

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ON İKİNCİ SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK VE
UMUT DÜZEYİ İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülsen ŞAHİNLER

TRABZON
Haziran, 2018

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ON İKİNCİ SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK VE
UMUT DÜZEYİ İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Gülsen ŞAHİNLER

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Hatice ODACI**

**TRABZON
Haziran, 2018**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 11 / 06 / 2018


Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hatice ODACI


.....

Üye : Doç. Dr. Müge YILMAZ


.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zehra Nesrin BİROL


.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nevzat YİĞİT

Enstitü Müdür V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Gülşen ŞAHİNLER

11 / 06 / 2018

ÖN SÖZ

Bireylerin hayatlarında yadsınamayacak etkileri bulunan, yüzyılı aşkın süredir araştırmalara konu olan sınav kaygısına yol açan faktörlerin anlaşılması sınav kaygısı müdahale programlarının geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları mesleki olgunluk ve umut değişkenleri ile ele alınmıştır.

Öncelikle mesleki kimliğimi güçlendirme yolunda cesareti, rehberliği ve profesyonelliğiyle bana destek olan, gurur duyabileceğim bir çalışma ortaya koyabilmem için yazma becerilerimi güçlendiren pek kıymetli hocam Prof. Dr. Hatice ODACI'ya ilgisi, ilhamı ve sabrı için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitim sürecim boyunca gelişimimi destekleyen KTÜ Eğitim Bilimleri Bölümündeki değerli hocalarıma ve hayatımda iz bırakan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Tanıdığım günden itibaren gözlerindeki ışıkla, coşkusuyla ve mizah anlayışıyla kendime olan inancımı artıran Arş. Gör. Ayşe KALYON'a, hakkaniyeti, alçak gönüllülüğü ve dik duruşuyla örnek aldığımız değerli hocam İsmail BALCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda tüm yardım taleplerimi kendi sorumluluğu bilen ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Arş. Gör. Fatih AYDIN'a teşekkürü borç bilirim. Bu çalışmayı 5962 koduyla proje olarak kabul eden ve çalışmamı gerçekleştirmemde bana destek veren Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine teşekkür ederim.

Bu sürece birlikte başladığım “tezdaşım” Kübra EROĞLU'na desteği, yoldaşlığı ve dostluğu için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca koşullar ne olursa olsun yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Rumeysa YILMAZ'a teşekkürü borç bilirim. Azmi ve dünyaya olumlu bakışıyla beni yalnız bırakmayan Özge KINIK'a da teşekkürlerimi sunarım.

Beni her gördüğünde gözlerinin içi parlayan annem, arkamda bir dağ olan babam, her başım sıkıştığında bana kucak açan sevgili abim Servet KAYA ve kararlılığıyla bana örnek olan abim Süleyman KAYA başta olmak üzere bana gerçek bir sevgi aşıl原因, huzur ve güven veren ellerini bir an olsun omuzlarımdan eksik etmeyen, başladığım şeyi bitirmem için gerekli olan azme sahip olduğuma inanan kocaman aileme teşekkürü borç bilirim. Son olarak Gülsen KAYA olarak başladığım bu yola Gülsen ŞAHİNLER olarak devam etmeme vesile olan, vazgeçtiğimi hissettiğim anlarda yapabileceğime inanan ve “yapacağız” diyerek bana destek olan sevgili eşim, hayat arkadaşım Özgür ŞAHİNLER'e sevgisi ve sabrı için sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2018
Gülsen ŞAHİNLER

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	IX
ABSTRACT	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	7
1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri	7
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	7
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	9
1. 5. Tanımlar	9
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	10
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2. 1. 1. Sınav Kaygısı.....	10
2. 1. 1. 1. Kaygı	10
2. 1. 1. 2. Sınav Kaygısı, Tarihçesi ve Etkileri.....	11
2. 1. 1. 3. Sınav Kaygısının Nedenleri	13
2. 1. 1. 4. Sınav Kaygısı Modelleri	15
2. 1. 1. 4. 1. İstek (Drive) Modelleri	15
2. 1. 1. 4. 2. Eksiklik (Deficit) Modelleri	15
2. 1. 1. 4. 2. 1. Bilişsel-Dikkat (Cognitive-Attentional) Modeli	16
2. 1. 1. 4. 2. 2. Beceri Eksikliği (Skills-Deficit) Modeli	16
2. 1. 1. 4. 3. Çağdaş Bilişsel-Motivasyon (Contemporary Cognitive- Motivational) Modelleri.....	17
2. 1. 1. 4. 3. 1. Kendilik Düzenleme (Self-Regulation) Modeli	17
2. 1. 1. 4. 3. 2. Kendilik Değeri (Self-Worth) Modeli	18
2. 1. 1. 4. 4. İşlemsel (Transactional) Modeller.....	18

2. 1. 1. 4. 4. 1. Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı (Spielberger's State-Trate Anxiety) Modeli	18
2. 1. 1. 4. 4. 2. İşlemsel Süreç (Transactional Process) Modeli	19
2. 1. 1. 5. Türkiye'de Sınav Sistemi ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	19
2. 1. 1. 6. Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	21
2. 1. 2. Mesleki Olgunluk.....	24
2. 1. 2. 1. Meslek.....	24
2. 1. 2. 2. Meslek Seçimi ve Önemi	25
2. 1. 2. 3. Meslek Gelişim Kavramı ve Kuramları	26
2. 1. 2. 3. 1. Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı.....	27
2. 1. 2. 3. 2. Super'in Benlik Kavramı Kuramı.....	29
2. 1. 2. 3. 3. Holland'ın Mesleki Tercih Kuramı	32
2. 1. 2. 3. 3. 1. Gerçekçi Kişilik Tipi	32
2. 1. 2. 3. 3. 2. Araştırmacı Kişilik Tipi	33
2. 1. 2. 3. 3. 3. Sanatçı Kişilik Tipi	33
2. 1. 2. 3. 3. 4. Sosyal Kişilik Tipi.....	33
2. 1. 2. 3. 3. 5. Girişimci Kişilik Tipi.....	34
2. 1. 2. 3. 3. 6. Geleneksel Kişilik Tipi.....	34
2. 1. 2. 3. 4. Roe'nın İhtiyaç Kuramı	35
2. 1. 2. 3. 5. Özellik-Faktör Kuramı	36
2. 1. 2. 4. Mesleki Olgunluk.....	37
2. 1. 2. 4. 1. Meslek Seçimine Planlı Yöneliş	38
2. 1. 2. 4. 2. Mesleki Bilgilerin Belirginleşmesi ve Plan Yapma.....	39
2. 1. 2. 4. 3. Meslek Tercihlerinin Tutarlılığı	39
2. 1. 2. 4. 4. Özelliklerin Billurlaşması	39
2. 1. 2. 4. 5. Meslek Tercihlerinde Akılcılık.....	39
2. 1. 2. 5. Mesleki Olgunluk ile İlgili Araştırmalar	40
2. 1. 3. Umut.....	43
2. 1. 3. 1. Umudun Tarihçesi	43
2. 1. 3. 2. Snyder'in Umut Teorisi	44
2. 1. 3. 3. Ergenlik Döneminde Umut Düşüncesi Geliştirilmesi ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Görevler	46
2. 1. 3. 3. 1. Hedef Teknikleri	46
2. 1. 3. 3. 2. Eyleyici Düşünce Teknikleri.....	47
2. 1. 3. 3. 3. Alternatif Yol Teknikleri	48
2. 1. 3. 4. Umut ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	53
3. YÖNTEM	54
3. 1. Araştırma Modeli	54
3. 2. Araştırma Grubu	54
3. 3. Verilerin Toplanması.....	55
3. 3. 1. Ölçme Araçları	56
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	56
3. 3. 1. 2. Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)	56
3. 3. 1. 3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ).....	57
3. 3. 1. 4. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	58
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	59
3. 4. Verilerin Analizi.....	59
4. BULGULAR.....	61
4. 1. Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Umut ve Sınav Kaygısı Özellikleri Arasındaki İlişkiler	61
4. 2. Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	62
4. 3. Sınav Kaygısının Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	62
4. 3. 1. Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılaşma Durumu.....	63
4. 3. 2. Sınav Kaygısının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Farklılaşma Durumu	63
4. 3. 3. Sınav Kaygısının Öğrenim Görülen Alana Dayalı Farklılaşma Durumu	64
4. 3. 4. Sınav Kaygısının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Farklılaşma Durumu	65
4. 3. 5. Sınav Kaygısının Aile Yapısına Dayalı Farklılaşma Durumu	65
4. 3. 6 Sınav Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu	66
4. 3. 7. Sınav Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu	67
4. 3. 8. Sınav Kaygısının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Farklılaşma Durumu	67
4. 3. 9. Sınav Kaygısının Kardeş Sırasına Dayalı Farklılaşma Durumu.....	68
4. 3. 10. Sınav Kaygısının Kardeş Sayısına Dayalı Farklılaşma Durumu	69
5. TARTIŞMA.....	70

5. 1. Mesleki Olgunluk ve Umut ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler	70
5. 2. Sınav Kaygısının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	72
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
6. 1. Sonuçlar	79
6. 2. Öneriler	79
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	79
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	80
7. KAYNAKLAR	81
8. EKLER	103
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	111



ÖZET

On İkinci Sınıf Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Umut Düzeyi ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Akademik yaşantıda önemli bir yere sahip olan sınav kaygısını etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Bu çalışma, on ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca, cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısı sosyodemografik değişkenleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde yer alan 8 farklı lise türünde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi) öğrenim gören on ikinci sınıf lise öğrencileri arasından belirlenen 378 kız ve 322 erkek olmak üzere 700 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, maddeleri Kuzgun (2005) tarafından geliştirilen, diğer psikometrik çalışmaları ise Bacanlı (2005) tarafından gerçekleştirilen “ Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)”, Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)”, Spielberger ve Vagg (1975) tarafından geliştirilen Öner ve Albayrak Kaymak (1990) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan “Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 programından yararlanılmış olup, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği, İlişkisiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-WayANOVA), Kruskal Wallis H testi ve post hoc testlerinden Tukey HSD ve Tamhane's T2 testleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda on ikinci sınıf lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile mesleki olgunlukları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine öğrencilerin sahip olduğu umut ile sınav kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleki olgunluk, umut ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncenin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınav kaygısının cinsiyet ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne

eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik d¼zey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısına g¼re anlamlı bir farklılık g¼stermediđi saptanmıştır. Bulgular ilgili literat¼r işığında tartışılmış ve ortaya ıkan sonuçlar doğrultusunda ¼neriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Olgunluk, Umut, Sınav Kaygısı.



ABSTRACT

Investigation of the Relationship between Professional Maturity and Hope Levels with Test Anxiety of Twelfth Class High School Students

There are many variables that affect test anxiety with an important place among academic experiences. This study was completed with the aim of investigating the correlation between the professional maturity and hope levels with test anxiety of twelfth class high school students. The research also investigated correlations between sociodemographic variables such as gender, type of high school attended, area of study, perceived parental attitudes, family structure, maternal educational level, paternal educational level, perceived economic level, order within children in the family and number of siblings with test anxiety.

The research group comprised a total of 700 students, 378 females and 322 males, in twelfth class of high school attending 8 different types of high school (science high school, social sciences high school, Anatolian high school, vocational and technical high school, Anatolian Islamic high school, multi-program high school, fine arts high school and sports high school) in Trabzon province during the 2016-2017 educational year. For collection of data, the "Professional Maturity Scale (PMS)" with items developed by Kuzgun (2005) and other psychometric studies completed by Bacanlı (2005); the "State Hope Scale (SHS)" developed by Snyder et al. (1991) with Turkish adaptation by Tarhan and Bacanlı (2015); and the "Test Anxiety Inventory (TAI)" developed by Spielberger and Vagg (1975) with adaptation studies by Öner and Albayrak Kaymak (1990) were used. A "Personal Information Form (PIF)" was prepared to obtain information related to the demographic characteristics of students. The SPSS 23.0 program was used to analyze the obtained data, with the Pearson Moments Multiplication correlation coefficient technique, hierarchic regression analysis technique, independent samples t test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis H test and the post hoc Tukey HSD and Tamhane's T2 tests applied.

At the end of the research there was a negative significant correlation identified between test anxiety with professional maturity of twelfth class high school students. Also, a negative significant correlation between students' hopes and test anxiety has been found out. It was identified that professional maturity, hope and pathways thinking and agency thinking which are the sub-dimensions of hope, predict test anxiety significantly. Furthermore, there were significant differences in test anxiety according to gender and

type of high school attended. There was no significant difference in test anxiety for area of study, perceived parental attitudes, family structure, maternal educational level, paternal educational level, perceived economic level, order within children in family and number of siblings. The results are discussed in light of the related literature and recommendations are presented in line with the results.

Keywords: Professional Maturity, Hope, Test Anxiety.



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bulgular	55
2.	Ölçme Araçlarına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	60
3.	Mesleki Olgunluk, Umut ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler	61
4.	Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi	62
5.	Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılaşma Durumu.....	63
6.	Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	63
7.	Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Farklılaşma Durumu.....	64
8.	Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Alana Türüne Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	64
9.	Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Dayalı Farklılaşma Durumu.....	64
10.	Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	65
11.	Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Farklılaşma Durumu.....	65
12.	Sınav Kaygısında Aile Yapısına Dayalı Farklılaşma Durumu	66
13.	Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	66
14.	Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu.....	66
15.	Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	67
16.	Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu.....	67
17.	Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Betimsel İstatistikleri.....	67

18.	Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Farklılaşma Durumu.....	68
19.	Sınav Kaygısı Puanlarının Çocuk Sırasına Dayalı Betimsel İstatistikleri	68
20.	Sınav Kaygısı Puanlarının Çocuk Sırasına Dayalı Farklılaşma Durumu.....	68
21.	Sınav Kaygısı Puanlarının Kardeş Sayısına Dayalı Betimsel İstatistikleri	69
22.	Sınav Kaygısı Puanlarının Kardeş Sayısına Dayalı Farklılaşma Durumu	69



KISALTMALAR LİSTESİ

- DUS** : Diş Hekimliğinde Uzmanlık Sınavı
KBF : Kişisel Bilgi Formu
KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS : Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
MOÖ : Mesleki Olgunluk Ölçeği
OKY : Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği
SKE : Sınav Kaygısı Envanteri
SUÖ : Sürekli Umut Ölçeği
TDK : Türk Dil Kurumu
TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TUS : Tıpta Uzmanlık Sınavı
YGS : Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

1. GİRİŞ

İnsanların yaptıkları ve tasarladıkları her şeyin, ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu bilinmektedir. Klinik gözlemleri sonucunda insan ihtiyaçlarının hiyerarşik sisteme sahip olan bir piramite benzediğini keşfeden Maslow (1954) piramidin alt basamağından başlayarak; fiziksel ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacını, sevgi ve ait olmayı, saygıyı ve en üst noktada da kendini gerçekleştirmeyi ifade etmiştir. Kendini gerçekleştirme, bireyin doğuştan itibaren yanında taşıdığı potansiyelinin farkına varması ve uygun ortam bulunduğu ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin potansiyelini ortaya koyabilmesinin bir yolu da uygun meslek tercihinde bulunmasıdır. Bireylerin ancak mesleklerini potansiyellerine uygun bir şekilde seçme fırsatına sahip olduklarında mesleki doyuma ulaşmalarının söz konusu olabileceği söylenebilir.

Lise yılları gençler için tercih edecekleri mesleğe yönelik karara varmaları açısından belirleyici öneme sahip olan kritik bir zaman dilimi şeklinde anlaşılmaktadır. Öğrenciler buldukları dönem itibarıyla hangi alanda ilerleyeceklerini belirlemek ve bu alanda seçecekleri mesleğe ilişkin karara varmak durumundadırlar. Mesleki tercih insanların çalışacakları mesleğin yanı sıra, nasıl bir hayat süreceğini etkileyen önemli bir karar olduğu için bireyler meslek seçimi sürecinde kaygı yaşayabilmektedir. Türkiye’de 2010-2011 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar öğrenciler lise birinci (dokuzuncu) sınıfta alan seçimi, lise son (on ikinci) sınıfta ise üniversitede okuyacakları bölümlerin tercihi ile karşı karşıya kalmakta idiler. Ancak yapılan değişiklikle birlikte dokuzuncu ve onuncu sınıftan başlayarak ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgesi yenilenerek “ortak dersler” ve “seçmeli dersler” getirilmiştir. Yapılan değişiklikle birlikte öğrencilerin ilgileri bulunan derslere ya da üniversite sınavı sonucunda gitmek istedikleri bölümlere uygun olarak seçmeli dersleri almaları ve böylece kendilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu tercihlerinin etkililiğinin mesleki olgunluk düzeyi ile orantılı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin kişilik özellikleri doğrultusunda keşfettikleri ilgileri, yetenekleri, meslekler hakkında edindikleri bilgiler ve kariyer süreci ile ilişkili inançları, geleceğe yönelik umut ve beklenti düzeyinin açık ve berrak olması meslek seçim sürecine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de meslek seçiminin en önemli aşamasını sınavlar oluşturmaktadır. Meslek tercihinde bulunma sürecinin başrolünde yer alan bir kavram olarak değerlendirilen mesleki olgunluk, Super (1980) tarafından araştırma evresi ile başlayıp çöküş evresine uzanan ve bu süreçte ulaşılan nokta olarak tanımlanmıştır. Mesleki olgunluk Levinson, Ohler, Caswell ve Kiewra (1998) tarafından ise bireyin bilgi ve becerilerine dayanarak gerçekçi ve kendine uygun bir mesleki tercihte bulunabilmesi

olarak açıklanmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere mesleki olgunluk kavramı, bireyin bir meslekte karar kılması gerektiğinin farkına varması ve varılan kararın kişilik özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özelliklerin birbiri ile uyumlu olma boyutunu kapsamaktadır. Powell ve Luzzo (1998) ise; bireyin kendi tutumlarını ve mesleki karara varmaya dair bilgilerini temel alarak mesleki tercihte bulunmaya hazır oluşu olarak açıklamışlardır. Bireyin mesleki olgunluk kazanması ise her bir mesleki gelişim basamağına özgü olan gelişim görevleri ile karşılaşmak ve bir sonraki basamakta karşılaşılabilecek güçlüklerle baş edebilmek için gerekli olan temel becerileri edinmesi demektir. Başka bir ifadeyle mesleki olgunluk kazanmış bireylerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olduğu, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleki tercihlerini yapabildiği söylenebilir. Ancak bireyler her zaman ilgi ve yeteneklerinin netleştirememiş olabilirler. Bu durumda meslek seçiminin önemli bir aşaması olan sınav süreci kaygılı bir şekilde ilerleyebilmektedir. Patton, Watson ve Creed (2004) Avustralya ve Güney Afrika'da öğrenim görmekte olan lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada gelişimsel ve bağlamsal açılardan kariyer olgunluğunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kariyer olgunluğunun gelişimsel açıklamalarını destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Ayrıca ülkeler arasında cinsiyet farkları ile öğrencilerin geçiş dönemleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin uygun bir meslek tercihinde bulunabilmeleri için okullarda kariyer olgunluk düzeylerini artıracak eğitimlere tabii tutulmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Sınav kaygısıyla ilgili geniş bir bakış açısı sunan kavramlardan biri umuttur. Gündelik kullanımı itibariyle umut, istenilen ve beklenen bir sona dair bireyin potansiyelini ve gayretini yeterli bulmamasına rağmen sonucun güzel olacağına inanmasını sağlayan duygu anlamını taşımaktadır (Lazarus, 1999). Benzer şekilde Miller (1985) umudu istek ve beklentilerden oluşan duygu olarak nitelendirmiş ve içgüdüsel özellikler gösterdiğini belirtmiştir. Umudun aynı zamanda bireyin potansiyelini ortaya koymasına katkı sağlamaktadır. Umudun içselleştirildiğinde uygulamaya konulan plânlardan başarılı olacağı ve kötüye giden durumların düzeleceğine olan inancı artırmaktadır (İmamoğlu, 2011). Umudun, insanoğlunun yaratıldığı andan itibaren yanında taşıdığı, yalnızlık, zor ve stresli durumlarla başa çıkmasını sağlayan en değerli kaynaktır. Snyder (1995, 2002), umudun kavramının duygularla iç içe bulunmayan ancak ilişkili olan bir motivasyon değişkeni olduğunu ifade etmiştir. Snyder, Feldman ve Rond (2002) ise umudu amaca yönelik olmakla birlikte bireyin bu bilişsel sürece başarılı bir şekilde bağlanabilme yeteneği hakkındaki inançlarından oluşan hiyerarşik bir sistem olarak ele almışlardır. Bu nedenle Snyder ve diğerleri (2002) umudun birbiriyle işbirliği halinde ve karşılıklı belirleyici olmanın yanı sıra sürekli (global or trait), belirli bir alana özgü (domain specific) ve amaca yönelik (goal specific) olmak üzere kendine özgü üç düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler on ikinci sınıfa geldiklerinde hayatlarının en zor ve önemli zamanlarından biri olan üniversite sınavlarıyla yüzleşmektedir. Türkiye’de 2013 yılında yayımlanan Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğinde (OKY), Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Fen Liseleri gibi genel ortaöğretim kurumlarının en önemli amaçlarından bir tanesinin öğrencileri bir yükseköğretim programına hazırlamak olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Araştırmaya ilişkin veriler Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) olarak adlandırılan iki aşamalı sınav sisteminde yer alan öğrencilerden elde edilmiştir. YGS üniversiteye giriş sınavının birinci aşamasını oluşturan, tüm adayların katılabildiği ve başarılı sayılmak için baraj puanı belirlenmiş olan bir sınavdır. LYS ise YGS baraj puanını aşan öğrencilerin girebildiği bir sınavdır. Ancak 2018 yılı itibariyle sınav sistemi ile ilgili değişikliğe gidilmiş ve sınavlar tek bir başlık altında toplanmıştır. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak nitelendirilen yeni sisteme göre sınavlar iki günde tamamlanacaktır. İlk gün yapılacak olan sınavlar öğleden önce ve öğleden sonra olmak üzere iki oturumdan oluşmaktadır. İlk oturum Türkçe ve Temel Matematik derslerini, öğleden sonra gerçekleştirilecek oturum ise Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri derslerini kapsamaktadır. İkinci gün ise dil sınavı gerçekleştirilecektir. İsmi ve içeriği değişse de sınavların insan hayatına olan etkisinin aynı kaldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, sınavlardan alacakları puanlara göre öğrenciler seçecekleri bölümü ve büyük bir olasılıkla gelecekteki mesleklerini belirlemektedirler. Öğrencilerin geleceğe umutla bakmaları başta akademik başarı olmak üzere tüm gelişim alanları için önemlidir. Dolayısıyla bu dönemde öğrencilerin yaşama ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanmaları hem psikolojik sağlık durumları hem de geleceğe ait planları, kararları ve bunlara ulaşma çabaları açısından son derece önemli görülmektedir. Konuyla ilgili literatürde umudun daha çok motivasyonel bir yapı olarak incelendiği anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle eğitim araştırmaları arasında oldukça belirgindir.

Umudu gerçekleşebilecek ve özlemi çekilen olumlu bir şeye inanmak şeklinde tanımlamayan Lazarus (1993), umutlu olmak için istek ya da motivasyonun gerektiğini ancak umutlu olmanın daha geniş kapsamlı bir olguyu karşıladığını ifade etmiştir. Yine umudun bireylerin başa çıkma stratejilerini geliştirmelerinde bilişsel bir role sahip olduğunu belirten Lazarus (2003), bireylerin umut düzeylerinin artmasının kaygıyı azaltacağını ya da ortadan kaldıracağını belirtmiştir. Snyder, Cheavens ve Sympson (1997) umut düzeyleri yüksek bireylerin, umut düzeyleri düşük bireylere göre ulaşılması daha güç amaçlar belirlediklerini ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla alternatif stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, umut düzeyi yüksek olan bireyler amacına ulaşma adına engellendikleri durumlarda bile “yapabilirim, üstesinden gelebilirim,

vazgeçmeyeceğim” tarzındaki düşünceler ile kendilerini motive etmektedirler (Snyder, McDermott, Cook ve Rapoff, 1997, s. 107). Bunun yanı sıra Buskist, Benson ve Sikorski (2005), geleceğe umutla bakan öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarına daha açık olduğunu, okula devam etme konusunda istekli olduklarını ve öğrencilik yaşamlarında engellere ya da sınırlılıklara karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bireyler, strese neden olabilecek zorluklara maruz kaldıkları durumlar karşısında bile olumlu duyguları ve amaçlarına yönelik çabaları sayesinde isteklerinden vazgeçmemektedir (Snyder ve Lopez, 2002). Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda umudun akademik başarı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams ve Wiklund (2002) bu görüşü destekleyecek şekilde umut düzeyinin yüksek olduğu tespit edilen öğrencilerin not ortalamalarının da yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Özer ve Tezer (2010) tarafından yapılan ve 163 lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrenciyi kapsayan bir çalışmada, umut düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında olumlu ve olumsuz duygular yönünden farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları yüksek umuda sahip olan öğrencilerin, düşük umutlu öğrencilere göre daha olumlu duygular yaşadığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca, umut düzeyinin yüksek olmasının psikolojik iyi oluş ve dirençli olma ile ilişkili olduğu da saptanmıştır. Düşük umut düzeyine sahip bireyler başarıya odaklanmak yerine başarısızlığı odağa almakta ve bu nedenle zor ve engelleyici durumlarla karşılaştıklarında alternatif üretmedikleri için başatmak yerine amaçlarından vazgeçme davranışı gösterebilmektedirler. Buradan hareketle yapılabilecek önemli bir çıkarım, öğrencilerin umutlarının yalnızca akademik başarı düzeyleriyle değil, aynı zamanda duygularıyla ve amaçları doğrultusunda harekete geçme düzeyleriyle de anlamlı düzeyde ilişkili olduğu şeklindedir.

Bireylerin başarısı ilkokuldan başlayarak meslek seçimine kadar sınavlarla ölçülmektedir. Ortaokuldan sonra Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı, liseden sonra Yükseköğretime Geçiş Sınavı ve Lisans Yerleştirme Sınavları, üniversiteden sonra ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavlar meslek edinme yolunda bireylerin karşı karşıya kaldıkları bir süreçtir. Türkiye’de önemli bir stres kaynağı haline gelen üniversiteye giriş sınavları, iki oturum halinde YGS ve LYS olarak gerçekleştirilmekte ve her yıl tekrarlanmaktadır. Bu nedenle sınav kaygısı her zaman gündemde yer alan bir konudur. Sınav kaygısı, değerlendirilmenin söz konusu olduğu durumlarda bireyde oluşan korku ve tedirginlik halidir (Erözkan, 2004). Durumluk kaygının önemli bir örneği olan sınav kaygısının ilk olarak kim tarafından hangi zamanda araştırıldığına dair ilgili literatürde ortak bir görüş bulunmamaktadır. Fikir farklılıkları olsa da ilk kez 1914 yılında araştırılmaya başlandığı (Folin, Demis ve Smillie, 1914’ten akt.,

Stöber ve Pekrun, 2004, s. 205) ancak bilimsel bir kavram olarak 1952 yılında Sarason ve Mandler tarafından literatüre kazandırıldığı görüşü çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının artmasına neden olmaktadır (Keskin, 2001). Kaygının artmasıyla birlikte hem bilişsel hem de fizyolojik yapıda farklılıklar meydana gelmektedir (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997; Liebert ve Morris, 1967). Bu nedenle sınav kaygısı yaşanış biçimine göre “kuruntu” ve “duyuşsallık” olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir. *Kuruntu* boyutu, kişinin kendisini başarısız ve yetersiz hissetmesi ile karakterizedir. Başka bir deyişle birey kendini sınava hazır hissetmemekte, bilgi eksiklikleri olduğuna inanmakta ve yeteneklerine ilişkin şüpheli bir tutum sergilemektedir. Birey bu düşüncelerin yoğunluğu nedeniyle odaklanmakta güçlük çekmekte ve dikkat dağınıklığıyla baş etmek zorunda kalmaktadır. Cassady ve Johnson (2002) kuruntu boyutunu bireyin değerlendirileceği görevler öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleşen iç diyalog olarak tanımlamaktadırlar. Hembree (1988) ise kuruntu düzeyi yüksek kişilerin belirgin özelliklerini; kendi performansını akranlarıyla kıyaslama, başarısız olma durumunda yaşanacakları göz önünde bulundurma, kendi performansına ilişkin güven duygusunun düşük olması, aşırı derecede endişe hali, ailelere karşı mahcubiyet, sınavlar için kendini hazırlıksız hissetme ve benlik değerini kaybetme olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak bilişsel süreçlerin akademik performans üzerinde en sık karşılaşılan faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Sınav kaygısının duygusal bileşenlerini içeren *Duyuşsallık* ise otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla vücutta meydana gelen değişikliklere vurgu yapmaktadır. Kalp atışında artış, çarpıntı, ter boşalması, vücut ateşinin aniden yükselmesi ve hemen ardından üşüme, yüz kızarması, midede ağrı ve bulantı, sinirlenme, kaslarda gerilme, ağız kuruluğu, panik hali, yorgunluk ve uyku bozuklukları gibi bedensel tepkiler meydana gelmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995, s. 78). Yaşanan kaygı öğrencilerin kendilerinde var olan potansiyeli ortaya koymalarına engel olmakta ve bazen öğrenim hayatlarını kesintiye uğratmaktadır. Kaygı aynı zamanda geleceğe yönelik hedefleri ve meslekte karar kılmaya ilişkin düşünceleri üzerinde olumsuz bir etki bırakarak okul ortamına uyumsuzluk olarak kendini gösterebilmektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler kendi yetersizlikleri ve olası başarısızlık hakkında endişelenme eğilimi gösterebilirler. Olumsuz düşüncelere öylesine inanırlar ve gerçeklikten uzaklaşırlar ki yönergeleri izleyemez hale gelebilirler. Özellikle sınav anlarında şemalarının aktive olduğu ve bilişsel çarpıtmaları yoğun bir şekilde kullandıkları düşünülebilir. Bu düşünce karmaşası sonucunda ise soruların verdiği bilgiyi tam olarak göremeyebilir ya da soruya ilişkin yanlış yorumlamalarda bulunabilmektedirler. Buna ek olarak kaygının düzeyi arttıkça öğrendiklerini hatırlamakta güçlük çekebilmektedirler. Böylece sınav performansı olumsuz

etkilenmekte ve alınacak olan sonuç bundan sonra tabii tutulacakları değerlendirmeler için bilişsel çarpıtmaları haklı çıkaracak bir delil olarak görülebilmektedir.

Sınav kaygısı ile ilgili alan yazında sınav kaygısının nedenleri ve etkileri ilgi çeken konular arasında gelmektedir (Hancock, 2001; Whitaker-Sena, Lowe ve Lee, 2007). Bu alanda literatüre katkı sağladıkları çalışmalarında Yıldırım ve Ergene (2003) akademik başarı ile sınava ilişkin kaygı, boyun eğme davranışı, aile, arkadaş ve öğretmen desteği değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Lise son sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırma sonucunda akademik başarı ile aile ve öğretmen desteği, boyun eğme davranışı ve sınav kaygısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bireyin performansına güvenmemesinin, sınavda kötü bir sonuç alacağına inanmasının, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak kendini yetersiz görmesinin, sınava yeterince hazırlanmamış olduğunu düşünmesinin, zamanını etkili kullanamayacağına inanmasının sınav kaygısına yol açabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de özellikle üniversite giriş sınavları hem aileler hem de öğrenciler için ölüm kalım savaşına dönüşebilmektedir. Sınava hazırlanan öğrenciler sık sık "sınavı kazanamazsam hiçbir şey eskisi gibi olmaz", "istediklerimin hiç birini elde edemem", "sınavı kazanamazsam yaşayamam", "istediğim bölüme giremezsem ömür boyu mutsuz olurum", "zaten yeteneksizim, bunu da başaramazsam bana kimse güvenmez ", "kimse bana değer vermez", "annem babam bile beni artık sevmeyecek", "herkesin emeğini boşa çıkartacağım" gibi sözel ifadeleri kullanmakta ve sınavın önemi gerçek dışı boyutlara ulaşabilmektedir. Öğrencilerin kullandığı bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda geleceğe yönelik umut duyma ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Özetle, önceki çalışmaların daha çok akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşması (zeka, yetenek, anne-baba tutumu, benlik algısı vb.) ancak mesleki rehberlik çalışmalarını ve geleceğe yönelik olumlu beklenti düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki rolünü inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın planlanmasına neden olmuştur. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfedemediği ve mesleklerin gerektirdiği özellikler konusunda bilgi sahibi olamadıkları durumlarda sınava ilişkin kaygı düzeylerinin artacağı düşünülmüştür. Sınav sürecine ve geleceğe yönelik umut düzeyinin de sınav kaygısı üzerinde etkili olabileceği öngörülmüştür. Mevcut çalışma ile bu bağlamda alan yazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Diğer yandan, yapılan bu çalışmanın sınav kaygısı konusunda bireysel ve grup çalışmaları düzenleyecek olan psikolojik danışmanlara yardımcı olacağı ümit edilmektedir. Çalışmanın ayrıca; eğitim öğretim sürecinde rolü olan öğretmenlere, okul idarecilerine, öğrenci velilerine yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, üniversite

sınavına girecek on ikinci sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeylerinin sınav kaygısı düzeyleri ile ne derecede ilişkili olduğunu incelemektir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyleri (bağımsız değişkenler) ile sınav kaygısı düzeyleri (bağımlı değişken) arasındaki ilişkinin açıklanmasıdır. Çalışmada ayrıca sınav kaygısının cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan ekonomik durum, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısı gibi bazı sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir.

1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri

1. Mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki vardır.
2. Mesleki olgunluk ve umut düzeyi sınav kaygısını açıklamaktadır.
3. Sınav kaygısı bazı sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik durum, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısı) göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

İnsan, hayatı boyunca dönüm noktası ya da milat niteliği taşıyan bazı anlarla karşı karşıya kalır. Böyle durumlarda tercih edilen seçenekler hayatın ritmini değiştirme gücüne sahiptir. Başka bir deyişle verilen kararın isabetli olması mutlu bir hayatın kapılarını bireye aralar. Huzurlu bir hayat sürebilmek için verilecek en önemli kararlardan bir tanesi, belki de en önemlisi meslek seçimidir. Tercih edilen meslek bireyin; hayatı boyunca devam edecek bir iş sahibi olmasından başarılı bir insan olmasına, ilişkide bulunacağı kimselerin ve arkadaşlarının seçiminden hayatı boyunca yaşayacağı çevrenin niteliklerine ve yerine, ailenin gelirine ve geçim tarzına, işini severek yapıp yapmamasına, sorumluluklarını bilen bir kişi olup olmamasına, hayattan genel olarak doyum elde etmesine ve mutlu olmasına etki etmektedir. Zamanın ilerlemesiyle gelişim ve değişim gösteren dünyada toplumların ve bireylerin beklentileri, arzuları, istekleri ve ihtiyaçları değişimler göstermektedir. Bu durumda toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara cevap verilmesi, toplumla birlikte yaşamını sürdüren bireylerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissedebilmeleri için kendilerini

geliştirmelerine olanak sağlayacak, kişilik özellikleri, ilgileri, talepleri ve yetenekleri ile örtüşecek meslekleri tercih etmeleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle kariyer seçmek acele edilmeyecek hassas bir karardır. Özellikle fırtınalı olarak bilinen ergenlik dönemindeki gençlere rehberlik hizmetleri kaliteli olarak sunulmaz ise yanlış kararlara yönelebilirler. Kariyer seçiminde yalnız kalan ergenlerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olmayan bir tercihte bulunmasının yüksek olasılık olduğu söylenebilir. Zor bir süreç olan ancak gelecekteki hayatın keşfi için isabetli bir şekilde aşılması gereken meslek seçimi çoğunlukla sınavlar ışığında belirlenmektedir. Bu nedenle bireyler, sınavları meslek edinme yolunda önemli bir aşama olarak görüp sınavlara farklı değerler atfetmektedirler. Bu durum sınav sürecini kaygılı bir hale getirebilmektedir. Bireyler meslek edinme sürecinde kendi ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin yeterince farkında olmadığı durumlarda aile ve yaşadığı toplumdan etkilenebilmektedir. Kendi dışındaki bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hedef belirlemenin ve bu hedeflere ulaşmak için gayret etmenin bireylerin psikolojik sağlık durumlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle bireylerin hem kendilerini hem de seçecekleri meslekleri çok iyi tanımaları, istenilen mesleki olgunluk düzeylerine ulaşmaları gerekmektedir. Mesleki olgunluğun kazanılmış olmasının yanında umut düzeyinin de sınava ilişkin kaygıyı azaltacağı düşünülmektedir. Umut kavramı motivasyon, amaç belirleme ve belirlenen amaçlara ulaşmada farklı yollar bulabilme ile ilişkilendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda sınav sürecindeki bireylerin sınava ve geleceğe yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve kaygılı bir dönem geçirdikleri görülmektedir. Sınav kaygısı bugüne kadar pek çok değişkenle çalışılmıştır ancak değişkenlerin genellikle olumsuz özelliğe sahip oldukları görülmüştür. Sınav kaygısının mesleki ve bireysel rehberlik alanlarının ortak konusu olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın sınav kaygısına yönelik yapılacak çalışmalara hem mesleki hem de bireysel rehberlik alanında kuramsal bir çerçeve sağlanacağı ve müdahale çalışmaları için de yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı üniversite sınavına girecek on ikinci sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın araştırmacılara, psikolojik danışmanlara, ailelere, öğretmenlere sınav sürecindeki ergenleri daha iyi tanımaları, anlamaları ve yardımcı olmaları yönünde katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Bu araştırma 2016-2017 akademik yılında Trabzon ilindeki belirlenen okullardaki on ikinci sınıf lise öğrencileri ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Katılımcıların ölçekleri içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Bu araştırma içerisinde kullanılan kavramların tanımları şu şekildedir:

Mesleki Olgunluk (Professional Maturity): Araştırma döneminde başlayıp çöküş dönemine kadar uzanan, kariyer gelişimi, kariyer gelişimi görevleri kavramları ile ortaya çıkan ve bu görevlerin yerine getirilmesinde varılan noktadır (Super, 1980).

Umut (Hope): Geleceğe yönelik tutarlı hedefler belirleme, bu hedeflere ulaşmada ısrarlı olma ve hedeflere ulaşmada kullanılabilecek farklı yollar belirlemeyi ifade eden bir kavramdır (Snyder, 2002).

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

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın bu bölümünde, literatüre dayalı olarak sınav kaygısı, mesleki olgunluk ve umut ile ilgili olarak ortaya konmuş olan kavramsal açıklamalara ve konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2. 1. 1. Sınav Kaygısı

Bu başlık altında kaygının tanımı ve genel bilgiler, sınav kaygısı ile ilgili kavramlar, sınav kaygısı ile ilgili kuramlar ve literatürde sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2. 1. 1. 1. Kaygı

Dünyaya gözünü açtığı ilk andan itibaren insan, bir bilinmezle karşı karşıyadır. Anneyi kaybetme kaygısıyla başlayan bu serüven ölüm kaygısının insanı yakalamasıyla son bulur. İnişli çıkışlı bir seyir izleyen bu grafiğin denge seviyesine ulaşması bireysel farklılıklar çerçevesinde birçok farklı parametreyle iç içedir. Bilinmezlikten temellenen gerginlik hissi olarak tanımlanabilecek olan kaygı insana var olduğu günden beri arkadaşlık eder. Zaman zaman kötü bir arkadaş olduğu düşünülen kaygı uzun yıllardır merak edilen ve araştırılan bir kavramdır. Kaygı kavramı, korku gibi alakalı ve örtüşen terimlerden açıkça ayırt edilmelidir. Herkes tarafından farklı tanımlanabilecek kapsama sahip olsa da kaygı, gelecekte oluşabilecek (ya da olmayabilecek) tehditler karşısında temkinli olma ya da kaçınma davranışlarıyla ilişkilidir (APA, 2013). Bunun aksine, korku gerçekte var olan tehdide karşı duygusal bir yanıtıdır. Gelecekteki olayların öngörülmesine yönelik benzersiz bir insan tecrübesi olarak nitelendirilen (Frey ve Odle, 2006) kaygının psikoloji alanında ilk olarak Freud tarafından tanımlandığı bilinmektedir. Freud, pek çok çalışmasında yer verdiği kaygıyı fizyolojik uyarılmanın eşlik ettiği gerginlik ve endişe hissi olarak değerlendirmektedir. Kaygı önceleri içgüdüsel bir davranış olarak ele alınmış ve dürtülerden kaynaklanan gücün bastırılması olarak anlamlandırılmıştır ancak daha sonraki tanımlarda tehlikelinin hissedilmesiyle birlikte bastırma savunma mekanizmasının kullanılması şeklinde belirtilmiştir. Morgan (1991) kaygıyı bireyin kendisini tehdit altında hissettiği ortamlarda yaşadığı yetersizlik duygusu, nesnesi olmayan belirsiz korku olarak ele alırken Öner (1972) günlük yaşamda insanı bazen motive ederek üretken ve olumlu davranışları tetikleyen bazen ise bu tür davranışlar için engel teşkil eden bir duygu olarak

ifade etmiştir. Rancman (2004) bu konudaki görüşlerini muğlak ve korkutucu olaylar karşısında duyulan tedirginlik olarak dile getirmiştir. Tanımlar dikkate alındığında bu konudaki yaygın görüşün tehdit olarak algılanan durumlarda yaşanan endişe hali olduğu görülse de kaygı, yaşanan durumla ilgili olabileceği gibi içten kaynaklanan ve devamlılık arz eden bir nitelik de taşıyabilir. Nitekim Cattell ve Scheier (1958) yaptıkları araştırmalar sonucunda kaygıyı iki boyutta ele almış ve “*Sürekli-Durumluk Kaygı*” olarak adlandırarak literatüre önemli bir katkı sağlamışlardır. Spielberger (1966) ise bu görüşü temel alarak bazı çalışmalar gerçekleştirmiş ve “*İki Faktörlü Kaygı Kuramı*”nı ortaya koymuştur. Bu kurama göre *Sürekli kaygı*, genel olarak yaşanan gerginlik hali şeklinde ifade edilebilecek olup bir kişilik özelliği olarak kendini göstermektedir. Zaman zaman daha yoğun hissedildiği anlar olsa da hayatın hemen hemen her anında varlığını sürdürdüğü bilinmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu kaygı türünün düzeyi bireyin kişilik yapısının kaygı duymaya olan yatkınlığından etkilenmektedir ve ne kadar şiddetli olacağını kişilik yapısı belirlemektedir. Bu görüşü destekleyecek şekilde Renden ve diğerleri (2017) ortaya çıkan tepkilerin kişilikle ilişkili olduğunu ve bu tepkilerin gerçeklikle bağdaşmadığını ifade etmiştir. Tanımlar dikkate alındığında sürekli kaygının bireysel farklılıklara dayalı ortaya çıktığı, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin gerçekçi değerlendirmeler yapmakta zorlandıkları, kolaylıkla ümitsizliğe düşebilecekleri ve karamsar bir ruh haline bürünebilecekleri söylenebilir. *Durumluk kaygı* olarak da bilinen seçici kaygı ise yaşanan durumlarla bağlantılı olarak ortaya çıkmakta ve bu durum ortadan kalktığında kaygıya ilişkin semptomlar kaybolmaktadır. Seçici kaygı düzeyinin artması ile birlikte sinir sisteminde farklılıklar meydana gelmekte ve belirtiler kısa süre içerisinde hissedilmektedir. Rahatsızlık duygusu yaratan ve hoş olmayan bir duygulanıma neden olan bu durumlar süresince bilinç açıktır. Bu süreçte birey duygu ve düşünce dünyasındaki gerginliğin ve bu durumun davranışlarına nasıl yansıdığının farkındadır. Şartlar değiştiğinde kaygı belirtileri de ortadan kalkmaktadır. Bu bağlamda seçici kaygıyı sürekli kaygıdan ayıran en temel nokta şartlar değiştiğinde kaygı belirtilerinin ortadan kalkmasıdır. Aşağıda durumluk kaygının önemli bir örneği olan sınav kaygısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Renden vd., 2017).

2. 1. 1. 2. Sınav Kaygısı, Tarihçesi ve Etkileri

Toplum tarafından saygı görmenin ve ailenin gurur kaynağı olmanın bir yolu akademik başarı elde etmektir (Gow, Balla ve Hau, 1996). Başarıya ulaşmak için mücadele ederken bireyler değerlendirmelere tabi tutulabilirler. Antik dönemden beri varlığını koruyan değerlendirme kavramı M.Ö. V. yüzyılda Roma’da da kullanılmıştır. Sokrates, öğrencilerini eleştirel düşünmeye teşvik etmek amacıyla anketleri ve ardışık

soru tekniğini uygulamış ve sokratik sorgulama adı verilen bilişsel değerlendirme tekniğiyle de literatüre katkıda bulunmuştur. Bologna Üniversitesi'nde 1219'dan itibaren sözlü sorgulamalar gözlenmiştir. 1792'den itibaren ise Cambridge Üniversitesi'nde sözlü sınavların yanı sıra, ilk yazılı sınavlar tarihteki yerini almıştır. Hemen hemen tüm bireylerin kendi hayatında akademik olarak deneyimlediği sınavların günümüz eğitim programlarının ortak konusu olduğu ifade edilebilir. Sınavların eğitim, mesleki ve duygusal yaşantı ile ilişkisi ve bireylerin hayatları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kaygının oluşması kaçınılmaz bir durumdur (Rothman, 2004; Zeidner, 1998). Öğrencilerin akademik streslerinin temeli çoğunlukla sınav, test, aşırı ödev, anne babaların ve öğretmenlerin beklentilerine dayanmaktadır. Örneğin; Kızılderililer arasında önemli bir kültürel erdem olan Filial dindarlığında akademik başarı çocukların dindarlığı sergilemesinin bir yolu olarak görülmektedir. Beklenen başarıya ulaşılmadığında ise bireyler görevlerini yerine getirmediği için kınanmaktadırlar. Bu tür yüklerin kaygıya yol açması beklenen bir durumdur. Yapılan araştırmalarda akademik stresin temel kaynaklarının (Burnett ve Fanshawe, 1997) öğrenme materyalinin zorluğu, ev ödevlerinin fazlalığı, kişiye uygun olmayan öğrenme stilleri, yoğun rekabet, ebeveynler ile öğretmenlerin beklentileri ve sınav kaygısı olarak tanımlanması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öğrenciler günümüzde, geçmiş kuşaklara kıyasla gelişim düzeyinin üzerinde yer alan bilgileri öğrenmek durumundadır. Öğrenme materyali zorlaştırılarak ilkökulda verilen kazanımlar artık anaokulunda verilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte geçen yıllara oranla ev ödevlerinin sayısında da artış olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu sorumluluklar yoğun endişe hissedilmesine yol açabilmektedir. Buna ek olarak uygun olan öğrenme stilleri konusunda bir bilinçlilik düzeyinin olmaması gerginliğin yükselmesine neden olabilmektedir. Bireylerin eğitim sürecinde aileler de yoğun çaba harcamaktadırlar. Çünkü çocuğun başarı durumu ailenin utancıyla ya da gururuyla yakından ilgili olarak algılanmaktadır. Bunun ilaveten bu tabloya öğretmenlerin beklentileri de eklendiğinde ortaya sınavlara karşı kaygı duyan bir kitlenin çıkması kaçınılmaz olmaktadır. İlgili literatürde ebeveyn baskısı ve mesleki geçmişin öğrenciler arasındaki kaygı düzeyini arttırdığı gibi yoğun sınav kaygısının performansı engellediği (Singh ve Broota, 1992) belirtilmektedir. Bireylerin tutumları üzerinde etkili bir faktör olan sınav kaygısı 1914'lerden itibaren çalışılan, yüzyılı aşkın süredir literatürdeki güncelliğini koruyan önemli konulardan bir tanesidir. Yapısı, doğası, kökenleri, belirleyicileri, bileşenleri, etkileri ve başa çıkma mekanizmaları ile ilgili geniş bir literatüre sahip olan (Stober ve Pekrun, 2004) ve olmaya devam edeceği düşünülen sınav kaygısının ilk kez kim tarafından incelendiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bilimsel bir kavram olarak ilk kez Richard Alpert (1960) tarafından değerlendirildiğini belirten kaynaklar çoğunlukta olmakla birlikte 1952 yılında

Sarason'un Yale Üniversitesi'nde araştırmacı Mandler ile yürüttüğü ve öğrencilerin sınav kaygısı envanterine verdikleri cevaplara dayalı gerçekleştirdiği çalışmasıyla literatüre kazandırıldığına işaret eden bulgular da bulunmaktadır (Hembree, 1988). Ancak güncel görüş sınav kaygısı çalışmalarının 1914 yılında yürütülmeye başlandığı (Folin, Demis ve Smillie, 1914'tan akt., Stober ve Pekrun, 2004, s. 205) Sarason ve Mandler (1954)'in ise bu konudaki kavramsallaştırılmış ilk çalışmayı gerçekleştirdikleri yönündedir. Sınav kaygısı Putwain (2007) tarafından sosyal değerlendirmenin sınav ortamında deneyimlenen bir şekli olarak; Akça (2011) tarafından bireyin sınav öncesi ve anında deneyimlediği güçlü bir duygusal tepki olarak tanımlanırken Liebert-Morris (1967) ve McDonald (2001) tarafından değerlendirilme korkusu olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte "*kuruntu*" (worry) ve "*duyuşsallık*" (emotionality) olarak adlandırılan iki bileşeni bulunduğu (Liebert ve Morris, 1967) tespit edilmiştir. *Kuruntu* faktörü, sınav kaygısının bilişsel boyutuna atıfta bulunmakta ve içerisinde kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerini, içsel konuşmalarını barındırmaktadır. Birey sınav anında ondan beklenileni yerine getiremeyeceğine, bu görevin üstesinden gelemeyeceğine inanmakta ve "ya soruları cevaplandıramazsam, ya yanlış yaparsam" gibi düşüncelere yoğunlaştığında dikkat dağınıklığı yaşayabilmektedir. *Duyuşsallık* faktörü ise kaygılı öğrencilerin sıkça deneyimlediği fizyolojik semptomları nitelendirmek için kullanılan bir terimdir (Lowe vd., 2007). Duyuşsallık boyutunda; baş dönmesi, mide bulantısı, kortizol üretiminde artış, sinirlilik gibi fizyolojik belirtiler gözlenmektedir (Chamberlain, Daly ve Spalding, 2011; Hembree, 1988).

Kuruntu ve duyuşsallık sınav kaygısının köklü boyutları olmakla birlikte, bazı araştırmacılar test kaygısının biyopsikososyal modelinde (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997) sosyal bir bileşenin varlığını da araştırmaya başlamışlardır (Lowe vd., 2007; Lowe ve Lee, 2007). Sınav kaygısının yeni bir boyutu olacağı düşünülen bu sosyal bileşen, büyük oranda, aileler, akranlar, öğretmenler tarafından başarı ortalamasının altındaki performanslara verilen tepkiler olarak yorumlanmaktadır. Biyopsikososyal model, sınav kaygısı alanına nispeten yeni bir öneri sunarken, bu kaygının bilişsel yönünü bilişsel ve sosyal olmak üzere bileşenlere ayırmaktadır. Yapılan araştırmalar, sosyal bileşenlerin değerlendirme sırasında öğrenciler için belirgin derecede kaygı verici olduğuna dair ön kanıtlar sağlamıştır (Embse, Mata, Segool ve Scott, 2014; Friedman ve Bendas-Jacob, 1997).

2. 1. 1. 3. Sınav Kaygısının Nedenleri

Kaygı, dünyadaki birçok öğrenci için önemli bir problemdir (Sotardi, 2018). Önceki nesillerle karşılaştırıldığında, gençler günümüzde başarıları, sosyal kabulleri ve kariyer

fırsatları konusunda giderek daha fazla endişe yaşamaktadırlar (DeWall, Twenge, Bushman, Im ve Williams, 2010). Bu nedenle sınav kaygısı ve bileşenleri gündemdeki yerini korumaktadır. Bazı araştırmacılar kaygının kaynağını zayıf akademik performansa ve sınırlı kariyer seçeneklerine bağlamaktadırlar (Enright, Baldo, Wykes ve Scott, 2000). Farklı çalışmalarda ise öğrencilerde sınav kaygısı oluşmasının nedeni ailenin çocuk üzerindeki beklentileri olarak belirtilmiştir (Yıldız, 2007). Bununla birlikte okulun talepleri ve ülkenin eğitime dair politikaları da önemli nedenler olarak vurgulanmıştır (Alyaprak, 2006; Ş. Yapıcı ve M. Yapıcı, 2005). Bunlara ilaveten öğrencinin kişilik özelliklerinin (Lufi ve Darliuk, 2005) etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Ball (1995)'ın kaygı ile ilgili araştırmasında ise sınav kaygısının görevin zorluğu ve öğrencinin yeteneğiyle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Farklı araştırmalarda düşük performans düzeyi, motivasyonun yetersizliği, kendine yönelik negatif değerlendirme ve dikkat dağınıklığının sınav kaygısını arttırdığı gözlenen sonuçlardandır (Hancock, 2001; Whitaker Sena, Lowe ve Lee, 2007). Bu bağlamda Weiner ve Carton (2012) olumsuz mükemmeliyetçiliğin, akademik performansın düşmesine yol açtığı gibi sınav kaygısı ile de ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Başoğlu (2007) da sınav kaygısının nedenlerini; özgüveninin düşük olması, aile ve çevresi tarafından başarılı olarak değerlendirilmeme endişesi, olumsuz anne-baba tutumları, sınava ve kendine yönelik olumsuz düşünceler olarak yorumlamıştır. Bunlara ilaveten sınav sonucuna odaklanması, sınavın kişiliğin bir parçası olarak görülmesi, planlı ders çalışılmaması, akademik erteleme davranışı, sınav esnasında zaman yönetiminde yetersiz olunması, başarılı olan kişilerle kıyaslanma, öğrenilmiş çaresizlik ve fizyolojik ihtiyaçların yeterince karşılanmaması da etkili nedenler arasındadır.

Kendi başına endişeye yol açmayan sınavların kaygı uyandırmasının bireyin algılama şekilleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bireylerin kendine has özellikleri nedeniyle maruz kalınan durumlar karşısında farklı tepkilere rastlamak olası bir durumdur. Sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı bir özelliği olsa da, sınavlara farklı anlamlar yüklenildiğinde tepkiler farklılaşmaktadır. Putwain, Langdale, Woods ve Nicholson (2011), yüksek sınav kaygısı olan bireylerin değerlendirilmeyi bir tehdit olarak yorumladıklarını ifade etmişlerdir. Bu yorumlamalar çoğunlukla mantık dışı düşünce ve inançlardan oluşmaktadır. Birey olumsuz düşüncelere odaklanarak, bu düşüncelerin gerçekleşeceği inancına kapılmakta ve başarısız olmaya şartlanarak olumsuz sonucun kesinliğine inanmaktadır. Bunun sonucunda da kaygı düzeyi yükselmektedir. Bu olumsuz düşünce biçimlerinden biri mükemmel olmadığına inanılan her şeyin başarısız olarak ifade edildiği “ya hep ya hiç tarzı düşünme”dir. Tek bir olaydan yola çıkarak tüm durumlara yönelik yapılan yorumlamalar “aşırı genelleme”, olumlu yönlerin görmezden gelinip olumsuz yönlerin abartıldığı “zihinsel çarpıtmalar” da kaygının yükselmesine yol açabilir. Olumlu durumun

tamamen yok sayılıp, mevcut durumun olumsuz hale getirildiği “olumluyu geçersiz kılma”, başkalarının başarılarının önemli olduğuna inanılıp ancak başarılarının küçümsendiği “başarıyı azımsama” ve “-meli”, “-malı” gibi zorunluluk ifadelerinin kullanıldığı “zorunluluk cümleleri kurma”, olumsuz düşünme biçimlerinin diğer örnekleridir.

2. 1. 1. 4. Sınav Kaygısı Modelleri

Bu başlık altında sınav kaygısına yönelik istek (drive), eksiklik (deficit), çağdaş-bilişsel motivasyon (contemporary cognitive-motivation) ve işlemsel (transactional) modeller ile bu modellerin alt boyutlarına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

2. 1. 1. 4. 1. İstek (Drive) Modelleri

İstek teorisi kaygıyı bireyin heyecan düzeyinin bir parçası olarak ele almaktadır. Ancak yaşanan kaygının düzeyi önemlidir. Düşük düzeyde yaşanan kaygı bireyi çeşitli tehlikelerden korumaktadır. Fakat kaygı düzeyinin yüksek olduğu durumda, kişi bu durumdan olumsuz etkilenmekte, kendini başarısız hissetmekte ve özgüveni zedelenmektedir (Doğan ve Baş, 2003). Buna ek olarak bu yaklaşım kaygının uyarılma düzeyini arttırdığı bundan dolayı yanlış cevap verme olasılığının yükseldiğini ifade etmektedir. Uyarılma düzeyinin yükselmesiyle birlikte hem doğru hem yanlış cevapları harekete geçmektedir. Kolay öğrenme ortamlarında doğru cevapları güçlendiren ve yanlış cevapları baskılayan istek düzeyi; zor görevler için ise baskın olan yanlış cevapları tetiklemekte ve dolayısıyla yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin performansları olumsuz yönde etkilenmektedir (Zeidner, 1998). Bu görüşü destekleyecek şekilde Taylor (1956) karmaşık görevler karşısında kaygının arttığını ve performansın azaldığını ifade etmiştir. Witasori, Wahab ve Othman (2010) çalışmalarında özellikle öğrenilecek materyalin zor olduğu durumlarda kaygının yükseldiğini ve sınav sonucunda elde edilecek başarı oranını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Benzer şekilde D' Mello ve Groester (2012) karmaşık öğrenme materyalinin üstesinden gelinmesi gereken durumlarda kaygının kontrol altında tutulmasının yararlı olacağını vurgulamışlardır.

2. 1. 1. 4. 2. Eksiklik (Deficit) Modelleri

Bu model sınav kaygısını bireylerin yeteri kadar hazır olmadıklarının bilincinde oldukları anda ortaya çıkan duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle sınav kaygısı kötü performansın nedeni değil sonucu olarak anlamlandırılmaktadır. Etkin çalışma becerileri edinemeyen ya da akademik alanda yetenekli olmayan kişilerin sınav için gerekli bilgiyi öğrenmede sorunlar yaşadıkları ve bundan dolayı sınavı kaygı verici

olarak gördükleri vurgulanmaktadır. Burada bireyler bilgiyi öğrenemedikleri ya da hatırlamada güçlük yaşadıkları için kaygılanmaktadırlar. Ancak burada asıl kaygı verici unsur sınavlar değil hazırlıksız olmaktır (Musch ve Bröder, 1999). Model bilişsel dikkat ve beceri eksikliği olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır.

2. 1. 1. 4. 2. 1. Bilişsel-Dikkat (Cognitive-Attentional) Modeli

Bilişsel-dikkat modeli sınav kaygısının duyuşsal ve fizyolojik boyutuna önem vermekle birlikte bilişsel yönünün daha etkili bir faktör olduğunu öne sürmektedir. Bu modelde sınav kaygısı, değerlendirme ortamlarında yaşanan olumsuz deneyimlere dayanarak yaşanan öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak adlandırılmaktadır (Zeidner, 1998). Bireylerin kaygı düzeyleri arasındaki temel farkın kişinin kendi hakkında küçümseyici düşünceleri olduğu belirtilmektedir. Sınav ortamındaki korkutucu atmosferi, rekabet ortamını, sınavın zorluk derecesini, zaman sınırını ve sınav yerini de önemli bir faktör olarak ele alan bu teori duyuşsallık boyutuna dikkat çekmektedir (Damer ve Melendres, 2011). Bu modelle uyumlu bir şekilde Cassady ve Johnson (2002) fizyolojik uyarılmanın ve bilişsel süreçlerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sınav kaygısını yoğun düzeyde hisseden öğrencilerin gerçekçi olmayan içsel konuşmaları mevcuttur ve bu konuşmalar genellikle bireyin kendini başarılı hissetmemesi ve yetersiz olduğunu düşünmesi ile ilgilidir. "Dalıp gidiyorum", "dikkat veremiyorum", "okuduğumu anlamakta zorlanıyorum, aklımda hiçbir şey kalmıyor", "asla başarılı olamayacağım", "herkes benden daha başarılı", "bu sınav için yeterli değilim", "düşük not alacağım", "notlarım hiç düzelmeyecek", "zaten zeki değilim", "her şeyi berbat edeceğim" ve "kimsenin yüzüne bakamayacağım" gibi benlik algısına zarar verecek içsel konuşmalar bunlardan bazılarıdır. Bu konuşmalar bireyin odaklanma düzeyini etkileyerek dikkatinin sınav dışındaki yönler vermesine neden olmaktadır. Bu nedenle sınava hazırlanırken ve sınav anında verim düşmektedir (Uşaklı ve Yapıcı, 2001).

2. 1. 1. 4. 2. 2. Beceri Eksikliği (Skills-Deficit) Modeli

"Dolaylı model" olarak da adlandırılan beceri eksikliği modeli sınav kaygısını öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerindeki eksikliğe dayanarak açıklamaktadır (Zeidner, 1998). Bu model; bilişsel-dikkat modelinden farklı olarak performans düşüklüğünün sınav anındaki olumsuz düşüncelerden kaynaklandığı görüşünü desteklememektedir. Kaygıyı besleyen faktörü öğrenme sırasında materyallerin doğru şekilde kodlanmaması sonucunda oluşan eksik bilgi olarak yorumlamaktadır. Bilişsel-dikkat modelinde kaygı performansı belirleyen önemli bir faktör iken, beceri eksikliği

modelinde kaygı sadece eksik çalışma becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Tobias ve Hedl, 1972). Çalışma şekillerinin performans üzerindeki etkisini önemli bir değişken olarak ön plana alan bu teoride çalışma alışkanlıklarında eksiklik olan kişilerin kendilerini sınava hazır hissetmediklerini ve sınava ilişkin beklenti düzeylerini sınırlandırdıklarını belirtilmektedir. Bunun sonucunda kaygı düzeyinde artış meydana gelmekte ve bu durum performansın düşmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu görüşü destekleyecek şekilde Najeh-Benjamin (1991) sınav anında yaşanan “donup kalma” halinin gerekli bilginin etkili bir şekilde işlenmemesi ve sınava yeterince hazır olunmamasına dair bilişsel farkındalık ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

2. 1. 1. 4. 3. Çağdaş Bilişsel-Motivasyon (Contemporary Cognitive-Motivational) Modelleri

Bu model sınav kaygısını inançlarla ilişkili olarak açıklamaktadır ve kendine yönelik olumsuz düşüncelere sahip bireylerin kaygıyı daha fazla yaşadığı görüşünü temel almaktadır.

2. 1. 1. 4. 3. 1. Kendilik Düzenleme (Self-Regulation) Modeli

Sınav kaygısını işlevsel olmayan bir başa çıkma yöntemi olarak tanımlayan bu modelde değerlendirmelerin her bireyi kaygılandığı ifade edilmektedir. Ancak her insan kaygı yaşasa da düzeyi kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Bu farkın bireylerin bu kaygılı ortamlara ve uyarıcılara karşı verdikleri tepkilerden oluştuğu ifade edilmektedir. Düşük kaygılı öğrenciler sınav esnasında iyi performans sergileyebileceklerine inanmakta ve kaygı yaşamalarına rağmen kendilerine güvenmeyi sürdürmektedirler. Ancak yüksek kaygılı öğrencilerin performansları hakkında şüphe içerisinde oldukları ve kendilerine olan güvenlerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu modele göre iyimser olmanın ve beklentiyi yükseltmenin kaygıyı düzenleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bu görüşü destekleyecek şekilde Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff ve Díaz (2006) iyimserlik ve beklentinin kaygıyı kontrol etmede önemli faktörler olduğunu ifade etmektedirler. Öz düzenleme modeli kendine özgü bir sistematik müdahale programına sahip olmamakla birlikte kaygıyı azaltmada bilişsel yapılandırma yöntemiyle beklentileri şekillendirmenin yararlı olacağı görüşünü desteklemektedir (Zeidner, 1998). Bu modelle uyumlu şekilde Bradley, McCraty, Atkinson, Tomasino, Daugherty ve Arguelles (2010) çalışmalarında kendilik düzenleme becerileri eğitimi verdikleri öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol edebildikleri sonucuna ulaşımlardır. Farklı bir araştırmada ise kaygı, öz yeterlik ve olumsuz düşüncelerin okul başarısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Díaz, Glass, Arnkoff ve

Tanofsky-Kraff, 2001). Çalışma bulgularına göre kaygı ve olumsuz düşünceler performansı azaltırken öz yeterlik performansın yükselmesinde rol oynamaktadır.

2. 1. 1. 4. 3. 2. Kendilik Değeri (Self-Worth) Modeli

İnsanın değerinin performans ile ölçüldüğü ortamlarda değerli olmanın ve kabul görmenin şartı yetenek ve başarı olarak algılanmaktadır. Bu nedenle okulda elde edilen akademik başarı düzeyinin, öğrencilerin olumlu bir benlik imajına sahip olmalarıyla doğrudan ilişkili olması şaşırtıcı değildir. Birçok öğrenci için çabalamak korkutucu olarak görülmekte çünkü harcanan emek karşısında başarısızlıkla karşılaşmak düşük yeteneğe işaret etmektedir (Covington, 1992). Bu model başarısızlık karşısında verilen duygusal tepkileri yeteneksizlikle ilişkilendirmektedir. Değerlendirme ortamlarında yaşanan kaygı, kişinin kendilik değerini tehdit eden bir unsurun yansıması olarak anlamlandırılmaktadır. Nitekim Cassady (2004) öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğunu ve bu öğrencilerin “hiçbir zaman başarılı olamayacağım” düşüncesine sahip olduklarını ifade etmiştir. Hembree (1988) araştırmasında yetenek düzeyi ortalama olan öğrencilerin yetenek düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilerle kıyaslandığında, kaygıyı daha fazla yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra yetenek düzeyleri düşük olan öğrencilerin ortalama öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını bulgulamıştır. Bu bağlamda yetenek düzeyinin sınav kaygısını negatif yönde yordadığı söylenebilir. Aynı zamanda sınav kaygısı, düşük performans sergileyen öğrencilerin başarısızlıklarını mantığa bürüebilecekleri savunma mekanizması olarak da görülmektedir (Zeidner, 1998).

2. 1. 1. 4. 4. İşlemsel (Transactional) Modeller

Bu model, stres yaratma potansiyeli olan durumlar ya da ortamlar karşısında bireyin kendini tehdit altında hissetmesini ve başa çıkma çıkma kaynaklarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Tehdit algısı karşısında yaşanan kaygı düzeyi bilişsel değerlendirmelerin ve başa çıkma süreçlerinin etkililiğine bağlıdır (Goh, Sawang ve Oei, 2010).

2. 1. 1. 4. 4. 1. Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı (Spielberger's State-Trate Anxiety) Modeli

Sürekli-durumluk kaygı modeli olarak literatüre kazandırılan bu yaklaşım kişilik durumu olan kaygı ile kişilik özelliği olan kaygıyı birbirinden ayırarak ele almaktadır. Bu modele göre *sürekli kaygı* içinde bulunulan bütün ortamları kaygı uyandırıcı olarak algılama eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bireyler her ortam ya da durumu endişe

verici olarak yorumlamaktadırlar. Bu durum, bireyleri kolayca kırılğan yapmakta ve karamsarlığa itebilmektedir (Öner, 1997). *Durumluk kaygı* ise kişinin bulunduğu ortamda kendini baskı altında ve stresli hissetmesi sebebi ile ortaya çıkan endişeli ruh hali olarak nitelendirilmektedir. Kişide sinir sisteminin uyarılması ile birlikte fizyolojik olarak, titreme, sararma, renkten renge girme ya da terleme gibi değişikliklere sebep olmakta ve huzursuzluk vermektedir. Stresin tetiklendiği zamanlarda ya da ortamlarda durumluk kaygı düzeyinin yükseldiği görülmekte ve bu durum bittiğinde stres de bitmektedir. Sınav kaygısı da durumluk kaygı başlığı altında yer almaktadır. Bununla birlikte yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin sürekli kaygı puanları da yüksektir. Bu bireyler sınav ortamlarını tehlikeli görmekte ve durumluk kaygı değerleri de bu nedenle yükselmektedir. Bu durum öğrencilerin hafızalarında olan kuruntu boyutunu harekete geçirerek, öğrencilerin etkili bir performans göstermesini engellemektedir (Spielberger ve Vagg, 1995).

2. 1. 1. 4. 4. 2. İşlemsel Süreç (Transactional Process) Modeli

Algıları, kuruntu ve duyuşsalık bileşenlerinin performans üzerindeki etkilerini, çalışma becerilerini ve çalışma alışkanlıklarını odağına alan bu model sınav kaygısını kapsayıcı bir şekilde incelemiştir. Sürekli bir özellik olarak adlandırılan sınav kaygısı, sınav anında yaşanan durumluk kaygı, kuruntu ve duyuş tarafından harekete geçirilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dinamik bir yapı olan bu süreçte sınav ortamı bireyi, birey de sınav ortamını etkilemektedir (Sapp, 2013). Kişi sınava girdiğinde, ortamı tehlikeli bir uyarıcı olarak algılayabilmektedir. Sınavın tehdit olarak algılanma düzeyiyle orantılı olarak da durumluk kaygı düzeyinde bir artış yaşandığı ve bunun sonucunda olumsuz düşüncelerin belirginleştiği bildirilmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995).

2. 1. 1. 5. Türkiye’de Sınav Sistemi ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Lise son sınıf öğrencileri içinde buldukları gelişim dönemi gereği kendi kimliğinin farkına varma ve kimliğini oluşturma mücadelesi vermektedir. Bunun yanı sıra bu dönemde ilgi ve yetenekleri ile uyumlu bir meslek kararı vermesi de beklenmektedir. Bu nedenle öğrenciler geleceğe ilişkin kararlar verirken kaygı duygusuyla karşılaşmaktadırlar. Türkiyede’ki eğitim sistemi değerlendirildiğinde her geçen yıl sınavların sayısında artış olduğu görülmektedir. Liseden üniversiteye geçiş aşamasında her yıl tekrarlanan ve kaygı unsuru haline gelen YGS ve LYS’nin, öğrencilere üniversitelerin kapılarını aralayan bir araç olma özelliklerini kaybetmeye başladıkları ve sınavların başlı başına bir amaç haline geldikleri düşünülmektedir. Ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte iki aşamalı sınavın ilk aşaması Yükseköğretime Geçiş Sınavıdır ve tüm

öğrencilerin dahil olduğu tek bir sınavdır. İkinci aşama olan Lisans Yerleştirme Sınavları ise; belirlenen dersler bazında bilgi birikimi ile yeteneği ölçmeye yarayan ve üniversiteye yerleşmede esas alınan puanları belirleyen sınavlardır. Lisans Yerleştirme Sınavları; Matematik, Geometri Sınavı (LYS 1), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Sınavı (LYS 2), Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı (LYS 3), Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu) Sınavı (LYS 4) ve Yabancı Dil Sınavı (LYS 5) olmak üzere beş alanda, Haziran ayında iki hafta sonunda ve ayrı ayrı oturumlarda yapılmaktadır. Öğrenciler meslek sahibi olabilmek için tüm bu sınavların üstesinden gelip üniversiteye yerleşmek için yarışmakta, üniversite bitiminde ise KPSS, TUS, DUS gibi sınavları da başarıyla atlatmak zorunda kalmaktadırlar. Bireylerin bu süreçte neyi amaçladıklarını bilmemelerinin ve umut düzeylerinin düşük olmasının sınav sürecine ve sonucuna yönelik kaygıyı artıracakları düşünülmektedir.

Sınavlara verilen önem artmasıyla birlikte bireylerin eğitim ve sınavlara ilişkin düşünceleri de değişim gösterebilmektedir. Sınavlara hazırlık kurslarının ilkökul kademesinde dahi yoğun talep görmesi anne babaların tutumlarının eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görüşünü destekleyebilir. Öğrencinin akademik başarı konusunda yaşadığı problemler ekonomik, sosyal ve psikolojik bakımdan öğrenci ve ailesini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Buradan hareketle, başarı veya başarısızlığın öğrencinin yanı sıra ailesi ile de ilişkili olduğu ifade edilebilir. Pek çok öğrenci ve aile sınava kadar sosyal yaşamlarını ertelemekte ve tüm planlarını sınavlara göre yapmaktadır. Sınavlardan önce televizyon programlarının birçoğunda sınav anında kaygı seviyesini azaltabilecek faktörler ele alınırken, uzmanlar eşliğinde velilere ve öğrencilere rehberlik edilmektedir. Sınav sabahı yenilmesi gereken besinler bile öğrencilerin kendi tercihine bırakılmamaktadır. Bu uzun ve zorlu sürecin öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik sağlığını olumsuz etkilemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de Ordu ilinde YGS sınavına giren lise son sınıf öğrencisinin, sınavda yaşadığı stresten dolayı bayıldığı ve sağlık ekipleri tarafından bir hastaneye kaldırılarak tedavi altına alındığı haber bültenlerinde yer almıştır (URL-1, 2015). Başka bir haberde ise YGS esnasında öğrencinin sınav başladıktan sonra baygınlık geçirerek hastaneye kaldırıldığı ve heyecanına yenik düştüğü belirtilmiştir (URL-2, 2013). Samsun ilinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı’na (YGS) girecek olan lise öğrencisinin sınav stresi nedeniyle sabah kalp krizi geçirdiği ve hayatını kaybettiği de sınav kaygısının ulaşabileceği boyutların önemli bir göstergesidir (URL-3, 2012). Yine, Kayseri’de 18 yaşındaki bir öğrencinin YGS’den düşük puan aldığı için tabancayla intihar ettiği haberlere yansımıştır (URL-4, 2017). Bunlara ek olarak Çanakkale’nin Biga ilçesinde yalnızca bir dakikalık gecikme nedeniyle 18 yaşındaki B. K. İsimli öğrenci sınava alınmamış ve

yaşadığı üzüntü nedeniyle sınava intihar etmişti (URL-5, 2017). Basına yansıyan bu haberlerden de anlaşılacağı üzere sınav kaygısının sebep olabileceği olumsuz durumlar yadsınamayacak ve göz ardı edilemeyecek bir boyuttur.

2. 1. 1. 6. Sınav Kaygısı ile İlgili yapılan Araştırmalar

Gökçedağ (2001) tarafından lise öğrencileri ile yapılan anne-baba tutumları ile sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada anne-baba tutumlarının kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre otoriter anne-baba tutum puan ortalamaları yüksek olanların sürekli kaygı düzeylerinin yüksek ve akademik başarılarının düşük olduğu, demokratik tutum puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ise sürekli kaygı düzeylerinin düşük ve akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Daymaz (2012)'in gerçekleştirdiği araştırmada ise baskıcı anne babaların daha fazla mükemmeliyetçi bir tutum sergiledikleri ve bundan dolayı sınav kaygılarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Yıldırım ve Ergene (2003)'nin yaptıkları çalışmada sınav kaygısı, boyun eğme davranışı, aile, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek değişkenleri ile son sınıf lise öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Lise son sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinden aldıkları yıl sonu karne notlarının akademik başarının ölçütü olarak görüldüğü saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı anlamlı bir şekilde açıklamakta, arkadaş desteği ise açıklamamaktadır. Mulvenon, Stegman ve Ritter (2005) tarafından yapılan araştırmada ise sınav kaygısı, anne-babalarının sınava ilişkin baskıları, okul ortamı ve yetkinlik beklentisi ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik başarı ile en güçlü ilişkiye öğrencinin yetkinlik beklentisi değişkeninin sahip olduğu ve bunu anne-babanın sınava ilişkin baskıları değişkeninin izlediği gözlenmiştir. Çalışmada, akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tugan'ın (2016) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda; akademik başarı değişkeni ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin sahip olduğu sınav kaygısının akademik başarılarını azaltacağı şeklinde yorumlanabilir.

Erözkan (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada ise sınav kaygısı envanterinin alt boyutlarına ilişkin yapılan değerlendirmede cinsiyet ve sınıf düzeyi ile kuruntulu tutumlar arasında farklılaşma gözlenmiştir. Elde edilen bulgular erkeklerin kızlara, üst sınıfların ise

alt sınıflara oranla daha kuruntulu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca "duyuşsallık" tutumları üzerinde yapılan değerlendirmelerde özel yetenekle girilen bölümlerde ve eğitim fakültesindeki öğrencilerde sınava ilişkin daha yoğun kaygı yaşandığı belirtilmiştir. Hancock (2001) ise sınav kaygısı ve tehdit olarak algılanan değerlendirilme düzeyi ile öğrencilerin performansı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda özellikle sınav kaygısı yüksek olan ve değerlendirilmeyi tehdit olarak algılayan öğrencilerin daha düşük performans gösterdikleri ve güdülenme düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Aslan (2005) çalışmasında sınav kaygısı, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyoekonomik düzey, anaokuluna devam etme, anne-baba tutumları ve etkili çalışma becerilerinin Liselere Geçiş Sınavında elde edilen başarıyı yordama durumu incelenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada anne-baba tutumları ile Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Anne tutumu Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle annenin demokratik tutumları arttıkça sınav puanlarının azaldığı ancak babanın demokratik tutumları arttıkça sınav puanlarının da arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte sınav kaygısı, sosyoekonomik düzey, anaokuluna devam etme ve etkili çalışma becerileri değişkenlerinin Ortaöğretim Kurumları Sınavı başarısını açıklamadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan birçok araştırma, performans, başarı ve problem çözme becerilerinin azalması durumunda kaygı düzeyinin arttığını göstermektedir (Chang, 2003; Keogh, Bond, French, Richards ve Davis, 2004; Moran ve Hughes, 2006; Zeidner, 1998).

Albayrak (2006) tarafından yapılan ve üniversite sınavına giren öğrencilerin katıldığı çalışmada sınav kaygısı ile ilişkili değişkenler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu değişkenler; sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, kız olmak, düşük sosyoekonomik düzey, annenin yaşamıyor olması, bu sınava daha önce girmiş olmak ve sınava fazla değer atfetmek olarak belirtilmiştir. Kayapınar (2006)'ın gerçekleştirdiği çalışmada, anne-baba öğrenim durumu göre sınav kaygı puanları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygıları, baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha yüksektir. Yine elde edilen sonuçlara göre annesinin eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin sınav kaygılarının annesi lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çakmak (2007) farklı lise türlerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencileri çalışmıştır. İlişkisel yöntemleri kullandığı çalışmasında sınav öncesi kaygılanma durumu ile bu kaygıya neden olan etmenleri değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre lise türü değişkeni sınav kaygısında farklılaşmaya neden olmaktadır. Başka bir deyişle genel lisede

eğitim gören öğrenciler diğer lise türlerine göre sınav öncesi daha az kaygı yaşamaktadır. Başka bir bulguya göre ise sınav kaygısı düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta ve kızlar kaygıyı daha yoğun hissetmektedir. Bunun yanı sıra anne-babanın hayatta olma ve birlikte olma durumu, dershaneye gitme, özel ders alma ve sınavı deneyimlemiş bir kardeşin varlığı gibi değişkenlerle anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Ejei, Rezaei ve Lavasani (2011) 60 kişi ile yürüttükleri sınav kaygısına ilişkin irrasyonel inançlarla başaçıkma mekanizmalarına yönelik gerçekleştirilen sekiz oturumluk bilişsel terapi süreci sonucunda irrasyonel inançlar üzerinde durulmasının kaygı düzeyini azaltmada önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Birinci sınıfta okumakta olan 74 niversite öğrencisiyle yürütülen deneysel bir araştırmada, zgven artırmayı amaçlayan sekiz oturumluk grupla psikolojik danışma gerçekleştirilmiştir ve sınav kaygısının değişimi gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre otumlara devam eden öğrencilerde sınav kaygısının azaldığını görülmüştür (Niusha, Farghadani ve Safari, 2012).

Sınav kaygısıyla cinsiyet değişkeninin ilişkisine bakıldığında cinsiyet ve sınav kaygısı arasında ilişkinin olmadığını (Putwain ve Daniels, 2010) ortaya koyan çalışmalar olmakla birlikte pek çok araştırma ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mohammadyari (2012) tarafından yapılan, 350 öğrencinin katıldığı araştırmada akademik başarı ve sınav kaygısı cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir ve güçlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre kızlar sınav kaygısını erkeklere oranla daha fazla deneyimlemektedirler. Benzer Şekilde Hannon (2012) sınav kaygısı ve çalışmadan kaçınma ilişkisini incelediği araştırmasında kızlar ve erkeklerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiş ve kızların daha yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Kadınların sınav kaygısının hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını daha üst düzeyde yaşadıkları yine gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002). Yıldız (2007) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer Şekilde Gençdoğan (2006), kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkeklerin toplam kaygı puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aslan (2005) ve Kayapınar (2006)'ın yaptığı çalışmalarda paralel Şekilde sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı ve algılanan sosyoekonomik düzey ilişkisi de araştırmalarda üzerinde durulan önemli değişkenlerden biridir. Yıldız (2007) tarafından yapılan araştırmada ailenin gelir düzeyi arttıkaş sınıva atfedilen önemin de arttığını ve bunun kaygıyı yükselttiği saptanmıştır.

Erzen ve Odacı (2016) niversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında kayıtsız, korkulu, güvenli bağlanma stili ve öz yeterlik ile sınav kaygısı arasında anlamlı

ilişkilerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bağlanma stillerinin ve öz yeterliğin sınav kaygısını yordadığı, kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireyler ile öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu, güvenli bağlanan bireylerin ise düşük sınav kaygısına sahip oldukları bulgulanmıştır. Bunlara ek olarak araştırma bulguları sınav kaygısı değişkeninin cinsiyet, devam edilmekte olan okul ve özel ders alma durumu gibi bazı demografik değişkenler açısından da farklılaştığını göstermektedir. Psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde sınav kaygısı belirtilerinin araştırıldığı bir başka çalışmada bireylerin özgüven ve sınava giriş amaçlarının (değerlendirme-gelişim), sınava aşinalık ve testin neyi ölçtüğünden (yetenek, yeterlik) daha önemli birer sınav kaygısı kaynağı olduğu sonucuna varılmıştır (Reeve, Bonaccio ve Charles, 2008). Sınav kaygısının oluşmasında etken olan iç dinamiklere odaklanılan bu çalışmada, bireylerin amaçlarının ve sınavın bireye olan katkısının sınav kaygısı üzerinde önemli bir rol oynadığı gözlenmiştir. Bertrams, Englert ve Dickhäuser (2010) 119 kişi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında genel kaygı ve sınav kaygısı ile otokontrol düzeyi arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle kendini kontrol etmeyi başarabilen bireyler sınav kaygısını daha az yaşamaktadır. Öz yeterlik değişkeni de sınav kaygısıyla ilişkili değişkenler arasında ele alınan bir değişkendir (Akbariyand ve Aminyazdi, 2009; Onyeizughbo, 2010; Putwain ve Daniels, 2010). Premuzic, Ahmetoğlu ve Furnham (2008), yaptıkları araştırmada öz yeterlik düzeyi arttıkça sınav kaygısı düzeyinin azalacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışma bulgularından anlaşılacağı üzere bireyin kendine ilişkin algılamaları sınav kaygısı düzeyi ile güçlü bir ilişkiye sahiptir.

2. 1. 2. Mesleki Olgunluk

Araştırmanın bu bölümünde meslek, meslek seçimi ve önemi, mesleki gelişim kavramı ve mesleki olgunluk ile ilgili kuramlara yer verilmiş ve bu konuda yapılmış çalışmalar sunulmuştur.

2. 1. 2. 1. Meslek

Hayatının her anında insan, seçimlerle baş başadır. Bazen bu seçimleri kendi istekleri doğrultusunda yönetirken bazen başkalarının kararlarına bırakarak tercihini gerçekleştirebilmektedir. Kim olduğunu ve ne istediğini bilen bireyler için tercihte bulunmak zorlayıcı olmasa da kendini tanımayan hayattan beklentileri belirgin olmayan bireyler için bu durum zor olabilmektedir. Bu zor kararların en çok hissedildiği alanlardan birinin de meslek seçimi olduğu düşünülmektedir. Literatürde tanımına yönelik pek çok

açıklama bulunan meslek; TDK (2016) tarafından insanlara fayda sağlayacak mal üretmek, hizmet sunmak ve bu hizmetler neticesinde para kazanmak için gerçekleştirilen, planlı bir eğitim sürecine sahip ve belirli kuralları olan iş şeklinde ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Yıldız (2007) tarafından da “belli bir eğitimle kazanılmış bilgi ve becerilere dayanan, bireylere yararlı mal veya hizmet üreterek para kazanmak üzere yapılan, kurallarını toplumun belirlediği eylemler bütünü” olarak ele alınmıştır. Bireyler güçleri ölçüsünde diğer insanların kullanabileceği ürünler ortaya koymakta ve her birey diğerlerinin ürettiklerini tüketerek yaşamını sürdürmektedir. Deniz ve Erözkan’a (2010) göre ise meslek; kişinin yaşamını nasıl sürdüreceğini, ne tür işlerle meşgul olacağını, geçimini nasıl sağlayacağını, ne kadar para kazanacağını, nasıl bir çevrede yaşamını sürdüreceğini ve kimlerle iletişim kuracağını belirleyen, kişilik özellikleri ile örtüşen bir iş, uğraş ve faaliyetlerden oluşan, toplum tarafından kabul görmüş ve kişiye aidiyet özelliği sağlayan bir olgu olarak görülmektedir. Roe (1986) ise mesleği, zamanın önemli miktarının harcadığı iş olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan yola çıkılarak bir etkinliğin meslek olarak değerlendirilebilmesi için; devamlı olarak yapılan bir faaliyet olması, bireyin bu faaliyetle ilgilenirken mutlu olması, yapana maddi veya manevi doyum vermesi gerektiği ön görülmektedir. Buna ek olarak belli bir eğitim ve deneyim içermesi, toplumca kabul görmesi, şartları ve kurallarının belirli olması ve toplum tarafından kabul gören gereksinimleri karşılaması gerektiği de ifade edilebilir. Tüm bu boyutlarıyla meslek seçimi hem kişisel hem de toplumsal yaşantı için önem arz etmektedir.

2. 1. 2. 2. Meslek Seçimi ve Önemi

Adler (2000) meslek seçimini bir sorun olarak ele almıştır ve insan hayatındaki temel sorunları “meslek, aşk, sosyal hayat” olarak tanımlamıştır. Süreklilik arz eden, geçici olmayan ve baş etmek zorunda olduğumuz problemlerden bir tanesi olan meslek seçimi ile bireyler “Büyüyünce ne olacaksınız?” sorusu ile tanışmaktadırlar. Bundan dolayı bireyin hayatı boyunca verdiği en önemli kararlardan biri olarak görülmektedir. Çocukların bu soruya, gerçekte bağlantısı zayıf da olsa, olanaklar göz önünde bulundurulmasa da bir meslek adıyla cevap verdikleri bilinmektedir. Meslek seçimi kişinin içinde bulunmayı tercih ettiği meslekler arasından bir karara varması ve mesleğe hazır hale gelebilmek için gayret etmesi olarak yorumlanmaktadır (Kuzgun, 2003). Bu seçiminin yaşam tarzını belirlemekle eş değer olduğu söylenebilir. Pek çok insanın seçmiş olduğu mesleğin getireceği hayat biçiminin bilincinde olmadığı veya mesleği yeterince araştırmadığı için başarısız, verimsiz ve mutsuz olduğu düşünülmektedir. Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan bu tercihin, sadece bireysel açıdan değil, toplumsal açıdan da son derece değerli olduğu söylenebilir. Bireylerin hem kendi ilgi ve yeteneklerine hem de toplumsal ihtiyaçlara göre

meslek kararlarını vermelerinin sağlanması bireysel ve toplumsal refah üzerinde etkili olacaktır. Bu bağlamda bu kararın acele verilmemesi önemlidir.

Bireyin kişilik özellikleri ile tutarlı bir mesleki tercihte bulunabilmesi için içgörü düzeyinin yüksek olması ve yapabildikleri ile sınırlılıklarının farkında olması gerekmektedir (Hartung ve Blustein, 2002). Çeşitli işlerin gerektirdiği nitelikler, sağladığı avantajların ve olanakların farkında olması gibi istenmedik yanları hakkında da bilgi edinmesi seçim sürecinde önemli bir unsurdur. Bireylerin bu bilgileri değerlendirerek, beklentilerini en iyi şekilde karşılayan, ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olan bir işi tercih etmesi mutlu olabileceği bir meslek sahibi olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki tercihlerin nasıl yapıldığı ve hangi faktörlerden etkilendikleri günümüze kadar farklı kuramcılar ve araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. İlk çalışmalarda meslek seçimi, bireyin özellikleriyle mesleğin özelliklerinin eşleştirilmesi olarak yorumlanmaktadır. Frank Parsons 1908 yılı itibarıyla Boston'da mesleki bir büro kurarak adını ilklerin arasına yazdırmıştır. Daha sonra bu seçim, bir anda verilen bir karardan çok, gelişim görevlerini içeren bir zaman dilimini kapsayan bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Savickas (2002)'a göre mesleki davranışın anlaşılmasında ve araştırılmasında çok geniş bir inceleme gerekmektedir. Bu nedenle meslek kuramcıları ve araştırmacıları genellikle çalışmak istedikleri mesleki davranışı belli bir düzeyde belirleyerek o alanda çaba sarf etme yolunu seçmektedirler. Mesleki gelişim kavramı ve gelişim kuramları ile ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2. 1. 2. 3. Meslek Gelişim Kavramı ve Kuramları

İnsan hayatında meslek seçimi ve mesleğe girme, küçük yaşlarda başlar, daha sonra gelişerek son ergenlik döneminde şekil kazanıp, somut hale gelmektedir. Bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmelerle bağlantılı olan bu tercih çocuk büyüyüp geliştikçe yeni ilgi alanlarını fark etmesiyle değişikliğe uğrayabilmektedir. Yaşadıkça, öğrendikçe tecrübe sahibi olan birey ilgilerinin de netleşmeye başladığını gözlemekte ve çevresindeki yetişkinlerin çalışmalarını izlerken geliştirdiği yeni bedensel ve bilişsel becerilerin başkaları tarafından nasıl yönlendirildiğini görmektedir. Bu faktörlerin mesleki gelişimin temeli olduğu söylenebilir. Bu başlık altında Ginzberg ve arkadaşlarının Gelişim Kuramı, Super'in Benlik Kavramı Kuramı, Holland'ın Mesleki Tercih Kuramı, Roe'nin İhtiyaç Kuramı ve Özellik-Faktör kuramına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

2. 1. 2. 3. 1. Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma (1951) tarafından literatüre kazandırılan bu kuram, meslek seçimini gelişimsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Meslek seçiminin bir süreci gerektirdiği, bu sürecin büyük ölçüde geri dönülemez olduğu ve seçimin daima bir uzlaşmayı içerdiği görüşleri kuramın mihenk taşlarını oluşturmaktadır. Çocukluktan başlayarak erken yetişkinliğe kadar uzanan bu gelişim süreci “hayal dönemi, deneme dönemi ve gerçekçi dönem” olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Çocuğun oyunlarını yavaş yavaş terk edip işe yöneldiği bir dönem olan *Hayal Evresi*, 6-11 yaşlarını kapsamaktadır. Ginzberg ve diğerleri'ne (1951) göre, 3-4. yaşlarında çocuklar meslek seçimi ile ilgili tercihlerini ifade etmeye başlamakta ve bu dönem çocuklar mesleki tercihlerinde zevk ilkesini temel almaktadırlar. Hoşlandıkları mesleklere girmek istediklerini belirttikleri gözlemlenen bu dönemde çocuklar, bir faaliyeti sadece ondan hoşlandığı için yerine getirmektedirler. Bir etkinliğe duyulan yakınlık o etkinliği yönelmek için yeterli olmaktadır. Bu evrenin başında onay alma ya da ödül kazanma düşüncesi hakim olmasa da sonuna doğru çocuk davranışı veya etkinliği sonucunda yetişkin beğenisine değer vermeye başlamaktadır. Bu evrede özdeşim kurma mesleklere yönelmede önemli bir faktördür. Çocuk, bedenini küçük görmekte ve kendini güçsüz hissetmektedir. Bu nedenle özdeşleşeceği bireyleri güçlü gördüğü yetişkinler arasından seçmektedir. Oyun, mesleki eğilimleri belirlemeye hazırlayan önemli bir unsurdur. Yetişkinlerin mesleklerinin çocuk tarafından oyunlarda temsil edildiği ve böylece yetişkinlerle özdeşim kurduğuna inandığı gözlenmektedir. Böylece yetersizlik duygusunun kısmen üstesinden gelinerek yetişkinlerin değerleri içselleştirilmektedir. Hayal döneminde çocuğun mesleki yönde vermiş olduğu kararlar gerçeği yansıtmamakta ve çocuk seçeceği mesleği söylerken yeteneklerini, maddi imkânlarını göz önünde bulundurmadan, zaman algısına dikkat etmeden kendine meslek belirlemektedir.

12-18 yaşları arasını kapsayan ve “*Deneme Evresi*” olarak adlandırılan dönem ise ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bulunduğu gelişim dönemi itibari ile birey gücünün ve eksik yönlerinin bilincine vararak meslekler konusunda araştırmalar yapmaktadır. Zaman algısı gelişmiştir ve bu dönemdeki davranışlarının geleceğini etkileyeceğinin farkındadır. Gelecekteki doyum için bazı zevklerini erteleme düşüncesi hakim olduğu bu evrede meslek seçimine yönelik farkındalık kazanılmaktadır. Bu evre dört alt basamağa ayrılmaktadır.

- *İlgi Basamağı (11-12 yaşlar)*: Bu basamakta çocukluk döneminden farklı olarak bireyin ilgileri konusunda seçici davrandığı gözlenmektedir. Tüm nesnelere ya da etkinliklere olumlu yaklaşmak yerine bazı etkinliklerin reddedildiği bilinmektedir. İlgilerin

önem kazandığı bu dönemde tercihlerin ilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmesine verilen önem artmaktadır.

- *Yetenek Basamağı (12-14 yaşlar)*: Birey bu basamakta, yetenek ve meslek uyumunu önemsemeye başlamaktadır. Bireysellik ağır basmaya başlamakta ve bunun sonucunda özdeşim azalmaktadır. Anne-baba yerine sosyal çevredeki diğer bireyler model olarak görülmektedir.

- *Değer Basamağı (14-16 yaşlar)*: Bu basamakta birey odağını topluma yöneltmektedir. Toplum yararına yapılacak faaliyetler ilgisini çekmektedir. Hangi değerlerin doyum sağlayacağıın fark edilmesi bu dönemin en önemli gelişim görevi niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte mesleklerin birbirinden farklı yanlarının olmasının yaşam biçimini de etkilediğinin bilincine varılmaktadır. Bu dönemde ergen, uygun bir zaman yönetimiyle yaşam planını çizmek için adım atmaktadır.

- *Geçiş Basamağı (17-18 yaşlar)*: Bu basamakta bağımsızlığını kazanmaya başlayan birey tercihte bulunurken gerçeklik ilkesini temel almaktadır. Farklı ve bilinmedik alanlar keşfederek yeteneğini ve becerilerini sergileme gayreti gözlenmektedir. Başka bir deyişle bu dönemde birey bir mesleğe bağlanabilmek için yeterli donanıma sahip olmak için adımlar atmaktadır.

Diğer dönemlerle kıyaslandığında daha fazla değişimi içinde barındırdığı görülen “Gerçekçi Evre”, 18-22 yaşlarına rastlamaktadır. Deneme döneminde fiziksel bakımdan olgunlaşma önemli bir etken iken bu evre itibari ile öneminin azaldığı bilinmektedir. Gerçekçi dönem, üç alt basamağı içermektedir:

- *Araştırma (Keşfetme) Basamağı*: Yükseköğretim kurumlarına yerleşme ile başlayan bu basamakta bireyin beklentilerini ve hedeflerini sınırlandırdığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim ve eğitim sonrası iş olanaklarının araştırılmasını içermektedir. Üniversitenin ilk yılında meslek seçimine yardımcı olacak bilgi ve yaşantılar edinilmeye çalışılmasına rağmen belirsizlik ve kararsızlık duyguları yaşanmaya devam etmektedir. Temel bilimlere yönelik eğitim alındığı için yeni yaşantılarla ilgilerde değişimler meydana gelmektedir. Mesleklerin bireye sunacağı maddi ve sosyal imkanlar hakkında araştırma yapmak birey için önemli olmaktadır.

- *Billurlaşma Basamağı*: Netleşmeye başlayan kararların hissedildiği bu dönemde birey, tercihlerini etkileyen iç ve dış etmenleri keşfetmeye başlamaktadır. Bunun yanı sıra meslek hedeflerini belirlemeye ve bu doğrultuda yöneleceği alana yönelik tercihte bulunmaya çalışmaktadır.

- *Belirleme Basamağı*: Mesleğe yönelik kararların en son halini aldığı basamak niteliği taşımaktadır. Mesleğin uygulamaya koyularak bireyin meslek seçimini pekiştirdiği bir zaman dilimi olarak bilinmektedir (Richard, Blackhurst ve Wahl, 2005).

Ginzberg ve diğerleri (1951) gelişim ve derinlik psikolojisi alanlarından yararlanarak kuramlarını geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Gözlem ve görüşme tekniklerini kullanarak elde ettikleri verileri temel aldıkları kuramlarında katılımcılar erkek üniversite öğrencileri ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bireylerden oluşmaktadır. Ancak daha sonra sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireylerle de çalışmışlardır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda gelişim evrelerinin içeriğinin ekonomik imkanlarla ilişkili olmadığını, her bireyin bu evrelerden geçeceğini bulgulamışlardır. Buna ilaveten sosyoekonomik durumu düşük olan bireylerin evrelerden geçme süresinin daha kısa olduğunu, mesleki tercihlerinde kendi başına karar vermekte zorlandıklarını ve alt düzey mesleklere yöneldiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra kızlar üzerinde de yürütülen çalışma sonucunda, kızların da erkekler gibi sözü edilen gelişim basamaklarından geçtikleri bildirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ergenlik döneminde bireyin uygun seçimler yapabilmesinde rol oynayan faktörler olduğu ortaya koyulmuştur. Uygun bir mesleki tercihte bulunmak için gerçeklik kontrolünün sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu, zaman algısının geliştirilmesinin önemli olduğu bildirilmiştir. Buna ek olarak zevklerin ertelenebilmesinin ve meslek planlarının gerçeklerle uzlaştırılabilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Egan, Upton ve Lynham, 2006; Kuzgun, 2000; Richard, Blackhurst ve Wahl, 2005; Trice ve Greer, 2016).

2. 1. 2. 3. 2. Super'in Benlik Kavramı Kuramı

Mesleki gelişimin bir süreç olduğunu ve süreklilik arz ettiğini ifade eden Super (1980) meslek seçimini bireyin içinde bulunduğu durumu analiz ederek vardığı nihai karar olarak anlamlandırmaktadır. Mesleki tercihler; sosyoekonomik durum, bireyin yetenekleri, mizacı, karakteri ve mesleğin sunacağı imkanlar tarafından şekillenmektedir. On ayrı önermeden meydana gelen benlik kavramı kuramında benlik algısı, yetenek ve ilgi değişkenleri ile mesleki gelişimin iç içe olduğuna dikkat çekmektedir. Kişinin seçtiği meslek onun benliğine ilişkin algılarının bir yansıması niteliğindedir. Birey olgunlaştıkça kendine ilişkin tanımlamaları istikrar kazanmaya başlamaktadır. Buna ek olarak mesleki gelişim sürecinin zamanın ve yeni yaşantıların etkisine açık olduğunu ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere çevrenin birey üzerinde yadsınamayacak etkileri bulunmaktadır. Super (1990) meslek gelişimine ilişkin görüşlerini bir mesleki tercihte bulunup iş sahibi olmak ile sınırlandırmayıp hayatın sonuna kadar devam eden gelişim evreleri ile ifade etmekte ve bu evreleri “büyüme, araştırma, yerleşme, koruma ve çöküş” olmak üzere beş aşamada tanımlamaktadır.

Doğumla başlayıp 14 yaşına kadar devam eden ve “*Büyüme*” olarak adlandırılan evrede fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimler yaşanmaktadır. Bu evrede birey mesleklere ilişkin kavramların varlığını fark etmekte, anne-babasının ve diğer yetişkinlerin meslekleri

hakkında fikir edinmektedir. Bu dönemde okula başladığı için akranları ile iletişim kurma, grup halinde çalışmayı öğrenme ve yeteneklerini geliştirme fırsatına sahip olduğu gözlenmektedir. Bu dönemde mesleklere duyulan ilgi yetişkinleri model alma ve hayal kurma yoluyla belirlenmektedir. Yetişkinlerin yönlendirmeleri ve beklentileri çocukta özenti oluşturmaktadır. Bu evrede tercihte bulunurken mesleğe ulaşabilme olasılığı değil alınacak doyum göz önünde bulundurmaktadır. İlerleyen yaşlarda mesleklerin toplumsal açıdan saygınlık değeri sorgulanmakta ve meslekler saygınlıkları açısından sıralamaya tabi tutulmaktadır. Yaşantılar arttıkça istekler belirginleşmeye başlamakta ve mesleğin koşulları hakkında araştırmalar derinleşmektedir. Bununla birlikte araştırmalar neticesinde bazı seçeneklerin elendiği görülmektedir. Bu evre 3 basamak olarak değerlendirilmektedir:

- *Hayal Basamağı*: 4 yaşlarında başlayıp yaklaşık 11 yaşa kadar devam eden bu basamakta davranışlarda arzu ve ihtiyaçların etkisi belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Hayal kurma ve rol denemeleri yapma bu evreye özgün etkinliklerdir.

- *İlgi Basamağı*: 11 ile 12 yaşlarını kapsayan bu basamakta duyguları ayırt edebilme becerisi gelişmektedir. Bu becerinin gelişmesi ile hoşlanılan ve hoşlanılmayan etkinlikler fark edilmeye başlanmaktadır. İlgilerin ayrılmaya ve belirginleşmeye başlaması dolayısıyla kritik bir dönem olduğu söylenebilir.

- *Yetenek Basamağı*: Büyüme evresinin son aşaması olan ve 12 ile 13 yaşları arasında gerçekleşen bu basamakta yetenekler göz önüne bulundurulur. Okul, alan, meslek seçimine işin nitelikler dikkate alınmaktadır.

Super'in benlik kuramının ikinci evresi olan "*Araştırma Evresi*" ergenlik dönemine denk gelmekte ve 14-24 yaşları arasındaki zaman dilimini kapsamaktadır. Yoğun araştırmaların yaşandığı bu dönemde birey, zihinsel, sosyal, ekonomik kaynaklarını keşfetmiştir. Bilinçli hareket etmekte ve yetişkin rolleri denemelerine yönelik farkındalık düzeyi artmaktadır. Birey ilgi duyduğu etkinliklerde yeteneğinin olup olmadığını ve ne kadar başarılı olacağını irdelemeye başlamaktadır. Yetenek ve ilgilerin örtüştüğü bir alanda karar kılmanın önemli olduğunun farkına varmaktadır. Bireysel isteklerin yanı sıra içinde bulunulan toplum tarafından kabul gören değerlere de dikkat edilmektedir. Bir işe sahip olma veya aile kurma ilerleyen yıllarda gerçekleştirilmesi gereken gelişim görevleri olarak değerlendirilmektedir. Ancak 18 yaşın sonuna doğru geleceğe ilişkin düşünceler daha gerçekçi bir biçimde yorumlandığı ifade edilebilir. Meslek tercihinde ilgi, yetenek, değer ve zaman algısının yeterli olmadığı, bunların yanı sıra nitelikli bir eğitim almak ya da maddi kaynaklara sahip olmak gibi koşulların da önemli bir yer edinmesi söz konusudur. Fırsatlarla isteklerin uyum içinde olduğu, ilgi ve yetenekleri yansıtan, toplum tarafından kabul edilen karar verme becerisinin geliştiği bu zaman dilimi Super (1980) tarafından "sentez süreci" olarak da nitelendirilmektedir. Bireyin kendini tanıdığı, mesleklere ilişkin

incelemelerde bulunduğu ve çeşitli rolleri denediği etkinlikler içermektedir. Bu evrenin alt basamakları bulunmaktadır.

- *Deneme Basamağı*: Bu basamak 14-17 yaşları arasını kapsamaktadır. İlgî, gereksinim, değer ve imkanların fark edildiği, geçici tercihlerde bulunularak fantezi, tartışma, ders ve iş yaşantılarında bu tercihlerin geçerliliğinin deneyimlendiği bir dönemdir.

- *Geçiş Basamağı*: Bir iş ortamına katıldığı ya da seçtiği mesleğe yönelik eğitimler aldığı bu dönemde genç, kendine ilişkin algılarını yansıtabileceği uygulamalar içerisinde yer alma gayreti göstermektedir. 18 yaşında başlayıp 23 yaşına kadar uzanan süreyi kapsamaktadır.

- *İzleme Basamağı*: 22-24 yaşlarını kapsayan, benlik kavramı ile işin gerektirdiği roller arasında bir uyum sağlanmaya çalışıldığı bu dönemde uygun bir meslek alanı seçilmekte ve işe başlanmaktadır.

Genç yetişkinlik ve olgunluk dönemlerine rastlayan ve Super'in benlik kuramında üçüncü sırada yer alan "*Yerleşme Evresi*", 25 yaşlarında başlamakta ve yaklaşık 44 yaşına kadar devam etmektedir. İşe bağlılığın arttığı bu dönemde birey, çalışma hayatında ilgileri için uygun doyum yolları bulmayı amaçlamaktadır. Bazı isteklerden vazgeçildiğine bazı isteklerde ise değişikliğe gidildiğine rastlanmaktadır. Genellikle işe başlama, aile kurma ve yaşam tarzını belirleme davranışı görülmektedir. Evrenin başlangıcında birey başladığı işe uygunluğunu denemektedir. Memnun olmadığı durumlarda ise farklı bir mesleğe yönelme durumu ile karşılaşmaktadır. Bu evre alt basamaklara ayrılmaktadır:

- *Sinama Basamağı*: 25 yaş ile 30 yaş arasında bulunan bir basamaktır. Bireyin kendisi için uygun gördüğü çalışma alanında doyum sağlayamadığı durumlar meydana gelebilmektedir. Bu nedenle değerlendirmeler yaparak bireyin mutlu olacağı işte karar kılana kadar değişiklik yapabildiği evredir.

- *Sağlamlaştırma Basamağı*: Bu evrede birey çalışma hayatında belli bir pozisyona sahip olmak için çaba harcamaktadır. 31-44 yaşları arasındaki zaman dilimini kapsamaktadır. Pek çok birey için üretkenliğin ortaya koyulduğu bir dönem niteliği taşımaktadır. Meslekte ilerlemelerin yaşandığı ve bireyin kendini gerçekleştirme yolunda adımlar attığı görülmektedir.

İş yaşamında bulunacağı yeri belirledikten sonra pozisyonunu korumaya ve geliştirmeye yönelik çabalarını içeren "*Sürdürme Evresi*" Super'in benlik kuramının dördüncü sırasında yer almaktadır. 45-65 yaşları arasını kapsadığı ve bu dönemde bireylerin kendi gelişimlerine ayak uydurmayı başarabildiği görülmektedir.

Super'in kuramının son evresi 65 yaş ve sonrasında fiziksel ve zihinsel değişikliklerin yaşandığı yıllara rastlamakta ve "*Çöküntü*" olarak adlandırılmaktadır.

Fiziksel gücün azalması nedeniyle birey daha çok deneyim ve tecrübelerinden yararlanmaktadır. Bu deneyimlerini uygulayabileceği işlere yöneldiği bilinmektedir (Super, 1990).

2. 1. 2. 3. 3. Holland'ın Mesleki Tercih Kuramı

Meslek seçimini rastgele gerçekleşen bir durumdan ziyade kişiliğin yansıması olarak gören Holland (1997), altı kişilik tipi ve bu kişilik tiplerine uygun altı çevre tanımlamıştır. Kurama göre her birey kişilik tiplerinden birine ait özelliklere sahiptir ve bu kişilik tipi ile uyumlu mesleklere yönelmektedir (McDaniel ve Snell, 1999). "RIASEC" olarak da bilinen teoriyi Holland'ın üç temel dinamik üzerinde şekillendirdiği görülmektedir. İlk olarak farklı bireylerin kişilik açısından içsel farklılıklara sahip olduğu düşüncesi (Robbins, 2005) kuramın temel yapı taşı niteliği taşımaktadır. Buna ilaveten farklı kişilik tiplerine sahip bireylerin ancak farklı mesleklerde mutlu olabileceği görüşü temel alınmıştır (Zunker, 2008). Son olarak bireysel özelliklerini yansıtan bir işte bulunan bireylerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve işi bırakma olasılıklarının düşük olacağı beklentisi kurama şekil veren düşüncelerdir (Niles, Yoon, Balın ve Amundson, 2010). Mesleğe yönelik karar alınırken kişilik ile mesleklerin gerçekleştirildiği çevre veya gerektirdiği faaliyetler etkileşimde bulunmaktadır. Bu bağlamda mesleki ilginin kişiliğin bir parçası olarak görülmesi önemli bir durumdur. İçerisinde bulunulan çevre ile kişilik tiplerinin uyum düzeyi bireyin başarısının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Mesleki tercih kuramı açıklığı ve anlaşılabilirliği ile alanında yapılmış en önemli ve en çok tercih edilen teoriler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte tercih edilen etkinlikleri, inançları, yetenekleri ve değerleri tek bir kuramda toplamayı başararak sıradışı bir çalışma gerçekleştirdiği düşünülmektedir (Nauta, 2010). Holland kişilik tiplerini; *Gerçekçi, Araştırmacı, Sanatçı, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel* olarak belirlemiştir. Holland'ın (1997) kuramını oluşturan kişilik tiplerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir (Liu, Peng, Mao ve Wong, 2017).

2. 1. 2. 3. 3. 1. Gerçekçi Kişilik Tipi

Araçlar, makineler ve nesnelere etkileşimi sevenlerin yatkın olduğu bu kişilik tipi Holland'ın tipolojisinde "R" harfi ile tanımlanmaktadır. Kurdukları mekanik bağlar onlar için diğer insanlarla iletişim kurmaktan daha ilgi çekicidir. Bu kişilik tipine uygun bireyler daha çok fiziksel beceri içeren etkinliklerde yeteneklerini ortaya koyabilirler. Mekanik çalışmalara ilgileri fazladır ve somut faaliyetleri tercih etmektedirler (Nauta, 2010). Bakım ve onarım çalışmalarından hobileri kadar zevk aldıkları söylenebilir. Tercih ettikleri işler arasında marangozluk, araç sürücülüğü, çiftçilik, pilotluk, sporculuk, denizcilik,

mühendislik, elektrikçilik ve makinistlik yer alabilir. (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999).

2. 1. 2. 3. 3. 2. Araştırmacı Kişilik Tipi

Holland'ın tipolojisinde "I" harfi ile temsil edilen bu bireylerin mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri oldukça gelişmiştir (İndianti ve Sinaga, 2018). Analitik, teknik, bilimsel yeterlilik gerektiren konularda yetenekli oldukları bilinmektedir. Matematiksel olarak düşünmeye eğilimli oldukları için sorunları iyi çözebildiklerinde ve analiz edebilmektedirler. Bunun yanı sıra derinlemesine analiz etme becerileri sayesinde var olan bilgiyi yorumlama, yeni bir bilgi üretme ve sentezleyip uygulamaya geçirme konusunda ön plana çıktıkları söylenebilir. İlgi alanı araştırma olan bireylerin; özgürlüğüne düşkün, alçakgönüllü, zeka düzeyi yüksek, tedbiri elden bırakmayan, olumsuz düşüncelere kapılan, iç dünyası ile meşgul, düzenli, akli temel alan, meraklı, eleştirel, sistemli ve çekingen kişilik özelliklerine sahip oldukları belirtilmektedir. Doğaya ve sosyal olaylara yöneik araştırmalar yapmaktan, tahminde bulunmak ve müdahale etmekten hoşlanmakta olan bu kişiler; psikolog, mikrobiyolog, biyolog, bilim insanı, mühendis, kimyager olarak çalışabildikleri gibi herhangi bir şirketin araştırma ve geliştirme bölümlerinde araştırmacılık da yapabilirler (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999).

2. 1. 2. 3. 3. 3. Sanatçı Kişilik Tipi

Holland'ın tipolojisinde "A" harfi ile tanımlanan bu bireylerin güzellik ve yaratıcılık gibi konulardan hoşlandıkları bilinmektedir. Ayrıca karmaşık, duygusal, sezgisel ve yaratıcı konuları da sevdiğini gözlenmiştir (İndianti ve Sinaga, 2018). Edebiyata, sanata veya müziğe ilgi duyarlar. Genellikle duyguları ile hareket eden, yalnızlığı seven ve hassasiyetleri yüksek olan bu bireylerin hayal dünyaları geniştir. İlgi alanı sanat olan bireyler; anlaşılması güç, hayal dünyaları geniş, farkındalık düzeyi yüksek, dağınık, sezgileri güçlü, duyguları ön planda tutan, ani tepkiler verebilen, aykırı, ikna edici, özgür, idealleri olan ve farklı olmalarıyla tanınmaktadırlar. Bu çerçevede müzisyenlik, tiyatro sanatçılığı, artistlik, iç mimarlık, dekoratörlük, modelistlik, kompozitörlük gibi meslekler için uygun oldukları söylenebilir (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999).

2. 1. 2. 3. 3. 4. Sosyal Kişilik Tipi

Holland'ın tipolojisinde "S" harfini karşılayan bireyler yardımlaşmaktan, eğitim-öğretim faaliyetlerinde lider olmaktan, insanlık için çalışmaktan ve insanları dinlemekten memnun olurlar. Sosyal ilgisi yüksek olan bireyler için iletişim vazgeçilmez olarak

görülmektedir. Sözel becerileri ve iyi kişiler arası ilişkileri ile tanındıkları bilinmektedir. Arkadaş canlısı, sosyal, yardımsever ve hoşgörülü davranışlarıyla ön plana çıkarlar (İndianti ve Sinaga, 2018). Sosyal bireylerin; ikna etme yeteneklerinin yüksek, ideal sahibi, sosyal, işbirliğine yatkın, sıcakkanlı, arkadaşları tarafından sevilen, dayanıklı, duyarlı, eli açık, görevlerinin farkında olan, anlayışlı ve oldukları belirtilmektedir. Danışmanlık, din adamlığı, eğitim denetçiliği, rehber öğretmenlik gibi mesleklerin sosyal eğilimli kişiler için uygun olduğu söylenebilir (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999).

2. 1. 2. 3. 3. 5. Girişimci Kişilik Tipi

Holland'ın tipolojisinde "E" harfi ile tanımlanan bu bireyler, kendine güvenen ve iddialı tavırlarıyla dikkat çekmektedirler. İkna kabiliyetleri yüksektir ve lider ruhlu bir kişiliğe sahiptirler. Örgütsel bir hedefe ulaşmak için denetleyici veya ikna edici bir şekilde insanlarla birlikte çalışmaktan mutluluk duyarlar. Enerji doluluk, dışa dönüklük, iyimserlik, risk alıcılık ve spontanlık en belirgin özellikleri olarak tanımlanmaktadır (İndianti ve Sinaga, 2018). Bununla birlikte baskın, maceraperest, zevk peşinde koşan, uzlaşmacı, dikkat çekici, hırslı, fevri, sosyal ve popüler olarak bilinmektedirler. Avukatlık, satıcılık, politikacılık, ekonomistlik, herhangi bir şirkette yöneticilik ve genel müdürlük gibi meslekler bu kişilik tipine eğilimli bireyler için ideal olabilir (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999).

2. 1. 2. 3. 3. 6. Geleneksel Kişilik Tipi

Holland'ın tipolojisinde "C" harfi ile belirtilen kişilik tipidir. Geleneksel ilgi alanlarına sahip bireyler genelde büro ve sayısal beceriler konusunda iyi becerilere sahip olmalarıyla tanınmaktadır. Detaylı ve sistematik olan işleri yapmaktan hoşlandıkları bilinmektedir (İndianti ve Sinaga, 2018). Bu tip işler, genellikle eşya ya da sayı ile düzenli bir şekilde çalışmayı gerektirmektedir. Rutin işleri sevmeleri en belirgin özellikleridir. Kuralları severler ve uygulanmasını beklerler. Yeniliklere uyum sağlamakta zorlandıkları bilinen bu bireyler için belirsiz ortamlar tehdit olarak algılanmaktadır. Geleneksel özelliklere sahip kişiler; hassas, iç dünyasında yaşayan, görevine sadık, uyumlu, dikkat düzeyi yüksek, üstelemekten hoşlanan, düzeni önemseyen, hesabını bilen ve el becerisine sahip şekilde tanımlanmaktadır. Muhasebe, kasiyer, denetçilik, kamuda yöneticilik, vergi uzmanlığı, istatistikçilik ve banka memurluğu geleneksel kişilik tipindeki insanlar için ideal olabilecek meslekler arasında yer alabilir (Holland, 1997; McDaniel ve Snell, 1999)

Holland'ın (1973, 1985), bir altıgen formunda düzenlenebilen altı kişilik tipinden birbirine en yakın veya bitişik olan bu türler, altıgen üzerinde birbirinden daha uzak olan türlere göre daha fazla benzerlik göstermektedir. Bireyin yetkin olduğu belirli bir kişilik tipi

vardır ancak gerektiği durumlarda farklı kişilik tiplerine ait özellikler de kullanılmaktadır (Brown ve Lent, 2013). Holland'ın RIASEC modeli (1997) üç nedenden dolayı kariyer bilgi sistemlerine dahil edilmiştir. Birinci neden, Holland'ın RIASEC modelinin anlaşılmasının ve iletilmesinin kolay olmasıdır. Kariyer danışmanları ve öğretmenler için erişilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu modelin yoğun bir şekilde kullanılmasının ikinci nedeni, bireylerin mesleki tercihlerinin belirlemek için kullanabilecek iyi geliştirilmiş değerlendirme araçlarının bulunmasıdır. Bilinen en iyi araçlardan ikisi Self-Directed Search (Holland, Powell ve Fritzsche, 1994) ve Mesleki Tercih Envanteri (Holland, 1985) 'dir. RIASEC modelinin egemenliğinin üçüncü nedeni, kişilik tiplerinin belirli mesleklerle eşleştirilmiş olmasıdır.

2. 1. 2. 3. 4. Roe'nın İhtiyaç Kuramı

Kuramı literatüre kazandıran Anna-Roe (1986), mesleki gelişim süreci ile çocuklukta yaşananlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Başka bir ifadeyle doyuma ulaşmamış istekler ve gereksinimler insanların meslek seçiminde önemli bir dinamik niteliği taşımaktadır (Niles vd., 2010). Psikolojik ihtiyaçların doyuma ulaşmasında mesleklerin saygıdeğer bir yeri olduğu görüşü savunulmaktadır. İhtiyaç kuramına göre bireyin, çocukluğunu geçirdiği aile ortamında ihtiyaçlarının karşılanma yöntemleri ve düzeyi meslek seçiminde rol oynamaktadır. Bu bağlamda bireyin yaşantısında yaşamın ilk yıllarının önemli olduğu söylenebilir. Yaşantıların yetenek, ilgi ve tutum arasındaki bağ üzerinde belirleyici güce sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklukta yaşananlar bireyin ihtiyaçlarını ihtiyaçları da davranışlarını etkilemektedir. Psikik enerji hangi alanda yoğunlaşırsa bireyin yetenekleri de o alanda gelişim göstermekte ve böylece ilgi ve tutumlar belirgin bir hal almaktadır. Meslekleri "*insana yönelik*" ve "*insana yönelik olmayan*" işler olarak gruplandıran ihtiyaç kuramı tercih edilen alanın psikolojik ihtiyaçlara göre şekil aldığını belirtmektedir. Çocuğun yaşamını sürdürdüğü çevre; "duygusal yoğunlaşma, kaçınma ve kabul" olmak üzere üç grup halinde ele alınmaktadır. Çocuğa duygusal yoğunlaşma; abartılı koruma ve talepkar davranışlar arasında değişiklik göstermektedir. Kurama göre temel ihtiyaçlara cevap verilirken ailelerin sevgiye ve onaya dair belirledikleri şartlar oluşmadıkça duygusal ihtiyaçlar bekletilmektedir. Abartılmış düzeyde korunan çocuklar olumlu davranışı karşılığında ödül alacağına koşullanmaktadır. Bundan dolayı takdir görmek ve benliklerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olmak için bağımlı hale gelebilmektedirler. Bu durum keskin sınırları bulunan ailelerde yetişen çocuklarda mükemmeliyetçi davranma ile sonuçlanmaktadır. İhtiyaç kuramı; çocuktan uzaklaşma, çocuğun temel gereksinimlerini eksik bırakma ile çocukla duygusal bir bağ kurmama arasında değişiklik göstermektedir. Çocuğun kendini ait hissetmesi için bedensel

ve duygusal gereksinimlerine cevap alabildiği bir çevre gerekmektedir. Özgüven, bağımlılık yerine güvenli bağlanmanın gerçekleştiği ortamlarda oluşmaktadır (Roe, 1946).

Kuramın bir diğer görüşüne göre; çocukluk çağı yaşantılarının mesleki tercihlere etkisi “çocukluk döneminde yaşanan üzüntüler ve beklentilerin karşılanma durumuyla ortaya çıkan duygusal gereksinimlerin doğası”na göre belirlenmektedir. Bu duruma bağlı olarak gelişen gereksinimler, bireyleri topluma yaklaştırabildiği gibi toplumdan uzaklaşmasına da neden olabilmektedir. Bu koşulların her birinin çocuğun ihtiyaçlarının doyumunu etkilediği ve dolayısıyla mesleki alan tercihinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle insana hizmet sunan mesleklerde çalışan yetişkinlerin insanlara yöneldiği göz önünde bulundurulduğunda çocukluk yaşantılarında aşırı korunma ve sevgiye maruz kaldıkları düşünülebilir. Bilimsel meslek alanlarına yönelen yetişkinlerin insanlardan uzaklaşma eğiliminde olduğu bu nedenle çocukluklarında kaçınmacı ve reddedici davranışlara maruz kaldıkları söylenebilir.

Anna-Roe, kuramında sekiz farklı alanı kapsayan bir mesleki gruplandırma planlamıştır. Bu gruplandırmalar gerçekleştirilirken genel kültür, sanat ve eğlence konuları temel alınmıştır. Bu alanlardan biri olan *hizmet alanları*; insanlarla iç içe olunan eğitim-öğretim faaliyetleri, danışmanlık, sosyal çalışma gibi faaliyetleri içeren meslekleri ifade etmektedir. *İş bağlantısı*; iletişimin ve inandırıcılık düzeyinin yüksek olmasının önemli olduğu bir alandır. *Örgütsel alan*; yönetilme düzenine dikkat çekmektedir. *Teknoloji alanı*; mühendislik faaliyetlerini kapsamaktadır. *Açık hava*; çalışma ortamı doğa olan mesleklerin bilime dayandırılmasına vurgu yapmaktadır. *Bilim*; Fizik ve kimya gibi alanları içermektedir. *Sanat ve eğlence*; sanatçılık, tiyatroculuk ve ressamlık mesleklerini ifade etmektedir. *Genel kültür*; medeniyetlerin mirası ve devamlılığı ile ilgilenmektedir. Bireyler yöneleceği alanı çocukluk çağında ortaya çıkan gereksinimleri doğrultusunda seçmektedirler. Başka bir deyişle meslek tercihi kalıtsal faktörler ve deneyimlenen ilk sosyal yaşantılardan etkilenmektedir (Niles vd., 2010; Roe, 1951).

2. 1. 2. 3. 5. Özellik-Faktör Kuramı

Kariyer rehberliği alanında en eski görüş olan bu kurama göre; herkes birbirinden farklıdır ve tüm insanlar kendilerine has özelliklere sahiptir. Bununla birlikte her bir mesleğin de kendisine özgü faaliyetleri bulunmaktadır. Bu görüşe göre meslekte başarılı olabilmek, bireyin kişiliğini oluşturan temel özellikleri ile mesleğin gerektirdiği şartların en iyi şekilde uyum sağlamasına bağlı olarak görülmektedir. 1909'da Parsons'ın temelini attığı bu görüş sonraları kuramın özüne sadık kalınarak Williamson ve farklı kuramcılar tarafından geliştirilmiştir (Isaacson 1986; Miller, 1974). Ortaya koyduğu görüş ve denenceleri değerlendirildiğinde açık ve anlaşılır bir kuram olduğu görülmektedir. Kariyer

rehberliğinin gelişimine hız kazandıran bu fonksiyonel yaklaşım, bireylerin ilgi ve yeteneklerinin tanımlama ve değerlendirmede bir takım ölçme araçlarının geliştirilmesine ve kullanılmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte mesleklerin tanıtımının yapılabilmesi için mesleklere ilişkin çözümlerinin yapılmasına dikkat çekerek önemli bir yer edinmiştir (Isaacson, 1986). Kuram, kadınlar ve azınlıklar gibi farklı özellikteki gruplara uygulanabilecek niteliktedir. Yandaşları ve karşıtları bulunsa da özellik-etmen kuramı pek çok kuramın yapı taşını oluşturmuştur. Kuramın genel görüşleri bakımından, Holland ve Super'in kuramlarına temel oluşturduğu düşünülmektedir.

2. 1. 2. 4. Mesleki Olgunluk

21. yüzyılda, eğitim sisteminin gelişiminde yeni bir perspektifle, eğitim içeriği ve süreci bireyin eğitiminde yeteneklerini keşfetmesi, geliştirmesi ve eğitmesine yardımcı olacak aşamaya gelmiştir. İnsanların davranışları, yetenekleri, kişiliği ve olgunlukları arasında pek çok ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bireylerin olgunlukları, fiziksel olgunluk, bilişsel olgunluk, duygusal olgunluk, ilişki olgunluğu ve mesleki olgunluk gibi farklı türlerde olabilmektedir. Lise öğrenimi yıllarına rastlayan gelişim dönemi, gençlerin ileride girmek istedikleri meslek ve yükseköğretim programı seçimi gibi önemli sorumluluklar üstlendikleri bir dönemdir. Bu dönemde bireyin, içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği bir takım tutum ve davranışları kazanmış olması gerekmektedir.

Mesleki olgunluk kavramı mesleki gelişim mesleki gelişim süreçleri kavramları ile birlikte ortaya çıkmıştır. Super'in gelişimsel mesleki tutum teorisinden ortaya çıkmıştır ve meslek seçim süreci genel anlamda son çocukluktan erken çocukluğa kadar olan dönemi kapsamaktadır (Super, 1957). Mesleki olgunluk, kariyer gelişiminde ulaşılan konumu temsil etmektedir. Mesleki olgunluğa ulaşmak ise, her bir mesleki gelişim basamağında karşılaşılan gelişim görevlerinin üstesinden gelmek ve bir sonraki basamakta karşılaşılan gelişim görevlerine hazır olabilmek için gerekli temel becerileri edinmektir (Bacanlı, 1995). Alvarez (2008) ve Wu (2009), mesleki olgunluğu, gelişim görevlerinin yerine getirilmesi sırasında gösterilen davranış olarak ifade etmektedirler. Başka bir deyişle kişinin yeteneklerine, mesleki çıkarlarına ve mesleki tercihlerine uygun karar verme ve bu kararı pratiğe dönüştürme becerisidir. Mesleki olgunluk Super bu kavramı tanımladığından beri bilimsel çalışmaların odağında olan bir konudur (Patton ve Creed, 2002). Farklı bir tanımda ise mesleki olgunluk, bireyin kariyer gelişimindeki ilerleme düzeyinin değerlendirilmesi olarak açıklanmıştır (Crites, 1978'den akt., Patton ve Creed, 2001, s. 336).

Seligman (1994) mesleki olgunluğun bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları ve meslekten beklentilerinin farkında olmalarıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Başka bir

deyişle kariyere ilişkin doğru karar verebilmek için yeterli kariyer bilgisi, kişisel farkındalık ve kariyer kararı verme becerileri ön koşuldur (Indianti ve Sinaga, 2018). Bu görüşten yola çıkarak yetenek ve beklentilerine yönelik farkındalığı yüksek olan kişilerin kariyerlerine ilişkin gerekli bilgileri keşfettikleri, kariyer gereksinimlerinin farkında oldukları ve kariyer tercihleri için plan yapabilme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere, kariyer bir kişinin yaşam süresinin toplamı olup durağan bir durumdan çok dinamik bir süreçtir. Super'in teorisinde kariyer olgunluğu *bilişsel* ve *tutum* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. *Bilişsel boyut* kariyer planlaması ve kariyer araştırması olmak üzere iki alt başlık halinde ele alınmaktadır. *Kariyer planlaması* çalışma koşulları, alınması gereken eğitimler, ders almak, staj yapmak gibi faaliyetleri kapsamaktadır. *Kariyer araştırması* ise uzman kişilerden mesleğe yönelik bilgi edinmek ya da kendi kaynakları yoluyla belirli bir iş hakkında fikir sahibi olmayı içermektedir. *Tutum boyutu* ise karar verme ve çalışma dünyası bilgisi alt başlıklarından oluşmaktadır. *Karar verme* alt boyutu bir kişinin kendi karar ve kariyer planı yapmak için kendi bilgi ve düşüncelerini kullanma becerisini kapsamaktadır. *Çalışma dünyası bilgisi* ise belirli işlerin nasıl yapılacağı hakkında kişinin çıkarlarını, yeteneklerini ve bilgilerini bulmaya yönelik bilgi ile ilgilidir.

Super'in mesleki gelişim teorisinin, yaşam düzeyleri, rolleri ve bireysel değerleri de içeren bir süreç olarak kariyer gelişimine odaklandığı görülmektedir. Super bahsi geçen kariyer gelişim görevlerini beş başlık altında özetlemiştir. Bunlar; (1) *meslek tercihlerini billurlaştırma (14-18 yaş)*, (2) *bir meslek tercihini saptama (18-21 yaş)*, (3) *bir meslek tercihini uygulamaya koyma (21-24 yaş)*, (4) *bir meslekte karar kılma (24-35 yaş)*, (5) *durumu sağlama ve meslekte ilerleme (35 yaş ve üzeri)* dir (Coertse ve Schepers, 2004). Kariyer gelişim görevlerini temel alarak Super ve Overstreet (1960) mesleki olgunluğun ölçütlerini belirlemişlerdir. Aşağıda mesleki olgunluğun ölçütlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Lee, 2001).

2. 1. 2. 4. 1. Meslek Seçimine Planlı Yöneliş

Tüm bireylerin bir işe ya da mesleğe sahip olmasını içeren bu boyut bu bireyin bir karara varması gerektiğinin farkında olması ve bir plan dahilinde bu karar sürecine eğilmesini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle tercih konusu ile ilgilenmeyi ve bu amaçla çeşitli kavramlardan yararlanmayı kapsamaktadır.

2. 1. 2. 4. 2. Mesleki Bilgilerin Belirginleşmesi ve Plan Yapma

Bireyin bilgisi ve tecrübesi arttıkça mesleklere yönelik bilgi düzeyinin de daha doğru rasyonel olması beklenmektedir. Meslek seçimi, gerçekçi planlar yapıldığında ve çalışma hayatına dair güvenilir araştırmalara ve gözlemlere dayandığında başarıya ulaşabilir. Tercih edilen meslek hakkında özgül bilgileri saptama, planlama faaliyetlerini genişletme ve eyleme koymayı içermektedir. 18-21 yaş arasını kapsayan ikinci aşamada ise mesleki amaç doğrulanmakta ve bu amaç doğrultusunda harekete geçilmektedir.

2. 1. 2. 4. 3. Meslek Tercihlerinin Tutarlılığı

Birey mesleğe ilişkin bir karara varamasa da seçimini belli alanlara yoğunlaştırması ve belirginleştirmesi gerekmektedir. Bu ölçüte göre birey bazı seçimlerini fen ve edebiyat alanında yaparken bazı seçimleri sosyal alanlara yöneltiyorsa tutarlı davranmadığı söylenebilir. Buradan hareketle bireyin “mesleki olgunluk” düzeyine ilişkin soru işaretleri oluşabilir.

2. 1. 2. 4. 4. Özelliklerin Billurlaşması

Yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerinin belirgin hale gelmesi ve mesleğin özellikleri ile uyuşması mesleki olgunluğun bir diğer ölçütü olarak ifade edilmektedir. Bu boyut ilgilerin doyuma ulaşmasına, çalışmak için motivasyona sahip olmaya, billurlaşma düzeyine ve gereksinimlerin belirginleşmesi derecesine vurgu yapmaktadır. Sosyal, maddi ve duygusal ihtiyaçları karşılanma düzeyini kabul etme, tercihte bulunma, program yapma ve karara varmada kendi isteklerine göre davranabilme basamaklarından oluşmaktadır.

2. 1. 2. 4. 5. Meslek Tercihlerinde Akılcılık

Bireyin meslek seçiminde durumu makul bir şekilde değerlendirmesi, başka bir deyişle bireye ve mesleğe ilişkin niteliklerin farkında olması ve tercihte bulunurken gerçekçi bakış açısına sahip olması beklenmektedir. Tercihler üzerine yoğunlaşarak gayret etmesi ve bu doğrultuda davranış sergilemesi olgunluk düzeyinin göstergesi olarak anlandırılmaktadır. Yetenek ve tercihler arasında uyuşma, ölçülen ilgiler ve tercihler arasında uyuşma, tercihlerin sosyoekonomik açıdan erişilebilirliği bu boyutun alt basamaklarıdır.

Yürütülen çalışmalar lise birinci sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyinin lise son sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bireysel farklılıklar çerçevesinde bazı bireylerin olgunluğa daha çabuk ulaşırken bazıları daha geç yaşlarda

ulaşabilmektedir. Burada bireysel özelliklerin yanı sıra sosyal faktörlerin de önemli bir yeri bulunmaktadır.

2. 1. 2. 5. Mesleki Olgunluk ile İlgili Araştırmalar

Mesleki olgunluk yurtiçi ve yurt dışı çalışmalarda bugüne kadar pek çok değişkenle ele alınmıştır ve kapsamlı bir literatür oluşturulmuştur. Sekmenli'nin (2009) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve sürekli kaygı düzeyleri, cinsiyet, algılanan akademik başarı, anne-babanın eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum ve algılanan ebeveyn tutumları ile olan ilişkilerini araştırdığı çalışmasının bulguları, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınav kaygısı ile gündeme gelen önemli kavramlardan bir tanesi olan akılcı olmayan inançlar ve mesleki olgunluk ilişkisine bakıldığında benzer şekilde negatif bir korelasyon görülmektedir (Hamamcı ve Çoban, 2007; Özkamalı, Cesuroğlu, Hamamcı, Buğa ve Çekiç, 2014).

Wu (2000), matematik ve fen derslerinde yetenekli olan erkek lise öğrencilerinin mesleki çıkarları, mesleki olgunluk, akademik performans ve akademik çıkarlar arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasının sonucunda, iki grubun seçilen dört değişkende farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Bulgular üstün yetenekli grubun mesleki olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Çalışmaları ile Patton, Creed ve Muller (2002) önceki bulguları destekledikleri çalışmalarında yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin de yüksek olduğunu bulgulamışlardır.

Meslek lisesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada Taşkiran (2008) algılanan okul iklimi ve mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, anne-babanın mesleği, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, ailedeki birey sayısı, okulu kendisinin tercih etmesi, tercih danışmanlığı alma, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile mesleki olgunluk arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Bahsi geçen çalışmada mesleki olgunluk düzeyi cinsiyete göre farklılaşmasa da aksini söyleyen çalışmalar mevcuttur. Nitekim 12-18 yaş aralığındaki bireylerle yürüttüğü çalışmada Patton ve Creed (2001) karar verme ve mesleki olgunluk ile cinsiyet ve yaş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada kızların erkeklere kıyasla daha fazla mesleki kararsızlık yaşadığı bulgulanmıştır. Araştırmada ayrıca yaş yükseldikçe mesleki olgunluk düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Patton ve Creed (2002) başka bir çalışmada cinsiyet farklılıklarının iş taahhüdünü ve mesleki olgunluğu yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Altuntaş (2013), çocukluktaki örselenme yaşantıları ve mesleki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lise son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, mesleki olgunluğun cinsiyet ve okul başarısı

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulamıştır. Ancak doğum sırası, okul türü, gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Ayrıca çalışmada örselenme türleri ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir.

Anne-baba tutumları ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular anne-baba tutumları ile mesleki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir (Oğuz, 2008). Wu (2009) ise ebeveynlik stilleri ile kültürel uyum arasındaki ilişkiyi, Asya üniversiteli üniversite öğrencilerinin mesleki gelişiminde araştırmıştır. Bu çalışmanın bulguları, ebeveynlik stili ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Yine Wu'nun çalışmasına göre, yetkili ve otoriter ebeveynlik stilleri mesleki olgunluk ile ilişkili bulunmazken, izin verici ebeveynlik stilinin mesleki olgunluğu negatif yönde yordadığı bulgulanmıştır. Bir başka deyişle, izin verici bir tutum sergileyen ailelere sahip bireylerin mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Mesleki olgunluk ile çalışılan değişkenlerden biri de okul türüdür. Gülbahçe (2007) çalışmasında ise farklı mesleki olgunluk düzeylerine sahip bireylerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgeleri araştırılmıştır. Sonuçlar, lise türlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören bireylerin mesleki olgunluklarının diğer lise türlerinde eğitim gören öğrencilerle kıyaslandığında daha düşük olduğunu göstermiştir. Farklı bir çalışmada ise Meslek Lisesi öğrencileri ile çalışan Acısu (2002), mesleki olgunluk ile okul türü ve diğer bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Ancak okul başarısının mesleki olgunluğu pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır.

Ürün (2010), araştırmasında lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ve mesleki olgunlukları arasındaki ilişkiyi bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada kendine saygı düzeyi ile mesleki olgunluk düzeyinin; okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Bulgularda lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve kendine saygı düzeylerinde, cinsiyete ve öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılıklardan söz edilirken sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir. Başka bir deyişle kızların ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk ve kendine saygı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orhan ve Ültanır (2011) ise yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre mesleki olgunluk düzeyi lise türlerine göre farklılaşmaktadır. Bulgular Anadolu Lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluklarının daha yüksek olduğuna işaret

etmektedir. Buradan hareketle puanlarının öğrenim görülen lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir.

Coertse ve Schepers (2004) mesleki olgunluğun kişilik ve kognitif korelasyonlarını incelemiştir. Bulgular, mesleki olarak olgunluk düzeyi yüksek öğrencilerin kendine güvenen, daha vicdanlı ve girişimciliğe sahip, yüksek istihbarat ve benlik saygısı gösterdiklerini ayrıca duygusal olarak istikrarlı olduklarını ve yüksek düzeyde atılganlık sergilediklerini belirlemiştir. Yine sonuçlar, mesleki açıdan olgunlaşmış öğrencilerin yaratıcı, akıllı, kendinden emin, genel olarak daha kontrollü, rahat ve daha az gergin olduklarını göstermiştir. Salami (2008)'nin kimlik statüsü ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da bulgular, kimlik durumlarının ergenlerin mesleki olgunluklarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Dağınık kimlik durumunda mesleki olgunluk düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkeni açısından mesleki olgunluk düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sahranç (2000), cinsiyet, sınıf düzeyi, denetim odağı, akademik başarı, ailenin birliktelik durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve yaşı değişkenleri ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, denetim odağı ve kardeş sayısı ile mesleki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak diğer değişkenlerle ilişki tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Çoban (2005) kontrol odağı, cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim düzeyi, mesleki tercih ve kardeş sayısı ile mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkları, okul danışmanından yardım alıp almadıklarını, mesleki tercihleri konusunda bilgiye sahip olmaları gerekip gerekmediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Kontrol odağı, cinsiyet ve mesleki tercih değişkenlerinin mesleki olgunluk düzeyinin güçlü yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin okul danışmanından yardım alıp almadıklarına ve mesleki seçime ilişkin bilgiye sahip olup olmadıklarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Sürücü (2005) tarafından ebeveyn, arkadaşlar, öğretmenler ve diğerlerinden algılanan sosyal destek ile mesleki olgunluk ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin algıladıkları mesleki olgunluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Köküsoy (2008) da Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin algıladıkları aile desteği ile mesleki olgunluk ilişkisini incelediği araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir.

2. 1. 3. Umut

Bu başlık altında araştırmanın bir diğer değişkeni olan umut ile ilgili tanımlara, teoriye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. 3. 1. Umudun Tarihçesi

Hayatın her alanında insanlar, problemlerinin üstesinden gelebilmek için geleceğe olumlu bakmalarını sağlayacak bir güce ihtiyaç duyar. Bu gücün bilincinde olan insanoğlu umudu araştırmalarına sıkça konu edinmektedir. İlk araştırmaları 13. yüzyıla uzanan umut günlük hayatın ilgi odağı olduğu kadar din, felesefe, mitoloji, edebiyat, tıp, psikoloji gibi alanların da gündeminde yer almıştır. Mitolojide hikayelerle dile dökülen umut genellikle belli bir tanrı veya tanrıça ile özdeşleştirilerek insanlığa sunulmuştur. Roma mitolojisinde son tanrıça olan “Spes” olarak ortaya çıkan umut Yunan mitolojisinde ise “Elpis” olarak vücut bulmuş, Pandora'nın kutusunu açtığında uçup giden tüm kötülüklerin ardından kalan tek şey olarak hafızalarda yerini almıştır. İnsanlığı sonsuza dek umutsuzluğa boğulmaktan kurtaran ise Pandora'nın kutudaki umudu bir süre sonra çıkarması olmuştur (URL-6, 2013).

Tükenmeyen bir yol, bitmeyen bir son olarak tanımlanabilecek olan umut, ummak kökünden türemiştir ve TDK'de (2016) ümit edilene ilişkin güven duygusu veya güven veren ya da şey olarak ifade edilmektedir. Ummak ise aynı sözlükte bir amacın gerçekleşmesini istemek, beklemek veya sanmak, tahmin etmek şeklinde açıklanmaktadır. Başka bir deyişle umut istenilene ilişkin olumlu beklenti oluşturmayı sağlayan inanç olarak nitelendirilmektedir. Arzulanan bir durumun gerçekleşmesine inanmayı içermesi boyutuyla hedefe ulaşmayı istemek ve bu yolda hissettiği güç anlamına da gelmektedir. Hedef ise bir bireyin almak, yapmak, yaşamak, deneyimlemek veya yaratmak arzusu duyduğu her şeyi kapsamaktadır. Farklı tanımlara bakıldığında umut Bloch (2007) tarafından insanlar üzerinde gevşetici etkisi bulunan en önemli beklenti duygusu şeklinde açıklarken Zournazi (2004) bu konudaki görüşlerini yaşamı değerli görme, güzel bir gelecek beklentisine sahip olma durumu şeklinde açıklamaktadır. Umudu Roberts ve Robins (2000) yaşamın temel amacı, Tetley (2010) yaşamın anlamı olarak tanımlarken Orlich (2004) umudun etkili başa çıkma yöntemleriyle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Umut, bireyin kendisini güvende hissettiği ve duygusal açıdan da tatmin olduğu zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Ancak burada umut olumlu durumlardan ziyade zor zamanlarda kişinin sarıldığı bir inanç olarak ele alınabilir (Kemer, 2006). İşler yolunda gitmediğinde, ufukta güzel anlara dair belirsizlik olduğunda, şartlar için içinden çıkılmaz bir hal aldığı umut devreye girmektedir ve bu çaresizliğe ışık tutmaktadır (Delisle, 2007).

Tanımlar incelendiği zaman bir duygu olduğu hissi verilen umudun başka bir tanımda bilişsel bir yapı olarak ele alındığı göze çarpmaktadır. Bilişsel bir süreç mi yoksa duygusal bir kavram mı olduğu münazaralara konu olabilecek umut iki farklı görüşe de taraftar bulmuştur. Umudu bilişsel bir şema olarak ele alan görüşe göre (Stotland, 1969'dan akt., Snyder, 1995, s. 355) ulaşmak istenilen şeye yönelik hissedilen küçük beklentinin verdiği güven duygusu olarak tanımlanmakta ve istenilen şeyin değeri ölçüsünde ihtimallerin varlığına dair hissedilen inanç olarak şekil almaktadır. Staats ve Stassen (1985) ise bu konudaki görüşlerini geleceğe ilişkin olumlu duyguların olumsuz düşünceleri yenmesi olarak belirtmişlerdir. Güncel tanımlara bakıldığında ise Folkman'ın (2010) bilgi ve amaçlardan meydana gelen bilişsel bir yapı tanımı ile karşılaşılmaktadır. Bilişsel bir yapıdan ziyade duygu temelli olduğunu belirten görüşü savunan araştırmacılar (Averill, Catlin ve Chon, 1990'dan akt., Snyder, 1995) için bilişsel yapının etkisine açık ve çevresel şartlarla temas halinde olan duygu niteliği taşımaktadır. Steen (2004) tarafından ise varlığıyla memnuniyet veren, sevgi gibi insanların ihtiyaç duydukları bir duygu şeklinde açıklanmaktadır. Bu tartışmaya hem bilişsel hem de motivasyonel bileşenleri içerisinde barındıran muazzam bir yapı olarak ifade ettiği görüşleriyle Snyder (2002, 2005) farklı bir boyut kazandırmıştır.

2. 1. 3. 2. Snyder'in Umut Teorisi

Umut, 1980'lerin ortasında Snyder tarafından geliştirilerek ve bir teori olarak literatüre kazandırılmıştır. Görüşleri ilk olarak umudun iki bileşenden oluştuğu yönünde olsa da daha sonra yaptığı araştırmalar incelendiğinde üç bileşenden oluşan bir olgu olduğu sonucuna vardığı görülmektedir. Bu alanda yaptığı çalışmalarla tanınan Snyder (2002) *amaçlar (goals)*, *alternatif yollar düşüncesi (pathways thinking)* ve *eyleyici düşünce (agency thinking)* olmak üzere üç bileşenden oluşturduğu umut teorisinde; duygusal ve bilişsel öğeleri içeren, bireylerin arzuladıkları hedeflere giden seçenekler üretmelerini, bu seçenekleri uygulamalarını ve devamlı kullanmalarını sağlayan bir yetenek, hedefe yönelik bir düşünme türü olduğu tanımına yer vermiştir. Hedefler bu kuramın bilişsel boyutuna vurgu yapmaktır. Alternatif yollar düşüncesi hedefleri gerçekleştirmek için başarılı planlar üretme hissidir ve belirli hedeflere ulaşmak için yapılan planları içermektedir. Üçüncü ve son bileşeni olan eyleyici düşünce ise bütün bunların gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan enerjinin kaynağı olarak önemli bir yere sahiptir.

Zihinsel bir dizi eylemi kapsayan hedefler amaçlanan davranışların bir yansımasıdır (Snyder, 1989, 1994, 2000a, 2000b; Snyder, Michael ve Cheavens, 1999). Başka bir deyişle, bir kişi kasıtlı bir davranış dizisi başlattığında, belirli bir sonuca ulaşmayı umut etmektedir. Bu hedeflere ulaşmak aylar veya yıllar sürebileceği gibi birkaç dakikayı da

alabilmektedir. Çalışmalar, düşük umutlu bireylerin bazen gerçekçi olmayan büyük hedefler belirlediklerini bazen de çok kolay hedefler belirlediklerini ortaya koymaktadır. İnişli çıkışlı seyreden bu grafik ise başladıkları andan itibaren başarısız olmalarıyla sonuçlanmaktadır. Öte yandan, yüksek umutlu bireyler, hedef belirleme konusunda daha esnektirler ve yolunda gitmeyen durumlarda vazgeçmek yerine yeniden enerji kazanmanın yollarını araştırmaktadırlar (Snyder, Feldman, Taylor, Schraeder ve Adams, 2000). Literatür değerlendirilirken hedeflerle ilgili sahte umut kavramının var olduğu görülmüştür. Snyder'e (2002) göre bilinçli yapılmayan ya da yetersiz olan amaçlar ve hatalı ya da yetersiz stratejiler nedeniyle sahte umut kavramı ortaya atılmıştır. Sahte umut istenen bir hedef ve motivasyon düzeyine sahip olma durumu olarak tanımlanabilir ancak bu amaca ulaşmak için nasıl ve ne yapılacağını bilmemeye vurgu yapmaktadır. Bu hayal kırıklığının bir sonucu olarak, düşük umutlu bireylerin uygunsuz yanıtlar ve karmaşık duygular geliştirmesi olası görülmektedir. Bununla birlikte, bu davranış dizisini başlatmadan önce, alternatif yollar ve eyleyici düşünce tarafından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır.

Umut teorisinin bileşenlerinden bir tanesi de alternatif yollar düşünebilme kapasitesidir. Kişi, kullanılabilir yollar üretmediğinde ve planlamalar yapmadığında belirlediği hedefler cevapsız kalan çağrılar gibi muhatap bulamayacaktır. Snyder (2002) yüksek umutlu ve düşük umutlu bireylerin alternatif yollar üretme konusunda farklılaştığını ifade etmiştir. Buna göre, yüksek umutlu bireyler, kendilerine uygun makul bir yol belirleyerek yolda ilerleyebilecek güven duygusuyla belirgin ve kararlı hedefler peşindedirler. Güzergahlarını etkili bir şekilde uyarlayıp hedeflerine çabucak ulaşmak için ellerinden geleni yaptıkları görülür. Düşük umutlu bireylerin ise belirsiz hedefler ve rotalarla başarısızlıkla sonuçlanan girişimlerde buldukları gözlenmiştir. Dolayısıyla bir görev için uygun güzergah veya yolların belirlenmesi açısından, yüksek umutlu bireylerin alternatif yollar bulmada daha esnek ve üretici oldukları söylenebilir.

Umut teorisinin son bileşeni olan eyleyici düşünce umudun motivasyonel bileşeni olarak katalizör işlevi görmektedir. Arzulanan hedeflere erişmek için kişinin alternatif yolları kullanma kapasitesi olarak da tanımlanabilir. Eyleyici düşünce, hedefin planlanması ve devam ettirilmesi için gerekli olan zihinsel enerjiyi sağlamaktadır. Umudu yüksek bireylerin bu enerjinin verdiği güvenle "yapacağıma inanıyorum" ve "vazgeçmeyeceğim" gibi iç konuşmaları olduğu kanıtlanmıştır (Snyder, 2002).

Alternatif yollar ve eyleyici düşünce umut modelinin iki ayrı bileşeni olmasına rağmen, işlevsel olarak birbirinden ayrılmamaktadırlar. Karşılıklı olarak, birindeki değişiklik diğerinde dengeli bir değişimi sağlamaktadır (Snyder vd., 1991). Eğer birey yüksek eyleyici düşüncelere sahipse ancak yollar türetmiyorsa, her ne kadar "deneyeceğim", "bu

amaca ulaşmak için yeterince güçlüyüm” diyebilse de hedef takip etme süreci durgunlaşmaya başlamaktadır. Aynı şekilde, bir hedefe olası yollar üretebilen ancak yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamayan eyleyici düşüncelerin çoğu reddedilerek ulaşılamaz olduklarına inanılmaktadır. Bu durumda umudu, önemli hedeflere hizmet eden eyleyici ve alternatif yol düşüncelerinden oluşan bir bilişsel süreç olarak ele almak önemlidir.

2. 1. 3. 3. Ergenlik Döneminde Umut Düşüncesi Geliştirilmesi ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Görevler

İnsanoğlu olgunlaştıkça umuda dair düşünceleri daha rafine bir hal almaktadır. Büyüyen sözcük dağarcığı, artan bellek kapasitesi ve hızı gibi bilişsel gelişmelerle birlikte soyut düşüncedeki gelişmeler daha üretken bir umuda kapılarını açmaktadır. Gelişimsel süreç boyunca umut verici düşüncede yaşanan bu gelişmeler kişisel hedefler kazandırmaya yardımcı olduğu gibi ergenlikle birlikte ortaya çıkan kimlik duygusu kazanmayı ve akran ilişkilerinin oluşumunu kolaylaştırmaktadır. Ancak umut basamaklar halinde bir gelişime sahiptir ve herhangi bir aşamadaki kesintiler, umut oluşumundan ödün verebilmektedir. Bu kesintileri önlemek amacıyla erken çocukluk döneminde umutlu bir düşünce oluştuktan sonra hedeflerin sahnede yerini alması gerekmektedir. Hedefler ve alternatif yollar belirleme yeteneği, yaşanılacakların öngörülebilir olduğu varsayımına dayandığı için tamamen belirsiz olan durumlarda umut durgunlaşma evresine girebilmektedir. Böyle bir umut verici düşünce, ergenlik döneminde oldukça önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde, gençlerin çoğu seçim yapmaya davet edilmektedir. Seçimlerin belirlenmesinde ve sonuçların kabullenilmesinde umudun şart olduğu açıkça bilinen bir durumdur. Bu nedenle, ergenlerin anlamlı hedefler belirleyebilmeleri, kendilerini bu hedeflere ulaşma yeteneğine sahip oldukları şeklinde algılayabilmeleri ve bu hedefleri elde edebilmek için gerçekçi stratejiler belirleyebilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekli hale gelmektedir (Cheavens, Snyder, Michael ve Sympson, 2001). Bunları gerçekleştirmek için yardıma ihtiyaç duyan ergenlere yönelik olarak hedef belirleme, eyleyici düşünce ve alternatif yollar düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

2. 1. 3. 3. 1. Hedef Teknikleri

Bireylere umut inşa ederken atılacak ilk adım, onların bir dizi hedef belirlemelerine yardımcı olmaktır. Hedeflere yönelik başarısızlıklar günlük yaşantının bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle tek bir hedefe bağlı kalmak yerine yaşamın tüm alanlarına yönelik hedefler belirlemek, ergenlerin başarısızlıklar karşısında umutsuzluğa düşmesinin

önüne geçebilir. Bu bağlamda anlamlı hedeflerin bir listesini geliştirmek, umut düzeyi düşük ergenler için zorlu bir görev olabilir. Hedef listesi oluşturmada zorluk çekilmesi durumunda, iki hedef belirleme tekniğinin özellikle yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, çeşitli değer ve ilgi araçlarının uygulanmasıdır. Bu araçların sonuçları daha sonra önemli değer ve çıkarlarına uygun hedef listeleri üretmek için kullanılabilir. İkincisi ise bireyleri kendileri için önemli olan son hedefi hatırlamaya teşvik etmektir. Böyle durumlarda gençler bir proje üzerinde çalışmayı veya eğlenceli bir etkinlik yapmayı hatırlayabilirler. Bazı çalışmalarda, bu geçmiş etkinlik gelecekteki bir hedefe çevrelebilmektedir. Hedef listesi oluşturduktan sonra hedefleri kişisel önem derecesine göre sıralamak öncelik belirleme konusunda önemli becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Birincil hedefler üretildikten sonra, bireylerin açık bir şekilde karar vermelerine yardımcı olmak önemli bir konu niteliği taşımaktadır.

2. 1. 3. 3. 2. Eyleyici Düşünce Teknikleri

Hedeflerin bir listesi geliştirildikten sonra, umut inşa etmenin bir sonraki adımı, amaçları gerçekleştirmek için eyleyici düşüncelerin geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Burada amaç, öğrencilerin seçtikleri hedeflerin kendileri için kişisel olarak önem taşıdığından emin olmaktır. İnsanların kişisel olarak önemli hedefleri listelemesi yaygın bir duygu gibi dursa da bunun her zaman geçerli olduğunu söylemek zordur. Bazen insanlar başkalarını tatmin etmek için hedef seçiminde bulunabilmektedir. Ebeveynlerini ve öğretmenlerini mutlu etmek veya arkadaşlarını memnun etmek isteyebilmektedirler. Ancak insanların başkaları tarafından dikte edilen hedefleri takip ederken iyi hissetmedikleri bilinmektedir (Sheldon ve Elliot, 1999). Eğer bir hedef bireyin isteğini artırmıyorsa ve onun refah duygusuna katkıda bulunmuyorsa listeden çıkarılması düşünülebilir. Hedef belirlemede ölçüt sadece başkalarını mutlu etmek olduğunda bu durum kişisel motivasyon için engel teşkil edebilmektedir. Bu nedenle, okul danışmanlarının öncelikle anlamlı hedefler belirleyebilmek için ergenlerin kendileriyle çalışmaları gerekmektedir. Belirlenen hedefler ebeveynleri ve öğretmenleri de tatmin ediyorsa bunun işi daha da kolaylaştıracağı söylenebilir.

Eyleyici düşünceleri etkileyen bir diğer husus, hedeflerinin sunduğu zorluk derecesidir. Zor olmayan hedefler, öğrencinin hedefi takip etmeye yönelik motivasyonunu zayıflatabilmektedir. Aynı zamanda çok zor bir hedef belirlenmişse de enerjisi ve isteği tüketebilmektedir. Burada marifet, hedeflerin gerçekçiliğinden emin olunmasını sağlayarak aşırı basit ve aşırı zor hedefler arasında bir denge kurmaktır. Yapılan araştırmalar yüksek umutlu öğrencilerin bu zor hedefleri seçerken, düşük umutlu öğrenciler çok kolay veya çok zor hedefler seçtiklerini vurgulamaktadır (Snyder, 2001). Bu süreçte "bunu yapabilirim" ve

"ben yetenekli biriyim" gibi kendine yönelik olumlu bildirimler enerji verirken "ben yeterince akıllı değilim" ve "beceriksizim" gibi olumsuz bildirimler bireyin benliğini sarsmakta ve hedef takip etme sürecini engelleyebilmektedir. Bu durumda bireyin kendi hedefine ilişkin olumsuz düşüncelerini izlemesi ve meydan okumanın öğretilmesi yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin belirli bir amacı takip etmekte zorlanırken bu amaçla hareket etmelerini engelleyen olumsuz öz ifadelerini fark etmeleri de öğretilebilir. Ayrıca, bu ifadelerin sadece düşünceler değil gerçekler olduğu ve daha olumlu düşüncelerle değiştirildikleri takdirde umut düzeyinin artacağı belirtilmesi etkili bir teknik olarak görülmektedir (McDermott ve Snyder, 1999).

2. 1. 3. 3. 3. Alternatif Yol Teknikleri

Yüksek eyleyici düşünceler ulaşılabilir yol veya plan olarak somutlaştırılmadıkça fayda sağlamamaktadır. Bu nedenle, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmek için planlar yapmalarına yardımcı olunması önemli bir adım niteliği taşımaktadır. Umut teorisinde planlar, alt hedeflerden meydana gelmektedir. Dolayısıyla, planları geliştirme süreci, büyük hedeflerin daha küçük alt hedeflere bölünmesiyle ilerlemektedir. Umut düzeyi düşük insanlar genellikle alt hedefler geliştirirken aşırı derecede zorlanmaktadırlar. Karşılaşılan en yaygın sorun, düşük umuda sahip insanların genelde tüm alt hedefleri reddetmesi ve bunları yerine getiremediklerini iddia etmelerinden kaynaklanmaktadır. Kişisel yeteneklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olduğu takdirde bu problemin aşılabileceği düşünülmektedir. Eğer eksik olan önemli becerilerse, bu becerilerin kazanılabileceği alt hedefler belirlenmesi yarar sağlayabilir. Böylece bireyler büyük hedefleri için ilk alt görevi yerine getirdikten sonra, bir sonraki alt hedefe geçmek için gerekli olan güven ve motivasyonu kendilerinde bulabilirler. Alternatif yol hazırlama sürecinde, tek bir gerçekçi plan oluşturduktan sonra durmamak önemli bir konudur. Eğer istenen hedefe tek rota belirlenirse ve bu rota amaca ulaştırmazsa olumsuz duygularla karşılaşılabilir ve hatta vazgeçmek bile olası olabilmektedir. Bundan dolayı bireye hedeflerinin gerçekliğini sorgulamasının öğretilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra ulaşılması mümkün görünmeyen hedeflerin plan dışına çıkarılması ve yeni stratejilerin geliştirilmesi için birey cesaretlendirilmelidir. Umut teorisinin ilkeleri bireylerin hayatlarında sorunların ortaya çıkmasını önlemek için de kullanılmaktadır (Snyder vd., 2000; Snyder ve Lopez, 2002). Bu nedenle işlevsel bir teori olduğu söylenebilir.

2. 1. 3. 4. Umut ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatüre bakıldığında yurt dışı araştırmalarda sıklıkla yer alan umut kavramının Türkiye’de 2000 yılı itibariyle bilimsel çalışmalarda yer almaya başladığı görülmektedir. Bu çalışmalarda umut; benlik saygısı ve direnci (Kaya, 2007), öz yeterlik ve durumluk kaygı (Kemer, 2006), zorbalık (Atik, 2009; Uzuner 2009) gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir.

Snyder ve diğerleri (2002), umut ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında umut puanlarının akademik başarı ile pozitif korelasyona sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Altı yılı kapsayan çalışmada öğrencilerin birinci sınıfta belirttikleri umut düzeylerinin akademik başarılarını güçlü bir şekilde yordadığı gözlenmiştir. Buradan hareketle umut düzeyi yüksek olan bireylerin umut düzeyi düşük olan akranları ile kıyaslandıklarında mezun olma durumlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Ciarrochi, Heaven ve Davies (2007) Avustralya’da beş farklı lisede katılımcıların umut, öz saygı düzeyleri, akademik başarı ve psikolojik iyi olma düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular umut düzeyleri yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca özsaygı ve genel umut arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Carifio ve Rhodes (2002) akademik başarısı düşük ve risk altındaki 74 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Başka bir araştırmada Snyder ve diğerleri (2002b) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin umut ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Benzer şekilde umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çaba ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını saptamışlardır. Özer (2009) ise lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının sıklığı ve olası nedenlerini belirlemek, umut düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla yaptığı çalışmada durumluk umut düzeyi ile akademik erteleme arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu destekleyen bulgulara ulaşmıştır.

Bağlanma stilleri ve algılanan aile tutumları ile umut arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer ve Feldman (2002), güvenli bağlanma gerçekleştirebilen ve desteklendiği bir ailede yetişen bireylerin umut düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Kemer ve Atik’in (2005) kırsal bölgede ve il merkezinde okuyan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin umut düzeylerinin, aileden algılanan sosyal destek düzeyi ve yaşadıkları bölgeye göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulgulamışlardır. Araştırmada kırsaldaki ve şehir merkezindeki lise öğrencilerinin umut puanları da karşılaştırılmıştır ve kırsal bölgede okuyan lise

öğrencilerinin hem durumluk hem de genel umut düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Denizli (2004), üniversite öğrencilerinin çalışma becerileri, cinsiyet ve umut ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve umut puanlarının sınav kaygısının endişe boyutunu önemli ölçüde yordadığını tespit etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak umudun akademik yaşantıda önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada ise Kemer (2006), lise son sınıf öğrencilerinin umut, öz yeterlik ve kaygı düzeylerinin üniversiteye giriş puanlarını yordamadaki rolünü araştırmıştır. Elde edilen bulgular umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin üniversite giriş puanlarının da yüksek olduğunu göstermiştir.

Feldman ve Dreher (2011), 96 üniversite öğrencisini kapsayan ve deneysel bir desenden (iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan bir desen) hareketle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bir seans süren umut biçimlendirme çalışmasının öğrencilerin umut içeren amaç odaklı düşüncelerini ne ölçüde etkilediğini incelemişlerdir. Çalışmada tüm öğrencilere umutla ilgili bilgilendirme yapılmış ve kendileri için belirledikleri önemli bir hedefe nasıl ulaşacakları konusunda çeşitli fikirler üretmeleri ve hedefe ulaşmada karşılaşılabilecekleri olası engelleri belirlemeleri istenmiştir. Bu aşamadan sonra, deney grubunda yer alan öğrencilerden yaklaşık 20 dakika süresince belirledikleri hedefe ulaşma yolunda tüm aşamalardan geçtiklerini ve sonunda ise hedefe ulaştıklarını düşünmeleri istenmiştir. Diğer grupta yer alan öğrencilere gevşeme egzersizleri yaptırılırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere hiçbir uygulama yaptırılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda umut biçimlendirme uygulaması seansına katılan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla belirledikleri hedefe ulaşmada daha umutlu oldukları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra seansa katılan öğrencilerin çalışmadan bir ay sonra belirledikleri hedefler doğrultusunda, diğer gruptaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla ilerleme kaydettikleri de tespit edilmiştir.

Yerlikaya (2004) ilkokul öğrencilerinin "*bilişsel davranışçı yaklaşım ve hobi terapi*"ye temel alınarak planlanan umut eğitiminin umutsuzluk ile ilişkisini ortaya koymak için deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmayı gerçekleştirirken iki gruba çalışmıştır. İlk gruba, araştırmacının hazırladığı bilişsel davranışçı ekolü temel alan umut eğitimi programı, diğer gruba ise hobi terapi tekniklerinden yola çıkılarak hazırlanan umut eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular "karışık desenler için varyans analizi" yöntemi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar umut düzeyini yükseltecek programların yararı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Sağkal ve Türnüklü'nün (2017) yürüttüğü, katılımcıların lise öğrencilerinden oluştuğu çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından barış eğitimi programı hazırlanarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Hazırlanan programın öznel iyi oluş ve umut değişkenleri

üzerindeki rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki bireylerin kontrol grubu ile kıyaslandığında öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte umut düzeyinin hem deney hem kontrol grubunda anlamlı düzeyde artmadığı bulgulanmıştır.

Vahapoğlu (2013), meslek yüksekokulu öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı amaçları arasındaki ilişkileri bireysel, sosyal ve ekonomik farklılıklar açısından incelediği araştırması sonucunda ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin düşük olduğu, aile gelir düzeyinin öğrencilerin umut düzeyini yordadığını, düşük aile gelirine sahip öğrencilerde umut düzeyinin yüksek; orta ve yüksek aile gelirine sahip öğrencilerde ise umut düzeyinin görece düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra öğrenmeden kaçınma amaç odaklı ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin öğrenmeye yaklaşma, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaç odaklı öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Wong ve Lim (2009) umut, iyimserlik, depresyon, yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaları sonucunda iyimserliğin ve umudun birbirleriyle pozitif yönde anlamlı bir korelasyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Hem iyimserlik hem de umut toplam puanları, depresif duyguları ve yaşam doyumunu önemli ölçüde öngörmüştür. Benzer şekilde Gallagher ve Lopez (2009), iyimserlik ve umut yapıları ile üniversite öğrencileri zihinsel sağlık ve sosyal refah düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Bulgular, umut ve iyimserliğin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu, bunun yanı sıra umut ve iyimserliğin sosyal refah düzeyi ile de anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Özer ve Tezer (2010) yaptıkları çalışmada umut düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında olumlu ve olumsuz duygular yönünden farklılaşma olup olmadığını araştırmışlardır. Bulgular yüksek umuda sahip bireylerin, düşük umuda sahip bireylere göre olumlu duyguları daha fazla yaşadıklarını göstermiştir. Araştırmada ayrıca önceki çalışmaları destekleyecek şekilde umut düzeyinin yüksek olmasının iyi oluş ve psikolojik açıdan dirençli olmayla da bağlantılı olduğu da tespit edilmiştir. Shorey ve Lopez (2007), umut, iyimserlik, psikolojik sıkıntı ve psikolojik refah arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda umudun iyimserliği, psikolojik sıkıntıyı ve psikolojik refahı yordadığını bulgulamışlardır.

Hendricks-Ferguson (2006) tarafından yapılan bir araştırmada kanser hastası ergenlerin umut ve psikolojik iyi olma düzeyleri ile cinsiyet ve yaş arasındaki ilişki incelenmiştir. Kanser tanısı almış 78 ergen ile yapılan araştırma sonucunda kız ergenlerin umut düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Heaven ve Ciarrochi (2008) tarafından 4 yıl boyunca öz saygı ve umut özelliklerinin gelişimsel çizgisi, cinsiyet

ve algılanan anne-baba tutumlarının bu gelişimsel çizgiye etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyete göre farklılaşmanın olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla umut düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Shorey ve arkadaşları da (2003) kız öğrencilerin amaca ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Chang (2003)'in gerçekleştirdiği bir çalışmada pek çok çalışmanın aksine umudun alt boyutlarına ilişkin puanların her ikisinde de erkeklerin kızlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlenmiştir. Yine Venning, Eliot, Kettler, ve Wilson (2009) ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, erkek ergenlerin umut puanlarının kadın ergenlerden daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Umut düzeylerin açısından cinsiyet farklılaşmalarını ortaya koyan araştırmaların yanı sıra herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit eden araştırmacılar da mevcuttur. Snyder ve diğerleri (1997), umut düzeyi açısından cinsiyetler arası farklılıklardan çok benzerliklerin ortaya çıkmasının beklendiğini belirtmişlerdir. Bazı çalışmalar (Day ve Padilla-Walker, 2009; Vacek, Coyle ve Vera, 2010) araştırmacıların bu görüşünü destekler niteliktedir.

Umut ve başa çıkma üzerine çalışan araştırmacılar bireylerin amaçlarına nasıl ulaştıkları, nasıl başarılı oldukları ve zorluklarla nasıl mücadele ettiklerin üzerine odaklanmışlardır (Frydenberg, 2002). Chang ve Desimone (2001), 341 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmalarında umut ile stres etkenlerine ilişkin birincil ve ikincil değerlendirme, başa çıkma ve huzursuzluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları umudun ikincil değerlendirme ve başa çıkma ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte umut, değerlendirme ve başa çıkmadan bağımsız olarak huzursuzluğu önemli düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Danoff-Burg, Prellow ve Swenson (2004) ise siyah üniversite öğrencilerinin umut ve ırkla ilişkili stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında düşük umut düzeyine sahip öğrencilere göre yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin çok sayıda başa çıkma stratejisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin problem odaklı başa çıkmayı, fazla olumlu yeniden yapılandırmayı ve duygusal süreçleri daha fazla kullandıkları bulgulanmıştır. Stanton, Danoff-Burg ve Huggins (2002) meme kanseri teşhisi koyulan 70 kadının başa çıkma mekanizmaları, psikolojik uyumları ile umuda sahip olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular umut düzeyi yüksek bireylerin etkili başetme stratejilerini daha iyi kullanabildiklerini göstermiştir. Araştırmada ayrıca yüksek umutlu kadınların psikolojik uyumlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taraması sonucunda sınav kaygısının akademik başarının değerlendirilmesiyle birlikte düşük not alınması, motivasyonun azalması ve stresin artması sonucunda performansta meydana gelen bozulmalarla ilişkili olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı, değerlendirme durumlarında başarısızlık veya kötü performanstan kaynaklanan olumsuz sonuçlarla ilgili olarak ortaya çıkan psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluşmaktadır. 1950 yıllarından itibaren çalışılan ve pek çok değişkenle ilişkili olduğu bilinmekte olan sınav kaygısı hemen hemen her bireyin maruz kaldığı yaygın bir olgu niteliği taşımaktadır. Konu ile ilgili çalışmalar sınav kaygısının akademik yaşantı ve performansla ilişkili olduğunu, bilişsel ve duyuşsal etkileri bulunduğunu, kadınların sınav kaygısını daha fazla deneyimlediğini, ekonomik düzey, öğrenim görülen kademe ve okul türü gibi demografik değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Çağdaş toplumlarda sınav sayısının artmasıyla birlikte yaşamla ilgili kararlar sınav başarılarına göre belirlenmektedir. Geleceğe dair endişe içeren sınavlara zaman zaman hayati önem atfedildiği bilinmektedir. Sınav kaygısı bireylerin akademik başarılarını olumsuz etkileyerek mesleki gelişim görevlerinin yerine getirilmesine engel olabilmektedir. Bu durumun mesleki olgunluk düzeyi ile de ilişkili olduğu düşünülmüştür. Kendi ilgi ve yeteneklerine dair içgörüsü az olan, meslekler ve çalışma koşulları ile ilgili bilgi düzeyi yeterli olmayan bireyler için sınav tehdit unsuru olabilmektedir. Bunun yanı sıra geleceğe ilişkin olumlu duygulara sahip olmayan, beklentileri ve hayalleri için umut beslemeyen bireylerin sınav kaygısına sahip olması da öngörülmektedir. Dolayısıyla tercihte bulunurken hangi ölçütlere dikkat edeceğini bilmeyen, nasıl bir yol izlemesi gerektiğinin farkında olmayan ve başarabileceğine dair ümit beslemeyen kişiler sınav kaygısıyla başetmek durumunda kalmaktadır. Sınav kaygısı üzerinde etkili olabilen bu faktörler bireylerin uygun mesleki tercihte bulunabilmeleri ve mutlu olabilmeleri için araştırılmaya değer olarak görülmüştür. Konu ile ilgili literatür geniş olsa da sınav kaygısı nedenleri ve etkileri konusunda eksik kalan parçalar olduğu fark edilmiştir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla akademik faktörleri temel aldığı gözlenmiş ve duygusal boyutun arka planda kaldığı görülmüştür. Oysaki sınav kaygısının hem akademik hem de duygusal bileşenlerden meydana geldiği ve bu faktörlerin birbirini tamamlayıcı bir işleve sahip olduğu düşünülmüştür. Bunun yanı sıra sınav kaygısı ile mesleki olgunluk ve umudu birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın planlanmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmanın, sınav kaygısının belirtilen değişkenlerle ilişkisinin ortaya koyulmasının alandaki bu eksikliği gidererek literatüre ve gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunlukları, umut düzeyleri ve bazı sosyodemografik değişkenler ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (correlational) ve nedensel (casual comparative) modellere uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalar ilişki türlerinin varlığının derecesi hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2008). Nedensel araştırmalarda aynı durumdan farklı şekillerde etkilenmiş en az iki grup ya da farz edilen durumdan etkilenmiş ve etkilenmemiş iki grup vardır ve mevcut durumun olası nedenlerini ve etkileyenlerini belirleyebilmek için bu gruplar bazı değişkenler açısından incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1994). Bu araştırma modeli kapsamında değişkenler ile ilgili veriler uygun durum örnekleme tekniği ile toplanmıştır. İlişkisel araştırmaların doğasına uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, belirlenen bağımsız değişkenlerin (mesleki olgunluk, umut ve bazı sosyodemografik değişkenler) bağımlı değişken (sınav kaygısı) ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde yer alan 8 farklı lise türünde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki Ve Teknik Lise, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi) öğrenim gören on ikinci sınıf lise öğrencileri arasından belirlenen 378 kız (%54) ve 322 erkek (%46) olmak üzere 700 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 849 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Katılımcılardan ölçekler toplandıktan sonra doldurdukları anket formları incelenmiş ve eksik doldurulan 149 ölçek formu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Aşağıda araştırma grubunu oluşturan 700 lise öğrencisine ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bulgular

Faktör	Değişken	N=700	
		F	%
Cinsiyet	Kız	378	54
	Erkek	322	46
Lise Türü	Fen L.	195	27.9
	Anadolu L.	140	20
	Sosyal Bilimler L.	20	2.9
	Meslek ve Teknik L.	156	22.3
	Anadolu İHL.	123	17.6
	Çok Programlı L.	26	3.7
	Güzel Sanatlar ve Spor L.	40	5.7
Öğrenim Görülen Alan	Sayısal	443	63.3
	Eşit Ağırlık	188	26.9
	Sözel	69	9.9
Algılanan Anne Baba Tutumu	Otoriter	152	21.7
	Demokratik	429	61.3
	İlgisiz	33	4.7
	Aşırı korumacı	86	12.3
Aile Yapısı	Çekirdek	590	84.3
	Geniş	100	14.3
	Boşanmış	10	1.4
Anne Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	276	39.4
	Ortaokul	135	19.3
	Lise	156	22.3
	Üniversite	133	19
Baba Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	149	21.3
	Ortaokul	115	16.4
	Lise	201	28.7
	Üniversite	235	33.6
Algılanan Ekonomik Düzey	Düşük	41	5.9
	Orta	610	87.1
	Yüksek	49	7
Kardeş Sırası	İlk ya da tek	264	37.7
	Orta	189	27
	En küçük	247	35.3
Kardeş Sayısı	1 ile 2	342	48.9
	3 ile 4	315	45
	5 ve üzeri	43	6.1

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında verilerin toplanması için kullanılan ölçme araçları tanıtılmış ve izlenen yol ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3. 3. 1. Ölçme Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin belirlenmesi için hazırlanan Demografik Bilgi Formu, mesleki olgunluk düzeyini belirlemek amacıyla Mesleki Olgunluk Ölçeği, umut düzeylerini belirlemek için Sürekli Umut Ölçeği ve yaşadıkları sınav kaygısı düzeylerini ölçmek için Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısı hakkında bilgi toplamaya yönelik sorular içermektedir (Ek 1).

3. 3. 1. 2. Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)

Mesleki Olgunluk Ölçeği lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerin ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Bacanlı ve Kuzgun, 2005). Ölçeğin maddeleri Kuzgun tarafından geliştirilmiş, diğer psikometrik çalışmaları ise Bacanlı tarafından yapılmıştır. Super ve Overstreet (1960) "bir mesleki tercihi billurlaştırma" mesleki görevinin yerine getirilebilmesi için, gencin kazanması gereken 11 mesleki tutum ve davranış belirlemişlerdir. Ölçek geliştirilirken bu mesleki tutum ve davranışlardan bu tür bir ölçekle ölçülebilecek olan sekizi ile ilgili maddeler geliştirilmiştir. Bacanlı ve Kuzgun (2005)'e göre bu tutum ve davranışlardan sekizi bu tür bir ölçekle ölçülebilecek nitelikte diğer üçünün ölçümü ise başka teknikleri gerektirmektedir.

Ölçek likert tipidir (Beşli derecelmelidir: A-Bana hiç uygun değil, B-Bana pek uygun değil, C-Bana biraz uygun, D-Bana uygun, E-Bana çok uygun) ve 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler mesleki olgunluk açısından istendik ve istenmedik yönleri kapsamaktadır. İstendik yöndeki maddeler: 1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 35, ve 36. maddelerdir ve A=1, B=2, C=3, D=4, E=5 şeklinde puanlanırken, geriye kalan maddeler istenmedik yönde maddelerdir ve tersten puanlanmaktadır. Sonuçta her iki gruptan elde edilen ham puanlar toplanarak genel toplam ham puan elde edilmektedir. Bir bireyin aldığı ham puanın, ölçülen özellikler yönünden durumunun ne olduğu hakkında açık bir anlam vermediğinden yola çıkılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde alınan puanın, kendisine benzer bir grubun puan dağılımı içindeki yerini belirlenmesi için karşılaştırma yapmaya olanak verecek bir norm grubu üzerinde

çalışılarak normlar oluşturulmuştur. Ankara'nın çeşitli ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin devam ettiği okullarda 1248 kız, 1256 erkek olmak üzere toplam 2504 öğrencinin bulunduğu norm grubu üzerinde norm çalışması yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken 50. yüzdeliğe karşılık gelen '143' ve 75. yüzdeliğe karşılık gelen '155' puanları kritik değer olarak alınmıştır. 143 ham puana ulaşan bir öğrencinin kendisinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaştığı söylenebilir. Ancak kendisinden beklenen mesleki tutum ve davranışları gereği gibi yerine getirebildiğinden söz edebilmek için '155' puana ulaşması beklenmektedir. 143-155 puanları arasında bulunan öğrenciler mesleki olgunluğa sahip olsalar da geliştirme ihtiyacı içindeki öğrencilerdir. Ham puanı '155' puan ve üzeri puana ulaşanların mesleki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğundan söz edilebilir (Bacanlı ve Kuzgun, 2005).

MOÖ'nin güvenilirliği için tutarlılık ve kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tutarlılık katsayısı için ölçülen Cronbach-Alpha katsayısı .89 bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemiyle bulunan kararlılık düzeyi ise .82 bulunmuştur. Bulunan bu ölçümlerin ölçeğin ölçmeye çalıştığı bir takım bilişsel ve duyuşsal özellikleri (mesleki tutum ve davranışları) ölçmeye çalışan bir ölçek için yeterli olduğu söylenebilir (Ek 2).

3. 3. 1. 3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

On beş yaş ve üstündeki bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacı ile Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiş olan SUÖ 4 dereceli likert tarzı bir ölçek olup 12 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. *Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce* olarak isimlendirilen alt boyutların her biri dörder madde ile ölçülmektedir. Bu dörder maddenin bir tanesi geçmişe, iki tanesi içinde bulunulan zamana, bir tanesi de geleceğe yönelik ifadeleri barındırmaktadır. Diğer dört madde ise dolgu maddelerdir. Orijinal çalışmanın iç tutarlılık katsayıları Eyleyici Düşünceler alt boyutu için .71 ile .76, Alternatif Düşünceler alt boyutu için .63 ile .80 ve ölçeğin tamamı için .74 ile .84 arasında olduğu belirlenmiştir (Snyder vd., 1991). Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun orijinalindeki gibi iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .96 ve RMSEA = .077 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 8 dereceli likert tarzı 12 maddeden oluşmaktadır (Ek 3).

3. 3. 1. 4. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Bir grup doktora öğrencisi tarafından Spielberger ve Vagg (1975) ile birlikte beş yıllık araştırma sürecinin sonunda ortaya koyulan bir envanterdir. Öz değerlendirme yöntemi kullanılan psikometrik bir ölçektir. Türkiyede oldukça fazla kullanılan bu envanterin uyarılma çalışmaları Öner ve Albayrak Kaymak (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. “*Kuruntu (worry)*” ve “*duyuşsallık (emotionality)*” olarak adlandırılan iki alt boyutu bulunmaktadır. Envanter içerisinde soru ve yanıt formunu barındırmaktadır. Yönergeyi de içeren bu formda maddelerin sağ tarafında dört seçenekli: (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Hemen her zaman, yanıt şıkları bulunmakta ve 20 soruyu kapsamaktadır. Katılımcılardan sınav öncesi, anı ya da sonrası yaşadıkları olumsuz duyguların düzeyini işaretlemeleri beklenmektedir. Öğrenciler sınav öncesinde, sınav anında ve sınavdan sonra sıklıkla duydukları kaygılarını envanterde 4 dereceli ölçekle belirtmektedirler. Her bir madde için dört yanıt şıkkı bulunmaktadır. Her şıkkın puan ağırlığı o şıkkın verilen rakamlarla belirlenmektedir. Bundan dolayı her madde için puan aralığı 1-4 olarak kararlaştırılmıştır. Puanlama yapılırken yalnızca 1. Madde ters puanlanmaktadır. Başka bir deyişle 1. maddede puanlama yapılırken rakamların tam tersi olacak şekilde ya da alınan puan 5'ten çıkarılarak hesaplanmaktadır. Envanterde ağırlığı 20-80 puan arasında değişen Tüm test puanı (SKE-T), envanterin alt testleri olan Kuruntu alt testi (SKE-K) ve Duyuşsallık alt testi (SKE-D) olmak üzere üç tür puan bulunmaktadır. Ağırlığı 8-32 puan arasında değişen Kuruntu alt testi 8 maddeden (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) oluşmaktadır. Ağırlığı 12-48 puan arasında değişen Duyuşsallık alt testi ise 12 maddeden (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) oluşmaktadır. Her iki alt testten elde edilen puanların toplamı tüm test puanını oluşturur. Testte boş bırakılmış veya geçersiz yanıtların sayısı tüm test için 2'den alt testler için 1'den fazla olmamalıdır. Elde puanlanabilen envanter için alt test puanları ayrı ayrı hesaplandıktan sonra her ikisi toplanarak tüm test puanı elde edilir.

Türkçeleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanterinin güvenilirliği, homojenlik, iç tutarlık ve değişmezliği sınınanarak saptanmıştır. Düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 434'ü kız, 597'si erkek orta öğretim ve üniversite çağındaki (13-22 yaş) öğrencinin sınav kaygısı puanları üzerinden işlemler yapılarak Türkçe formun güvenilirliği sağlanmıştır (Öner, 1990). Kısa (1996), yaptığı araştırmada madde (Bırakma)- toplam puan korelasyonlarından yararlanarak Sınav Kaygısı Envanteri'nin ölçek maddelerinin iç tutarlılığı ve geçerliliği hakkında ayrıntılı bilgi elde etmiştir. Buna göre İngilizce formun korelasyonundan düşük olmakla birlikte, ortanca korelasyonların testin tümü için 46'nın, alt testler için 43'ün altına düşmediğini tespit etmiştir. Aynı araştırmada Sınav Kaygısı

Envanteri'nin *Kuruntu* ve *Duyuşsalılık* alt testleri ile sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonların 45 ile 60 düzeylerinde değiştiiğini belirtmiştir (Ek 4).

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce çalışma kapsamında uygulanmasına karar verilen Mesleki Olgunluk Ölçeği'ni, Sürekli Umut Ölçeği'ni ve Sınav Kaygısı Envanteri'ni geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan uzmanlardan e-mail yoluyla izinler alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimi'nden il ve ilçelerde belirlenen okullardan veri toplamak için gerekli resmi izin alınmıştır (Ek 5). Devamında KTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (Ek 6). Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) için uygulama izni almak üzere yazara ulaşılamamış ve telefon yoluyla irtibat kurulmuştur. Envanterin basılı olması nedeniyle kullanım için izin alınmasına gerek olmadığı tarafımıza bildirilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılmış olup, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği, İlişkisiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Kruskal Wallis H testi ve post hoc testlerinden Tukey HSD ve Tamhane's T2 testlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılacak istatistiksel işlemlerin belirlenmesi için öncelikle kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik varsayımı bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım eğrisine ne düzeyde uyum sağladığına ilişkin değerlendirmeleri ifade etmektedir (Field, 2013). Bu çalışma kapsamında öncelikle tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi ile normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Bu test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu durumu daha kapsamlı incelemek için histogram ve Q-Q Plot grafikleri incelenmiştir. Bu incelemenin ardından dağılımın normal olabileceği değerlendirilmiş ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesine karar verilmiştir. Nitekim, normallik varsayımı ile ilgili alan yazında basıklık ve çarpıklık değerlerini -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olmasının dağılımın normalden sapmadığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu doğrultuda ölçme araçlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçme Araçlarına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

	N	Min.	Mak.	Ort.	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Hata	Değer	Hata
MO	700	96	145	121.05	7.08	-.30	.09	.70	.18
UAYDAB	700	4	32	25.02	5.18	-.74	.09	.27	.18
UEDAB	700	4	32	22.81	5.03	-.64	.09	.67	.18
U	700	8	64	47.84	9.22	-.64	.09	.44	.18
SKKAB	700	8	32	16.25	5.08	.47	.09	-.33	.18
SKDAB	700	12	48	26.01	7.44	.32	.09	-.26	.18
SK	700	20	77	42.26	11.90	.37	.09	-.32	.18

MO: Mesleki Olgunluk; UAYDAB: Umut Alternatif Yollar Düşüncesi Alt Boyutu; UEDAB: Umut Eyleyici Düşünce Alt Boyutu; U: Umut; SKKAB: Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu; SKDAB: Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Alt Boyutu; SK: Sınav Kaygısı.

Tablo 2 incelendiğinde; çarpıklık değerlerinin mesleki olgunluk için -.30, umudun alternatif yollar düşüncesi alt boyutu için -.74, umudun eyleyici düşünce alt boyutu için -.64, umut için -.64, sınav kaygısının kuruntu alt boyutu için .47, sınav kaygısının duyuşsalılık alt boyutu için .32 ve sınav kaygısı için .37 olduğu görülmektedir. Basıklık değerlerinin ise mesleki olgunluk için .70, umudun alternatif yollar düşüncesi alt boyutu için .27, umudun eyleyici düşünce alt boyutu için .67, umut için .44, sınav kaygısının kuruntu alt boyutu için -.33, sınav kaygısının duyuşsalılık alt boyutu için -.26 ve sınav kaygısı için -.32 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmış ve araştırma denencelerinin sınanmasında parametrik testler ve teknikler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin mesleki olgunlukları ile umut düzeyleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Umut ve Sınav Kaygısı Özellikleri Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri, umut ve sınav kaygısı özellikleri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler test edilirken ölçeklerin alt boyutları da analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Mesleki Olgunluk, Umut ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	Ort.	Ss.
1. MO	1							121.05	7.08
2. UAYDAB	.15**	1						25.02	5.18
3. UEDAB	.10**	.63**	1					22.81	5.03
4. U	.14**	.91**	.90**	1				47.84	9.22
5. SKKAB	-.17**	-.31**	-.29**	-.34**	1			16.25	5.08
6. SKDAB	-.15**	-.25**	-.27**	-.29**	.80**	1		26.01	7.44
7. SK	-.17**	-.29**	-.29**	-.32**	.93**	.97**	1	42.26	11.89

**p< .01; MO: Mesleki Olgunluk; UAYDAB: Umut Alternatif Yollar Düşüncesi Alt Boyutu; UEDAB: Umut Eyleyici Düşünce Alt Boyutu; U: Umut; SKKAB: Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu; SKDAB: Sınav Kaygısı Duyuşsallık Alt Boyutu; SK: Sınav Kaygısı.

Tablo 3'te görüldüğü gibi mesleki olgunluk ile umut ($r = .14$, $p < .01$) ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ($r = .15$, $p < .01$) ve eyleyici düşünce ($r = .10$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna ek olarak mesleki olgunluk ile sınav kaygısı ($r = -.17$, $p < .01$) ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ($r = -.17$, $p < .01$) ve duyuşsallık ($r = -.15$, $p < .01$) arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Son olarak umut ile sınav kaygısı ($r = -.32$, $p < .01$) ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ($r = -.34$, $p < .01$) ve duyuşsallık ($r = -.29$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmamızın ilk denencesinin doğrulandığı, mesleki olgunluk ve umudun sınav kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip oldukları bulgulanmıştır.

4. 2. Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sınav kaygısının yordanmasına ilişkin sonuçları elde etmek için hiyerarşik regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Model	Yordayan	R	R ²	ΔR^2	F	df	B	B	P
1	(sabit) MO	.166	.028	.026	19.778	1/698	-.279	-.166	.00*
2	(sabit) MO UAYDAB UEDAB	.346	.120	.116	31.641	3/696	-.208 -.372 -.420	-.124 -.162 -.177	.00* .00* .00*

*p< .01; MO: Mesleki Olgunluk; UAYDAB: Umut Alternatif Yollar Düşüncesi Alt Boyutu; UEDAB: Umut Eyleyici Düşünce Alt Boyutu.

İki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde, ilk adımda mesleki olgunluk, ikinci adımda ise umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce değişkenleri kullanılmıştır. İlk adımda girilen mesleki olgunluk değişkeninin özgün katsayısının model içerisinde anlamlı olduğu gözlenmiştir ($\Delta R^2 = .026$, $F_{1/698} = 19.778$, $p < .01$). ve mesleki olgunluk değişkeninin ($B = -.166$, $p < .01$) modele katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

İkinci adımda modele girilen ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncenin modele olan toplam katkısının anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($\Delta R^2 = .116$, $F_{3/696} = 31.641$, $p < .01$). Ayrıca alternatif yollar düşüncesinin ($B = -.162$, $p < .01$) ve eyleyici düşüncenin modele olan özgün katkısının anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($B = -.177$, $p < .01$).

4. 3. Sınav Kaygısının Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ayrıca lise öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek de amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda İlişkiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-WayANOVA), Kruskal Wallis H testi ve post hoc testlerinden Tukey HSD ve Tamhane's T2 testlerinden yararlanılmıştır. Lise

öğrencilerinin sınav kaygılarında demografik değişkenlere dayalı farklılaşma durumları aşağıda sırası ile incelenmiş ve bulgular özetlenmiştir.

4. 3. 1. Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılaşma Durumu

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss	sd	T	p
Cinsiyet	Kız	378	43.52	11.99	698	3.046	.002*
	Erkek	322	40.79	11.62			

*p< .01

Tablo 5'te sunulduğu üzere lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t(698) = 3.046$, $p < .01$). Bu bulguya göre kız öğrencilerin erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

4. 3. 2. Sınav Kaygısının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde öğrenim gördükleri lise türüne dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Lise türüne dayalı betimsel istatistikler Tablo 6'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Öğrenim Görülen Lise Türü	Fen Lisesi	195	41.67	11.40
	Anadolu Lisesi	140	42.96	13.17
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	43.91	14.02
	Meslek ve Teknik Lise	156	42.15	11.93
	Anadolu İHL	123	39.84	10.34
	Çok Programlı Lise (ÇPL)	26	49.41	9.63
	Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri	40	45.09	12.18

Tablo 7. Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P	Anlamli Fark
Gruplararası	2560.260	6	426.710	3.071	.006*	Fen L.-ÇPL, Mesleki ve Teknik Lise-ÇPL Anadolu İHL-ÇPL
Grupiçi	96297.144	693	138.957			
Toplam	98857.404	699				

*p< .01

Öğrenim görülen lise türü dikkate alınarak yapılan F testinde öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F_{(6,693)} = 3.071$, $p < .01$). Varyans homojenliğinin karşılanmamasından dolayı post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre Çok Programlı Lisede okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının (Ort.=49,41, Ss= 9,63) Fen Lisesinde (Ort.= 41.67, Ss= 11.40), Mesleki ve Teknik Lisesinde (Ort.= 42.15, Ss= 11.93) ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerden (Ort.=39.84, Ss= 10.34) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. 3. 3. Sınav Kaygısının Öğrenim Görülen Alana Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde öğrenim gördükleri alana göre farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrenim görülen alana dayalı betimsel istatistikler Tablo 8'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Alana Türüne Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Öğrenim Görülen Alan	Sayısal	443	41.83	11.76
	Eşit Ağırlık	188	42.41	12.35
	Sözel	69	44.66	11.29

Tablo 9. Sınav Kaygısı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	483.693	2	241.846	1.714	.181
Grupiçi	98373.711	697	141.139		
Toplam	98857.404	699			

Öğrenim görülen alan dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır ($F_{(2,697)}= 1.714, p> .05$). Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde öğrenim gördükleri alana dayalı bir farklılık olmadığı şeklindedir.

4. 3. 4. Sınav Kaygısının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde algılanan anne-baba tutumuna dayalı farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi testi ile analiz edilmiştir. Algılanan anne-baba tutumuna dayalı betimsel istatistikler Tablo 10'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 10. Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Algılanan Anne Baba Tutumu	Otoriter	152	42.78	12.36
	Demokratik	429	41.83	11.65
	İlgisiz	33	39.30	12.27
	Aşırı Koruyucu	86	44.66	11.84

Tablo 11. Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Anne Baba Tutumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	905.490	3	301.830	2.145	.093
Grupiçi	97951.914	696	140.736		
Toplam	98857.404				

Algılanan anne-baba tutumu dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F_{(3,696)}= 2.145, p> .05$). Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde algılanan anne-baba tutumuna dayalı anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklindedir.

4. 3. 5. Sınav Kaygısının Aile Yapısına Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde aile yapısına dayalı anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sınav Kaygısında Aile Yapısına Dayalı Farklılaşma Durumu

Değişken	Faktör	N	Sıra Ort.	sd	H	P
Aile Yapısı	Çekirdek	590	352.38	2	.49	.78
	Geniş	100	337.92			
	Boşanmış	10	365.60			

Tablo 12'de sunulduğu üzere lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde aile yapısına dayalı anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($H = .49$, $sd = 2$, $p > .05$). Bu bulguya göre çekirdek, geniş ve boşanmış aile yapılarına sahip öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. 3. 6 Sınav Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde anne eğitim durumuna dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniğinden yararlanılarak belirlenmiştir. Anne eğitim durumuna dayalı betimsel istatistikler Tablo 13'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Anne Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	276	42.20	11.64
	Ortaokul	135	42.49	11.74
	Lise	156	42.58	12.26
	Üniversite	133	41.78	12.22

Tablo 14. Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	54.856	3	18.285	.129	.943
Grupiçi	98802.548	696	141.958		
Toplam	98857.404	699			

Anne eğitim durumu dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F_{(3,696)} = .129$, $p > .05$). Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde anne eğitim durumuna dayalı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4. 4. 7. Sınav Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna dayalı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Baba eğitim durumuna dayalı betimsel istatistikler Tablo 15'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Baba Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	149	42.85	11.47
	Ortaokul	115	42.98	12.11
	Lise	201	42.57	12.58
	Üniversite	235	41.27	11.45

Tablo 16. Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	358.736	3	119.579	.845	.470
Grupiçi	98498.668	696	141.521		
Toplam	98857.404	699			

Baba eğitim durumu dikkate alınarak yapılan F testi sonuçlarına göre lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,696)} = .845$, $p > .05$). Elde edilen bulgular lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde baba eğitim durumuna dayalı bir farklılığın olmadığı şeklindedir.

4. 3. 8. Sınav Kaygısının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin algılanan ekonomik düzeye dayalı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Algılanan ekonomik düzeye dayalı betimsel istatistikler Tablo 17'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Algılanan Ekonomik Düzey	Düşük	41	42.18	13.57
	Orta	610	42.31	11.97
	Yüksek	49	41.72	9.38

Tablo 18. Sınav Kaygısı Puanlarının Algılanan Ekonomik Düzeye Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	16.168	2	8.084	.057	.945
Grupiçi	98841.236	697	141.810		
Toplam	98857.404	699			

Algılanan ekonomik düzey dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,697)} = .057$, $p > .05$). Tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bulunmadığı için post-hoc testi ile değerlendirilmemiştir. Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde algıladıkları ekonomik düzeye dayalı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4. 3. 9. Sınav Kaygısının Kardeş Sırasına Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde ailelerinde dünyaya geldikleri sıraya dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Kardeş sırasına dayalı betimsel istatistikler Tablo 19'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19. Sınav Kaygısı Puanlarının Çocuk Sırasına Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Kardeş Sırası	İlk ya da tek	264	41.70	12.81
	Orta	189	42.34	11.62
	En küçük	247	42.79	11.08

Tablo 20. Sınav Kaygısı Puanlarının Çocuk Sırasına Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	154.359	2	77.180	.545	.580
Grupiçi	98703.045	697	141.611		
Toplam	98857.404	699			

Kardeş sırası dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(2,697)} = .545$, $p > .05$). Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde kardeş sırasına dayalı bir farklılığın olmadığını yönündedir.

4. 3. 10. Sınav Kaygısının Kardeş Sayısına Dayalı Farklılaşma Durumu

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde kardeş sayısına dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Kardeş sayısına dayalı betimsel istatistikler Tablo 21’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Sınav Kaygısı Puanlarının Kardeş Sayısına Dayalı Betimsel İstatistikleri

Değişken	Faktör	N	Ort.	Ss
Kardeş Sayısı	1 ila 2	342	42.25	11.79
	3 ila 4	315	42.05	12.20
	5 ve üzeri	43	43.85	10.38

Tablo 22. Sınav Kaygısı Puanlarının Kardeş Sayısına Dayalı Farklılaşma Durumu

Faktör	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	123.039	2	61.519	.434	.648
Grupiçi	98734.365	697	141.656		
Toplam	98857.404	699			

Kardeş sayısı dikkate alınarak yapılan F testinde lise öğrencilerinde sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,697)} = .434$, $p > .05$). Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde kardeş sayısına dayalı bir farklılığın olmadığı yönündedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, kuramsal bilgiler ışığında, lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeylerinin sınav kaygısı düzeyi ile ilişkili olduğuna ilişkin denenceler ortaya koyulmuş ve bu denenceler doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışmada ayrıca, lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek bir takım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde, belirtilen araştırma bulguları literatürdeki çalışmalar doğrultusunda tartışılarak çeşitli açıklamalara yer verilmiştir.

5. 1. Mesleki Olgunluk ve Umut ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Araştırmada mesleki olgunluk ve umut ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve hipotezlerin geçerliliği test edilmiştir. Elde edilen verilerin hipotez ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunlukları ve umuda sahip olma durumlarının sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak mesleki olgunluk ile umut ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak mesleki olgunluk düzeyi arttıkça umut düzeyinin de artacağı görülmüştür.

Araştırmada mesleki olgunluğun sınava ilişkin kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığı, mesleki olgunluk düzeyi arttıkça sınav kaygısının azaldığı saptanmıştır. Literatürde mesleki olgunluk ve sınav kaygısı birlikte çalışmadığı için elde edilen bulguları doğrudan destekleyecek çalışmalara ulaşılamamıştır. Ancak bu bulgu, kariyer kararı verme, kariyer kararsızlığı ve kaygı arasında yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Sekmenli (2000) tarafından yapılan lise birinci sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada mesleki olgunluk ve sürekli kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret edilmiştir. Mesleki olgunluk Super (1980) tarafından bireyin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olması, işe ilişkin bilgi sahibi olması ve kendine ve işe ait özellikleri eşleştirerek kariyer kararı vermesi olarak tanımlanmaktadır. Literatürde kariyer kararsızlığı ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin varlığına vurgu yapmaktadır (O'hare ve Tamburri, 1986; Saunders, Peterson, Sampson ve

Reardon, 2000). Bu araştırmaların bulgularına göre kariyer kararı verirken yaşanılan güçlükler kaygı seviyesinin artmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde Peng (2001), yürüttüğü kariyer danışmanlığı grubuna katılanların kaygı düzeylerinde azalma meydana geldiğini bildirmiştir. Campagna ve Curtis (2007) tarafından yapılan araştırmada da kaygı ve kariyer kararı verme arasında ilişki bulunmuştur. Ancak bu araştırmada kaygının kariyer kararını yordadığı, kaygı düzeyi arttıka kariyere ilişkin karar verme sürecinin güçleştiği görülmüştür. Bu çalışmalara ek olarak kaygının kariyer kararsızlığı arasında ilişkinin mevcut olduğunu belirten başka çalışmalar da vardır (Fuqua, Seaworth ve Newman 1988; Gribben ve Keitel, 1992). Sürekli ve durumluk kaygı ile kariyer kararı arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada Mojgan, Kadir ve Soheil (2011) kaygının kariyer kararını önemli ölçüde öngördüğünü bulgulamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre sürekli ve durumluk kaygı ile kariyer kararsızlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca sürekli kaygı ile kariyer kararsızlığı arasında durumluk kaygıya göre daha güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın Campagna ve Curtis (2007) durumluk kaygının kariyer kararsızlığının daha güçlü bir göstergesi olduğunu bildirmişlerdir. Üniversitelere girme ve iş sahibi olma konusunda yüksek rekabetin varlığı, kariyer kararı verme ve geleceği planlama becerilerin kazanılamamış olması bireylerin kararsızlık yaşamalarına ve geleceğe dönük endişe yaşamalarına neden olabilir. Günümüzde ğrencilere çok sayıda kariyer seçeneği sunulmakta ve gençlerin olgun bir tercih yapmaları beklenilmektedir. Hayattaki önemli seçimlerden biri olan “kariyer kararı” , kişinin yetenek ve ilgilerine yönelik farkındalığının ve mesleklere ilişkin bilgi düzeyinin yetersiz olması durumunda karmaşık bir hal alıp kaygı düzeyini artırabilir. Bahsi geçen durumlar nedeniyle mesleki olgunluk düzeyini yükseltecek çalışmaların sınav kaygısını azaltmaya doğrudan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda umut ve sınav kaygısı arasında ilişki olduğuna yönelik bulgular da elde edilmiştir. Bireyin yaşamında güçlü bir etkiye sahip olan umut (Moore, 2005), sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bir başka deyişle yüksek düzeyde umuda sahip olan bireylerin sınav kaygısı az olmaktadır. Literatürde, lise son sınıf ğrencilerinin umut ve sınav kaygısı düzeylerini bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, bu bulgu umut, umutsuzluk ve kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında, umut ile kaygı arasında ilişkinin olmadığı ya da pozitif bir korelasyonun olduğu herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu bir şekilde, umudun arttırılmasına yönelik müdahalelerin kaygı belirtilerini azalttığını ortaya koyan (Benight ve Bandura, 2004; Dutton, 2009; Jaycox, Zoellner ve Foa, 2002; Kilpatrick vd., 2003) alışmalar oldukça fazladır. Bu araştırmalarla tutarlı bir şekilde kanser hastalarıyla

yürütülen bir çalışmada Rajandram, Ho, Samman, Chan, McGrath ve Zwahlen (2011) umut ve iyimserlik değişkenlerinin kaygıyı anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Meadows, Kaslow, Thompson ve Jurkovic (2005) de intiharı azaltacak koruyucu faktörler üzerine yürüttüğü araştırmasında, bireylerin hayata tutunmalarını sağlayacak iki faktörden birinin umut olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara ek olarak umudun alt boyutları ve kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy ve Fortunato, 2007) alternatif yollar düşüncesi ile kaygı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılrken eyleyici düşünce ve kaygı arasında ilişkinin varlığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Mutluluk, azim, başarı ve sağlıkla bağlantılı olan umut (Peterson, 2000), kişilerin hedefleri uğruna eyleme geçmelerine ve eylemlerini sürdürmelerine ilişkin önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle umudun varlığı stresin zihinsel, davranışsal ve fiziksel sağlık üzerindeki etkilerini kontrol altında tutmaya yardımcı olmaktadır (Goldsmith, Pellmar, Kleinman ve Bunney, 2002). Buradan yola çıkarak umudun sınav ve sınavla ilişkin inançlar arasında köprü görevi gördüğü öngörülebilir. Bunun yanı sıra bireyin sahip olduğu umut düzeyi arttıkça üstesinden gelmesi gereken durumlar karşısında dayanıklılığının aynı düzeyde yüksek olacağı söylenilebilir. Türkiye’de lise son sınıfta olan gençler için sınavlar üstesinden gelinmesi beklenen bir gelişim görevi olmuştur. Bu görevin üstesinden gelmesinde hazırbulunmuşluk düzeyi ve cesaretin yadsınamayacak bir yeri olduğu göz önünde bulundurulduğunda umudun, bireyin kendini hazır hissetmesi ve başarabileceğine ilişkin cesarete sahip olmasında önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir. Yukarıda bahsi geçen sebepler neticesinde, iyileştirici ve dengeleyici bir işlevi olduğuna inanılan umut faktörünün sınav kaygısı müdahale programlarında vazgeçilmez bir unsur olabileceği öngörülmektedir.

5. 2. Sınav Kaygısının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma hipotezleri doğrultusunda lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısı demografik değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı istatistiksel analizler sonucu saptanmıştır. Elde edilen istatistiksel bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Bu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Literatürde cinsiyet ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışmada kızlarda daha yüksek kaygıya rastlandığı belirtilmiştir (Alyaprak, 2006; Başıoğlu, 2007; Cassady ve Johnson, 2002; Chapell vd., 2005; Egbochuku ve Obodo, 2005; Kapıkıran, 2002; Kosmala-Anderson ve

Wallece, 2007; Peleg-Popko, 2004; Putwain, 2007; Rezazadeh ve Tavakoli, 2009; Yazıcı, 2017). Bu çalışmaların aksi sonuçlara ulaşan, kızlar ve erkeklerin yaşadığı sınav kaygısı arasında fark olmadığını bulgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Arens, Becker ve Möller 2017; Aydın ve Bulgan 2017; Aydın ve Takkaç, 2007; Ekici, 2005; Gençdoğan, 2006). Sınırlı sayıda olmakla birlikte bazı çalışmalar da erkeklerin yaşadığı sınav kaygısı düzeyinin kızların sınav kaygısı düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erözkan (2004) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin sınav kaygısına ilişkin kuruntu puanlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Krieg ve Xu (2015)'nin araştırması sonucunda da erkeklerin kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Kızların daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması duyusallık düzeylerinin yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Kızlar duygularını ifade etmeye eğilimli olmaları ve değerlendirilme durumlarını tehdit edici görmeleri nedeniyle (Peleg-Popko, 2004) sınav kaygısını daha yüksek düzeyde hissedebilirler. Bu duruma karşılık erkekler ise değerlendirme durumlarını bir tehdit değil meydan okuyabilecekleri bir alan olarak nitelendirebilirler. Bunun yanı sıra sosyal çevrenin kızlardan daha başarılı olmalarını beklediği bilinmektedir. Toplumun beklenti düzeyinin yüksek oluşu sınavların güvensizlik, rahatsızlık ve olumsuz duygularla eşleştirilmesine neden olabilmektedir. Kız çocuklarının istihdam edilebilmeleri için eğitim hayatlarına devam etmeleri gerekmektedir. Bu durum da kızların sınavlara daha büyük önem yüklemelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle sahip oldukları bilişler de kızları sınava yönelik kaygılı hale getirebilmektedir. Elde edilen bulgunun bu durumdan kaynaklanabileceği öngörülmektedir. Ekonomik güce sahip olmayan bireylerin başkalarına bağımlı bir yaşam sürdüreceklerine inandığı, ayakları yere sağlam basan bir birey olabilmek için ekonomik gücün ön koşul olarak görüldüğü düşünülmektedir. Sınavların meslek sahibi olma ve dolayısıyla ekonomik bağımsızlığı sağlayabilmek için bazen aşılması gereken bir engel bazen ise atılması gereken bir adım olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bahsi geçen bu nedenlerden dolayı kızların sınav kaygısını daha yoğun hissetmeleri söz konusudur.

Çalışmada demografik değişkenlere ilişkin edilen bir diğer bulguya göre öğrenim görülen lise türüne göre sınav kaygısı düzeyi farklılaşmaktadır. Bu bulgunun kaynağını araştırmak için yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre Çok Programlı Lisede öğrenim gören öğrenciler, Fen, Mesleki ve Teknik ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek kaygıya sahiptirler. Bu sonuç öğrenim görülen okul türünün kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bazı araştırmalarla (Çakmak, 2007; Dursun ve Karagün, 2012; Ekici, 2005; Küçük, 2010; Ünalın, Çiftçili, Dinç, Akman ve Topçuoğlu, 2017) çelişse de literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Yıldız (2007) araştırmasında Fen Lisesi öğrencilerinin daha yüksek kaygı puanlarına sahip olduğunu

bulgulamıştır. Erzen ve Odacı (2014) ise Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin düşük sınav kaygısına sahip olduklarını; en yüksek sınav kaygısı puanlarının sırasıyla Çok Programlı Liseler ve Endüstri Meslek Liselerinde olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmada da Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri düşük düzeyde sınav kaygısına sahipken Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrenci sayısının sınırlı olmasıyla (N: 26) açıklanabileceği gibi akademik başarı ve geleceğe yönelik kaygı düzeyi gibi etmenlerle de ilişkilendirilebilir. Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan (2008) akademik başarının sınav kaygısını anlamlı düzeyde öngördüğünü bildirmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı arttıkça sınav kaygısının azaldığı gözlenmiştir. Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ve Anadolu İmam Hatip Lisesi başarı ortalamalarının Çok Programlı Anadolu Liselerine göre yüksek olduğu bilinmektedir. Buradan yola çıkarak Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınav kaygısını daha yoğun yaşamalarının anlamlı hale geldiği söylenebilir. Buna ek olarak Çok Programlı Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bölümlere yerleşmelerini sağlayacak bir liseye devam etmiyor olmalarının da etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu durum gelecek kaygısı taşıdıkları yönünde yorumlanabilir. Aydın ve Çiftel (2013) bu görüşü destekleyecek şekilde Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerinin gelecek kaygısının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan değişikliklerle meslek edinebilmek için tüm öğrencilerin lisans mezunu olması şartının getirilmesinin Çok Programlı Lise öğrencilerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Lise hayatı boyunca mesleki derslere ağırlık verilmesi ancak üniversite sınavında temel derslerden sorumlu tutulmalarının dezavantajlı bir durum olduğu düşünülmektedir ve elde edilen bulguların anlamlandırılmasında etkili bir faktör olarak görülmektedir.

Araştırmada ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim görülen alana (sayısal, eşit ağırlık, sözel) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrenim görülen alan sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu sonuç Erzen ve Odacı (2014)'nin çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ancak literatür incelendiğinde farklı çalışmalara rastlanmamıştır. Devam edilecek olan lise türünün merkezi sınavlarla belirlenmesi zaman zaman öğrencilerin yeteneği ya da ilgisi olmasa bile sıralaması nedeniyle kendini ait hissetmediği okullarda bulunmasına neden olabilir. Liselere giriş sınavında elde ettiği iyi dereceler nedeniyle yetenekleri ve ilgileri Sosyal Bilimler Lisesinde mutlu olacağını gösterse de puanına yazık olacağını düşünerek Fen Lisesi tercihi bulunan ya da aile ve öğretmen baskısıyla bulunmak zorunda kalan öğrenci sayısının yüksek olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak sıralaması alt

düzeyleerde olduğu için “en azından meslek öğrensin” düşüncesiyle el becerisi ve ilgisi olmasa da meslek temelli liselere devam eden öğrencilerin de mevcut olduğu bilinmektedir. Fakat lisede öğrenim görülecek alan seçimi lise tercihi ile kıyaslandığında öğrencilerin bu tercihte nispeten daha özgür olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra lise, yeteneklerin ve ilgilerin belirginliğinin arttığı bir döneme denk gelmektedir. Bu dönemde mesleki olgunluğun arttığı, bireyin yeterlilikleri doğrultusunda alan tercihinde bulunma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülduğünde bu durumun elde edilen bulgunun kaynağı olabileceği öngörülmektedir.

Araştırmada algılanan anne-baba tutumlarına (otoriter, demokratik, ilgisiz, aşırı koruyucu) göre sınav kaygısının değişip değişmediği de incelenmiştir. Sonuçlar lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde algılanan anne-baba tutumuna dayalı anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Literatürde benzer şekilde Akgün ve Aydın (2007) ile Tümerdem (2007) tarafından anne-baba tutumlarının kaygıyı yordamadığı tespit edilmiştir. Ancak Çakmak ve Hevedanlı (2005) yaptıkları çalışma sonucunda anne-baba tutumlarının kaygıyı anlamlı düzeyde öngördüğünü bildirmişlerdir. O’neill ve Murray (2016) da bu çalışma ile uyumlu bir şekilde aile tarzının kaygıyı etkilediğini saptamıştır. Aminayi, Roshan, Shairi ve Moharreri (2015) kaygı ve ebeveynlik tarzı arasında güçlü bir ilişkinin varlığına vurgu yapmıştır ve endişeli annelerin çocuklarıyla daha fazla çatışma yaşadığını ifade etmiştir. Bir çocuğun maruz kaldığı ebeveynlik tarzının doğasının, yaşamı nasıl gördüğünü etkileyeceği düşünülmektedir. Katı kurallara sahip olan ailelerden gelen çocukların kendi hayatları ile ilgili karar verme ve bunu ifade etme sürecinde kaygı yaşamaları şaşkırtıcı bir durum olarak görülmemektedir. Kaygının aileler tarafından çocuklarına aktarıldığı süreç bilinmemekle birlikte, genetik ve sosyal modellemenin bu konuda etkili bir unsur olduğu öne sürülmüştür (Aminayi, Roshan, Shairi ve Moharreri, 2015). Sosyal bilişsel kuramlar kişilerarası ilişkinin öğrenilmiş davranış üzerindeki etkisini vurgu yaparak farklı ebeveynlik uygulamalarının çocuğun gelişiminde farklı etkiler yarattığını bildirmektedir. Demokratik ebeveynlik tarzının kendine güven, yüksek benlik saygısı ve memnuniyeti sağlayarak bireyler üzerinde olumlu yönde etki bıraktığı görülmüştür. Seyed, Mousavi, Low ve Hashim (2016) araştırmaları sonucunda aşırı koruyucu tarzın kaygıyı yükselttiğini ortaya koymuştur. Thergaonkar ve Wodkar (2007) ise demokratik tutum ile kaygı arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu konudaki ortak görüş otoriter anne-baba tutumunun kaygıyı arttırdığı yönündedir. Soysa ve Weis (2014), araştırmaları sonucunda otoriter tutumların kaygıyı arttırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Silva, Dorso, Azhar ve Renk (2007) annelerin otoriter davranışlarının kaygının artmasına neden olduğunu bildirmiştir. Bu görüşün yanı sıra alan yazında destekleyici aile tutumlarının sınav kaygısının azalmasına katkı

sağladığını gösteren bulgular da mevcuttur (Nwosu, Nwanguma ve Onyebuchi, 2011; Popko, Klingman ve Nahhas, 2003). Bu çalışmadan elde edilen bulgunun kaynağı, katılımcıların çoğunun anne-baba tutumlarını demokratik (N: 429) şeklinde bildirmesi olarak görülebilir. Demokratik tutumun koşulsuz kabulü ön planda tutmasının kaygının yükselmesine engel olduğu düşünülmektedir. Sonucu ne olursa olsun anne babası için değerli olduğundan emin olan bireylerin sınava gereğinden fazla önem atfetmeyecekleri ve duygu durumlarını kontrol edebilecekleri söylenebilir.

Çalışmada ele alınan bir diğer demografik değişken aile yapısıdır (çekirdek, geniş, boşanmış). Sınav kaygısının aile yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aile yapısı ile sınav kaygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla (Deveci ve Çakmak, 2012; Kaya ve Savrun, 2015) paralellik gösterse de aksi şekilde Şentürk (2012) parçalanmış aile çocuklarının hayatlarının olumsuz olduğunu bulgulamıştır. Kırkaplan (2015) anne baba sosyal durumlarına göre sınav kaygı düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında anne babası ayrı, ölmüş ya da üvey anne babaya sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anne babası birlikte yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aile yapısının insanlar üzerinde etkili olduğu bilirse de aile yapısıyla birlikte anne-baba tutumları, sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin daha önemli olabileceği düşünülmektedir. İletişimin etkili ve yapıcı olduğu, demokratik bir tutumun sergilendiği, koşulsuz sevginin var olduğu, belli bir ekonomik refahın sağlandığı aile şartlarında çekirdek, geniş ve ya boşanmış aileye sahip olmanın kaygıyı anlamlı bir şekilde etkilememesi beklenilir bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada sınav kaygısının anne eğitim durumuna göre (en fazla ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) farklılaşmadığı gibi baba eğitim durumuna göre de sınav kaygısı düzeyinin değişmediği elde edilen bir diğer bulgudur. Literatür incelendiğinde Demiriz ve Ulutaş (2003) anne eğitim düzeyi arttıkça kaygının azalacağını, Kırkaplan (2015) ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının daha yüksek olduğunu saptamış olsalar da pek çok çalışma anne ve baba eğitim durumunun sınav kaygısıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını bildirmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Aydın ve Keskin, 2007; Doğan ve Çoban 2009, Yıldırım, Doğru ve Aslan, 2008). Bu duruma kişilik özelliği, kendini geliştirme gibi unsurların eşlik edebileceği öngörülmektedir. Bireylerin mezun olunan eğitim kademesini her zaman temsil etmediği bilinmektedir. Kendini geliştiren ilkokul mezunu bireylerin de çocuk eğitiminde başarılı olması olası bir durumdur. Çalışma bulguları incelendiğinde bu görüşü destekleyecek şekilde katılımcıların anne eğitim durumlarına ilişkin verdikleri bilgilerde ilkokul mezunu anne

sayısının diğerlerine göre yüksek olduğu, baba eğitim durumları bilgilerinde ise üniversite mezunu olanların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak bazı bireylerin anne-babalarının eğitim düzeylerinin farklı olduğu dikkat çekmektedir. Farklı eğitim düzeylerine sahip bireyler tarafından yetiştirilseler bile bu durumun sınav kaygısında bir farklılaşma oluşturmaması üzerinde etkisinin bulunmaması anne-baba eğitim düzeyi ile birlikte değerlendirilmesi gereken farklı durumların olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda lise son sınıf öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ulaşılan sonuca göre algılanan yüksek, orta ve düşük ekonomik düzeyin sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Akgün ve Aydın, 2007; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Çakmak ve Havedanlı, 2005; Inam, Saqip ve Alam, 2003; Tümerdem, 2007; Yıldırım, 2008). Bu çalışmaların yanı sıra ekonomik düzeyin sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bükülmez ve Tutkun, 2015; Duman, 2008; Erzen ve Odacı, 2014; Karaçanta ve Koç, 2015). Bu çalışmalar sonucunda ulaşılan ortak görüş ekonomik koşullar iyileştikçe sınav kaygısının azaldığı yönündedir. Yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde yetişen gençlerin sınav kaygısı düzeyi, düşük ve orta gelirli ailelere göre düşüktür. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bu çalışmalarla tutarlı bir şekilde algılanan ekonomik düzeyin yüksek olduğu bireylerde sürekli kaygı düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak Aydın ve Keskin (2007) tarafından yapılan çalışmaların bulguları benzer şekildedir ve ekonomik düzey ile kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Samsuddin (2013) ise düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin orta gelirli bireylerden daha yoğun kaygı yaşadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (N:610) algılanan ekonomik düzeyi orta olarak bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar arasında algılanan ekonomik düzeyi yüksek (N:49) ve düşük (N:41) olan kişiler sınırlıdır. Araştırma sonucunda anlamlı bir ilişki bulgulamamasının nedeni heterojen bir dağılım bulunmayışı olabilir.

Çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde ailelerinde dünyaya geldikleri sıraya dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bulunan kardeş sırası (ilk ya da tek, orta, en küçük) sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Elde edilen sonuç literatürdeki pek çok çalışmayla paralellik gösterse de (Hardt, Wegar, Dragon ve Laubach, 2017; Inam, Sagib ve Alem, 2003; Kaya ve Savrun, 2015) aksini söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Abdel-Khalek, 2003; Tabassum, Assad, Ramzen ve Khan, 2010). Flowers ve Brown

(2002) araştırmalarında ilk çocukların son doğan çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Adler doğum sırası üzerine çalışmalar yapan ve doğum sırasının önemine işaret eden bir kuramcıdır (Corey, 2008). Adlerin kuramına göre ilk çocuklar "tahtını yitirmiş kral" olarak adlandırılmaktadır. İlk çocukların sürekli rekabet halinde olmaları nedeniyle kaygıyı daha yoğun hissettikleri düşünülebilir. Bu alışma sonucunda elde edilen bulgu Adler'in bu görüşü ile çelişse de doğum sırasının tek başına etkili olmadığı kültürün belirleyici faktör olduğu görüşünü akla getirmektedir. Nitekim katılımcıların yetiştikleri ortam ve şartlara dair derinlemesine bilgi toplanılmamıştır. Bundan dolayı doğum sırasının sınav kaygısı üzerinde farklılaşmaya neden olmamasının anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen son bulguya göre lise ğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde kardeş sayısına (1 ila 2, 3 ila 4, 5 ve üzeri) dayalı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar kardeş sayısının sınav kaygısında farklılaşmaya yol amadığı şeklindeydir. Demiriz ve Ulutaş (2003) ve Latifoğlu, Uzunboylu ve Kagan (2017) alışmalarında kardeş sayısı arttıca kaygı puanlarının yükseleceği sonucuna ulaşsa da pek çok çalışma kardeş sayısı ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu desteklememektedir (Akgün ve Aydın, 2007; Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Kardeş sayısının tek başına etkili bir değişken olamayacağı, anne-baba tutumları, sosyoekonomik düzey gibi faktörlerin kardeş sayısı ile birlikte değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu demokratik ailelerde yaşadığını ve orta düzeyde gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle kendini ifade etme fırsatı verilen ve ihtiyaçları belli oranda karşılanan bireyler için kardeş sayısının anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca tartışma ve bulgular çerçevesinde araştırmacılara ve alan çalışanlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada araştırma değişkenleriyle ilgili gelecek çalışmalara temel oluşturabilecek şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki olgunluk ve umudun alt boyutları olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncenin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.
2. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.
3. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin öğrenim görülen alan, algılanan anne-baba tutumu, aile yapısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey, ailedeki çocuklar içerisindeki sıra ve kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde çalışma kapsamında sunulan öneriler; araştırma çalışmalarına dayalı ve gelecek çalışmalar için olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Sınav kaygısı tüm öğrencilerin yaşadığı ancak nedenleri itibariyle bireysel farklılıkların ön planda olduğu bir değişken niteliği taşımaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları tarafından ayrıntılı bilgi verebilecek olan test ve envanterlerin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bireysel görüşmeler ile kullanılacak ölçme araçları desteklenebilir.
2. Mesleki olgunluğun sınav kaygısı ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin kendilerini ve meslekleri tanımalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

3. Okul yöneticileri, personeli ve öğretmenler sınav kaygısının oluşumu, etkileri konusunda bilinçlendirilebilir, bu kapsamda eğitim ve seminer çalışmaları düzenlenebilir.
4. Öğrencilere ve velilere yönelik sınav kaygısıyla başetme programları hazırlanarak karar verme, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri öğretilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada sınav kaygısını yordayan mesleki olgunluk, umut ve bazı demografik değişkenler üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin (bilişsel çarpıtmalar, kariyer kararsızlığı, kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik vb.) üzerinde durulması lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
2. Çalışmadan elde edilen veriler öz bildirim dayalı nicel veri toplama yöntemleriyle elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edileceği görüşmeye dayalı çalışmalarla nicel verileri destekleyecek çalışmaların planlanmasının daha kapsamlı bulgular ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu bulgular sınav kaygısı üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin daha detaylı incelenmesine katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışma lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, sınav kaygısının gelişim dönemleri ile ilişkisinin anlaşılması konusunda bilgi sağlayabilir.
4. Sınav kaygısı tehdit algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin sınavı nasıl anlamlandırdıkları ve sınav kaygısının hangi şemalarla ilişkili olduğu araştırılabilir.
5. Sınav kaygısıyla başaçıkma farklı psikolojik danışma yaklaşımlarını temel alan müdahale programları hazırlanabilir ve etkililikleri karşılaştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abdel-Khalek, A. M. (2003). Death anxiety in Spain and five Arab countries. *Psychological Reports*, 93(2), 527-528.
- Acısu, S. (2002). *Koruma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adler, A. (2000). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji* (H. Özgü, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Akbaryboorang, M. and Aminyazdi, S. A. (2009). Test-anxiety and self-efficacy: A study on the students of Islamic Azad University, Branch of Southern Khorasan. *The Horizon of Medical Sciences*, 15(3), 70-76.
- Akça, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behaviour and Personality*, 39(1), 101-112.
- Akgün, A. ve Aydın, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 283-299.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Alpert, R. and Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Álvarez-González, M. (2008). Career maturity: A priority for secondary education. *Elektronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 749-772.
- Alvi, T., Assad, F., Ramzan, M. and Khan, F. A. (2010). Depression, anxiety and their associated factors among medical students. *J Coll Physicians Surg Pak*, 20(2), 122-126.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aminayi, M., Roshan Chesli, R., Shairi, M. R. and Moharrerri, F. (2015). Comparative study of parenting styles and parenting self-efficacy in mothers of children with and without anxiety symptoms. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 17(4), 186-191.

- Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsai el kitabı (DSM-IV)* (E. Koroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arens, A. K., Becker, M. and Möller, J. (2017). Social and dimensional comparisons in math and verbal test anxiety: Within-and cross-domain relations with achievement and the mediating role of academic self-concept. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 240-252.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L. and Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64.
- Aslan, A. S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atik, G. and Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E. and Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 8(4), 322-329.
- Aydın, M. ve Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, O. ve Çiftel, N. (2013). Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akademik ve mesleki gelecek kaygılarının incelenmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 129-166.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 260-266.
- Aydın, U. ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-889.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ball, S. (1995). Anxiety and test performance. In C. Spielberger & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory assessment and treatment* (pp. 107-113). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Baltaş, A. (2007). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başıoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Benight, C. C. and Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129-1148.
- Bertrams, A., Englert, C. and Dickhäuser, O. (2010). Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. *Journal of Research in Personality*, 44(6), 738-741.
- Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bloch, E. (2007). *Umut ilkesi* (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A. and Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261-283.
- Bunney, W. E., Kleinman, A. M., Pellmar, T. C. and Goldsmith, S. K. (Eds.). (2002). *Reducing suicide: A national imperative*. Washington, DC: National Academies Press.
- Burnett, P. C. and Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.
- Buskist, W., Benson, T. and Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 110-121.
- Bükülmez, E. ve Tutkun, Ö. F. (2015, Aralık). 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişki. III. Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi'nde sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campagna, C. G. and Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 17(1), 91-96.
- Carifio, J. and Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125-136.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C. and Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Cattell, R. B. and Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388.

- Chamberlain, S., Daly, A. L. and Spalding, V. (2011). The fear factor: Students' experiences of test anxiety when taking a-level examinations. *Pastoral Care in Education*, 29(3), 193-205.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Chang, E. C. and DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 117-129.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. and McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268- 274.
- Cheavens, J., Snyder, S. C., Michael, S. T. and Sympson C. R. (2001). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 101-125). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. and Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.
- Coertse, S. and Schepers, J. M. (2004). Some personality and cognitive correlates of career maturity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(2), 56-73.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creed, P. A. and Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290.
- Creed, P. A., Patton, W. and Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the career decision-making self-efficacy scale-short form: An Australian and South African comparison. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 327-342.
- Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.

- Çankaya, Ö. (1997). *The relationships among test anxiety, self-esteem and academic achievement in eleventh grade students* (Unpublished master's thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- D'Mello, S. and Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157.
- Damer, D. E. and Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177.
- Danoff-Burg, S., Prelow, H. M. and Swenson, R. R. (2004). Hope and life satisfaction in Black college students coping with race-related stress. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 208-228.
- Day, R. D. and Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900-904.
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2003). 9-12 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Deniz, M. E. ve Erözkan, A (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (4. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Deveci, S. E., Çalmaz, A. ve Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Bushman, B., Im, C. and Williams, K. (2010). A little acceptance goes a long way: applying social impact theory to the rejection-aggression link. *Social Psychological and Personality Science*, 1(2), 168-174.
- Díaz, R. J., Glass, C. R., Arnkoff, D. B. and Tanofsky-Kraff, M. (2001). Cognition, anxiety, and prediction of performance in 1st-year law students. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 420-429.
- Dogan, T. and Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

- Doğan, A. A. and Baş, M. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-5.
- Doğru, S. S. Y. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 543-553.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Dutton, M. A. (2009). Pathways linking intimate partner violence and posttraumatic disorder. *Trauma, Violence and Abuse*, 10(3), 211-224.
- Egan, T. M., Upton, M. G. and Lynham, S. A. (2006). Career development: Load-bearing wall or window dressing? Exploring definitions, theories, and prospects for HRD-related theory building. *Human Resource Development Review*, 5(4), 442-477.
- Egbochku, E. O. and Obodo, B. O. (2005). Effects of systematic desensitisation (SD) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in Nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 298-305.
- Ejei, J. and Lavasani, M. G. (2011). The effectiveness of coping strategies training with irrational beliefs (cognitive approach) on test anxiety of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2165-2168.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 82-90.
- Embse, N. P., Mata, A. D., Segool, N. and Scott, E. C. (2014). Latent profile analyses of test anxiety: A pilot study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 165-172.
- Enright, M., Baldo, T. D. and Wykes S. D. (2000). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. *Journal of College Counselling*, 3(1), 13-36.
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 14-37.

- Erözkan, A. and Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74.
- Erzen, E. and Odacı, H. (2014). Who feels more test anxiety? A research based on personal, academic and family variables. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Erzen, E. and Odacı, H. (2016). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1728-1741.
- Feldman, D. B. and Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745-759.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles, CA: Sage.
- Flowers, R. A. and Brown, C. (2002). Effects of sport context and birth order on state anxiety. *Journal of Sport Behavior*, 25(1), 41-56.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908.
- Frey, R. J. and Odle, T. G. (2006). Anxiety. In M. Guha (Ed.), *The Gale encyclopedia of medicine* (pp. 357-362). Detroit, MI: Gale Publications.
- Friedman, I. A. and Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescence and society. Adolescent coping: Advances in theory, research and practice* (2nd ed.). New York, NY, US: Taylor and Francis.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L. and Seaworth, T. B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35(2), 154-158.
- Gallagher, M. W. and Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğcilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. and Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York, NY: Columbia University Press.
- Goh, Y. W., Sawang, S. and Oei, T. P. (2010). The revised transactional model (RTM) of occupational stress and coping: An improved process approach. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 3, 13-20.

- Gow, L., Balla, J. and Hau, K. T. (1996). *The learning approaches of Chinese people: A function of socialization processes and the context of learning?* New York, NY: Oxford University Press.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gribben, C. A. and Keitel, M. A. (1992). *Career indecision, anxiety, and social problem solving: A path analytic model*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Anxiety and Career Choice. (ERIC Dokument Reproduction Service No. ED 372 326).
- Gülbahçe, A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hamamcı, Z. and Çoban, A. E. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hannon, B. (2012). Test anxiety and performance-avoidance goals explain gender differences in sat-v, sat-m and overall sat scores. *Personality and Individual Differences*, 53, 816–820.
- Hardt, J., Weyer, L., Dragan, M. and Laubach, W. (2017). *Anxiety and depression as an effect of birth order or being an only child: Results of an internet survey in Poland and Germany*. Retrieved January 8, 2018 from <https://pdfs.semanticscholar.org/4781/ae6944db67aa1bcd92faa71b8148e988189c.html>
- Hartung, P. J. and Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on Parsons' career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41-47.
- Heaven, P. and Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review Of Educational Research Spring*, 58(1), 47-77.
- Hendricks-Ferguson, V. (2006). Relationships of age and gender to hope and spiritual well-being among adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23(4), 189-199.
- Ho, S., Rajandram, R. K., Chan, N., Samman, N., McGrath, C. and Zwahlen, R. A. (2011). The roles of hope and optimism on posttraumatic growth in oral cavity cancer patients. *Oral Oncology*, 47(2), 121-124.

- Hohenshil, T. H. Amundson, N. E. and Niles, S. G.(2013). Overview and analysis of global counseling. In T. H. Hohenshil, N. E. Amundson & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* (pp. 421-426). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A Theory of vocational personalyities and work enviroments*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Inam, S. N. B., Saqib, A. and Alam, E. (2003). Prevalence of anxiety and depression among medical students of private university. *Journal-Pakistan Medical Association*, 53(2), 44-46.
- Indianti, W. and Sinaga, N. (2018). The relationship between interest differentiation, interest consistency and career maturity in Grade 10 school students. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe & F. P. Piercy (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (pp. 203-209). London: Routledge.
- İmamoğlu, A. (2011). Üniversite gençliğinde dini inanç ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(23), 205-244.
- Jaycox, L. H., Zoellner, L. and Foa, E. B. (2002). Cognitive-behavior therapy for PTSD in rape survivors. *Journal of Clinical Psychology*, 58(8), 891-906.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 34-43.
- Karaçanta, H. ve Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Kaya, M. ve Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yeni Symposium*, 53(3),32-42.
- Kaya, N. G. (2007). *The role of self-esteem, hope and external factors in predicting resilience among regional boarding elementary school students* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A. and Davis, R. E. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 241-252.
- Keskin, B. (2001). *Endüstri meslek liselerinde sınava giren öğrencilerin sınav kaygısıyla baş etmelerini sağlamak üzere yapılan bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırkaplan, M. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) ile ilgili 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi*. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/644> adresinden 15.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S. and Best, C. L. (2003). Violence and risk of PTSD, major depression, substance abuse/dependence, and comorbidity: Results from the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 692-700.
- Kosmala-Anderson, J. and Wallace, L. M. (2007). Gender differences in the psychosomatic reactions of students subjected to examination stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 325-348.
- Köküsoy, K. (2008). *Endüstri meslek liselerinde bir meslek alanına yönelmiş olan öğrencilerin mesleki olgunluk ve algıladıkları aile desteği düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krieg, A. and Xu, Y. (2015). Ethnic differences in social anxiety between individuals of Asian heritage and European heritage: A meta-analytic review. *Asian American Journal of Psychology*, 6(1), 66-80.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *PDR'de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

- Latifoglu, G., Uzunboylu, H. and Kagan, S. (2017). Parent's general and specific attitudes and children's test anxiety. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2), 88-95.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping the oryand research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66, 653-678.
- Lee, K. H. (2001). A cross-cultural study of the career maturity of Korean and United States high school students. *Journal of Career Development*, 28(1), 43-57.
- Lent, R. W. and Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568.
- Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. and Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76(4), 475-482.
- Liebert, R. M. and Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- Liu, Y., Peng, K. Z., Mao, Y. and Wong, C. S. (2017). Different forms of relationships between vocational interests and career maturity in Chinese context. *Journal of Career Development*, 44(5), 425-439.
- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brophy, S., Moore, K. and James, W. (2007). Challenging behaviours: Prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(8), 625-636.
- Lowe, P. A. and Lee, S. W. (2007). Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231-246.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M. and Janik, M. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.
- Lufi, D. and Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 236-249.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McDaniel, M. A. and Snell, A. F. (1999). Holland's theory and occupational information. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 74-85.

- McDermott, D. and Snyder, C. R. (1999). *Making hope happen*. Oakland, CA: New Harbinger.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Meadows, L. A., Kaslow, N. J., Thompson, M. P. and Jurkovic, G. J. (2005). Protective factors against suicide attempt risk among African American women experiencing intimate partner violence. *American Journal of Community Psychology*, 36(1), 109-121.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Alan değişikliği (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miller, J. F. (1985). Hope doesn't necessary spring eternal sometimes it has to be carefully mine dand channeled. *American Journal of Nursing*, 85, 22-25.
- Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119 – 2123.
- Mojgan, F. N., Kadir, R. A. and Soheil, S. (2011). The relationship between state and trait anxiety with career indecision of undergraduate students. *International Education Studies*, 4(3), 31-35.
- Moore, S. L. (2005). Hope makes a difference. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(1), 100-105.
- Moran, C. C. and Hughes, L. P. (2006). Coping with stress: Social work students and humour. *Social Work Education*, 25(5), 501-517.
- Morgan, T. (1991). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morris, L. W. and Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional componenets of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332-337.
- Mousavi, S. E., Low, W. Y. and Hashim, A. H. (2016). Perceived parenting styles and cultural influences in adolescent's anxiety: A cross-cultural comparison. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2102-2110.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. and Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37–61.

- Musch, J. and Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 105-116.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E. and Amundson, N. E. (2010). Zor zamanlarda umut odaklı kariyer gelişimi modelinin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 101-108.
- Niusha, B., Farghadan, A. and Safari, N. (2012). Effects of assertiveness training on test anxiety of girl students in first grade of guidance school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 1385-1389.
- Nwosu, K. C., Nwanguma, V. C. and Onyebuchi, G. C. (2016). Parenting styles, test anxiety, and self-efficacy of secondary school students in Nigeria: Lessons from Nigerian sociocultural context. *Education Research Journal*, 6(2), 32-41.
- O'Neill, L. P. and Murray, L. E. (2016). Anxiety and depression symptomatology in adult siblings of individuals with different developmental disability diagnoses. *Research in Developmental Disabilities*, 51, 116-125.
- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel Arı Lisesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 173-184.
- O'hare, M. M. and Tamburri, E. (1986). Coping as a moderator of the relation between anxiety and career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 255-264.
- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Orhan, A. A. ve Ültanır, E. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 43-55.
- Orlich, K. A. (2004). *The relationship between hope, appraisal, and coping: student differences in response to subject differences in response to subject matter and exam format* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.

- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Özer, B.U. ve Tezer, E. (2010). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–86.
- Özer, K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özkamali, E., Cesuroğlu, Ş. G., Hamamci, Z., Buğa, A. and Çekiç, A. (2014). The investigation of relationships between vocational maturity and irrational career beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3072-3074.
- Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1), 8-15.
- Patton, W. and Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351.
- Patton, W. and Creed, P. A. (2002). The relationship between career maturity and work commitment in a sample of Australian high school students. *Journal of Career Development*, 29(2), 69-85.
- Patton, W., Creed, P. A. and Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17(4), 425-435.
- Patton, W., Watson, M. B. and Creed, P. A. (2004). Career maturity of Australian and South African high school students: Developmental and contextual explanations. *Australian Journal of Career Development*, 13(1), 33-41.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662.
- Peleg-Popko, O., Klingman, A. and Nahhas, I. A. H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525-541.
- Peng, H. (2001). Career group counseling in undecided college female seniors' state anxiety and career indecision. *Psychological Reports*, 88(3), 996-1004.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Powell, D. F. and Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47(2), 145-158.

- Premuzic, T. C., Ahmetoğlu, G. and Furnham, A. (2008). Little more than personality: dispositional determinants of test anxiety (The big five: Core self evaluations and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18(2), 258-263.
- Putwain, D and Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8–13.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- Putwain, D. W., Langdale, H. C., Woods, K. A. and Nicholson, L. J. (2011). Developing and piloting a dot-probe measure of attentional bias for test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 478-482.
- Rachman, S. (2004). Fear of contamination. *Behaviour research and therapy*, 42(11), 1227-1255.
- Reeve, C. L., Bonaccio, S. and Charles, J. E. (2008). A Policy-capturing study of the contextual antecedents of test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 243–248.
- Renden, P. G., Landman, A., Daalder, N. R., Cock, H. P., Savelsbergh, G. J. and Oudejans, R. R. (2017). Effects of threat, trait anxiety and state anxiety on police officers' actions during an arrest. *Legal and Criminological Psychology*, 1(22), 116-129.
- Rezazadeh, M. and Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: A case of Iranian EFL university students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.
- Robbins, S. (2005). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roberts, B. W. and Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1284-1296.
- Roe, A. (1946). The personality of artists. *Educational and Psychological Measurement*, 6(3), 401-408.
- Roe, A. (1951). A study of imagery in research scientist. *Journal of Personality*, 19(4), 459-470.
- Roe, A. (1986). Early determinants of vocational choice. In J. H. Peters & J. C. Hansen (Eds.), *Vocational guidance and career development* (pp. 212-217). New York: The MacMillan Company.
- Rothman, D. K. (2004). New approach to test anxiety. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(4), 45-60.

- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. and Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: Barış eğitiminin empati becerilerine etkileri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1447-1460.
- Sahraç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salami, S. O. (2008). Gender, identity status and career maturity of adolescents in South West Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 35-49.
- Sapp, M. (2013). *Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions*. USA: University Press of America.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P. and Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288-298.
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 329-327.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 295-320). London: Taylor and Francis.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A. and Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(4), 318-323.
- Sharf, R. S. (2002). *Applying career development theory to counseling*. USA: Brooks/Cole Thomson Learning.
- Sheldon, K. M. and Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B. and Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1917-1926.

- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K. L., Hockemeyer, J. R. and Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13(4), 322-331.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B. and Díaz, R. J. (2006). Worry, optimism, and expectations as predictors of anxiety and performance in the first year of law school. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 667-676.
- Silva, M., Dorso, E., Azhar, A. and Renk, K. (2007). The relationship among parenting styles experienced during childhood, anxiety, motivation, and academic success in college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(2), 149-167.
- Singh, A. and Broota, A. (1992). Socio-personal variables and examination anxiety. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 18(1), 72-78.
- Snyder C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130–157.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 3–16.
- Snyder, C. R. (2000a). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 25–38). San Diego, CA: Academic.
- Snyder, C. R. (2000b). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, research, and applications* (pp. 3–21). Orlando, FL: Academic.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. (Ed.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. California: Sage.

- Snyder, C. R., Feldman, D. B. and Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5*(5), 298-307.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. and Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 9*(4), 249-269.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585.
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W. and Rapoff, M. (1997). *Hope for the journey: Helping children through good times and bad*. Boulder, CO: Westview-HarperCollins.
- Snyder, C. R., Michael, S. T. and Cheavens, J. S. (1999). Hope as a psychotherapeutic foundation of common factors, placebos, and expectancies. In M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp.179-200). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. and Sigmon, D. R. (2002). *Hope theory: A member of the positive psychology family. Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., King, E. A., Feldman, D. B. and Woodward, J. T. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology, 58*(9), 1003-1022.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. and Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.
- Sotardi, V. A. (2018). Trait and state anxiety across academic evaluative contexts: development and validation of the MTEA-12 and MSEA-12 scales. *Anxiety, Stress and Coping, 31*(3), 348-363.
- Soysa, C. K. and Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences, 34*, 77-85.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and Behavior, 1*, 3-20.
- Spielberger, C. D. and Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington: Taylor and Francis.
- Staats, S. R. and Stassen, M. A. (1985). Hope: An affective cognition. *Social Indicators Research, 17*(3), 235-242.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S. and Huggins, M. E. (2002). The first year after breast cancer diagnosis: Hope and coping strategies as predictors of adjustment. *Psycho-Oncology, 11*(2), 93-102.

- Steen, J. H. (2004). Measuring the efficacy of the Snyder hope theory as an intervention with an inpatient population (C. Richard Snyder). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 65(6), 2103-2110.
- Stöber, J. and Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Taylor and Francis*, 17(3), 205-211.
- Super, D. E. (1955). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1983). *Career development inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Super, D. E. and Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of the ninth-grade boys*. New York, NY: Teachers Collage.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, J. A. (1956). Drive theory and manifest anxiety. *Psychological Bulletin*, 53(4), 303-320.
- Tetley, J. (2010). *An investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second-year college students* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Thergaonkar, N. R. and Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.

- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573-582.
- Tobias, S. and Hedl, J. J. (1972). *Test anxiety: Situationally specific or general*. Tallahassee: Florida State University.
- Trice, A. D. and Greer, H. W. (2016). Theories of career development in childhood and early adolescence. In M. Watson & M. McMahon (Eds.), *Career exploration and development in childhood: Perspectives from theory, practice and research* (pp. 11-23). London: Routledge.
- Tugan, S. E. (2016). Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 98-106.
- Tümerdem, R. (2007). dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 32-45.
- URL-1, <http://gazetekarınca.com/dakika-gec-kaldigi-icin-ygsye-giremeyen-ogrenci-intihar-etti/> Üniversite sınavında yaşananlar. 15 Mart 2015.
- URL-2, <http://www.bartleby.com/.html> Üniversite sınavında yaşananlar. 24 Mart 2013.
- URL-3, <http://www.sabah.com.tr/ygs-den-kotu-sonuc-aldigi-icin-intihar-etti/> Üniversite sınavında yaşanan olumsuzluklar. 02 Nisan 2013.
- URL-4, <http://www.sabah.com.tr/yasam-ygsdenkotu-sonuc-aldigi-icin-intihar-etti/> Üniversite sınavında yaşanan olumsuzluklar. 29 Mart 2017.
- URL-5, <http://gazetekarınca.com-ygsye-giremeyenogrenci-intihar-etti/> Üniversite sınavında yaşanan olumsuzluklar. 31 Mart 2017.
- URL-6, http://tr.wikipedia.org/wiki/Umut_Umudun_tarihi. 20 Nisan 2013.
- Uşaklı H, ve Yapıcı Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 101-104.
- Ünalın, P. C., Çifçili, S., Dinç, D., Akman, M. ve Topçuoğlu, V. (2017). Üniversite sınavına girecek olan öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi, sosyal etkinlikler ve rehberlik hizmetlerini kullanma durumu. *Nobel Medicus Journal*, 13(1), 61-69.
- Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Vacek, K. R., Coyle, L. D. and Vera, E. M. (2010). Stress, self-esteem, hope, optimism, and well-being in urban, ethnic minority adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(2), 99-111.

- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Venning, A. J., Elliott, J., Kettler, L. and Wilson, A. (2009). Normative data for the Hope Scale using Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 100-106.
- Weiner, B. A. and Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Whitaker-Sena, J. D., Lowe, P. A. and Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 360-376.
- Wong, S. S. and Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46(5), 648-652.
- Wu, M. (2009). *The relationship between parenting styles, career decision self-efficacy, and career maturity of Asian American college students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, USA.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer H. (2004). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, K. (2017). The relationship between learning style, test anxiety and academic achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 61-71.
- Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı umut eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yesilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme-öğretim)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4, 39-49.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. and Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 287-296.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler* (U. Abacı, Çev.). İstanbul: Literatür Yayınları.

Zunker, V. (2008). *Career, work, and mental health: Integrating career and personal counseling*. United States of America: Sage.





8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu ölçekler lise son sınıf öğrencilerinin sınava, meslek seçimine ve umut düzeylerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan sorular içermektedirler. Sizden beklenen, her soruyu dikkatli okuyup değerlendirmeniz ve boş bırakmamanızdır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hatice Odacı
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Gülşen ŞAHİNLER
Rehber Öğretmen

KBF

1	Cinsiyet	Kız (1) Erkek (2)
2	Öğrenim Görülen Lise Türü:	Fen L. (1) Anadolu L. (2) Sosyal Bilimler L. (3) Mesleki ve Teknik L. (4) Anadolu İmam Hatip L. (5) Çok Programlı Anadolu L. (6) Güzel Sanatlar L. (7) Spor L. (8)
3	Öğrenim görülen Alan	Sayısal (1) Eşit Ağırlık (2) Sözel (3)
4	Algılanan anne-baba tutumu	Otoriter (1) Demokratik (2) İlgisiz (3) Aşırı korumacı (4)
4	Aile yapısı	Çekirdek (1) Geniş (2) Boşanmış (3)
6	Anninizin eğitim durumu	Okur-yazar değil(1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) Üniversite (5)
	Babanızın eğitim durumu	Okur-yazar değil (1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) Üniversite (5)
7	Ailenizin ekonomik düzeyi	Düşük (1) Orta (2) Yüksek (3)
8	Ailedeki çocuklar içerisindeki sıra	İlk (1) Ortanca (2) En küçük (3) Tek (4)
9	Kardeş sayısı	

Ek 2. Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)

Açıklama: Bu ölçeğin amacı meslek seçimine ilişkin tutum ve davranışlarınızı ölçmektir. Sizi en iyi ifade ettiğinizi düşündüğünüz seçeneği X işareti ile işaretleyiniz. Boş bırakmamaya ve her cümle için sadece bir kutuyu işaretlemeye özen gösteriniz. İçtenlikle cevap vereceğiniz için teşekkür ederiz.		1 : Bana hiç uygun değil	2 : Bana pek uygun değil	3 : Bana biraz uygun	4 : Bana uygun	5 : Bana çok uygun
1	Hangi mesleğin bana uygun olduğunu büyüklerimin daha iyi bilecekleri düşüncesindeyim.					
2	İnsan mesleğini tesadüfen seçer.					
3	İstediğim mesleği seçemeyeceksem "Bu konuyu düşünmenin ne gereği var?" diyorum.					
4	İnsan hangi mesleği seçmesi gerektiği konusunda ailesinin tavsiyelerini dikkate alırsa hata yapmaz.					
5	Meslekleri daha iyi tanımak için bu konuda yazılmış kaynak kitaplar olup olmadığını araştırırım.					
6	Girmek istediğim meslekler hakkında bilinmesi gereken her şeyi biliyorum.					
7	Öğretmenlerime, öğrettikleri konu alanlarıyla ilgili üniversite programlarının neler olduğu hakkında sorular sorar, onlardan bu konularda beni aydınlatmalarını rica ederim.					
8	Gelecekteki mesleğimi ben belirleyeceğime göre, bu konuda gerekli bilgiyi edinmek için benim harekete geçmem gerektiği düşüncesindeyim.					
9	Hangi mesleğe gireceğime ailemin karar vermesi iyi olacak. Böylece sonuçta bir hata olursa ben sorumlu olmam.					
10	Öğrencilik hayatımda daima hangi derslerin ya da ders dışı faaliyetlerin bana ne yönden yararlı olabileceğini, hangi hedefe erişmek için katkısı olabileceğini düşünürüm.					
11	Üniversitede program tercihim belirlemeden önce, hangi alanlarda ne derece güçlü, hangi alanlarda ne derece zayıf olduğumu değerlendireceğim.					
12	Meslek tercihlerimde sık sık değişiklik yapıyorum.					
13	Bir meslek seçiminde dikkate alınacak o kadar çok faktör var ki; en iyisi işi oluruna bırakmak diye düşünüyorum.					
14	Şimdiden meslek tercihleri üzerinde düşünmeyi gereksiz buluyorum.					
15	Ailemin seçtiği mesleğe girersem onların daha çok yardım ve desteğini sağlayabilirim diye düşünüyorum.					
16	İstediğim bir mesleğe giremeyeceksem meslek seçimi üzerinde düşünmenin ne yararı var diye düşünüyorum.					
17	Ne zaman meslek seçme konusu açılrsa içimi bir sıkıntı kaplar.					
18	Hiç kimsenin beni benden iyi tanıyamayacağını ve mesleğimi seçme sorumluluğunun bana ait olduğunu düşünürüm.					
19	Bana uygun hiçbir meslek bulamıyorum.					
20	Kendimi bildim bileli hangi mesleğe girmek istediğimi düşünürüm.					
21	Bazı insanların hangi mesleği seçmek istedikleri konusunda nasıl da emin ve kararlı olabildiklerine şaşıyorum.					

Ek 2'nin devamı

22	Ne olmak, hangi mesleği seçmek istediğim konusunda zaman zaman hayallere dalarım ama aslında henüz tercihlerimi belirlemiş değilim.					
23	Çok erken yaşlardan beri meslek yaşamımdan neler beklediğimi, ne gibi yeteneklere ve kişilik özelliklerine sahip olduğumu düşünürüm.					
24	Üniversite sınavında hangi alanla ilgili test alacağımı belirledim ama o alanda hangi programlara girmek istediğime karar veremedim.					
25	Benim için önemli olan sınava hazırlanmaktır. Meslek tercihim zamanı gelince belirlerim.					
26	Şu ana kadar hangi programları tercih edeceğimi belirleyemedim çünkü her gün başka bir seçenek bana çekici geliyor.					
27	Şu anda belli bir meslek alanı belirledim ama kararımın memnun değilim.					
28	Televizyonda bir mesleğin özelliklerini ve ülke ekonomisindeki yerini tanıtan programları ilgi ile izlerim.					
29	Yeteneğime uygun olduğumu düşündüğüm meslekleri inceliyorum.					
30	Meslekleri tanıtan kaynak kitapları okurum.					
31	İlgilendiğim bir meslekteki insanların neleri yaptıklarını, hangi koşullarda çalıştıklarını öğrenmek için iş yerlerine giderim.					
32	Meslek tercihlerimi belirlemeden önce, sadece ilgi duyduğum meslekleri değil, mümkün olduğu kadar başka birçok mesleği de incelemeye çalışıyorum.					
33	Meslek seçerken pek çok kişiden bilgi ve görüş almaya niyetlendim ama sonuçta kargaşaya ve kararsızlığa düşünce bu işi olurlarına bıraktım.					
34	Yeni bir meslek adı duyduğumda hemen o mesleği incelemek için harekete geçerim.					
35	Benden önce liseyi bitirip yükseköğretime devam eden arkadaşlarıma bölümleri hakkında sorular sorarım.					
36	Birçok mesleğe heves ediyorum ve ilgi duyuyorum ama hepsinin bir kusuru var. Bir türlü birine karar veremiyorum.					
37	Herhangi bir işim için bir iş yerine (banka, hastane, fabrika ve benzeri) gitsem orada çalışanların yaptıklarını gözler, "Ben bu işleri yapabilir miyim, bunları yapmaktan zevk alır mıyım?" diye düşünürüm.					
38	Yeteneklerimi tanımam gerekiyor ama bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.					
39	Tercih ettiğim meslekleri tanıtıcı toplantılara katılırım.					
40	Benimle ilgili yönergeleri, açıklamaları dikkatle okurum (Seçmeli dersler listesi. YGS ve LYS kılavuzu gibi).					

Ek 3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

Açıklama: Bu ölçeğin amacı umut düzeyiniz ile ilgili bilgi edinmektir. Sizi en iyi ifade ettiğinizi düşündüğünüz seçeneği X işareti ile işaretleyiniz. Boş bırakmamaya ve her cümle için sadece bir kutuyu işaretlemeye özen gösteriniz. İhtenlikle cevap vereceğiniz için teşekkür ederim.		Kesinlikle yanlış	Çoğunlukla yanlış	Oldukça yanlış	Biraz yanlış	Biraz doğru	Oldukça doğru	Çoğunlukla doğru	Kesinlikle doğru
1	Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
2	Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
3	Çoğu zaman kendimi yorgun hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	8
4	Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Tartışmalarda kolayca yenik düşerim.	1	2	3	4	5	6	7	8
6	Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7	Sağlığım için endişelenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
8	Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
9	Geçmiş yaşantıları beni geleceğe iyi hazırladı.	1	2	3	4	5	6	7	8
10	Hayatta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7	8
11	Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.	1	2	3	4	5	6	7	8
12	Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım.	1	2	3	4	5	6	7	8

Ek 4. Sınav Kaygısı Envanteri (STE)

Açıklama: Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Boş bırakmamaya ve her cümle için sadece bir kutuyu işaretlemeye özen gösteriniz. Sizi en iyi ifade ettiğinizi düşündüğünüz seçeneği X işareti ile işaretleyiniz. İçtenlikle cevap vereceğiniz için teşekkür ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında kendimi rahat ve güvenli hissedirim.				
2. O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki başarıımı olumsuz yönde 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 hissedirim.				
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen 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 isterim.				
16. Önemli bir sınava girmeden çok endişelenirim.				
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.				
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım fakat yapamam.				
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

Ek 5. İzin Belgesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604.01/11236769
Konu: Uygulama İzni (Gülşen KAYA)

12/10/2016

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Gülşen KAYA'nın "12. Sınıf Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Umut Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusundaki yüksek lisans tez önerisi ve ekleri komisyon tarafından incelenmiştir. Bahsi geçen araştırma izni talebi kapsamında Kasım 2016 tarihinde tabloda belirtilen okullarda öğrenim gören 12. Sınıf öğrencilerine bir ders saatinde ekteki Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Olgunluk Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Sınav Tutum Envanterinin gönüllülük ve gizlilik esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekindeki mühürlü ölçeklerin kullanılması komisyonumuzca uygun görülmüştür. Alınan izin doğrultusunda herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmeyecek olup, aynı zamanda elde edilen veriler araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Bu çerçevede araştırmanın okul müdürünün de uygun göreceği zamanlarda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

.../.../2016

Necmettin YALINALP

Vali a.


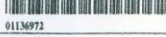
Vali Yardımcısı

S.N.	İLÇE ADI	OKUL ADI
1	ORTAHIŞAR	Trabzon Merkez Fen Lisesi
2	ORTAHIŞAR	Trabzon Anadolu İmam Hatip Lisesi
3	ORTAHIŞAR	Trabzon Spor Lisesi
4	ORTAHIŞAR	Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi
5	ARSİN	Arsin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6	AKÇAABAT	Akçaabat Anadolu Lisesi
7	AKÇAABAT	Akçaabat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
8	AKÇAABAT	Akçaabat Çok Programlı Anadolu Lisesi
9	AKÇAABAT	Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi
10	DÜZKÖY	Düzköy Anadolu Lisesi
11	DÜZKÖY	Düzköy Nazım Kayhan Çok Programlı And. Lisesi
12	YOMRA	Yomra Fen Lisesi
13	YOMRA	Yomra Hacı Hakkı Çalık Anadolu İmam Hatip Lisesi

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 2302094-1411
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Mesut KAŞ (Şb.Mdr.)
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Ek 6. Etik Kurul Onayı

	<p style="text-align: center;">T.C. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİK Hukuk Müşavirliği</p>	<p>Karadeniz Teknik Üniversitesi Hukuk Müşavirliği - Hukuk Müşavirliği İdari Personel Birimi 27/12/2016 10:32 - 82554930-050.99-E.96834</p>  <p>01136972</p>
		<p>Sayı : 82554930-1883 Konu : Etik Kurul Kararı</p> <p style="text-align: right;">27/12/2016</p>
<p>Sn. Prof. Dr. Hatice ODACI</p> <p>"On İkinci Sınıf Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Umut Düzeyi İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " adlı BAP 06 proje önerisi için gerekli olan Etik Kurul incelemesi yapılmış ve onay verilmiştir.</p> <p>Bilgilerinizi rica ederim.</p>		
		<p>Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU Rektör Yrd.</p>
<p>61080 – Trabzon / TÜRKİYE Tel: +90 (462) 377 21 07 Faks: +90(462) 377 43 99 www.ktu.edu.tr</p> <p style="text-align: right;">Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat Eivan ÖZTÜRKMEN hukukmusavirligi@ktu.edu.tr</p> <p style="text-align: right;">Sayfa 1 / 1</p> <p>Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidinde http://e-belge.ktu.edu.tr adresinden Belge Num.:82554930-050.99-E.96834 ve Barkod Num.:1136972 bilgileriyle erişebilirsiniz.</p>		

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

05.12.1991 tarihinde Trabzon'da doğdu. İlkokulu Şimşirli Köyü İlkokulunda, ortaokulu Ayfer Karakullukçu Ortaokulunda, ortaöğretimi ise Ahmet Can Bali Lisesinde tamamladı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun oldu ve aynı yıl Düzköy Hafız Mehmet Oflluoğlu Ortaokulu'na rehber öğretmen olarak atandı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2017 yılından itibaren Pelitli Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu'nda psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Gülsen ŞAHİNLER, Pelitli Mah. Şirin Sok. Şirinkent sitesi E blok No: 10, Kat: 3
Ortahisar/TRABZON

E-Posta : gulsenkaya231225@hotmail.com

Tel : (0538) 282 33 23