sahip olduğumu hissetmiyorum.						
8	Kötü bir şey olacağı duygusundan kurtulamıyorum.						
9	Anne babamdan ayrılmayı bağımsız hareket edebilmeyi yaşitlarım kadar başaramam						
10	Eğer istediğimi yaparsam başımı derde sokarım diye düşünürüm.						
11	Genellikle yakınlarıma ilgi gösteren ve bakan ben olurum.						
12	Olumlu duygularımı diğerlerine göstermekten utanırım(sevdiğimi önemseddiğimi göstermek gibi).						
13	Yaptığım çoğu şeyde en iyi olmalıyım; ikinci olmayı kabullenemem.						
14	Diğer insanlardan bir şeyler istediğimde bana hayır denilmesini çok zor kabullenirim.						
15	Kendimi sıradan ve sıkıcı işleri yapmaya zorlayamam.						
16	Paramın olması ve önemli insanlar tanıyor olmak beni değerli yapar.						

17	Her şey yolunda gidiyor görünse bile, bunun bozulacağını hissediyorum.						
18	Eğer bir yanlış yaparsam, cezalandırılmayı hak ederim.						
19	Çevremde bana sıcaklık, koruma duygusal yakınlık gösteren kimsem yok.						
20	Diğer insanlara o kadar muhtacım ki onları kaybedeceğim diye çok endişeleniyorum.						
21	İnsanlara karşı tedbiri elden bırakmam yoksa bana kasıtlı olarak zarar vereceklerini hissedirim.						
22	Temel olarak diğer insanlardan farklıyım.						
23	Gerçek beni tanırlarsa beğendiğim hiç kimse bana yakın olmak istemez.						
24	İşleri halletme de son derece yetersizim.						
25	Günelik işlerde kendimi başkalarına bağımlı biri olarak görüyorum.						
26	Her an bir felaket (doğal, adli, mal ve tıbbi) olabilir diye hissediyorum.						
27	Annem, babam ve ben birbirimizin hayatı ve sorunlarıyla aşırı ilgili olmaya eğilimliyiz.						
28	Diğer insanların isteklerine uymadan başka yol yokmuş gibi hissediyorum; eğer böyle yapmazsam bir şekilde beni reddederler veya intikam alırlar.						
29	Başkalarını kendimden daha fazla düşündüğüm için ben iyi bir insanım.						
30	Duygularımı diğerlerine açmayı utanç verici bulurum.						
31	En iyisini yapmalıyım, yeterince iyi ile yetinemem.						
32	Ben özel biriyim ve diğer insanlar için konulmuş olan kısıtlamaları veya sınırları kabul etmek zorunda değilim.						
33	Eğer hedefime ulaşamazsam kolaylıkla yılmıyım ve vazgeçerim.						
34	Başkalarının da farkında olduğu başarılar benim için en değerlisidir.						

35	İyi bir şey olursa, bunu kötü bir şeyin izleyeceğinden endişe ederim.						
36	Eğer yanlış yaparsam, bunun özrü yoktur.						
37	Birisi için özel olduğumu hiç hissetmedim.						
38	Yakınlarımla beni terk edeceği ya da ayrılacağından endişe duyarım.						
39	Herhangi bir anda birileri beni aldatmaya kalkışabilir.						
40	Bir yere ait değilim, yalnızım.						
41	Başkalarının sevgisine, ilgisine ve saygısına değer bir insan değilim.						
42	İş ve başarı alanlarında birçok insan benden daha yeterli.						
43	Doğru ile yanlış birbirinden ayırmakta zorlanırım.						
44	Fiziksel bir saldırıya uğramaktan endişe duyarım.						
45	Annem, babam ve ben özel hayatımız birbirimizden saklarsak, birbirimizi aldatmış hisseder veya suçluluk duyarız.						
46	İlişkilerimde, diğer kişinin yönlendirici olmasına izin veririm.						
47	Yakınlarımla o kadar meşgulüm ki kendime çok az zaman kalıyor.						
48	İnsanlarla beraberken içten ve cana yakın olmak benim için zordur.						
49	Tüm sorumluluklarımı yerine getirmek zorundayım.						
50	İstediğimi yapmaktan alıkonulmaktan veya kısıtlanmaktan nefret ederim.						

51	Uzun vadeli amaçlara ulaşabilmek için şu andaki zevklerimizden fedakarlık etmekte zorlanırım.						
52	Başkalarından yoğun bir ilgi görmezsem kendimi daha az önemli hissederim.						
53	Yeterince dikkatli olmazsanız, neredeyse her zaman bir şeyler ters gider.						
54	Eğer işimi doğru yapmazsam sonuçlara katlanmam gerekir.						
55	Beni gerçekten dinleyen, anlayan veya benim gerçek ihtiyaçlarım ve duygularımı önemseyen kimsem olmadı.						
56	Önem verdiğim birisinin benden uzaklaştığını sezersem çok kötü hissederim.						
57	Diğer insanların niyetleriyle ilgili oldukça şüpheliyimdir.						
58	Kendimi diğer insanlara uzak veya kopmuş hissederim.						
59	Kendimi sevebilecek birisi gibi hissetmiyorum.						
60	İş (okul) hayatımda diğer insanlar kadar yetenekli değilim.						
61	Günlük işler için benim kararlarım güvenilemez.						
62	Tüm paramı kaybedip çok fakir ve zavallı durumuna düşmekten endişe duyarım.						
63	Çoğunlukla annem ve babamın benimle iç içe yaşadığımı hissederim.						
64	Kendim için ne istediğimi bilmediğim için daima benim adıma diğer insanların karar vermesine izin veririm.						
65	Benim kendime ait bilmediğim daima benim adıma diğer insanların karar vermesine izin veririm.						
66	Ben hep başkalarının sorunlarını dinleyen kişi oldum.						
67	Kendimi o kadar kontrol ederim ki insanlar beni duygusuz veya hissiz bulurlar.						



68	Başarmak ve bir şeyler yapmak için sürekli bir baskı altındayım.						
69	Diğer insanların uyduğu kurallara ve geleneklere uymak zorunda olmadığımı hissediyorum.						
70	Benim yararına olduğunu bilsem bile hoşuma gitmeyen şeyleri yapmaya kendimi zorlayamam.						
71	Bir toplantıda fikrimi söylediğimde veya bir topluluğa tanıtıldığımda onaylanılmayı ve takdir görülmeyi isterim.						
72	Ne kadar çok çalışsam çalışayım, maddi olarak iflas edeceğimden ve neredeyse her şeyimi kaybedeceğimden endişe ederim.						
73	Neden yanlış yaptığının önemi yoktur; eğer hata yaptıysam sonucuna da katlanmam gerekir.						
74	Hayatım da ne yapacağımı bilmediğim zamanlarda uygun bir öneride bulunacak veya beni yönlendirecek kimsem olmadı.						
74	İnsanların beni terk edeceği endişesiyle bazen onları kendimden uzaklaştırım.						
75	Genellikle insanların asıl veya art niyetlerini araştırırım.						
76	Kendimi hep grupların dışında hissedirim.						
77	Kabul edilemeyecek pek çok özelliğim yüzünden insanlara kendimi açamıyorum veya ben tam olarak tanımalarına izin vermiyorum.						
78	İş (okul) hayatımda diğer insanlar kadar zeki değilim.						
79	Ortaya çıkan gündelik sorunları çözebilme konusunda kendime güvenmiyorum.						
80	Bir doktor tarafından herhangi bir ciddi hastalık bulunmamasına rağmen bende ciddi bir hastalığın gelişmekte olduğu endişesine kapılıyorum.						
81	Sık sık annemden babamdan ya da eşimden ayrı bir kimliğimin olmadığını hissediyorum.						
82	Haklarıma saygı duyulmasını ve duygularımın hesaba katılmasını istemekte çok zorlanıyorum.						
83	Başkaları beni, diğerleri için çok, kendim için az şey yapan biri olarak görüyorlar.						
84	Diğerleri beni duygusal olarak soğuk bulurlar.						

85	Kendimi sorumluluktan kolayca sıyrılmıyorum veya hatalarım için gerekçe bulamıyorum.						
86	Benim yaptıklarımın, diğer insanların katkılarından daha önemli olduğunu hissediyorum.						
87	Kararıma nadiren sadık kalabilirim.						
88	Bir dolu övgü ve iltifat almam kendimi değerli birisi olarak hissetmemi sağlar.						
89	Yanlış bir kararın bir felakete yol açabileceğinden endişe duyarım.						
90	Ben cezalandırılmayı hak eden kötü bir insanım.						

