

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ ORTAK SINAVLARINA GİRECEK
ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ İLE SINAV
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Murat KAYA**

**PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ BİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Bayram Mert SAVRUN**

İstanbul - 2015

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ ORTAK SINAVLARINA GİRECEK
ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ İLE SINAV
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Murat KAYA
(Y1312.270011)**

**PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ BİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Bayram Mert SAVRUN**

İstanbul - 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Psikoloji Ana Bilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.270011 numaralı öğrencisi **Murat KAYA**'nın "**ORTA ÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ ORTAK SINAVLARINA GİRECEK ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 11.05.2015 tarih ve 2015/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **başarılı** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :04/06/2015

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bayram Mert SAVRUN

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Engin EKER

.....
.....
.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ortaöğretim kurumları geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sürecinde birçok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle, yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden oldukça faydalandığım, araştırma konuma karar verme sürecinden başlayarak sonuna kadar her aşamada desteğini aldığım, her daim yapıcı ve yol gösterici bir yaklaşım sergileyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Bayram Mert SAVRUN' a teşekkür ederim.

İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans Programı hocalarıma, bilhassa her konuda bize yol gösterip yardımcı olmaya çalışan bölüm başkanımız Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Hakan İŐÖZEN'e, Yrd. Doç. Dr. şahide Güliz KOLBURAN'a, sınıf danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Vildan GÜLPINAR'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma anketlerini uygulamamda bana destek olan değerli okul müdürleri ve meslektaşlarım rehber öğretmenlere, anketleri cevaplandıran öğrencilere teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın her daim önünü açan, hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen değerli anne ve babama, beni her zaman cesaretlendiren ve yoğunluğumu anlayışla karşılayan, güveniyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Günay KAYA'ya yüksek lisans eğitimim süresince göstermiş olduğu sabır ve desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Murat KAYA
Mayıs, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii

1 GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Problem Cümlesi	5
1.3 Alt Problemler	5
1.4 Araştırmanın Amacı	6
1.5 Araştırmanın Önemi	6
1.6 Sayıtlar	7
1.7 Sınırlılıklar.....	8
1.8 Tanımlar	8
2 LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1 Kaygı	9
2.1.1 Kaygıyı Açıklayan Kuramlar	11
2.1.2 Kaygı Türleri	11
2.1.2.1 Sürekli (Genel) Kaygı	13
2.1.2.2 Durumluk (Seçici) Kaygı	14
2.2 Sınav Kaygısı	15
2.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri	18
2.2.2 Sınav Kaygısının Belirtileri	22
2.2.3 Sınav Kaygısının Boyutları	24
2.2.3.1 Bilişsel Boyut.....	24
2.2.3.2 Duyuşsal Boyut.....	26
2.2.3.3 Davranışsal Boyut.....	28
2.3 Bağlanma	28
2.3.1 Bağlanma Evreleri	32
2.3.1.1 Bebeklik ve Çocuklukta Bağlanma.....	32
2.3.1.2 Ergenlikte Bağlanma.....	35
2.3.1.3 Yetişkinlikte Bağlanma.....	37
2.3.2 Bağlanma Kuramları	39
2.3.2.1 Ainsworth'ün Üçlü Bağlanma Modeli.....	39
2.3.2.2 Hazan ve Shaver'ın Üçlü Bağlanma Modeli	40
2.3.2.3 Bartholomew'in Dörtlü Bağlanma Modeli	40
2.3.2.4 Bowlby Dörtlü Bağlanma Modeli.....	41
2.4 Bağlanma ve Kaygı İlişkisi	44

3 YÖNTEM.....	47
3.1 Araştırmanın Modeli	47
3.2 Evren ve Örneklem.....	47
3.3 Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2 Sınav Kaygısı Envanteri.....	48
3.3.3 İlişki Ölçekleri Anketi	50
3.4 Verilerin Toplanması.....	51
3.5 Verilerin Analizi.....	52
4 BULGULAR ve YORUMLAR	53
4.1 Araştırma Grubunun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	53
4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	58
4.2.1 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki	58
4.2.2 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Ne Düzeyde Farklılaştığına İlişkin Bulgular.....	60
5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	75
5.1 Sonuçlar ve Tartışma.....	75
5.1.1 Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Sınav Kaygısının Yordanması.....	76
5.1.1.1 Korkulu Bağlanma Stili İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	76
5.1.1.2 Kayıtsız Bağlanma Stili İle Sınav Kaygısı İlişkisi	78
5.1.1.3 Saplantılı Bağlanma Stili İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	79
5.1.1.4 Güvenli Bağlanma Stili İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	80
5.1.2 Demografik Değişkenler	82
5.1.2.1 Cinsiyet İle Sınav Kaygısı İlişkisi	82
5.1.2.2 Yaş İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	83
5.1.2.3 Anne-Babanın Öğrenim Durumu İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	84
5.1.2.4 Ailenin Aylık Gelir Durumu İle Sınav Kaygısı İlişkisi	86
5.1.2.5 Kardeş Sayısı İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	87
5.1.2.6 Doğum Sırası İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	88
5.1.2.7 0-6 Yaş Arasında Bakım Veren Kişi İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	89
5.1.2.8 Ebeveynin Medeni Durumu İle Sınav Kaygısı İlişkisi	90
5.1.2.9 Dershane/Kursa Gitme Durumu İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	91
5.1.2.10 Okul Başarı Algısı İle Sınav Kaygısı İlişkisi.....	91
5.2 Öneriler.....	93
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	93
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	94
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ.....	109

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1:	2014 Yılında Ülkemizde Sınavla Girilen Ortaöğretim Kurumları ve Kontenjanları	18
Çizelge 2.2:	Kaygının Genel Belirtileri.....	22
Çizelge 4.1:	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Çizelge 4.2:	Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Çizelge 4.3:	Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 4.4:	Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 4.5:	Aylık Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...	55
Çizelge 4.6:	Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Çizelge 4.7:	Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Çizelge 4.8:	0-6 Yaş Arası Bakım Veren Kişi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Çizelge 4.9:	Ebeveynin Medeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Çizelge 4.10:	Dershaneye/Kursa Gitme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Çizelge 4.11:	Okul Başarısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.12:	8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri ve Bağlanma Stilleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Çizelge 4.13:	Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeğinin Kuruntu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler	59
Çizelge 4.14:	Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeğinin Duyuşsallık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler.....	59
Çizelge 4.15:	Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	60
Çizelge 4.16:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.17:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	61
Çizelge 4.18:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Çizelge 4.19:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	64

Çizelge 4.20:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Çizelge 4.21:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Çizelge 4.22:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Çizelge 4.23:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların 0-6 Yaş Arasında Bakım Gösteren Kişi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.24:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ebeveynnin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.25:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Dershaneye/Kursa Gitme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.26:	Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Çizelge 4.26.1:	Sınav Kaygısı Ölçeği Kuruntu Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Okul Başarı Algısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	71
Çizelge 4.26.2:	Sınav Kaygısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	72
Çizelge 4.26.3:	Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçlar	73

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ ORTAK SINAVLARINA GİRECEK ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim kurumları geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek olan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca sınav kaygısının; cinsiyet, yaş, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, ailedeki doğum sırası, 0-6 yaş arası bakım veren kişi, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşaması, dershaneye-kursa gitme durumu ve okuldaki başarı algısı gibi değişkenlere göre farklılaşmış ve farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Fatih İlçesinde öğrenim gören 600 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990) ve İlişki Ölçekleri Anketi (Sümer ve Güngör 1999) uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde; dağılımın normal olduğu koşullarda pearson analizi, bağımsız gruplar t testi ve Anova (varyans analizi), Anova sonucunun anlamlı bulunduğu ve varyansların homojen olduğu koşullarda Scheffe analiz tekniği, dağılımların normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis-H analiz tekniği tercih edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu; korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, ailedeki doğum sırası, 0-6 yaş arası bakım veren kişi, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşaması gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; buna karşılık cinsiyet, yaş, dershaneye-kursa gitme durumu ve okuldaki başarı algısı değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Bağlanma Stilleri, Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları

RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND TEST ANXIETY OF GRADE 8 STUDENTS WHO WILL TAKE THE COMMON EXAM FOR TRANSITION TO SECONDARY EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

In this study, the relationship between attachment styles and test anxiety of grade 8 students who will take the common exam for transition to secondary education system is researched. Besides, whether the test anxiety differentiates or not according to the variables like gender, age, parent's state of education, family's monthly income, number of siblings, birth order in the family, caregivers between ages 0-6, parents together or separately living, attending to private teaching institute-course case and success perception at school are researched.

Sampling group of study is made up of 600 grade 8 students of 2014-2015 education term in Fatih district in Istanbul. Participants were conducted a Personal Information Form which is prepared by the researcher together with Test Anxiety Inventory (Oner, 1990) and Relationship Scales Questionnaire (Sumer and Gungor 1999). For analysing the data of the study; in normal distribution case, Pearson Correlation, independent group t test and ANOVA (Analysis of Variance) is performed; for meaningful results of ANOVA and in homogeneity variance case, Scheffe Analysing Technique is performed and in deviatonal distribution case Kruskal Wallis-H Analysing Technique is performed.

It is noted from the findings of the research that there is a meaningful relationship between fearful, dismissive avoidant, preoccupied and secure attachments styles and the test anxiety; when it is compared, fearful, dismissive avoidant and preoccupied attached students have more test anxiety than secure attached students. In addition to this, students' test anxiety scales do not differ meaningfully according to parent's state of education, family's monthly income, number of siblings, birth order in the family, caregivers between ages 0-6 and parents together or separately living but on the opposite it differs meaningfully according to gender, age, attending to private teaching institute-course case and success perception at school.

Keywords: Test Anxiety, Attachment Styles, Common Exam For Transition To Secondary Education System

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları sunulacak ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilecektir.

1.1 Problem

Türk Eğitim Sistemi'ndeki en temel ve en önemli kavramlardan birisi başarıdır. Öğretmenler ve anne babalar, öğrencinin yüksek notlar alması için çabalarlar. Öğrenciler için ilköğretime kadar uzanan sıkıntılı ve zorlu bir üniversite süreci yaşanmaktadır. Bu süreçte ilköğretim/ortaokul sonunda Anadolu Lisesi, Fen Lisesi gibi liselerin birine giren öğrencinin üniversiteye girme şansı da arttığından bu okulların akademik olarak da önemi artmıştır (Yıldırım ve Ergene 2003).

Ülkemizde liselere giriş sınavları üzerinde ciddi yatırımların yapıldığı, sonuçlarından beklentinin oldukça yüksek olduğu sınavlardır. Öğrenciler geleceklerini ve mutluluklarını bu sınavların sonuçlarına bağladıkları için hem kendileri hem de velileri için bir kısır döngü oluşur (Bağış, 2007). Günümüzde öğrenciler yarışmacı bir ortamda yetiştirilip hayata hazırlanmaktadır. Bu yarış süreci ve ortam öğrencilerde sınav kaygısı ile birlikte gelecek kaygısı da oluşturmaktadır (Genç, 2013).

Sınavlar eğitim yaşantısı boyunca öğrenciler için en çok zorluk yaşanan hususların başında gelmektedir. Anne ve babaların beklentilerinin de yüksek olması öğrencilerin sorumluluk yükünü artırmaktadır. Bununla birlikte sınavların kendisi kadar hazırlık sürecinin daha da yoğun geçmesi öğrencilerin motivasyon sorunları yaşamalarına ve kaygılarının artmasına sebep olabilmektedir. Bu durum beraberinde isteksizlik, endişe vb. durumları da getirebilmektedir (Abalı, 2012).

Sınavlara hazırlık sürecinde birçok öğrenci değişen sınav sistemlerini tam olarak bilmediğinde kaygı yaşamaya başlamaktadır. Ayrıca bu süreçte okullarda aldıkları

eğitimin kendileri için yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler dershanelere başvurmaktadır. Öğrenciler, okul derslerinin yanında birde dershanedeki derslerinin getirdiği yoğun çalışma temposunun ağırlığı nedeni ile daha da fazla kaygılanmaya başlarlar (Sönmez ve Tekin 2012).

Baltaş ve Baltaş'a (1998) göre, sınavlar sonunda öğrenciler kişiliklerinin de değerlendirileceğini düşünürler ve bu düşünce beraberinde kaygı da getirir. Oluşan bu kaygıyla beraber beden kimyasında değişiklikler meydana gelir ve bu değişiklikler öğrenmeyi olumsuz etkilediği gibi akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri de bozar. Bu sebeplerden dolayı kaygının yüksek olması öğrencinin başarısız olmasına sebep olan önemli unsurlardandır (Akt., Kutlu ve Bozkurt 2003).

Sınav kaygısının önemli nedenlerinden birisi de değerlendirilme duygusudur. Linn ve Gronlund (1995) değerlendirmenin, öğrencilerin konuyu ne derecede öğrendiğini ortaya çıkartan, eğitim programlarının nasıl olması gerektiği hakkında karar vermeyi sağlayan bilgi toplama süreci olduğu düşüncelerini ifade etmişlerdir (Akt., Kaya ve diğ. 2006). Sınav kaygısı ile değerlendirilme arasında Cronbach ve Snow'un (1977) yaptığı araştırmalara göre önemli bir bağ olduğu görülmektedir (Akt., Genç, 2013)

Yüksek sınav kaygısını yoğun yaşayan kişiler, sınav ve değerlendirme gibi durumlarda aynı zamanda özvarlıklarının da tehdit edildiği duygusuna kapılabilirler. Sınav kaygısı aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkmasını engellemekte, geleceğe yönelik yaşam tercihlerini ve meslek seçimi ile ilgili verecekleri kararlarını da etkilemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına bile neden olabilmektedir (Yıldırım ve Ergene 2003).

Kişinin yaşamında geleceğine ilişkin belirsizlik, çevreden destek görememesi, olumsuz koşullarla karşı karşıya kalabileceğine ilişkin düşünceleri ve kendi iç dünyasında yaşadığı çatışmalar ve çelişkilerin varlığı kaygıya neden olmaktadır (Öğülmüş, 2000).

Kaygı ile ilgili MEF Rehberlik ve Araştırma Servisi tarafından 1985-86 yılında 5212 MEF öğrencisi ile yapılan araştırma sonuçları şaşırtıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Baltaş, 1996).

Sansgiry ve Sail (2006) yaptıkları pek çok çalışmanın sonunda elde ettikleri bulgulara dayanarak, sınav kaygısının temelde zarar verici bir yapısının olduğunu ve sınav kaygısının akademik performansın esas habercisi konumunda olduğunu ifade etmişlerdir. Yüksek kaygı, öğrencilerin aldıkları eğitimin kavramsal özelliklerini anlamakta zorlanmalarına ve bunu sürdürmelerine sebep olmaktadır. Öğrencilerde akademik performansı artırmak için eğitimcilerin sınav kaygısının temelinde yatan sebeplere ve öğrencilerin çalışma davranışları üzerine odaklanması gerekmektedir (Akt., Kurtuldu, 2009).

Sınav kaygısının nedenleri ile ilgili yapılan çalışmalar literatürüne bakıldığında; daha çok sınav kaygısının akademik başarı, öğrenme stilleri, anne baba tutumları ve beklentileri, mükemmeliyetçilik, özgüven, ders çalışma becerileri vb. gibi konularla ilişkisinin araştırıldığını görüyoruz. Bununla birlikte sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ebeveynleri ile ilişkileri gözlemlendiğinde, özellikle anneleriyle olan yakınlıklarının ve bağlarının kaygıları üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Howe ve diğerlerine (1999) göre, ergenlik çağındaki birey stres ya da kaygı yaşadığı durumlarda bağlanma davranışı olarak adlandırılan, bağlanma gerçekleştirdiği figür ile koruyucu ilişkileri çağrıştıran davranış biçimi sergiler. Güvensizlik yada kaygı verici bir durumla karşılaşan ergen için bağlanma davranışı alışılmış, otomatik bir davranış haline gelir (Bağlanma Teorisi 2013).

Bağlanma, çocuk ile ona bakım veren kişi arasında oluşan ilişkide, çocuğun kendisine bakım veren kişiyle yakınlık kurma arayışı ile kendini gösteren, stres durumlarında daha da belirginleşen, tutarlılığı ve sürekliliği olan duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ 2011).

Son yıllarda, anne-çocuk ilişkisi konusunda yapılan araştırmalarda bağlanma konusunun önem kazandığı görülmekle birlikte, özellikle Lewis, (1990) ve Pearson ve diğerleri (1993), konuya ilişkin ifade ettikleri şu görüşler bunun nedeni olarak gösterilebilir; bağlanma konusunun önem kazanmasının en önemli nedeni; anne, baba, çocuk ilişkisini birbirinden ayırmaştırarak ele alınmasının her iki nesil için de giderek önem kazanması olduğudur. Çünkü bağlanma, tek yönlü değil çift yönlü gelişen bir süreçtir. Pek çok araştırmacıya göre kişi için sonraki yaşantılarının

temelini çocukken annesi ile arasında yaşadığı ilişkisinin sürekliliği oluşturmaktadır (Akt., Soysal ve diğ. 2005).

Çocuğun sağlıklı psikolojik gelişimi için, Bowlby'nin anne ve çocuk arasında güvenli bir bağlanma ilişkisinin kurulması gerektiği düşüncesi ve bu bağlamda kesintilere uğramış ya da yanlış gelişmiş bağlanma ilişkilerinin, kişilik problemlerine ve zihinsel hastalıklara yol açabileceği düşüncesi önem arz etmektedir (Tüzün ve Sayar 2006).

Güvenli bağlanma geliştiren çocukların, yaşıtlarına göre sosyal becerilerinin yüksek, olumlu duygulanımlarının olumsuz duygulanıma göre daha fazla olduğu, yetişkinlerle işbirliği ve uyum içerisinde bulunabildikleri görülmüştür. Güvensiz bağlanma geliştiren çocukların ise sosyal izolasyona eğilimli, sinirli, rahatsız, huzursuz, akranlarına ve öğretmenlerine karşı saldırgan, uyumsuz, depresif, imgeleme gerektiren oyunlarda başarısız oldukları ve sorumluluklarını yerine getiremedikleri gözlenmiştir (Soysal ve diğ. 2005).

Bowlby'nin çalışmalarından başlamak üzere güvensiz bağlanma biçimi daha sonraki yaşam dönemlerinde psikopatolojinin belirleyicisi olarak düşünülmüşken, güvenli bağlanma sağlıklı süreçlerle ilişkilendirilmiştir (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ 2011).

Güvenli bağlanma stiline sahip ergenler kontrol duygusuna sahiptirler ve yaşamlarını kendilerinin kontrol edebileceklerini düşünürler. Stres oluşturan durumlara karşı daha dirençlidirler. Bir stres ya da kriz durumunda anne babaları veya arkadaşları ile yakınlık kurmak, onlarla iletişime geçmek için çaba harcarlar. Güvenli olmayan bağlanma stiline sahip ergenler ise, stres oluşturan durumlara karşı dirençli değildirler ve bir stres ya da kriz durumunda anne babalarından veya arkadaşlarından yardım almayı reddederler bununla birlikte riskli davranışlar sergileyebilirler (Morsümbül ve Çok 2011).

Türkiye'deki aile yapısının geleneksel aile yapısı özelliklerini taşımasına rağmen daha çok çekirdek aile yapısına doğru bir değişme gözlemlenmekte ve aile içinde maddi bağımlılıkların azalmasına rağmen duygusal bağılıklar etkililiğini hala sürdürmektedir (Morsümbül ve Çok 2011).

Yukarıda paylaşılan bilgiler doğrultusunda güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde sınav kaygısına sahip olacakları düşünülmektedir.

Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına hazırlanmakta olan ergenlerin sahip oldukları bağlanma stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler açısından ayrıntılı şekilde ele alınacaktır. Araştırma sonunda bağlanma stillerinin sınav kaygısı ile ilişkilerine bakılarak konuya açıklık getirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına hazırlanmakta olan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarına yönelik yürütülecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlara girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3 Alt Problemler

1. 8. sınıf öğrencilerinin;
 - a) Güvenli bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri,
 - b) Kayıtsız bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri,
 - c) Saplantılı bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri,
 - d) Korkulu/Kaygılı bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri,arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri;
 1. Cinsiyete,
 2. Annelerinin eğitim düzeyi,
 3. Babalarının eğitim düzeyi,
 4. Ailenin aylık geliri,
 5. Kardeş sayısı,
 6. Doğum sırası,
 7. 0-6 yaş döneminde bakım veren kişi,
 8. Anne-babanın birlikte-boşanmış olması,
 9. Dershane/kursa gitme durumu,
 10. Okuldaki başarı durumunun algılanma biçimi,gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ortak sınavlara giren ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ayrıca, bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin bağlanma stilleri ve sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Sınavlar öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde, yetişkinlerin ise zaman zaman karşılaştıkları, kaygı ile iç içe olan bir değerlendirme yaşantısıdır. Sınavlar, öğrencilerin çoğunda güçlü duygular ve ruhsal baskı yaratır (Bacanlı ve Sürücü 2006).

Merkezi sınavlardan alınan sonuçlar Türk Milli Eğitim Sistemi'nde öğrencinin akademik yaşamına nasıl devam edeceğinin de belirleyicisidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yaşamında genel olarak iki temel sınavdan söz edebiliriz. Bunlardan ilki öğrencilerin ortaokul 8. sınıfında hangi liseye gideceklerini belirleyen sınav sistemi, ikincisi ise ortaöğretim sonunda üniversiteye girebilmenin en önemli belirleyicisi olan Lisans Yerleştirme Sınavı'dır (LYS). Her iki sınav türü öğrencilerin gelecekteki yaşamlarını belirlemedeki rollerinden dolayı öğrenciler için önemlidir (Hanımoğlu ve İnanç 2011).

Başarı için bilgi birikimi tek başına yeterli olmamakla birlikte bilginin uygun bir şekilde ifade edilmesi de önemlidir. Yüksek kaygı, bilginin ifadesini de zorlaştıran bir unsurdur. Yüksek kaygı ile birlikte öğrencinin performansı düşmekte, bununla birlikte de akademik başarı da düşmektedir (Bacanlı ve Sürücü 2006).

Özellikle son 40 yıldır insan gelişimi ile ilgilenen araştırmacılar için bağlanma kuramı çok büyük ilgi çekmiştir. Konunun öncülerinden Bowlby bağlanmayı insanların kendileri için önemli gördükleri kişilere karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağlar olarak tanımlamıştır (Morsümbül ve Çok 2011).

Bağlanma, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yaşanan psikopatolojilerinin değişik şekillerinin ortaya çıkışında ve bunların tedavilerinde kullanılacak yöntemler için başvurulan, bebeklik dönemi ile birlikte erken ve geç çocukluk, ergenlik, erişkinlik dönemlerine de etki eden önemli bir kavramdır. Şiddete eğilim, kendine zarar verme,

madde kötüye kullanımı ve bağımlılığı, ihmal ve istismar etme ya da edilme gibi psikopatolojilerle ilişkili olabilmektedir. Koruyucu ruh sağlığı, ilişkisel sorunların erken belirlenmesi açısından bağlanma ilişkisinin değerlendirilmesi, danışmanlık ve destek verilmesi önemlidir (Soysal ve diğ. 2005).

Bağlanma bakış açısından ergenlik bir geçiş dönemidir. Bağlanma ergenlik döneminde ergenin yeni durumlarla baş etmesinde temel rol oynar. Ülkemizde bağlanma ile ilgili yapılan çalışmaların yurtdışındaki çalışmalara göre oldukça sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların büyük bölümünün lise ya da üniversite grupları ile yapıldığı görülmektedir. Bağlanmanın gelişim içerisindeki önemine bakıldığında, bağlanma ile ilgili değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir (Morsümbül ve Çok 2011).

8. sınıflı öğrencilerinin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleşebilmeleri için, hem okuldaki sınavlara hem de Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları'na girmek zorunda olmalarından dolayı üzerlerinde artan bir baskı olduğu, bunun da öğrencilerin kaygılarını artırdığı görülmektedir. Alacakları puanın yanı sıra kişilik özelliklerine, ilgilerine, yeteneklerine, çevre koşullarına, sosyo-ekonomik koşullarına en uygun lise türünün hangisi olduğuna karar vermeleri de gerekmektedir. Bu durum; gelişimsel olarak ergenlik döneminin başlarında olan 8. sınıfta öğrenim gören ergenlerin kaygı düzeyini daha da artırmaktadır. Bununla beraber öğrencilerde kaygıya neden olan sebeplerin bilinenlerin ötesinde farklı boyutlarda ortaya çıkartılması, onlara destek ve yardımcı olmak amacıyla uzmanlara yol gösterecektir.

Gerek bağlanma stilleri ve sınav kaygısının birbiriyle ilişkisinin olabileceğinin düşünülmesi, gerekse bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki konusunda ortaokul seviyesinde literatüre bakıldığında az sayıda araştırmanın bulunması nedeni ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

1.6 Sayıtlılar

- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları düşünülmüştür.
- Seçilen örneklem evreni yansıtmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

- Bu araştırma İstanbul İli, Fatih İlçesi örneği ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma Fatih İlçesindeki sosyo-ekonomik yapısı farklı 3 eğitim bölgesinde MEB' na bağlı ortaokullar bünyesindeki 600 sayıdaki 8. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilecek bulgular kullanılan ölçeklerdeki maddelerle sınırlıdır.
- Öğrencilere ait kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi anketinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Kaygı : Sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum (Kurtuldu, 2009).

Sınav Kaygısı : Sınav kaygısı özel bir kaygı türü olup öğrenme yada akademik başarı ortamlarında özellikle bireyin değerlendirildiği koşullarda oluşan ve belirlenen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur (Yurtbay, 1986).

Ortak Sınavlar : Ortaokulların 8'inci sınıflarında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce her dönem yapılan sınavlar.

Bağlanma : Bebeklerle anne-babaları ya da bakım verenleri arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığıdır (Tüzün ve Sayar 2006).

Ortaokul : İlkokula dayalı üç yıllık eğitim-öğretim veren gündüzlü ve pansiyonlu ilköğretim kurumu.

İlköğretim : Kadın ve erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni,zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Madde 1).

Milli Eğitim Bakanlığı: Hükümetin milli eğitim işleri ile ilgilenen yetkili bakanlık örgütü.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1 Kaygı

Psikoloji tarihine baktığımız zaman kaygı kavramı ile ilgili çalışmaların önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmalarda kaygının kişiler tarafından hoş karşılanmayan bir duygu ve his olduğu ortaya çıkartılmıştır. Kaygı, sezilen bir tehlikeye hazırlık sürecinde kişinin kendisinde güçsüzlük duygusu algılaması sonucu yaşanan duygusal bir durumdur (Kurtuldu, 2009).

Kişiliğin yapısı ve davranışı ile ilgilenen tüm ruhbilim öğretileri ve kuramlar kaygıya değinmişlerdir ve önemsemişlerdir. Kimine göre kaygı kişiliği oluşturan temel güç, kimine göre de temel güç olmasa da kişiliğin yapılanmasında ve davranışın oluşmasında çok önemli bir role sahip bir unsurdur (Köknel,1995).

Kaygı, her insanın yaşayabileceği en doğal ve temel duygulardan biri olup fiziksel ve duygusal bir baskı altındayken kendi ürettiğimiz olumsuz düşüncelerin bir sonucu olarak yaşanan olumsuz tepkilerdir. Bir ameliyat öncesinde veya topluluk karşısında konuşmaya başlamadan önce, deneme sınavlarına ya da gerçek bir sınava girmeden önce vb. gibi durumlarda her insanın hayatın her anında yaşayabileceği, kişiyi etkileyen, endişe uyandıran duygu ve düşüncelerdir (Bağış, 2007).

Kaygı sözcüğünü ilk olarak kullanan, kavramlaştıran ve nedenlerini araştıran (1856-1939) kişi Sigmund Freud olmuştur. Freud yaşama içgüdüsünün bastırılması ve engellenmesi sonucu ortaya çıkan ruhsal durumu kaygı olarak adlandırmıştır. Freud'a göre kaygının kaynağı bastırılmış libido gücüdür (Köknel,1998).

Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2000). Kaygı, beklenti ya da isteklerin iç ya da dış nedenler sonucu engellenmesi ile ortaya çıkan yaşantıdır (Börü, 2000). Kaygı kaynağı belli olmayan korkudur (Baltaş ve Baltaş 1998). Kaygı; duygu ve isteklerimizdeki abartı sonucu ortaya çıkan durumlar karşısında göstermiş olduğumuz tepkilerdir (Bildik, 2007). Yaklaşmakta olduğu

düşünülen tehlikeli bir durumdan duyulan tedirginlik olarak açıklanan kaygı; korkuya göre daha az şiddetli olan, kaynağı belirsiz, uzun süreli bir huzursuzluk halidir (Kurt, 2006).

Kaygı, arzu edilmeyen bir durumun gerçekleşmek üzere olduğu beklentisine eşlik eden, hoş olmayan belli belirsiz bir duygudur. Kaygının neden kaynaklandığını anlamak için içinde bulunduğumuz şu dört duruma bakmak gerekir. Bunlardan birincisi çatışan güdülerimizin yol açtığı kaygıdır. Örneğin bir yandan sinemaya gitmek bir yandan da kendini derslerine vererek başarılı olmak isteyen bir öğrencinin yaşadığı durum gibi. İkinci olarak kaygı, davranışlarımız ile içsel normlarımız, değerlerimiz ve kuralllarımız arasında yaşanan bir çatışma durumunda ortaya çıkar. Yanlış olduğunu düşündüğümüz bir şeyi yaparken hissettiğimiz kaygı gibi. Üçüncüsü, o an anlayamadığımız ve uyum gösteremediğimiz, bizim için olağan olmayan bir olay ile karşılaştığımızda, yabancı bir ortama ilk girdiğimizde nasıl kabul göreceğimizi bilmediğimiz zaman oluşan kaygı gibi. Son olarak sonucunu önceden tahmin edemediğimiz olaylar ile yüzleşince yaşadığımız kaygıdır. Önemli bir sınav öncesinde nasıl bir puan alacağını tahmin edemeyen öğrencinin yaşadığı kaygı gibi (Özyürek ve Topçu 1986).

Bir miktar kaygıya ve endişeye yaşamdan keyif almak için ihtiyaç vardır. Normal (orta) olarak kabul edilen düzeyin üzerinde yaşanan kaygı bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre öğrenmede motivasyon düşüklüğüne sebep olur. Vücudumuzda oluşan fazla miktardaki adrenalin, kaygı esnasında beyinde öğrenmeyi güçleştiren etkenleri ortaya çıkartır. Gerginlik ve kaygı damarlarda daralma oluşturduğundan hücreler kapasiteleri tam olarak kullanamazlar ve bu nedenle öğrenme olumsuz olarak etkilenir (Bağış, 2007).

Stres ve kaygı duyguları, gelişen dünyamızın oluşturduğu çevresel şartların bir sonucudur. İnsan dünya düzeni içinde varlığını sürdürebilmek için değişen çevresel şartlara uyum sağlayabilmek adına bedeninde ve ruhunda oluşan tahribatlara maruz kalmaktadır. Bu nedenle ruh sağlığı açısından bakıldığında kaygı sadece ruh sağlığı bozulmuş kişiler için değil, toplumdaki fertlerin tamamının ortak sorunudur (Özyürek ve Topçu 1986).

Negatif bir duygusal reaksiyon olarak da düşünülen kaygı seviyesinin en aza indirilmesi insanların yaşantısına olumlu etki ederek yaşam kalitelerini artıracaktır.

Bu bağlamda kaygı oluşturan unsurların belirlenerek aza indirilmesi ilk ve önemli bir adım olacaktır (Cabi ve Yalçınalp 2013).

2.1.1 Kaygıyı Açıklayan Kuramlar

Kaygı psikolojik ve biyolojik olmak üzere iki varsayımda ele alınmaktadır. Psikolojik varsayımlar da psikoanalitik, davranışçı ve bilişsel olmak üzere üçe ayrılır. Psikoanalitik varsayıma göre kaygı, benlik ile altbenlik veya benlik ile üstbenlik arasında oluşan bir iç çatışmanın sonucunda oluşur. Benlik bu çatışmaları kontrol edebilir ve bastırır ise problem çözülür aksi durumda bunu tehlikeli bir durum olarak algılar ve kaygı oluşur. Davranışçı varsayıma göre kaygı öğrenme ile oluşan bir süreçtir. Bilişsel varsayıma göre kaygı olayların kendisinden ziyade o olaya verilen anlam, yorum ve çarpıtılmış düşünceler ile ortaya çıkar. Biyolojik varsayımlara göre biyolojik belirtiler otonom sinir sisteminde sempatik etkinliğin artması ile oluşur. Bununla birlikte bazı nörokimyasal maddeler ve nörotransmitterler üzerinde de durulmaktadır. Ayrıca kalıtsal yatkınlık da kaygı oluşumunda etkili olabilmektedir (Kurt, 2011).

Freud psikoloji biliminde kaygı kavramını ilk olarak kullanmış ve nedenlerini araştırmıştır. Freud'un kaygı ile ilgili ilk görüşü iç ve dış engeller dolayısı ile psişik enerjinin ruhsal yapı içinde boşaltılamaması iken, yapısal modeli ortaya koyduktan sonra ise kaygıyı egonun bir işlevi olarak görmüştür (İnanç ve Yerlikaya 2013). Korkut'a (1991) göre davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcılar ise kaygının öğrenilmiş bir yaşantı olarak ve tehdit olarak görülen bir uyarıcı karşısında bireyin sempatik sinir sisteminin ortaya koyduğu bir tepki olarak görürler (Akt., Duman, 2008). İnsancıl kuramların öncülerinden kabul edilen Rogers'a göre, benlik kavramımız ile çelişen deneyimlerimiz kaygıya sebep olur. Bu çelişen deneyimler çok büyük ve tehdit edici ise bilinç düzeyinde kalmaz, benlik kavramımızı çok ciddi boyutta tehdit ederse ortaya çıkan kaygının da boyutu o denli yüksek olur (İnanç ve Yerlikaya 2013).

2.1.2 Kaygı Türleri

Bazı kişiler her ortam ya da durumda kaygılanma eğilimindedirler. İş yerinde veya sınıfta olmak, bir toplantıda olmak vb. gibi durumlar bu kişiler için hep kaygı nedenidir. Bu tür kaygıya genelleşmiş kaygı denmektedir. Bazı kişiler ise sadece

belli durum ve ortamlarda kaygı yaşarlar ki buna da spesifik kaygı denir. Sınav kaygısı bu tür kaygıya örnektir. Günümüzde özellikle seçme ve eleme esaslarına maruz kalan öğrencilerin yaşadığı bu tür kaygı öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Özyürek ve Topçu 1986).

Tehlikeli koşullarda ortaya çıkan tedirginlik ve korku karşısında yaşanan kaygı geçici, normal bir kaygıdır. O anda içinde bulunulan durum ile doğrudan bağlı olmayan kaygı ise sürekli kaygıdır. Sürekli kaygı aynı zamanda bir kişilik özelliğini belirler ve bireyleri birbirlerinden ayırt eden bir özelliktir. Bu iki tür kaygının birbirlerinden farklı özellikleri vardır ve ilk kez Cattell ve Scheier'in faktör analizi çalışmaları ile ileri sürülmüştür. Zaman içinde Spielberger ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda İki Faktörlü Kaygı Kuramının temelini de oluşturmuşlardır (Öner ve Le Compte 1985). Kutlu da (2001) Spielberg tarafından ileri sürülen ve daha çok kabul gören “durumluk” ve “sürekli” kaygı olmak üzere iki tür kaygı olduğunu ifade etmiştir (Akt., Kılınçkaya, 2013).

Spielberger'e (1996) göre kaygı; insanın yaşadığı temel duygulardan biridir ve her insan tehlikeli gördüğü durumlarda az da olsa kaygı duyar. Her insanın zaman zaman yaşadığı geçici ve duruma göre değişen kaygı türü “ durumluk kaygı” olarak tanımlanmış. Bazı insanlar ise sürekli huzursuzluk duygusu yaşarlar ve genellikle mutlu değildirler. İçinde buldukları durumu stres yaratan bir durum olarak yorumlarlar ya da özdeğerliliklerinin tehdit edildiği düşüncesi yaşayarak sürekli kaygı duyarlar (Akt., Öner ve Le Compte 1985).

Spielberger'in ifade ettiği sürekli kaygı ve durumluk kaygı türü birbirinden tamamen bağımsız değildir, aralarında orta dereceli bir ilişki (.33 ile .66 arasında) vardır. Spielberg, durumluk kaygının belirli bir anda ve belirli bir şiddet düzeyinde görülen bir süreç olduğunu, sürekli kaygının ise fizikteki potansiyel enerjiye benzeyen, gizli bir rotanın belirli bir tipte bir reaksiyonun şiddetini açığa çıkarmadaki durumunu kapsadığını belirtmiştir (Kısa, 1996).

Sarason'a (1980) göre, Spielberg'in Durumluk – Sürekli Kaygı Modelinde sağlıklı bireylerce yaşanan uyumlu süreçler sınav söz konusu olduğunda uyumsuz süreçler olarak kendisini gösterir. Sınav ortamlarını kendileri için çok ciddi bir tehlike olarak düşünüp yorumlayan bireyler sınav kaygısı yaşarlar ve bu tür yorumlara neden olan uyarıcılara karşı daha duyarlıdırlar. Yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerde

durumluk kaygı tepkileri daha güçlü, yıkıcıdır. Bu bireylerin sınav ve sınav kaygısı ile başa çıkma konusunda yapıcı olmayan bilişsel yeniden değerlendirme yöntemleri vardır ve sınav kaygısı ile başa çıkma davranışları kaçınıcı ve savunucu kaygıları yenmede etkili değildir (Akt., Bacanlı ve Sürücü 2006).

Scovel (1978), kaygıyı olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı türde tanımlamıştır. Öğrenci başarısını olumsuz etkileyen ve öğrenme sürecini zora sokan olumsuz kaygı iken, kişilerin doğal edinimlerinin daha üstünde başarılı olmalarını sağlayan olumlu kaygıdır. Olumlu kaygı öğrenciyi öğrenmeye daha istekli kılmakta ve öğrenme sürecine daha aktif katılmaya teşvik etmektedir. Olumsuz kaygı ise öğrencinin aşırı derecede üzüntü hissetmesine veya kendisinden şüphe duymasına sebep olmaktadır (Baştürk, 2007).

Kaygı üç türde de ele alınmaktadır. Bunlardan ilki “kişilik kaynaklı kaygı” olup sürekli bir durum olarak karşılaşılan bir kaygı türüdür ve kişiliğin bir parçasıdır. İkincisi “ durum kaynaklı kaygı” olup belirgin duruma ilişkin belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepkiler olarak tanımlanır. Üçüncüsü de “olay kaynaklı kaygı”dır ve belirgin bazı olaylarla karşılaşınca yaşanmaktadır (Kılınçkaya, 2013). Aydın ve Zengin’e (2008) göre de üç farklı kaygı çeşidi bulunmaktadır. Kişilik, durum ve olay kaynaklı kaygı. Kişilik kaynaklı kaygı insan kişiliğinin bir parçası olup bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşıılır. Belirgin bir durum yada olaya karşı belirli bir zaman sürecinde karşılaşılan tepki ise durumluk kaygı olarak tanımlanmıştır. Olay kaynaklı kaygı ise belirgin olaylar karşısında yaşanan kaygıdır (Akt., Kurtuldu, 2009).

Kaygı; alışılmamış bir durum, çevre, nesne, kişi ya da engelle karşılaşıldığında duyulan kaygı, belirli bir nesnenin yarattığı korku sonucu duyulan kaygı, belirli bir nesne olmaksızın, herhangi bir şeyi ya da durumu tasarlamamanın yarattığı kaygı, zorlu-takinaklı düşünce ve tutsaklıkların verdiği kaygı, ruh hatsallıklarında görülen kaygı olarak sınıflandırılabilir (Köknel, 1995).

2.1.2.1 Sürekli (Genel) Kaygı

Sürekli kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimidir. Aynı zamanda kişinin kaygı yaşatan durumlara karşı olan yatkınlığıdır. Kişinin objektif kriterlere göre olumsuz kabul

edilen durumları tehlikeli ve kendisi için bir tehdit olarak algılaması sonucunda yaşanan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur (Öner ve Le Compte 1985).

Özer (2002) ve Kutlu'ya (2001) göre bireyin kaygı yaşantısına yatkın olması sürekli kaygıyı ifade eder. Kişi içinde bulunduğu durumu sürekli olarak kaygı verici olarak algılama ve yorumlamalara sahiptir. Aslına bakıldığında kaygıyı oluşturan olayların kendisi değil bu olayların kişiler tarafından değerlendirilme biçimidir. Bazı olaylara daha önceden öğrendiğimiz belirli otomatik düşünce ve yorum kalıbının gözüyle bakarak bu olaylarla ilgili belirli düşünceleri eşleştirmeyi öğreniriz (Akt., Kılınçkaya, 2013).

2.1.2.2 Durumluk (Seçici) Kaygı

Durumluk kaygı, kişinin yaşadığı stresli ve baskılı bir durum nedeni ile hissettiği subjektif korkudur. Terleme, kızarma, titreme, sararma gibi otonom sinir sisteminin uyarılması sonucunda oluşan fiziksel değişimler bireyin yaşadığı gerilimin ve huzursuzluğun göstergeleridir. Stres yoğun ise durumluk kaygı seviyesi artar. Stres ortadan kalkınca ise kaygı seviyesi düşer (Öner ve Le Compte 1985).

Durumluk kaygı, kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlaması sonucu oluşan duygusal tepkidir (Kılınçkaya, 2013). Kişinin özgül bir durum ya da olayın olumsuz sonuçlanacağı beklentisi sonucu hissettiği duygu durumluk kaygıdır. Özellikle öğrencilerin sınavların sonuçları ile ilgili hissettikleri olumsuz beklentileri ve düşünceleri durumluk kaygı için önemli bir örnektir (Kapıkıran, 2002).

Durumluk kaygının, kişiye sıkıntı veren ve kişide hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratan bir yönü vardır. Kişi tarafından bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır. Bilinç, açık ve uyanıktır. Sinir sisteminin işlevlerinde değişimler olur ve bu yönde belirtiler ortaya çıkmaya başlar (Köknel, 1982).

Kişi için günlük yaşamda kişiliğinden ve kişiliği ortaya çıkartan unsurlardan kaynaklanarak ortaya çıkan yüksek sürekli kaygı düzeyi, sorun çözme ve belli durumları çözümlenme aşamalarında durumluk kaygı düzeyinin şiddetli ve aşırı şekilde artmasına neden olur. Kaygı düzeyinin artması sonucunda savunma düzenleri harekete geçer. Savunma düzenlerinin kişi tarafından kullanılış tarzı ve süresi, kişilik özelliklerinin yanı sıra ruhsal bozukluk ve çeşitli hastalıklara kadar giden tutum ve davranışlara yol açar (Köknel, 1998).

2.2 Sınav Kaygısı

Başaran'a (1990) göre öğrenme insanoğlu için her daim önemli bir kavram olmuştur ve gerek filozoflar gerekse bilim adamları tarafından pek çok farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktası, öğrenmenin fizyolojik ve psikolojik yönleri olan karmaşık bir süreç olarak kabul edilmesidir (Akt., Özan ve Yüksel 2003).

Liselere veya üniversiteye giriş sınavları gibi uzun süreli ve kişiler için önemli olan sınavlara hazırlık sürecinde veya yıl içindeki okullardaki olağan sınavlarda her öğrenci zaman zaman üzerinde artan bir sorumluluk hisseder (Baltaş, 1996). Bu sınavlarda öğrenciler diğer öğrencilerin tepkileri ile kendi tepkilerini karşılaştırma fırsatı da bulurlar ve aynı zamanda kendi tepkilerinin başkaları tarafından değerlendirileceğini de bilirler (Öğülmüş, 2000).

Anne babaların temel düşünce ve isteklerinden biri çocuklarının geleceğinin güvence altında olmasıdır ve bunun için iyi bir eğitim almalarını, toplum ve çevre tarafından kabul gören, saygın ve bol kazanç getirileceğine inanılan mesleklere yönelmelerini isterler. Bununla birlikte öğrenci sayısının artmasına rağmen, gerek liselere gerekse üniversitelere girme şansının çok yüksek seviyelerde olmaması, kontenjanların sınırlı olması nedeni ile öğrenciler kendilerini adeta bir yarış ortamında hissederler ve bu yarış sınav kaygılarını yoğun yaşamalarına sebep olur (Yeşilyurt, 2007). Çevrenin de bu yarışa duyarlı olması, öğrencinin yaşadığı birkaç olumsuz deneyimin çevresi tarafından eleştirilmesi öğrenci için içinden çıkılmaz bir kısır döngü oluşturur ve sınav kaygısı kendini gösterir (Bildik, 2007).

Okul hayatının başladığı ilk yıllarda sınavla tanışan öğrenciler, eğitim öğretim hayatının devam ettiği ilerleyen yıllarda da sürekli olarak sınavlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınavlar esnasında ve öncesinde yaşanan kaygı okul ve sınavlardaki başarıyı etkilemektedir (Genç, 2013).

Sınavlar öğrencilerin sık sık karşılaştıkları, öğrenme ve öğrendiklerinin ölçüldüğü durumlardır. Bu nedenle sınavlarla sık karşılaşan öğrenciler için stres kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilere sınavlarda aldıkları puanlara göre değer verildiğinde, sınavları kaybetme düşüncesi ile büyük bir endişe, beraberinde ise kaygı yaşarlar. Bu endişe yaratan durumun artması halinde "sınav fobisi" denilen durum ortaya çıkar. Bu şekilde öğrenci kendisini bir kısır döngüde bulur, verimliliği düşer ve sınav kendisi için kâbus haline gelebilir (Abalı, 2012).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirme ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur (Akt., Hanımoğlu ve İnanç 2011).

Sınav kaygısı, bünyesinde aşırı fizyolojik tepkileri, sınavla ilgisi bulunmayan düşünceleri ve yetersiz ders çalışma tekniklerini barındıran, okuldaki ve sınavlardaki başarıya tesir eden davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde baş ağrısı, kalp atışlarında hızlanma, mide bulantısı, konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe, sınavdan kaçma gibi bedensel ve zihinsel belirtiler görülebilir (Duman, 2008).

Kişinin sınavda başarılı olamayacağına ilişkin endişe duygusu sınav kaygısıdır ve bu kaygı eğitimde öğrenciler için en ciddi bir engeldir. Yüksek sınav kaygısının önemli bir göstergesi de düşük başarıdır. Sınav kaygısının eğitimin önündeki en ciddi engel olduğu kabul edilmektedir (Kılınçkaya, 2013).

Kaygının özel bir durumu olan sınav kaygısının yüksek olduğu kişilerde sınav veya değerlendirilme gibi durumlarda özvarlığının tehdit edildiği korkusu yaşanır (Kurtuldu, 2009).

Keskin'e (2001) göre sınav kaygısının bilimsel manada ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından ele alındığı görülüyor. Girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu gören Alpert, meslektaşı Ralph Haber'in ise sınavlardan önce hissettiği baskının onu daha iyi sonuçlar almaya ittiğini görmüş. Bu farkındalık sonucunda Alpert ve Haber kaygı nedeniyle başarısı düşenler ve sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar olmak üzere iki tip kaygılı öğrenci olduğu belirtmişlerdir (Akt., Hanımoğlu ve İnanç 2011).

Mandler ve Sarason sınavın oluşturduğu koşulların kişide öğrenilmiş kaygı dürtüsünün ortaya çıkmasına sebep olduğunu, bu kaygının ise; çaresizliğin, yetersizlik duygularının, benlik saygısının azaltılmasının, ceza beklentisinin, durumu terk etme girişimlerinin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmişlerdir (Genç, 2013).

İnsanlarda mevcut olan bazı eğilimlere dikkat edildiğinde öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarının nedenleri de anlaşılabilir. İnsanların temel isteklerinden birisi kendilerini tanımaktır. Güçlü ve zayıf yanlarını, yapabileceklerini, yapamayacaklarını, yaşadıkları bir duruma verdikleri tepkilerin normal olup

olmadığını bilmek isterler. Yetişkinler bu konuda tecrübe ve deneyime sahipken çocuklar ve gençler yaşları itibari ile daha kendilerini tanıma sürecinde olduklarından kendilerini çoğunlukla başkaları ile karşılaştırırlar. Bununla birlikte çevrelerinin kendileri hakkındaki düşünce ve geribildirimlerinden de çabuk etkilenirler (Öğülmüş, 2000).

Scovel, (1978) kaygıyı olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride tanımlamıştır. Öğrenme ile ilgili süreci zorlaştırarak öğrenci başarısına mani olan kaygı olumsuz kaygı iken, kişinin doğal edinimlerinin üzerinde başarılı olmasına neden olan kaygı ise olumlu kaygıdır. Bu kaygı türleri birbirinden ayırt edilmelidir. Olumlu kaygı öğrenme konusunda öğrenciyi daha istekli kılmakta iken olumsuz kaygı öğrencinin yoğun bir üzüntü hissetmesine ve kendinden şüphe duymasına da sebep olmaktadır (Akt., Baştürk, 2007).

Yapılan bazı araştırmalarda kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kolay konuların öğrenilmesinde daha iyi olmalarına karşın zor konuların öğrenilmesinde daha başarısız oldukları görülmüştür. Bunun temel nedeninin kaygının zor ve karmaşık konuların öğrenilmesinde gerekli olan dikkatin yoğunlaştırılmasına mani olmasıdır (Özyürek ve Topçu 1986).

Başarı ile motivasyon ve kaygı arasından önemli bir ilişki vardır. Bir miktar kaygının bulunması kişide motivasyonu, dolayısıyla öğrenmeyi de artırabilir, bireyi çalışmaya da yöneltir. Çok çalışılan ve iyi bilinen konularda performansı artırır. Ancak kaygının çok fazla yaşanması bunların aksine zarar verici olabilir. Motivasyonu azaltır ve başarıyı düşürür (Baltaş, 1995).

Öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenlerden birisi de kaygı olup öğrenmeyi güçleştiren, engelleyen olumsuz bir etkisi vardır. Kaygı, öğrenmeyi engellemek ya da güçleştirmekle kalmayıp aynı zamanda kişinin kendine olan güven duygusunu da olumsuz etkilemekte, kişide ben duygusunun zedelenmesine de yol açmaktadır. Kaygı biyolojik ve genetik faktörlerin dışında deneyim ve öğrenmelerden de kaynaklanmakta olup, eğitimde başarının artırılabilmesi, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir (Özan ve Yüksel 2003)

Öğrencilik, esasında hayatı öğrenme sürecidir ve bu süreçte öğrenciler hayatı öğrendiklerini fark edebilirler ise öğrenmeden ve okuldan büyük keyif alırlar.

Bu şekilde öğrenci olma felsefesini sağlıklı bir şekilde yerleştiren öğrenciler daha az sınav kaygısı yaşayacaklardır (Abalı, 2012).

2.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı, sınavlar veya sınav benzeri değerlendirmeye maruz kalınan durumlarda yaşanan; fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğeleri içinde barındıran, hoşlanılmayan, yoğun bir gerginlik durumudur (Sınav Kaygısı 2012).

Liselere ve üniversitelere girişte kontenjanların sınırlı olması, sınavlara giren milyonlarca öğrencinin olması, ülkemizde sınav kaygısı yaşanmasına neden olan önemli etkenlerdendir (Bağış, 2007).

Ülkemizde 2014 yılında ortaokuldan mezun olan ve yerleştirmeye esas puanı hesaplanarak sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına girebilmek için başvuran öğrenci sayıları ile ortaöğretim kurumlarının kontenjanları karşılaştırıldığında; daha çok tercih edilen Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerinin kontenjanlarının % 28 ile sınırlı olduğu görülüyor. Bu oransal gerçek birçok öğrenciyi etkilemekte, olumsuz beklentilere sokmakta ve yoğun bir sınav kaygısı problemi yaşanmasına neden olmaktadır (2014 Kontenjanları 2014).

Çizelge 2.1: Ülkemizde 2014 Yılında Sınavla Girilen Ortaöğretim Kurumları ve Kontenjanları (2014 Kontenjanları 2014).

Okul Türü	2014 Kontenjanı	2014 Yerleştirmeye Esas Puanı Hesaplanıp Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına Girebilmek İçin Başvuran Öğrenci Sayısı
Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri	33 960	1 136 546
Anadolu Liseleri	292 800	
Çok Programlı Liseler	155 788	
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri	541 667	
İmam Hatip Liseleri	201 832	

Ülkemizde istediği düzeyde eğitim alamadığını düşünen ve bunun eksikliğini yaşayan ebeveyn sayısı oldukça çoktur. Bu düşünce tarzı ebeveynlerin çocukların başarılarına daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır. Bir anlamda kendilerine yönelik olumsuz psikolojilerinin ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelmek adına çocuklarını savunma mekanizması olarak görürler. Bu durum çoğunlukla beraberinde psikolojik bir baskı getirir (Bayraktar, 2012).

Çevreden gelen eleştirilere karşı aşırı hassas, olumsuz başarısızlık tecrübeleri olan, kendini sürekli başarılı olmaya şartlandırmış, olumsuzluğa daha fazla odaklanabilen, ailesinde de kaygı bozukluğu problemi olan, anne ya da baba kontrolü çok fazla olan ve çocuğa yönelik çok fazla yapılan maddi ve manevi yatırım durumlarında sınav kaygısı daha sık yaşanır. Kaygılı mizaç özelliğine sahip olma, başkalarının düşüncelerine aşırı önem veren bir kişilik yapısına sahip olma, özgüvenin eksik olması, olayların olumsuz taraflarını görme ve düşünme, mükemmeliyetçi anne baba, stresli, panik ve kaygılı arkadaşlara sahip olma gibi unsurlar da kaygıyı artırır. Ayrıca negatif yönleri fark eden, çok eleştiren, notu ve puanı çok önemseyen, başarısızlığa karşı hassas olan kişiler öğrencilerin kaygı düzeyini artırır. Aynı şekilde başarısızlığı hatırlatan herhangi bir ortam da kaygı düzeyini yükseltir (Abalı, 2012).

Evde ebeveyn tarafından gösterilen sıkı disiplin veya kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, okulda ortaya konan otoriter eğitim-öğretim anlayışı; soğuk veya kırıcı, olumsuz öğretmen eleştirileri ve tutumları, not kırma, ceza verme ve zorlayıcı sınıf geçme koşulları sınav kaygısının daha küçük yaşlarda ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Sık sık tekrarlanan okul başarısızlıkları ile birlikte yetişkinlerin yaptığı olumsuz değerlendirmeler ve bu gibi durumların kişide çağrıştırdığı benliğine yönelik algılanan tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1990).

Sınav anında kişi yalnızdır, destek göreceği bir çevresi yoktur ve aynı zamanda sınav sonunda olumsuz bir sonuçla karşılaşma ve bununla birlikte sonucun nasıl olacağına ilişkin belirsizlik ihtimali vardır. Bu ihtimalin gerçek olması durumunda kişide değersizlik gibi bir takım içsel çatışmaları ortaya çıkarması muhtemeldir. Bu sebeplerden dolayı sınavların çocukların ve ergenlerin bazılarında kaygıya yol açması anlaşılabilir bir durumdur (Öğülmüş, 2000).

Öğrencilerde kaygının oluşmasını; sınav sonucu ile kendi kişiliğini özdeş tutma, başarısını başkaları ile kıyaslama, aşırı genellemeler, başarı kavramının yanlış tanımlanması, duygusal davranma, başarılı olmayı zorunluluk haline getirme, ailenin ve çevrenin yüksek başarı beklentisi ve çocukluk dönemindeki sevgi eksikliği gibi etkenler ve düşünce tarzları oluşturmaktadır (Bağış, 2007).

Spielberger' in (1966) ortaya koyduğu kuramına göre sınav uyaranları koşullu uyaranlardır ve çok çeşitli biçimlerde olabilir. Anlamı, kişinin daha önce yaşamış olduğu tecrübe ve deneyimlere bağlıdır. Bu uyaranlar olumlu ve ilginç algılanabileceği gibi, tehdit edici ve olumsuz olarak da algılanabilir. Bazı kişiler değerlendirme olgusuna olumlu bir durum olarak yaklaşabilirler. Yüksek sınav kaygısına sahip kişiler, sınav ortamlarını kendileri için ciddi bir tehdit olarak yorumlamalarına neden olan uyaranlara karşı çok daha duyarlıdırlar (Sınav Kaygısı 2012).

Kaygı esas olarak kişi için rahatsızlık veren olaydan ziyade olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanır (Baştürk, 2007). Kaygı tesadüfen ve kendiliğinden ortaya çıkmaz. Kişide kaygının oluşmasının aile içi ilişkiler, kişinin iç çatışmaları, genetik yatkınlık, fiziki etkenler, güvensizlik, kişinin iç konuşmaları, çevre etkisi, aile içi eğitim gibi bir öyküsü ve sebebi vardır (Maviş ve Saygın 2004). Kaygılı ve endişeli bir yapıya sahip kişiler strese daha çabuk girerler, diğerlerine göre sınav kaygısına daha kolay kapılırlar. Ayrıntılara fazla önem veren, iç dünyasında kuralları olan, başkalarının kendisi hakkındaki düşünce ve görüşlerine aşırı önem veren, hata yapmaktan tedirgin olan kişiler daha fazla kaygı yaşarlar (Abalı, 2012).

Kaygının artması ya da azalmasında, karşılaşılan olaylara yaklaşım biçimi etkilidir. Öğrencilerde en çok rastlanan olumsuz yaklaşım örnekleri; kendisine ve çevresine ilişkin endişeleri, başarı ve mutluluğu tek bir seçenek olarak görmek, sınavlara aşırı gerginlik sebebi ile yeterince iyi hazırlanamamaktır (Bildik, 2007).

Bazı öğrenciler yoğun sınav sürecinde normalde yaşadıkları sıkıntı ve gerilimi aşırı büyütürken stresli hale gelirler ve kaygıları da oldukça artar. Çevrelerinin kendilerinden beklentilerini daha çok ön plana çıkartırlar, başarısız olmayı her şeyi kaybetmiş gibi algırlar. Sınavı kazanmak ve iyi sonuç almak onlar için her şeyin anlamı olduğundan sınavlardan kötü sonuçlar almak her şeyin bitmesi anlamına gelir.

Başarma isteğinden ziyade başarısız olacağına ilişkin korku yaşayan öğrencilerde kaygı çok daha fazla yaşanır (Abalı, 2012).

Yapılan araştırmalar, tehlike ihtimalinin abartılması, ilişkilere karşı kötümserlik inancı ve olumsuz kendilik algısının kaygıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek kaygı düzeyine sahip kişilerin, kendileri için stres oluşturan durumlara aşırı sıkıntı ile tepki verdikleri, kafalarının da yoğun bir şekilde kaygı oluşturan durumla ilişkili endişelerle dolu olduğu görülmektedir (Çalışır, 2009).

Kaygıyı ortaya çıkartan nedenleri her zaman tam olarak bulamamak da, kabul görmeme ve sorumluluk taşıma konusunda yaşanan endişeler, rekabette geri kalma düşünceleri endişesi ve rekabette geri kalma gibi unsurlar kaygı oluşturmaktadır (Yeşilyurt, 2007). Kaygı oluşturan bir çok unsur bulunmakla birlikte özellikle okul öncesi ve ilkokullarda okula gitme yerine evde kalmayı isteme, anne-babayı veya diğer yakınları kaybetme, topluluk önünde konuşma, sınav öncesi ya da sınav esnasında başarılı olamayacağını düşünme, alışılmadık ve yeni olan ortamlara girme, arkadaşları tarafından istenmeme ve onlar tarafından dışlanma, beğenilmeme duyguları gibi durumlar kaygı oluşturuca unsurlardır (Ergin, 2010). Korku verici bir uyarıcı ile ilgili bilinçaltı anılar, engellenme ya da engelleneceğine dair korku kaygı oluşturur. Teknolojik gelişmeler ve buluşlar, nüfusta artış, ekonomik problemler gibi insanda stres oluşturan yaşantılar kaygıyı da artırmaktadır (Kurt, 2011).

Sınav kaygısının nedenleri ile ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde temel iki görüşte birleşildiği görülüyor. İlk görüş, çalışma becerileri ve öğrenme alanlarında yetersiz olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı yaşadıklarıdır. Bu tarz öğrenciler, bilgiyi hatırlamada önemli bir unsur olan örgütleme becerisine sahip olmadıklarından sınav esnasında yüksek kaygı yaşarlar. Bu öğrenciler için esas sorun sınavların kendisinden ziyade sınava hazırlık sürecidir. İkinci görüş ise, sınav anında bazı öğrencilerin yaşadıkları olumsuz düşüncelere dairdir. Öğrencilerin zaman zaman yaşadıkları olumsuz tecrübe ve deneyimler kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmalarına yol açabildiği gibi, başarısız olacaklarına dair önyargı ve öğrenilmiş çaresizlik de oluşturabilmektedir. Bazı araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme ve çalışma becerilerindeki yetersizlikleri ile öğrenilmiş çaresizlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kutlu ve Bozkurt 2003).

Başaran'a (1990) göre kaygı, insanın yaşamındaki önemli tüm faaliyetlerini etkilediği gibi öğrenmeyi de önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir. Öğrenme kişide başarı ihtiyacını karşılayan bir süreçtir. Kişide bu alanda beklenti ne kadar önemli ise kaygı düzeyi de o kadar yüksek olmaktadır Kaygı ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliği tam olarak bilinmese de öğrenme için belirli düzeydeki kaygının gerekli olduğu kabul edilmektedir (Akt., Kılınçkaya, 2013).

2.2.2 Sınav Kaygısının Belirtileri

Dıştan gelen bir uyarım veya yeni bir durumla karşılaşan insan fizyolojik olarak kaygı duyar. Kaygının hem ruhsal hem de bedensel belirtilerini endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, bulantı, halsizlik, iştahsızlık, kas gerginliği, mide-barsak yakınmaları, terleme, titreme, uykusuzluk gibi ruhsal olandan bedensel olana doğru sıralayabiliriz. Hafif tedirginlikten paniğe kadar uzanan kaygıya ilişkin ruhsal belirtiler kişinin uyumunu bozan ya da bozmayan nitelik taşıyabilirler (Köknel, 1995). Köknel'e (1986) göre kişilerde kaygı durumlarında genellikle ruhsal ve bedensel yakınma belirtileri bulunabilir ve bunlardan biri ya da bir kaç bir arada görülebilir (Akt., Kılınçkaya, 2013).

Çizelge 2.2: Kaygının Genel Belirtileri (Bildik, 2007).

Bedensel Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hızlı nefes alıp verme ▪ Kalp çarpıntısı ▪ Ağız ve boğaz kuruluğu ▪ Soğuk ve nemli eller ▪ Ateş basması ▪ Kaslarda gerginlik ▪ Hazımsızlık ▪ İshal ▪ Kabızlık ▪ Nedensiz yorgunluk ▪ Gerilim tipi baş ağrısı ▪ Uyku bozuklukları 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinirlilik ▪ Gerilim ▪ Üzüntü ▪ Düşük özsaygı ▪ İlgisizlik ▪ Utanç ve suçluluk ▪ Değişken ruh hali 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konsantrasyon zorluğu ▪ Karar verme güçlüğü ▪ Unutkanlığın artması ▪ Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü ▪ Kendi kendine eleştirici düşünceler ▪ Düşüncelerin çarpıtılması ▪ Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duygusal olarak patlama ▪ Saldırgan davranışlar ▪ Aşırı yeme veya iştah ▪ Kaygı yaratan durumdan kaçma ▪ Hiçbir şey yapmak istememek ▪ Alkol-madde kullanımı

Sınav öncesi günlerde gerginlik, karamsarlık, sinirlilik, korku, durgunluk, uykusuzluk, çarpıntı, baş ağrısı, kâbus görme, terleme, solunumda güçlük, karın ağrısı, mide bulantısı, iştahsızlık, bitkinlik gibi belirtilerle birlikte sınavda başarısız olacağı ve bunun yanında düşük not alma gibi endişeler sınav kaygısı yaşayan öğrencide sıklıkla görülür. Sınav anında ise odaklanamama nedeniyle soruları anlamakta güçlük çekme, güç sorularda paniğe kapılma, kızgınlık duyguları, düşünememe, soruları zamanında yetiştiremeyeceği inancı ve sınavda başarısız olma endişesi kişide hâkim olur (Bildik, 2007).

Sınav kaygısı ile baş etmeye çalışan organizma farklı tepkiler vererek karşılaştığı bu durum ile baş etmeye çalışır. Kaygı anında nefes alıp vermemiz hızlanır, terleme ve mide bulantısı başlar, kaslarımızda gerilmeler oluşur, ellerimizde ve ayaklarımızda üşüme, avuç içlerimizde terleme olur. Kalp çarpıntısı, sık sık tuvalet ihtiyacı, sürekli yorgunluk hissi, baş ağrısı gibi olumsuz değişiklikler meydana gelir (Sazak ve Ece 2004).

Sınav kaygısı alarm, direnç ve tükenme olmak üzere genellikle üç aşamada yaşanır. Yaşanan ilk tepki kişinin dış uyaranları stres olarak algıladığı alarm durumudur. İnsanın vücut ısısı ile birlikte kan basıncı düşer, kalp neredeyse duracakmış gibi olur, kişinin eli ayağı çözümler, nefes alışı hızlanır ve ne yapacağını düşünmeye başlar. İkinci aşama olan direnç aşamasında, vücut kendini yavaşlatmaya başlayarak normale dönmeye çalışır, fakat kişi daha sınavda olduğundan bunu gerçekleştiremez, kendisini diken üstünde hisseder. Sınav bittiğinde ise öğrenci bitkinlik yaşar ve bu son aşamada kaygı veren durum artık geride kalmıştır (Bildik, 2007).

Aşırı kaygının insan vücudunda, terleme, çarpıntı, nefes darlığı, titreme, değişik ağrılar, kendini kötü hissetme, baş dönmesi, göz kararması, bildiklerini unutma, kendini gergin hissetme, baş ağrısı, çabuk dikkatin dağılması gibi etkileri olabilir (Abalı, 2012).

Kaygı duyulan bir faaliyeti yürütmek kişide her şeyin ötesinde yorgunluk ve gerilim duygusu yaratır. Bu durum kişinin o faaliyetten aldığı hazzı azaltırken beklenen başarıyı da düşürür. Yoğun sınav kaygısı yaşayan kişilerde görülen soruları anlamakta güçlük çekme, bildiklerini bile hatırlayamama ve düşünememe gibi durumlar bunun en belirgin göstergeleridir (Kılınçkaya, 2013).

Sınav kaygısı yaşayan kişiler sadece sınavda değil, toplum içinde konuşma ve sorulan sorulara cevap verme ve yüksek sesle okuma gibi faaliyetlerde de gerginlik, sinir ve heyecan yaşarlar (Sınav Kaygısı 2012).

2.2.3 Sınav Kaygısının Boyutları

Kaygı, bedensel ve ruhsal sınırlar tehdit edildiğinde veya zorlandığında ortaya çıkan bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Kişinin doğuştan getirdiği fiziksel özellikleri kaygıya dayanıklılığını etkiler (Bildik, 2007). Spielberger&Vogg'a (1995) göre sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutu vardır. Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar, kaygının biliş ve emosyon olmak üzere iki bileşenin olduğunu göstermiştir. (Akt., Bacanlı ve Sürücü 2006).

2.2.3.1 Bilişsel Boyutu

Sınav kaygısının bilişsel boyutu kuruntudur. Kuruntu, kişinin sınav anında kendi performansı hakkındaki zihinsel ifadelerini kapsar ve genellikle düşünceleri yada kişinin iç konuşmalarını içerir (Öner, 1990). Başka şeylerle meşgul olması zihni yormakla birlikte performans düşüklüğüne veya sınavda başarısızlığa yol açar (Kutlu ve Bozkurt 2003). Sınav kaygısının kuruntu boyutu başarıyı daha çok etkiler. Kuruntunun artması başarının düşmesine yol açar. Başarısızlık beklentisi kuruntuyu ortaya çıkartır. Oluşan kuruntu öğrencilerin dikkatlerini sınavdan çok kendilerine yöneltmelerine yol açar (Kurt, 2011).

Kuruntu kişinin kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerini, başarısız olacağına ve yetersiz olduğuna dair olumsuz iç konuşmalarını ve olumsuz otomatik düşüncelerini içermektedir. Kuruntu boyutu, kişinin sınav esnasında üzerine düşen sorumluluğu yerine getiremeyeceğine inandığı, ya başaramazsam ya yapamazsam tarzında olumsuz düşünceler ile dikkatinin dağılmasına yol açan süreci ifade eder (Bacanlı ve Sürücü 2006). Zihnin devamlı bir şekilde sınav ile meşgul olması, sınava ilişkin endişeler, sınavda başarılı olmak adına kendine güven eksikliği sınav kaygısının bilişsel kısmını oluştur (Kavakçı ve diğ. 2011).

Kişinin dikkatini kendi üzerine toplaması, başkaları ile karşılaştığında kendini zayıf olarak değerlendirmesi, performansına ve yeteneğine güvenememesi, kendini sürekli başarısız olarak görmesi, çoğunlukla başarısız olduğunda yaşayacağı

sonuçları düşünmesi, sınavlara yeterince hazırlanamama duygusu, sınavı zamanda bitiremeyeceğine ilişkin düşünceler kaygının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bilişsel tepkiler duygusal-heyecansal boyuta göre kişinin performansını daha olumsuz etkilemektedir. Deffenbacher'in (1977) elde ettiği bulgulara göre bilişsel kuruntu, performans ve performans beklentileri ile ters ilişkilidir (Sınav Kaygısı 2012).

Sınav kaygısı hem akıl yürütme hem de soyut düşünme alanlarındaki zihinsel faaliyetleri bozar. Bu durumdan en çok dikkat etkilenir. Hem sınav öncesinde hem de sınav esnasında tamamıyla sınava odaklanması gereken dikkat, gerek kişinin kendi düşünceleri gerekse sınavın olumsuz sonuçlanabileceği düşünceleri nedeniyle dağılmakta ve bu nedenle kişinin performansına olumsuz etki yapmaktadır (Bayraktar, 2012). Sınav kaygısının dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunlarına yol açmasının etkisi ile öğrenci, bildiği soruları kaçırmaya başlamaya, 2 ile 3 ü toplayıp 6 çıkarma gibi işlem hataları yapmaya başlar. Yetersizlik ve değersizlik duyguları oluşur, ders çalışma isteği azalır, tedirginlik ve endişe duyguları yaşamaya başlar (Bağış, 2007).

Dikkatin sorulara odaklanması sınavlarda başarılı olmak için oldukça önemlidir. Ancak yoğun kaygı dikkatin sınav soruları ve kişinin kendi performansına yönelik değerlendirmeleri arasında bölünmesine neden olur. Öğrenci zamanla dikkatinin büyük bölümünü okul başarısı hakkındaki olumsuz düşünce ve değerlendirmelere yöneltir. Kendisinden kuşku duymaya başlar, diğerlerinin kendisinden daha çok başarılı olacaklarına dair inançlara kapılır. Sınava odaklanması gereken zihinsel enerji dağılarak öğrencinin gösterdiği verimi düşürür (Bildik, 2007).

Wine (1980) öne sürdüğü hipotezinde, yüksek sınav kaygısı yaşayan kişilerin, sınavla alakasız bilişsel yaşantılara girdiklerini, dikkatlerinin önemli bir kısmını sınav dışındaki tepkilere yani kuruntulara harcadıklarını, otonomim tepkilere odaklaştıklarını ve bunun da dikkatlerini dağıtarak, başarılarının azalmasına yol açtığını savunmuştur (Akt., Bacanlı ve Sürücü 2006).

Beynimizde nörotransmitter olarak adlandırılan ve sinirler arası iletişimi sağlayan maddeler vardır. Yüksek kaygı yaşanan durumlarda adrenalin, nöradrenalin dediğimiz maddelerde artma olur. Denilebilir ki aşırı kaygı ve stres beyin fonksiyonlarını olumsuz etkiler. Yüksek stres ile öğrenme birbirinin zıt yönde

etkilerler. Beyindeki öğrenme ile ilgili limbik sistem sadece rahat bir süreçte uyumlu çalışır. Kaygı yaşandığı anda bilginin çağrılması ve kullanılması ketlenir. Kişi bildiklerini ya unuttur ya da karıştırır. Kişi tarafından sınav çok ciddi tehlike olarak algılandığında aşırı kaygı ve sempatik sistem aktivasyonu gelişir. Ortaya çıkan bu aktivasyon da öğrenmede üzerinde olumsuz bir etki yapar. Bu sebeplerden dolayı yoğun yaşanan kaygı ile öğrenme birbirleri ile uyuşmayan süreçlerdir (Abalı, 2012).

Aşırı kaygı sonucunda unutkanlık, karar vermede zorluk ve konsantrasyon güçlüğü yaşanabilir (Yeşilyurt, 2007). Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının kuruntu boyutunun duyuşsallık boyutuna oranla performansla daha çok olumsuz etki yaptığı görülmüştür (Bacanlı ve Sürücü 2006).

2.2.3.2 Duyuşsal Boyutu

Sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü duyuşsallık oluşturur. Duyuşsallık otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Kişide fizyolojik olarak görülen; hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi belirtiler duyuşsallığa ilişkindir (Öner, 1990).

Sınav kaygısının duyuşsal boyutu, sınav ortamında yaşanan kaygı ile ilgili ortaya çıkan fizyolojik reaksiyonlardır. Terleme, hızlı kalp atışları, mide bulantıları, kızarma, sararma, üşüme, üzüntü, gerilim, ilgisizlik, sinirlilik, yorgunluk, utanç, suçluluk ve düşük öz saygı, değişken ruh hali, yalnızlık kaygının duyuşsal etkileridir (Sınav Kaygısı 2012). Sınav kaygısının sebep olduğu korku, gerginlik, sinirlilik ve sınav yaklaştığında ortaya çıkan genellikle bulantı, çarpıntı ve terleme gibi somatik belirtiler görülen durumdur (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya 2011).

Kaygı esnasında heyecan ve gerginlik duyguları yaşanır ve bu duygular kişiyi; tartışma, huzursuzluk, unutkanlık, şaşkınlık, içe kapanma, panik, telaş, düşünce gücünde azalma, bir sınavdan önce gevşeyememe ile birlikte, sınavda bildiklerini unutma gibi durumlara taşıyabilir. Duygu ve düşünceler insanda aynı sistemin ayrılmaz parçalarıdır. Bu parçalar birbirlerini etkilerler. Dolayısıyla duygularımızı değiştirerek düşüncelerimizi de değiştirebiliriz (Bağış, 2007).

Vücutta sürekli tehlike içinde bulunduğu algısının yaşanması durumunda oluşan gerilim giderek bazı organların zarar görmesine yol açar. Baş ağrısı, bitkinlik,

halsizlik, çabuk yorulma, kas gerginliği gibi belirtiler ile birlikte kalp, damar ve bağışıklık sistemi hastalıkları da görülebilir (Abalı, 2012).

Kaygı yoğunlaştığında beynimiz harekete geçer, savun ya da savaş emri verir. Kaygı durumunda beyin, tehlikeye karşı kendini savunması ve mücadele etmesi için tüm vücudu harekete geçiren süreci başlatır. Sempatik aktivasyon ile kan devir daimi artar, kalp atışları hızlanır, kaslara güç aktarılır, kan şekeri yükselir, sindirim sistemi pasif duruma geçer, soluk alıp verme artar, stres hormonları salgılanır. Özetle vücudun stres ve kaygıya verdiği tepki öğrenmenin ve rahat olmanın sağlandığı parasempatik sistemin aksi yönünde süreci başlatır. Bu şekilde bir süreçten sonra beyin fonksiyonları olumsuz etkilenir ve başarı da giderek daha da geriye gider (Abalı, 2012).

Sınav kaygısını yoğun yaşayan öğrenciler, çalışabilmeleri için onlara gerekli olan enerjiyi kaygıyla tüketerek olması gereken performanslarının altında bir başarı ortaya koyarlar (Bağış, 2007).

Doktor ve Altan (1969) tarafından yapılan çalışmalarda sınav esnasında öğrencilerin duyuşallık düzeyi azalırken, sınavın başlamasından bitimine kadar bilişsel düzeyde bir azalma olmadığı görülmüştür. Bilişsellik, performans ve performans beklentileri üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Duyuşallık tepkilerinin yüksek seviyede olması kişi için sinir bozucu bir etki yapabilmekte ayrıca bunun dışında bilişsel işlemlere de anlamlı bir etkisi olmamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar sonunda bilişsel ve duyuşallık puanları yüksek olan öğrencilerin, bilişsellik ve duyuşallık puanları düşük olan öğrencilere oranla performansları daha düşük olmaktadır. Bilişsel kuruntu puanları yüksek, duyuşallık puanları düşük olanların performansı, bilişsel puanı düşük, duyuşallık puanı yüksek olanların performansından daha düşüktür. Bu her iki grubun performansı, kuruntu ve duyuşallık puanları düşük olan öğrencilerin performanslarından da düşüktür. Deffenbacher'in (1977) elde ettiği bulgulara göre duyuşallık, performans ve performans beklentileri ile ilişkili değildir. Duyuşallık, ancak bilişsellik ve duyuşallık puanlarının yüksek olduğu durumlarda performans ile çoğunlukla ters orantılıdır (Sınav Kaygısı 2012).

2.2.3.3 Davranışsal Boyutu

Sınav kaygısı yaşanmaya başlayınca öğrencilerde huzursuzluk kendisini gösterir. Yaşanan bu duygu fiziksel olarak da hissedilmeye ve yaşanılmaya başlar. Öğrencide gerçek bir sınav dışında herhangi bir deneme sınavında dahi kaygının oluşturduğu olumsuz duygularla birlikte, bacak sallama veya sıraya vurmak gibi davranışlar başlayabilir (Bağış, 2007).

Sınav kaygısı sonucunda; bazı öğrencilerde aşırı uykuya yönelme isteği görülürken, bazılarında da uykuya dalamama gibi uyku sorunları baş gösterebilir. Uyku sorunları, kaygı esnasında yaşanan önemli davranışsal belirtilerdir. Ayrıca sınav kaygısı sonucunda öğrencilerde gerginlik ve agresif olma, iştah azalması ya da artması, alınganlık, sorunlar karşısında baş edememenin verdiği kaçınma gibi davranışlar görülebilmektedir. Fazla televizyon izleme gibi (Yeşilyurt, 2007).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde aşırı hareketlilik veya tam tersine donuk olma durumları görülebilir. Huzursuzluğun yol açtığı yerinde duramama ve istem dışı uygunsuz davranışlar yapabilirler. Yada bunun tam tersine hareketsiz, içe kapanık veya donuk davranışlar ortaya koyabilirler. Arkadaşlarından ve çevrelerindeki sevdikleri insanlardan uzaklaşırlar. Uyku ve yemek yeme sorunları olabilir (Kurt, 2011).

Yoğun sınav kaygısı sonucunda öğrencilerde; tahammülsüzlük, çabuk öfkelenme ve sinirlenme, aşırı uyku yada uyku bozuklukları gibi davranışsal belirtiler de olabilir (Abalı, 2012). Uykuya dalma güçlüğü ve çok erken uyanma, duygusal olarak patlama, agresif davranışlar, aşırı yeme veya iştah kaybı, titreme, kaygı yaratan durumdan kaçma, hiçbir şey yapmak istememek, konsantrasyon zorluğu, karar verme güçlüğü, unutkanlığın artması, eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü, kendi kendine eleştirici düşünceler, düşüncelerin çarpıtılması, eskiye göre daha katı tutumlar sergileme gibi durumlar kaygının davranışsal etkileridir (Sınav Kaygısı 2012).

2.3 Bağlanma

Bağlanma kelimesinin ilk temelleri on üçüncü yüzyıla kadar uzanır, “to attach”, “bağ” bağ kelimesinin dilbilimde, bir görevi yerine getirme ve göreve bağlılık anlamına gelmektedir. Anne bebek ilişkisi kavramını ilk olarak Fransız yazar ve aynı zamanda on sekizinci yüzyıl filozoflarından biri olan Rousseau kullanmış olup,

yazarın bağlanma ile ilgili yazıları daha çok “annelik sevgisi” üzerinedir (Kavlak ve Şirin, 2009).

İnsan, içinde yaşadığı çevresi ile sürekli, yoğun bir etkileşim ve karşılıklı alışveriş içindedir. Bu ilişkinin temeli dokuz ay süren anne bebek ilişkisine kadar dayanır. Doğum sonrası göbek kordonunun kesilmesi ile sonlanan kan alışverişinin yerini, çevre ile sosyal ve duygusal iletişim alır. Özellikle anne ile yoğun ve duygusal olarak yaşanan bağlanma ilişkisi, bebeğin çevre ile iletişimde ilk güvenli yaşantı olarak karşısına çıkar. Bu ilişki beraberinde bireysel gelişmeyi de meydana getirir, kişiler arası sosyal iletişimin temeli atılır (Ertürk, 2003). İnsanlar için temel gereksinimlerinin doyurabileceği en iyi yer toplumsal (sosyal) ilişkilerdir (Hazan ve Shaver 1994).

Öztürk'e (2002) göre bağlanma terimi; bebek ile ona bakım veren anne baba yada bakım veren diğer kişiler arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade eder (Akt., Tüzün ve Sayar 2006). Bağlanma bebekle birincil bakım veren arasında gelişen ve bebekte güven duygusunu yerleştiren güçlü bir bağıdır (Soysal ve diğ. 2005).

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresi, özellikle de ailesi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda aile ve çevresi ile kurduğu ilişkilerden bazı sonuçlar çıkarır ve bu sonuçlar onun kişiliğinin ve ruhsal yapısının temelini oluşturur. Çocuğun doğumu ile kurulan bu ilişki başlangıçta sadece çocuğun biyolojik varlığını sürdürmesine yardımcı olurken sonraki yıllarda bu etkileşim biçiminin oluşturduğu bağlanma içselleştirilerek kişinin yaşamının tüm alanlarını etkileyen bir unsur haline gelir (Deniz, 2006).

Çocuk için ilk sosyal çevresi içinde onun için önemli olan kişiler annesi, babası veya bakıcısıdır. Bu kişiler içinde özellikle anne, beslemekten daha çok çocuk için iletişim görevi görür ve çocuk için ilk sosyal davranışı sergiler. Zamanla çevredeki diğer yabancıların davranışları çerçevesinde kendi davranışlarını yorumlar, sosyallik anlayışı gelişir (Aslan ve Güven 2010).

Bağlanma ilişkisinin temel ilkesi, bebek ile ona bakım veren kişi arasındaki ilişkide gelişen bağlanma stiline, kişinin gelecekteki ilişkilerini etkilemesidir (Aslan ve Güven 2010).

Bebekler doğduklarında yeteri kadar olgunlaşamadıklarından dolayı yalnızca bir yetişkin onlara bakarsa ve korumaya istekli olursa yaşayabileceklerini düşünürler. Bu düşünce bağlanma kuramının temel varsayımlarından biridir. Bağlanma sistemi çeşitli açılarda kan basıncını ve beden ısısını düzenleyen fizyolojik bir sisteme benzer. Fiziksel yakınlığa olumsuz etki eden her şey kaygı ile sonuçlanır, oluşan kaygı da yakınlığı tekrar kurma amaçlı bağlanma davranışını başlatır. Yakın bir ilişki sonlandırılmasında gösterilen en yaygın tepki kaygıdır (Hazan ve Shaver 1994).

İnsanlar çocukluğun ilk yıllarından başlayarak kendilerine bakım veren kişilerle etkileşimleri sonucu zihinsel modeller geliştirirler. Geliştirilen bu modeller dinamik temsillerdir, benliğe ilişkin beklentileri ve bağlanma figürlerini kapsar. Bağlanma figürü ile kurulan ilişkiyi temel ve esas alan, beklentiler bireyin kişiler arası algılarını biçimlendirerek gelecekte kuracak olduğu ilişkilerindeki duygularına, davranışsal taktiklerine ve inançlarına hizmet eder (Erözkan, 2011).

Bağlanma kuramı, insanların kendileri için önemli olan diğer kişilerle neden güçlü duygusal bağlar kurma eğilimi içinde olduklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Kavlak ve Şirin 2009).

Bağlanma sürecinde bebek ile ona bakım veren arasındaki güven temelli ilişki, bireyin hem kendisi hem de diğerleri hakkında olumlu bir model oluşturması adına önemli bir temel yapıdır. Oluşan bu modeller “içsel çalışan modeller” veya “zihinsel temsiller” olarak kavramlaştırılır. Bağlanma figürünün kim olduğu, nerede bulunabileceği ve nasıl tepki vereceğine dair beklentiler gibi konular bireyin çevreye ve dış dünyaya ilişkin içsel çalışan modellerinin temel unsurunu oluşturmakta iken, bağlanma figürünün gözünden kendisinin kabul edilir olup olmadığına ilişkin düşünce ve yorumlar da kendiliğine ilişkin içsel çalışan modellerinin kilit noktasını oluşturur. Bowlby’ye göre içsel çalışan bu modellerin asıl amacı duygulanım düzenlemesidir (Çalışır, 2009).

Bağlanma terimi neo-analitik perspektife mensup teorisyenler ve araştırmacılar tarafından kuramsallaştırılmıştır. Özellikle bağlanma teorisini klasik Freudyen teoriden Margaret Mahler, Karen Horney, Heinz Kohut ve John Bowlby gibi neo-analitik perspektifin ilk önemli kurucuları; bilinçdışının asıl ve en önemli idare edici güç olarak ilan edilmesi ve cinselliğin insan yaşamında merkeze konması noktalarında ayırmışlardır. Bu yeni anlayışa göre insan kendi gereksinim ve

hedeflerini belirleyebilen, doğumdan itibaren sosyal ilişkilere gereksinim duyan, psikososyal bir canlıdır. Bu psikososyal yönün kaynağını ise erken dönemdeki anne ve bebek arasındaki ilişki oluşturur (Tüzün ve Sayar, 2006).

Cook'un (2000) ifade ettiğine göre, bağlanma biçiminin niteliğini, bağlanma gerçekleştiren kişinin özellikleri kadar bağlanma figürünün özellikleri de etkilemektedir. Bağlanma biçiminin niteliğinin daha iyi anlaşılabilmesi için konuya ilişkin şu üç olasılık üzerinde durulmalıdır. Bunlardan ilki, bağlanma stilini bağlanmayı gerçekleştiren kişinin karakteristik özelliklerinin etkilediğidir. İkincisi, bağlanma gerçekleştirilen figürün karakteristik özellikleri bağlanma ilişkisini etkiler. Üçüncüsü ise bağlanma biçiminin niteliğini, bağlanma figürünün sorumlu yada sorumsuz olması, duyarlı ya da duyarsız olması gibi özellikleri de etkiler (Akt., Morsünbül ve Çok 2011).

Bağlanma kuramının en tartışmalı iki savı; bakıcının olumlu tepkilerinin bağlanma ilişkisinin niteliğini büyük ölçüde belirlemesi ve çalışır durumda olan bağlanma modellerinin kararlı olma eğilimleridir. Campos (1983), Lamb, Thompson ve diğerleri (1984) gibi birçok araştırmacıya göre bağlanma kuramı; bebeğin karakteristik özelliklerini, bunlardan özellikle de mizacını dikkate almakta başarısızdır ve belirgin bir deterministik gelişim anlayışıdır. Mizaç ile ilgili tartışmalar tam bir sonuca bağlanmış değildir. Ancak gerek mizacın gerekse bakıcının olumlu tepkiselliğinin bağlanma davranışının niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair kanıtlar artmaktadır. Örneğin Goldsmith ve Alansky (1987), kişinin sıkıntıya yatkınlık gibi mizaca ilişkin bir özelliği ile kaygılı/kararsız bağlanma arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır (Akt., Hazan ve Shaver 1994).

Bağlanma duygulanım düzenleme kuramı olarak da kabul edilir. Bebek ve ona bakım veren kişi arasındaki etkileşime dayalı içsel modeller, bireyin kendisini ve çevresini, dış dünyayı nasıl anlamlı hale getireceği konusunda etkili olmaktadır. Bu yönü ile bireyin hem kişilik gelişimi üzerinde etki yapmakta iken hem de ileride oluşabilecek depresyon gibi olası psikopatolojiler üzerinde önemli bir belirleyicidir (Çalışır, 2009).

Bebeklerdeki aşırı ağlama, görünümelerini bozan ciddi bedensel kusurlar, bakım veren ile aralarındaki bağlanma sürecini kesintilere uğratabilmekte, bağlanma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum bebeğin hem içinde bulunduğu anda

hem de sonraki yaşam dönemlerinde bazı psikolojik zorlamalar ve bozukluklar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Tüzün ve Sayar 2006).

Bağlanma davranışı özellikle erken çocukluk döneminde görülmekle birlikte stresli zamanlarda da tüm hayat boyunca gözlemlenebilmektedir. (Deniz, 2006). Bağlanma ilişkisinde ortaya çıkan kopukluklar ve yetersizlikler aynı zamanda çocuğun kişilik yapısında ilerdeki çeşitli sorunlar ortaya çıkartabilmektedir (Soysal ve diğ. 2005).

2.3.1 Bağlanma Evreleri

Bağlanma, Bowlby'ye (1979) göre beşikten mezara kadar geçen süreçte insan davranışlarının bütünlüğü bir parçasıdır. Bağlanma sistemini oluşturan sinirsel temelin hemen hemen hiç değişmeden aynı kalmasından dolayı, bağlanma davranışsal sistemine ait işlem ve dinamiklerinin de insanın yaşamı boyunca hep aynı kaldığı görülmektedir (Akt., Hazan ve Shaver 1994).

En belirgin şekilde bebeklik ve erken çocukluk döneminde gözlemlenen bağlanma davranışı, karar verme sürecinde olduğu gibi ergenlikte ve ilerleyen yaşlarda da gözlemlenebilmektedir (Erözkan, 2011).

2.3.1.1 Bebeklik ve Çocuklukta Bağlanma

Tam olarak kanıtlanmasa da Bloom tarafından bebek ile anne arasındaki ilk bağlanma ilişkisinin doğumdan önce anne karnında kurulduğu ileri sürülmektedir. Doğum öncesi süreçte fetus ile anne arasındaki etkileşim ve annenin bedeninde süregelen değişimleri benimsemesi, yaşadığı olumlu duygu durumlarını doğmamış bebeğine aktarabilmesi gibi süreçler bağlanmanın ilk adımlarını oluşturmaktadır (Soysal ve diğ. 2005).

Doğumdan sonraki ilk zamanlarda başlayan bağlanma süreci; meme arama, emme, başı döndürme, parmak emme, yutma, anneye yönelme vb. şeklinde kendini göstermektedir. Bebek sekizinci haftadan itibaren kendisine bakan kişiye yönelmeye başlar ve onunla etkileşime daha çok girerek kendisini daha rahat hisseder. Bağlanma tam anlamıyla altı ay ile yirmi dört ay arasında şekillenmeye başlamaktadır. Bu dönemi izleyen süreçte çocuk hem bakıcısıyla hem de diğer insanlarla daha karmaşık yapıda ilişkilere girecektir (Soysal ve diğ. 2005).

Bebekler altıncı ya da yedinci aya kadar bağlanma davranışlarını kendisiyle yakınlık kurmak istedikleri, ulaşabilir, tek bir kişiye yönlendirebilirler ve bu normal bir

durumdur. Bu kişinin seçilmesinde bebekler için en önemlisi, sıkıntı ya da zorlanmışlık işaretlerine olumlu tepki veren kişidir. Bu tepkinin niteliği ve kalitesi de çok önemlidir. Bu şekilde karşılıklı olumlu tepkisellik ve tanıdıklık bağlanma tercihi ile birlikte bağlanılacak kişinin seçimini de etkiler. Bebek herhangi bir nedenle sıkıntıda olur veya korkarsa bağlanma kişisini arama eğilimine girer. Bakım veren bebeğin kendisini yeniden güvende hissetmesi ve rahatlatması için geriye dönebileceği güvenli bir liman işlevi görür. Bağlanmanın biçimlenme süreci yaklaşık iki ile üç yıl sürer (Hazan ve Shaver 1994).

Yaklaşık olarak altı ayın sonunda bebek annenin dışında başka insanlara da ilgi ve yakınlık hissi duymaya başlar. Çevresinde gördüğü tanıdık yüzler ona huzur ve güven verirken, tanımadığı ve ilk defa gördüğü yüzler onu kaygılandırır, anneyi aramaya başlar. Etrafında tanıdık yüzlerin artması güven duygusunu artırır. Anne veya onun yerine konulan bakım verenden ayrılması durumunda bebek, yakınlık kuracağı birini aramaya başlar. Eğer yeni bir bağ kurulamaz ya da kurulan bu bağdan beklenen duygu alınamazsa ortaya çıkan olumsuz bağlanma davranışı ile birlikte güvensizlik oluşur. Anne baba ile kurulan bu temel bağ ve ilişkiler zaman içerisinde çevredeki diğer kişi ve objelerin de devreye girmesi ile daha geniş bir boyuta ulaşır. Bu şekilde dış dünya ile kurulacak ilişkilerin de temelleri atılmış olur (Ertürk, 2003).

0-2 yaş arasına denk gelen bebeklik dönemi çocuğun; bedensel, zihinsel ve duygusal olarak en hızlı geliştiği dönem olup, çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yeterli olmaz. Hayatta kalma becerileri tam olarak gelişmeyen çocuk kendisine bakım veren kişiye bağımlı olur ve bu kişi ile kurduğu karşılıklı birebir ilişki zihinsel ve duygusal gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu süreç bebeğin bakım veren kişiye karşı bağlanmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Tüzün ve Sayar 2006).

Bağlanma kavramının ele alınması ve gelişmesinde önemli etkisi olan Mahler'e göre yeni doğan bebek ile annesi "psikolojik erime" halindedir. Bu birliğin ayrışması ile kişilik gelişimi meydana gelir. Üç yaş civarında çocukta oluşan anne imgesi başta kendimizi ve devamında hayatımızın geri kalanında karşılaştığımız tüm "ötekileri" anlamamız için zemin oluşturur. Horney'e göre her yeni doğan bebek anne babası tarafından terk edilme endişesi ve korkusu yaşar. Ailede oluşturulan huzur ve güven ortamı bu yoğun korkunun boyutunu da etkiler (Tüzün ve Sayar 2006).

Bowlby, yaşamın ilk ayları için iki tarz anne tanımlar. Bunlardan birincisi, bebeğini etiketlenmelerden korur, yedek ego işlevi görerek yavaş yavaş kendi egosunun gelişmesine yardımcı olur. İkinci anne tarzı ise, bebeğin güvenli bir ortam oluştuktan sonra keşifsel oyuna girebildiği anneye denk olandır (Tüzün ve Sayar 2006).

Bebek ve annesi arasında bağlanma davranışı gelişirken iki önemli annelik davranışı bulunmaktadır. İlki en üst düzede bağlanmadır; annenin, bebeğinin işaret ve belirtilerini anladığı, onları cevaplandığı, hem fiziksel hem de emosyonel gereksinimlerini karşıladığı, düzenli olarak gerçek sosyal etkileşime soktuğu durumlarda oluşur. İkincisi ise bebeğin fiziksel ihtiyaçlarının çok hızlı bir şekilde karşılanmasına karşın, sosyal etkileşime sokulmadığı zaman ortaya çıkar ve bu bebeklerin annelerine güçlü bir şekilde bağlanmalarında başarısızlıklar yaşanabilir. Bebeğin yaşayacağı bu ilk bağlanma tecrübeleri aynı zamanda daha sonra yaşayacağı bağlanma davranışlarını da etkiler. Eğer anne ile bebek arasında ilk yıllarda güvenli bağlanma sağlıklı olmaz, başarısız ise bebek; fiziksel, sosyal, zihinsel, emosyonel ve dil gelişim sorunları yaşar. Bebek ihmal ve istemrar açısından risk altındadır (Kavlak ve Şirin 2009).

Anne, bağlanma sürecinde anahtar konumundadır ve anne tarafından yansıtılan sıcaklık bağlanmayı gerçekleştirir. Bağlanmada birincil figür anne olmakla birlikte birçok çocukta babayla da iyi bağlanma ilişkileri kurulmaktadır. Çocuğun ruhsal gelişimi açısından annenin önemi ve rolü üzerinde çok durulan bir konu olmakla birlikte, babanın bu konudaki rolüne ilişkin yapılan araştırma sayısı da bir hayli azdır. Baba ile bebek arasındaki ilişkilere ilişkin yapılan çalışmalarda daha çok babanın “bakıcı” rolü üzerinde durulduğu görülmekle birlikte; baba ve bebek arasındaki bağlanma ilişkisini belirleyen en önemli etken, anne ve baba arasındaki iletişim biçimidir. Ayrıca eşlerin ilişkilerinde aralarındaki tutarlılık bebeğin ilişki örüntülerini kavraması adına önem taşıyan bir diğer unsurdur. Anne ile baba arasındaki gerginlik aynı zamanda bebek ile baba arasındaki ilişkide olumsuz duygulanıma yol açmaktadır. Geleneksel anlamda evin ve ailenin bakımı, ihtiyaçlarının karşılanması, ailenin korunması gibi roller de baba ile çocuk arasında kurulan bağlanma ilişkisinde rol oynayan unsurlardandır. Babaları ile erken bebeklik döneminde sağlıklı ilişkiler kuran çocukların, bu ilişkiyi kuramayanlara oranla daha çok güvenli bağlanma ilişkileri geliştirdikleri bilinmektedir (Soysal ve diğ. 2005).

Volling ve Belsky yaptıkları araştırmalar sonunda, anne ile çocuk arasında yaşanan güvenli bağlanmanın baba ile yaşanan bağlanmadan daha ön planda olduğunu, anneleri ile güvenli bağlanma geliştiren bebeklerin yaklaşık beş sene sonra kardeşleri ile ev ortamında daha az çatışma yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Yörükan, 2011).

Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar özgüven sahibi olmakla birlikte, yetişkin olduklarında yakın ve sosyal ilişkilerinde de güvenli bağlanma geliştirirler. Güvensiz bağlanma geliştiren çocuklar ise tam aksine kendilerini değersiz görürler, başkalarına az güvendikleri için de yetişkin olduklarında hem kişisel hem de kişiler arası ilişkilerinde sorunlar ve uyum problemleri yaşamaktadırlar (Erözkan, 2011).

Yetişkin bağlanması temel bazı benzerlikler bulunmasına karşın bebeklik bağlanmasından önemli açılardan farklılık gösterir. En önemli farklılıklardan birisi çocukluk bağlanmasının tek taraflı olmasıdır. Bağlanılan kişi bakım ve güvenlik verir, bakım almaz. Yetişkin bağlanma ilişkilerinin en yaygın olanı karşılıklı olmasıdır. Her ortak, hem bakım veren hem de bakım alan kişidir aynı zamanda. Daha da önemlisi bağlanma ilişkisi, dışsal ve gözlemlenen birliğin dışında içsel olarak temsil edilen beklenti ve inançları barındırır. İkinci bir farklılık ise bebek ve çocukların kendilerini tam anlamı ile güvende hissedebilmeleri için bakım veren kişiyle fiziksel temas kurma gereksinim duymalarıdır. Ergenler ve yetişkinler ise bağlanma kişisinin gerekli görürlerse kendilerine dokunabileceklerine dair sahip oldukları bilinç, onlarda bir rahatlama kaynağı oluşturur. Bir diğer farklılık ise bebek yada küçük çocuk için temel bağlanma kişisi genellikle anne ya da baba iken yetişkinlerde en yaygın olarak bir akran, çoğunlukla da bir cinsel ortaktır (Hazan ve Shaver 1994).

2.3.1.2 Ergenlikte Bağlanma

Bebeklik döneminin ilk yıllarında yaşanan bağımlılık gereksinimi ergenlik dönemi ile yeniden yaşanır ve genç bağımlılık ile bağımsızlık arasında git gel yaşar. Bazen çocuksu hatta bebeksi davranır. Blos (1989) bu durumun nedenini ergenlik döneminde yaşanan çocuksu sevgi ve nefret nesnelere saldırı ve libidinal katarsiz ile bağlanmayı kesme olarak açıklamıştır. Kroger'e (1985) göre ebeveynle içselleştirilmiş olan bağı kesme ergen için bireyleşmenin doğal bir sonucudur (Akt. Aslan ve Güven 2010).

Bebeklik ve çocukluk döneminde anne babanın yerine getirdiği işlevleri, duygusal desteği ve güvende olma ihtiyacını akranlar doyurabilirse ergen için bağlanma anne babadan sonra akranlara geçer. Bu geçişin tam olarak ne zaman olduğu kuram tarafından tam olarak ortaya konmamakla birlikte, anne baba bağlanma kişileri olarak önemlerini hiçbir zaman tam olarak kaybetmezler (Hazan ve Shaver 1994).

Çocukluk döneminde oluşan bağlanma davranışı ergenlik döneminde de süreklilik göstererek kendisini hissettirir ve bu süreklilik daha da dirençli hale gelir (Morsünbül ve Çok 2011).

Ergenlik döneminde bağlanma davranışı; ilginin anne babadan ziyade akranlara yönelmesi dolayısı ile değişikliğe uğrar. Ergenin çocukken kurduğu bağlanma ilişkisi bu dönemdeki değişikliklerde önemli rol oynar. Bu dönemde her ne kadar akran bağlanması ön plana çıksa da ebeveyn ile kurulan erken bağlanma ilişkisi onun için hala güçlü ve kalıcı bir etkiye sahiptir. Sümer ve Güngör'e (1999) göre yapılan araştırma sonuçları, ergenlik döneminde ailesi ile sağlıklı bir bağlanma ilişkisi içinde bulunan ergenlerin arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde daha başarılı olduklarını, yüksek düzeyde özsaygılarının olduğunu, sosyal açıdan kendilerine daha çok güvendiklerini ve fiziksel açıdan da daha sağlıklı olduklarını göstermiştir. Özellikle erken yaşlarda çocuklarına sevgi ve yakınlık gösteren, onları destekleyen, ihtiyaç ve gereksinimlerine karşı kayıtsız kalmayan ve tutarlı olarak karşılayan ailelerin çocukları güvenli bağlanma geliştirmektedirler (Deniz, 2006).

Ergenlik döneminde bağlanma süreci Raja ve diğerlerine (1991) göre üç biçimde açıklanmıştır. İlki anne babadan arkadaşlara doğru bir yönelimin olmasıdır ve bu şekilde ergenler özerkliklerini kazanmaya çalışırlar. Arkadaşlara ve anne babaya bağlanma bu süreçte zıt yönlüdür. İkinci açıklamaya göre ergenler için aile ve arkadaşlar iki ayrı dünya oluşturur. Bu süreçte anne babaya bağlanma arkadaşlara bağlanmadan bağımsız olabilir. Üçüncü ve son açıklamaya göre, hem anne babaya bağlanma hem de arkadaşlara bağlanma birbiri ile uyum içinde olabilir (Akt., Morsünbül ve Çok 2011).

Yapılan araştırmalar, ebeveynler tarafından ortaya konan tutum ve yaklaşımların çocuklarının geliştirecekleri bağlanma stili ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermiştir. Güvenli olmayan bağlanma stiline sahip aileleri olan ergenler de güvensiz bağlanma stiline sahip olduklarından, kişiler arası ilişkilerde çok daha fazla

sorun yaşarlar. Ayrıca güvensiz bağlanma stiline sahip bu ergenlerde suç işleme, düşük özsaygı, anti-sosyal davranışlar, yakın ilişki kurmada zorluk, yalnızlık hissi ve utanç gibi duygular yoğun yaşanır (Deniz, 2006).

Bağlanma stiline hem ergenlik hem de yetişkinlik yaşamında olumlu veya olumsuz etki yapabilen yönleri vardır. Özellikle ergenlerin kimlik arayışı süreci ve genel uyumları ile bağlanma stilleri arasında önemli bir etkileşim vardır (Erözkan, 2004).

Ergenler stres oluşturan durum ve olaylar karşısında duygusal destek alabilmek için çoğunlukla arkadaşlarına yönelirler. Bununla birlikte bu durum onları anne babalarının desteğinden koparmaz, buna da ihtiyaç duyarlar. Ergenler bazı bağlanma ihtiyaçlarını anne babaları ile olan ilişkilerinde karşılayarak iyi oluş hallerini yordamaktadırlar (Morsünbül ve Çok 2011).

Cooper ve arkadaşları bağlanma stilleri ile problemleri davranışlar arasındaki ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişkileri araştırmışlar ve bu araştırmaları sonunda; güvenli bağlanma stiline sahip ergenlerin daha çok uyum yeteneğine sahip oldukları ve daha az seviyede risk alma davranışı gösterdikleri, kaygılı bağlanma stiline sahip ergenlerin en düşük seviyede uyum yeteneği ve en yüksek seviyede risk alma davranışı gösterdikleri, kaçınan düzeyde bağlanma stiline sahip ergenlerin ise en yüksek oranda sorunlu davranışlar gösterdikleri görülmüştür (Morsünbül ve Çok 2011).

Ergenlikte psikopatolojiye sebep olan unsurlardan biri de kişinin bağlanma tarzıdır. Kararsız bağlanma stiline sahip ergenlerin ilgi çekmek için sorunlarını abarttıkları, kaçınan bağlanma stiline sahip ergenlerin ise sorunlarını görmezden gelmeye eğilimli oldukları görülmüştür. Kararsız bağlanma tarzına sahip ergenlerde, anksiyete, düşünce bozuklukları, depresyon ve sosyal kabul görme gereksinimi gibi sorunlar diğer gruplara göre daha çok görülmektedir. Ayrıca madde kötüye kullanımı ve buna bağlı olarak anti sosyal kişilik bozukluğu ve davranım bozukluğu da kaçınan bağlanma grubuna giren ergenlerde daha sık görülebilen psikopatolojilerdendir (Tüzün ve Sayar 2006).

2.3.1.3 Yetişkinlikte Bağlanma

Bireysel ve kişiler arası psikolojik süreçleri iyi analiz etme fırsatı vermesi nedeni ile yetişkinlerin düşünce, duygu ve davranışlarını araştırma ve inceleme hususunda

bağlanma kuramı, sosyal psikologlar tarafından sıkça kullanılır hale gelmiştir (Sümer ve diğ. 2005).

Yetişkin bağlanma biçimleri yaklaşık olarak 20 yıl önce ilk kez Kaplan, Main ve Cassidy tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Bu incelemeler sonunda Main ve arkadaşları yetişkinlerin kendi çocukluklarına dair değerlendirmelerinin şu anki davranış ve düşünceleri üzerinde etkisinin olabileceği görüşünden yola çıkarak Ainsworth'un bu konudaki sınıflamalarıyla da tutarlı olan Yetişkin Bağlanma Görüşleri olarak adlandırdıkları ölçeği geliştirmişlerdir (Zerenoglu, 2011).

Yetişkinlerin bağlanma davranışlarının ele alınıp incelendiği çalışmalarda, çocuklar ile ebeveynlerinin bağlanma biçimlerinin % 85 oranında birbirine benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur. Elde edilen bu sonuçlar bağlanma örüntüsünün ebeveynlerince sonraki kuşaklara aktarıldığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak şu söylenebilir ki, yetişkinlerin çevreleri ile kurdukları ilişkiler aslında ebeveynlerinin de bu ilişkilerdeki konumunu ve yerini gösterir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, çocukların yabancı ortamlarda gösterdikleri davranış örüntüsü ile ebeveynlerinin gösterdikleri davranış örüntüleri arasında benzerlikler vardır. Saplantılı bağlanma tarzına sahip yetişkinlerin çocukları tutarsız, kaçınan bağlanma tarzına sahip yetişkinlerin çocukları kaçınan, güvenli yani özerk bağlanma tarzına sahip yetişkinlerin çocukları güvenli davranış ve kişilikler ortaya koymaktadırlar (Bozkurt, 2006).

Bartholomew ve Horowitz (1991), Bowlby'nin bağlanma kuramına dayanarak, hem benliğe hem de başkalarına ait zihinsel modellerin olumlu ve olumsuz olma durumlarının çaprazlamasından yola çıkarak; güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı olmak üzere dördü yetişkin bağlanma stili geliştirmişlerdir. Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler; olumlu benlik algısına sahiptirler ve kendilerini sevmeye değer görürler. Bununla birlikte başkalarının da güvenilir ve destek veren kişiler olduklarına inanırlar. Bu sayede hem özerk kalmayı hem de yakınlık kurmayı başarabilirler. Kayıtsız bağlanma stiline sahip kişiler; yüksek özsaygıya sahip olmakla birlikte özerkliğe oldukça fazla önem verirler. Başkalarına karşı olumsuz tutum içindedirler, onların gerekliliğini ve gereksinimlerini reddederler. Korkulu bağlanma stiline sahip kişiler; düşük özsaygıya sahip olmakla birlikte fazlaca kaygılıdırlar. Başkalarının reddedici ve güvenilmez olduğu yönünde düşünceye sahiptirler. Saplantılı bağlanma stiline sahip kişiler ise; kendilerini değersiz

hissederler ve kendilerini sevilmeye layık görmezler. İlişkilerinde gerçekçi olmayan beklentileri vardır, kendilerini kanıtlama ya da doğrulama eğilimindedirler (Akt., Terzi ve Çankaya 2009).

2.3.2 Bağlanma Kuramları

Bağlanma terimini ilk olarak, 1958 de Bowlby'nin kullanmasının hemen ardından birçok araştırmacı; daha çok doğuştan getirilen ve bebeğin annesine duyduğu biyolojik unsurlar tarafından yönlendirilen, bebek için sosyal ilişkilerin başlangıç anını oluşturan; emme, gülümseme, ağlama, çağırma, izleme, bekleme, arama vb. gibi davranışlarla kendini gösteren ve bireyin gelecek yaşamındaki ilişkiler için kilit noktası olacak bu ilişki biçimini ele almıştır (Soysal ve diğ. 2005).

Bu araştırmada Ainsworth, Hazan ve Shaver, Bartholomew, Bowlby gibi psikologların ve araştırmacıların bağlanma kuramı üzerine yaptıkları çalışmalara yer verilmekle birlikte özellikle Bowlby'nin bağlanma kuramına katkısının daha fazla olduğu düşünüldüğünden görüşlerine daha fazla değinilecektir.

2.3.2.1 Ainsworth'ün Üçlü Bağlanma Modeli

Bağlanma teorisinin işlemsel tanımını ilk olarak yapan Kanadalı bir psikolog olan Ainsworth'dur. Ainsworth bağlanma ile ilgili ilk çalışmalarına Bowlby ile başlamasına ve onun görüşlerini paylaşmasına karşın daha sonra bebekler üzerinde yaptığı çalışmalarda Bowlby'nin ortaya koyduğu tezlerden daha fazlasını içeren sonuçlara ulaştı. Garip durum (strange situation) adı verilen deneyinde; onikinci haftada bir bebek ve annesi laboratuara alınarak bebeğin sekiz dakika boyunca bir yabancı ile annesi olmadan yalnız kalması sağlanmıştır. Bu deneyde özellikle anneden ayrılma ve anneye kavuşma anı can alıcı nokta olarak kabul edilmiştir. Yapılan bu araştırmada bebeklerin ortaya koydukları tavır ve tarzların üç grupta toplandığı görülmüş. Birinci gruptaki bebekler anne giderken normal bir gerilim yaşamışlar ve anne geri döndüğünde ise sevinçli ve mutlu bir karşılama içine girmiştir. İkinci gruptaki bebekler anne ortamdan ayrılırken aşırı üzüntü ve anneden ayrılmama davranışı göstermiştir. Üçüncü gruptaki bebekler ise anneden ayrılma anında oldukça sakin ve tepkisiz iken buluşma anında anneyi reddedici ve onu uzaklaştırıcı bir davranış içine girmiştir. Ainsworth ve arkadaşları bu araştırma sonunda bebeklerin her iki anda verdikleri tepkiye göre emniyetli (güvenli) ya da

emniyetsiz bağlanma tarzı olarak iki ayrı gruba dâhil etmişler. Emniyetsiz bağlanmayı da kararsız ve kaçınan olarak ikiye ayırmışlardır. Ainswort'a göre güvenli bağlanma çocuğun psikolojik gelişimi için oldukça büyük öneme sahiptir (Tüzün ve Sayar 2006).

2.3.2.2 Hazan ve Shaver'ın Üçlü Bağlanma Modeli

Hazan ve Shaver bağlanma kavramını ilk kez formüle etmişlerdir. Annelerin, bebeklerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri ile bağlantılı olarak, bebeklerin anneleri ile ilişkiye girme hususunda çaba göstermeleri bağlanma sisteminin temelini atılmasına yol açar. Yaşamın ilk yıllarında atılan bu ilişkiyel modelin insanlar yaşamlarının ilerleyen yıllarında da diğer ilişkilerinde de kullanmakta ve bu şekilde diğer insanlarla da bağlanma gerçekleşmektedir. Bağlanma aynı zamanda bireylerin kendilerini güvencede hissetmelerini sağlayarak bireyi korku ve endişeden uzak tutan bir yapıya sahiptir. Hazan ve Shaver, bağlanma unsurunun daha iyi anlaşılması açısından; bağlanma ilişkilerinin doğası, ergenlik ve yetişkinlikteki bağlanmanın işlevi ve değişimi, bağlanma güvenliğinde değişim ve süreklilik, bağlanma, bakım ve cinsiyet bütünleşmesi gibi bir sınıflama yapmışlardır. Hazan ve Shaver, ergenler ve yetişkinler için bağlanma stillerini güvenli, kaygılı ve kaçınan olarak sınıflandırmışlardır (Erözkan, 2004). Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler sosyal bakımdan girişken, kendine güvenen, yakın ilişkiler kurmaktan çekinmezler. Kaygılı bağlanma stiline sahip kişiler kendilerine güvenmezler, terk edilmek ve reddedilmekten kaygı duyup korkarlar. Kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler ise yakın ilişkiler kurmaktan ve kendilerini açmaktan kaçınırlar, sosyal açıdan baskılanmış oldukları görülür (Çalışır, 2009).

2.3.2.3 Bartholomew'in Dörtlü Bağlanma Modeli

Bartholomew ve Horowitz (1991) yaptıkları araştırmalar ve gözlemler sonucunda benlik ve diğerleri bağlanma modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde; güvenli, korkulu, kayıtsız ve saplantılı olmak üzere dört bağlanma stili bulunmakta olup her stilinin davranış özellikleri tanımlanmıştır. Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler kendilerini olduğu gibi kabul ederler ve hem kendilerini hem de kendileri dışındaki başkalarını olumlu değerlendirirler, onları değerli ve güvenilir algılayarak kabul edici bir tutum ortaya koyarlar, sosyal hayatı da olumlu algırlar. Saplantılı bağlanma stiline sahip kişiler kendilerini olumsuz değerlendirirken başkalarını olumlu

değerlendirirler. Bu stildeki bir kişinin kendini değerli hissetmesi ve kendisine önem vermesi başkalarının onu kabul etmesine bağlıdır. Bu sebeple kendi değerliliklerini ortaya koyabilmek için başkalarının onayını kazanmaya çalışırlar, bunun için çaba harcarlar. Kayıtsız bağlanma stiline sahip kişiler kendilerini olumlu görürken başkalarını olumsuz görüp, olumsuz değerlendirirler. Kendilerine aşırı güvenirlere fakat bu güven diğerleri ile ilişki kuracak kadar güçlü değildir. Kurdukları ilişkilerde kaygı düzeyleri düşük iken kaçınma davranışları yüksektir. Başkalarına karşı besledikleri düşmanlık nedeni ile ortaya koydukları ilişkide duygusal uzaklık ve soğukluk gösterirler. Korkulu bağlanma stiline sahip kişiler hem kendilerini olumsuz değerlendirirler hem de başkalarını. İlişkilerinde yakınlık istemelerine karşın başkalarına güvenmediklerinden veya reddedilmekten korktuklarından için bu ihtimali yaşamamak için yakın ilişkilerden ve sosyal durumlardan kaçınmaktadırlar. Her bir bağlanma stili farklı kişilik özellikleriyle ve farklı türde problemlerle ilişkilidir (Erözkan, 2011).

2.3.2.4 Bowlby Dörtlü Bağlanma Modeli

Bağlanma kuramı John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından gerçekleştirilen ortak çalışmalar sonucu gelişmekle birlikte, özellikle Bowlby'nin araştırma ve tezleri bu kuramın temelini oluşturmuştur. Mary Ainsworth daha çok Bowlby'nin görüşlerini deneme yoluyla analiz etmeye çalışmış ve bu konuda oluşturduğu yeni fikirler ile teorinin gelişmesine yardımcı olmuştur (Kavlak ve Şirin 2009).

Bağlanma konusu ile ilgili geçmişte yapılan çalışmaların daha çok öğrenme kuramının bağlanma konusuna ilişkin ortaya koyduğu açıklamaları çürütmek ve Bowlby'nin biyolojik temelli fikirlerini desteklemek amacı ile yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Bowlby'nin gözlemleri sonucu ortaya koyduğu biyolojik bağlanma kuramı ile Freud'un psikoanalitik yaklaşımı arasında birçok ortak nokta bulunmaktadır (Soysal ve diğ. 2005).

Bowlby 1930-1950 yılları arasında psikanalist grupta aktif olarak çalışmış bir çocuk psikanalistidir. Bu nedenle çocukluk yıllarında psikopatolojiye neden olan etkenlerle ilgilenmiştir. Kuramı aslında bir çocuk psikanalizi olup hem teorik anlamda hem de psikoterapi uygulamaları açısından önemli katkılar yapmıştır. Kuramının temel noktası annenin bebeğe dış dünyayı tanıyıp inceleyebileceği, gerektiğinde kendini emniyette hissetmesini sağlayan, geri dönüşler yapabileceği güvenilir bir ortam

oluşturmasıdır. Çocuk ile bakım veren arasında kurulan bağlanma ilişkisinin derinlemesine incelemesi ve bu ilişkinin yetişkinlikte görülen psikopatolojik durumlarla bir bağlantısının kurulması Bowlby'nin "Bağlanma Kuramı" ile ön plana çıkmış ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Harlow'un, anne bebeklik döneminde çocuğunun açlık ve susuzluk gibi ihtiyaçlarını karşıladığı için anne ve çocuğu arasında bağlanma oluşur tezi, Bowlby'in araştırmalarının da temelini oluşturmuştur. Ayrıca Harlow maymunlar üzerinde yaptığı araştırmaların da sonucuna dayanarak; anne ve çocuk arasında oluşan sevgi bağının yetişkinlikte kişinin diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde güven duygusunun oluşumuna etki ettiğini ifade etmiştir (Akt., Tüzün ve Sayar 2006).

Bowlby'nin bağlanma ile ilgili araştırmaları uzunca süren çalışmaları sonucunda anne yoksunluğuna olan ilgisinden kaynaklanmaktadır. Bakım verenlerinden ayrılmış çocukların iki yönlü tepki gösterdiklerini gözlemledi. İlki; protesto, umutsuzluk, edilgenlik, umutsuzluk ve duygusal kopma gibi bir çok çocuğun gösterdiği, giderek kestirebilir ortak tepkilerdir. İkincisi ise; kısa süreli ayrılıkların bile uzun süreli etkilerinin olduğu tepkilerdir. Bowlby'e göre çocuğun koruyucusundan ayrılmaya karşı gösterdiği yüksek düzeydeki tepkiler kaygı ve protesto şeklinde olabilir. Yakınlığı yeniden sağlama umudunu kaybeden çocuk ruhsal ve fiziksel olarak da tükenir. Uzun ayrılıklara verilen tepkiler bağlanma sisteminin işlerliğini yansıtır. Bowlby'e göre bağlanma sistemi çocuğun sıkıntı sinyallerine bakım veren tarafından; örgütlü ve düzenlenmiş düzeyde cevap verildiği, çocuğun ne beklediğini öğrendiği ve davranışlarını buna göre ayarladığı bir sistemdir. Bu sistem Bowlby'nin deyimi ile içsel çalışan modeller olarak adlandırılır. Bu modeller aynı zamanda daha sonraki yıllardaki yakın ilişkilerinde kişinin, duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına da yön verir (Hazan ve Shaver 1994).

Bowlby'nin 1950 yılında Londra'da yaşayan evsiz çocuklar üzerinde yaptığı araştırma sonunda; erkek çocukların annelerinden erken yaşlarda ayrılmalarının, özellikle ergenlik ve yaşamın ilerleyen yıllarında suçluluk oranını artırdığını görmüştür. Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular ebeveyn-çocuk iletişiminin önemini artırmıştır (Soysal ve diğ. 2005).

Bowlby annenin çocuğuna karşı hissettiği duygusal bağı "annelik duygusu", çocuğun annesine yönelik duygusal bağı da "bağlanma" olarak tanımlamıştır (Ertürk, 2003).

Bowlby (1980) bağlanma davranışını kişinin korktuğu anda başka bir figür ile yakınlık ve ilişki kurma isteği olarak tanımlar. Bebeklik döneminde temeli atılan bağlanma davranışı kişi için yetişkinlikte kurduğu bağlanma davranışı üzerinde etkili olmaktadır (Akt., Deniz, 2006).

Bowlby'e göre bağlanma çocuk açısında oldukça önemli yaşamsal bir değere sahiptir ve insan yaşamı için temel olan üç işlevi vardır. Birincisi kişinin çevreyi ve yaşamı keşfederken her an geri dönebilecek bir limandır. İkincisi kişinin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama. Üçüncüsü de hayata karşı kişide güvenlik duygusu geliştirme şansı vermesidir. Bu gereksinimler karşılanmadığı takdirde çocukta oluşan özbenlik algısına bağlı olarak patoloji gelişebilmektedir (Tüzün ve Sayar 2006).

Bağlanma davranışı türe özgü bir davranış gibi algılansa da aslında bütün canlılar için geçerli sayılabilecek anne ile bebek arasındaki ilişkinin vazgeçilmeyen boyutudur. Bowlby'ye göre bebek bağlanma gerçekleştirdiği kişiden ayrılmaya başladığında yakınlığın tekrar sürdürebilmesi için belirli davranışsal sistemler harekete geçer. Kişiler arası iletişim aracılığı ile insan varlığının içsel gelişim modelleri gelişir (Erözkan, 2004).

Bilişsel temsiller Bowlby'nin kuramında "içsel çalışan modeller" olarak adlandırılır ve kuramının temel yapı taşıdır. Bebek ihtiyaç duyduğunda bakıcısının ilgi ve desteğini yakından hisseder ise ve olumlu tepkiler alırsa, bakıcısının ulaşılabilir ve destekleyici olduğuna dair içsel bilişsel içsel temsiller geliştirir. Aksi durumda bebek kendisini değersiz ve sevmeye layık olmayan biri olarak kabul eder ve bakıcısını reddedici bir tutum ortaya koyar. Bebeklik döneminde temeli atılan bu içsel çalışan modeller ergenlik dönemine kadar sürekli pekiştirilir. Ergenlik döneminde ve yetişkinlikte kişiler pekiştirdikleri bu içsel çalışan modelleri kendileri için önemli ilişkilerinde de kullanırlar (Morsünbül ve Çok 2011).

Bir annenin bebeğine sevgi ile bağlanması olarak ifade edilen maternal bağlanma kavramını, anne ve çocuk arasında sürekli, sıcak ve yakın bir ilişkinin olması ve bu durumdan hem annenin hem de çocuğun memnun olarak haz alması olarak tanımlamıştır (Kavlak ve Şirin 2009).

Holmes, (1993) bebekte bağlanma davranışının oluşmasında gözlenen ve Bowlby tarafından ortaya konan; emme, yapışma, izleme, ağlama ve gülme olmak üzere beş

tutum olduğunu ifade etmiştir. Bağlanmanın temel özellikleri ise; yakın olma, korunma, güven duyma ve hissedilme gereksinimidir (Akt., Ertürk, 2003).

Waters, (1994) Bowlby'nin bağlanma kuramına dayanarak bağlanmanın; erken ilişki, ilk sosyal nesne olan annenin duyarlı ve etkileşebilen özellikler taşıması, erken dönem ben ve diğer ayrışması, erken güvenli tutum, ayrılık protestosu, güvenli-temel tutumun pekişmesi, güvenli-temel tutumun anneden başka kişilere aktarılması ve aktarılan kişiden güvenli ilişki yanıtının alınması ve diğer kişilerle ilişkinin olgunlaşması gibi belli başlı aşamalardan geçerek oluştuğunu ifade etmiştir (Akt., Ertürk, 2003).

Bowlby, kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki olumlu ve olumsuz temsillerinin temelini oluşturduğu içsel çalışan modeller sistemine göre yetişkinlik dönemindeki bağlanma süreci için dörtlü bir model kullanmıştır. Güvenli bağlanma; bu bağlanma stiline sahip kişiler hem kendileri hem de kendileri dışındaki diğer kişilere ilişkin olumlu bilişsel modellere sahiptirler. Saplantı bağlanma; bu tarz bağlanma stiline sahip kişiler kendileri için olumsuz bir benlik algısına sahipken, başkaları için olumlu bilişsel öğelere sahiptirler. Kayıtsız bağlanma; bu tarz bağlanma stiline sahip kişiler kendileri için olumlu bir benlik algısına sahipken, başkaları için olumsuz bilişsel öğelere sahiptirler. Korkulu bağlanma; bu tarz bağlanma stiline sahip kişiler hem kendileri için hem de başkaları için olumsuz bilişsel öğelere sahiptirler (Morsünbül ve Çok 2011).

2.4 Bağlanma ve Kaygı İlişkisi

Bağlanma kuramı psikolojinin çeşitli alt dalları açısından özellikle de klinik psikolojide önemle üzerinde durulan bir kavramdır. Bazı psikopatolojilerin gelişimsel bağlamının ve yatkınlaştırıcı unsurlarının ortaya konup daha iyi anlaşılması bakımından bağlanma kuramı önemlidir (Çalışır, 2009).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda özellikle stresle başa çıkma yolları ile bağlanma tarzları arasındaki ilişki üzerinde durulduğu görülüyor (Terzi ve Çankaya 2009).

Birey için stres yaşatan olaylarla ilgili verilen duygusal tepkilerin önemli belirleyicisi olan negatif ruh halinin kontrol altında olması oldukça önemlidir. İnsanların stres oluşturan olaylara nasıl bir duygusal tepki göstereceğini belirleyen en önemli

unsurlardan biri de bağlanma duygusudur. Bağlanma duygusu aynı zamanda kişinin inançları ile ilişkili olduğu için karmaşık bir içeriğe sahiptir (Erözkan, 2004).

Stres ile ilgili literatür incelendiğinde bağlanma stillerinin kişinin stres ile başa çıkma davranışlarını etkilediği vurgulanmıştır. Bunun nedeni bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma çabası kişinin kendine ve başkalarına ne kadar güvenebileceğine ilişkin kararlarını ve stres oluşturan olayın bilişsel olarak yorumlamasını içermesidir. Mikulincer ve Florian'a (1995) göre güvenli bağlanma stili kişilerin stresle başa çıkmalarına destek olan içsel ve gerekli bir kaynaktır. Güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin stresten kaynaklanan olumsuz duygularını daha kolay kontrol altına aldıkları ve bu olumsuz duygu durumlarını düzeltmede daha çok kendilerine güvendikleri, sosyal destek algıları daha yüksek olduğu için stresle başa çıkma konusunda bu özelliklerini daha çok ve etkili kullandıkları ifade edilmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip kişilerin stresle başa çıkma konusunda tepkisellik ya da problemlere sapanma gibi etkisi az yöntemler kullandıkları; kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip kişilerin ise yüksek kaçınma davranışını üst düzeyde gösterdikleri ifade edilmektedir (Akt., Terzi ve Çankaya 2009).

Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler, gerginliği kabullenme ve göstermenin diğer insanlarda da destekleyici bir etki uyandırdığını öğrendiklerinden ve zor durumda kaldıkları süreçlerde başkalarından yardım istemenin bu zor durumla başa çıkma konusunda iyi bir yol olduğunu bilirler. Güvensiz veya belli bir yaşantıdan dolayı güveni kaybolan kişiler, stres oluşturan durumlar ile ilgili zihinsel ya da gerçek bir uğraşı içine girerler. Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler, hem kendilerine hem de diğerlerine ait olumlu inançlara ve bakış açılarına sahip olduklarından, zihinsel sağlığın devam ettirilmesi ve stres dönemlerinde etkin başa çıkma açısından güçlüdürler. İyimserlikleri ve güçlü özgüvenleri onların olumlu ve duruma uygun bir kendilik bakış açısına sahip olmalarına yardımcı olur. Kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler, stresle bağlantılı ipuçlarını devre dışı bırakarak stresle baş etmeye çalışırlar. Stresin asıl kaynağının kendileri olduğuna ilişkin düşüncelerini uzaklaştırabilmek adına bireysel yetersizliklerini göz ardı edip, diğer kişiler ile yeterli, güçlü ve olumlu bir kendilik imajı sağlamak adına duygulanım düzenleme girişimlerinde bulunurlar. Kaygılı bağlanma stiline sahip kişiler ise bağlanma figürleri ile olan uzaklığı en az düzeye indirerek, bu figürün kendilerine sağlayacağı güven duygusu üst seviyeye çıkarmaya çalışarak stresle mücadele yolunu denerler (Çalışır, 2009).

Bağlanma biçimi kişilik gelişimi ve ruhsal yapı üzerinde oldukça önemli bir öneme sahiptir. Bu konuda Shaver ve Brennan 224 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları bir araştırmaya dayanarak, bağlanma biçiminin insanın kişiliği üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin, güvensiz bağlanma stiline sahip kişilere oranla daha az nörotik, daha az kaygılı, daha sıcak ve daha dışa dönük olduklarını görülmüştür. Kaçınmalı bağlanma stiline sahip kişilerin daha depresif, ilişkilerinde daha doyumsuz, daha uyumsuz oldukları, ilişkilerinin daha kısa sürdüğü, korkulu bağlanma stiline sahip kişilerin ise duygusal ilişki kuramayan ve sosyal ilişkilerden kaçınan yetişkinler oldukları belirlenmiştir (Deniz, 2006).

Çocuğun anneye bağlanma biçimi ve niteliği kendine güveni yordarken, çocuğun babaya bağlanma niteliği kaygı/içekapanıklık gibi davranışsal problemler ile açıklanmıştır (Morsünbül ve Çok 2011).

Bowlby'ye göre güvensiz bağlanma tek başına psikopatolojilerin belirleyicisi olmayabilir, önemli olan güvensiz bağlanma ilişkisinin psikopatolojide oynadığı rolü belirlemektir (Soysal ve diğ. 2005).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, bu araçların geçerlilik ve güvenilirlikleri, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli türündedir. Bu modelle öğrencilerin bağlanma stilleri ile kaygıları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

İlişkiyel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1991).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2014–2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki resmi ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri olmuştur.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken evrenden katmanlı örnekleme yöntemiyle Fatih ilçesindeki ortaokullar sosyo-ekonomik seviye açısından üst, orta ve alt seviye olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ortaokul 8. sınıflardan seçkisiz örnekleme yöntemleriyle toplam 600 öğrenci seçilmiştir. Verilerin geri dönüşümünde çıkabilecek aksaklıkları da göz önüne alarak toplam 650 öğrenciyeye veri toplama araçları uygulanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek için “Sınav Kaygısı Ölçeği”, öğrencilerin bağlanma stillerini ölçmek amacı ile “İlişki Ölçekleri Anketi”, ve ailenin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla da, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, ortaokul öğrencileri ve ailelerinin sosyo-demografik özelliklerini hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ana babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, bakımı gerçekleştiren kişi, anne babanın birlikte/boşanmış olma durumu, dersane/kursa gitme durumu, okuldaki başarılarını nasıl algıladıkları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Kaygıyı etkileyen faktörler; yaş, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kişinin başarı durumuna ilişkin algısıdır (Kurt, 2011).

3.3.2 Sınav Kaygısı Envanteri

1974-1979 yıllarında Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından gerçekleştirilen beş yıllık bir araştırmanın ürünüdür. Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger'in 1980 de İngilizce olarak A.B.D. geliştirip yayınladığı bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasıdır (Öner, 1990).

Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan, belirli duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilen psikometrik bir ölçektir (Öner, 1990).

Ülkemizde yaygın olduğu izlenimini veren sınav kaygısının ve kaygı düzeyinin saptanabilmesi için 1983-1986 yıllarında Necla Öner yönetiminde Boğaziçi Üniversitesinde yürütülen bir dizi uyarlama çalışmaları sonucu Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Türkçeleştirilmiştir (Öner, 1990).

Türkçeleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanterinin güvenilirliği, homojenik (benzeşiklik), iç tutarlık ve puan değişmezliği sınanarak sağlanmıştır (Öner, 1990).

Sınav kaygısı envanterinin güvenilirliği kuramsal ve kavramsal geçerlik yöntemiyle sınanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılığı en yüksek .89 ile en düşük .73 alfa değerleri arasında bulunmuştur. Elde edilen en yüksek güvenilirlik katsayısı tüm test puanlarında .89 ile .84 arasında üniversite örnekleminde elde edilmiştir. Maddelerin iç tutarlılığı ve geçerliliği ile ilgili yapılan madde bırakma toplam puan korelasyonlarından elde edilen puan tüm test için .46'nın, alt testler için .43'ün altına düşmediği görülmüştür (Öner, 1990).

Envanterin Liebert ve Morris (1967)'in önerdiği “duyuşallık” ve “kuruntu” alt boyutları vardır. Bu alt boyutlar SKE'nin alt testlerini oluşturur. “Kuruntu” , sınav kaygısının bilişsel yönüdür. Bireyin genelde kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. “Duyuşallık” ise sınav kaygısının duyuşal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, mide bulantıları, kızarma-sararma, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar duyuşallık belirtileridir (Öner, 1990).

SKE, 20 cümlelik soru maddesi, maddelerin sağ tarafında dört seçenekli [(1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman] yanıt şıkkı ve yönergenin oluşur. Envanterin Türkçe formunda maddelerin sekizi kuruntu (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20), on ikisi ise (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) duyuşallık alt testini oluşturur. Ölçme sonunda üç ayrı puan elde edilir: Kuruntu puanı (SKE-K), Duyuşallık puanı (SKE-D) ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da tümtest puanıdır (SKE-T) (Öner, 1990).

Özellikle lise ve üniversite gençleri için geliştirilen SKE'nin Türkçe uyarlamasının kapsamına ilköğretim 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri de alınmıştır. Envanter formunun üzerinde “Sınav Kaygısı Envanteri” yerine “Sınav Tutum Envanteri” başlığı yazılmıştır. “Kaygı” sözcüğü öğrencilere çağrıştılabileceği olumsuzluktan dolayı kullanılmamıştır ve uygulamacıların da kullanmaması önerilmiştir (Öner, 1990).

Puanlama

SKE'nde her ifade için dört yanıt şıkkı (seçimi) vardır: (1) hemen hiçbir zaman; (2) bazen; (3) sık sık; (4) hemen her zaman. Her şıkkın puan ağırlığı, o şıkka verilen rakamla belirlenir. Yanıtların ağırlığı 1 ile 4 arasında değişir. Ters yönden yazılmış olan ilk maddenin dışındaki diğer 19 maddede “hemen hiçbir zaman” şıkkının ağırlığı 1'dir ve düşük sınav kaygısını belirler. “Hemen her zaman” şıkkının ağırlığı ise 4'tür ve yüksek sınav kaygısını gösterir. Ters yönde olan 1. madde de ise “hemen hiçbir zaman” şıkkı yüksek kaygıyı; “hemen her zaman” şıkkı ise düşük kaygıyı gösterir. Bu sebeple puanlamada 1. maddenin yanıtının ağırlığı, sıralama tersine çevrilerek (ya da verilen yanıt 5'den çıkartılarak) hesaplanır (Öner, 1990).

SKE Tümtest puanı için (SKE-T) için 20 soruya verilen yanıtın hepsi dikkate alınır. En düşük Tümtest puan 20, en yüksek Tümtest puan ise 80'dir. Alttestlerden ise

“Kuruntu puanı” ile (SKE-K) ve “Duyuşallık puanı” (SKE-D) elde edilir. Kuruntu alttestinden (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) elde edilen puanlar 8 ile 32 arasında, duyuşallık alttestinden (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) elde edilen puanlar ise 12 ile 48 arasında değişmektedir. (Öner, 1990).

Elle puanlama işlemleri için iki ayrı anahtar hazırlanmış olup anahtarlar soru-yanıt formunun üzerine yerleştirilerek işaretlenmiş olan her bir yanıtın gösterdiği rakam toplanır. Bu şekilde “Kuruntu Puanı”, “Duyuşallık Puanı” ve her ikisinin toplamı olan “Sınav Kaygısı Tümtest Puanı” elde edilir. Her üç puan yükseldikçe kaygı, kuruntu ve duyuşallık düzeyinde artma olur (Öner, 1990).

Puanların değerlendirilmesinde ortalama ve standart sapmalardan da yararlanır. Eldeki puanın ortalamaya ne kadar yakın ya da uzak olduğunu standart sapmaya bakarak anlamlandırabiliriz. Puan, ortalamanın eksi ve artı bir standart sapma (-+1ss) arasına düşüyorsa, sınav kaygısının (duyuşallık, kuruntu) düzeyinin normal sınırlar içinde olduğuna karar verilir. Ortalamanın (+1ss) üzerindeki puanların giderek yüksek kaygı düzeyini yansıttığı düşünülür (Öner, 1990).

Boş bırakılmış veya geçersiz olarak kabul edilen cevapların sayısı Tüm SKE için 2’den çok, her bir alt test için 1’den fazla olursa form puanlanmaz. Bir ya da iki maddesi geçersiz ya da boş olan formların puan hesaplaması “prorating” denilen bir işlemlerle şöyle yapılır: formda yanıtlanan (19 veya 18) maddeden tüm form için ortalama madde değeri saptanıp çıkan ortalama değeri 20 ile çarpılarak toplam SKE puanı elde edilir. Alt testlerin ortalama madde değeri hesaplanarak aynı işlem alt testler için de yapılabilir (Öner, 1990).

3.3.3 İlişki Ölçekleri Anketi

İlişki ölçekleri anketi, Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiş 30 maddelik bir ölçektir. İlişki Ölçekleri Anketi Hazan ve Shaver’in (1987) bağlanma ölçümlerindeki paragraflarından, Bartholomew ve Horowitz’in (1991) İlişki Anketi’nden ve Collins ve Read’in (1990) Yetişkin Bağlanma Ölçeği’nde kullanılan maddelerden yararlanılarak oluşturulmuştur (Akt. Sümer ve Güngör 1999).

İlişki Ölçekleri Anketi, Sümer ve Güngör tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk ve benzerlerini tanımlamayı amaçlamaktadır. 17 maddeden oluşmakta ve güvenli, saplantılı,

kayıtsız, korkulu bağlanma stile olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir maddenin kendilerini ve yakın ilişkilerindeki genel tutumlarını ne derece tanımladıklarını 7'li Likert tipi ölçeklerinde işaretlemişlerdir. Güvenli ve kayıtsız bağlanma stilleri beşer madde ile ölçülürken saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri dörder madde ile ölçülmektedir (Sümer ve Güngör 1999).

Ölçeğin Türkçe uyarlamalarında yapılan faktör analizinde alt ölçekler arasındaki güvenilirlik katsayıları. 41 ile.71 arasında bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirligi. 54 ile.78 arasında, iç tutarlık katsayı da. 27 ile. 61 arasında değişmektedir. Düşük iç tutarlılıklarına rağmen ölçek kabul edilir düzeyde test tekrar test güvenirligine sahip olduğu saptanmıştır (Sümer ve Güngör 1999).

Korkulu bağlanmayı ifade eden sorular (1, 4, 9, 14); kayıtsız bağlanmayı ifade eden sorular (2, 5 orijinal, 12, 13, 16); güvenli bağlanmayı ifade eden sorular (3, 7, 8, 10, 17); saplantılı bağlanmayı ifade eden sorular (5 ters yüklü, 6, 11, 15)'dir. Ölçekteki her madde 1-7 arasında puan değeri almaktadır.

Ölçeğin ters yüklü maddeleri 5., 7. ve 17. maddeleridir. Bağlanma boyutları hesaplanırken 5. maddenin hem orijinal hem de ters yüklü hali kullanılmaktadır (Altundağ, 2001).

“Güvenli bağlanma” boyutu dışındaki faktörlerde puan artışı sağlıksız bağlanmayı işaret etmektedir. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, faktör puanları değerlendirilmektedir.

Dört bağlanma stilini yansıtan sürekli puanlar, bu stilleri ölçmeyi hedefleyen maddelerin toplanmasından ve bu toplamın her bir ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Böylece alt ölçeklerden alınabilecek puanlar 1 ile 7 arasında değişebilmektedir. Bu yolla elde edilen sürekli puanlar katılımcıları bağlanma stilleri içerisinde gruplandırmak için de kullanılmaktadır. Gruplandırma sürecinde her bir katılımcı, en yüksek puana sahip olduğu bağlanma kategorisine atanmaktadır (Sümer ve Güngör 1999).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci dönem Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Sınavları tarihleri olan 29-30 Nisan 2015 tarihinden bir hafta önce gerçekleştirildi. Araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi ve Kişisel Bilgi

Formu fotokopi ile çoğaltıldı. Uygulamanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındı. Uygulama yapılacak olan okullarının okul müdürlerine ve okulların psikolojik danışmanlarına uygulama hakkında bilgi verildi, uygulamanın yapılacağı gün ve ders saatleri belirlendi. Belirlenen gün ve ders saatlerinde, gönüllü olan öğrencilere araştırmacı tarafından ölçme araçları uygulanarak araştırma verilerine ulaşıldı. Her uygulamadan önce araştırmacı kendisini ve araştırma konusunu öğrencilere tanıttı. Öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamaları için araştırmanın amacı, önemi, verilerin gizli tutulacağı ve kimlik bilgilerinin gerekli olmadığına ilişkin bilgiler verildi. Ayrıca veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağına ilişkin de açıklama yapıldı. Öğrenciler veri toplama araçlarını yanıtlamayı yaklaşık 20 dakikada tamamladılar.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu ve Sınav Kaygısı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi'ne ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan ve geçersiz bulunan cevap kâğıtları değerlendirme dışı bırakıldı. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerini yapmak amacıyla SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 for Windows paket programı kullanıldı.

Verilerin analizinde demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri kullanılarak ölçeklerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Dağılımın normal olduğu koşullarda pearson analizi, bağımsız gruplar t testi ve Anova analizi tercih edilmiştir. Anova sonucunun anlamlı bulunduğu ve varyansların homojen olduğu koşullarda Scheffe analizi tercih edilmiştir. Dağılımların normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis-H analizi tercih edilmiştir.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

4.1 Araştırma Grubunun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait sosyo-demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Çizelge 4.1: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	%geç	%yığ
Kız	299	49,8	49,8	49,8
Erkek	301	50,2	50,2	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 299’u (% 49,8) kız, 301’i (% 50,2) ise erkektir.

Çizelge 4.2: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	%geç	%yığ
13 Yaş	276	46,0	46,0	46,0
14 Yaş ve üstü	324	54,0	54,0	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 276’sı (% 46) 13 yaş, 324’ü (% 54) ise 14 yaş ve üstündedir..

Çizelge 4.3: Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	f	%	%geç	%yığı
Okur yazar değil	38	6,3	6,3	6,3
İlkokul	176	29,3	29,3	35,7
Ortaokul	142	23,7	23,7	59,3
Lise	148	24,7	24,7	84,0
Üniversite ve üstü	96	16,0	16,0	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 38'i (% 6,3) okur-yazar değil, 176'sı (% 29,3) ilkokul, 142'si (% 23,7) ortaokul, 148'i (% 24,7) lise, 96'sı (% 16) ise üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahiptir.

Çizelge 4.4: Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Öğrenim Durumu	f	%	%geç	%yığı
Okur yazar değil	9	1,5	1,5	1,5
İlkokul	129	21,5	21,5	23,0
Ortaokul	135	22,5	22,5	45,5
Lise	185	30,8	30,8	76,3
Üniversite ve üstü	142	23,7	23,7	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 9'u (% 1,5) okur-yazar değil, 129'u (% 21,5) ilkokul, 135'i (% 22,5) ortaokul, 185'i (% 30,5) lise, 142'si (% 23,7) ise üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahiptir.

Çizelge 4.5: Aylık Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ailenin Aylık Geliri	f	%	%geç	%yığı
900 TL'den az	53	8,8	8,8	8,8
901 - 2000 TL.arası	268	44,7	44,7	53,5
2001 - 3500 TL.arası	164	27,3	27,3	80,8
3501 - 5000 TL.arası	72	12,0	12,0	92,8
5001 TL.den çok	43	7,2	7,2	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 53'ü (% 8,8) 900 TL den az, 268'i (% 44,7) 901-2000 TL arası, 164'ü (% 27,3) 2001-3500 TL arası, 72'si (% 12) 3501-5000 TL arası, 43'ü (% 7,2) ise 5001 TL ve üstünde aylık gelir durumuna sahiptir.

Çizelge 4.6: Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%	%geç	%yığı
1 kardeş	60	10,0	10,0	10,0
2 kardeş	256	42,7	42,7	52,7
3 kardeş	163	27,2	27,2	79,8
4 kardeş ve üzeri	121	20,2	20,2	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 60'ı (% 10) 1 kardeş, 256'sı (% 42,7) 2 kardeş, 163'ü (% 27,2) 3 kardeş, 121'i (% 20,2) ise 4 ve üstünde kardeşe sahiptir.

Çizelge 4.7: Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	f	%	%geç	%yığ
1.çocuk	256	42,7	42,7	42,7
2.çocuk	218	36,3	36,3	79,0
3.çocuk	69	11,5	11,5	90,5
4.çocuk ve üzeri	57	9,5	9,5	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 256’sı (% 42,7) ailenin ilk çocuğu, 218’i (% 36,3) ailenin 2. çocuğu, 69’u (% 11,5) ailenin 3. çocuğu, 57’si (% 9,5) ise ailenin en az 4. sıradaki çocuğudur.

Çizelge 4.8: 0-6 Yaş Arası Bakım Veren Kişi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

0-6 Yaş Arası Bakım Veren	f	%	%geç	%yığ
Anne-Baba	362	60,3	60,3	60,3
Anne veya baba	167	27,8	27,8	88,2
Büyükanne-Büyükbaba	51	8,5	8,5	96,7
Diğer	20	3,3	3,3	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilere 0-6 yaş arasında bakım gösteren kişilerin 362’si (% 60,3) anne-baba birlikte, 167’si (% 27,8) anne ya da baba, 51’i (% 8,5) büyükanne-büyükbaba, 20’si (% 3,3) ise diğer kişilerdir.

Çizelge 4.9: Ebeveynin Medeni Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ebeveyn Medeni Durum	f	%	%geç	%yığ
Evli	558	93,0	93,0	93,0
Ayrı	42	7,0	7,0	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin 558'i (% 93) evli iken; 42'si (% 7) ise ayrıdır.

Çizelge 4.10: Dershaneye/Kursa Gitme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Dershaneye / Kursa Gitme	f	%	%geç	%yığ
Evet	368	61,3	61,3	61,3
Hayır	232	38,7	38,7	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 368'i (% 61,3) sınavlara hazırlık amacıyla dershane ya da kursa gitmekte iken; 232'si (% 38,7) ise bu amaçla herhangi bir kurs ya da dershaneye gitmemektedir.

Çizelge 4.11: Okul Başarısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Başarısı Algısı	f	%	%geç	%yığ
Düşük	61	10,2	10,2	10,2
Orta	204	34,0	34,0	44,2
İyi	242	40,3	40,3	84,5
Çok iyi	93	15,5	15,5	100,0
Toplam	600	100,0	100,0	

Çizelge 4.11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 61'i (% 10,2) okul başarısını düşük olarak, 204'ü (% 34) orta olarak, 242'si (% 40,3) iyi olarak, 93'ü (% 15,5) ise okul başarısını çok iyi olarak değerlendirmektedir.

4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki

Çizelge 4.12: 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri ve Bağlanma Stilleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Puan	N	\bar{x}	SS
Sınav Kaygısı	Kuruntu	600	16,29	0,21
	Duyuşsal	600	27,02	0,31
	Toplam Puan	600	43,31	0,49
Bağlanma Stilleri	Korkulu Bağlanma	600	14,28	0,20
	Kayıtsız Bağlanma	600	19,97	0,25
	Güvenli Bağlanma	600	19,33	0,21
	Saplantılı Bağlanma	600	15,25	0,19

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere araştırma gurubunu oluşturan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğinin *Kuruntu* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 16,29$, standart sapması $SS = 0,21$ olarak; *duyuşsal* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 27,02$, standart sapması $SS = 0,31$ olarak; sınav kaygısı toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 43,31$, standart sapması $SS = 0,49$ olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Bağlanma Stilleri Ölçeğinin *korkulu bağlanma* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 14,28$, standart sapması $SS = 0,20$ olarak; *kayıtsız bağlanma* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 19,97$, standart sapması $SS = 0,25$ olarak; *güvenli bağlanma* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 19,33$, standart sapması $SS = 0,21$ olarak ve saplantılı bağlanma boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 15,25$, standart sapması $SS = 0,18$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.13: Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeğinin Kuruntu Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

	Değişkenler	N	r	p
SKE-Kuruntu	Korkulu Bağlanma	600	,224	p<,001
	Kayıtsız Bağlanma	600	,116	p<,01
	Güvenli Bağlanma	600	-,078	p>,05
	Saplantılı Bağlanma	600	,212	p<,001

Çizelge 4.13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı ölçeği kuruntu alt boyutu puanları ile güvenli bağlanma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r: -,078$; $p >,05$); ancak korkulu bağlanma ($r: ,224$; $p <,001$), kayıtsız bağlanma ($r: ,116$; $p <,01$) ve saplantılı bağlanma ($r: ,212$; $p <,001$) puanları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencilerin korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma düzeyleri arttıkça sınavlara ilişkin kuruntulu kaygıları da artmaktadır.

Çizelge 4.14: Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeğinin Duyuşsallık Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiler

	Değişkenler	N	r	p
SKE-Duyuşsallık	Korkulu Bağlanma	600	,255	p<,001
	Kayıtsız Bağlanma	600	,153	p<,001
	Güvenli Bağlanma	600	-,085	p<,05
	Saplantılı Bağlanma	600	,201	p<,001

Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile sınav kaygısı ölçeğinin duyuşsallık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda duyuşsallık

boyutu puanları ile korkulu bağlanma ($r: ,255; p<,001$), kayıtsız bağlanma ($r: ,1538; p<,001$), ve saplantılı bağlanma ($r: ,201; p<,001$) puanları arasındaki ilişki pozitif yönde; güvenli bağlanma ($r: -,085; p<,05$) puanları arasındaki ilişki ise negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencilerin korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma düzeyleri arttıkça sınav kaygısına ilişkin duyuşsal belirtileri artarken; öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri arttıkça sınav kaygısına ilişkin duyuşsal belirtileri azaltmaktadır.

Çizelge 4.15: Bağlanma Stilleri Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

	Değişkenler	N	r	p
SKE-Toplam	Korkulu Bağlanma	600	,260	p<,001
	Kayıtsız Bağlanma	600	,148	p<,001
	Güvenli Bağlanma	600	-,088	p<,05
	Saplantılı Bağlanma	600	,220	p<,001

Çizelge 4.15'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı ölçeği toplam puanları ile korkulu bağlanma ($r: ,260; p<,001$), kayıtsız bağlanma ($r: ,148; p<,001$), ve saplantılı bağlanma ($r: ,220; p<,001$) puanları arasındaki ilişki pozitif yönde; güvenli bağlanma ($r: -,088; p<,05$) puanları arasındaki ilişki ise negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencilerin korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma düzeyleri arttıkça sınav kaygıları da artmakta iken; öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerinin artması ise onların sınav kaygı düzeylerini azaltmaktadır.

4.2.2 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Ne Düzeyde Farklılaştığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile onlara ait sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular üzerinde durulmuştur.

Çizelge 4.16: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınav Kaygısı	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kuruntu	Kız	299	16,83	5,25	0,30	2,53	598	,012
	Erkek	301	15,75	5,12	0,30			
Duyuşsalılık	Kız	299	28,82	7,51	0,43	5,98	598	,000
	Erkek	301	25,22	7,24	0,42			
Sınav Kaygısı Toplam	Kız	299	45,65	11,82	0,68	4,88	598	,000
	Erkek	301	40,98	11,63	0,67			

Çizelge 4.16’da görüldüğü üzere sınav kaygısı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda ölçeğin kuruntu boyutunda ($t=2,53$; $p<,05$), duyuşsalılık boyutunda ($t=5,98$; $p<,001$) ve ölçek toplam puanında ($t=4,88$; $p<,001$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Yani kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Çizelge 4.17: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınav Kaygısı	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kuruntu	13 yaş	276	15,71	5,00	0,30	-2,504	598	,013
	14 ve üstü yaş	324	16,78	5,35	0,30			
Duyuşsalılık	13 yaş	276	26,61	7,66	0,46	-1,205	598	,229
	14 ve üstü yaş	324	27,36	7,53	0,42			
Sınav Kaygısı Toplam	13 yaş	276	42,33	11,78	0,71	-1,857	598	,064
	14 ve üstü yaş	324	44,14	12,03	0,67			

Çizelge 4.17’de görüldüğü üzere sınav kaygısı ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda ölçeğin duyusallık boyutunda ($t=-1,205$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($t=-1,857$; $p>,05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak kuruntu boyutunda ($t=-2,504$; $p<,05$) 14 yaş ve üstündeki öğrenciler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Yani 14 yaş ve üstündeki öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu düzeyleri 13 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Çizelge 4.18: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kuruntu	Okur-yazar değil	38	17,97	5,32	G.Arası	254,744	4	63,69		
	İlkokul	176	16,59	5,18	G.İçi	16010,37	595	26,91		
	Ortaokul	142	16,49	5,10	Toplam	16265,12	599		2,37	,05
	Lise	148	15,37	4,75						
	Üniversite ve üstü	96	16,19	5,87						
	Toplam	600	16,29	5,21						
Duyuşsallık	Okur-yazar değil	38	27,29	7,65	G.Arası	89,74	4	22,44		
	İlkokul	176	27,27	7,67	G.İçi	34424,09	595	57,86		
	Ortaokul	142	26,89	7,50	Toplam	34513,83	599		,39	,82
	Lise	148	26,44	7,15						
	Üniversite ve üstü	96	27,52	8,28						
	Toplam	600	27,02	7,59						
Sınav Kaygısı Toplam Puan	Okur-yazar değil	38	45,26	11,84	G.Arası	545,42	4	136,36		
	İlkokul	176	43,85	12,01	G.İçi	84895,76	595	142,68		
	Ortaokul	142	43,39	11,75	Toplam	85441,19	599		,96	,43
	Lise	148	41,81	10,95						
	Üniversite ve üstü	96	43,71	13,52						
	Toplam	600	43,31	11,94						

Çizelge 4.18’de görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($F=2,37$; $p>,05$), duyuşsallık alt boyutu ($F=,39$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($F=,96$; $p>,05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.19: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kuruntu	Okur-yazar değil	9	364,17	3,74	4	,443
	İlkokul	129	308,82			
	Ortaokul	135	313,14			
	Lise	185	285,28			
	Üniversite ve üstü	142	296,73			
	Toplam	600				
Duyuşsallık	Okur-yazar değil	9	281,72	2,28	4	,684
	İlkokul	129	293,90			
	Ortaokul	135	303,33			
	Lise	185	290,85			
	Üniversite ve üstü	142	317,56			
	Toplam	600				
Sınav Kaygısı Toplam Puan	Okur-yazar değil	9	312,06	1,65	4	,801
	İlkokul	129	298,44			
	Ortaokul	135	307,43			
	Lise	185	288,52			
	Üniversite ve üstü	142	310,66			
	Toplam	600				

Çizelge 4.19’da görüldüğü üzere örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($X^2=3,74$; $p>,05$), duyuşsallık alt boyutu ($X^2=2,28$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($X^2=1,65$; $p>,05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.20: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kuruntu	900 TL'den az	53	17,55	5,12	G.Arası	118,01	4	29,50		
	901 - 2000 TL.arası	268	16,36	5,31	G.İçi	16147,11	595	27,14		
	2001 - 3500 TL.arası	164	16,07	4,94	Toplam	16265,12	599		1,09	,36
	3501 - 5000 TL.arası	72	15,74	5,11						
	5001 TL.den çok	43	16,02	5,83						
	Toplam	600	16,29	5,21						
Duyuşsallık	900 TL'den az	53	26,89	7,06	G.Arası	61,92	4	15,48		
	901 - 2000 TL.arası	268	27,27	7,80	G.İçi	34451,91	595	57,90		
	2001 - 3500 TL.arası	164	26,92	7,35	Toplam	34513,83	599		,27	,90
	3501 - 5000 TL.arası	72	26,99	7,56						
	5001 TL.den çok	43	26,02	8,08						
	Toplam	600	27,02	7,59						
Sınav Kaygısı Toplam Puan	900 TL'den az	53	44,43	11,03	G.Arası	204,39	4	51,10		
	901 - 2000 TL.arası	268	43,63	12,38	G.İçi	85236,79	595	143,26		
	2001 - 3500 TL.arası	164	42,99	11,35	Toplam	85441,19	599		,36	,84
	3501 - 5000 TL.arası	72	42,72	11,76						
	5001 TL.den çok	43	42,05	13,07						
	Toplam	600	43,31	11,94						

Çizelge 4.20'de görüldüğü üzere örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($F=1,09$; $p>,05$), duyuşsallık alt boyutu ($F=,27$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($F=,36$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.21: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kuruntu	1 kardeş	60	16,08	5,21	G.Arası	186,86	3	62,29		
	2 kardeş	256	15,89	5,19	G.İçi	16078,26	596	26,98		
	3 kardeş	163	16,18	5,19	Toplam	16265,12	599		2,31	,06
	4 kardeş ve üzeri	121	17,37	5,19						
	Toplam	600	16,29	5,21						
Duyuşsalılık	1 kardeş	60	26,73	7,52	G.Arası	86,61	3	28,87		
	2 kardeş	256	26,79	7,74	G.İçi	34427,22	596	57,76		
	3 kardeş	163	26,93	7,46	Toplam	34513,83	599		,50	,68
	4 kardeş ve üzeri	121	27,76	7,52						
	Toplam	600	27,02	7,59						
Sınav Kaygısı Toplam Puan	1 kardeş	60	42,82	11,76	G.Arası	525,44	3	175,15		
	2 kardeş	256	42,68	12,11	G.İçi	84915,74	596	142,48		
	3 kardeş	163	43,12	11,91	Toplam	85441,19	599		1,23	,30
	4 kardeş ve üzeri	121	45,13	11,69						
	Toplam	600	43,31	11,94						

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($F=2,31$; $p>,05$), duyuşsalılık alt boyutu ($F=,50$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($F=1,23$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.22: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kuruntu	1.çocuk	256	16,39	5,33	G.Arası	17,01	3	5,67		
	2.çocuk	218	16,11	5,16	G.İçi	16248,11	596	27,26		
	3.çocuk	69	16,19	5,22	Toplam	16265,12	599		,21	,89
	4.çocuk ve üzeri	57	16,63	4,97						
	Toplam	600	16,29	5,21						
Duyuşsallık	1.çocuk	256	27,16	7,92	G.Arası	96,94	3	32,31		
	2.çocuk	218	27,24	7,31	G.İçi	34416,89	596	57,75		
	3.çocuk	69	25,96	7,73	Toplam	34513,83	599		,56	,64
	4.çocuk ve üzeri	57	26,79	7,04						
	Toplam	600	27,02	7,59						
Sınav Kaygısı Toplam Puan	1.çocuk	256	43,55	12,45	G.Arası	109,60	3	36,53		
	2.çocuk	218	43,35	11,61	G.İçi	85331,59	596	143,18		
	3.çocuk	69	42,14	12,21	Toplam	85441,19	599		,26	,86
	4.çocuk ve üzeri	57	43,42	10,73						
	Toplam	600	43,31	11,94						

Çizelge 4.22’de görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($F=,21$; $p>,05$), duyuşsallık alt boyutu ($F=,56$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($F=,26$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.23: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların 0-6 Yaş Arasında Bakım Veren Kişi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kuruntu	Anne-Baba	362	292,26			
	Anne veya baba	167	310,93			
	Büyükanne-Büyükbaba	51	310,49	2,49	3	,477
	Diğer	20	337,05			
	Toplam	600				
Duyuşsallık	Anne-Baba	362	292,98			
	Anne veya baba	167	314,18			
	Büyükanne-Büyükbaba	51	308,02	1,82	3	,610
	Diğer	20	303,15			
	Toplam	600				
Sınav Kaygısı Toplam Puan	Anne-Baba	362	291,91			
	Anne veya baba	167	314,68			
	Büyükanne-Büyükbaba	51	309,27	2,28	3	,516
	Diğer	20	315,20			
	Toplam	600				

Çizelge 4.23’de görüldüğü üzere örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının 0-6 yaş arasında bakım gösteren kişi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($X^2=2,49$; $p>,05$), duyuşsallık alt boyutu ($X^2=,27$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($X^2=,36$; $p>,05$) gurupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.24: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ebeveynin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınav Kaygısı	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kuruntu	Evli	558	16,21	5,23	0,22	-1,38	598	,168
	Ayrı	42	17,36	4,95	0,76			
Duyuşsalılık	Evli	558	27,03	7,62	0,32	,204	598	,838
	Ayrı	42	26,79	7,28	1,12			
Sınav Kaygısı Toplam	Evli	558	43,24	11,99	0,51	-,471	598	,638
	Ayrı	42	44,14	11,39	1,76			

Çizelge 4.24'te görüldüğü üzere sınav kaygısı ölçeği puanlarının ebeveynin medeni durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda ölçeğin kuruntu boyutunda ($t=-1,38$; $p>,05$), duyuşsalılık boyutunda ($t=,20$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($t=-,47$; $p>,05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.25: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Dershaneye/Kursa Gitme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınav Kaygısı	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kuruntu	Evet	368	15,76	5,03	0,26	-3,18	598	,002
	Hayır	232	17,13	5,39	0,35			
Duyuşsalılık	Evet	368	26,89	7,60	0,40	-,52	598	,603
	Hayır	232	27,22	7,58	0,50			
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	368	42,64	11,81	0,62	-1,71	598	,088
	Hayır	232	44,35	12,11	0,79			

Çizelge 4.25'te görüldüğü üzere sınav kaygısı ölçeği puanlarının dershaneye/kursa gitme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda ölçeğin duyusallık boyutunda ($t=-,52$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanında ($t=-1,71$; $p>,05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak kuruntu boyutunda ($t=-3,18$; $p<,01$) Dershaneye ya da kursa gitmeyen öğrenciler lehine farklılık anlamlı bulunmuştur. Yani dershaneye ya da kursa gitmeyen öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu düzeyleri dershaneye ya da kursa giden öğrencilere göre daha yüksektir.

Çizelge 4.26: Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kuruntu	Düşük	61	20,18	5,30	G.Arası	2030,96	3	676,99	28,35	,000
	Orta	204	17,20	5,04	G.İçi	14234,16	596	23,88		
	İyi	242	15,70	4,74	Toplam	16265,12	599			
	Çok iyi	93	13,26	4,63						
	Toplam	600	16,29	5,21						
Duyusallık	Düşük	61	29,31	7,23	G.Arası	1168,62	3	389,54	6,96	,000
	Orta	204	27,47	7,85	G.İçi	33345,22	596	55,95		
	İyi	242	27,18	7,22	Toplam	34513,83	599			
	Çok iyi	93	24,09	7,46						
	Toplam	600	27,02	7,59						
Sınav Kaygısı Toplam Puan	Düşük	61	49,49	11,49	G.Arası	6063,19	3	2021,07	15,18	,000
	Orta	204	44,67	12,16	G.İçi	79377,99	596	133,19		
	İyi	242	42,88	11,13	Toplam	85441,19	599			
	Çok iyi	93	37,34	11,23						
	Toplam	600	43,31	11,94						

Çizelge 4.26’da görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının algılanan okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin kuruntu alt boyutu ($F=28,55$; $p<,001$),

duyuşsallık alt boyutu ($F=6,96$; $p<,001$) ve ölçek toplam puanında ($F=15,18$; $p<,001$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Bu sonucunun ardından farklılıkların hangi guruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu boyutunda ($L=1,26$; $p>,05$) ve duyuşsallık boyutunda ($L=,77$; $p>,05$) ve ölçek toplam puanlarında ($L=1,01$; $p>,05$) homojen olduğu görülmüştür. Varyansların homojen olması nedeniyle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.26.1: Sınav Kaygısı Ölçeği Kuruntu Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Okul Başarı Algısı Değişkenine Göre Hangi Guruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düşük	Orta	2,98	0,71	,001
	İyi	4,48	0,70	,000
	Çok iyi	6,92	0,81	,000
Orta	Düşük	-2,98	0,71	,001
	İyi	1,50	0,46	,016
	Çok iyi	3,94	0,61	,000
İyi	Düşük	-4,48	0,70	,000
	Orta	-1,50	0,46	,016
	Çok iyi	2,44	0,60	,001
Çok iyi	Düşük	-6,92	0,81	,000
	Orta	-3,94	0,61	,000
	İyi	-2,44	0,60	,001

Çizelge 4.26.1’de görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu alt boyutu puanlarının algılanan okul başarısı değişkenine göre hangi guruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın okul başarısı düşük olan grup ile orta olan gurup arasında $p<,01$ düzeyinde, başarısı iyi ve çok iyi olan guruplar arasında $p<,001$ düzeylerinde başarısı düşük gurup lehine; başarısı orta olan grup ile başarısı iyi olan grup arasında

$p < ,05$ düzeyinde ve başarısı çok iyi olan grup arasında $p < ,001$ düzeyinde başarısı düşük olan grup lehine; başarısı iyi olan grup ile başarısı çok iyi olan grup arasında $p < ,001$ düzeyinde başarısı iyi olan grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Yani okul başarısını düşük algılayanların sınava ilişkin kuruntulu kaygıları başarısını yüksek algılayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Çizelge 4.26.2: Sınav Kaygısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düşük	Orta	1,84	1,09	,417
	İyi	2,13	1,07	,268
	Çok iyi	5,23	1,23	,001
Orta	Düşük	-1,84	1,09	,417
	İyi	0,29	0,71	,983
	Çok iyi	3,38	0,94	,005
İyi	Düşük	-2,13	1,07	,268
	Orta	-0,29	0,71	,983
	Çok iyi	3,10	0,91	,010
Çok iyi	Düşük	-5,23	1,23	,001
	Orta	-3,38	0,94	,005
	İyi	-3,10	0,91	,010

Çizelge 4.26.2’de görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsal alt boyutu puanlarının algılanan okul başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın okul başarısını düşük, orta ve iyi algılayan grup ile başarısını çok iyi algılayan gurup arasında en az $p < ,05$ düzeyinde başarısı düşük, orta ve iyi olan grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Yani okul başarısını çok iyi algılayanların sınava ilişkin duyuşsal kaygı düzeyleri, okul başarısını düşük, orta ve iyi algılayan öğrencilere göre daha düşüktür.

Çizelge 4.26.3: Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük	Orta	4,82	1,68	,043
	İyi	6,61	1,65	,001
	Çok iyi	12,15	1,90	,000
Orta	Düşük	-4,82	1,68	,043
	İyi	1,79	1,10	,449
	Çok iyi	7,33	1,44	,000
İyi	Düşük	-6,61	1,65	,001
	Orta	-1,79	1,10	,449
	Çok iyi	5,54	1,41	,002
Çok iyi	Düşük	-12,15	1,90	,000
	Orta	-7,33	1,44	,000
	İyi	-5,54	1,41	,002

Çizelge 4.26.3'te görüldüğü üzere, örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarının algılanan okul başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın okul başarısı düşük olan grup ile başarısı orta, iyi ve çok iyi olan gurup arasında en az $p < ,05$ düzeyinde başarısı düşük olan grup lehine; başarısı orta olan grupla çok iyi olan grup arasında $p < ,001$ düzeyinde başarısı orta olan grup lehine; başarısı iyi olan grupla başarısı çok iyi olan grup arasında $p < ,01$ düzeyinde başarısı iyi olan grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Yani okul başarısı düşük olanların başarısı orta, iyi ve çok iyi olanlara göre; orta olanların çok iyi olanlara göre ve iyi olanların çok iyi olanlara göre sınav kaygı düzeyleri daha yüksektir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve sınav kaygısı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, orta öğretim ortak sınavlarına girecek olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bunun yanında sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet, yaş, anne babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, bakım veren kişi, anne babanın medeni durumu, dersane veya kursa gitme durumu, başarı algısı gibi sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Kaygıyı etkileyen faktörler; yaş, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kişinin başarı durumuna ilişkin algısıdır (Kurt, 2011).

Sınav kaygısı puanlarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı puanlarının ortalama düzeyde olduğu, sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan duyuşsal sınav kaygısı puanlarının, sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturan kuruntu sınav kaygısı puanlarından yüksek olmasına karşın normal kabul edilebilecek sınırlar içinde olduğu görülüyor. Sınav kaygısı envanteri öğrencilere ortaöğretime geçiş sistemi ikinci dönem ortak sınavlar haftasından bir hafta önce uygulanmıştır. Sınav yaklaştıkça sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin telaş ve korkuları artar, bu korku onların çalışmasını engeller ve başarısızlığı yol açar (Baltaş ve Baltaş 1998). Sınav yaklaştıkça kaygının artacağı düşünülmesine rağmen

öğrenci kaygı puanlarının ortalama seviyelerde olmasının nedenlerinden birisinin de yeni sınav sisteminde öğrencilerin yılsonunda tek sınavla değerlendirilmeyip, yıl içine dağılmış on iki ayrı sınavla değerlendirilecek olmaları etken olarak düşünülebilir. Belli bir miktarda kaygı öğrencileri güdüleyici bir etki yapar. Bu tür bir durumda bellek daha açık olur, vücut tehdit olarak algılanan durumla baş etmek için savunmaya hazır bir haldedir ki bu da dikkatin yoğunlaşmasına sebep olur. Aynı zamanda bir miktar kaygı öğrencinin düşünmesine, plan yapmasına, performansını elinden geldiği oranda az hata ile ortaya koymak istemesine yardımcı olur ve başarısına olumlu etki eder (Kurt, 2011). Bağlanma stilleri puanlarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin çoktan aza doğru sırasıyla; kayıtsız bağlanma, güvenli bağlanma, saplantılı bağlanma ve en az da korkulu bağlanma stillerine sahip oldukları görülüyor.

5.1.1 Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Sınav Kaygısının Yordanması

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre ortaöğretim kurumları ortak sınavlarına girecek olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Sınav kaygısı ile güvenli bağlanma stili arasında negatif, sınav kaygısı ile korkulu bağlanma stili, kayıtsız bağlanma stili ve saplantılı bağlanma stili arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bölümde literatür de göz önünde bulundurularak aralarında anlamlı ilişki bulunan bağlanma stilleri ve sınav kaygısı ilişkisi tartışılmıştır.

5.1.1.1 Korkulu Bağlanma Stili ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Bu çalışmada korkulu bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin korkulu bağlanma düzeyleri arttıkça sınav kaygılarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısının alt boyutları ile korkulu bağlanma stili arasındaki ilişkiye bakıldığında; sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik boyutunu oluşturan duyuşsallık boyutu ile sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturan kuruntu alt boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerde korkulu bağlanma düzeyi arttıkça sınav kaygısına ilişkin hem duyuşsal ve bilişsel belirtiler artmakta iken, sınav kaygı düzeyleri de artmaktadır. Korkulu bağlanma stiline sahip kişiler kendilerini değersiz gördükleri gibi diğerlerini de olumsuz değerlendirirler. Bu stile sahip kişiler kendilerini sevilmeye layık hissetmezler, başkalarının reddedici olduğuna dair bir inanç taşırlar.

Bağlanma figürlerinin desteği bu kişiler için önemlidir. Baskı ve kaygı oluşturan durumlarda bağlanma figürlerine yakın olmaya çalışarak güven duygularını artırmaya çalışırlar. Bu şekilde baskı ve stresle baş etmeye çalışırlar (Çalışır, 2009). Ebeveyn ve çevrenin desteğini sınav sürecinde göremeyen bu tarz öğrenciler, güven duygularını kaybederek sınavın oluşturduğu kaygı duygusuyla yeterince mücadele edemezler. Bununla beraber sınavdan alınacak kötü bir sonucun çevre desteğini kaybetme riski de oluşturması, öğrenci için her daim kaygı oluşturabilecek bir durumdur. Özellikle günümüzde öğrencilerin birçoğu başarısızlık sonucunda ailelerini üzme endişe duymaktadır.

Ortaöğretim kurumları geçiş sınavları, ülkemizde taşıdığı önemden dolayı öğrenciler üzerinde kaygılandırıcı bir etkiye sahiptir ve başa çıkılması önemli olan bir durumdur. Kişinin kendisine yönelik sahip olduğu değersizlik duygusu, başa çıkması gereken sınavlar karşısında kendisini zor durumda bırakabilir. Ayrıca bu kişilerin zorluklarla başa çıkma becerilerinin yetersiz olmasından dolayı sınav gibi ciddi ortamlarda zorlanabilirler.

Sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturan kuruntu, kişinin sınav esnasında kendi performansına yönelik zihinsel düşünce ve ifadelerini içeren iç konuşmalarıdır (Öner, 1990). Korkulu bağlanma stiline sahip kişilerde, kendilik değersiz görüldüğü için bu iç konuşma ve düşüncelerin olumsuz olması, dolayısıyla sınav kaygısının kuruntu boyutu puanının yüksek olmasına etken olabilmektedir. Sınav kaygısı beraberinde fizyolojik olarak duyuşsal sinir sisteminin de uyarılmasına da neden olabilir. Araştırma sonunda korkulu bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık boyutu puanları arasındaki anlamlı ve pozitif yöndeki ilişki, belirtilen durum ve ifadeleri destekler durumdadır.

Sınavlar kaygı oluşturabilen yaşantılardır. Korkulu bağlanma stiline sahip kişiler ise stres ve kaygı oluşturan durumlardan yüksek kaçınma davranışı gösterirler (Terzi ve Çankaya 2009). Dolayısı ile sınavlar ile yüzleşmek veya yüzleşme düşüncesi bu bağlamda kaygıyı aynı zamanda artıran bir etken oluşturabilir. Korkulu bağlanma stiline sahip öğrenciler duygularını olumsuz ifade etme özelliklerinden dolayı sınav esnasında da yıkıcı düşüncelerin etkisine girmeleri dolayısıyla yoğun kaygı yaşayabilmektedirler. Aynı zamanda korkulu bağlanma stiline sahip kişilik ile kaygı ve depresyon arasında ilişki olduğu, ruhsal olarak olumsuz bir yapıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Korkulu bağlanma stiline sahip kişilerin mizah anlayışlarının

olumsuz olmasının sınav kaygısını yoğun yaşamalarına neden olabileceği de düşünülmektedir (Erzen, 2013).

Literatüre bakıldığında; Erzen, (2013) üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin bağlanma stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve korkulu bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında pozitif ve anlamlı derecede ilişki bulmuştur. Yani üniversite sınavına hazırlanan ve korkulu bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir.

5.1.1.2 Kayıtsız Bağlanma Stili ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Yapılan çalışma sonunda elde edilen analiz sonuçlarına göre kayıtsız bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam sınav kaygısı ile kayıtsız bağlanma stili arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu boyutlarında da görülmüştür. Dolayısı ile kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygısının duyusallık puanı daha fazla olmak üzere, kuruntu puanında da anlamlı bir artış olmuştur. Bu sonuca göre; öğrencilerde kayıtsız bağlanma düzeyi arttıkça; sınav kaygısına ilişkin hem duyusal hem de bilişsel belirtiler artmakta ve sınav kaygı düzeyleri de yükselmektedir.

Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireyler kendilerini sevilebilir ve değerli olarak değerlendirirken, diğerleri hakkında olumsuz değerlendirmelere sahiptirler. Bu kişiler yakın ilişkilerden reddedilmemek ve hayal kırıklığına uğramamak adına kaçınırlar. Bu şekilde hem bağımsız olmaya hem de güçlü olmaya çalışarak olumlu benlik algılarını var etmek, sürdürmek isterler (Çalışır, 2009). Bu kişilerin özellikle hayal kırıklığına uğramak ve reddedilmek konusundaki hassasiyetleri kaygılarını artıran bir unsur olabilir. Ülkemizde sınavlara oldukça fazla önem atfedilmesi, velilerin sürekli başarı beklentisi, elde edilebilecek herhangi bir olumsuz sonucun kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin olumlu benlik ve güçlü olma eğilimlerine olumsuz tesir edebileceğinden kaygılanmalarına yol açabilir. Diğerleri hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri nedeni ile bu durumun özellikle yakın çevrelerinde bulunan anne ve babaları ile olan ilişkilerini de olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Hem kendi benliğini koruma ve güçlü tutma çabası hem de diğerlerinin beklentileri kaygı oluşturabilecek bir durumdur. Kayıtsız bağlanma

stiline sahip kişiler, stres ve kaygı oluşturan durumlar karşısında genellikle yüksek kaçınma davranışını üst düzeyde gösterirler (Terzi ve Çankaya 2009).

Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerin diğerleri hakkındaki değerlendirmelerinin olumsuz olmasından dolayı sosyal ilişkilerde izole olma ve yalnız kalma durumları olacaktır. Özellikle akran ilişkilerinin ve desteğinin çok önemli olduğu, sosyal bir terapi ve kendini tanıma yetilerinin kazanıldığı ergenlik döneminde, var olan yalnızlık duygusundan dolayı uzak kalması sınav sürecinde bireyin kaygısını artırabilen bir unsur olabilir (Bayraktar, 2012).

Literatüre bakıldığında; Erzen (2013), tarafından üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerle yapılan çalışma sonunda da kayıtsız bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında pozitif ve anlamlı derecede ilişki bulunmuştur. Yani üniversite sınavına hazırlanan ve kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir.

5.1.1.3 Saplantılı Bağlanma Stili ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre saplantılı bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yani saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygılarının arttığı görülmüştür. Saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarına da bakıldığında; pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık kaygı düzeyleri artmaktadır.

Saplantılı bağlanma stiline sahip kişiler kendiliklerini değersiz, diğerlerini olumlu değerlendirmektedirler. Bu özelliklerinden dolayı genellikle diğerlerinin kabulünü ve onayını kazanmak için çaba gösterirler. Diğerleri ile ilişkilerle çok meşgul olurlar ve onlarla yakın, yapışkan ilişkiler içerisinde olmayı isterler, ancak bu durum zaman zaman diğerlerinin kendilerinden uzaklaşmalarına yol açabilir. Kaygının esas nedeni olarak kendilerini görürler ve bu düşünceleri uzaklaştırabilmek için kendilerindeki bu olumsuzluk ve yetersizlik duygularını bir dengeye oturtabilmek adına diğerleri ile olumlu ve güçlü bir kendilik imajı oluşturmaya çalışırlar. Bu şekilde duygu durumlarını düzenleme girişiminde bulunurlar (Çalışır, 2009). Sınavlarda başarılı olmak için özgüvenin önemli olduğu düşünüldüğünde, saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin olumsuz benlik algıları onları bu konuda olumsuz etkileyen

önemli bir unsur olacaktır. Başarısız olma düşünceleri olumsuz kendilik değerlendirmelerini artıran bir etken olurken diğer öğrenciler ile ilgili değerlendirmelerini daha da olumlu yapabilecektir. Dolayısı ile bu durum aynı zamanda bir kıyaslama ve karşılaştırma yapma durumu da ortaya çıkarabilecek bir unsurdur. Bu kıyaslama sonunda olumlu diğerleri, olumsuz kendilik algısı nedeni ile kaygı seviyesinin artması beklenen bir sonuç olabilir. Sınavlar konusunda anne babaların beklentilerinin fazla olması nedeni ile zaman zaman başka öğrenciler ile kendi çocuklarını kıyaslama yapmaları da olumsuz benlik algısını pekiştiren, dolayısı ile öğrencide kaygıyı artıran başka bir unsur olarak düşünülebilir.

Literatüre bakıldığında; Erzen (2013), tarafından üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerle yapılan çalışma sonunda da kayıtsız bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında bu çalışmanın aksine anlamlı derecede ilişki bulunmamıştır. Her iki grup öğrenci de ergenlik döneminde bulunmalarına karşın ortaöğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerin ergenlik döneminin başında olmaları, kimlik arayışı çabaları, arkadaş ve çevre etkisinin önemli olması, geleceğe ilişkin kendi karar veya beklentilerinde kendilerinden daha çok çevre ve ebeveynlerin etkili olması gibi unsurların kaygıyı artırmada etkili olabileceği düşünülebilir.

5.1.1.4 Güvenli Bağlanma Stili ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Bu çalışmada sonucunda elde edilen bulgulara göre güvenli bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerde güvenli bağlanma düzeyi arttıkça sınav kaygı düzeyleri azalmaktadır. Aynı sonuç sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık alanlarında da görülmektedir. Güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerin sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturan kuruntu ve sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan duyusallık puanlarında azalma olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç beklenen bir durumdur. Literatüre baktığımızda Erzen (2013) tarafın yapılan araştırmada güvenli bağlanma ve sınav kaygısı arasında benzer şekilde negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Deniz, (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir araştırmanın sonucunda güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin daha az kaygılı olduklarının görüldüğünü ifade etmiştir.

Mikulincer ve Florian'a (1995) göre kişiler için stresle başa çıkabilmek için güvenli bağlanma stiline sahip olmak, gerekli ve destekleyici bir içsel kaynaktır (Akt., Terzi

ve Çankaya 2009). Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler hem kendiliklerini değerli ve sevilebilir olarak algırlarlar hem de diğerlerini değerli ve ulaşılabilir olarak görürler. Güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin benlik algıları ve saygıları yüksektir. Diğerleri ile yakınlık kurmaktan rahatsızlık duymazlar, aynı zamanda özerktirler, bağımsız karar verme yetileri vardır (Çalışır, 2009). Güvenli bağlanma stilini sahip öğrencilerin olumlu içsel çalışan modellere sahip olmaları sınav sürecinde kendilerine güvenlerini artıran önemli bir unsurdur. Doğumlarından itibaren bakım verenleri ve çevreleri tarafından desteklenen, korunan ve sevilen, sevildiği hissettirilen bu kişiler olumlu içsel çalışan modellere sahiptirler. Bu yönleri zorlu sınav süreçlerinde onların en büyük gücü olmaktadır. Zor durumlarla başa çıkma becerileri geliştiğinden bu tür yaşantılarda, korku ve paniğe kapılmadan, diğerlerine bağımlı olmadan üstesinden gelebilirler. Sınav sonuçlarını değerlilikleri için tek bir kriter olarak görmezler. Kendilerini her daim değerli ve sevilebilir hissederler. Güvenli bağlanma stiline sahip kişiler zor anlarında başkalarından yardım almanın bu süreci aşmada iyi bir yol olduğunu bilirler. Bu yol sınav sürecinde uygun çevre desteğini almalarını sağlayarak, kaygılarını kontrol etmelerinde iyi bir dengeleyici olur (Çalışır, 2009).

Birey için stres yaşatan olayların kontrol altına alınabilmesi için negatif ruh durumunun kontrol altına alınması gerekir. Bunun içinde duygusal tepkiler önemli bir belirleyicidir. Bu sebeple duygusal tepkilerin önemli belirleyicisi olan negatif ruh halinin kontrol altında olması oldukça önemlidir (Erözkan, 2004). Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin olumlu duygu durumlarının olumsuz duygu durumlarından fazla olmaları, yetişkinlerle işbirliği ve uyum içinde olmaları sınav sürecini olumlu geçirmelerinde, dolayısıyla sınav kaygısını daha az yaşamalarında önemli etkenlerdendir. İyimser bir kişiliğe sahip olmaları ile birlikte güçlü özgüvenleri sınav sürecinde en güçlü yanlarındanır (Soysal ve diğ. 2005).

Güvenli bağlanma dışında kalan diğer üç bağlanma stiline sahip kişiler olumsuz içsel çalışan modellere sahiptirler (Çalışır, 2009). Sosyal izolasyona eğilimli, huzursuz, rahatsız, depresiftir, sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşayan, daha çok öfkelenen, daha çok çevrelerinin denetimi altında olma eğiliminde bulunan kişilerdir (Soysal ve diğ. 2005). Güvenli bağlanma dışında kalan bağlanma stiline sahip kişilerin genel özelliklerine baktığımızda sınav sürecinin hem kendileri için hem de çevreleri için zor olacağı düşünülebilir. Çünkü sınav süreci ve sınavlar kişi üzerinde

ister istemez baskı ve heyecan oluşturabilir. Gergin, huzursuz, öfkeli, depresif vb. gibi ifade edilen özelliklere sahip olmak bu baskı ve heyecanı fazlasıyla artırabilir, öğrenciyi ve ebeveynlerini daha da kaygılandırabilir. Güvensiz bağlanma stiline sahip kişiler kaygı ile başa çıkma becerileri konusunda problemlere saplanıp kalmalarından ve tepkisiz kalmalarından dolayı yeterince başarılı olmazlar (Terzi ve Çankaya 2009).

5.1.2 Demografik Değişkenler

Sınav kaygısı ve alt boyutları; cinsiyet, yaş, dersane-kursa gitme durumu, okul başarı algısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, doğum sırası, sıfır altı yaş arası bakım veren kişi, ebeveynin medeni durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

5.1.2.1 Cinsiyet ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre sınav kaygısının kuruntu, duyusallık ve toplam puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bozkurt (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmanın sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yalçinkaya (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Civil (2008), İstanbul ili Anadolu Yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8.sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısını incelemiş ve sonuçta kızların erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bulgumuzu destekler niteliktedir. Bununla birlikte; Akman ve diğerleri (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Aydın (2010), akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, özyeterlilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişler, araştırmalarının sonucunda öğrencilerin sınav

kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu sonuç bulgumuzla çelişen bir durumdur. Cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalar bakıldığında; kız ve erkekler arasında anlamlı derecede farklılık bulanların fazla olduğu görülmesine karşın tutarlılık oluşmamaktadır.

Öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada 9-12 yaşına kadar kız öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, 13-16 yaşlarda ise kız öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerle hemen hemen aynı düzeyde veya daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun açıklaması olarak testin yokladığı etkenlerin ve belirtilerin, belirtilen yaş dönemlerinde değişmiş olabileceği gösterilmiştir (Kurt, 2011). İçinde buldukları ergenlik döneminin bir özelliği olarak kız öğrencilerin daha duygusal olmaları ve bu duygularının yoğun yaşamalarından dolayı korku, kaygı gibi unsurlardan daha çok etkilenebilmektedirler. Bu yaşlarda erkek öğrencilerin toplum ve kültür tarafından da desteklenerek daha çok dışa dönük ve sosyal olmaları, zor ve kaygı verici anlarda daha çok akran desteği almaları konusunda yardımcı bir unsurdur. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla sorumluluk duygusu taşımaları, eğitimin üst kademelerine çıktıkça sayılarının azalması, geleceğe yönelik ekonomik ve sosyal olarak istedikleri olanaklara sahip olmak adına erkeklere oranla rahat olmamaları endişe ve kaygı duygularını artıran faktörlerden olabilir.

Özan ve Yüksel (2003) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkeklere oranla daha kaygılı olduklarını ve cinsiyetle öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, kız öğrencilerin daha fazla, düzenli ve planlı çalışarak kaygılarını azaltabileceklerini savduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç kız öğrencilerin yaşantılarının erkek öğrencilere göre düzensiz olduğu sonucunu da düşündürebilmektedir. Ev işlerinde aileye yardım, kardeş bakımı gibi sorumluluklar ile birlikte ayrıca öz bakım ve iyi görünme düşüncelerinin erkeklere göre daha ön planda olması da bu tabloda etkili olabilir.

5.1.2.2 Yaş ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Elde edilen bulgulara göre, sınav kaygısının duyusallık puanı ve toplam sınav kaygısı puanlarına bakıldığında yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, sınav kaygısının kuruntu boyutu puanlarının anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Dolayısı ile bu sonuca göre, 14 yaş ve üstündeki öğrencilerin sınav

kaygısının kuruntu boyutunu 13 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla yaşamaktadırlar. Sınav kaygısının kuruntu boyutu; kendisi hakkındaki olumsuz iç konuşmaları, değerlendirmeleri, olumsuz otomatik düşünceleridir ve başarısızlık beklentisi kuruntunun artmasına yol açar. Yaş ilerledikçe geleceğe dair beklentilerin ve endişelerin artması, gerçeklerin daha çok farkına varılması, sorumlulukların artması, ailenin başarı beklentisi gibi nedenler kaygıyı artıran faktörler arasında gösterilebilir.

Kurt'a (2011) göre yaş, kaygıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olup her yaş düzeyinde kaygının şiddeti ve durumluk sürekliliği farklılık gösterir. Kaygı düzeyi yaş büyüdükçe artar. Bu açıdan bakıldığında kaygının en fazla yaşandığı yıllardan biri de ergenlik dönemidir. Bu görüşe rağmen sınav kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 13-18 yaş aralığındaki öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Civil (2008) OKS sınavının sekizinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerine olan etkisini incelediği araştırmasında yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Pazarlı (2009) öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için yaptığı çalışmada; sınav kaygısı ile yaş arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmaların ilişkin bulgular sınav kaygısının duyusallık düzeyi ve toplam kaygı düzeylerinin, öğrencilerin yaşına göre farklılaşmadığı yönünde olması bulgumuzla uyumlu iken, kuruntu düzeyinin yaşa göre farklılaştığı yönündeki bulgumuz ise diğer araştırmalarla çelişen bir durumdur.

5.1.2.3 Anne-Babanın Öğrenim Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırmada hem anne hem de babanın; okuryazar olmama, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve üstü şeklinde ayrıştırılan öğrenim durumları ile öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu, duyusallık ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yüksek kademedeki bulunan kişinin toplum içerisinde çevresi ile uyumunun daha iyi seviyede olduğu düşünüldüğünden, ebeveynler çocukları üzerinde ortaya koydukları tutumları belirlerken bu durumu göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu konuda yapılan araştırmalar ilköğretim okulu mezunu ebeveynlerin yüksek okul mezunu ebeveynlere göre çocuklarına uyguladıkları tutumların farklılık gösterdiği görülmüştür. Başka bir araştırmada çocukların kaygı düzeyi ile anne baba eğitim

durumları arasında önemli bir farkın olmadığı ortaya konurken, bir diğer araştırmada ise anne babası yüksek okulu bitirmiş çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Kurt, 2011).

Anne babaların eğitim düzeyleri, çocuklarının kaygı düzeyini büyük ölçüde etkiler. Çocukların davranışları üzerinde anne ve babaların tavır ve davranışları oldukça etkilidir. Bu sebeple anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına daha fazla akademik rehberlik yardımı yapabileceklerinden çocuklarda güven duygusu gelişmekte, kaygı düzeyleri azalmaktadır (Özan ve Yüksel 2003). Günümüzde özellikle eğitim seviyesi düşük olan anne babaların kendilerinin başaramadıklarını düşündükleri yaşantıları çocuklarından beklmeleri, çocuklar üzerinde kaygıyı artıran bir unsur olarak düşünülebilir. Eğitim seviyesi düşük olan anne babaların çocuklarını tanımak anlamındaki olanakları, eğitim düzeyi yüksek olan anne babalara oranla daha az olacaktır. Böyle bir sonuçta ebeveynlerin hem kendileri hem de çocukları adına doğru eleştiri yapmalarını etkileyecektir. Bu durum çocuklar için bir kaygı unsuru oluşturabilecektir (Bozkurt, 2013). OKS sınavına girecek 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını inceleyen Civil (2008), anne baba öğrenim durumu ile öğrencilerin sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; anne babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, anne babası ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha az sınav kaygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Üniversite mezunu anne babalar ile ilgili bulgusu araştırmamız ile çelişmektedir.

Yukarıda açıklanan bilgi ve bulgular göz önünde bulundurulduğunda sınav kaygısı ile anne babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olması gerektiğini düşündürmesine karşın; Pazarlı (2009) sınav kaygısı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı araştırma sonucunda hem annenin hem de babanın öğrenim durumu ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Tekbaş (2009), ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen etmenleri incelediği araştırma sonunda hem annenin hem de babanın öğrenim durumu ile öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Yalçınkaya (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı çalışmada anne baba eğitim düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulamamıştır. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızı destekler durumda olup

olaya yeni bir bakış açısı getirilebileceği düşüncesini oluşturabilmektedir. Değişen ve gelişen modern dünyada çocukların anne babaya bağımlı kalmadan bilgiye ulaşabilmeleri, yenilikleri görmeleri, anne babalarının eğitim düzeyini bazen geride bırakabilip, çocukları onların ötesine taşıyabilmektedir. Zaman zaman bu durum değişen ve gelişen dünya yaşamında çaresiz kalan anne babalara geri adım attırabilmekte, çocukları daha çok ön plana çıkarabilmektedir. Bu durum özellikle eğitim seviyesi düşük olan anne babaların kendilerinin başaramadıklarını düşündükleri yaşantıları çocuklarından beklmeleri ile bu düşüneyi zayıflatabilmekte, beklenenin aksine anne babaların çocuklar üzerindeki baskısını engelleyebilmektedir.

5.1.2.4 Ailenin Aylık Gelir Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları çok düşükten çok yükseğe beş boyutta ele alınması suretiyle öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu, duyuşallık ve toplam puanları ile aralarındaki ilişkiler incelenmesi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani ailenin ekonomik durumunun sınav kaygısı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir.

Yalçınkaya (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ailenin ekonomik durumu ile sınav kaygısı arasında bir ilişki bulamamıştır. Hanımoğlu (2010), seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınav kaygısı ile ailenin ekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Tekbaş (2009), 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen etmenleri incelediği araştırma ailenin gelir durumu ile sınav kaygısı arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemekte iken Civil (2008), sınav kaygısına ilişkin 8. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmasında ailesinin aylık gelir düzeyi 3000 Liranın üzerinde olan öğrencilerinin, gelir düzeyi 3000 Liranın altında olan öğrencilerden daha az sınav kaygısına sahip olduğu, dolayısı ile ailenin gelirinin artmasının sınav kaygısını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda ekonomik durum önemli bir yere sahiptir. Bireyin ekonomik durumunun yetersiz olması, ailenin önemli ve temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına neden olabilir. Bu durum aile ilişkilerinde

gerginliğe, tedirginliğe, sinirliliğe yol açarak çocuğun gelecek ve hayatını sürdürmek konularında kaygılanmasına sebep olabilmektedir. Bunlara ek olarak çocuğun hayatındaki eksikliklerden dolayı okul ve çevresindeki yaşlıları ile yeme, içme, giyinme gibi konularda kendisini kıyaslaması eksiklik duygusu oluşturarak kaygıya yol açabilmektedir. 1997 yılında yapılan bir araştırma sonunda kaygı ile sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, sosyo-ekonomik durumu düşük, özellikle alt düzeyde olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Kurt, 2011). Yapılan bir araştırma sonucuna göre anne baba ekonomik durumu yüksek ailelerin çocuklarında daha fazla kaygıya rastlandığı, bunun nedeninin ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmasından dolayı çocuklarına çok fazla imkân sunmalarının çocuklarda kendilerinden beklenti algısını yükseltmekte, dolayısı ile bu durum daha fazla kaygılanmalarına yol açabilmektedir (Hanımoğlu, 2010).

Literatüre bakıldığında sınav kaygısı ile ailenin ekonomik durumu arasında ilişki olabileceğine yönelik bilgi ve araştırmalara rastlanmakla birlikte araştırmamızda olduğu üzere bu iki değişken arasında ilişki olmadığına dair bulgularda azımsanmayacak kadar fazladır.

5.1.2.5 Kardeş Sayısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki toplam kardeş sayıları ile sınav kaygısının kuruntu, duyuşallık ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kardeş sayısı aile içindeki tutumlara, ekonomik duruma ve davranışlara göre kaygıyı etkileyici bir unsurdur. Anne babanın kardeşler arasında ayırım yapması, eşit davranmayan tutumlar sergilemesi, sevginin eşit dağıtılamaması, tek çocuk olmak veya kardeşin olması, kardeşler arası kıskançlıklar kaygı düzeyine etki edebilmektedir. Kardeş sayısı arttıkça çocuk yalnızca anne babasının ilgisini değil aynı zamanda, eşyalarını, kitaplarını, odasını, harçlığını da paylaşmak zorundadır. Kendi başına kalma isteği yerine gelmez, kardeşleri ile tartışmalar yaşayabilir. Oluşan bu olumsuz şartlar çocukta kaygı seviyesini artırabilir (Kurt, 2011). Bozkurt (2012) yaptığı araştırmada sınav kaygısı ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Özkan ve Yüksel (2003) yaptıkları araştırma sonunda kardeş sayısı ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlar ve kardeş sayısının fazla olmasının

bireyler için daha geniş çaplı bir dünya görüşü oluşturduğundan kaygı veren durumları daha normal karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte tek çocukların aile içinde özgür olmaları, geniş imkânlarla sahip olmalarından dolayı sınavları kendilerini sınırlandıran durumlar olarak algılayabileceklerini tespit etmişlerdir. Başoğlu (2007), 6.7.8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonunda sınav kaygısının tüm test puanı ile kuruntu alt testi puanı arasında anlamlı bir ilişki bulmasına karşın kuruntu alt test puanı ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çalışmada 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin de çalışmada yer alması, sonucu etkileyen unsurlardan birisi olabilir. Daha küçük yaşlarda çocuklar arasındaki rekabet ve yarış duygusu fazla olmaktadır. Anne babalar da zaman zaman kıyaslama vb. gibi yollarla bu duruma ön ayak olabilmektedirler. Ortaya çıkan bu rekabet ve yarış durumu öğrencilerin okul hayatına önemli ölçüde yansımakta ve kaygıya sebep olabilmektedir. Bu çalışmadaki kuruntu alt testinden elde edilen bulgular hariç her iki çalışmada elde edilen sonuçlar çalışmamızla çelişmektedir.

Literatüre baktığımızda ailedeki kardeş sayısının sınav kaygısına olumsuz etki yapacağı güçlü bir düşünce olarak görülmekle birlikte; hem bu çalışmamızın sonucu hem de literatürde belirtilen açıklamaların aksine ailedeki kardeş sayısı ile sınav kaygısı arasında ilişki olmadığını gösteren başka çalışmalar da olmuştur. Tekbaş (2009), yaptığı çalışmada ailedeki birey sayısı ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Civil (2008), yaptığı çalışmada benzer şekilde ailedeki birey sayısı ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu araştırma sonuçları çalışmamızla uyumludur.

5.1.2.6 Doğum Sırası ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırmada öğrencilerin ailedeki doğum sırası ile öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu, duyusallık ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Adler'e göre çocuğun aile içindeki doğum sırası, özellikle kişilik gelişimi başta olmak üzere çocuk için oldukça büyük öneme sahiptir. Bir kardeşten büyük olmak yada küçük olmak, diğer kardeşlerin doğumuna bağlı anne babanın tutumlarına maruz kalmak çocuk üzerinde etki yapmaktadır. İlk çocuk için dünyaya gelen ikinci kardeş dünya algısını dramatik şekilde etkiler, diğer insanların ilgisinin azalmasından dolayı bağımsız bir şekilde ayakta kalma mücadelesi verir. İkinci çocuk her daim bir

rakibe sahiptir ve daha yarışmacı ve hırslı olacaktır. Gerçekçi olmayan hedefler koyma ve başarısız olma olasılıkları daha fazladır. En küçük çocuk yalnızca anne babanın değil tüm aile bireylerinin destek ve ilgisine sahiptir. Bununla birlikte önünde yarışacağı güçlü ve büyük rakipleri vardır. Bu durum bağımsızlık eksikliğine ve güçlü yetersizlik duygularına yol açabilmektedir. Tek çocuk ise yalnızdır, yarışacak bir rakibi yoktur. Muhtemelen annesi ve babası tarafından şımartılacaktır. Benmerkezci ve bağımlı olacaktır (İnanç ve Yerlikaya 2013). Kardeşlerin doğum sırası ile ilgili literatür incelendiğinde ailedeki her çocuk için kaygı oluşturabilecek yaşantılar mevcut olmakla birlikte ilk çocuk ve ikinci çocukta kaygının daha fazla yaşanması beklenebilir. Tek çocuk ve son çocuk ise ailenin büyük ilgisine sahip olmalarından dolayı sorumluluk almak konusunda rahat olabilmektedirler. Bununla birlikte kendilerine sunulan imkânların fazla olması kaygıyı azaltan unsurlar olabileceği gibi ayrıca bir sorumluluk da yükleyebilir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin çok büyük çoğunluğunu ilk ve ikinci çocukların oluşturmasına rağmen sonuç literatürde yer alan bilgilerle çelişen bir durum ortaya koymaktadır. Günümüzde geleneksel, kalabalık aileden çekirdek ve az çocuklu aileye doğru büyük bir değişimin olması, her çocuğa aile içinde aynı imkânların sunulması, eğitim öğretim yaşantılarının kısıtlama yapılmadan eşit olarak desteklenmeye çalışılması, kardeşler arasında başarı anlamında daha az rekabet olması, daha az kıyaslama gibi unsurlar kaygının azalmasına yol açan etkenlerden olabilir.

5.1.2.7 0-6 Yaş Arasında Bakım Veren Kişi ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre sınav kaygısının kuruntu, duyusallık ve toplam puanları ile 0-6 yaş arasında çocuğa bakım veren kişiler ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Doğumla birlikte başlayan bağlanma süreci birinci ihtiyaçların giderilmesi için anneyle kurulmakta iken ileriki zamanlarda kendisine kim bakım veriyor ise ona yönelir. Bağlanma temel olarak altı ay ile yirmi dört ay arasında şekil alır. Bu dönemi takip eden sürede çocuk hem bakım veren ile hem de çevresinde bulunan diğer kişiler ile karmaşık ilişkilerde bulunacaktır (Soysal ve diğ. 2005). Bu ilişki ile birlikte bireysel gelişimde meydana gelir, sosyal iletişimin temeli atılır (Ertürk, 2003). Bağlanma ilişkisinde ortaya çıkan kopukluklar ve yetersizlikler aynı zamanda

çocuğun kişilik yapısında ilerde çeşitli sorunlar ortaya çıkartabilmektedir (Soysal ve diğ. 2005).

Araştırmaya katılan öğrencilerden güvenli bağlanma stiline dahil olanların sayısı yüksektir ve kendilerine 0-6 yaş arasında bakım veren kişi olarak anne-baba, anne veya baba olarak göstermişlerdir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen sonucun anlamlı olduğunu düşündürebilen bir durumdur.

5.1.2.8 Ebeveynin Medeni Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırma sonunda ebeveynlerinin medeni durumu ile öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu, duyusallık ve toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ebeveynlerin birlikte veya ayrı yaşaması çocuklarının sınav kaygı düzeyine etki etmemiştir.

Anne baba ve çocuklardan oluşan, aile fertleri arasında karşılıklı sevgi, saygı hoşgörü, kabul gibi duyguların olduğu ailelere tam aile denir. Bu tarz aile yapısı çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu etki yapar ve sağlıklı bir gelişim olanağı sunar (Bulut, 1983). Boşanma ve ayrılma ile sonuçlanan süreçte aile içinde hem düzensizlik hem de stres ortamı oluşur. Boşanma sonunda anne babaları tarafından gerekli yardımın yeterli düzeyde yapılamaması ruh hallerini olumsuz etkiler. Ayrıca boşanma ile sonuçlanmasa da aile içinde yaşanan tartışmalar, huzursuzluklar da çocuğu kaygılı hale getirerek depresyona sevk edebilmektedir (Bilici, 2014). Konuya ilişkin literatürde yer alan bilgilere bakıldığında özellikle boşanmanın ve sonrasında anne ile baba arasında yaşanan problemlerin devam etmesinin çocuklar üzerinde kaygıyı artırdığı düşüncesi ağır basmakta olmasına karşın konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Duman (2008) durumluk ve sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, anne babanın birlikte veya ayrı yaşama durumu ile sınav kaygısı ve durumluk kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Elde ettiği sonuç araştırmamız ile paralellik göstermektedir. Araştırmamız sonucunda görülüyor ki anne babanın ayrı olması çocukların sınav kaygısını anlamlı derecede etkilememektedir. Bunun nedenlerinden birisi günümüzde anne babaların ayrıldıktan sonra da çocuklarının eğitim hayatıyla yakından ilgilendikleri düşünülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerden anne babası ayrılmış olanların sayısının az olması da araştırma sonucunda etkili olabilir.

5.1.2.9 Dershane/Kursa Gitme Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında dershaneye ya da kursa giden öğrencilerin genel sınav kaygısı ve sınav kaygısının duyusallık alt boyutu puanlarının daha düşük olmasına karşın, sınav kaygısının kuruntu boyutunun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre dersane veya kursa gitmenin sınav kaygısını azalttığı düşünülebilir.

Civil, (2008) sınav kaygısı ile ilgili yaptığı araştırma sonunda dersane veya etüt merkezlerine giden öğrencilerin, gitmeyen öğrencilere göre daha az kaygılı oldukları sonucunu bulmuştur. Tekbaş (2009) ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada dershaneye gitmeyen öğrencilerin yeterince hazırlanamamaktan kaynaklanan huzursuzluk ve endişe içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

Dershane veya kursa devam eden öğrencilerin daha az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmeleri, öğretmenlerin öğrencilere daha çok zaman ayırma fırsatı bulmaları, okulda tam olarak anlaşılabilen bilgilerin yeniden ele alınabilmesi, bu kurumlarda verilen eğitim hizmetinin daha çok sınava hazırlık endeksli olması gibi unsurların öğrencilerin kaygılarını azaltabildiği düşünülebilir. Bu imkânlarla sahip olamayan öğrencilerde yeterince hazırlanamamanın verebileceği eksiklik duygusu, kıyaslama yapması gibi durumlar sınav kaygısını artırabilir. Bununla birlikte dersane gibi kurumlara giden öğrencilerin bu hizmet için aileleri tarafından ücret ödenmesi öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak bilişsel olarak düşüncelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

5.1.2.10 Okul Başarı Algısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin okul başarı algılarının sınav kaygısı ve alt boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul başarısını düşük olarak algılayan öğrenciler, başarısını orta, iyi ve çok iyi olarak algılayanlara göre; başarısını orta düzeyde algılayan öğrenciler, başarısını çok iyi algılayan öğrencilere göre; başarısını iyi olarak algılayan öğrenciler ise başarısını çok iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha çok sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt boyutlarında elde edilen bulgular da genel sınav kaygısı düzeyi ile paralellik göstermektedir. Okul başarısını düşük algılayan öğrencilerin sınava ilişkin kuruntu kaygı düzeyleri, başarı algısını yüksek olarak algılayan öğrencilere göre

daha yüksektir. Okul başarısını çok iyi algılayan öğrencilerin sınava ilişkin duyuşsal kaygı düzeyleri, okul başarısını düşük, orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu sonuçlara göre başarı algısı arttıkça sınav kaygısının azaldığı görülmektedir.

Daymaz (2012), yaptığı araştırmada öğrencilerin not ortalamaları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi anlamlı derecede bulmuştur. Bozkurt (2012), araştırmasında öğrencilerin sınav kaygıları ile genel başarıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarır (1990), araştırmasında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha az seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (1998), Musch ve Border (1999), sınav kaygısı ve başarı arasında yaptığı çalışmalarda, ılımlı sınav kaygısının akademik başarı üzerinde olumlu etki yaptığını, yüksek düzeydeki kaygının akademik performansı olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir (Akt., Kavakçı, Güler ve Çetinkaya 2011). Kapıkıran (2002), sınav kaygısı ile okul başarısını algılama arasında anlamlı düzeyde fark tespit etmiştir. Kurt (2011), öğrencilerden beklenen yüksek başarının üzerlerinde yoğun bir baskı oluşturduğunu, baskı ile artan sınav kaygısının öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarına mani olduğunu, düşünsel yeteneklerini kısırlaştırdığını ifade etmiştir. Sınav kaygısı ile başarı arasında çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte, bu araştırmaların çoğunda minimum düzeyde sınav kaygısı hariç düşük, orta, yüksek düzeyde kaygının başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2012). Literatüre bakıldığında, sınav kaygısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dair görüşlerin ön planda olduğu görülüyor. Bu durum araştırmamızı destekler niteliktedir.

Başarılı öğrencilerin hedeflerine ulaşmada konusunda bir adım daha önde olmaları, başarının getirdiği rahatlık ve özgüvenin kaygılarının azalmasında etkili olabileceği bununla birlikte kaygının başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülduğünde öğrencilerde başarısızlık algısının oluşmasında kaygının da etkisinin olacağı düşünülebilir. Başarı ve kaygının birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini etkileyen kavramlar olduğu görülüyor. Sınav sürecinde gayretli ancak yoğun kaygı yaşayan öğrencilere oldukça sık rastlanır. Ayrıca Kapıkıran (2002), öğrencinin yaşadığı kaygı onun performans becerisinin sonucunda cezalandırıcı bir deneyim olabileceği bilgisini paylaşmıştır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde kaygı düzeyi aşağı çekilebilirse başarılarının da buna paralel olarak artacağı düşünülebilir.

5.2 Öneriler

Bu bölümünde araştırmanın sonucuna göre ortaya konmuş öneriler; araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olarak ifade edilmiştir.

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Bağlanma bireylerin kendilerine bakım veren kişi ile arasında oluşan olumlu ve duygusal bağ olup kişinin yaşamında ve olaylara karşı verdiği tepkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Kaygı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin varlığı bu araştırma sonucunda bir kez daha ortaya çıkmıştır. Özellikle güvenli bağlanmanın gerçekleştirilebilmesinin kaygı ve kaygı ile baş edebilmede olumlu etkisi olduğu düşünüldüğünde, anne babalara, anne baba adaylarına yönelik 0-6 yaşın önemi ile ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapılmasının faydalı olacağını düşünmekteyim.
2. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşamaları göz önüne alındığında, kız ve erkek öğrencilere ayırım yapılmadan yaklaşılması, desteklenmesi ve kız öğrencilere yönelik daha çok güven duygusu verilmesi, çabalarının ve başarılarının pekiştirilerek desteklenmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.
3. Öğrencilerde yaş büyüdükçe kaygının arttığı görülmüştür. Yaşın artması ergenlik döneminin güçlükleri ile daha çok yüzleşme ve daha çok gelecek kaygısı yaşanması anlamına da geldiğinden sınav kaygısını da arttırmaktadır. Büyümenin güçlüklerle yol açabileceği düşünülmele birlikte aynı zamanda sorun çözme becerileri konusunda kişileri daha güçlü kılabileceği hususlarında öğrencilerin farkındalığının artırılması faydalı olacaktır.
4. Sınavlara hazırlık sürecinde dershaneye/kursa gitmeyen öğrencilerin bu kurumlara giden öğrencilere oranla özellikle sınav kaygısının kuruntu boyutunu yüksek düzeyde yaşamaları sınavlar ve sonuçlarına ilişkin kafalarında daha çok olumsuz otomatik düşünceye sahip olmalarından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Bu öğrencilere yönelik bilişsel ağırlıklı yaklaşımlar, destekleyici ve yol gösterici tutumlar sergilenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
5. Başarı algısı yükseldikçe sınav kaygısının azaldığı görülüyor. Başarının artması kaygıyı azalttığından, özellikle başarısı orta veya zayıf düzeyde olan öğrencilere yönelik başarı artırıcı çalışmalar yapılmasının sınav kaygısı düzeyinin azalmasına yardımcı olacağını düşünmekteyim.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlgili literatür tarandığında sınav kaygısı ile bağlanma stilleri arasında üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere yönelik araştırmaya rastlanırken, ortaokul öğrencileri düzeyinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Her iki çalışmada da sınav kaygısı ile bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş olup, anne babaların çocukları ile güvenli bağlanma geliştirmelerine engel oluşturabilecek unsurlar ayrıntılı olarak araştırılabilir.
2. Yaşın sınav kaygısı üzerindeki etkisi ve nedenleri üzerinde kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
3. Kız öğrencilerde erkeklere oranla sınav kaygısının daha fazla düzeyde çıkması ile ilgili görüş ve açıklamalar bulunmasına rağmen, kızlarda sınav kaygısını artıran faktörler ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir.
4. Sınavlara hazırlanan ancak dersane/kursa gitmeyen öğrencilerde sınav kaygısının kuruntu boyutunu oluşturan düşüncelerin ve unsurların neler olduğu detaylı bir şekilde araştırılabilir.
5. Öğrencilerde başarı düzeyinin artmasının sınav kaygısını neden azalttığı farklı bir bakış açısı ile ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, O. (2012). *Sınav Kaygısı ve Çözüm Yolları*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Akman, B., İZGİ, Ü., BAĞÇE, H. ve AKILLI, H.,İ. 2007, “İlköğretim Öğrencilerinin Fen’e Karşı Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi”, *Türk Eğitim Derneği, Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 32, S.146, ss. 3-11.
- Aslan, S. ve GÜVEN, M. 2010, “Bağlanma ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkide Ayrışma Bireyleşmenin Aracılığı”, *Eğitim ve Bilim*, C. 35, S. 157, ss. 181-191.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik ve Sınav Kaygısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. 2006, “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 45, ss. 7-35.
- Bağış, O. (2007). *Sınav Kaygı Başarı*. Ankara: Birikim Matbaacılık.
- Baltaş, A. (1996). *Üstün Başarı*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başarrır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, R. 2007, “Kamu Personeli Seçme Sınavlarına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 17, S. 2, ss.163-176.
- Başoğlu, S.T. (2007). *Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayraktar, M. (2012). *Anne-Baba, Veli Aile Eğitimi ve Rehberliği*. İstanbul:,Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Bildik, T. (2007). *Sınav Kaygısı*, İzmir: İlya Psikoloji Dizisi.
- Bilici, A., B. 2006, “Boşanma Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Psiko-Sosyal Etkileri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 18, S. 2, ss.79-110.
- Bozkurt, S. (2006). *Temas Biçimleriyle Bağlanma Stilleri ve Kişilerarası şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Börü, A. (2000). *Üniversite Giriş Sınavlarında Öğrencilerin Yaşadığı Kaygı ve Nedenleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, I. 1983, “Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, C. 1, S. 2-3, ss.79-110.
- Cabi, E. ve Yalçınalp, S. 2013, “ Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 44, ss. 85-96.
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalışır, M. 2009, “Yetişkin Bağlanma Kuramı ve Duygulanım Düzenleme Stratejilerinin Depresyonla İlişkisi”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, C.1, S.3, ss.240-255.

- 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.
- Deniz, M., E. 2006, “Ergenlerde Bağlanma Stilleri ile Çocukluk İstismarları ve Suçluluk-Utanç Arasındaki İlişki”, *Eurasian Journal of Educational Research*, S.22, ss.89-99.
- Duman, G., K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergin, H. ve Yıldız, A. (2010). *Duygusal Gelişim*, Ankara: Nobel Yayınları.
- 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.
- Erözkan, A. 2011, ”Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Karar Stratejileri”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, C.2, S.3, ss.60-74.
- Ertürk, Y., D., (2003). *Kişilerarası İletişimin Temeli: İlk Yakınlık ve Sosyal İletişim*. 1.Uluslar Arası Çocuk ve İletişim Konferansında Sunulan Bildiri. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, 13-15 Ekim.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri Ve Öz Yeterlikleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Genç, M. 2013, “İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.11, S.1, ss.85-95.
- 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.

- Hazan, C. ve Shaver, P. (Dönmez, A., Çeviren) 1994, “Bağlanma:Yakın İlişkilerle İlgili Araştırmalar İçin Bir Çerçeve”, *Psychological Inquiry*, C.5, S.1, 1994, ss.1-94.
- İnanç, B., Y. ve Yerlikaya, E., E. (2013). *Kişilik Kuramları*, Ankara:Pegem Akademi.
- Kapıkıran Ş. 2002, “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.11, S.1, s s. 34-43.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Kavlak, O. ve Şirin, A. 2009, “Maternal Bağlanma Ölçeği'nin Türk Toplumuna Uyarlanması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C.6, S.1, ss.187-202.
- Kavakçı, Ö., Güler, A., S. ve Çetinkaya, S. 2011, “Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler”, *Klinik Psikiyatri*, S.14, ss.7-16.
- Kaya, E., Bal, D.A., Sezek, F., Akın, M. 2006, “ Sınav Hazırlıkları ve Sınav Sürecinde Yaşanan Bazı Olumsuzlukların Öğrenci Başarısına Etkisi” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.8, S.1, ss 55-67.
- Kesebir, Ş., Kavzoğlu, S.Ö., Üstündağ, M.F. 2011, “Bağlanma ve Psikopatoloji”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, C.3, S.2, ss.321-342.
- Kısa, S., S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir.
- Kılınçkaya, M., D. 2013, ”Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinde Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle Başarıları Arasındaki İlişki”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.28, S.1, ss.235-243.
- Korkut, F. (1991), *Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerle Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı ve Denetim Odağı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul:Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1998). *Yaşamın Zaferi*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*, Ankara:Asil Yayın Dağıtım.

- Kurt, İ. (2011). *Sınav Kaygısını Aşmanın Yolları*, İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kurtuldu, K. 2009, "Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.19, S.2, ss.107-126.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). *Sınavlara Hazırlananlar İçin Başarı Rehberi*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Morsünbül, Ü. ve Çok, F. 2011, "Bağlanma ve İlişkili Değişkenler", *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, C.3, S.3, ss.553-570.
- Öğülmüş, S. (2000). *Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*, Ankara: Çocuk Aile Yayınları.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk/Süreklilik Kaygı Envanteri El Kitabı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayıma Vakfı Yayını.
- Özyürek, M. ve Topçu, S. (1986). *Davranış Bilimleri*, Ankara: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özan, M., B. ve Yüksel, Y. 2003, "Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri", *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.1, S.1, ss.64-70.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sazak, N. ve Ece, S. 2004, "Özel Yetenek Sınavına Giren Lise Öğrencilerinin kaygı Düzeylerinin İncelenmesi", *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.5, S.8, ss.102-113.
- Soysal, Ş. A., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. 2005, "Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış", *Klinik Psikiyatri*, S.8, ss.88-99.
- Sönmez, M ve Tekin, M 2012, *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygı düzeyini etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin öğrenci algısının incelenmesi: Eskişehir örneği*. Eti Sosyal Bilimler Lisesi.

- Sümer, Nebi., Selçuk, E., Günaydın, G., Uysal, A. 2005, "Yetişkin Bağlanma Boyutları İçin Yeni Bir Ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk Örnekleminde Psikometrik Açından Değerlendirilmesi", *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, S.8, ss.1-11.
- Sümer, N. ve Güngör, D. 1999, "Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma" *Türk Psikoloji Dergisi*, C.14, S. 43, ss.71-106.
- Tekbaş, S. (2009). *İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Terzi, Ş. ve Çankaya, Z., C. 2009, "Bağlanma Stillерinin Öznel İyi Olmayı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Yordama Gücü", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C.4, S.31, ss.1-11.
- Tüzün, O., ve Sayar, K. 2006, "Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji", *Düşünen Adam*, C.19, S.1, ss.24-29.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS-OKS'de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- 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*, S..25, ss.224-234.
- Yörükân, T. (2011). *Bağlanma ve Sonraki Yaşlarda Görülen Etkileri*, İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yurtbay, T. (1986). *Başarısız Lise Öğrencilerinin Anksiyete Düzeyleri İle Annelerinin Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zerenoğlu, L. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleriyle Çocuklukta ki Örselenme Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İnternet Kaynakları:

Bağlanma Teorisi ve Yetiştirme Yurtlarında Sosyal Hizmet Uygulaması, Erişim 20 Aralık 2014, ><http://trdocs.org/docs/index-132029.html><.

2014 Yılında Ülkemizde Sınavla Girilen Ortaöğretim Kurumları ve Kontenjanları” Erişim 27 Aralık 2014, ><http://www.haberturk.com/gundem/haber/975010-iste-sinavla-ogrenci-alan-liselerin-kontenjanlari><.

Sınav Kaygısı, Erişim 28 Aralık 2014, >http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/52/04/963246/dosyalar/2012_12/03010202_sinavkaygisi.pdf<.

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler;

Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları'na girecek olan 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerine bir araştırma yapmaktayım.

Aşağıda bireysel ve ailevi özellikleriniz ile ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın yararlı olması ve gerçeği yansıtması için lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız. Bilgi formunda isim belirtilmeyecektir ve tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Murat Kaya
İstanbul Aydın Üniversitesi
Psikoloji Yüksek Lisans

-
1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
 2. Yaşınız :
 3. Annenizin Öğrenim Durumu :
() Okur-Yazar Değil
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite ve Üstü
 4. Babanızın Öğrenim Durumu :
() Okur-Yazar Değil
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite ve Üstü
 5. Ailenizin Aylık Geliri :
() 900 TL den az
() 901– 2000TL. arası
() 2001 – 3500 TL. arası
() 3501 – 5000 TL. arası
() 5001 TL. den çok
 6. Toplam Kaç Kardeşiniz (siz dahil) :
 7. Kardeşler Arasında Kaçınıcı Çocuksunuz :
 8. 0-6 Yaş Arası Dönemde Bakımınızı Gerçekleştiren Kişi
() Anne () Baba () Büyükanne/baba () Akraba () Bakıcı () Diğer
 9. Anne Baba
() Birlikte Yaşıyor (evli) () Ayrı Yaşıyor (boşanmış)
 10. Dershaneye/Kursa gidiyor musun? () Evet () Hayır
 11. Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Algılıyorsunuz?
() Zayıf
() Düşük (geçer)
() Orta
() İyi
() Çok İyi

EK 2**SINAV TUTUMU ENVANTERİ****Açıklama :**

Aşağıda öğrencilerin sınavlarda kendilerini nasıl hissettiklerine dair bir dizi ifade verilmiştir. Lütfen bunların her birini okuyun ve genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan ifadeyi işaretleyiniz..

		Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1.	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.				
2.	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz etkiler.				
3.	Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4.	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.				
5.	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.				
6.	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.				
7.	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.				
8.	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9.	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederi.				
10.	Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11.	Bir sınav kâğıdını geri almadan önce çok huzursuz olurum.				
12.	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				
13.	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.				
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 sınavların ardından kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.				
19.	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.				
20.	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

EK 3

İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ

Aşağıda yakın duygusal ilişkilerinizde (arkadaşlık, dostluk vb.) kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Lütfen her bir ifadeyi bu tür ilişkilerinizi düşünerek okuyun ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 7 aralıklı ölçek üzerinde gösteriniz.

1..... 23 4 5 6 7

Beni Hiç
Tanımlamıyor

Beni Kısmen
Tanımlıyor

Tamamıyla
Beni Tanımlıyor

		1	2	3	4	5	6	7
1.	Başkalarına kolaylıkla güvenemem.							
2.	Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli.							
3.	Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım.							
4.	Başkalarıyla çok yakınlaşırsam incitileceğimden korkuyorum.							
5.	Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım.							
6.	Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum.							
7.	Yalnız kalmaktan korkarım.							
8.	Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim.							
9.	Başkalarına tamamıyla güvenmekte zorlanırım.							
10.	Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır.							
11.	Başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediğinden kaygılanırım.							
12.	Kendi kendime yettiğimi hissetmem benim için çok önemli.							
13.	Başkalarının bana bağlanmamalarını tercih ederim.							
14.	Başkalarıyla yakın olmak beni rahatsız eder.							
15.	Başkalarının bana, benim istediğim kadar yakınlaşmakta gönülsüz olduklarını düşünüyorum.							
16.	Başkalarına bağlanmamayı tercih ederim.							
17.	Başkaları beni kabul etmeyecek diye korkarım.							

EK 4

SINAV TUTUM ENVANTERİ UYGULAMA İZİN YAZISI

11/24/2014 14:39

90-212-2872958

BUREM

PAGE 01

2014-11-18 13:56

2125338105 >> 90 212 2872958 P 1/1

Sayın Prof. Dr. Necla Öner

Rehber öğretmenim ve aynı zamanda İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. İzininiz olursa hazırlayacağım yüksek lisans tezimde çeviri ve uyarlaması tarafınızca gerçekleştirilmiş olan yirmi maddelik sınav kaygısı ölçeğini kullanmak istiyorum.

Saygılarımla..


Murat Kaya

Tel : 0 905 3318760

Fax :

0212 533 8105

Merhabalar Murat,
Tezinde sınav kaygısı ölçeğini kullanabilirsiniz.
Bununla.



24.11.2014

EK 5

İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ UYGULAMA İZİN YAZISI

13 Kas 2014 tarihinde 11:12 saatinde, murat kaya <uzm.muratkaya@hotmail.com> şunları yazdı:

Hocam merhabalar.

Rehber öğretmenim, aynı zamanda İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji bölümde yüksek lisans yapmaktayım.

Türkçe uyarlama çalışması tarafınızca yapılmış olan ilişki ölçekleri anketini, izniniz olursa yüksek lisans tezim için kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Murat Kaya

05053318760

© 2014 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

Re: Yüksek Lisans Tez Anket İzni



Nebi Sümer (nsumer@metu.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 13:30 ▶

Kime: murat kaya ▼

Memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Nebi

Prof. Dr. Nebi Sümer,

Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University

Psikoloji Bölümü / Department of Psychology

06800 Ankara / Turkey

<http://www.metu.edu.tr/~nsumer/>

EK 6

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ANKET UYGULAMA İZİN OLURU



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/3346189
Konu: Murat KAYA

27/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 20.03.2015 tarihli dilekçe.

- b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.03.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Murat KAYA'nın "*Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih ilçesi Hırkaşerif Ortaokulu, Çapa Atatürk Ortaokulu Aksaray Mahmudiye Ortaokulu, Oruçgazi Ortaokulu Karagümrük Ortaokulu ve Hattat Rakım Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere; demografik bilgi formu, sınav tutumu envanteri ve ilişki ölçekleri anketini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/03/2015

Yusuf Ziya KARACAĞEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f62d-a7f7-3141-bc98-9b30 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Murat Kaya

1977 Ankara doğumluyum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Ankara’da tamamladıktan sonra 1994 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde lisans eğitimime başladım. 1998 yılında mezun olarak İstanbul İli Fatih İlçesi Hırkaişerif İlköğretim Okulu’na rehber öğretmen olarak atandım ve halen bu kurumda psikolojik danışmanlık ve rehberlik görevimi yürütmekteyim.

2013-2014 öğretim yılında T.C. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Bölümü’nde yüksek lisansımı yapmaya başladım.

İletişim Bilgileri

E posta : uzm.muratkaya@hotmail.com

