

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

**ÜNİVERSİTE SINAVLARINA HAZIRLANAN ERGENLERİN  
BAĞLANMA STİLLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ İLE SINAV  
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Evren ERZEN**

**TRABZON  
Haziran, 2013**

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

**ÜNİVERSİTE SINAVLARINA HAZIRLANAN ERGENLERİN  
BAĞLANMA STİLLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ İLE SINAV  
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Evren ERZEN**

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

**Tezin Danışmanı  
Doç. Dr. Hatice ODACI**

**TRABZON  
Haziran, 2013**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. ..../.../2013**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hatice ODACI .....**

**Üye : Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN .....**

**Üye : Yrd. Doç. Dr. Zehra Nesrin BİROL .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN**

**Enstitü Müdür Vekili**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Evren ERZEN**

**10/06/2013**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin bağlanma stilleri ile öz yeterlik algılarının sınav kaygılarıyla olan ilişkileri araştırılmıştır. Çalışmanın üniversite sınavına hazırlanmakta olan öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilmediklerimi öğreten, her konuda yanımda olan, çalışmamın her satırıyla büyük bir özenle ve emekle ilgilenen, bana her zaman moral veren ve koşulsuz olarak güvenen, hakkını asla ödeyemeyeceğim tez danışmanım kıymetli hocam Doç. Dr. Hatice ODACI'ya yürekten teşekkür ediyorum.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yepyeni bilgilerle tanışmamı sağlayan değerli hocalarım, Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya, Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN'a; kendilerinden aldığım tek dönemlik derste bile hiçbir sorumu yanıtsız bırakmadan yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN'a ve Yrd. Doç. Dr. Servet ÇELİK'e teşekkür ediyor, bölümde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olan tüm meslektaşlarıma gülyüzlerinden, iyi niyetlerinden ve yeri geldikçe yardımlarını esirgememelerinden ötürü şükranlarımı sunuyorum.

Öğretmenlik yıllarımda yüksek lisans aşamasında Milli Eğitim'de karşılaştığım zorluklar sırasında tüm engellere rağmen desteklerini hiç esirgemeyen Rize Merkez Anaokulu'da görevli tüm öğretmen arkadaşlarıma, idareci olarak koşulsuz desteğini esirgemeyen değerli müdürüm Recep ÖZER'e teşekkür ediyorum.

Akademik hayata birlikte atıldığım sevgili yol arkadaşım Arş. Gör. Özkan Çıkrıkçı başta olmak üzere rehber öğretmeni arkadaşım Elif BÜLBÜL ALBAYRAK, aynı fakülteyi paylaştığım sevgili dostlarım Arş. Gör. Hüseyin ÖZTÜRK, Arş. Gör. Kıvanç BOZKUŞ, Arş. Gör. Zeki AKSU, Arş. Gör. Yavuz TOPKAYA, Arş. Gör., Kerem COŞKUN, Arş. Gör. Levent ZORLUOĞLU, Arş. Gör. Osman TAŞKIN ve Arş. Gör. Mustafa ÇETİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni bugünlere getiren aileme, zorlu yüksek lisans aşamasında her güçlüğe karşı gerçek güç kaynağım biricik eşime ve kendisiyle birlikte geçirmem gereken günleri akademik çalışmalarına ayırarak kendisini zorunlu bir fedakârlığa mecbur bıraktığım canım oğluma farkında olmadan verdikleri destekten ötürü sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Evren ERZEN

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER .....	V
ÖZET .....	X
ABSTRACT .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
GRAFİKLER LİSTESİ .....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVI
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	7
1.2. Araştırmanın Denenceleri .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	8
1.6. Tanımlar .....	8
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>9</b>
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	9
2.1.1. Bağlanma Stilleri .....	9
2.1.1.1. Bağlanma Stillerinin Tarihçesi ve Tanımı.....	9
2.1.1.2. Bağlanma Sisteminde Zihinsel Modeller .....	10
2.1.1.3. Bağlanma Stili Modelleri .....	11
2.1.1.3.1. Ainsworth'ün Üçlü Bağlanma Modeli .....	12
2.1.1.3.1.1. Güvenli Bağlanma .....	13
2.1.1.3.1.2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma .....	13
2.1.1.3.1.3. Kaçınan Bağlanma .....	14
2.1.1.3.2. Hazan ve Shaver'ın Üçlü Bağlanma Modeli .....	14
2.1.1.3.2.1. Güvenli Bağlanma .....	15
2.1.1.3.2.2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma .....	15
2.1.1.3.2.3. Kaçınan Bağlanma .....	16
2.1.1.3.3. Bartholomew'in Dörtlü Bağlanma Modeli .....	16
2.1.1.3.3.1. Güvenli Bağlanma .....	17
2.1.1.3.3.2. Saplantılı Bağlanma.....	18

2.1.1.3.3.3. Korkulu Bağlanma .....	18
2.1.1.3.3.4. Kayıtsız Bağlanma.....	19
2.1.1.4. Bağlanma Stilleriyle İlgili Araştırmalar .....	19
2.1.2. Öz Yeterlik .....	21
2.1.2.1. Öz Yeterlik Kavramının Tarihçesi ve Tanımı.....	22
2.1.2.2. Öz Yeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri .....	24
2.1.2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram .....	24
2.1.2.2.1.1 Karşılıklı Belirleyicilik .....	24
2.1.2.2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi .....	25
2.1.2.2.1.3. Öngörü Kapasitesi .....	26
2.1.2.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	26
2.1.2.2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi .....	27
2.1.2.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi .....	28
2.1.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları .....	28
2.1.2.3.1. Doğrudan Deneyimler .....	29
2.1.2.3.2. Dolaylı Deneyimler .....	30
2.1.2.3.3. Sözel İkna .....	31
2.1.2.3.4. Fiziksel ve Duygusal Durum .....	32
2.1.2.4. Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar .....	33
2.1.3. Sınav Kaygısı.....	36
2.1.3.1. Sınav Kaygısının Tarihçesi ve Tanımı .....	36
2.1.3.2. Sınav Kaygısının Boyutları .....	37
2.1.3.2.1. Bilişsel Boyut.....	37
2.1.3.2.2. Duyuşsal Boyut .....	38
2.1.3.3. Sınav Kaygısının Nedenleri .....	38
2.1.3.4. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	41
2.1.3.5. Sınav Kaygısının Tedavisi ve Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma .....	42
2.1.3.6. Sınav Kaygısıyla İlgili Araştırmalar .....	43
2.2. Literatür Taramasının Sonucu .....	45

<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>47</b>
3.1 Araştırmanın Yöntemi .....	47
3.2 Örneklem .....	48
3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu (KBF) .....	49
3.3.2 İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) .....	49
3.3.3 Öz Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ).....	50
3.3.4 Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	50
3.4 Araştırmanın İşlem Yolu .....	51
3.5 Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri .....	52
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>53</b>
4.1. Tanımlayıcı Bulgular .....	53
4.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterlilikleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	54
4.3. Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular .....	56
4.4. Farklı Lise Türlerine Devam Eden Öğrencilerin Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	58
4.5. Özel Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Sınav Kaygıları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular .....	62
4.6. Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular .....	64
<b>5. TARTIŞMA</b> .....	<b>65</b>
5.1. Değişkenler Arası İlişkiler ve Sınav Kaygısının Yordanması .....	65
5.2. Bağlanma Stilleri ve Sınav Kaygısı İlişkisi.....	65
5.2.1. Kayıtsız Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi .....	65
5.2.2. Güvenli Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi .....	67
5.2.3. Korkulu Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi.....	68
5.3. Öz Yeterlilik Sınav Kaygısı İlişkisi.....	69
5.4. Demografik Değişkenler .....	71
5.4.1. Lise Türleri ile Sınav Kaygısı İlişkisi .....	71
5.4.2. Cinsiyet ile Sınav Kaygısı İlişkisi .....	73
5.4.3. Özel Ders Alma Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi .....	74
5.4.4. Öz Yeterlilik ve Cinsiyet İlişkisi .....	75



<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>77</b>
6.1. Sonuçlar .....	77
6.2. Öneriler .....	78
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	78
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Dayalı Öneriler .....	78
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>80</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>104</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>113</b>

## ÖZET

### Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterlikleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu çalışma, üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri, öz yeterlik algıları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bağlanma stilleri ile öz yeterliğin sınav kaygılarını yordamadaki gücünün belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sınav kaygısının cinsiyete, devam edilen okul türüne ve özel ders alma durumuna dayalı farklılıkları ile öz yeterlik algısının cinsiyete göre farklılıkları incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Trabzon ilindeki Fen, Anadolu, Anadolu Öğretmen, Sağlık Meslek, Çok Programlı, Genel, Endüstri Meslek, Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde öğrenim gören 884 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Öz Yeterlik Ölçeği (Mısırlı Taşdemir, 2003), Sınav Kaygısı Envanteri (Spielberger, 1980; Öner, 2008) ve İlişki Ölçekleri Anketi (Griffin ve Bartholomew, 1994; Hazan ve Shaver, 1987: 514; Bartholomew ve Horowitz, 1991: 229; Collins ve Read, 1990: 647; Sümer ve Güngör, 1999) uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, tek yönlü MANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma bulguları kayıtsız, korkulu, güvenli bağlanma stili ve öz yeterlik ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu, bu bağlanma stillerinin ve öz yeterliğin sınav kaygısını yordadığını, ayrıca kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireyler ile öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek, güvenli bağlanan bireylerin ise düşük sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak bulgular öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını, erkeklerin kızlara oranla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını da ortaya koymaktadır. Ayrıca sınav kaygısı değişkeninin cinsiyet, devam edilmekte olan okul ve özel ders alma durumu gibi bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öz Yeterlik, Bağlanma Stilleri, Sınav Kaygısı, Üniversite Giriş Sınavı, Ergen

## ABSTRACT

### **The Investigation of Correlations among Attachment Styles, Test Anxiety and Self Efficacy of Adolescents who Prepare to University Entrance Examination**

This study has been conducted to investigate the correlations among test anxiety, attachment styles and self-efficacy of adolescents who prepare to university entrance examination and to determine the predicting power of attachment styles and self efficacy over test anxiety. Also, differences of test anxiety levels with regard to gender, attachment styles, attended school type and the case of taking private tutoring and differences of self-efficacy levels with regard to gender were investigated.

The sample of the study consists of 884 senior (fourth grade) high school students attended to Science, Anatolian, Anatolian Teacher, Medical, Multi Programmed, General, Industrial Vocational and Hotel Management and Tourism Vocational High Schools located in Trabzon during the 2012-2013 academic years. A demographic data form developed by the researcher, Self-Efficacy Scale (Mısırlı Taşdemir, 2003), Test Anxiety Inventory (Spielberger, 1980; Oner, 2008), and Relationships Scales Questionnaire (Griffin and Bartholomew, 1994; Hazan and Shaver, 1987: 514; Bartholomew and Horowitz, 1991: 229; Collins and Read, 1990: 647; Sumer and Gungor, 1999) were used to collect data. Independent Samples t test, one way MANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression techniques were applied to analyze data.

Research findings showed that there were significant relationships between dismissive, fearful, secure attachment styles, self efficacy and test anxiety, these attachment styles were predicting test anxiety, also; students who had dismissive and fearful attachment styles and low self efficacy levels had higher test anxiety levels, and students who have secure attachment style had lower test anxiety levels. Additionally, findings pointed out that self efficacy levels differentiated with regard to gender, and males had higher self-efficacy levels than females. Also it was found that the test anxiety variable differentiated with regard to some demographical variables such as gender, school type and the case of taking private tutoring.

The results were discussed in the light of relevant literature and suggestions were made.

**Key Words:** Self Efficacy, Attachment Styles, Test Anxiety, University Entrance Examination, Adolescence

## TABLolar LİSTESİ

<b><u>Tablo No</u></b>	<b><u>Tablo Adı</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1	Sınav Kaygısının Nedenleri .....	41
2	Sınav Kaygısının Belirtileri.....	42
3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	48
4	Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular.....	53
5	Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı İşlemi Sonuçları.....	55
6	Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinin Sınav Kaygılarını Açıklama Düzeylerini Gösteren Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	56
7	Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü MANOVA Analizine Ait Levene Testi Sonuçları .....	57
8	Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları .....	57
9	Sınav Kaygısının Okul Türüne Dayalı Farklılıklarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü MANOVA Analizine Ait Levene Testi Sonuçları .....	59
10	Sınav Kaygısının Okul Türüne Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları .....	59
11	Sınav Kaygısının Özel Ders Alma Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü MANOVA Analizine Ait Levene Testi Sonuçları.....	62
12	Sınav Kaygısının Özel Ders Alma Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları.....	63
13	Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....	64

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b><u>Şekil No</u></b>	<b><u>Şekil Adı</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1	Bağlanma Sistemi Dinamiklerinin Çeşitli Yönleriyle Üç Büyük Bağlanma Yapısı .....	12
2	Öz yeterliğin Etkileşim İçerisinde Olduğu Etkenler .....	23
3	Karşılıklı Belirleyiciler.....	25
4	Öz Yeterlik Kaynakları .....	29
5	Sınav Kaygısının İşlemsel Modeli .....	39
6	Araştırma Sonucunda Elde Edilen İlişkilerin Yapısı.....	47

## GRAFİKLER LİSTESİ

<b><u>Grafik No</u></b>	<b><u>Grafik Adı</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1	Tanımlayıcı İstatistik Bulgularına İlişkin Sütun Grafiği .....	54
2	Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları.....	64

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>WHO</b>	: World Health Organization
<b>KBF</b>	: Kişisel Bilgi Formu
<b>SKE</b>	: Sınav Kaygısı Envanteri
<b>ÖYÖ</b>	: Öz Yeterlik Ölçeği
<b>İÖA</b>	: İlişki Ölçekleri Anketi

## 1. GİRİŞ

Bağlanma kavramı ilk kez 1950-1960 yılları arasında John Bowlby tarafından ebeveynlerle çocuk arasındaki bağı açıklamak amacıyla ileri sürülmüştür (Bowlby, 1958: 351). Bağlanma davranışı ortaya çıktığı ilk zamanlarda hayvan davranışı bilimi (etoloji) çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmacılar Mary D. Salter Ainsworth ve John Bowlby, başlarda birbirlerinden bağımsız olarak araştırmalarını bu alanda yoğunlaştırmış (Bretherton, 1992: 759), sonrasında birlikte çalışarak bu kavramı geliştirmişlerdir (Ainsworth ve Bowlby, 1991: 333). Bowlby' nin bağlanma kuramına ilişkin bu çalışmaları, anne-çocuk etkileşimine yönelik diğer bilimsel araştırmaları da tetiklemiştir (Ainsworth, 1985: 771).

Bağlanma davranışı bir insan veya hayvanın kendisi ve annesi arasında, çocuğu anneye bağlayan duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth ve Bell, 1970: 50). Ancak bağlanma figürü olarak adlandırılan kişi, çocuğun bakım ve güvenliğini sağlayan annesi dışında bir başka kişi de olabilir (Ainsworth, 1979: 932).

Araştırmalar gözden geçirildiğinde baba kavramının sürekli ikinci planda bırakıldığı görülmektedir. Bowlby'e göre babanın görevi, annelik görevini yerine getirebilmesi için eşine destek olmaktır (Bretherton, 1992: 766). John Bowlby'nin oğlu Richard Bowlby ile babasının araştırmaları üzerine yapılan bir söyleşide baba kavramının ikinci planda oluşuyla ilgili değerlendirmeleri kendisine sorulmuştur. Oğul Bowlby aynı soruyu babasına sorduğunda babasının "Bunu sana net olarak açıklayamam ama bir çocuk iki anneye ihtiyaç duymaz" dediğini aktarmış ve kendisinin bunun nedeni olarak kültürel değerleri gördüğünü belirtmiştir. Oğul Bowlby, çocuğun güvenlik ve rahatlık ihtiyaçlarını annelerin, bir diğer önemli ihtiyaç grubu olan eğlence ve heyecan ihtiyaçlarını ise babaların karşıladığına dikkat çekmiştir. Bowlby ve McIntosh (2011: 551-552), batı kültüründe babanın görevinin çocuğu batı kültürüne hazırlamak olduğunu ancak orta ve uzak doğuda ise durumun bu şekilde olmayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, bağlanma stillerine yönelik olarak batıda yıllardır yürütülen çalışmaların doğuda da bağlanma stilleri ile cinsiyet değişkeninin ilişkisini incelemek amacıyla yürütülmesi halinde batıdakinden farklı sonuçlara ulaşılabilmesine işaret etmiş ve araştırmacılara bu bağlamda yol göstermiştir.

Bireyin bağlanma davranışı geliştirme nedenlerine bakıldığında bireylerin hayatta kalma ihtiyaçlarının ön plana çıktığı açıkça görülmektedir. Bebekler, fiziksel olarak bakımlarını sağlayan kişilerle yakınlık kurarlar. Böylece hem tehlikelerden korunurlar, hem



de dış çevreyi keşfetme ihtiyaçlarını bakıcının sağladığı güvenlik olanaklarından yararlanarak karşılarlar (Ainsworth, 1989: 709, 710; Sümer ve Güngör, 1999: 72). Bağlanma davranışı altı ay civarında ortaya çıkar ve bir yaş civarlarında gelişimini tamamlar (Bretherton, 1992: 768, 769). Çocuk, ihtiyaçlarını tatmin edemezse bağlanma sistemi olarak adlandırılan sistem devreye girer. Bu sistemde bebek, bakıcısının ihtiyaçlarını karşılaması için çeşitli tepkiler ortaya koyar, eğer bu tepkilere yanıt alamazsa protesto tepkileri göstermeye başlar (Sümer ve Güngör, 1999: 72). Kurulan bu bağlanma ilişkisi tüm insanlık için geçerlidir. Bebeklikte kurulan bu bağın bireyin gelecekteki ilişkilerini yönlendirmek için bir sistem olarak davranışları arasında yer aldığı bilinmektedir (Bretherton, 1992). Örneğin, güvenli bağlanma stiline sahip insanlar kendilerine güveni ve öz saygısı olan (Foster ve diğerleri, 2012: 65), daha kolay sosyal ilişkiye girebilen (Blehar, Lieberman, and Ainsworth, 1977: 182; Hazan ve Shaver, 1987: 522; Gore ve Rogers, 2010: 562) stresle başa çıkabilen, ilişkilerinde dengeli davranan (Bartholomew ve Horowitz, 1991: 226) bireylere dönüşmektedirler. Saplantılı bağlanma stiline sahip kişiler ise stresle başa çıkamayan, sosyal ilişkilerinde tutarsız ve abartılı tavırlar takınan bireylerden oluşmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991: 228; Howard ve Medway, 2004: 394). Kayıtsız bağlanma stiline sahip kişilerin öz güvenleri yüksektir (Bartholomew ve Horowitz, 1991:228). Bu bireyler, öfkeyle başa çıkabilmekte (Howard ve Medway, 2004: 398) ancak başkalarıyla ilişkiye girmekten kaçınılmaktadırlar (Sümer ve Güngör, 1999: 75). Korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin ise hem özgüvenleri düşük hem sosyal ilişkilere girmekten kaçınma eğilimine sahiptirler (Bartholomew, ve Horowitz, 1991: 228). Ayrıca bağlanma stili bireylerin akademik motivasyonları üzerinde de etkili bir kavramdır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin akademik öz yeterliklerinin yüksek olduğu bilimsel olarak ortaya konulmuştur (Gore ve Rogers, 2010: 569).

Öz yeterlik, yapılması gereken bir işin o birey tarafından nasıl yapılacağı ve ne şekilde düzenleneceğine dair kişide bulunan inançla ilişkili bir kavramdır (Bandura ve Schunk, 1981: 587). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının önemli bir bileşeni olan öz yeterlik kavramı, bireylerin performans (Bandura ve Locke, 2003: 87; Jaafar ve Ayub, 2010: 519; Chen, 2003: 79; Nicolaidou, 2012; Bandura ve Schunk, 1981: 586; Bandura, 1982: 122; Bandura ve Cervone, 1983: 1017; Bandura, Reese, ve Adams, 1982:5; Woolfolk Hoy, 2004: 8), güdülenme (Bandura ve Cervone, 1983: 1017), akademik başarı (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999: 258; Ferla, Valcke, Cai, 2009: 499; Afari, Ward ve Khine, 2012: 49; Yazıcı, Seyis ve Altun, 2011: 2319), problem çözme (Pajeras ve Miller, 1994: 193), motivasyon (Bandura, 1993: 117, Dinther, Dochy ve Segers, 2011: 95), yaratıcılık (Mathisen ve Bronnick, 2009: 21), olumsuz olayları kontrol altına alabilme (Bandura, 1982: 122; Bandura, Reese, ve Adams, 1982: 5) ve kavrama

(Tsai, Ho, Liang ve Lin, 2011: 757) ile olan ilişkilerini açıklamaya yardımcı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik, bireylerin hislerini, düşüncelerini, kendilerini ne şekilde güdülediklerini ve nasıl davranacaklarını belirler. Öz yeterliği harekete geçiren dört etmen bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, duygusal, güdülenme ve seçim süreçleridir. *Bilişsel süreç*, kişilerin zihinsel olarak kendilerini gerçekleştirilecek göreve hazırlamaya yöneldikleri görülmektedir. *Güdülenme süreci*, kişilerin başarılacak olan işe dair inançları yapıcı şekilde organize etmektedir. Örneğin öz yeterliklerine dair yüksek inançları olan bireylerin başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlamaktayken, öz yeterlik inançları düşük bireylerin bunu yeteneksizliklerine bağladıkları ortaya konulmuştur. Buradan yola çıkarak öz yeterliğe sahip olmanın güdülenmeyi olumlu etkilediği ve bunu yaparken kişinin yeteneklerine olan inancıyla bir ilişki kurmadığı için kişiliğine zarar gelmesini engellediği sonucuna ulaşılabılır. Bir diğer etmen olan *duygusal süreçte* kişilerin olumsuz duygu ve düşüncelerle başa çıkma yetileri üzerinde durulmuştur. Öz yeterlik algısı yüksek bireylerin kendilerini olumsuz düşüncelere kaptırmak yerine bu düşüncelerle başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu süreçlerin sonucusu olan *seçim süreci* ise karşılıklı bir süreçtir ve bireyler öz yeterlik algılarının da etkisiyle içerisinde bulunacakları çevreyi seçmekte, içerisinde buldukları çevre de onları belirli bir noktaya taşımaktadır (Bandura, 1994: 3-8). Bir başka deyişle seçim süreci etkileşimli olarak, kişinin öz yeterlikleri doğrultusunda hayatlarındaki kararlarda rol alan bir süreçtir ve bireylerin hayatlarını şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Sınav kaygısı kavramı, ilk kez Sarason ve Mandler'in 1952 yılında Yale Üniversitesinde gerçekleştirdikleri bir araştırma sırasında bilimsel olarak ele alınmıştır (Sarason, 1980'den aktaran: Hembree, 1988: 47). Daha sonra Goleman, duygusal zekâyâ ilişkin eserinde bu kavramın ortaya çıkışının 1960 yılında Richard Alpert tarafından ileri sürüldüğünü belirtmiştir (Goleman, 2009: 123) ancak 1952 yılında Sarason ve Mandler tarafından gerçekleştirilen çalışmanın kayıtları, Goleman'ın aktardığı bilgilerin hatalı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Sınav kaygısı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Yapılan kapsamlı tanımlardan birinde sınav kaygısı; sınav veya benzeri değerlendirilme durumlarının yaratacağı olası olumsuz sonuçlar veya başarısızlıkla ilgili endişenin eşlik ettiği fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak nitelendirilmektedir (Sieber, O'Neil ve Tobias 1977'den aktaran: Zeidner, 1998: 17). Diğer bir tanıma göre ise sınav kaygısı; öğrencilerin sınav veya herhangi bir sınavma durumu sırasında hissettiği rahatsızlık, kaygı veya endişedir (Onyeizughbo, 2010:302). Araştırmacılar Liebert ve Morris (1967: 975), sınav kaygısını daha iyi açıklayabilmek adına bu kavramı 'duyuşsallık' ve 'endişe' olmak

üzere iki alt boyuta ayırmışlardır. Alt boyutlardan endişe kavramını kişinin kendi performansıyla ilişkili kaygının bilişsel ifadesi, duyuşsallık kavramını ise sınav stresi altında ortaya çıkabilecek otonomik tepkiler olarak tanımlamışlardır.

1990'lı yıllardan itibaren, sınav kaygısı kavramı çeşitli boyutlarıyla araştırılmaya başlanmış (Birjandi ve Alemler, 2010:44) ve sınav kaygısının çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin öz yeterliğin akademik bilgiyi ölçen sınavlardaki düşük performansla neden olan bir etmen olduğunu (Orbach, Lindsay, and Grey, 2007: 483; Reeve ve Bonaccio, 2008: 526), sınav kaygısındaki değişimin TSSB (Trauma Sonrası Stres Bozukluğu) belirtilerini yordamaya (Weems ve diğerleri, 2009: 218) ve TSSB'de tedaviye katkı sağladığını (Benight ve Bandura, 2004: 1129) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar arasında öz yeterliğin, sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Putwain ve Daniels, 2010: 8; Pintrich ve De Groot, 1990: 37; Akbaryborand ve Aminyazdi, 2009; Onyeizughbo, 2010: 299). Premuzic, Ahmetoğlu ve Furnham (2008: 258), yaptıkları araştırmada kişinin kendisine yönelik düşük düzeydeki inancın sınav kaygısının temel nedenlerinden birisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınav kaygısı, stresle çift yönlü bir ilişki içerisindedir. Sınav kaygısı bazen öğrencilerdeki stresin kaynağı olarak değerlendirilirken (Dwyer ve Cummings, 2001: 209), bazen de stres sınav kaygısını etkileyen temel etmenlerden birisi olarak gösterilmiştir (Sarason, 1981: 7). Bir başka ifadeyle, sınavdaki kaygı başa çıkılması gereken önemli bir gerginlik kaynağı olarak görülmüştür. Howard ve Medley (2004) ise bağlanma stillerinin de stresle başa çıkabilme becerisi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar, öz yeterlik düzeyi yükseldikçe stresin azaldığını ortaya koymuşlardır (Dwyer ve Cummings, 2001; Bandura, Cioffi, Taylor ve Brouillard, 1988: 479). Öz yeterlik ise bir yandan yapılan işle mücadele ederken öte yandan yapılan işin olumsuz etkilerinden koruyan bir etken olarak belirlenmiştir (Bandura, 2012: 32). Kısacası zorlu performans ve olumsuz psikolojik etkenlerle mücadele etmeyi gerektiren sınav kavramının yarattığı kaygının ilişkili olabileceği faktörlerle ilgili olarak elde edilen ipuçları, bu kavramın öz yeterlik ve bağlanma stilleriyle ilişkili olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır.

Sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve öz yeterlik alanlarında ele alınan demografik değişkenlere yönelik araştırmalarda ülkemizde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar arasında belirgin bir farklılık göze çarpmamaktadır. Öz yeterlik kavramına ilişkin gerek yerli gerek yabancı literatürde oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Literatürde öz yeterliğin cinsiyete göre farklılık göstermediğini (Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu, ve Soran, 2006: 286; Harurluoğlu ve Kaya, 2009: 481 Üstüner, Demirtaş, Cömert, ve Özer, 2009: 1; Azar, 2010: 246; Coşkun, Özer, ve Tiryaki, 2010: 123), erkekler lehine

farklılık gösterdiğini (Terzi ve Mirasyedioğlu, 2009:263; İpek ve Bayraktar, 2009: 74; Taşdemir, 2012: 47) ya da kızlar lehine farklılık gösterdiğini (Özenoğlu Kiremit ve Gökler, 2010: 48; Çevik, 2011: 145; Ekici, 2009:25) ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunlukla üniversitede öğrenim görmekte olan çeşitli branşlara ait öğretmen adayları örnekleme üzerinde gerçekleştirildiği (Yılmaz ve diğerleri, 2006; Harurluoğlu ve Kaya, 2009; Üstüner ve diğerleri, 2009; Azar, 2010; Coşkun ve diğerleri, 2010; İpek ve Bayraktar, 2009; Özenoğlu Kiremit ve Gökler, 2010; Çevik, 2011), üniversite giriş sınavı öncesinde bulunan lise çağındaki ergenleri örneklem olarak alan daha az sayıda çalışma (Terzi ve Mirasyedioğlu, 2009; Taşdemir, 2012) bulunduğu gözlenmiştir.

Lise türlerinin öz yeterlikle ilişkisine dair yapılan araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Terzi ve Mirasyedioğlu (2009)'nun çalışmasında ele alınan beş lise türünden (Genel Lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi) Anadolu liseleri öğrencilerinin öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuşken, Taşdemir (2012)'in çalışmasında Fen Lisesi, Genel Lise ve Anadolu liseleri arasında Fen Lisesi; ve Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Genel Liselerden Anadolu Öğretmen Lisesi lehine sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz (2006) ise Genel, Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerini ele aldığı çalışmasında herhangi bir farklılık bulamamıştır.

Litaratürde cinsiyet ve öz yeterlik değişkenlerinin ilişkisine yönelik olarak çok çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında cinsiyetle öz yeterlik arasındaki ilişkide erkeklerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu (Pajeras ve Miller, 1994: 193; Keefe ve diğerleri, 1997: 195; Schwarzer, Babler, Kwiatek, Schröder ve Zhang, 1997: 82; Porter, Keefe, McBride, Pollak, Fish, ve Garst, 2002: 174) ve iki cinsiyet için de farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Pajeras ve Kranzler, 1995: 426; Torkzadeh, Pflughoeft ve Hall, 1999: 307; Chen, 2003: 73).

Literatürde; genel olarak zihinsel aktivite gerektiren becerilerde kadınların, fiziksel aktivite gerektiren ve bilgisayar kullanımı gibi erkek ilgilerine daha çok hitap eden alanlarda ise erkeklerin daha yüksek yeterlik inancı sergiledikleri belirtilmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışı literatürde bağlanma stillerine yönelik elde edilmiş olan demografik değişkenlere dair veriler arasında da öz yeterlik çalışmalarında olduğu gibi çeşitlilik söz konusudur. Örneğin bağlanma stilleri ve cinsiyet arasında ilişki bulamayan (Tracy, Lamb, ve Ainsworth, 1976: 576; Blehar ve diğerleri, 1977: 188, Howard ve Medway, 2004: 396, De Rick, Vanheule, and Verhaeghe, 2009: 104, Nosko, Tieu, Lawford, ve Pratt, 2011: 650, Surcinelli, Rossi, Montebanocci ve Baldaro, 2011: 528) ya da kadınların saplantılı, erkeklerin kayıtsız bağlanma stili puanlarının daha yüksek olduğu çalışmalara (Bartholomew ve Horowitz, 1991: 230, 231) rastlamak mümkündür. Kimi çalışmalarda ise

bağlanma stilleri ve cinsiyet arasında güvenli bağlanma stiline dair erkekler lehine farklılaşma belirlenmiştir (Işın, 2003: 123; Onur, 2006: 137).

Sınav kaygısına dair demografik değişkenlere yönelik araştırmacıların çok sayıda çalışma yürüttüğü ve bu bağlamda pek çok farklı sonuca ulaştıkları gözlenmiştir. Sınav kaygısıyla cinsiyet değişkeninin ilişkisine bakıldığında cinsiyet ve sınav kaygısı arasında ilişkinin olmadığını (Genç ve diğerleri, 1999: 38; Putwain ve Daniels, 2010: 10) ortaya koyan çalışmaların yanı sıra yaş ve sınav kaygısının ters orantılı olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Bonaccio ve Reeve, 2010: 622). Sınav kaygısı ve cinsiyet ilişkisine yönelik yürütülen çalışmalarda kadınların daha çok sınav kaygısı sergilediğini (Ergene, 2011: 320; Atlı, Sayın, ve Coşar, 2012: 87; Şahin, Günay ve Batı, 2006: 107; Gürses, Kaya, Doğar, Güneş, ve Yolcu, 2010: 1005; Bonaccio ve Reeve, 2010: 622), cinsiyet ve sınav kaygısı arasında ilişki olmadığını (Piji Küçük, 2010: 44; Akman, İzgi, Bağçe, ve Akıllı, 2007:3; Aydın ve Takkaç, 2007: 263) ve sınırlı sayıda da olsa erkeklerin daha yoğun sınav kaygısı yaşadığını (Baştürk, 2007:163) bulgulayan veriler elde edilmiştir.

Yukarıda aktarılan kuramsal çerçeve doğrultusunda öz yeterlikleri yüksek, güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu çalışmada üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin sahip oldukları bağlanma stilleri, öz yeterlik algıları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiler ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın üniversite sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin sınav kaygısına yönelik yürütülen ve yürütülecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bağlanma stilleri ile öz yeterliğin sınav kaygılarını yordamadaki gücünü belirlemektir.

### **1.2. Araştırmanın Denenceleri**

1. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlik düzeyleri, sınav kaygılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.
2. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Üniversite giriş sınavına hazırlanan öz yeterlik düzeyleriyle sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
4. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlik düzeyleri ile sınav kaygıları demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde her yıl yüz binlerce öğrenci üniversite giriş sınavına hazırlanmaktadır. Enerji dolu ergenlik çağında aylarca bir sınava çalışarak bir üniversiteye girebilmek için çabalayan gençler, mesleki geleceklerini bir sınava bağlamış olmaktan, aile ve çevre baskısı gibi pek çok olası faktörden dolayı çok yoğun kaygı duymaktadırlar. Sınavı kazanıp kazanamayacağı ile ilgili yoğun düşüncelere kendini kaptırarak mutsuzlaşan gençleri, düşünsel olarak yitirmek, ülkemizin aydınlık olmasını arzuladığımız geleceği için istenmeyen bir durum olacaktır.

Sınava giren ergenlere bakıldığında bazılarının çok yoğun bir sınav kaygısı yaşadığı, bir kısmının kendinden emin, sağlıklı düzeyde kaygı hissettikleri görülmektedir. Aradaki bu farkın nereden kaynaklandığı cevaplanması gereken önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu soruya cevap verilmesiyle yüz binlerce öğrencinin maruz kaldığı bir kaygının nedenini belirlemeye yönelik yürütülen çalışmalara katkı sağlanabilir ve gençlere yardımcı olacak uygulamalar için önemli bulgulara ulaşılabilir.

Kendisine güvenen, başarabileceğine olan inancı yerinde olan, başarıya giden yolda çalışmalarını planlayabilen ve başa çıkma becerileri gelişmiş öğrenciler; bu zorlu sınavda nispeten daha az yıpranacaklardır. Oysa kendisine güveni olmayan, başarabileceklerine dair algılamaları çarpık ve güçlükler karşısında çabuk yılgınlığa kapılan bireylerin, sınavın getireceği pek çok yıpratıcı faktörden daha fazla etkilenerek yoğun sınav kaygısı

yaşaması ve bu yoğun kaygının eşlik edebileceği çeşitli sorunlarla yüz yüze gelmesi olasıdır. Dolayısıyla ergenlerin sınav kaygılarının altında yatan nedenlerin belirlenmesi ve azaltılmasına yönelik stratejilerin uygulamaya konulması, ergenlerin daha sağlıklı bireyler olarak topluma katılmalarına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda araştırmada yer almakta olan değişkenler arasındaki ilişki, ergenlerin üniversite sınavına sağlıklı bir şekilde hazırlanma ve öncelikle akademik hayata, sonrasında da çalışma hayatına katılmaları konularına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği benzer örneklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen bağlanma stilleri, öz yeterlik ve sınav kaygısı düzeyleri çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

#### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlik düzeylerinin sınav kaygılarını etkilediği varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin ölçek maddelerini içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

#### 1.6. Tanımlar

**Bağlanma Stili (Attachment Style):** Çocuğun anneye karşı geliştirmiş olduğu bağlanma davranışını açıklamakta kullanılan bir terimdir (Bowlby, 1958:351).

**Öz Yeterlik (Self-Efficacy):** Öz yeterlik, bireyin belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına dair kişide bulunan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391).

**Sınav Kaygısı (Test Anxiety):** Öznel bir kaygı türü olarak sınav kaygısı; değerlendirilme durumlarında karşılaşılabilecek başarısızlık olasılığına karşı gösterilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerdir (Ziedner ve Safir, 1989: 175,176)

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yer alan değişkenlerin tanımları, tarihsel gelişimleri ve bileşenlerine ilişkin bilgilerin yanısıra araştırmada yer alan değişkenlerle ilgili yapılmış önceki çalışmalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

#### **2.1.1. Bağlanma Stilleri**

Bağlanma stilleri başlığı altında, kavramın tanımı ve özelliklerinin yanı sıra kuramcıların geliştirdikleri farklı bağlanma modelleri, yaş dönemlerine göre bağlanma stilleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca son kısımda konuyla ilgili gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

##### **2.1.1.1. Bağlanma Stillerinin Tarihçesi ve Tanımı**

İngiliz bir psikolog olan Bowlby (1907-1990), bağlanma kavramının yaratıcısı olarak bilinmektedir (Bowlby ve Mcintosh, 2011:549). Bowlby Freud'un psikanalitik kuramından etkilenmiş olmasına karşın, kişinin duygulanım bozukluklarının altında fantezilerin değil gerçek yaşam deneyimlerinin olduğuna inanmaktadır (Ainsworth, 1992: 668). Kişilik gelişiminde aile içi deneyimlere odaklanan Bowlby'nin, kuramını geliştirirken çalışmalarını bu inancı doğrultusunda şekillendirdiği söylenebilir.

Kuramın ortaya çıkışı 1958 yılına denk gelmiş olsa da (Bowlby, J., 1958:351) kökenleri 1944 yılına kadar uzanmaktadır. Bowlby, 44 çocuk hırsız üzerindeki gözlemleri neticesinde annenin bilinçli ve bilinçsiz tepkilerinin çocuk üzerinde etkili olduğunu, bunun yanı sıra hırsızlık suçuna bulaşmış çocukların önemli bir kısmının bir sebepten ötürü güvenli bir evde yaşamadıklarını, evlerinden uzun süre ayrı kaldıklarını belirlemiştir (Bowlby, 1944: 19).

1950 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Bowlby'yi akıl sağlığı konusunda danışman olarak belirlemiştir. Bowlby, 1951 yılında örgüte sunduğu raporunda çocuğun anne figürü tarafından sevilmesinin önemini açıklamıştır. Bowlby'nin bu çalışması, çocuk bakımı ile ilgili politikaların değişmesinde ön ayak olmuştur (Ainsworth, 1992: 668). Bowlby'nin ayrıntılı gözlemlerinden doğan bağlanma kuramı, insanların anne-çocuk ilişkileri hakkındaki görüşlerinin değişmesine yol açmış, ortaya çıkan yenilikçi atmosfer Ainsworth gibi kuramcılarının da alana yönelmesini sağlamıştır. Ainsworth, kurama getirdiği



yenilikçi bakış açısıyla Bowlby'nin kuramının deneysel olarak sınanabilirliğini ortaya koymakla kalmamış kuramın kapsamını da genişletmiştir (Bretherton, 1992: 759).

Ainsworth ve Bowlby, bağlanma kuramına yönelik çalışmalarını birbirlerinden ayrı olarak sürdürmüşlerdir (Bretherton, 1992: 759). Ancak sonra, Ainsworth Londra'daki Tavistock Kliniği'ne gelerek Bowlby'nin araştırma ekibine dört yıl süreyle dâhil olmuştur. Ainsworth Etolojik (Hayvan davranışlarını inceleyen psikoloji dalı) yaklaşımı tanımlamış ve kuramla bütünleştirmiştir. 1953'te Londra'dan ayrılan araştırmacı 1967 yılında Uganda ve 1978 yılında Baltimor' da deneysel çalışmalar yürütmüştür (Ainsworth ve Bowlby, 1989: 333; Bretherton, 1992: 772; URL-4, 2012; Main, 2000: 1056). Ainsworth'ün deneysel çalışmaları pek çok araştırmacıya ilham kaynağı olmuş ve yol göstermiştir. Bu araştırmacılardan biri olan Grossman, 1973 yılında Ainsworth'le Baltimor'da tanışmıştır. Ainsworth'un etolojik yaklaşımıyla ilgilenen Grossman, onun evlere giderek aileleri doğrudan gözlemlemesinden çok etkilendiğini ifade etmiştir (Grossman ve Grossman, 1999: 224).

Bağlanma kuramının insanın yaşamını sürdürmesinde hayati role sahip oluşu, bu kuramı günümüz biliminin ilgi alanlarından birisi haline getirmiştir. Bell ve Ainsworth, 1972:1186), bağlanma stillerinin kişinin genetik kodlarına kazınmış, hayatta kalmayı sağlayan ağlama gibi davranışların anlaşılmasına açıklık getirdiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda tanımlanan bağlanma kavramı, çocuğun anneye karşı geliştirmiş olduğu bağlanma davranışını açıklamakta kullanılan bir terimdir (Bowlby, 1958:351).

### **2.1.1.2. Bağlanma Sisteminde Zihinsel Modeller**

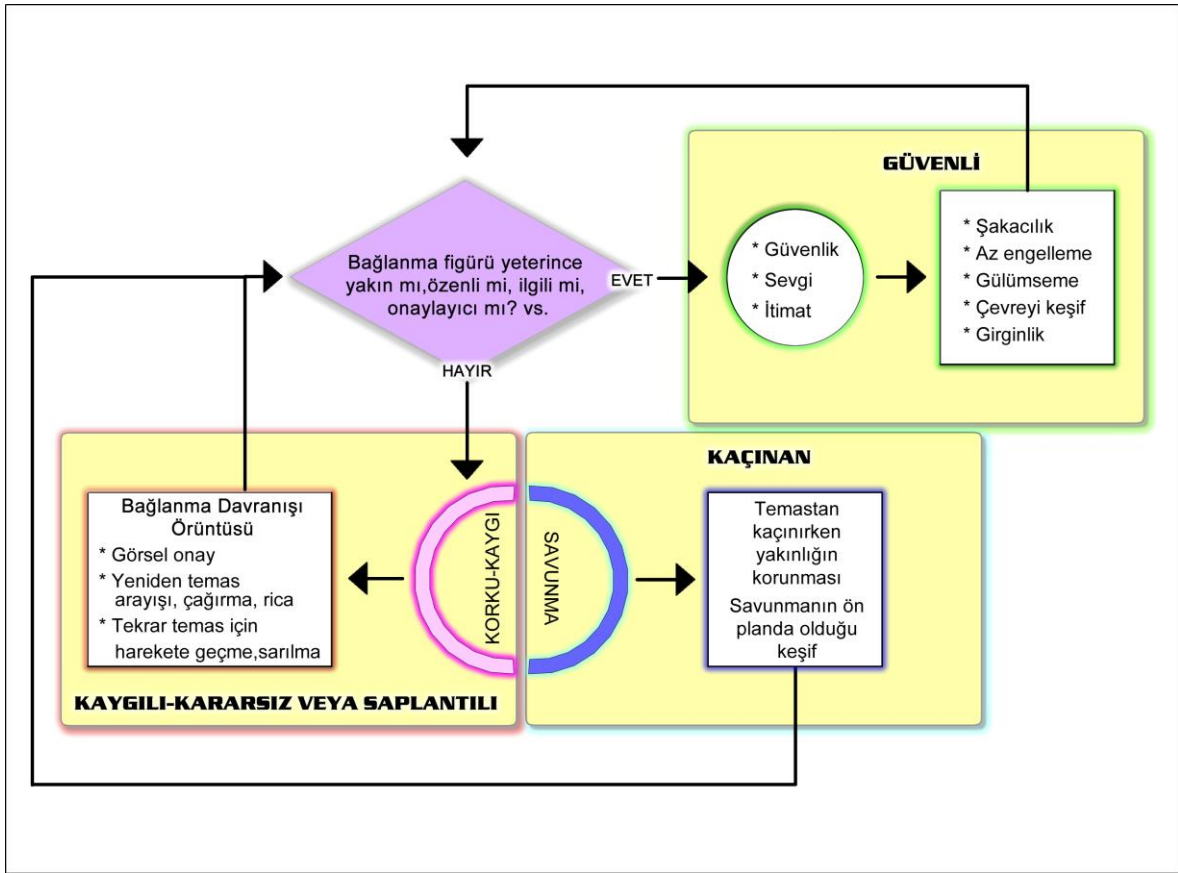
Bağlanma sistemi, bireye hayatta kalmasına yardımcı olacak bazı üstünlükleri sunmaktadır. Kişi, doğumundan itibaren karşısındaki bireylerle duygusal bağlar geliştirerek hayatta kalmaya çalışır. Bireyin bu yaşam becerisine bağlanma sistemi denilmektedir. İnsan, dünyaya gelir gelmez kendisine bakım hizmeti sunan kişilere karşı bağlılık geliştirmekte, bu bağlılık kendisine tehlikelerden korunma ve bağlanılan kişinin güvenlik olanaklarından yararlanarak çevreyi keşfetme olanağı sunmaktadır. Bağlanma sisteminin temel hedefi bakıcıyla yakınlığın korunmasıdır. Bakıcıya erişebilme olanağının sınırlandırılması anında bağlanma sistemi devreye girmektedir. Bu durumda, çocuk ortaya koyacağı bazı tepkilerle bakıcının ilgisine tekrar ulaşmaya çalışır. Çocuğun bu ilgiye tekrar ulaşabilmesi, 'hissedilen güvenliğe' erişmeyi sağlamakta ancak çocuk bakıcının ilgisine tekrar ulaşamazsa çocukta protesto tepkileri ortaya çıkmaktadır. Bakıcıdan uzak kalmaysa kopma davranışını tetiklemektedir. Bağlanma aşamasında talep ettikleri rahatlık kendilerine sunulan bireyler, kendilerini değerli ve özel hissederken reddedilen ve savsaklanan bireyler ise kendilerini değersiz hissetmektedirler. Kısacası bağlanma

sisteminde çocuk - bakıcı ilişkileri üzerine kurgulanan dört davranış örüntüsünün varlığından söz edilebilir. Bunlar: Yakınlığı arama ve koruma, ayrılığı protesto etme, bakıcıyı güvenli üs olarak kullanma (Keşif için), bakıcıyı sağlam sığınak olarak kullanmadır (Güvenlik ve destek için) (Cassidy, 1988: 121-122; Main, Kaplan ve Cassidy, 1985: 77; Sümer ve Güngör, 1999: 73). Eğer çocuk, bu genel davranış mekanizmasına bağlı olarak yabancı bir durumda terk edilecek olursa çocuk önce protesto davranışı göstermektedir. Sonuç elde edemeyecek olursa çaresizlik ve hüznün yaşamakta, son aşamada ise kopma davranışı sergilemektedir (Main, 2000: 1061).

Birey güvenli veya güvensiz bağlanma stillerinden birisine bağlılık göstermektedir. Güvenli bağlanan bireyler stresli durumlarda dahi kendilerini güvende hissederek keşfe yönelebilmektedirler. Güvenli bağlanmanın meydana gelmesi için tutarlı davranış sergileyen, duyarlı ve ulaşılabilir bir bakıcı gerekmektedir. Duyarsızlık, baskıcılık veya tutarsızlık halinde ise organizmada kaygılı bağlanma tutumu gelişmektedir. Reddedici veya ihmalkâr tutum ise çocukların zamanından erken kopma tepkisi geliştirmelerine neden olmaktadır. Zihinsel Model ya da İçsel Çalışan Model olarak adlandırılan yapılar, bireyin 'kendi benliği' veya 'başkaları' temelinde işlev gören ve davranışlarını bu yönde örgütlemesini sağlayan bir sistemdir. Bireyler, güvenli bağlanmanın ön koşulu olarak görülen birincil koşullu stratejileri veya güvensiz bağlanmalarını sağlayan ikincil koşullu stratejileri kullanmaktadırlar. Birincil stratejilerin kullanımında, bireyde karşısındakine güveni temel alan bir 'başkaları sistemi' geliştirmekteyken ikincil stratejilerin kullanımında başkaları tutarsız, güvensiz ve soğuk olarak algılanmaktadır. Bilincin sağladığı kontrol dışında çalışan bu sistem, davranışların yorumlanmasında bir araç olarak kullanılmaktadır (Bretherton, 1992: 781; Cassidy, 1988; Main ve diğerleri, 1985: 77; Sümer ve Güngör, 1999: 73).

### **2.1.1.3. Bağlanma Stili Modelleri**

Bağlanma stilleri, kişiyle karşısındaki arasında ortaya çıkan ilişkiler üzerine temellendirildiği için bağlanma stilleri de buna uygun şekilde 'benlik' ve 'diğerleri' kavramlarını esas alacak şekilde yapılandırılmışlardır. Bağlanma stillerinin yaş faktörü ve ölçme şekilleri bağlamında farklılaşması üç farklı bağlanma modelinin doğuşuna neden olmuştur. Bu modeller: Ainsworth'ün Üçlü Bağlanma Modeli, Hazan ve Shaver'ın Üçlü Bağlanma Modeli ve Bartholomew'in Dörtlü Bağlanma Modelleridir. Şekil 1'de üç bağlanma stili ve bu bağlanma stillerinin dinamikleri görülmektedir.



Kaynak: Hazan ve Shaver, 1994: 6

Şekil 1: Bağlanma Sistemi Dinamiklerinin Çeşitli Yönleriyle Üç Büyük Bağlanma Yapısı

### 2.1.1.3.1. Ainsworth' ün Üçlü Bağlanma Modeli

Ainsworth ve bir grup araştırmacının (1978), bir yaşındaki bebekler üzerinde yürüttüğü çalışma 'Yabancı Durum Yöntemi' esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde bebekler kendilerine yabancı gelecek ayrılık durumuyla karşı karşıya bırakılmışlar ve bebeklerin tepkileri kaydedilmiştir. Araştırmalar sonucunda üç bebek tipinin varlığı tespit edilmiştir. Birinci grup bebekler ayrılık halinde aşırı ağlamışlar ve kavuşma anlarında annelerinden kaçınma davranışı gösterip ağlamayı sürdürmüşlerdir. İkinci grup bebekler annelerini, çevrelerini keşfedebilmek için güvenli bir üs olarak kullanmışlardır. Ayrılık anında keşif durumu azalmış ve üzüntü yaşanmasına karşın kavuşma anında anneye yakınlık gösterilmiş ve ilişki içerisine girilmiştir. Son grup bebekler ise ayrılık öncesinde bazı endişe belirtileri göstermişlerdir. Ayrılık durumunda yoğun bir üzüntü hissedilmiş ve kavuşma anlarında ise zıt duygular yaşanmıştır. Bu gruptaki bebekler anneyi görünce yakın temas istemişler ancak etkileşime girmeyi

reddetmişlerdir. Tüm bu gözlemler sonucu Ainsworth ve ekibi, üç tip bağlanma şeklinin varlığını tespit etmişlerdir. Bunlar güvenli, kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleridir (Ainsworth, 1979: 932). Ainsworth'ün yenilikçi bağlanma stili uygulamalarının ardından çeşitli bağlanma stili modelleri ve uygulamaları geliştirilmiştir. Ancak uzmanlar yetişkin bağlanma stillerinin tek başına bir yapı olarak düşünülmesinin doğru olmadığını; kişinin kendine güveni ve başkalarıyla yakın ilişkilerinin tutarlı çocukluk çağı bağlanma stilleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Roisman, 2009: 122).

### **2.1.1.3.1.1. Güvenli Bağlanma**

Bir bebek ağladığında kendisine ilgi gösterilmekte ve bu ilgi, o bebeğe dünyadaki diğer insanlara güvenmeyi öğretmektedir. Güvenmeyi öğrenen bebek, yeterliklerini artırabilmekte ve başkalarına da empatiyle yaklaşabilmektedir (Mallon, 2008: 5). Güvenli çocuklar anneleriyle sıcak ve samimi ilişkiler kurmaktadır. Bu çocukların oyunları sırasında bebekleriyle olan iletişimlerinin gözlenmesi neticesinde güvenli bağlananların kurguladıkları hikâyelerin açık, net, olumlu ve destekleyici içerikte olduğu tespit edilmiştir (Cassidy, 1988: 130).

### **2.1.1.3.1.2. Kaygılı – Kararsız Bağlanma**

Ainsworth, 1978 yılında gerçekleştirmiş olduğu deneysel çalışması neticesinde günümüzde kabul gören üç bağlanma stilinin varlığını ortaya çıkarmıştır. Ancak Ainsworth'un modelinin ortaya çıkışının köklerinde pek çok ön çalışma bulunmaktadır. Ainsworth, Bell ve Stayton 1972 yılında ebeveyn-bebek tepkilerini inceledikleri bir araştırmada bebeklerin annelerine karşı geliştirdikleri bağlanma davranışlarında dikkat çekici bireysel farklılıklar olduğunu, bağlanma stillerinin belirlenmesinde kaygı, takip ve temas arayışının varlığından ötürü tek bir belirleyici kriterden söz edilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Bell ve Ainsworth (1972), modelin oluşmasına katkı sağlayan bir diğer araştırmada kaygılı görünüme sahip çocukların yere konulmayı istediklerini ve fiziksel yakınlıktan zevk almadıklarını kaydetmişlerdir. Ayrıca fiziksel yakınlığa karşı çıkan çocukların kararsız bir tutum sergiledikleri de belirlenmiştir. Kaygılı çocuklar, önce yere konulmayı istemişler; yere konulduklarında da protesto tepkileri vermişlerdir. Stayton ve Ainsworth (1973: 232) ise kaygılı ve güvenli olmayan özellikler sergileyen çocukların ayrılığa karşı protesto tavırları gösterdikleri, bu protestoyu ebeveyne kavuşma ve temasın kesilmesi durumlarında da sürdürdüklerini kaydetmişlerdir. Ayrıca bu çocuklar sık ve uzun süreli genel ağlama davranışları göstermişlerdir. Çocukların deney sırasında annelerinden

ayrıldıktan sonraki ağlama davranışlarının nedeni olarak annelerinin nerede olduğu ve erişilebilirliklerine dair hissettikleri kaygılar gösterilmiştir. Kaygılı bağlanma stiline ilişkin oluşumuna dair gerçekleştirilen bu öncü uygulamalar, Ainsworth'ün yabancı durum çalışmasıyla büyük ölçüde uyum göstermiş ve bebeklerin bağlanma davranışlarıyla olan ilişkileri bir model çerçevesine oturtulmuştur.

### **2.1.1.3.1.3. Kaçınan Bağlanma**

Yabancı durum örneğinde de aktarıldığı gibi kaçınan özellik gösteren bebekler ayrılık anlarını adeta kalıcı bir terk edilme gibi algılayarak anneye karşı protesto tepkileri göstermeye başlamış, bu protestolar kavuşma anlarında bile süreğenlik göstermiştir. Kaçınma davranışı daha çok kaygının ve çatışma durumlarındaki öfkenin azaltılmasına yardımcı olan, ancak anneye olan uygun mesafenin de korunmasını sağlayan bir savunma davranışı olarak görülmektedir (Ainsworth, 1979: 933). Ancak çocuklardaki kavuşma anında bile süren bu protesto tepkileri pekişecek olursa, çocukta kopma ve olumsuz davranışların gelişmesine sebep olabilmektedir (Main ve diğerleri, 1985).

Annelerin bağlanma stiline ilişkin oluşma aşamasındaki rolü, çocukluk çağı bağlanmalarının incelendiği araştırmaların eğildiği konu başlıklarından birisidir. Örneğin annelerine kaçınan tipte güvensiz bağlanan çocukların dürtülerini kontrol etmekte sorun yaşadıkları (Sues, Grossman, K. E. ve Sroufe, 1992: 54), kendilerine düşmanca davranılan çocukların olumsuz ve kaçınan bireylere dönüştükleri yürütülen bilimsel araştırmalar neticesinde ortaya çıkarılmıştır (Egeland ve Hiester, 1995: 482).

### **2.1.1.3.2. Hazan ve Shaver'ın Üçlü Bağlanma Modeli**

Araştırmacılar Hazan ve Shaver (1987), Ainsworth'ün bebeklik döneminde ele aldığı bağlanma stillerinin, yaşamın bir ileri safhasında da benzer nitelikler göstereceği öngörüsünden hareketle bağlanma stillerinin romantik ilişkilerde de geçerli olabileceğini düşünmüşler ve çalışmalarını 14 ila 82 yaş aralığındaki bireyler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar Hazan ve Shaver'i yanıltmamıştır. Güvenli bağlanan bireylerin romantik ilişkileri daha sağlıklı niteliktedir. Kıskançlık, cinsel çekicilik, güven, özlem gibi romantik ilişkilerin özellikleriyle eşleştirilen Ainsworth'ün bağlanma stilleri, bu geniş yaş aralığında da benzer özellikler göstermiş ve güvenli bireyler romantik ilişkilerini arkadaşça, mutluluk ve güven verici olarak tanımlamışlardır. Kaçınan bireylerin aşk deneyimlerinde yakınlıktan korktukları görülmektedir. Kaygılı bireyler ise ilişkilerini kıskançlık, duygusal iniş çıkışlar ve karşılıklı tutku ile ifade etmişlerdir (Hazan ve Shaver,

1987). Bu sonuçlar, bireylerin bağlanma stillerinin bebeklikten sonraki ilişkilerinde hayatlarını etkilemeye devam ettiği düşüncesini desteklemektedir.

### **2.1.1.3.2.1. Güvenli Bağlanma**

Güvenli bağlanma stili ebeveynler ve akranlarla olan ilişkilerin kalitesiyle yakından ilişkilidir. 12-14 yaş grubu üzerinde yürütülen çalışmalar, kendilerini güvenli bağlanma stiline sahip olarak görenlerin, akran ve ebeveynlerine karşı geliştirdikleri bağlanma davranışının daha yüksek kalitede yaşandığını ortaya koymaktadır (Muris, Meesters, Melick ve Zwambag, 2001:814). Yapılan araştırmalarda güvenli bağlanan bireyler, annelerini kız-erkek arkadaşların ve babanın üzerinde tutmuşlardır. Ayrıca romantik ilişki yaşayan güvenli bireyler bağlanma konusundaki destekle ilişkili olarak annelerine daha düşük puan vermelerine karşın bu gruptaki hiçbir birey, kız ya da erkek arkadaşlarını birincil bağlanma figürü olarak görmemişlerdir. Oysa güvensiz bağlanan bireyler, kız-erkek arkadaşlarını bağlanmada birincil figür olarak görme eğilimi göstermişlerdir (Freeman ve Brown, 2011: 653). Ailevi ilişkilerin sağlıklı yapılmasında etkin rol üstlenen güvenli bağlanmanın evlilik ilişkileri üzerindeki etkileri de araştırmacıların ilgisini bu sahaya çekmiştir. Yapılan incelemeler bağlanma stillerinin sağlıklı veya sağlıklı oluşunun evlilik uyumu, ruhsal sağlık (Shaker, Ashtiani ve Mahdavian, 2011) ve evlilik doyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Ottu ve Akpan, 2011: 3656). Bağlanma stillerinin evlilik ilişkileri üzerinde bu denli yapıcı etkiye sahip oluşu, psikoloji sahasında çalışan yapan bazı uygulamacılara da ışık tutmuş ve bağlanma stillerinin evlilik terapilerinde de kullanılabileceği fikrini doğurmuştur. Botlani, Shahsiah, Padash, Ahmadi ve Bahrami, (2012: 375), evliliklerinde sorun yaşayan bireylerin, bağlanma stilleri temelinde çift terapisi gördükten sonra evliliklerindeki cinsel doyum ve içtenliklerinde artış gözlemişlerdir.

### **2.1.1.3.2.2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma**

Hazan ve Shaver (1987), kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin gerçek aşkı bulduklarını nadiren düşünmelerine karşın daha sık âşık olma eğilimi gösterdiklerini belirlemiştir. Araştırmadaki katılımcılar romantik ilişkilerin önce artış gösterdiğini, süreç içerisinde sönüp gittiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda ise kaygılı bağlananların ilişkilerinde kıskanç, kendilerinden şüphe duyan, yanlış anlaşıldığını ve kabul görmediğini düşünen bireyler oldukları ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmanın sonucuna göre ise kaygılı bağlanan bireylerin eşlerine daha az inandıkları, onları daha az güvenilir buldukları kaydedilmiştir (Collins ve Read, 1990:659). Bu veriler Hazan ve Shaver'ın (1987) öngördüğü şekilde Ainsworth (1978) modeliyle uyumlu çıkmıştır.

Kaygılı bağlanmanın kökenlerinin açıklanmasında hoşgörölü olmayan ebeveynle iletişim, anlayışsız anneye sahip olma, babaların soğuk algılanması, bakım sağlamaması ve güvenilir olmaması en güçlü etkenler olarak belirlenmiştir (Hazan ve Shaver, 1987). Elde edilen bu veriler, modelin ardından yapılan bazı araştırmalar ile sınanmış, ayrıca modelin bilinmeyen yönlerine de açıklık getirmiştir. Bağlanma stillerinin öz beceri ve depresyonu öngördüğü (Wilkinson, 2010: 709), yüksek endişe ile düşük-değişken öz saygıyla ilişkili olduğu (Khoshkam, Bahrami, Ahmadi, Fatehizade ve Etemadi, 2012: 363; Foster, Kernis ve Goldman, 2007:64), uyumsuz bir mizah anlayışının (saldırgan, kendini yıkıcı) kaygılı bağlanma, kaçınan bağlanma ve stres seviyesi arasındaki ilişkileri açıklamaya yardımcı olduğu (Beser, Luyten, ve Mayes, 2012: 153), yürütölen bilimsel araştırmaların sonucunda ortaya çıkmıştır.

### **2.1.1.3.2.3. Kaçınan Bağlanma**

Kaçınan bağlanma stili, kişinin yakınlıktan korkması, kıskançlık, duygusal aşırılıklarla özdeşleştirilmiştir. Kaçınan bireylerin romantik ilişkilerinde gerçek aşkın sadece filmlerde olabileceği gibi oldukça kötümser nitelikteki bakış açıları bu kümedeki insanların yaşama bakış açılarının çok da olumlu olmadığını düşündürmektedir. Araştırmaya dâhil olan katılımcılardan kaçınan bağlanma stilinekiler başkalarıyla ilişki içerisinde olmanın dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Kaçınan bireyler annelerini saygısız, reddedici, olumsuz eleştiren; babalarını ise adaletsiz bireyler olarak görmektedirler (Hazan ve Shaver, 1987).

Kaçınma tipi bağlanmanın odağında savunma duygusu bulunmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987). Bu bireyler savunma davranışlarının etkisinde, tıpkı Ainsworth (1978) yabancı durum yöntemindeki gibi duygusal yakınlığı koruma eğilimi göstermekte ancak yakın temastan da kaçınmaktadırlar (Hazan ve Shaver, 1994: 6).

Kendisinden sonra gerçekleştirilen bu ve benzeri çalışmalar, Hazan ve Shaver'ın (1987: 511) Ainsworth'e ait üç bağlanma stiline, yetişkinlikte de benzer olumlu ve olumsuz niteliklere sahip olabileceği görüşünü desteklemiş ve bağlanma stillerinin sadece çocukluk dönemiyle ilişkili bir kavram olmadığını göstermiştir.

### **2.1.1.3.3. Bartholomew'in Dörtlü Bağlanma Modeli**

Bartholomew ve Horowitz (1991), Ainsworth'ün ileri sürmüş olduğu bağlanma stillerinin genç yetişkinlik döneminde de süreceği öngörüsüne dayanarak dörtlü bir bağlanma modeli geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, ileri sürdükleri modelin geçerliğini yaşları 18-22 yaş arasında değişen 40 erkek ve 37 kadın psikoloji bölümü öğrencisi üzerinde

sınamışlar ve modelin yetişkin bağlanma stillerini ölçmede kullanılabilecek bir model olduğu sonucuna varmışlardır.

Dörtlü bağlanma modeli, Hazan ve Shaver'ın (1987) yaptığı gibi Ainsworth modelinin bir uyarlaması olmaktan çok alana yeni kavramlar kazandıracak bir çalışma görünümündedir. Zira dörtlü bağlanma modeli güvenli, saplantılı, korkulu ve kayıtsız olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır ve Ainsworth modelinden oldukça farklıdır (Bartholomew, 1991).

### **2.1.1.3.3.1. Güvenli Bağlanma**

Aile ve akranlarla güvenli bağlanma, ergenlerin duygusal ve sosyal becerileriyle ilişkilidir. Güvenli bağlanma stili duygusal farkındalık; empati ve bireyin kendisini duygusal anlamda olumlu ifade edebilme seviyesini artırmaktadır. Ayrıca bireyin kendisini duygusal anlamda olumsuz ifade edişini azaltmakta ve uygun nitelikteki sosyal davranışlarının artışı sağlanmaktadır (Laible, 2007: 1185). Kişinin olumsuz özelliklerini daha iyi bastırabilmesini sağlayan güvenli bağlanma (Dewitte ve Houwer, 2011: 173) yakın arkadaşlık, akran gruplarındaki uyum ve yakın arkadaşlarla ilişkili duyguların düzenlenmesiyle ilişki içerisindedir (Zimmerman, P., 2004: 83).

Güvenli bağlanma, aile içi iletişimin açıklanmasında yardımcı bir etken olarak değerlendirilebilir. Sıcak bir aile içi iletişim (Doyle ve Markiewicz, 2005:98) ve ebeveynin kabul ediciliği (Gallarín ve Alonso-Arbiol, 2012: 1601) bağlanmanın güvenli olduğuna dair önemli ipuçlarıdır. Öyle ki ebeveyn-ergen ilişkisi ve ilişkideki stres seviyesi ne olursa olsun eğer birey güvenli bağlanmışsa etkileşimler sonucunda ortaya çıkan olumlu tepkiler artmış, olumsuz tepkiler azalmıştır. (Hersenberg ve diğerleri, 2011: 1017). Araştırmalara göre ailesinin reddedici bir tutum sergilediğini düşünen bireyler, başkalarını güvenilmez olarak algılamakta ve yaşamlarını kontrol edilemez görmektedirler. Ayrıca annesini soğuk ve tutarsız görenlerin de düşük öz saygı ve düşük sosyal güvene sahip oldukları bilinmektedir (Collins ve Read, 1990: 654). Oysa ailelerini kayıtsız ve koruyucu tipte tanımlayan bireyler, sorunlarını ani tepkiler ve düşmanca tavırlarla çözme eğilimi sergilemektedirler (Baptist, Thompson, Norton, Hardy ve Link, 2012: 63). Bu bilgiler, bağlanma stillerinin, kişideki davranış örüntülerinin oluşmasında nasıl bir etkiye sahip olduğu hakkında araştırmacılara ışık tutmaktadır.

Güvensiz bağlanmanın aile ilişkilerinde olduğu gibi toplumsal ilişkilerde de bazı yıkıcı etkileri bulunmaktadır. Güvensiz bağlanma stili çocukluk çağında maruz kalınan saldırgan davranışlar (Matsuoka, Uji, Hiramura, Shikai ve Kitamura, 2006:27), ergenlik dönemi zorbalıkları (Koiv, 2012:160), saldırganlık, antisosyal davranışlar (Moretti ve Obsuth, 2009: 1347), borderline kişilik bozukluğu (Fossati, Borroni, Feeney ve Maffei,



2012:280), depresyon (Strodl ve Noller, 2003:171) ve madde bağımlılığı (Fini, S., Fini, H. K., Yousefzadeh, Samavi ve Sajjadi, 2011:3529; Fallu, Janosz, Briere, Descenaux, Vitaro ve Tremblay, 2010:1074; Howard ve Medway, 2004:391) gibi sorun alanlarıyla ile ilişkilendirilmekteyken güvenli bağlanma ise akademik öz saygı, akademik öz yeterlik, olumlu not ortalamaları (Gore ve Rogers, 2010), kişinin kendisini yetenekli ve keşfetmeye açık görmesi (Tambelli, Laghi, Odorisio ve Notari, 2012: 1469) ve daha iyi bir ruh sağlığına sahip olması (Surcinelli, Rossi, Montebanocci, ve Baldaro, 2010: 523) gibi olumlu kavramlarla açıklanmaktadır.

### **2.1.1.3.3.2. Saplantılı Bağlanma**

Saplantılı bağlanma stiline ortaya çıkışı Bartholomew ve Horowitz, (1991)'in dörtlü modellemesinin son şeklini almasından önceye dayanmaktadır. Bu stiline kökenleri Hazan ve Shaver'ın (1987) kaygılı/kararsız bağlanma stili ile Main ve diğerlerinin (1985: 91), ileri sürmüş oldukları saplantılı-kapana kısılmış bağlanma şekillerinin sentezine dayanmaktadır (Horowitz, Rosenberg ve Bartholomew, 1993: 554).

Saplantılı bağlanma stili, başkalarıyla ilişki içerisinde olma gereksinimiyle açıklanabilecek bir bağlanma stildir (Permuy, Merino ve Fernandez-Rey, 2009: 1). Bu sınıfta yer alan bireyler, olumsuz kendilik ve olumlu başkaları algısına sahiptirler. Saplantılı bireyler çevrelerinden bağımsız, öz güvenleri düşük, başkalarının isteklerine boyun eğen, başkalarıyla ilişki içerisinde olmayı isteyen ancak terk edilmekten korkan bir yapıya sahiptirler (Simpson, Rholes, ve Nelligan, 1992'den aktaran: Howard ve Medway, 2004:392). Saplantılı bireylerin, üzüntü verici durumlarda daha yoğun olumsuz duygular yaşadıkları ve daha yoğun tepkiler ortaya koydukları (Laan, Assen ve Vingerhoets, 2012:453), zorluklar karşısında kaçınma davranışına başvurdukları (Liu ve Huang, 2012:929) yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

### **2.1.1.3.3.3. Korkulu Bağlanma**

Bartholomew ve Horowitz'in (1991) bağlanma stilleri alanına kazandırdığı bir diğer yeni bağlanma stili olan korkulu bağlanma, bireyin hem kendisini hem de başkalarını olumsuz olarak nitelendirmesiyle karakterize edilen bir bağlanma stildir. Korkulu bireyler de saplantılı bireylere benzer şekilde başkaları tarafından kabul görme ve doğrulanma ihtiyacı hissetmektedirler. Ayrıca bu bireyler acı çekmekten, terk veya reddedilmekten korktukları için yakınlıklardan kaçınma eğilimindedirler (Bartholomew ve Shaver, 1998: 31). Bu eğilim, korkulu bireylerin kabuklarına çekilmiş; güvenliklerini ve bağımsızlıklarını korumaya çalışan bir yapıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Araştırmalar, korkulu

bağlananların kişisel bağımsızlıklarını koruma ve artırma davranışlarının, depresyonun açıklayıcısı olabileceğini göstermektedir (Permuy ve diğerleri, 2009:1).

Korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin sosyal ilişkilere karşı geliştirmiş oldukları uzak durma eğilimleri, bu bireylerin toplumsal alanda sıkıntılarla karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır. Örneğin bu bireyler de tıpkı saplantılılar gibi üzüntü verici durumlar karşısında yoğun olumsuz duygulanmaya kapılmaktadırlar (Laan, ve diğerleri, 2012:453). Korkulu bağlanan bireyler aile yaşamlarında da sorunlarla yüz yüze gelmektedirler. Korkulu bireylerin evlilik uyumlarının ve ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Shaker ve diğerleri, 2011: 179).

#### **2.1.1.3.3.4. Kayıtsız Bağlanma**

Kayıtsız bağlanmanın Hazan ve Shaver'ın (1987) gerçekleştirmiş olduğu ilk sınıflamayla tam anlamıyla örtüşen bir eş değeri yoktur. Örneğin kaçınan bağlanma stili, Bartholomew sınıflamasında korkulu bireye denk gelmektedir ancak kayıtsız bağlanma için tamamıyla uygun bir eşdeğerlik bulunmamaktadır (Bartholomew ve Shaver, 1998: 38). Aslında Hazan ve Shaver (1987), kaçınan bağlanma stilini iki farklı şekilde tanımlamıştır. Bunlar korkulu kaçınma ve kayıtsız kaçınmadır. Bartholomew de bu stilleri benimsemiş ve modelinde bu iki farklı kaçınma stilini ikiye ayırarak dördü bir bağlanma modeli oluşturmuştur (Fraleay ve Shaver, 2000: 142).

Kendileri ve başkaları ekseninde kendisini olumlu, başkalarını olumsuz değerlendiren kişilikler kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerdir. Kayıtsız bağlananlar, bir olumsuzluk yaşayabilecekleri korkusuyla başkalarıyla yakınlık kurmaktan kaçınırlar. Kişi, başkalarıyla yakınlık kurmanın değerini yadsıyarak kendi öz değerini yüksek tutma eğilimindedir (Bartholomew ve Shaver, 1998: 31). Dolayısıyla kayıtsız bağlanma stilinin iyi oluş haliyle olumlu yönde ilişki içerisinde bulunması (Merz ve Consedine, 2012: 1), kişinin kendisine verdiği değerden ödün vermediği göz önüne alındığında normal bir durum olarak değerlendirilebilir.

#### **2.1.1.4. Bağlanma Stilleriyle İlgili Araştırmalar**

Bağlanma stillerinin bireylerin katılımcılık davranışlarıyla ilişkisinin incelendiği bir araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlik çağındaki gençlerin kulüp ve grup gibi oluşumlara karşı göstermiş olduğu katılımcılık davranışı; aile, arkadaş ve okula karşı geliştirilen bağlanma davranışıyla anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Araştırmada farklı yaş grupları üzerinde çalışılmış ve küçük yaşta ergenlerin katılımcılık davranışlarının ileriki yıllarda da güçlü

ebeveyn bağlanma davranışının göstergesi olduğu belirlenmiştir (Mcghee, Williams, Howden-Chapman, Martin ve Kawachi, 2006).

Braunstein-Bercovitz, Benjamin, Asor ve Lev (2012), güvensiz bağlanma stillerinin kariyer seçimiyle ilişkisini incelemek amacıyla yaşları 20 ila 30 arasında değişen 200 katılımcıdan konuyla ilgili eğilimlerini yansıtacakları ölçekler doldurmalarını istemişlerdir. Bulgular, kaygılı tipteki güvensiz bağlanma stiline kariyer seçimini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Ancak kaçınan tipteki bağlanma stiline olumsuz duygularla da kariyer seçimiyle de hiçbir ilişkisinin bulunmadığı yine aynı çalışmanın sonucunda elde edilmiştir.

Fransa'da 283 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen bir diğer araştırma, kızlarda güvenli bağlanma stili ve başarısızlık korkusunun kariyer olanakları ile ilgili araştırmaları olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bulgular, kızların ebeveyne bağlılıklarıyla erkeklerinkinin farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Kızların bağlılıkları, kariyer olanaklarının araştırılmasının artışı yönünde bir etki yaratmaktayken erkekler için aynı durum geçerli değildir. Kariyer olanaklarının araştırılmasındaki tatminin anneye karşı gösterilen bağlanma stiliyle olumlu yönde ilişkili olduğu ve olumlu bağlanma stiline kişinin yaşadığı genel kaygıyla ters yönde ilişkiye sahip olması elde edilen diğer bulgulardandır (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis ve Garcia, 2005).

Emanuelle, 2009 yılında yaptığı bir araştırmada ergenlerin ebeveynlerine karşı hissettikleri bağlılığın kariyer seçimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Sonuçlar, ergenlerin ebeveynlerine ne kadar bağlılık gösterirlerse kariyer seçimlerini o kadar kolay yaptıklarını göstermektedir. Bulgular, anne ve babaya karşı gelişen bağlanma davranışının ergenin öz saygısına da doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Cinsiyet bağlamında ise erkekler için babaya bağlılığın kariyer konusunda yaşanan kararsızlıkla bir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Hem akranlarına hem de ailelerine karşı gelişen bağlanma davranışlarının ergenlerin gerek daha az depresif ve saldırgan gerekse daha sempatik olmalarına katkı sağladığını bulgulayan araştırmacılar, ebeveyn bağlanmasının ergenin uyumlu özellik göstermesinde akran bağlanmasından daha düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu gözlemişlerdir. Ayrıca İngilizce dersine dair yapılan değerlendirmeler, akran bağlanmasının öğrencinin bu dersteki yeterliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Laible, Carlo ve Rfaelli, 2000).

Filistin yönetimi sınırları içerisinde kalan yüksek risk altında olduğu ileri sürülen İsraili yerleşimciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcılardan bağlanma stilleri ve psikiyatrik belirtilerle ilişkili iki farklı ölçek doldurmaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlar, İsrail topraklarında yer alan kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Araştırma,

güvenli bağlanma stiline psikiyatrik belirtilerle ters yönlü ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca kaygılı-kararsız bağlanan bireyler hem deney hem kontrol gruplarında psikiyatrik belirtiler gösterirken kaçınan bağlanma stiline sahip katılımcılar sadece yüksek tehdit grubunda psikiyatrik belirtiler göstermişlerdir (Mikulincer, Horesh, Eilati, ve Kotler, 1999).

Meredith, Strong ve Feeney, 2006 yılında kronik ağrı rehabilitasyon merkezine devam etmekte olan 320 hasta arasından seçilen 152 katılımcı üzerinde, öz yeterlik ve bağlanma stillerinin ilişkisini inceledikleri bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar, korkulu ve saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin düşük öz yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Güvensiz bağlanma stillerinin yüksek kaygıyla olan ilişkisi, araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından birisidir (Meredith, Strong ve Feeney, 2006).

Avustralya Curtin Üniversitesi Kekemelik Tedavi Merkezi'nde kekeme çocukların katılımcı olarak seçildiği bir araştırmada akıcı konuşabilen bir grup çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiş ve elde edilen bulgular bu gruptaki çocuklarla karşılaştırılmıştır. Çalışma, kekeme çocukların ebeveynlerini özellikle güven boyutunda düşük bağlanma düzeyine sahip olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Kekeme çocukların aileleri ise çocuklarını akıcı konuşabilen akranlarından daha uyumsuz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Kekeme çocuklar, ebeveynlerinin kendi konuşmalarını düzeltme çabalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anne-babalarının kendilerindeki kekemelik durumunu başkalarına ne şekilde aktaracaklarının kendilerinde gerginlik yarattığını da belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerinin kendilerindeki kekemelik durumundan haberdar olup olmadığını sorduğunda ise çoğu katılımcı kekemelikleriyle ilgili bilgilerin anneleri tarafından öğretmenlerine aktarıldığını söylemiştir (Lau, Beilby, Byrnes ve Hennesey, 2012).

Birleşik Devletlerde bir grup araştırmacı, 2008 yılında anne-çocuk bağlanma davranışının orta çocukluk dönemindeki sosyal kaygı belirtilerini incelemek amacıyla bilimsel bir araştırma tasarlamıştır. Yapılan analizler, kararsız bağlanma özelliği gösteren bireylerin sosyal kaygıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen veriler sosyal kaygı ve bağlanma stillerine ait ölçümlerin düşük düzeydeki güvenli bağlanmanın yüksek düzeyli kararsız bağlanmaya yol açtığını doğrulamıştır (Brumariu ve Kerns, 2008).

### **2.1.2. Öz Yeterlik**

Çalışmanın bu bölümünde öz yeterlik kavramının tanımı, tarihçesi, kuramsal altyapısı ve bu bağlamda yer alan kavramlar, öz yeterlik kaynaklarının neler olduğu ve öz yeterlik alanında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

### 2.1.2.1. Öz Yeterlik Kavramının Tarihçesi ve Tanımı

Öz yeterlik kavramı, Stanford Üniversitesi akademisyenlerinden Bandura (1986) tarafından ileri sürülen sosyal bilişsel kuramın bir bileşenidir. Bu kavram ilk kez, araştırmacının bir makalesinde kullanılmış ve literatürdeki yerini almıştır (Bandura, 1977). Ancak kavramın kökleri sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır.

Sosyal bilişsel kuram, Dollard ve Miller'ın 1941 yılında yayınlanan "Sosyal Öğrenme ve Taklit" isimli çalışmalarından etkilenerek çalışmalarını bu alanda yoğunlaştıran Bandura'ya aittir. 1900 lü yılların ikinci yarısında taklit yoluyla öğrenmeye yönelik eleştirel görüşlerini şekillendiren Bandura, sosyal bilişsel kuramını kapsamlı şekilde ilk kez 1986 yılında yayımladığı "Düşünce ve Etkinliğin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Kuram" isimli kitabında ele almıştır (Senemoğlu, 2010: 216).

Öz yeterlik, bireyin belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına dair kişide bulunan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlik tanımı kapsamında dikkat edilmesi gereken nokta "belirli bir iş" cümlesidir. Eğer yapılacak iş belirli değilse, sahip olunan inanç farklı kavramlara işaret edebilir. Örneğin bireyin çok iyi bir dönem ödevi hazırlayacağına inanması bir öz yeterlik inancı olabilir, oysa girilecek işlerde başarılı olmak gibi genel bir inanca sahip olduğunda bu durum kendilik algısı (bireyin kendisine yönelik genel inançları), ya da öz saygı (bireyin kendisine yönelik değerlendirmeleri) kavramlarıyla karşılanabilir (Seifert ve Sutton, 2009: 120). Benzer bir kafa karışıklığı da sonuç beklentileri ile öz yeterlik kavramı arasında yaşanmaktadır. İlk bakışta hem öz yeterlik hem de sonuç beklentileri bir olayın sonuçlarına karşı beklenti içerisine girmek gibi görünmektedir. Oysa sonuç beklentisi, bitmiş bir eylemin sonuçlarına dair beklenti içerisinde olma durumunu karşılamak için kullanılmaktayken; öz yeterlik kavramı henüz başlamamış bir işe dair bir beklenti içerisine girme halini ifade etmektedir (Bandura, 2006: 309). Kendilik algısı kavramı da tıpkı diğer kavramlar gibi öz yeterlikle oldukça bir yakın anlama sahiptir. Pek çok akademik çalışmada kendilik algısıyla öz yeterlik arasındaki anlam farkını ilk bakışta ayırt edebilmek kolay değildir. Fark ise yine ince bir ayrıntıda gizlidir. Kendilik algısı, bireyin yapabilecekleri hakkındaki genel görüşlerini ifade eden bir terimdir. Oysa öz yeterlik bireyin öznel bir alanda yapabileceklerine dair inançlarını tanımlamaktadır (Pajeras ve Miller, 1994). Literatürün sağlıklı okunup anlaşılabilmesi için bu anlam farklılıklarının bilinmesi ve kavramların doğru yerlerde kullanılmaları yaşanabilecek olası anlam karmaşalarının önüne geçmeye yardımcı olacaktır.



Kaynak: Bandura, 2012: 14

Şekil 2. Öz yeterliğin Etkileşim İçerisinde Olduğu Etkenler

Öz yeterlik, tanımından da anlaşılacağı gibi bir inancı ifade etmekte olduğundan pek çok kaynakta öz yeterlik inancı (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Pajeras, 1996; Zimmerman, B.J, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) ya da algılanan öz yeterlik (Bandura, 2007) olarak yer almaktadır. Ancak tüm bu ifadeler, farklı bir öz yeterlik türünü tanımlamak için değil, öz yeterliğin kişide var olan bir inanca dayandığını belirtmek için kullanılmaktadır.

### **2.1.2.2. Öz Yeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri**

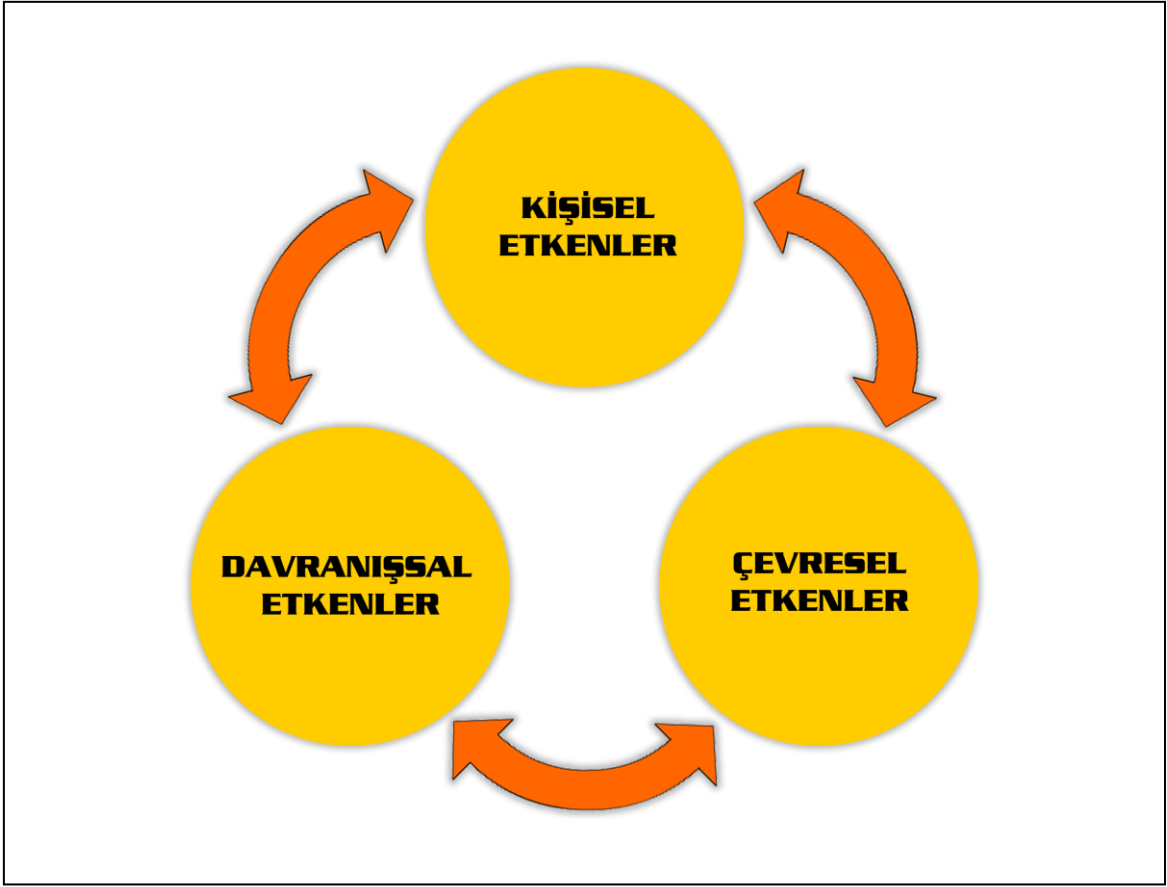
Günümüz bilim dünyasında geniş kabul gören sosyal bilişsel kuram, sahip olduğu bileşenleriyle öğrenme konusuna yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bandura, öğrenme konusunda taklit yoluyla öğrenme fikrinin bir adım ötesine geçmiş, insanların çevrelerinin yaratıcıları olduğu kadar, çevrelerinin de birer ürünü olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 2001b: 1). Bu bakış açısı, insanın çevresi tarafından şekillendirilmesi sürecinde pasif olduğu davranışçılık düşüncesinden çok uzak, proaktif bir öğrenme kavramına işaret etmektedir. Şekil 2'de öz yeterliğin etkileşimini gösteren şemada kavramın etkileşim içerisine girdiği etkenler açıkça görülmektedir.

#### **2.1.2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram**

Sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenme dinamiklerini incelemiş, kişinin ve toplumun duygusal, davranışsal, biyolojik ve çevresel olarak sürekli çift yönlü etkileşim içerisinde olan bir ilişkiler ağı içerisinde yaşadığını ileri sürmektedir. Sosyal bilişsel kuram, meydana gelen etkileşimlerin belirli nedensel bir düzen içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüş ve bu etkileşimlerin altı ilke doğrultusunda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu altı ilke şu şekilde sıralanmaktadır: 1)Karşılıklı Belirleyicilik, 2)Sembolleştirme Kapasitesi, 3)Öngörü Kapasitesi, 4)Dolaylı Öğrenme Kapasitesi, 5)Öz Düzenleme Kapasitesi, 6)Öz Yargılama Kapasitesi (Bandura, 2001a).

##### **2.1.2.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik**

Karşılıklı belirleyicilik, önceki kısımlarda da değinildiği gibi insanın çevreyi şekillendirdiği kadar, çevre tarafından şekillendirilmesini ifade etmektedir (şekil 3). Sosyal bilişsel kuram, kişinin yaşam döngüsü içerisinde çevresel etkenlerin çeşitli tepkilerine maruz kaldığını; bu tepkilerin bireyde bir takım değişikliklere neden olduğunu; kendi meydana getirdiği tepkilerin de çevresinde bazı değişimlerin nedenini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Karşılıklı belirleyicilik, kişinin gelişimini ve davranışsal dinamiklerinin köklerini sosyal yapı içerisinde görmektedir. İnsan, içerisinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak düşünülmemeyecek proaktif bir canlıdır; ancak kendisine has iç dinamikleri de bulunmaktadır. İnsan davranışının doğasının anlaşılabilmesi için kişinin çevresi ve içsel dinamikleriyle bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Bandura, 2001a). Şekil 3, karşılıklı belirleyicilerin işleyişini göstermektedir.



Kaynak: Bandura, (2001a: 266)

Şekil 3. Karşılıklı Belirleyiciler

### 2.1.2.2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi

Amaçlı ve kasıtlı insan davranışlarının köklerinde sembolleştirme kapasitesi yatmaktadır (Bandura, 1991a: 248). İnsanlar yapmayı planladıkları etkinlikleri öncelikle zihinlerinde şekillendirirler. Bu etkinlik bireylere ileri bir zamandaki etkinliğe motive olmanın kapılarını açar. İnsanlar, eğer robotik canlılar olsalardı, sadece somut sonuçlarla motive olabilirlerdi. Oysa insanlar henüz gerçekleşmemiş bazı olayları da motivasyon kaynağı olarak görebilmektedirler. Bu durum sembolleştirme kapasitesine işaret etmektedir (Bandura, 1989a).

İnsanlar gerçekleşmesini istedikleri veya gerçekleşebileceğini düşündükleri bazı etkinlikleri zihinsel olarak kurgulayabilmekte, olayın olası sonuçlarını adeta bir kar-zarar hesabına tabi tutabilmekte ve dolayısıyla yaşam döngüsü içerisinde çok daha güvenli bir yer edinebilmektedirler. Aksi halde, insanoğlu olayların sonuçlarını önceden kestiremez ve doğanın acımasız güçleri tarafından yok edilmiş olabilirdi. Yokluğu insanın yaşam mücadelesini kaybetmesine neden olabilecek olan sembolleştirme kapasitesinin fazla



gelişmiş olması ise insana çok ciddi bir yaşamsal avantaj sağlamaktadır (Bandura, 1989a; 2001a).

### **2.1.2.2.1.3. Öngörü Kapasitesi**

İnsanın, karşılaşacağı olumlu ve olumsuz olayları önceden kurgulayabilmesi, gerçekleşecek olayın olası sonuçlarını önceden hesaplanabilmesini sağlamaktadır. Olası sonuçları hesaplayan birey sonuçlar için önceden bilişsel olarak prova edilmiş tepkiler üretebilir. Bu durum, organizmanın daha sağlıklı davranışlar ortaya koymasına olanak sağlamaktadır. Öngörü kapasitesi kişinin olayları kafasında kurgulamasına yardımcı olmaktadır. Bu yolla istenilen sonuçlara ulaşmak için bir yandan gerekli motivasyonun yaratılması süreci işletilirken bir yandan da istenmeyen sonuçlardan uzak durulmasına yönelik planlama yapılabilmektedir. Tüm bu üstünlükler bireylerin yaşamlarını daha tutarlı algılamalarına ve yaşamlarında bir anlam olduğu hissiyatına sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1989a: 1179; 1991a: 248,249; 2001a: 268; 2001b:7).

Öngörü kapasitesi, sosyal bilişsel kuram içerisinde öz düzenlemeyle birlikte etkinlik göstermektedir. Bireyler, öz düzenleme standartları ve öngörü kapasiteleri doğrultusunda kendilerini güdüleyebilmekte ve içinde bulunulan zaman dilimindeki davranışlarını düzenleyebilmektedirler (Bandura, 2001a: 268; 2001b: 7)

### **2.1.2.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi**

Dolaylı öğrenme kapasitesi; kişinin zorlu deneyimlerle elde edebileceği ve kendisine ait olmayan kimi bilgileri, gözlem yoluyla öğrenerek kendi deneyimleri arasına eklemeye kullandığı bir araç görevini üstlenmektedir. Eğer insan sahip olduğu tüm bilgi birikimini öznel deneyimlerle oluşturmak zorunda olsaydı, bu onun yaşam mücadelesindeki üstünlüğünü kaybetmesine etki ettiği kadar, tarihi süreçteki gelişimine de darbe vururdu. Her deneyimin insan tarafından bizzat tecrübe edilmesi, insanın yaşamsal devamlılığını sonlandırabilecek kadar ciddi sonuçlar doğurabilir (Bandura, 2006: 19-20; Bandura, 2001a: 270, 271). Örnek verilecek olursa, bir el bombasının kişinin yakınında patlamasının insan yaşamına nasıl bir etki edeceğini öğrenmek için insanların ellerine pimi çekilmiş bir el bombası alarak sonuçlarını görmeyi beklemeleri, bu deneyimi yaşayan insanların ölmesi, ağır yaralanması ya da kalıcı ağır fiziksel hasarlar almalarıyla sonuçlanırdı. Oysa insanlar dolaylı öğrenme kapasiteleri sayesinde bu deneyimin ölümcül sonuçları olduğunu bilmektedirler.

Günümüz dünyasındaki teknolojik değişimler ve kültürel etkileşim, dolaylı öğrenme kapasitesinin gücünün hangi boyutlara ulaştığının da adeta bir göstergesidir. Modern dünyadaki medya araçları, tecrübe edilmesi çok zor etkinlikleri güvenli şekilde insanların

dolaylı öğrenme kapasitelerinin hizmetine sunmaktadır. Bu durum, insanoğlunun tarih sahnesindeki ilerleyişine önemli bir ivme kazandırmaktadır (Bandura, 2001a: 271).

### **2.1.2.2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi**

Öz düzenleme kapasitesi, öz yeterlikle birlikte işleyen bir yapıya sahip olması (Bandura, 2007: 641) dolayısıyla öz yeterlik araştırmalarında karşılaşılan bir kavramdır. Öz düzenleme; öz izleme, standartların oluşturulması, değer yargıları, öz değer ve duygusal öz tepki gibi bir takım bilişsel işlemleri yöneten çok yönlü bir olgudur (Bandura, 1991b: 150).

Öz düzenlemenin, sözcük anlamından da anlaşılacağı gibi, kişinin kendisine yönelik düzenleyici bir işlevi vardır. Bu işlev kişide davranışlarının çıktılarını karşılaştırabileceği bir standardın varlığı ile birlikte etkinlik göstermektedir. Kişinin davranışlarını düzenleme sürecinde kullandığı standartlar çeşitli kategorilerde ele alınabilir. Bunlar kısaca motivasyonel ve sosyal-ahlaki standartlar olarak ikiye ayrılabilir (Bandura, 1989b).

Davranışın gerçekleştirilmesi sırasında kişi meydana getirdiği davranışı var olan standartlarıyla karşılaştırmaktadır. Eğer sonuç kişinin beklentilerini karşılıyorsa davranış kabul görmekte ve pekiştirici nitelik kazanmakta, karşılamıyorsa davranış tekrar gözden geçirilmektedir. Bu işlemin sonucunda gerekiyorsa yeni bir standart geliştirilmekte, bu standart öz düzenleme sürecinde bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Bandura, 1991b).

Kişinin bir konu hakkında başarılı bir öz düzenleme yapabileceğine olan inancı, özyeterlik ve öz düzenleme kavramlarını birleştirmiştir. Öz düzenleme yeterliğinin akademik başarı (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorenelli, 1996: 1206) ve notların yüksek olması (Caprara ve diğerleri, 2008: 525) üzerinde olumlu etkiye sahip olması gibi etkenler bu kavramın eğitsel araştırmalarda yer almasını sağlamıştır. Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorenelli (2001: 187), bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrencilerin akademik, sosyal ve öz düzenleme yeterliklerinin; kişilerin mesleki etkinliklerinin niteliğini ve kişilerin yeterlik ölçütlerine dair görüşlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda elde edilen bu bulgular, öz düzenleme kapasitesi ile öz yeterlik arasındaki bağın etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Zimmerman, B. J. (1989: 329), öz düzenlemenin hayata geçirilmesinde akademik başarıya ulaşmak için öz yeterlik algısı zemininde öznel stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

### **2.1.2.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi**

Öz yargılama, sosyal bilişsel kuram çerçevesinde gerçekleştirilen bilişsel işlem basamaklarının sonuncusudur. Bu basamakta, önceki aşamalarda sembolleştirilen, öngörülen, dolaylı olarak öğrenilen ve düzenlenen davranışların doğrulaması gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda dört farklı doğrulama şekli bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla doğrudan, dolaylı, sosyal ve mantıksal doğrulamalardır (Bandura, 1999: 45; 2001: 269).

Doğrudan doğrulama, bireyin kendi etkinliği ile meydana gelen davranışın sonuçlarının kişide var olan düşünce yapılarıyla tutarlılığının sınanması ile gerçekleştirilmektedir. Eğer davranış istenilen sonucu vermişse pekiştirici niteliğe sahip görülmekte, aksi bir sonuç ortaya çıkarmışsa reddedilmektedir. Dolaylı doğrulama da işlev olarak aynı etkinliği gerçekleştirilmektedir. Nihai amaç, ortadaki sonucun var olan düşünce yapısıyla karşılaştırılmasıdır. Ancak fark, bu etkinlikte organizmanın etken değil gözlemci olmasıdır. Dolaylı doğrulama, doğrudan doğrulamaları destekleyici, aynı zamanda kapsamını da genişletici niteliğe sahiptir. Bir davranışın, deneyimler yoluyla doğrulanması mümkün değilse devreye bir başka doğrulama yöntemi olan sosyal doğrulama girmektedir. Sosyal doğrulama; insanların tecrübe edilmesi olanaksız görüşlerini, başkalarının inanışlarıyla karşılaştırarak kontrol etmesidir. Mantıksal doğrulama yönteminde, birey sahip olduğu bilgileri ve mantığı kullanarak, bir olayın sonuçlarının doğruluğunu sınamaktadır. Her dört yöntemde de birey, olayların sonuçlarının kendisinde var olan düşünce yapılarıyla tutarlılığını sorgulamakta ve adeta bir uzlaşma noktasına ulaşmak istemektedir (Bandura, 2001a: 269).

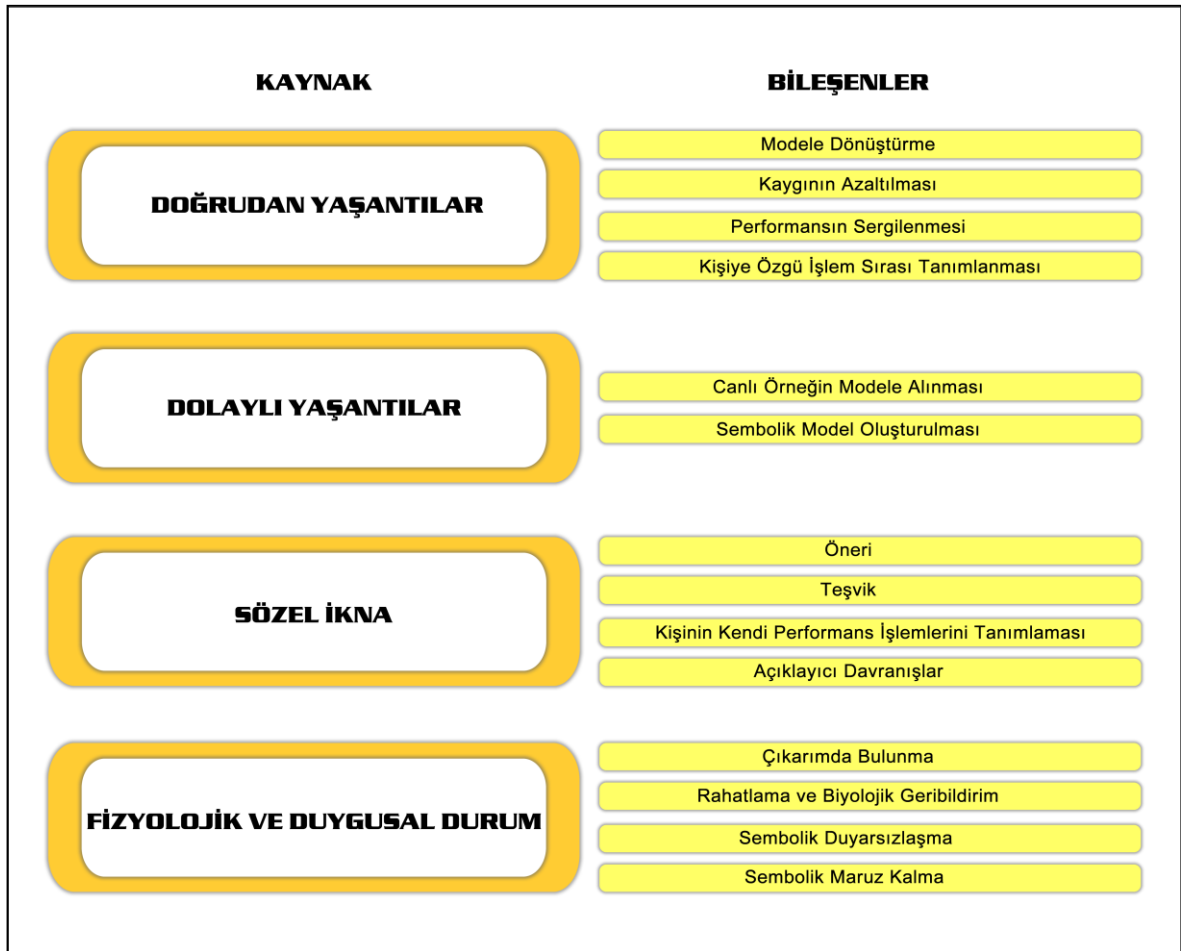
### **2.1.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları**

Sosyal bilişsel kuram, insanların öz yeterliklerinin belirli kaynaklardan beslendiğini ileri sürmektedir. Bu kaynaklar sırasıyla doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır.

Öz yeterlik kaynakları üzerinde çalışan bir grup araştırmacı; doğrudan deneyim, sözel ikna ve fiziksel durumun Fransızca öz yeterliği; doğrudan deneyim ve sözel iknanın ise matematik öz yeterliği üzerinde yordayıcı güce sahip olduğunu belirlemişlerdir (Joet, Usher ve Bressoux, 2011: 649). Bu ve benzeri çalışmalar, Fransızca ya da Matematik dersi gibi öznel alt faktörler bağlamında ele alındığında öz yeterlik kaynaklarının çeşitli şekillerde etkileşim içerisine girerek etkinleştiklerini göstermektedir. Şekil 4'te öz yeterlik kaynakları ve buna bağlı bileşenler bir arada görülmektedir.

### 2.1.2.3.1. Doğrudan Deneyimler

Kişinin bilişsel, duygusal ve motivasyonel müdahale işlemleriyle performansı artırılabilir veya düşürülebilir (Bandura, 1989c: 729). Bandura (1977: 195), başarılı deneyimlerin kişideki üstünlük beklentisi düzeyini yükselteceğini, tekrarlanan başarısız deneyimlerin ise azaltacağını ileri sürmüştür. Bandura'nın bu görüşünün üzerinden geçen çeyrek asırdan fazla zaman zarfında gerçekleştirilen sayısız bilimsel araştırma, Bandura'nın bu görüşünü destekleyen bulgulara ulaşmıştır.



Kaynak: Bandura, 1977: 195

Şekil 4. Öz Yeterlik Kaynakları

Araştırmalar kişinin şahsi deneyimleri yoluyla alıştırmaya yapmasının (Pajeras ve Kranzler, 1995: 426; G. Torkzadeh ve Van Dyke, 2002: 479; G. Torkzadeh, Chang ve Demirhan, 2006: 541; R. Torkzadeh, 1999: 299), önceki deneyimleriyle başarı sağlamasının (Bandura ve Wood, 1989: 805) öz yeterliği artırdığını gösterirken, karşılaştığı başarısız deneyimlerinde öz yeterlik inancının azalmasına neden olduğunu ortaya koymuştur

(Khanekeshi, 2012: 8). Bir diğer araştırmada katılımcılar kendilerini silahsız mütecavizlerin saldırılarından koruyabilmelerini sağlayacak bir eğitim programına tabi tutulmuşlardır. Program sonunda edinilen deneyimlerin katılımcılardaki kaygı ve olumsuz düşünceleri azalttığı, bilişsel kontrol öz yeterliğini artırdığı ve bireylerde saldırılardan daha az zarar görebilecekleri inancını geliştirdiği gözlenmiştir (Ozer ve Bandura, 1990: 472; ). Benzer bulgular Ball ve Martin'in (2011: 135) çalışmalarında da bulunmaktadır. Aynı amaçla gerçekleştirilen bu çalışmada da kişilerin savunma sporları öğrenme deneyimi elde etmeleri kişilerdeki korkuyu azaltmış ve kendisini savunabilme öz yeterliğini artırmıştır.

Doğrudan deneyimlerde önemli olan bir diğer durum da, deneyimlerin zorluk derecesidir. Zorlu koşullar karşısında kazanılan deneyimlerle basit koşullar karşısında elde edilen deneyimlerin öz yeterlik üzerindeki etkileri farklıdır. Zorlu deneyimlerin kazandırdığı öz yeterlik, basit deneyimlerce elde edilenlere göre azalmaya karşı çok daha dirençlidir (Bandura, 1995: 3). Sosyal bilişsel kuramın bu savları, alanda yürütölen araştırmalar tarafından doğrulanmıştır (Stevens, Anderson, O'Dwyer ve Williams, 2012: 1122; Hasan, 2003: 443; Chan, 2008: 1057).

### **2.1.2.3.2. Dolaylı Deneyimler**

Dolaylı deneyimler, başkalarının şahsi deneyimlerinin birey tarafından model alınması anlamında kullanılan bir kavramdır. Dolaylı deneyimlerin etkisinin büyüklüğü ise gözlenen modelin kişiye benzerliğiyle doğru orantılıdır. Gözlenen model kişinin kendisine ne kadar benziyorsa, deneyimlerin etkisi o kadar büyük ve kalıcı olmaktadır. Aynı şekilde kişiye benzerliği bulunmayan bireylerin deneyimleri ne kadar etkileyici olursa olsun insan üzerinde etkisi bulunmamaktadır (Bandura, 1995: 3,4). Örneğin; uzaylıların savaşını konu alan bir filmde dünyada var olmayan bir fiziksel olay neticesinde yine dünyada var olmayan türden uzuvları kopan dünya dışı varlıkları gören izleyicilerde, uzaylıların ölümleri ve ölüm şekillerinden ötürü 'Acaba benim de başıma gelir mi?' endişesinin oluşması beklenemez. Oysa sinemada bir insanın başından geöen trafik kazası sahnesinde yaşamını yitiren bir anne ve arabada yaralı durumda hayatta kalmayı başaran küçük çocukları gören bir annenin o an kendisini o kadının yerine koyması, çocukları da görerek kendi çocuklarının aynı durumda kaldıklarını düşünmesi ve dolayısıyla bu sahneyi gözyaşları içerisinde izlemesi daha yüksek bir olasılığa sahiptir.

İnsanların çoğunluğu için olumlu veya olumsuz deneyimlerinin etkilerini kolaylıkla yok saymak pek mümkün değildir. Bunun yerine belirli bir alanda sahip olunan başarılı performansın etkilerinin sürme eğilimi göstermesi daha olasıdır. Bu, her ne kadar doğrudan deneyimle ilgili bir durum olsa da, kişinin eski deneyimleri de dolaylı

deneyimlerin bir parçasıdır. Yani, insanlar geçmişteki deneyimleriyle güncel deneyimlerini karşılaştırıp şu anki öz yeterliklerinde değişikliğe gidebilirler (Usher ve Pajeras, 2009: 89).

İnsanlar, başkalarına ait deneyimlerle karşılaştıklarında sahip oldukları inançları değiştirebilmektedirler. Çocuklar üzerinde yürütülen bir araştırmada aynı cinsiyete sahip iki çocuktan, cinsiyetine uygun oyuncakla (erkeğin araba, kız çocuğun bebekle oynaması gibi) oynamadığını gören diğer çocuğun da oyuncakların cinsiyete uygunluğu konusunda sahip olduğu inançları değiştirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Schunk, 1987: 160). Altmış öğrenci üzerinde yürütülen bir diğer araştırmanın sonuçları da akran değerlendirmelerinin öğrencilerin öz yeterliklerini artırdığını ortaya koymuştur (Adeyami, 2012: 4492).

### **2.1.2.3.3. Sözel İkna**

Sözel ikna, kişinin telkin yoluyla başarılı performans sergileyebilme konusunda bir inanca sahip olması anlamında kullanılan diğer bir deneyim kaynağıdır. Sözel ikna yoluyla yeterliklerinin yerinde olduğunu düşünen bireylerin bu düşünceleri, öz yeterlik azalmasına karşı çok dirençli değildir. Gerçekçi olmayan şekilde kişinin bir yeterliğe sahip olduğuna ikna edilmesi, başarısızlık ve dolayısıyla hayal kırıklığıyla sonuçlanacaktır. Bu durum, sözel ya da bir başka deyişle sosyal iknanın gerçekçi sınırlar içerisinde olmasının, kişinin öz yeterliğine zarar verilmemesi açısından sahip olduğu önemi gözler önüne sermektedir (Bandura, 1995:4). Bandura bir grup araştırmacıyla birlikte yürüttüğü bir araştırma neticesinde ebeveynlerin çocukların akademik becerileri hakkındaki görüşlerinin çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996: 1206)

Reynolds (2006: 54); yöneticilerle birlikte yürüttüğü bir araştırmanın sonucunda makamı ne olursa olsun yöneticilerin kendisinden alt kademedekilere yönelik olumsuz dönütlerinin çalışanların öz yeterliklerini azalttığını, olumlu dönütlerin ise çalışan öz yeterliklerinin artışında anlamlı bir etki yarattığını gözlemiştir. Mayfield ve Mayfield (2012: 357)'de benzer şekilde liderlerin motive edici konuşmalarının öz yeterliği artırıp artırmadığı üzerinde çalışmış ve çarpıcı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları yeterliği artırmaya yönelik motive edici konuşmaların %34 oranında öz yeterliği artırdığını ve öz yeterliği yüksek çalışanların %10 daha iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Ford ve Dickson (2012: 179) da hizmet sektöründe öz yeterlik kaynağına yönelik stratejilerin kullanımının hizmetin kalitesini artırmada kullanılacak etkili bir yöntem olduğunu belirtmekte ve öz yeterlik artışında sözel ikna kullanımının değerini vurgulamaktadır.

Tüm bu veriler, kendi yeterliklerine ait şemaları şekillendirebilen yöneticilerin, nasıl olup da performans sistemlerini daha etkin şekilde düzenleyebildiklerini (Wood ve Bandura, 1989: 361) açıklar niteliktedir.

#### **2.1.2.3.4. Fiziksel ve Duygusal Durum**

Fiziksel ve duygusal durum da bir diğer öz yeterlik kaynağıdır. İnsanlar, fiziksel ve duygusal olarak iyi durumda olduklarında bir işi başarma konusunda kendilerini yeterli hissederler. Fiziksel ve duygusal durum aracılığıyla dört şekilde öz yeterlik algısı değiştirilebilir: 1) Fiziksel durumun iyileştirilmesi, 2) Stresin azaltılması, 3) Olumsuz duygulanım eğiliminin azaltılması, 4) Hatalı fiziksel durumun düzeltilmesi (Bandura, 1995: 4,5).

Fiziksel ve duygusal durumun öz yeterlik kaynağı olabileceğinin ileri sürülmesi, sosyal bilişsel kuramın spor, sağlık, psikoloji, eğitim gibi çok farklı alanlarda uygulanmasının önünü açmıştır.

Ruhsal sağlık bağlamında yaşam kalitesinin öz yeterlikle doğru orantılı olarak artışı (Weng, Dai, Huang ve Chiang, 2010: 828), bilim insanlarını bu konuyu çeşitli boyutlarıyla araştırmaya yöneltmiştir. Birleşik Devletler’ de gerçekleştirilen bir araştırmada, yıkıcı düşüncelere sahip bireylerin eklem iltihabı rahatsızlığıyla başa çıkabilme ile düşük öz yeterlik arasında bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Keefe ve diğerleri, 1997: 191). Literatürde yıkıcı düşünceler kadar büyük beklentilerin yarattığı hayal kırıklıklarının da ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu düşündüren çalışmalara rastlanmaktadır. Kanser hastaları ve bakıcıları üzerinde yürütülen bir araştırmada, hastaların yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu düşünen bakıcıların; hasta-bakıcı ilişkilerinin sağlığını bozduğunu ve bu durumun hastalık belirtilerinin artışıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Porter, Keefe, McBride, Pollak, Fish, ve Garst, 2002: 169).

Öz yeterlik, kişinin içyapısı ve stres etkeninin açıklanmasında, kaynağı olabilecek tehdidin şekillendirilmesi ve onunla mücadele edilmesinde etkinlik gösteren bir faktördür (Karademas ve Kalantzi-Azizi, 2004: 1033). Gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda Bandura (1995)’nin stres ve öz yeterlik ilişkisi hakkındaki görüşlerini destekleyen veriler elde edilmiş olsa da (Korpershoek, Bijl ve Hafsteindottir, 2011: 1876) kimi araştırmalarda bu bilginin tam aksi sonuçlara da rastlamak mümkündür. Bir grup Japon araştırmacı öz yeterliğin fiziksel etkinlik ve psikolojik stres üzerindeki etkisini inceledikleri bir çalışmada öz yeterliğin artışıyla fiziksel etkinliği artırdığı ancak bu durumun psikolojik stresin azalmasına katkı sağlamadığına yönelik bulgular elde etmişlerdir (Tayama ve diğerleri, 2012: 413). Dwyer ve Cummings (2001: 208) adlı araştırmacılar da stres ve öz yeterlik arasında ilişki bulamadıkları benzer sonuçlara sahip bir çalışmaya imza atmışlardır.

Araştırmalar öz yeterliğin sadece stres kaynağı olmadığını, sorunu adeta bir üst seviyeye taşıyarak öfke (Lombardo, Tan, Jansen ve Anderson, 2005: 765) ve sözel saldırganlıkla da ilişkili olduğunu (Willemse, Smith ve Wyk, 2011: 90) ortaya çıkarmıştır.

Kişinin fiziksel sağlığının artmasıyla öz yeterliğin artışı arasında doğru orantı bulunmaktadır (Loeb, Steffenmeier ve Kassab, 2010: 811) ayrıca öz yeterlikteki bu artışın kişinin ruh haline de olumlu yansımaları da vardır. Caudroit, Stephan, Chalabaev ve Scanff (2012: 484), öz yeterlikleri yüksek bireylerin kendilerini daha genç hissettikleri ve fiziksel etkinliklere daha eğimli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öz yeterlikleri yüksek kişilerin daha üst düzeyde öz bakım becerileri sergiledikleri (Sharoni, ve Wu, 2012: 38), hatta ağız sağlığı konusunda bile daha hassas oldukları elde edilen bulgular arasındadır (Lee, J. Y., Divaris, Baker, Rozier ve Vann, 2012: 923). Hipertansiyon hastalarının katılımcı olduğu bir başka araştırmada; öz yeterlikleri yüksek bireylerin az tuz tüketimi, fiziksel etkinlikte bulunma, sigarayı bırakma ve kilo kontrolü gibi hipertansiyon yönetimi kapsamındaki becerileri daha üst düzeyde sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Warren-Findlow, Seymour ve Huber, 2012: 15). Benight ve Bandura (2004: 1129) ise, kişideki başa çıkma öz yeterliğinin travma sonrası rahatsızlıkların tedavisinde dahi önemli bir role sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Öz yeterliğin fiziksel sağlıkla olan ilişkisi, madde bağımlılıkları kapsamındaki bazı çalışmalara konu olmuştur. Eroin bağımlıları üzerinde yürütülen bir araştırma öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin daha yüksek öz saygı ve inanca sahip olduklarını, inancı daha fazla bireylerin toplum içerisinde daha iyi sosyal ilişkiler geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir (Geng, Jiang ve Han, 2011: 804). Ayrıca sigara kullanan bireylerle gerçekleştirilen sigaranın bırakılmasını amaçlayan çalışmalarda tedavi süresince öz yeterliğin artış gösterdiği (Coon, Pena ve Illich, 1998: 385), düşük öz yeterliği olan bireylerin sigaraya tekrar başlama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Elfedalli, Bolman, Candel, Wiers ve Vries, 2012: 185). Ancak buna karşın öz yeterliğin aşırı yüksek oluşunun olumsuz etkilerini ortaya koyan bazı verilere de ulaşılmıştır. Staring ve Breteler (2004: 863), öz yeterliği aşırı yüksek bireylerin 'Nasıl olsa kolay bırakırım' düşüncesine kapılarak sigaraya tekrar başlama konusunda daha yüksek risk altında olduğunu belirlemişlerdir.

#### **2.1.2.5. Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar**

Yaşları 15 ila 19 arasında değişen 130 İtalyan ergenle yürütülen bir araştırmanın sonuçlarına göre akademik öz yeterliğin miktarı kişilerin uğraşılan işe dair meşguliyet ve arzularını olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmada yüksek akademik öz yeterliğe sahip bireylerin düşük seviyede öz yeterliğe sahip olanlara oranla daha arzulu olduğu ve



uğraşılan işle meşguliyetlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterliği fazla olan bireyler ödevlerle daha fazla zaman harcamakta, öğretmenleri tarafından daha olumlu değerlendirmeler almaktadırlar. Öz yeterliği düşük öğrencilerse boş zamanlarında dinlenme ve rahatlamaya daha fazla zaman harcamakta ve derslerle ilgili faaliyetlerden bilişsel, duygusal ve motivasyonel olarak daha fazla kopuş yaşamaktadırlar (Bassi, Steca, Fave, Caprara, 2007)

Birleşik Devletlerde yapılan bir araştırmada akademik öz yeterlikle üniversite çıktılarının ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar akademik öz yeterliğin akademik performansın düşük seviyede yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca bulgular üniversite öğrencilerinin okula devamlılıklarının da öz yeterlikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının oluşmasında birinci sınıf öğrencilerinin birinci yarı yılları kritik öneme sahiptir (Gore, 2006).

İnternet öz yeterliği üzerinde çalışan Joo, Bong ve Choi adlı araştırmacılar öz düzenlemeyle edinilen öğrenmenin akademik öz yeterlik, strateji kullanımı ve internet öz yeterliğinin olumlu ilişkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca akademik öz yeterliğin yazılı sınavlardaki performansın bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin web tabanlı öğretim sınav sonuçları da bireylerin internet kullanımı konusundaki öz yeterlikleriyle anlamlı ve olumlu bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Joo, Bong ve Choi, 2000).

Öz yeterliğin yaşam alanlarındaki uygulamalarının sınanması ile ilgili bir çalışmada da öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve tükenmişliklerinin iş doyumları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ebeveynlerle kurdukları ilişkilerin öz yeterlikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz yeterliğin etkilendiği bir başka önemli kaynaksa okul yönetimidir. Yönetimin öğretmenlere yönelik nitelikli liderlik becerileri (bilişsel ve duygusal destek), öğretmenlerin öz yeterliklerinin artışı sağlayan bir diğer etmen olarak ortaya çıkmıştır (Skaalvik, ve Skaalvik, 2010).

Zimmerman, (2000) çalışmasında; öz yeterliğin öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve akademik başarıyla etkileşime girerek öğrencilerin performanslarında değişimlere neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı öz yeterlik inançları kişinin amaç oluşturma, kendini gözlemlenme, öz değerlendirme ve strateji kullanımı gibi öz düzenleme işlemlerini kullanarak öğrenmelerini motive ettiğini belirtmektedir.

Birleşik Devletlerde üç farklı eyaletten bir grup araştırmacının öz yeterliğin yazı yazma ile olan ilişkisini incelemek üzere gerçekleştirdiği çalışma, öz düzenleme öz yeterliğinin yazı yazmaktan hoşlanmayla öz yeterlik eğilimine göre daha güçlü; eyalet çapında elde edilen puanlara göreyse daha zayıf bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Katılımcılardan elde edilen her üç öz yeterlik tipininse orta düzeyli olarak yazı yazma

performansı ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim ve Zumbunn, 2012: 1).

Katılımcıların çiftler halinde yer aldıkları bir araştırmada ise bireyin karşısındakinin yeterlikleriyle kendi öz yeterliklerinin ne derece ilişki içerisinde olduğu anlaşılma çalışılmıştır. Katılımcılardan video temelli bir dans uygulamasını eşleriyle birlikte yapmaları istenmiştir. Üç deneme seansının ardından katılımcılar ayrı odalara ayrılmışlardır. Odalara ayrılan katılımcılara eşlerinin ve kendilerinin performanslarının yanı sıra ortak performansları hakkında önceden belirlenmiş dönütler aktarılmıştır. İkinci aşamaya geçen katılımcılar dört farklı uygulama durumuna ayrılmışlardır. Birinci durumdaki bireylere bireysel performanslarının %87, eşli performanslarının %93 olduğu söylenmiştir. İkinci gruptakilere partnerinin % 87, kendi performansının %43, eşli performanslarının da %62 olduğu söylenmiştir. Üçüncü gruptakilere partnerinin %43, kendi performanslarının %87, eşli performanslarının ise %62 olduğu aktarılmıştır. Dördüncü ve son gruptakilere ise bireysel performansın %43, eşli performanslarının %37 olduğu bilgisi aktarılmıştır. Böylece birinci grupta hem eşli hem bireysel performansın artması, ikinci grupta başkalarının yeterliklerinin artıp öz yeterliğin engellenmesi, üçüncü grupta başkalarının yeterliğinin engellenmesi ve öz yeterliğin artırılması, dördüncü grupta da hem başkalarının hem kişinin kendisinin öz yeterliğinin engellenmesi yönündeki dış müdahale gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar kişinin karşısındakinin yeterliğine güvenmesi halinde kendi performansında karşısındakinin yeterliğine güvenmediği duruma oranla büyük bir artış yaşandığını göstermiştir (Dunlop, Beatty ve Beauchamp, 2011).

Öz yeterlik algısının PISA verileri dâhilindeki ülkelerle uluslararası karşılaştırmasını gerçekleştiren bir araştırmanın verilerine göre ise, Kore ve Japonya gibi Asya ülkeleri düşük kendilik algısı, matematik öz yeterliği ve yüksek performanslarına karşı da yüksek kaygı belirtileri göstermektedir. Öte yandan Hollanda, Finlandiya, Liechtenstein ve İsviçre gibi Batı Avrupa ülkelerinde ise daha dengeli sonuçlar göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara düşük matematik kaygısı ve yüksek matematik performansı eşlik etmektedir. Araştırmacı doğu ile batı arasındaki bu durumun nedenini; doğu ülkelerinde akademik başarının çok değerli görüldüğü ve velilerin çocuklarına büyük beklentiler beslediğini bulgulayan bazı çalışmalara (Ho ve diğerleri, 2000) dayandırmaktadır (Lee, 2009).

Yunanistan'ın Pire ve Atina Üniversitelerinden araştırmacılar çalışmalarında öz yeterliğin, teknolojinin eğitim alanındaki entegrasyonuna yönelik önemli bulgular elde etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin onların bilgisayar öz yeterlikleriyle doğru orantıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma; öz yeterliğin kendilik algısı, tutumlar, motivasyon ve ihtiyaçlarla birlikte modern teknolojinin eğitime

enetrasyonunda hayati bir öneme sahip olduğunu ileri sürmektedir (Parasekva, Bouta ve Papagianni ise 2008).

Yi ve Hwang, 2003, bilgisayar öz yeterliği alanında yaptıkları bir araştırmada belirli uygulamalara ait öz yeterliğin sistem kullanımı ve bireysel dikkat üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen çalışmada dikkat ve uygulama kullanımına dair öz yeterliğin etkin bilgisayar kullanımının belirtileri olduğu vurulanmış ve uygulama kullanımının sistem kullanımında dikkate oranla çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir grup ilköğretim öğrencisinin (n=139) katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları duygusal öz yeterliğin matematik performansındaki kaygının yol açtığı olumsuzlukları açıkladığı bulunmuştur. Araştırmada kaygının duygusal öz yeterliği düşük çocuklardaki matematik performansını olumsuz yönde yordamakta olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin kaygıdan ötürü matematik performanslarında herhangi bir azalma oluşmadığı görülmüş ve araştırmacılar; duygusal öz yeterliği kaygının olumsuz etkilerinin yönetilebilmesinde etkili olabilecek bir değişken olarak değerlendirmişlerdir (Galla ve Wood, 2012).

### **2.1.3. Sınav Kaygısı**

Bu bölümde sınav kaygısıyla ilişkili olarak, sınav kaygısının tanımı, boyutları, belirtileri, etkileri, başa çıkma yöntemleri, nedenleri ve bu nedenleri açıklamaya yönelik modellerle yapılan araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **2.1.3.1. Sınav Kaygısının Tarihçesi ve Tanımı**

Kaygı kavramı öznel ve bilinçli olarak algılanan, gerilim, endişe ve artmış sinirsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1983:3). Sarason (1978), kaygıyı kişisel odaklı tanımlamış ve bu kavramı, gerçekleştirilecek göreve dair kişinin yetersizlik algısından kaynaklanan kişisel üzüntüler olarak yorumlamıştır (Sarason 1978'den aktaran: Sarason, 1981: 2).

Öznel bir kaygı türü olarak sınav kaygısı; değerlendirilme durumlarında karşılaşılabilecek başarısızlık olasılığına karşı gösterilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Ziedner ve Safir, 1989: 175,176). Sınav veya benzeri değerlendirilme durumlarının kişide yarattığı kaygı (Putwain, Woods ve Symes, 2010: 138) olarak da tanımlanabilecek sınav kaygısı kavramı ilk kez araştırmacı Sarason' un Yale Üniversitesi'nde 1952 yılında araştırmacı Mandler ile birlikte yürüttüğü ve öğrencilerin sınav kaygısı envanterine verdiği cevaplara dayalı çalışması sırasında ortaya çıkmıştır

(Sarason, 1980'den aktaran: Hembree, 1988: 47). Araştırmacılar kavramın ortaya çıkışından itibaren sınav kaygısına yönelik yoğun şekilde çalışmış ve kavramı detaylı şekilde incelemişler ve sınav konusuna ilişkin iki etken ileri sürmüşlerdir. Bunlardan birincisi görev diğeri ise kaygı yönelimidir. Görev yönelimi görevin tamamlanmasını engelleyen davranışlardır. İkincisi olan kaygı yönelimi ise iki alt boyuta ayrılmaktadır. Birincisi görevle ilişkili, kaygıyı azaltmaya yönelik sarf edilen çabadır. İkincisi ise görevle ilişkisiz; yetersizlik, umutsuzluk, artmış somatik tepkiler, cezalandırılma endişesi, statü veya saygınlık yitirme endişesi gibi duygular ve sınav durumunu terk etmeye yönelik örtük çabalardır (Mandler ve Sarason 1952'den aktaran: Hembree, 1989: 47). 1960'larda Richard Alpert, çalışma ortağı Ralph Haber'in de sınavlardan önce kaygı duyduğunu, ancak aynı kaygının ortağında olumlu etki yaratırken kendi performansını olumsuz etkilediğini fark etmiş ve sınav kaygısının farklı bireylerde farklı sonuç yaratmasının nedenini öğrenmek için araştırmalarını bu alanda yoğunlaştırmıştır (Goleman, 2009: 123).

Günümüzde ise sınav kavramı günlük yaşamın pek çok alanında insan hayatının adeta vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş durumdadır. Okulda öğrenci olduğunda da, bir iş sahibi olmak istendiğinde de bir sınava girmek zorunluluk halini almıştır. Hatta çoğu kez bu kazanımları elde etmek için tek bir sınav bile yeterli olmamakta, birden fazla sınava girmek gerekmektedir (Mashayekh ve Hashemi, 2011: 2149). Bu durum, sınav performansını etkileyen etkenleri bir araştırma konusu olarak çekici kılmaktadır. Son yıllarda sınav performansına yönelik çalışmalar artmış (Horwitz ve McCaffrey, 2008: 409) ve sınav kaygısı da akademik performansa etki eden bir unsur olarak (Azazi Aslan, 2005) araştırmacılar tarafından ele alınmaya başlamıştır.

### **2.1.3.2. Sınav Kaygısının Boyutları**

Sınav kaygısı, araştırmacılar Morris ve Liebert (1967) tarafından iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar bilişsel ve duyuşsal olarak ikiye ayrılmaktadır.

#### **2.1.3.2.1. Bilişsel Boyut**

Liebert ve Morris (1967: 975), sınav kaygısına ilişkin iki boyutun varlığından söz edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu boyutlardan birisi bilişsel boyuttur. Bilişsel boyuta ait etkenler, kuruntu veya özgüven eksikliği olarak adlandırılmıştır. Kuruntu, kişinin kendi performansına ve başarısızlık olasılığına dair hissettiği endişelerdir. Kişinin başarı beklentisi yüksek olduğunda kuruntu azalmakta, başarı beklentisi düşük olduğunda ise kuruntu artmaktadır. Bilişsel kaygı üzerinde çalışan araştırmacılar Woodman ve Hardy (2003: 454) spor performansını konu aldıkları çalışmalarında kaygı ve öz güvenin anlamlı

bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada ise kendine güvenin azalmasıyla rekabetle ilişkili kaygının artış gösterdiği ve performansın bu etkileşimden zarar gördüğü ifade edilmiştir (Hanton, Mellalieu ve Hall, 2004: 477).

### **2.1.3.2.2. Duyuşsal Boyut**

Duyuşsal boyut, gerilim, sinirlilik, sınavla ilişkili olumsuz psikolojik reaksiyonlar (Wigfield ve Meece, 1988: 210), terleme ve hızlanmış kalp atışları (Hembree, 1988: 48) gibi otonomik tepkileri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bireylerin performansları düşük seviyede olduğunda, otonomik tepkileri en üst düzeyde olmaktadır. Ancak araştırmacılar duyuşsal boyut ve sınav kaygısı arasında, kuruntu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki tespit etmemişlerdir (Liebert ve Morris, 1967: 975).

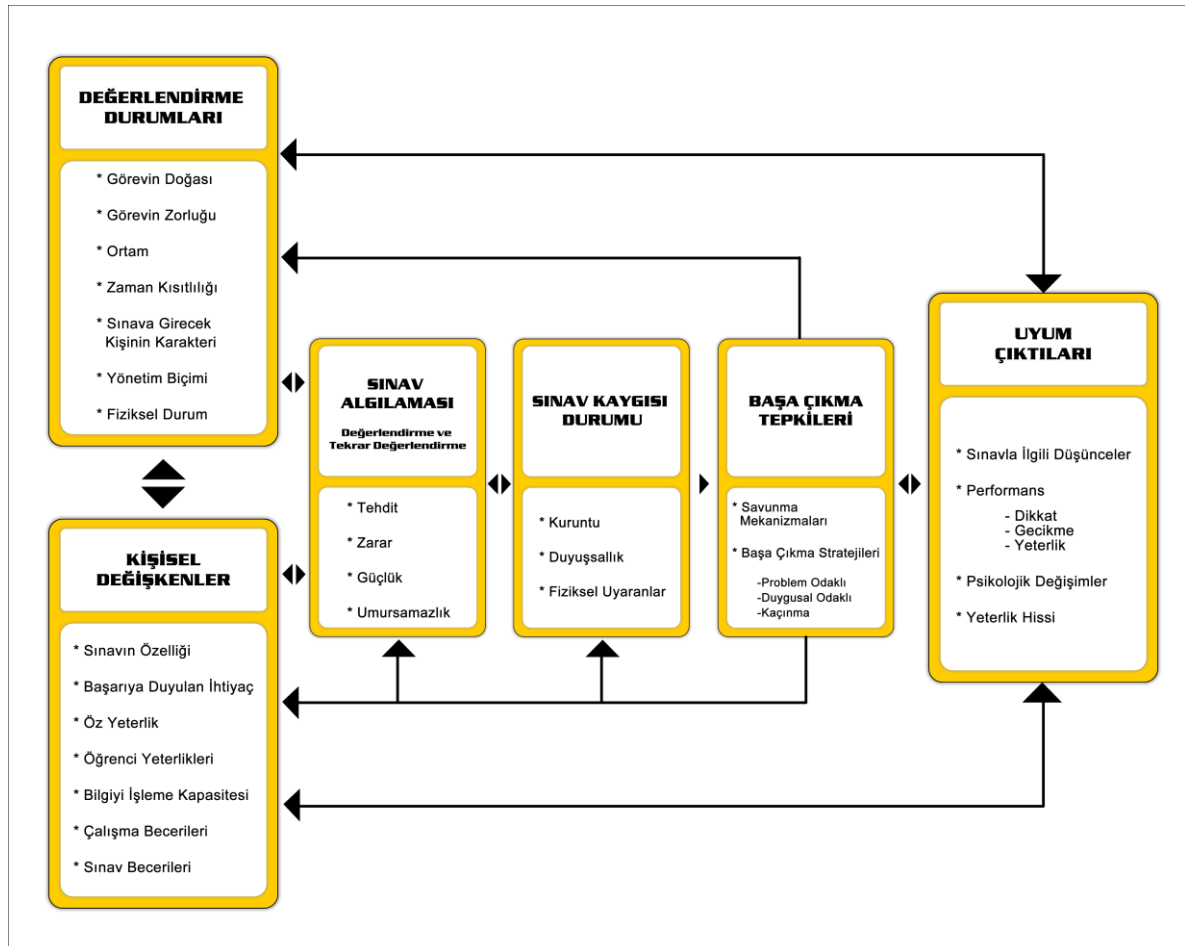
### **2.1.3.3. Sınav Kaygısının Nedenleri**

Sınav kaygısının nedenleri çok çeşitli boyutlarda ele alınabilir. Bu boyutlar kişinin zihinsel yapısından, aile geçmişinden kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının nedenlerine yönelik olarak çeşitli ipuçlarına ulaşılmıştır. Berlin Özgür Üniversitesi (Free University of Berlin) araştırmacıları Stöber ve Eser (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bilginin içsel (nörofizyolojik bellek) ve dışsal (kâğıtlara yazılan notlar vs) olarak iki farklı şekilde depolandığı, öğrenilen bilgileri içsel olarak depolayan bireylerin daha düşük sınav kaygısı sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmacılar sınav kaygısının nedenlerini belirleyebilmek için çok farklı değişkenler üzerinde çalışmış ve bu değişkenin diğer değişkenlerle olan ilişkisine açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda ele alınan değişkenlerden biri olumsuz mükemmeliyetçiliktir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin, depresyon ve düşük akademik performansın yanında sınav kaygısıyla da doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir (Weiner ve Carton, 2012: 632). Hatalar, gerçekleştirilen etkinliğin kalitesine karşı duyulan şüpheler, değerlendirilme ve eleştirilmeye yönelik hissedilen kaygılarla ilişkili olan olumsuz mükemmeliyetçiliğin (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, ve Winkworth, 2000: 438) sınav kaygısıyla ilişkili olması beklenen bir durumdur. Sınav kaygısının bilişsel dinamiklerine yönelik gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise bireyin bilişsel yapısının sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Putwain, Langdale, Woods ve Nicholson (2011: 478), yüksek sınav kaygısı olan bireylerin dikkatlerini tehdit unsuru olarak algılanan değerlendirilmeye verdiklerini belirtmektedirler. Bu bulgu, zihnimizi doğru ve sağlıklı şekilde sınava odaklayabilmenin sınav kaygısı üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görüşünü desteklemektedir. Sınav kaygısı yaşayan bireyler bilişsel yoğunlukları veya

hazır olmayışlarından dolayı isteklilik düzeylerini azaltmakta ve amaca yönelik eylemleri engellemektedir (Parks-Stamm, Gollwitzer ve Oettingen, 2010: 30).

Sınav kaygısını, sadece belirli bir faktörün etkisiyle açıklamak mümkün değildir (Cassady, 2004: 569; Mashayekh ve Hashemi, 2011: 2149). Sınav kaygısını etkileyen faktörler arasında zaman kısıtlılığı ve öz güven yetersizliği (Amiryousefi ve Tavakoli, 2011: 210), öz denetim eksikliği (Bertrams, Englert ve Dickhauser, 2010: 738), yetersiz çalışma (DordiNejad, Hakimi, Ashouri, Dehghani, Zeinali, Daghighi ve diğerleri, 2011: 3774) erteleme davranışı ve düşük benlik algısı yer almaktadır (Mashayekh ve Hashemi, 2011: 2149; Bonaccio ve Reeve, 2010: 617). Ejiwoye ve Ayandare (2011: 386) tarafından yürütülen bir araştırma etkili zaman yönetiminin sınav kaygısının azaltılmasında etkili olabileceği görüşünü destekleyen bulgular ortaya koymuştur. Kadın cinsiyet faktörü (Hannon, 2012: 818) ve kişinin akademik yetersizlik duygularının da sınav kaygısı



Kaynak: Zeidner, 1997'den aktaran, Zeidner 1998: 19

Şekil 5: Sınav kaygısının işlemsel modeli

üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Kadınların sınav kaygısının hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını daha üst seviyede yaşadıkları yine gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002: 290). Bireylerin kendilerini yetersiz hissetmelerinin getirisi olarak gelişen kendine güven eksikliği de sınav kaygısını besleyen önemli bir sorun olarak görülmektedir (Premuzic, ve diğerleri, 2008: 258).

Sınav kaygısı; kişinin kendisiyle ilişkili olan faktörlerle etkileşim içerisinde olduğu kadar, kendisinden bağımsız ya da kendisiyle daha düşük ilişkiye sahip faktörlerden de etkilenmektedir. Alanda yapılan araştırmalar, içinde bulunulan akademik çevrenin sınav kaygısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini adeta bir yarışa itilmişçesine değerlendirilme atmosferi içerisinde bulunduğu sınıflarda, sınav kaygısı daha yoğun olarak görülmektedir (Hancock, 2001: 284). Georgia Üniversitesi araştırmacılarından Hagtvet, Man, ve Sharma (2001: 1147), öğrencilerin çevreleri tarafından akademik olarak değerlendirilme kaygılarının hem kendi hem de başkaları odaklı olan, bireyin kendisiyle ilişkili bilişlerine dayandığını belirlemişlerdir. Uygulanan sınavın niteliği sınav kaygısının ortaya çıkış şekli üzerinde etkili bir başka etkidir. Sınav süresinin gerçekleştirilen sınav için kısa olması bireyde sınav kaygısını tetikleyebilmektedir (Amiryousefi ve Tavakoli, 2011: 210). Bonaccio, Reeve, ve Winford (2012: 497), 124 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri bir araştırmada, final sınavlarının bir performans ölçütü olarak kullanılmasının kaygının bilişsel boyutunda küçük bir miktarda azalmaya neden olmasına karşın, nörofizyolojik boyutunda artışa neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Putwain ve Best (2011: 580) de benzer bir çalışmayı ilkökul öğrencileri üzerinde yürütmüş ve öğrencilerde nörofizyolojik belirtilerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Şekil 5, sınav kaygısının etkilediği ve etkilendiği etkenleri göstermektedir.

Bilişsel yeterlik gerektiren final sınavı ve benzer sınavlar düşük sınav kaygısına sahip bireylerin performanslarını ölçmede etkin bir araç iken aynı durum yüksek sınav kaygılı bireyler için geçerli olmayabilmektedir (Bonaccio ve diğerleri, 2012: 497). Çünkü ölçülmek istenen konuya hâkim olan bir birey, duyduğu yüksek kaygı nedeniyle bilgisini sınava yansıtamayabilir ve bu durum kişinin gerçek performansının ölçülmesine engel teşkil edebilmektedir. İnsanın bedensel olarak bu tip sınavlara tepki göstermesi ise olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü üniversitelerde uygulanmakta olan final sınavları üniversiteden üniversiteye değişen yüzdelerle olmakla birlikte, bir dersten geçip kalmaya vize sınavlarına oranla daha büyük ölçüde etki etmektedir. Kısa sürede ve tek seferde bir konuya dair 'ya hep ya hiç' sonucunun elde edileceği bir sınavın

öğrencilerde zihnin ötesinde fizyolojik olarak da tepki yaratması kaçınılmaz olacaktır. Aynı durumun ülkemizdeki üniversite giriş sınavları için de geçerli olduğu düşünülmektedir.

Kültür ve aile faktörünün de sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu literatürdeki çalışmalarda vurgulanmaktadır. Yahudi ve Arap ergenlerin sınav kaygılarının karşılaştırıldığı bir araştırmada sınav kaygısının destekleyici aile çevresiyle doğru, otoriter aile çevresiyle ise ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre Araplar Yahudilerden daha yüksek sınav kaygısına sahip bulunmuştur (Popko, Klingman, ve Nahnas, 2003: 525). Araştırmadan elde edilen bu sonuç, İsrail'de azınlık konumundaki Arap ergenlerin, ailelerinin sahip olduğu yüksek okul başarısı beklentisinden ötürü daha yoğun sınav kaygısı yaşıyor olabileceklerini ortaya koymaktadır (Popko ve diğerleri, 2003: 536).

Tüm bu araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında sınav kaygısının nedenleri tablo 1'de görüldüğü gibi özetlenebilir.

Tablo 1. Sınav Kaygısının Nedenleri

<b>Bilişsel Faktörler</b>	<b>Çevresel Faktörler</b>	<b>Biyolojik-Genetik Faktörler</b>
Bilginin Depolanma Şekli	Etkisiz çalışma yöntemleri	Cinsiyet
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Yetersiz çalışma	Otonomik Reaksiyonlar
Hatalı davranışlar	İçerisinde yaşanan kültür	
Kontrol edilemeyen davranışlar	Zaman kısıtlılığı	
Özgüven yetersizliği	Aile tutumları	
Öz denetim eksikliği	Değerlendirici Sınıflar	
Akademik yetersizlik hissi		

#### **2.1.3.4. Sınav Kaygısının Belirtileri**

Sınav kaygısının yoğun şekilde hissedilmesi, kişide fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta pek çok soruna yol açmaktadır. Belirtiler kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Aşağıda tablo 2'de adı geçen belirtiler her ne kadar sınav kaygısı başlığı altında ele alınsa da hemen hemen aynı belirtiler genel kaygı belirtileri için de geçerlidir. Araştırmacıların genel kaygı belirtileri arasında saydıkları nefes darlığı, mide ağrısı, terleme, ishal ya da kabızlık, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepkilerde bulunma, kesik kesik nefes alma, titreme, gerginlik, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, ani sinirlenme, sürekli baş ağrısı, bel ağrısı, boyun kaslarının gergin olması (Cüceloğlu, 2004: 293) belirtilerinin benzerlerinin sınav kaygısı belirtileri



arasında ele alınması sınav kaygısının da kaygı sorunun bir alt boyutu olduğu düşüncesini (Mashayekh ve Hashemi 2011: 2149) destekler bir görüntü sergilemektedir.

Tablo 2. Sınav Kaygısının Belirtileri

<b>Fiziksel Belirtiler</b>	<b>Bilişsel Belirtiler</b>	<b>Davranışsal Belirtiler</b>	<b>Duyuşsal Belirtiler</b>
Baş Ağrısı	Yarış Düşüncesi	Huzursuzluk	Aşırı Korku Hissi
Bulantı	Odaklanmada Güçlük	Hızlı Adımlarla Yürüme	Hayal Kırıklığı
İshal	İç Konuşmalar	Madde Bağımlılığı	Sinir
Vücut Isısı Değişimleri	Korku Hissi	Gözden Geçirmeme	Depresyon Hissi
Aşırı Terleme	Kıyaslama		Ağlama ve Gülmeler
Nefes Darlığı	Dağınık Düşünceler		Umutsuzluk Hissi
Kalp Çarpıntısı			
Ağızda Kuruluk			
Soğukluk Hissi			

Kaynak:URL-1, 2012

### 2.1.3.5. Sınav Kaygısının Tedavisi ve Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma

Önceki başlıklarda ele alınan belirtilerin organizmada çok boyutlu (zihinsel, bilişsel, duyuşsal, davranışsal) yarattığı etkiler göz önüne alındığında, sınav kaygısının çözülmesi gereken bir sorun olduğu ortadadır. Bazı araştırmacılara göre sınav kaygısı sıradan bir sorun olsa da öğrencilerde huzursuzluk ve akademik başarısızlık yaratmaktadır (Wachelka ve Katz, 1999: 191). Yapılan çoğu araştırmada sınav kaygısının etkin çözüm yolu olarak bilişsel davranışçı terapi metodu gösterilmektedir (Aghaie, Abedi, and Paghale, 2012: 3; Benor, Ledger, Toussaint, Hett, ve Zaccaro, 2009: 338; Wachelka ve Katz, 1999: 191; Lotfi, Eizadi-Fard, Ayazi, Amin, ve Nejad, 2011: 835, Orbach, Lindsay, ve Grey, 2007: 483). Buna karşın davranışçı terapinin, sınav kaygısının azaltılmasında bilişsel ve bilişsel davranışçı terapilerden daha iyi sonuç verdiğini ortaya koyan bazı çalışmalar da mevcuttur (Zarei, Fini, ve Fini, 2010: 2260). Bilişsel davranışçı terapinin yanı sıra alternatif tedavi yöntemlerinin de sınav kaygısının azaltılmada etkili olup olmadığını araştıran bazı çalışmalara da rastlanmıştır. 1930'larda İngiliz bakteriyolojist Dr. Edward Bach tarafından geliştirilen ve Bach-Flower tedavisi olarak bilinen tedavinin (URL-2, 2012) sınav kaygısında kullanılmasının etkili olabileceği hipotezini araştıran Walach, Rilling, ve Engelke (2001: 359), aslen stres, depresyon, uykusuzluk ve kaygının tedavisi için geliştirilen Bach-Flower tedavisinin (URL-2, 2012) sınav kaygısının azaltılmasında etkisiz bir tedavi yöntemi olduğunu bulmuşlardır. Miller ve Rollnick (1991) ise madde bağımlılıklarının terapisi için hümanistik ve bilişsel davranışçı terapinin bir sentezi olarak

tanıtılan motivasyonel terapinin (URL-3, 2012) bir kolu olan sistematik motivasyonel terapi uygulamalarının, sınav kaygısının azaltılmasında %62 ve akademik motivasyonun artırılmasında %73 etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Ghasamzadeh ve Saadat, 2011: 2482).

Sınav kaygısının azaltılmasında çeşitli çözüm yollarının aranması ve çok yönlü olarak bu kaygıya maruz kalan öğrencilere yardım edilmek istenmesi beklenen bir durumdur. Bu bağlamda terapi yöntemlerinin tek çözüm yolu olarak görülmesi beklemek hatalı olabilir. Dolayısıyla öğrencilere kendileri tarafından da uygulanabilecek başa çıkma yöntemlerinin öğretilmesi yararlı olabilir. Bir grup araştırmacı tarafından 60 lise öğrencisi ile deney kontrol grupları aracılığıyla yapılan bir araştırmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir (Ejei, Rezaei ve Lavasani, 2011: 2165). Aynı şekilde yapılan bir diğer çalışmada da bilişsel ve bilişötesi stratejilerin kullanımının öğretilmesinin de sınav kaygısının azaltılmasında ve eğitsel performansın artırılmasında olumlu yönde etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (Shokrpour, Zareii, Zahedi, ve Rafatbakhs, 2011: 177).

### **2.1.3.6. Sınav Kaygısıyla İlgili Araştırmalar**

Sloan, Lundin, Wilson, ve Robinette (2010), sınavlarda düşük performans gösteren pilot adaylarının değerlendirilme araçlarını belirleme ve amacıyla 91'i erkek 12'si kadın 103 pilot adayı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada Richard Alpert'in 1960 yılında ortaya attığı performansın artışı sağlayan olumlu ve performansı düşüren olumsuz kaygı kavramlarına atıfta bulunmuş ve havacılık okuluna giriş sınavı sonuçlarının olumlu kaygı seviyelerini yordayabildiğini bulgulamışlardır. Araştırmada pilot uçuş eğitiminde değerlendirme aracı olarak kullanılan Federal Havacılık Dairesi bilgi testlerinin olumlu ve olumsuz kaygının her ikisiyle de ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Özetle zorlu giriş sınavını geçenlerin, olumlu kaygıya sahip olan bireyler olduğu ileri sürülebiliyorken zorlu ve stresli eğitime maruz bırakılan bireylerin olumlu ve olumsuz kaygıyı çeşitli seviyede yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmacılar Tsai ve Li (2012: 95), Tayvan Ulusal Chiayi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde eğitim görmekte olan 302 İngiliz Yabancı Dili Bölümü öğrencisi ile yürüttükleri bir çalışmada İngilizce Okuma Yeterliği sınavlarında öğrencilerde sınav kaygısının düşük olduğunu, yabancı dilde okuma sınavlarında ise sınav kaygılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Yo In'Nami (2006) ise dinleme sınavlarının sınav kaygısıyla olan ilişkisini üniversite birinci sınıfta eğitim almakta olan 50 erkek ve 29 kızdan oluşan bir örneklem üzerinde incelemiştir. Araştırma, kuruntu, duyuşsallık ve sınavla ilgili olumsuz düşünceleri gibi değişkenlerin dinleme sınavlarıyla bir ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, sınav

kaygısının genel kaygının bir alt dalı olduğunu, yabancı dil eğitimiyle ilişkili özel bir yüzünün bulunmadığını ortaya koymuştur.

Tobias (1990), Birleşik Devletler Ordusu Araştırma Enstitüsünde gerçekleştirdikleri iki aşamalı bir araştırmalarının ilk bölümünde deneklere 3 kategorili 21 sözcük ezberletmiş, ardından araya bazı sözcükler ekleyerek birinci listeden bazı sözcüklerin üç deneme içerisinde hatırlanmasını istemişlerdir. Araştırma sonunda deneklerin sözcükleri hatırlama süreleriyle sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum ön öğrenmelerin uzun süreli bellekten geri getirilmesinin sınav kaygısına yol açmasının kanıtı olarak görülmüştür. Ayrıca kuruntunun bilgiyi geri çağırma üzerindeki etkisi de, kaygılı bireylerin kaygısız bireylere göre bu işlemi daha zor gerçekleştirebildiklerini ortaya koymuştur. Tobias ve Sack (1991), araştırmalarının ikinci safhasında tıpkı birincisinde olduğu gibi 3 kategorili 18 sözcüklü iki listenin ezberlenmesini, ardından bu sözcüklerin eksiksiz olarak hatırlanmasını istemiştir. Birinci araştırmadan farklı olarak denekler bu kez hatırladıkları sözcükleri bilgisayara yazmışlardır. İlk araştırmayla paralel şekilde beklenen anlamlı ilişkiler ortaya çıkmamıştır ancak sınav kaygısının doğasına yönelik farklı ipuçları elde edilmiştir. Birinci araştırmada verilen üç deneme hakkının bu araştırmada tanınmamış olması ve cevapların verilmesi için 30 saniyenin verilmiş olması deneklerde bir stres yaratmıştır. Araştırma sonucunda, cevabın gecikmesinin bireylerde kaygıya neden olduğu gözlenmiştir.

Butterfield (1964: 370), Yale Üniversitesinde 47 psikoloji bölümü öğrencisi ile yürüttüğü bir araştırmasında, kontrol odağının hem olumlu hem de olumsuz kaygı ile doğrudan bir ilişkisi olduğu bilgisini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, içten denetimli bireylerin sınav kaygısını başarıyı artıracak şekilde sağlıklı düzeyde tutabildiklerini, dıştan denetimli bireylerin ise sınav kaygısına başarıyı engelleyecek bir etken olarak maruz kaldıklarını göstermektedir (Butterfield, 1964: 363). Bu sonuçlar günümüz araştırmacılarının sınav kaygısının öz denetimle ilişkili olduğuna dair elde ettikleri verilerle (Bertrams ve diğerleri, 2010: 738) de örtüşmektedir.

Sınav kaygısı belirtilerinin 104 psikoloji bölümü öğrencisi üzerinde araştırıldığı bir çalışmada bireylerin öz güven ve sınava giriş amaçlarının (değerlendirme-gelişim), sınava aşinalık ve testin neyi ölçtüğünden (yetenek, yeterlik) daha önemli birer sınav kaygısı kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Reeve, Bonaccio ve Charles, 2008: 243). Sınav kaygısının oluşmasında etken olan iç dinamiklere odaklanılan bu çalışmada, bireylerin amaçlarının ve sınavın bireye olan katkısının sınav kaygısı üzerinde büyük etkisi olduğu belirlenmiştir (Reeve, Bonacio ve Charles, 2008: 246).

Rehberlik bölümü birinci sınıfta okumakta olan 74 üniversite öğrencisiyle yürütülen deneysel bir araştırmada, katılımcılara kişinin kendine güvenini artırmayı amaçlayan

ellişer dakikalık sekiz seans uygulanmış ve sınav kaygısının değişimi gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçları seanslara devam eden öğrencilerde sınav kaygısının azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, sınav kaygısı azalan bireylerdeki olumlu yönde gerçekleşen bu değişimin seanslar bittikten sonra da kalıcı hale geldiği gözlenmiştir (Niusha, Farghadani ve Safari, 2012: 1385).

Putwain ve Best (2011), "İlkokul Sınıflarında Korkutma: Sınav Kaygısı ve Ders Notları Üzerindeki Etkileri" başlıklı makalesinde 40 ilkokul öğrencisiyle iki hafta süreli görüşmeler yapmıştır. Çocukları korkutmak için "Bu sınav çok önemli, başarısız olmamak için çok çalışmanız gerekiyor, Bu notlarınızı müdür de görecektir" cümlelerinden oluşan üç korkutma cümlesi planlı olarak öğrencilere iletilmiştir. İlk görüşme sınav tehdidinin olmadığı ve dolayısıyla korkutmanın düşük düzeyde olduğu ilk haftada gerçekleştirilmiştir. Sınavın olduğu ve korku uyarınının üst düzeye çıkartıldığı ikinci haftada ise bir diğer görüşme yapılmış ve her iki haftanın sonunda da birer test uygulanmıştır. Sonuçlar yüksek tehdit algılaması durumunda kaygı ve otonomik reaksiyonlarla ilişkili sınav kaygısının artış gösterdiğini fakat öğrencilerin bu gerginlik altında dahi dersin akışını bozacak davranışlar sergilemedikleri belirlenmiştir.

Araştırmacılar Putwain ve Daniels (2010: 8,10,12), 106 erkek ve 96 kadın olmak üzere toplam 202 katılımcı üzerinde rekabet inancı, sınav kaygısı ve başarı amaçları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında insan düşünceleriyle sınav kaygısının otonomik bileşenleri ve tüm başarı amaçları arasında düşük-orta düzeyli pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Çalışma sonucunda sınav kaygısının kuruntu ve otonomik reaksiyonlar boyutları ile rekabet inançları, pek çok önceki çalışmadan farklı olarak ilişkisiz bulunmuştur.

Akademik öz yeterliğin, görevin önemi ve sınav kaygısıyla ilişkisini konu alan bilimsel bir araştırmada, gerçekleştirilecek görevin zorluğuyla sergilenen kaygının doğru orantılı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada öz yeterliğin artışıyla birlikte sınav kaygısında azalma tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu veriler ışığında öz yeterlik ve yerine getirilecek görevin öneminin sınav kaygısının açıklanmasına yardımcı bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Nie, Lau ve Liau, 2011: 736)

## **2.2. Literatür Taramasının Sonucu**

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda bağlanma stillerinin bireyin davranışlarını, iş ve aile yaşamını; bir diğer ifadeyle yaşamının önemli bir kısmını etkileyen bir faktör olduğu gözlenmiştir. Bireyin yaşamında önemli derecede etkili olan bağlanma stillerinin akademik çıktılarla da ilişkisi olabileceği düşünülmüş ve gerçekleştirilen literatür taramasıyla bu durum açıklanmıştır. Başarılı akademik çıktılara

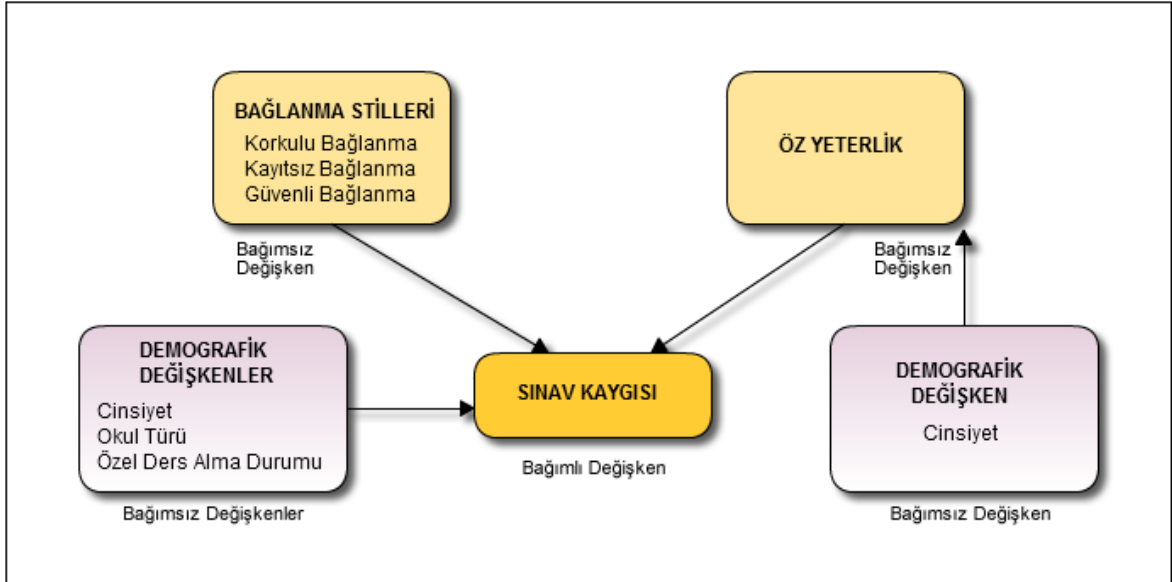
ulaşmada etkili rol üstlendiği belirlenen bir diğer değişken olarak da öz yeterlik kavramı ele alınmıştır. Yapılan literatür taraması ile de bireyin başarılı akademik çıktıları elde etmesinde doğrudan veya dolaylı etkiye sahip olan bu bileşenlerin, bireyin kendisine olan güven duygusunun yükselmesi dolayısıyla sınav kaygısıyla ilişki içerisinde olabileceği düşüncesi düşünölmüştür. Ayrıca bireyin kendisine duyduğu güvenin sınav sırasında yaşanan kaygının azalmasında önemli bir etken olduğu yine gerçekleştirilen taramayla belirlenmiştir. Bunlara ek olarak özel ders alma durumlarının sınav kaygısı üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin yeterli sayıda araştırmanın olmadığı görölmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının özel ders almanın da sınav kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılara ve eğitimcilere kaynaklık edeceği düşünölmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli/yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler tanımlanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma üniversite sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin öz yeterlikleri, bağlanma stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırma türünde gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin belirlenen şema şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. Araştırma sonucunda elde edilen ilişkilerin yapısı

Belirli bir konuya ait etkenler arasında var olduğu öngörülen ilişkilerin ortaya çıkarılması için ilişkisel araştırma türü kullanılmaktadır. İnsan davranışının doğası gerek sosyal gerekse bireysel düzeyde oldukça karmaşıktır ve insanın sosyal araştırmalarda ortaya çıkan mevcut duruma ait bu karmaşıklığı anlamlandırabilme düzeyi düşük düzeydedir. Bu karmaşıklığı çözümlenebilmek için kullanılan ilk adım etkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005: 191). İlişkisel araştırmanın kullanımı ile var olan etkenlerin karmaşıklığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006: 25).

### 3.2. Örneklem

Öz yeterlik ve bağlanma stillerinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı (purposive) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilip derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005: 114, Walliman, 2001: 234). Bu çalışmada okul seçimi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine, öğrenci seçimi aşamasında ise uygun örnekleme yöntemine yer verilmiştir.

Bu çalışmanın örneklemini; 2012–2013 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde hizmet veren çeşitli lise türlerinde (Genel lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi, Çok Programlı Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi) öğrenim görmekte olan 12. sınıf öğrencilerinden seçilen 884 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde, 423 (%47.9) kız ve 461 (%52.1) erkek öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri, öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Okul	N	%
Yomra Fen Lisesi	61	6,9
Özel Alpaslan Fen Lisesi	8	0,9
Özel Gülbahar Hatun Fen Lisesi	12	1,3
Akçaabat Endüstri Meslek Lisesi	107	12,1
Akçaabat Çok Programlı Lisesi	124	14,0
Araklı Sağlık Meslek Lisesi	39	4,4
Sürmene Sağlık Meslek Lisesi	44	4,9
Akçaabat Sağlık Meslek Lisesi	44	4,9
Akçaabat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	68	7,7
Trabzon Lisesi	108	12,2
Akçaabat Anadolu Lisesi	142	16,0
Akçaabat Anadolu Öğretmen Lisesi	62	7,0
Araklı Anadolu Öğretmen Lisesi	65	7,6
Toplam	884	100

### 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan lise son sınıf öğrencilerine Kişisel Bilgi Formu (KBF), İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu çeşitli demografik değişkenlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissederek aktaracakları bilgilerde gerçeği yansıtabilmeleri için formlarda öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, devam edilen lise türü, özel ders alma durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

#### 3.3.2. İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA)

İlişki ölçekleri anketi, Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiş 30 maddelik bir ölçektir. İlişki Ölçekleri anketi, bağlanma ölçümüne dair araştırmalar (Hazan ve Shaver, 1987: 514), İlişki Anketi (Bartholomew ve Horowitz, 1991: 229) ve Yetişkin Bağlanma Ölçeği (Collins ve Read, 1990: 647) maddeleri kullanılarak oluşturulmuştur (Sümer ve Güngör, 1999: 79).

İlişki ölçekleri anketi, dört bağlanma tipini (Güvenli, korkulu, kayıtsız, saplantılı) ölçmek amacıyla farklı maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş otuz maddeden oluşmaktadır. Yanıtlayıcıların yakın ilişkilerine dair tutumlarını yedili Likert tipi ölçek maddelerini işaretleyerek ifade etmeleri istenmektedir. Ölçek, birden yediye kadar derecelendirme cetvelinin en soluna yazılan “beni hiç tanımlamıyor” tam ortası olan dördüncü maddenin üzerine yazılan “beni kısmen tanımlıyor” ve en sağına, yedinci maddenin üzerine yazılan “beni tamamen tanımlıyor” öncülleriyle birlikte yanıtların derecesine dair bilgiyi yanıtlayıcılarına aktarmaktadır. Güvenli ve kayıtsız bağlanma stilleri beşer, saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri ise dörder madde ile ölçülmektedir. Verilen yanıtlar, aynı zamanda elde edilen sürekli puanlar aracılığıyla katılımcıları bağlanma stilleri içerisinde gruplamak için de kullanılmaktadır. Katılımcı, her bağlanma türünden en fazlasına sahip olduğu bağlanma türüne atanmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır (EK-7). Ölçeğin uyarlanmış olan bu şeklinde 17 madde bulunmaktadır. Test tekrar test güvenilirliği .54 ve .78, iç tutarlık katsayısı .27 ve .61 alfa değerleri arasında değişmektedir. Ancak yeterli seviyede test tekrar test güvenilirliği .78 olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, varyansın %46’sını açıklayan birinci faktör korkulu ve güvenli bağlanma



stillerini (sırasıyla .80 ve -.84), varyansın %33'ünü (toplam %76) açıklayan ikinci faktör saplantılı ve kayıtsız bağlanma stillerini (sırasıyla .69 ve -.94) kapsamaktadır (Sümer ve Güngör, 1999: 80, 81).

Ölçeğin ölçtüğü bağlanma stiline dair maddeler aşağıdaki şekilde sınıflanmaktadır.

Korkulu bağlanma stili	: 1., 4., 9., 14. maddeler
Kayıtsız bağlanma stili	: 2., 5., 12., 13., 16. maddeler
Güvenli bağlanma stili	: 3., 7., 8., 10., 17. maddeler
Saplantılı bağlanma stili	: 5., 6., 11., 15. maddeler

Ölçeğin ters yüklü maddeleri 5., 7. ve 17. maddeleridir. Bağlanma boyutları hesaplanırken 5. maddenin hem orijinal hem de ters yüklü hali kullanılmaktadır (Altundağ, 2001: 47).

### 3.3.3. Öz Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ)

Öz Yeterlilik Ölçeği, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde 2003 yılında lise öğrencilerine yönelik yürütülen bir araştırma sırasında Mısırlı Taşdemir tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK-6). Araştırmacı, ölçeğinin kuramsal altyapısını Bandura (1982)'nin öz yeterlilikle ilgili ortaya koyduğu kuramsal altyapıya dayandırmaktadır (Mısırlı Taşdemir, 2003).

Ölçek dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, artan akademik öz yeterliği ölçmek için yedili Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Katılımcılar kendilerini en çok tanımladığını düşündükleri maddeyi 7 (kesinlikle katılıyorum), kendilerini en az tanımlayan maddeyi 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve kararsız oldukları maddeyi de 4 (kararsızım) şikkını işaretleyerek akademik öz yeterliliklerine dair sahip oldukları inançlarını ifade etmektedirler. Ölçekteki dört maddeden birisi olan dördüncü madde ters maddedir. Diğer maddelerdeki artan puanlar artan akademik öz yeterlilik inancını ortaya koymaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur (Mısırlı Taşdemir, 2003).

### 3.3.4. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Güney Florida Üniversitesi'nde 1974-1979 yılları arasında Spielberger ve araştırma grubundaki doktora öğrencileri tarafından beş yıllık bir süreçte geliştirilmiştir. Uygulama yönergelerini de içeren el kitabıyla birlikte envanterin ilk yayınlanma tarihi 1980'dir. Bu envanter; bireylerin kendi cevapları doğrultusunda, bireylerde var olan sınav veya herhangi bir değerlendirilme kaygısını ölçmek amacıyla

hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacılar Liebert ve Morris (1967)'in önerdiği kuruntu ve duyusallık/duygusallık alt boyutlarından faydalanılmıştır. Bu iki kavram aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarını da oluşturmaktadır. İlk şekli 32 madde olan envanterin 26 maddesi Saroson'un Sınav Kaygısı Ölçeği, 3 tanesi Spielberger'in Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri'nden alınmış ve bir madde de Spielberger tarafından yazılmıştır. Yapılan faktör analizinin ardından ölçeğin 20 maddelik son şekli ortaya çıkmıştır (Öner, 2008:771).

Envanter, dört maddeli likert ölçeği şeklinde hazırlanmış yirmi maddeden oluşmaktadır. Sorulara karşılık olarak (1) Hemen hiçbir zaman (2) Bazen (3) Sık sık (4) Hemen Her Zaman cevapları belirlenmiştir. Yanıtlayıcılar sınav sırası, sonrası veya öncesinde yaşadıkları sınav kaygısının derecesini belirlenen beş maddeden birisini işaretleyerek ifade etmektedirler. Envanterde bulunan yirmi sorunun sekizi kuruntu on ikisi duyusallık alt boyutuna aittir. Envanterden kuruntu puanı (SKE-K), duyusallık puanı (SKE-D) ve toplam sınav kaygısı olmak üzere üç puan türü elde edilmektedir. Envanterin ters olan birinci maddesi dışındaki tüm maddelerin birinci şıkkı olan "hiçbir zaman" seçeneğinin yükü 1'dir ve düşük sınav kaygısını ifade etmektedir. En yüksek puan ise "her zaman" 4'tür ve yüksek sınav kaygısını göstermektedir (Öner, 2008: 770-771). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin dağılımı aşağıdaki şekildedir.

Duyusallık : 1., 6., 7., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 18., 19. maddeler

Kuruntu : 2., 3., 4., 5., 8., 12., 17., 20. Maddeler (Daymaz, 2012: 53)

Kuruntu alt boyutu puanları 8-32, duyusallık alt boyutu ise 12-48, tüm testten alınabilecek puan ise 20 ile 80 arasında değişmektedir (Öner, 2008: 770-771).

Envanterin Türkçe uyarlaması 1983-1986 yılları arasında Necla Öner yönetiminde Boğaziçi Üniversitesi'nde yürütülen çalışmalar sonucunda gerçekleştirilmiştir (EK-6). Ölçek önce Türkçe çevirinin eşdeğerliği, sonra güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını kapsayan araştırmaların ardından ülkemiz bilim insanlarının kullanımına sunulmuştur (Öner, 2008).

Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe formunun test tekrar test güvenilirliği .70 ila .90, kuder-Richardson güvenilirliği .70 ila .90, arasında bulunmaktadır. İç tutarlık katsayıları ise tüm test için .46, alt boyutlar için .43'ün altına düşmemiştir. Türkçe formun standart hatası eğitim düzeyine göre 3.49 ila 4.63 arasında değişkenlik göstermektedir (Öner, 2008: 773).

### 3.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alındıktan sonra Anadolu Öğretmen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Endüstri Meslek

Lisesi, Çok Programlı Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi idarecileri ve rehber öğretmenleri ile irtibata geçilmiştir. Araştırmacı tarafından çoğaltılan ölçekler, okullara ulaştırılmış ve uygulayıcılara uygulama esasları konusunda bilgi vermiştir. Uygulamalar sınıf ortamında, tek oturumda bir ders saati süresinde (40 dk.) yapılmıştır. Uygulamalardan sonra ölçekler incelenerek boş bırakılan, hatalı doldurulan 66 öğrencinin verileri analize dahil edilmemiştir. Optik ölçekler kullanılarak toplanan veriler optik okuyucu aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiki işlemlerin yapılabilmesi için hazır duruma getirilmiştir.

### **3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri**

Elde edilen veriler SPSS 17.00 programı ile analiz edilmiştir. Veriler önce tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak tanımlanmış, sonra da çıkarımlı istatistik teknikleri ile amaçlara uygun işlemler yapılmıştır. Bu kapsamda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile öz yeterlik, bağlanma stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Doğrusal regresyon analizi kullanılarak öz yeterlik ve bağlanma stillerinin sınav kaygısını yordamasına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Sınav kaygısı ve alt boyutlarının cinsiyete, okul türüne ve özel ders alma durumuna göre farklılıklarını belirlemek için tek yönlü çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Öz yeterlik ve cinsiyet arasındaki farklılıkları incelemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın denenceleri doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere ait çözümlemelere yer verilmektedir.

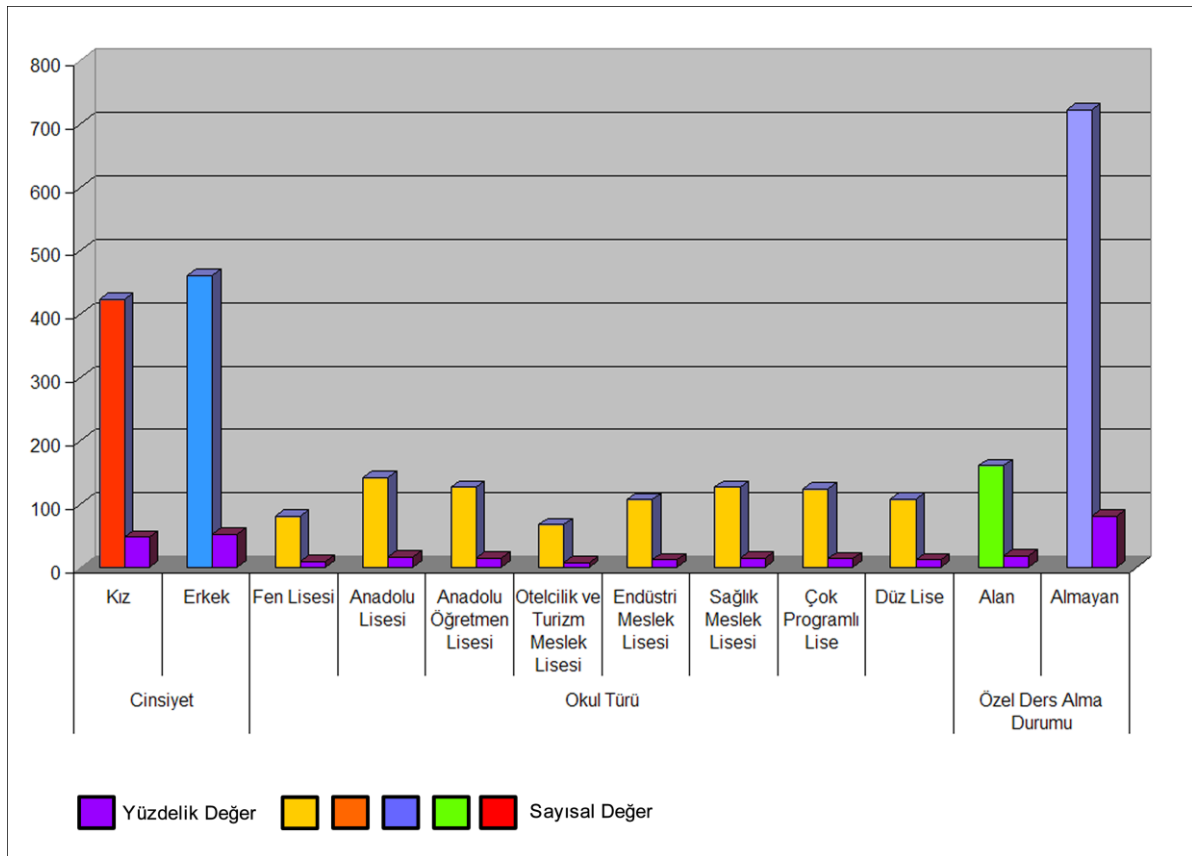
### 4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırma doğrultusunda elde edilen tanımlayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği grubun demografik özelliklerine ait istatistikî bilgilerin sunumunda tablo ve grafikler kullanılmıştır. Örneklem ait tanımlayıcı bulgular tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Örneklem Ait Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	423	47.9
	Erkek	461	52.1
Okul Türü	Fen Lisesi	81	9.2
	Anadolu Lisesi	142	16.1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	127	14.4
	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	68	7.7
	Endüstri Meslek Lisesi	107	12.1
	Sağlık Meslek Lisesi	127	14.4
	Çok Programlı Lise	124	14.0
	Genel Lise	108	12.2
Özel Ders Alma Durumu	Alan	161	18.2
	Almayan	723	81.8

Örneklem 423 kız (%47.9), 461 erkek (%47) olmak üzere 884 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 81 öğrencinin fen lisesi (%9.2), 142 öğrencinin Anadolu lisesi (%16.1), 127 öğrencinin Anadolu öğretmen lisesi (%14.4), 68 öğrencinin otelcilik ve turizm meslek lisesi (%7.7), 107 öğrencinin endüstri meslek lisesi (%12.1), 127 öğrencinin sağlık meslek lisesi (%14.4), 124 öğrencinin çok programlı lise (%14.0), 108 öğrencinin ise genel liseye (%18.2) devam ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 884 öğrencinin 161'i (% 18.2) özel ders aldığını 723'ü (%81.8) ise herhangi bir özel ders almadığını belirtmiştir.



Grafik 1. Tanımlayıcı İstatistik Bulgularına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 1 dikkatli bir şekilde incelendiğinde örneklemdaki kız ve erkek sayılarının birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca özel ders alan ve almayan öğrencilerin sayısında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Verilerin toplandığı okul türlerine göre yapılan sıralamada en yüksek sayıda verinin Anadolu Lisesinden, en az sayıda verinin toplandığı okulun Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinden elde edildiği gözlenmektedir.

#### 4.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterlikleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Yapılan işleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir. Buna göre sınav kaygısı alt boyutları, öz yeterlik ve bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ve sınav kaygısı ( $r = -.31, p < .01$ ), öz yeterlik ve kuruntu ( $r = -.31, p < .01$ ), öz yeterlik ve duyusallık ( $r = -.27, p < .01$ ) arasında negatif ve düşük düzeyde; öz yeterlik ve güvenli bağlanma stili ( $r = .13, p < .01$ ) ile öz yeterlik ve korkulu bağlanma stili

( $r = .13$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde; sınav kaygısı ve kuruntu ( $r = .91$ ,  $p < .01$ ) ile sınav kaygısıyla duyusallık ( $r = .95$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve yüksek düzeyde; sınav kaygısı ve güvenli bağlanma stili arasında ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ) ile negatif ve düşük düzeyde; sınav kaygısıyla korkulu bağlanma stili ( $r = .07$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde; sınav kaygısıyla kayıtsız bağlanma stili ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde; sınav kaygısı alt boyutlarından kuruntu ile duyusallık ( $r = .77$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve yüksek düzeyde; kuruntu ve güvenli bağlanma stili ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif ve düşük düzeyde; kuruntu ve korkulu bağlanma stili ( $r = .08$ ,  $p < .05$ ) ile kuruntu ve kayıtsız bağlanma stili ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) pozitif ve düşük düzeyde; duyusallık ve güvenli bağlanma stili ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ) ile duyusallık ve kayıtsız bağlanma ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde; güvenli bağlanma stili ve korkulu bağlanma stili ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ) ile duyusallık ve korkulu bağlanma ( $r = .06$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde; güvenli bağlanma stili ile kayıtsız bağlanma ( $r = -.31$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif ve orta düzeyde; korkulu bağlanma ile saplantılı bağlanma ( $r = .08$ ,  $p < .05$ ) ile korkulu bağlanma ve kayıtsız bağlanma ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 5. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı İşlemi Sonuçları

Değişken	ÖY	SK	K	D	GBS	KBS	SBS	KABS
ÖY	1							
SK	-.31**	1						
K	-.31**	.91**	1					
D	-.27**	.95**	.77*	1				
GBS	.13**	-.16**	-.17**	-.15**	1			
KBS	.13**	.07*	.08*	.06*	.25**	1		
SBS	.02	.01	.03	-.00	-.02	.08*	1	
KABS	-.06	.25**	.23**	.24**	-.31**	.23**	-.03	1
Ortalama	21.99	41.46	16.00	25.45	3.80	4.30	3.90	4.56
Standart Sapma	4.30	12.06	5.12	7.43	1.14	1.08	.94	1.14

\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ ; ÖY: Öz yeterlik, SK: Sınav Kaygısı, GBS: Güvenli Bağlanma Stili, KBS: Korkulu Bağlanma Stili, SBS: Saplantılı Bağlanma Stili, KABS: Kayıtsız Bağlanma Stili, K: Kuruntu, D: Duyusallık

Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının öz yeterlik, güvenli bağlanma stili, korkulu bağlanma stili ve kayıtsız bağlanma tarafından açıklanma düzeyini belirlemek amacıyla

çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlerin modeli açıklama düzeylerine ilişkin sayısal sonuçlar tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinin Sınav Kaygılarını Açıklama Düzeylerini Gösteren Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	50.34	2.98		16.87	.000	.40	.16	.15	42.78
ÖY	-.84	.08	-.30	-9.58	.000				
GBS	-1.00	.36	-.09	-2.73	.006				
KBS	1.08	.37	.09	2.85	.004				
KABS	1.93	.36	.18	5.29	.000				

ÖY: Öz yeterlik, GBS: Güvenli Bağlanma Stili, KBS: Korkulu Bağlanma Stili, SBS: Saplantılı Bağlanma Stili, KABS: Kayıtsız Bağlanma Stili

Tablo 6'da görüldüğü gibi öz yeterlik, güvenli bağlanma stili, korkulu bağlanma stili ve kayıtsız bağlanma stili sınav kaygısı toplam varyansının %16'sını açıklamaktadır. Bu değişkenlerden öz yeterliğin ( $\beta = -.30$ ,  $p < .01$ ), güvenli bağlanma stilinin ( $\beta = -.09$ ,  $p < .05$ ), korkulu bağlanma stilinin ( $\beta = .09$ ,  $p < .05$ ) ve kayıtsız bağlanma stilinin ( $\beta = .18$ ,  $p < .01$ ) modele katkısı anlamlı bulunmuştur.

### 4.3. Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda tek yönlü çoklu varyans analizi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010: 155). Araştırmada yer alan ergenlerin sınav kaygısı düzeylerinin ve sınav kaygısı altboyutlarının cinsiyet değişkenine dayalı olarak nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla tek yönlü çoklu varyans analizi (Tek Yönlü MANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz tekniğinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olması gerekmektedir. Ancak tek yönlü çoklu varyans analizinin işlevsel olabilmesi için bir takım ön uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bunun için ilk olarak varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir.

Tablo 7. Levene Testi Sonuçları

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	P
SK	.540	1	882	.463
K	1.003	1	882	.317
D	.912	1	882	.340

SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu, D: Duyuşsallık, Sd1: Serbestlik Derecesi 1, Sd2: Serbestlik Derecesi 2

Yapılan Levene testi sonucunda sınav kaygısı ( $p=.463$ ,  $p>.05$ ), kuruntu ( $p=.317$ ,  $p>.05$ ) ve duyuşsallık ( $p=.340$ ,  $p>.05$ ) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Yapılan levene testinin sonuçları tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 8. Sınav Kaygısının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımsız Değişkenler	KT	SD	KO	F	p	$\eta^2$
Doğrulanın Model	SK	3061.65	1	3061.65	21.53	.000	.024
	K	69.16	1	69.16	2.633	.105	.003
	D	2151.01	1	2151.01	40.71	.000	.044
Kesişim	SK	1522870.58	1	1522870.58	10711.93	.000	.924
	K	226258.56	1	226258.56	8614.41	.000	.907
	D	574772.98	1	574772.98	10878.85	.000	.925
Cinsiyet	SK	3061.65	1	3061.65	21.53	.000	.024
	K	69.16	1	69.16	2.63	.105	.003
	D	2151.01	1	2151.01	40.71	.000	.044
Hata	SK	125390.18	882	142.16			
	K	23165.83	882	26.26			
	D	46599.56	882	52.83			
Toplam	SK	1648266.00	884				
	K	249571.81	884				
	D	621563.05	884				
Toplam Doğrulanma	SK	128451.84	883				
	K	23234.99	883				
	D	48750.57	883				

KO: Kareler Ortalaması, SD: Serbest Derecesi, KT: Kareler Toplamı, SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu, D: Duyuşsallık

Yapılan tek yönlü MANOVA sonucunda, cinsiyet bağımsız değişkeninin sınav kaygısı ( $F=21.53$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .024$ ) ve duyuşsallık ( $F=40.71$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .04$ ) üzerinde



anlamli düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. [Wilks' Lambda  $\lambda = .92$ ,  $F_{(3, 880)} = 23.49$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .074$ ]. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği kabul edilmiştir.  $\eta^2$  (eta square) bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını ifade etmektedir (Shieh, 2012). Buradan hareketle,  $\eta^2$  değerlerine bakılarak cinsiyetin bağımlı değişkenler üzerinde açıklayıcı bir etkisinin var olduğu görölmektedir. Gerçekleştirilen MANOVA işleminin sonuçları tablo 8'de görölmektedir.

Araştırmada cinsiyetin sınav kaygısı puanları üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) ile ölçölmüştür. Kısmi eta kare değerleri Stevens'in (1992) önerisine göre,  $\eta^2 \leq 0.01$  için küçük,  $\eta^2 = 0.06$  için orta ve  $\eta^2 \geq 0.14$  için büyük olarak alınmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, cinsiyet etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri  $\eta^2 = 0.02$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre, cinsiyetin pratikteki etkisi düşük düzeydedir. Duyuşsallık alt boyutunun eta kare değeri  $\eta^2 = 0.04$  ile küçük etki gücüne sahip olarak belirlenmiştir. Analizde kullanılan bağımsız değişkenin iki kategorili olması dolayısıyla post Hoc teknikleri kullanılamamıştır. Meydana gelen farklılığın kaynağının belirlenmesi için ortalama ve standart sapmalardan faydalanılmıştır.

Sınav kaygısı için belirlenen farklılığın kaynağı erkeklerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 39.68$ , Ss: 11.60) kızların puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 43.40$ , Ss: 12.26) düşük olmasıdır.

Sınav kaygısının alt boyutlarından Duyuşsallık için gözlenen farklılığın kaynağı erkeklerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 23.96$ , Ss: 7.03) kızların puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 27.08$ , Ss: 7.51) düşük olmasıdır.

#### **4.4. Farklı Lise Türlerine Devam Eden Öğrencilerin Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular**

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ergenlerin sınav kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri lise türüne dayalı olarak nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla tek yönlü çoklu varyans analizi (Tek Yönlü MANOVA) uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olması gerekmektedir. Ancak tek yönlü çoklu varyans analizinin işlevsel olabilmesi için bir takım ön uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bunun için ilk olarak varyansların eşitli varsayımı test edilmiştir.

Tablo 9. Levene Testi Sonuçları

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	P
SK	3.97	7	876	.000
K	3.51	7	876	.001
D	3.77	7	876	.000

SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu, D: Duyuşsallık, Sd1: Serbestlik Derecesi 1, Sd2: Serbestlik Derecesi 2

Yapılan Levene testi sonucunda ve sınav kaygısı ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ) için varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Yapılan levene testinin sonuçları tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 10. Sınav Kaygısının Okul Türüne Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımsız Değişkenler	KT	SD	KO	F	p	$\eta^2$
Doğrulanan Model	SK	8091.59	7	1155.94	8.41	.000	.063
	K	1979.35	7	282.76	11.65	.000	.085
	D	2204.84	7	314.97	5.92	.000	.045
Kesişim	SK	1426476.04	1	1426476.04	10382.10	.000	.922
	K	213353.74	1	213353.74	8792.86	.000	.909
	D	536131.59	1	536131.59	10090.10	.000	.920
Okul Türü	SK	8091.59	7	1155.94	8.41	.000	.063
	K	1979.35	7	282.76	11.65	.000	.085
	D	2204.84	7	314.97	5.92	.000	.045
Hata	SK	120360.24	876	137.39			
	K	21255.64	876	24.26			
	D	46545.73	876	53.13			
Toplam	SK	1648266.00	884				
	K	249571.81	884				
	D	621563.05	884				
Toplam Doğrulanma	SK	128451.84	883				
	K	23234.99	883				
	D	48750.57	883				

KO: Kareler Ortalaması, SD: Serbest Derecesi, KT: Kareler Toplamı, SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu, D: Duyuşsallık

Varyansların homojen dağıldığı varsayımı doğrulanmadığı için gözlenen farklılıkların kaynaklarının belirlenmesi amacıyla Tamhane's –T2 testi yapılmıştır. Yapılan

tek yönlü MANOVA sonucunda, okul türü bağımsız değişkeninin sınav kaygısı ( $F=8.41$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .06$ ); kuruntu ( $F=11.65$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .08$ ); duyuşsallık ( $F=5.92$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .04$ ) üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2010) çoklu varyans analizinde testin gerektirdiği şartların tutturulamaması durumunda Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai's Trace değerinin yorumlanmasını önermektedir. Dolayısıyla bu analizde bu değer esas alınmıştır [Pillai's Trace  $\lambda = .11$ ,  $F_{(21, 2628)} = 5.05$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2 = .03$ ]. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının okul türüne göre farklılık gösterdiği kabul edilmiştir. Eta kare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakılarak okul türünün bağımlı değişkenler üzerinde açıklayıcı bir etkisinin var olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen MANOVA işleminin sonuçları tablo 10'da görülmektedir.

Araştırmada okul türlerinin sınav kaygısı puanları üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) ile ölçülmüştür. Araştırmada okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, okul türü etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri  $\eta^2=0.06$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre, okul türünün pratikteki etkisi orta düzeydedir. Kuruntu alt boyutunun eta kare değeri  $\eta^2=.08$  ile orta düzeyde ve duyuşsallık alt boyutunun eta kare değeri  $\eta^2=0.04$  ile küçük etki gücüne sahip olarak belirlenmiştir.

Sınav kaygısı için belirlenen farklılığın kaynağı Fen Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37.38$ , Ss: 9.55), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=45.60$ , Ss: 10.89), Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarından; Anadolu Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=38.78$ , Ss: 12.23), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=45.60$ , Ss: 10.89), Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarından; Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=39.04$ , Ss: 14.70) Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarından; Sağlık Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=39.98$ , Ss: 10.80), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=45.60$ , Ss: 10.89), Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarından; Anadolu Öğretmen Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=40.59$ , Ss: 10.08), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=45.60$ , Ss: 10.89), Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarından düşük olmasıdır.

Ayrıca Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) puan ortalamalarının ( $\bar{X}=46.35$ , Ss: 12.29) Anadolu Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=38.78$ , Ss: 12.23) Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=40.59$ , Ss: 10.08), Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ( $\bar{X}=39.04$ , Ss: 14.70), Fen Lisesi ( $\bar{X}=37.38$ , Ss: 9.55), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=39.98$ , Ss: 10.80) puan ortalamalarından, Endüstri Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=45.60$ , Ss: 10.89) Anadolu Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=38.78$ , Ss: 12.23) Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=40.59$ , Ss: 10.08), Fen Lisesi ( $\bar{X}=37.38$ , Ss: 9.55), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=39.98$ , Ss:

10.80) puan ortalamalarından yüksek olması meydana gelen farklılığın bir diğer kaynağıdır.

Sınav Kaygısının alt boyutlarından Kuruntu için gözlenen farklılığın kaynağı Fen Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=14.24$ , Ss: 4.10) Anadolu Lisesi ( $\bar{X}=14.56$ , Ss: 4.88), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=14.93$ , Ss: 4.54), Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=15.47$ , Ss: 4.27), Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ( $\bar{X}=15.51$ , Ss: 5.89), Genel lise ( $\bar{X}=16.52$ , Ss: 5.62) ve Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarından; Anadolu Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=14.56$ , Ss: 4.88) Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=17.96$ , Ss: 4.69) ve Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarından; Sağlık Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=14.93$ , Ss: 4.54) Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=17.96$ , Ss: 4.69) ve Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarından; Anadolu Öğretmen Lisesi Puan ortalamalarının ( $\bar{X}=15.47$ , Ss: 4.27), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=17.96$ , Ss: 4.69), ve Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarından; Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=15.51$ , Ss: 5.89) Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarından düşük olmasıdır. Ayrıca Genel lise Puan ortalamalarının ( $\bar{X}=16.52$ , Ss: 5.62) Fen Lisesi puan ortalamalarından ( $\bar{X}=14.24$ , Ss: 4.10); Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=18.54$ , Ss: 5.40) puan ortalamalarının Fen Lisesi ( $\bar{X}=14.24$ , Ss: 4.10), Anadolu Lisesi ( $\bar{X}=14.56$ , Ss: 4.88), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=14.93$ , Ss: 4.54), Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=15.47$ , Ss: 4.27), Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ( $\bar{X}=15.51$ , Ss: 5.89) puan ortalamalarından; Endüstri Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=17.96$ , Ss: 4.69) Fen Lisesi ( $\bar{X}=14.24$ , Ss: 4.10), Anadolu Lisesi ( $\bar{X}=14.56$ , Ss: 4.88), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=14.93$ , Ss: 4.54), Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=15.47$ , Ss: 4.27) puan ortalamalarından yüksek olması meydana gelen farklılığın bir diğer kaynağıdır.

Sınav kaygısı alt boyutlarından duyusallık için için belirlenen farklılığın kaynağı Fen Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=23.00$ , Ss: 5.92), Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=27.23$ , Ss: 6.74), Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47), Genel lise ( $\bar{X}=26.32$ , Ss: 8.02) puan ortalamalarından; Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=23.63$ , Ss: 9.22) Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47) puan ortalamalarından; Anadolu Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=24.16$ , Ss: 7.80) Endüstri Meslek Lisesi ( $\bar{X}=27.23$ , Ss: 6.74) ve Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47) puan ortalamalarından; Anadolu Öğretmen Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=25.13$ , Ss: 6.44) Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47) puan ortalamalarından; Sağlık Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=25.02$ , Ss: 6.68) Çok Programlı Lise ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47) puan ortalamalarından düşük olmasıdır. Ayrıca Genel lise puan ortalamalarının ( $\bar{X}=26.32$ , Ss: 8.02) Fen Lisesi puan ortalamalarından ( $\bar{X}=23.00$ ,

Ss: 5.92); Endüstri Meslek Lisesi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=27.23$ , Ss: 6.74) Fen Lisesi ( $\bar{X}=23.00$ , Ss: 5.92) ve Anadolu Lisesi ( $\bar{X}=24.16$ , Ss: 7.80) puan ortalamalarından; Çok Programlı Lise puan ortalamalarının ( $\bar{X}=27.99$ , Ss: 7.47) Fen Lisesi ( $\bar{X}=23.00$ , Ss: 5.92), Anadolu Öğretmen Lisesi ( $\bar{X}=25.13$ , Ss: 6.44), Anadolu Lisesi ( $\bar{X}=24.16$ , Ss: 7.80), Sağlık Meslek Lisesi ( $\bar{X}=25.02$ , Ss: 6.68) puan ortalamalarından yüksek olması meydana gelen farklılığın bir diğer kaynağıdır.

#### 4.5. Özel Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Sınav Kaygıları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular

Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin sınav kaygı düzeylerinin özel ders alma durumu değişkenine dayalı olarak nasıl farklılık gösterdiklerini belirlemek amacıyla tek yönlü çoklu varyans analizi (Tek Yönlü MANOVA) uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler olan sınav kaygısı, kuruntu ile duyuşsallık arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olması gerekmektedir. Tek yönlü çoklu varyans analizinin işlevsel olabilmesi için ilk olarak varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda ve sınav kaygısı ( $p=.079$ ,  $p>.05$ ), kuruntu ( $p=.139$ ,  $p>.05$ ) ve duyuşsallık ( $p=.343$ ,  $p>.05$ ) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Yapılan levene testinin sonuçları tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Levene Testi Sonuçları

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	P
SK	3.093	1	882	.079
K	2.182	1	882	.739
D	.900	1	882	.343

SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu, D: Duyuşsallık, Sd1: Serbestlik Derecesi 1, Sd2: Serbestlik Derecesi 2

Yapılan tek yönlü MANOVA sonucunda, özel ders alma durumu bağımsız değişkeninin kuruntu ( $F=5.620$ ,  $p=.018$ ,  $\eta^2 = .006$ ) üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. [Wilks' Lambda  $\lambda = .99$ ,  $F_{(3, 880)} = 2.69$ ,  $p=.04$ ,  $\eta^2 = .009$ ]. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının özel ders alma durumuna göre farklılık gösterdiği kabul edilmiştir. Buradan hareketle,  $\eta^2$  değerlerine bakılarak özel ders alma durumunun kuruntu bağımlı değişkeni üzerinde açıklayıcı bir etkisinin var olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen MANOVA işleminin sonuçları tablo 12'de görülmektedir.

Araştırmada özel ders alma durumunun sınav kaygısı puanları üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) ile ölçülmüştür. Araştırmada özel ders alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, özel ders etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri  $\eta^2=0.03$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre, özel ders alma durumunun pratikteki etkisi düşük düzeydedir. Kuruntu alt boyutunun eta kare değeri  $\eta^2=.006$  ile düşük etki gücüne sahip olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken olan özel ders alma durumunun iki kategorili olması dolayısıyla Post Hoc teknikleri kullanılamamıştır. Aradaki farklılığın kaynağını belirlemek için ortalama ve standart sapmalardan faydalanılmıştır.

Sınav kaygısının alt boyutlarından Kuruntu için gözlenen farklılığın kaynağı özel ders alanların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=15.13$ , Ss: 4.75) özel ders almayanların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=16.19$ , Ss: 5.19) düşük olmasıdır.

Tablo 12. Sınav Kaygısının Özel Ders Alma Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımsız Değişkenler	KT	SD	KO	F	p	$\eta^2$
Doğrulanın Model	SK	421.797	1	421.797	2.906	.089	.003
	K	147.124	1	147.124	5.620	.018	.006
	D	47.663	1	47.663	.863	.353	.001
Kesişim	SK	880865.960	1	880865.960	6068.293	.000	.873
	K	129253.270	1	129253.270	4937.717	.000	.846
	D	336187.691	1	336187.691	6088.292	.000	.873
Özel Ders	SK	421.797	1	421.797	2.906	.089	.003
	K	147.124	1	147.124	5.620	.018	.006
	D	47.663	1	47.663	.863	.353	.001
Hata	SK	128030.044	882	145.159			
	K	23087.875	882	26.177			
	D	48702.915	882	55.219			
Toplam	SK	1648266.000	884				
	K	249571.817	884				
	D	621563.050	884				
Toplam Doğrulanma	SK	128451.842	883				
	K	23234.999	883				
	D	48750.578	883				

KO: Kareler Ortalaması, SD: Serbest Derecesi, KT: Kareler Toplamı, SK: Sınav Kaygısı, K: Kuruntu

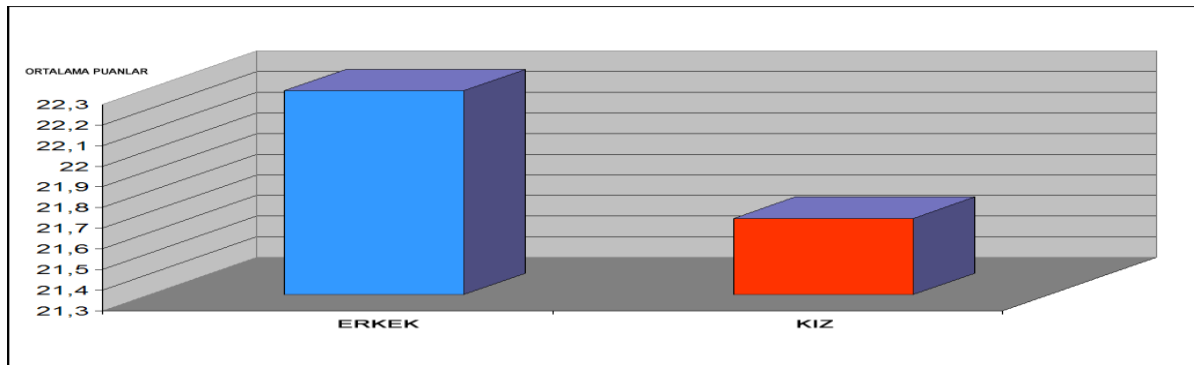
#### 4.6. Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t_{882} = 2.14, p < .05$ ). Erkeklerin öz yeterlik puanlarının ( $\bar{X}=22.29, Ss=4.49$ ) kızların öz yeterlik puanlarından ( $\bar{X}=21.67, Ss=4.05$ ) fazla çıkmış olması bu farklılığın kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
ÖY	Erkek	461	22.29	4.49	882	2.14	.03
	Kız	423	21.67	4.05			

ÖY: Öz Yeterlik



Grafik 2. Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

Grafik 2'de de açıkça görüldüğü gibi erkeklerin öz yeterliğe puan ortalamaları ( $\bar{X}=22.29, Ss=4.49$ ) kızların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=21.67, Ss=4.05$ ) yüksektir. Bu durum bağımsız gruplar t testiyle belirlenmiş olan farklılığın kaynağıdır. Bir başka ifadeyle üniversite sınavına hazırlanmakta olan ergenler arasında erkeklerin akademik öz yeterlikleri kızların öz yeterlik düzeylerinden daha yüksektir.

## **5. TARTIŞMA**

Bu araştırmanın amacı üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bağlanma stilleri ile öz yeterliğin sınav kaygılarını yordamadaki gücünü belirlemektir. Aynı zamanda, bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı düzeylerinin, bağlanma stillerinin ve sınav kaygılarının cinsiyet, lise türleri ve özel ders alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi planlanmıştır. Ayrıca üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu bölümde yukarıda belirtilen araştırmaya ait hedefler çerçevesinde elde edilen bulguların literatür ışığında tartışılarak yorumlanmasına yer verilmiştir.

### **5.1. Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Sınav Kaygısının Yordanması**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre çeşitli lise türlerinde öğrenim gören ve lise son sınıfa devam eden öğrencilerin öz yeterlik algısı düzeyleri, bağlanma stilleri ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öz yeterlik ve güvenli bağlanma stiline sınav kaygısıyla negatif; kayıtsız bağlanma stili ve korkulu bağlanma stiline sınav kaygısıyla pozitif yönde ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca analiz sonuçları öz yeterlik algısı ile kayıtsız, korkulu ve güvenli bağlanma stillerinin sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

### **5.2. Bağlanma Stilleri ve Sınav Kaygısı İlişkisi**

Sınav kaygısı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiler bağlamında bazı anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Kayıtsız ve korkulu bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasında pozitif, güvenli bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Saplantılı bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kısımda anlamlı ilişkinin tespit edildiği bağlanma stillerinin her biri ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

#### **5.2.1. Kayıtsız Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi**

Çalışmadan elde edilen analiz sonuçları, kayıtsız bağlanma stili ile sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip



bireyler kendilerini olumlu, başkalarını olumsuz ekseninde değerlendiren kişilerdir. Kayıtsız bağlananlar, olumsuz olaylarla karşılaşma korkusundan başkalarıyla yakınlık kurmaktan kaçınan bireylerdir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip birey kendi öz değerini yüksek tutmak amacıyla yakınlık kurmaktan kaçınır (Bartholomew ve Shaver, 1998: 31). Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmaktan korktukları için de sosyal etkileşime girmekten kaçınmaktadırlar. Kayıtsız bireyler bu kaçınma davranışını öz değerlerini yüksek tutmak amacıyla gerçekleştirmektedirler (Bartholomew ve Shaver, 1998: 31). Bu çalışmada elde edilen veriler kayıtsız bağlanan bireylerin yüksek sınav kaygısı yaşama eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum tıpkı sınav başarısına büyük değer veren doğu ülkelerinde olduğu gibi (Ho ve diğerleri, 2000) ülkemizde de sınav başarısına çok büyük değer atfedilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Veliler sınav sonucuna dair çok büyük beklenti içerisine girerek çocuklarına da bu beklentilerini yansıtmış ve bu aşırı beklentiler kayıtsız bireylerde sınav kaygısı ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Kayıtsız bireylerin kendi öz değerlerini korumak için bu değerlere zarar verebilecek her türlü ilişkiden kaçışa olan eğilimleri, üniversite sınavından kaçmalarına yetmemekte ve bu bireyler hayati önem atfedilen üniversite giriş sınavına girmek zorunda kalmaktadırlar. Meydana gelen bu durumun, korunması amaç edinilen öz değerlerin korunamamasına ve dolayısıyla sınav kaygısının oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Weimer, Kerns ve Oldenburg, (2004: 102) kayıtsız bireylerin güvenli bağlanan bireylere oranla daha az yakın arkadaşlık eğilimi sergilediğini belirtmektedir. Kayıtsız bağlanan bireylerin sınav kaygısı yaşamalarındaki nedenlerden biri bireylerin kendi tercihleri dolayısıyla ortaya çıkan yalnızlık duygusunun birey üzerinde oluşturduğu stresli atmosfer olabilir. Önceleri çevresel olumsuzluklardan korunmak için yalnızlığı seçen bu bireyler, sınav dönemlerinin getirdiği yoğun stres atmosferi karşısında yalnız ve arkadaş desteğinden yoksun olduklarından sınav kaygısının olumsuz etkilerinden kendilerini koruyamıyor olabilirler. Sınav kaygısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiler bağlamında elde edilen bu bulgu beklenmeyen bir sonuç gibi görünse de, sınav kaygısı diğer kaygıların bir alt boyutu olarak değerlendirildiğinde sonuç literatürle uyum göstermektedir. Örneğin kayıtsız bağlanma stiline sahip olmanın kaygı verici ve stresli durumlarla pozitif ilişkili olduğu literatürde de ortaya konulmuştur (Howard ve Medway, 2004: 398).

Kayıtsız bağlanma stilinin sınav kaygısıyla olan ilişkisi, görünen nedenlerden çok altyapıda etkinlik gösteren görünmeyen nedenlerde arandığında oldukça girift bir ilişkiler yumağı ile karşılaşılacaktır. Bu bağlamda aile ve öz yeterlik ilişkilerinin incelenmesi ile doğru ipuçlarına ulaşılabilir. Bireydeki var olduğu ileri sürülebilecek bilişin çevreyi kontrol etme isteği, doğal olarak diğer insanlarla olan ilişkileri de kapsamaktadır. Çocukluk çağından yaşamın ileriki safhalarına kadar olan sürede insani ilişkiler-öz yeterlik ilişkisini

inceleyen araştırmacılar bu kavramın, insan yaşamındaki yerinin dūřünüldüğünden daha büyük olduğunu belirtmektedirler. 3-6 aylık bebekler ve anneleri üzerinde yapılan bir araştırmada üçüncü ayda annelik yeterliği düşük olan ebeveynin altıncı ayda daha büyük ayrılık kaygısı hissettiğini belirlemiştir (Hsu ve Song, 2008: 299). Bir başka araştırmada, geniş ailelerdeki çocukların, çekirdek ailedekilere göre daha yüksek öz yeterlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, evdeki nine ve dedelerin torunlarına gösterdikleri koşulsuz desteğin çocuğun öz yeterlik algısı üzerinde etki yarattığını göstermektedir (Singh ve Udainiya, 2009: 230). Ergenlik dönemine gelindiğinde öz yeterliğin ev içerisindeki etkisi, ebeveyn-ocuk iletişiminin kalitesine önemli katkı yaptığı düşünölmektedir. Araştırmalar akademik ve sosyal öz yeterliğin geç ergenlikteki yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, De Bove ve Caprara, 2007: 1807).

### **5.2.2. Güvenli Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi**

Bu çalışmada güvenli bağlanma stili ve sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgununun ortaya çıkışı beklenen bir durumdur. Literatürde yer alan önceki çalışmalarda da sınav kaygısı ve güvenli bağlanma stilinin negatif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Hashemi, Valiollah ve Pouyamanesh, 2012: 88). Güvenli olmayan; kaygılı bir bağlanma stiline sahip olan bireylerin öz saygılarının değişken bir yapı gösterdiği ve (Foster ve diğerleri, 2007: 64) güvenli bağlanan bireylerin akademik öz saygıları ve akademik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Gore ve Rogers, 2010: 569). Bu durum güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin daha düşük sınav kaygısına sahip olmalarının bir açıklaması olabilir.

Güvenli bağlanma stiliyle kaçınma davranışı arasında negatif ilişki bulunmaktadır (Liu ve Huang, 2012: 919) ve güvenli bağlanma stiline sahip olan bireyler olumsuz özelliklerini güvensiz bağlanma stiline sahip bireylere oranla daha iyi bastırabilmektedirler (Dewitte ve Houwer, 2010: 173). Kaygılı tipte bağlanma stilinin yüksek endişeyle ilişki içerisinde olduğu bilinmektedir (Khoskam ve diğerleri, 2012: 363). Ayrıca güvenli bağlanma davranışının artışıyla olumsuz davranışlarda azalma gözlendiği de bilinmektedir (Moretti ve Obsuth, 2009: 1347). Tüm bu bilgiler, güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin gerek daha düşük kaygıya sahip olmalarını gerekse var olan kaygıyla başarılı şekilde başaıkabileceklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Güvenli bağlanan bireylerin güvensiz tipte bağlanan bireylere oranla kaygıyla daha başarılı başaıkabilmelerinde bir diğer etken de güvenli bağlanan bireylerin kendilerini daha yetenekli görüyor olmalarındır

(Tambelli ve diğeri, 2012: 1465). Araştırmaya katılan ergenlerde sınav kaygısı ve güvenli bağlanma stili arasında belirlenen negatif yönlü ilişkinin varlık nedenlerinden birisi de güvenli bağlanma stiline sahip ergenlerin başarıya olan inançlarının yüksek olması olabilir.

### **5.2.3. Korkulu Bağlanma Stili ve Sınav Kaygısı İlişkisi**

Bu çalışmada korkulu bağlanma stili ile sınav kaygısı arasındaki pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler, başa çıkma yaklaşımları ile negatif yönlü bir ilişki içerisindedirler (Liu ve Huang, 2012: 919). Kaygı gibi başa çıkılması gereken bir durum karşısında başa çıkabilme yetilerinin yetersiz oluşu, sınav kaygısı gibi yıpratıcı nitelikteki bir kaygı türüne maruz kalan bireyler için başlıbaşına bir güçlük oluşturabilir. Gerek sınav anında gerekse sınav öncesinde meydana gelen yoğun kaygının kontrol altında tutulmasında ihtiyaç duyulan başa çıkma becerilerinin yetersizliği, kişiyi sınavın olumsuz atmosferine karşı savunmasız bırakabilir. Korkulu bağlanan bireyler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada korkulu tipte bağlanan bireylerin ağlarken negatif duygulanım gösterdikleri belirlenmiştir (Laan ve diğeri, 2012: 453). Bu durum, kişilerin duygusal tepkilerinin ortaya konulması esnasında sahip oldukları bağlanma stillerinin gösterilen duygusal tepki üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aynı araştırmada güvenli tipte bağlanan bireylerin ağlama davranışı esnasında negatif duygulanım sergilemediklerini de ortaya koymuştur. Bu bilgiler korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin duygularını ortaya koymada olumsuz bir yol izlediklerini ve benzer davranışları sınav sırasında da tekrarlayabileceklerini düşündürmektedir. Bu durum duygularını olumlu yollarla ortaya koymayan korkulu bağlanan bireylerin sınav sırasında yoğun kaygıya, yıkıcı düşüncelere kendilerini kaptırma ve kaygının artışını ivmelendirme potansiyeline sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Korkulu bağlanan ergenlerin yüksek sınav kaygısına sahip olmalarının nedenlerinden biri de bu bireylerin duygularını olumsuz ifade etmeleri olabilir.

Korkulu bağlanma ruhsal sağlıkla ters ilişkilidir. Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler ruhsal olarak olumsuz bir yapıya sahiptirler. Araştırmalar kaygı ve depresif belirtilerin korkulu bağlanma stiliyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Surcinelli ve diğeri, 2010: 523). Kaygılı ve kaçınan tipte bağlanan bireylerin mizah anlayışları da aynı yönde uyumsuz özellikler göstermektedir. Bu bireyler ya karşılarındaki bireylere yönelik saldırgan tutum sergilemekte ya da kendilerine karşı yıkıcı nitelikte şakalar yapmaktadırlar (Besser, Luyten ve Mayes, 2012: 153). Dolayısıyla bu bireyler başa çıkma konusunda yetersiz oldukları gibi kendilerine karşı yıkıcı tutum sergileyerek kaygıyı daha da artırıcı

davranışlar ortaya koymaktadırlar. Bu çalışma sonucunda korkulu bağlanan ergenlerin yüksek sınav kaygısı göstermelerindeki nedenlerden birisinin de sahip olunan bu olumsuz mizah anlayışı ve yetersiz başa çıkma becerileri olduğu düşünülebilir. Üniversite hazırlık yılında sık sık deneme sınavlarına giren korkulu bağlanma stiline sahip ergenlerin maruz kaldıkları sınav stresiyle başa çıkabilme adına kendi aralarında sınava yönelik yaptıkları espriler, kendi öz saygılarını korumaya yönelik değil de kendilerine karşı yıkıcı nitelik sergiliyor olabilir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılım gösteren bireylerin yarıdan fazlası özel ders almamaktadır. Dolayısıyla korkulu bağlanma stiline sahip ve özel ders almayan ergenlerin deneme sınavları sırasında oluşan bu mizah atmosferine daha az maruz kalmalarının, korkulu bağlanma stili ve sınav kaygısı arasındaki ilişki düzeyinin düşük tespit edilmesinin nedenlerinden birisi olabilir.

### 5.3. Öz Yeterlik Sınav Kaygısı İlişkisi

İnsanın sahip olduğu olumsuz duygu durum halini açıklayan (Rudy, Davis, Matthews, 2012: 619) öz yeterliğin olumlu ve olumsuz duygulanımı düzenlemesi, kişinin akademik gelişimi, sosyal baskı ve antisosyal müdahalelere karşı direnci ve başkalarının duygusal tepkilerine karşı gösterilen empatiyle ilişkilidir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003: 769). Empatik öz yeterlikse insanların geçimlilik, ve toplum yararına olan davranışlarını yordamaktadır (Caprara, Alessandri ve Eisenberg, 2012: 1289). Toplum yararına davranışlar sergileyen empatik öz yeterlikleri yüksek bireylerin çevrelerine destek vermeleri ve doğal bir reaksiyon olarak destek görmeleri olasıdır. Bu durum akran ve aile desteğinin öz yeterlik üzerindeki etkisini onaylayan kimi çalışmalarca da doğrulanmaktadır (Vekiri ve Chronaki, 2008: 432). Ancak kendisi sosyal destek görmesine karşın başkalarına göstermeyen bireylerin öz yeterliklerinin düşük olduğu bilinmektedir. İlk başlarda sürekli destek görmek bireyde öz yeterliğin artışı sağlamakta, sonrasındaki insanların sosyal desteklerinden aşırı yararlanma kişilerin öz yeterliklerini düşürmeye başlamaktadır (Jaekel, Seiger, Orth ve Wiese, 2012: 390). Ortaya çıkan bu sonuç, öz yeterliğin duygusal zekâyla olan pozitif ilişkisiyle (Kirk, Schutte ve Hine, 2008: 432) tutarlıdır. Dolayısıyla öz yeterliğe sahip olan ergenlerin sahip olacağı olumlu ruh halinin bireyin öncelikle sağlıklı bir psikolojiye sahip olmasını sağlayacağı söylenebilir. Bu olumlu ruh halinin akademik yansımalarının da sınav kaygısının azalmasında önemli rol üstleneceğini düşündürmektedir.

Öz yeterliğin sınav kaygısıyla olan ilişkisine yönelik bakış açısının altında, öz yeterliğin kişinin ilgi ve yeteneklerine dayalı işleyen mekanizmasının dinamikleri bulunuyor olabilir. Bu dinamikler tam olarak anlaşılmadan sınav kaygısının öz yeterlikle olan

ilişkisinin tam olarak yapılandırılması mümkün görünmemektedir. İlgili alanyazında öz yeterliğin sınav kaygısının azalmasını sağladığını bulgulayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Nie, Lau ve Liao, 2011: 736, Mohammadyari, 2012: 2119). Öz yeterliğin sınav kaygısıyla ters orantılı bir ilişki içerisinde olduğu yargısı alanyazın doğrultusundaki bu çalışma tarafından da doğrulanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkışını öz yeterliğin doğasına dayandırmak mümkündür. Çünkü bir işi başarabileceğine inanan kişiler, başarısız olacağını düşünenlere oranla işlerini daha iyi yapabilirler (Gist ve Mitchell, 1992: 183). Bu bireyler yaşamlarında edilgen değil, etkin ve kararlı kişilerdir. Bunu bilişin çevreyi kontrol etme isteği olarak yorumlamak mümkündür (Schwarzer ve diğerleri, 1997: 7). Başarısızlıklarını yetersiz çalışmaya bağlayan bireylerin, başarısızlıklarını başka nedenlere bağlayanlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olmalarının (Hsieh ve Schallert, 2008: 513) nedeninin, bilişin çevreyi kontrol edememesi dolayısıyla oluşturduğu olumsuz işleyen mekanizma olduğu söylenebilir.

Caprara, Pastorelli, Regelia, Scabini ve Bandura (2005: 71) yüksek öz yeterliğe sahip ergenlerin aileleriyle daha açık iletişim kurduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca açık iletişimin ebeveynler ergenlerin ev dışı etkinliklerine daha ılımlı yaklaşımlarını sağladığı ve bu durumun daha az fikir ayrılığı oluşmasına neden olduğu elde edilen diğer veriler arasındadır. Tüm bu bilgiler, Ainsworth'un (1979: 932) yabancı durum araştırmasından elde edilen bilgilerle tutarlı bir yapı oluşturmaktadır. Bebeklik çağı bağlanma stillerini ortaya koyan çalışmada güvenli olmayan stilde bağlanan bebeklerin bu bağlanma stillerinin ortaya çıkış nedenlerinin kendilerine olumsuz davranılması olduğunu belirtmiştir (Egeland ve Hiester, 1995: 482). Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan örneklemin içerisinde bulunan genel lise, endüstri meslek lisesi, çok programlı lise, sağlık meslek lisesi gibi üniversite sınavlarında çok da başarı gösteremeyen ve düşük değer atfedilen okullara devam eden bireylerin sayısının önemli bir yer tuttuğu göz önüne alınırsa; bu öğrencilerin büyük bir kısmının kendilerine daha az değer verilmiş bireylerden oluştuğu varsayımı ileri sürülebilir. Bu okullarda okuyan bireylerin, akademik çıktıları dolayısıyla düşük değer atfedilen okul çeşitlerinde öğrenim görmeleri onların çocukluklarından itibaren değersiz görülmeleri ve olumsuz muameleye maruz kalmalarının bir sonucu olabilir. Bu varsayımlardan yola çıkarak bu bireylerin zaten değersiz görüldükleri bu atmosfer içerisinde hayatlarının geri kalanını belirleyecekleri üniversite sınavına bireysel olarak önem atfetmiş olmaları, bu sınavı kazanmaları halinde hayatlarının kalan kısmında değer göreceklere dair yoğun inanç beslemeleri bu bireylerin kayıtsız olmalarına rağmen sınav kaygılarının yüksek oluşunun açıklaması olabilir.

## 5.4. Demografik Değişkenler

Sınav kaygısının ve alt boyutlarının öğrenim görülen lise türü, özel ders olma durumları, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatürdeki ilgili bulgularla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

### 5.4.1. Lise Türleri ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili elde edilen verilere bakıldığında Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin düşük sınav kaygısına sahip öğrenci grupları oldukları görülmektedir. En yüksek sınav kaygısı puanlarının olduğu okul türleri ise sırasıyla çok programlı liseler ve endüstri meslek liseleridir.

Sınav kaygısının okul türlerine göre farklılık göstermesinin okulların öz yeterlik seviyeleriyle ilişki içerisinde olduğu düşünülebilir. Akademik olarak başarılı öğrencilere sahip Anadolu Lisesi ve Fen liselerinin bu çalışmada düşük sınav kaygısına sahip oluşları bu düşünceyi desteklemektedir. Lise türlerinin öz yeterlik üzerindeki etkilerinin araştırıldığı önceki çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Terzi ve Mirasyedioğlu (2009), Genel Lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi olmak üzere beş farklı lise türü üzerinde çalışmış ve Anadolu liseleri öğrencilerinin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Taşdemir (2012: 44) Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Genel Lise ve Özel Lise türleri üzerinde yürüttüğü çalışmada Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalama öz yeterlik algısı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006) ise Genel, Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerini ele aldığı çalışmada herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu çalışma ile elde edilen sınav kaygısı puanları ortalamalarına bakıldığında, liselere giriş sınavı LGS'den alınan puanlarına göre yerleşilen okul sıralamasıyla büyük ölçüde paralellik gösterdiği görülmektedir. Yani, en yüksek puanla yerleşilen Fen Lisesi en düşük sınav kaygısına, Anadolu Liseleri ikinci en düşük sınav kaygısına ve Anadolu Öğretmen Liseleri ise üçüncü en düşük sınav kaygısına sahiptir. Bu durum, öz yeterlik ile sınav kaygısı arasındaki ters yönlü ilişkinin varlığıyla (Dwyer ve Cummings, 2001; Bandura ve diğerleri, 1988: 479) açıklanabilir. Fen Liseleri, öğrencilerin akademik yeterliklerini ölçen YGS sınavlarından en yüksek puanı alan öğrencilerin yerleştirdikleri okullardır. İçerisindeki öğrencilerin çoğu sınav başarısı konusunda rakipleri olan lise türlerindeki öğrencilere göre daha üstün konumdadır.

Dolayısıyla sınav başarılarının yüksek olması bu öğrencilerin öz yeterlik algılarına olumlu katkı sağlıyor olabilir. Bu durum; sınav başarısının yüksek olması sınav kaygısının azalmasına katkı sağlıyor şeklinde yorumlanabilir.

Çok programlı liselerdeki ve Endüstri Meslek Liselerindeki öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olmasındaki bir diğer neden de bu öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ve istedikleri bölümlere yerleşmelerine olanak sağlayacak bir liseye devam etmiyor olmaları olabilir. Zira bireyin ilgi duyduğu işle ilgilenmesi öz yeterliği, öz yeterlik de sınav kaygısını etkileyebilir. Literatürde insanların ilgilerinin yeterlikleriyle doğru orantılı bir artış gösterdiği belirtilmektedir (Bandura ve Schunk, 1981: 586). Bazı çalışmalar ilgi ve öz yeterlik kavramlarının birbirleriyle ilgili olmadığı bulgusuna işaret etseler de (Rottinghaus, Larson ve Borgen, 2003: 221) belirli bir konuya merakı olan bireylerin o alanda daha yüksek öz yeterliğe sahip olabileceğini gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Wang ve Newlin, 2002: 151). Öz yeterliğin, yapılan bir işin daha kolay algılanmasında olumlu etkiye sahip olması (Igarria ve Igarria, 1995: 587) öz yeterlikle ilgiler arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunun bir göstergesi olabilir. Ergenler hayatlarının iş seçimi aşamasında doğal olarak mesleki ilgileri doğrultusunda seçim yapmak isteyeceklerdir. Song ve Chon, (2012: 801), çalışmalarında genel öz yeterliğin mesleki ilgileri yordama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öz yeterlikleri yüksek bireyler işe girdiklerinde de yaşamlarının diğer dönemlerinde olduğu gibi çeşitli avantajlar elde etmektedirler. Hatta işe yönelik bu avantajlar işe girmeden kendisini göstermektedir. Pinguart, Juang ve Silbereisen (2003: 329), öz yeterlikleri yüksek bireylerin daha düşük olasılıkla işsiz kaldığını ve işlerinden daha yüksek doyum elde ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu ve işi bırakma eğilimlerinin daha düşük olduğu da yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Luthans, Zhu ve Avolio, 2006: 121). Ancak öz yeterliğin sahip olunan iş üzerinde cinsiyete bağlı olarak farklı etkileri de bulunmaktadır. Birleşik Devletler’ de yürütülen bir araştırmanın sonuçları, kendilerini yeterli hisseden erkeklerin işlerini terk etme konusunda kadınlara göre daha yüksek eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Troutman, Burke, Beler, 2000: 63). Araştırmalar öz yeterliğin iş yaşamında önemli olduğunu gösterdiği gibi meslek seçimi aşamasında da etkili olabileceğini düşündürmektedir. Meslek seçimi aşamasında bulunan lise son sınıf öğrencileri yoğun bir sınav stresi yaşamaktadırlar. Ergenlerin meslek seçimi yapabilmek için öncelikle zorlu bir sınavı geçmek zorunda olmaları yaşanan stresin kaynaklarından birisi olabilir. Ayrıca öğrencilerin düşük öz yeterlik algısına sahip olmalarının sınav kaygısını körükleyen etkenlerden biri olabileceği düşünülebilir.

#### 5.4.2. Cinsiyet ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Elde edilen bulgular kızların sahip olduğu sınav kaygısı düzeyi erkeklerden yüksek olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısının cinsiyete dayalı farklılıklarına ilişkin elde edilen bulgular literatürle uyumludur. Alan yazında da kızların sınav kaygısının erkeklerden yüksek çıktığını destekleyen bulgulara ulaşmak mümkündür (Güler ve Çakır, 2013: 82; Shermis ve Lombard, 1997: 118; Bonaccio ve Reeve, 2010: 622; Ergene, 2011: 320). Bu çalışma bağlamında elde edilen duyusallık puanlarında da kızların yüksek puanlar elde etmiş olması aynı şekilde literatürle uyumludur (Ringeisen, Buchwald ve Hodapp, 2010: 355). Cassady ve Johnson (2002) kadınların hem bilişsel hem de duyusal bağlamdaki sınav kaygısı puanlarının erkeklerden yüksek çıktığı bulgusuna ulaşmışlardır. Kızların gerek sınav kaygısında gerekse sınav kaygısının fiziksel belirtilerini kapsayan duyusal boyutunda daha yüksek puan almalarını kızların sınava daha fazla önem atfetmeleri veya kızların sınava daha yetersiz bir hazırlık süreci geçirmeleri dolayısıyla yaşadıkları yetersizlik hislerine bağlamak pek mantıklı görünmemektedir. Zira kızların sözel konularda erkeklerin ise matematiksel konularda daha başarılı bir performans sergiledikleri 1960-1994 yılları arasındaki çalışmaları kapsayan 34 yıllık çalışmaların derlemelerinden görülmektedir (Nowell ve Hedges, 1998: 21). Dolayısıyla uzun vadeli olarak değerlendirildiğinde, kızların erkeklerden daha başarısız oldukları genellemesine ulaşabilmek mümkün değildir ve bu durum ortaya çıkan yüksek duyusal belirtilerin nedeninin kızların yetersizlikleri olduğu görüşüyle çelişmektedir. Ayrıca ortaya çıkan bu ilişkinin ülkemizdeki sosyo kültürel koşullardan kaynaklandığının düşünülmesi de mümkün değildir. Çünkü farklı ülkelerde yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen sonuçları paralellik göstermekte ve kızların yüksek sınav kaygısı ve duyusal belirtiler gösterdikleri ortaya görülmektedir. Bu durum kızların kaygı verici durumlar karşısında daha fazla fiziksel tepki göstermelerinin biyolojik bir takım nedenleri olduğunu düşündürmektedir.

Kuruntu alt boyutunda elde edilen puanlarda da diğer alanlarda olduğu gibi kızların erkeklere göre yüksek puan sahibi oluşları ise literatürde var olan bulgulardan ayrılmaktadır. Bazı kaynaklar kız ve erkeklerin kuruntu puanlarının genel olarak benzerlik gösterdiği yönündedir (Wigfield ve Meece, 1988: 213; Deffenbacher, 1980 ve Mueller, 1980'den aktaran: Cassady, 2002). Bazı kaynaklarda ise bu çalışmadaki sonuçlara paralel şekilde kızların kuruntu puanları erkeklerin kuruntu puanlarından yüksek çıkmıştır (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011: Kapıkıran, 2002: 37). Dolayısıyla kızların kuruntu puanlarının genel olarak yüksek çıkmakta olduğuna dair bir yargının varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu çalışma bağlamında ortaya çıkmış olan sonuç, kızların bilişsel olarak erkeklerden daha yüksek bir baskıya maruz kalmış olmalarıyla açıklanabilir. Bu



okullardaki kız öğrencilerin üniversiteyi kazanamama durumları karşısında ekonomik ve sosyal bağımsızlık olasılıklarının azalması düşüncesi kuruntu puanlarının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca ele alınan okulların öğrencilerinin ilçe merkezi ağırlıklı bölgelere ait olması (Yomra Fen Lisesi, Özel Alpaslan Fen Lisesi, Özel Gülbahar Hatun Fen Lisesi, Akçaabat Endüstri Meslek Lisesi, Akçaabat Çok Programlı Lisesi, Araklı Sağlık Meslek Lisesi, Sürmene Sağlık Meslek Lisesi, Akçaabat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Akçaabat Anadolu Lisesi, Akçaabat Anadolu Öğretmen Lisesi, Araklı Anadolu Öğretmen Lisesi), kuruntu puanlarının yüksek çıkmasında dolaylı bir etki yaratmış olabilir. İlçede yaşamakta olan kızların gördüğü aile baskısının merkezde yaşayan ve nispeten daha açık görüşlü olduğu varsayılan ailelerin baskısına oranla daha yoğun hissedilmiş olabileceğini düşündürmektedir.

#### **5.4.3. Özel Ders Alma Durumu ile Sınav Kaygısı İlişkisi**

Bu çalışmada özel ders alma durumunun sınav kaygısıyla olan ilişkisine dair elde edilen bulgular, analiz sonuçlarına yönelik beklentilerle aynı doğrultudadır. Analiz sonuçları özel ders alan öğrencilerin sınav kaygılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısının öz yeterlikle doğrudan ilişkili olduğu daha önce gerçekleştirilen birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Putwain ve Daniels, 2010: 8; Pintrich ve De Groot, 1990: 37; Akbaryborand ve Aminyazdi, 2009; Onyeizughbo, 2010: 299). Bu bağlamda özel dersin öncelikle öz yeterliğin artışı sağladığı, sonrasında dolaylı olarak sınav kaygısının azalmasına yol açtığı düşünülebilir.

Literatürde doğrudan sınav kaygısı ve özel ders alma durumunun ilişkisinin araştırıldığı yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak özel dersin etkilerini inceleyen bir çalışmada sınav kaygısının özel ders alımı ile birlikte azaldığı belirlenmiştir (Mischo ve Haag, 2002: 270). Özel ders almakta olan öğrencilerin sınav kaygılarının düşük çıkmasının pek çok nedeni olabilir. Olası pek çok nedenin kökeninde ise öz yeterliğin bulunduğu düşünülmektedir. Zira özel dersin kişinin bilişsel dünyasında herhangi bir değişiklik meydana getirmeden sınav kaygısını azaltması veya doğrudan fizyolojik olarak sınav kaygısını azaltıcı etki göstermiş olması beklenen bir durum değildir. Dolayısıyla bireyin bilişsel dünyasında bir değişim gerçekleşmiş olması en güçlü olasılıktır ve bu değişimin başlıca nedenlerinden birisi öz yeterlik olabilir. Ancak değişimin tek nedeinin yalnızca öz yeterlikten kaynaklanıyor olması beklenemez. Olası nedenlerden birisi olarak öz güven de düşünülebilir. Öz güvenin gelişebilmesi için ihtiyaç duyulacak süreçte öz yeterliğin tekrar devrede olabileceği göz önüne alınmalıdır. Özel dersler sırasında gelişecek öz yeterliğin kaynağı olarak ise sürekli tekrar ve çok alıştırma

gösterilebilir. Zira sık alıştırma yapmanın bireyin özgüveninin artışıını sağladığı bilinmektedir (Pajeras ve Kranzler, 1995: 426; G. Torkzadeh ve Van Dyke, 2002: 479; G. Torkzadeh, Chang ve Demirhan, 2006: 541; R. Torkzadeh, 1999: 299). Dolayısıyla bu farklılığın kaynaklarından birisi de özel dersler sırasında yapılan sık alıştırmalar olabilir.

Özel dersin etkilerinin incelendiği bir çalışmada bu derslerin etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüş ancak özel derslerin başarı durumu düşük çocuklarda başarının artışı yönünde katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Zhang, 2013: 1). Bu durum Hong ve Park (2012: 113)'ın belirtmekte olduğu 'özel derslere odaklanmaktansa bireylerin öz yeterliklerinin artırılmasının bireydeki öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gelişmesine daha fazla katkı sağlayacağı' görüşüyle örtüşmektedir.

Özel derslerin evlerde sunulan bireysel ve dersanelerde yürütülen toplu uygulamalarının her ikisinde de ortak olarak bireysel ilginin daha ön planda olduğu düşünülebilir. Dersaneler toplu öğretim yapan kurumlar olmalarına karşın genelde öğrenci sayısının devlete ait okullardan daha az olduğu küçük sınıflarda ders işlemektedirler ve bu da bireysel ilginin daha yoğun gösterilebilmesine olanak sağlamaktadır. Tüm bu etkenlerin öğrencinin dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu, doğru şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmesi dolayısıyla öğrencilerin öz yeterliklerinin artışına katkı sağladığı ve dolayısıyla sınav kaygılarındaki azalmada önemli rol aldığı düşünülmektedir.

#### 5.4.4. Öz Yeterlik ve Cinsiyet İlişkisi

Çalışmada elde edilen bulgular, erkeklerin akademik öz yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu kızların akademik öz yeterliklerinin erkeklere oranla daha yüksek bulunduğu (Willemse, Smith ve Van Dyke, 2011: 90) ve öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde eden bazı çalışmalarla (Adeyami, 2012: 4492; Pajeras ve Kranzler, 1995: 426; Torkzadeh, Pflughoeft ve Hall, 1999: 307; Chen, 2003: 73) çelişen bir bulgu olsa da, literatürdeki çalışmalar erkeklerin öz yeterlik alanında kızlardan daha yüksek ortalama puanlar elde ettiği çok sayıdaki çalışmayla (Jöet, Usher ve Bressoux, 2011: 649; Pajeras ve Miller, 1994: 193; Vekiri ve Chronaki, 2008: 1392; Singh ve Udainiya, 2009: 227; Keefe ve diğerleri, 1997: 195; Schwarzer, Babler, Kwiatek, Schröder ve Zhang, 1997: 82; Porter, Keefe, McBride, Pollak, Fish, ve Garst, 2002: 174) uyumluluk göstermektedir.

Alanyazında öz yeterlik ve cinsiyet ilişkisinin yer aldığı çok sayıdaki çalışmadan genel olarak erkeklerin kızlara oranla daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu gibi bir çıkarımda bulunulabilir. Bu sonucun ortaya çıkışının ise çok sayıda nedeni olabilir. Bu

nedenlerden birisi gerçekleştirilen ölçümlerin hangi öz yeterlik alanıyla ilgili olduğu konusudur. Çünkü öz yeterlik denilince öznelleşmiş belirli alanlarla birlikte ifade edilen bir kavram akla gelmektedir. Duygusal öz yeterlik (Gala ve Wood, 2012), tüketici öz yeterliği (Ford ve Dickson, 2012), tedavi öz yeterliği (Elfedalli, Bolman, Candel, Wiers, ve Vries, 2012), öğretmen öz yeterliği (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), matematik öz yeterliği (Lee, 2009) ve bilgisayar öz yeterliği (Paraskeva, Bouta, ve Papagianni, 2008) bu öz yeterlik türlerinden sadece birkaçıdır. Dolayısıyla akademik öz yeterliğin mi yoksa bir başka öz yeterlik türünün mü değerlendirmeye alındığı sonuçları etkileyebilecek önemli bir etkidir. Akademik öz yeterliğin erkeklerde yüksek çıkmasında bir diğer etken de uygulamanın gerçekleştirildiği kitle olabilir. Ancak çok farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalardan genel olarak erkeklerin öz yeterliklerinin yüksek bulunmuş olması bir başka büyük faktör olan sosyo-kültürel yapıyı düşündürmektedir. Bireylerin içerisinde yaşamakta oldukları toplum bireyler üzerinde etkilidir. Bireyin içerisinde bulunduğu kültürden hiçbir şekilde etkilenmediğini söylemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Dolayısıyla kadınların toplumdaki statüleri ne olursa olsun yüklenmeleri gereken bazı roller bulunmaktadır ve bu rollere ayırmak zorunda oldukları zaman onların öz yeterliklerinin gelişiminin önünde bir engel oluşturuyor olabilir. Örneğin kadınlar toplumda annelik, eş olmak, işte çalışmak, çocuğun bakımından birinci derece sorumlu olmak, özellikle ataerkil toplumlarda ev işleri gibi pek çok sorumlulukla ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla bu sorumluluklarla ilgilenmekten kişisel gelişimlerine erkeklere oranla daha az zaman ayırabildikleri söylenebilir. Bu durumun da erkeklerin öz yeterliklerinin daha yüksek olmasının bir açıklaması olduğu öngörülmektedir.

Kadınların sahip olduğu çok sayıda rolün onların yaşamlarında ciddi sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar uzun vadede sosyal yetersizliğin depresyon üzerindeki etkisinin erkeklere oranla kızlarda daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura ve diğerleri, 1999: 258). Bu durum erkeklerin sosyal yetersizlik yaşasalar bile bir şekilde depresyona girmek yerine bir başka çıkış noktası bulduklarını ve kendilerini depresyonun yıkıcı etkilerinden uzak tutabildiklerini göstermektedir. Erkeğin ürettiği çıkış noktalarından birisi bireyin yeterliklerini geliştirmesi olabilir. Örneğin toplumda bu sorunu yaşayan erkeklerin bir kısmı internet kafelere giderek oyun ve internette vakit geçirerek kendilerini bu sorunların yarattığı olumsuz etkilerden uzak tutmaya çalışmakta ve bu sırada bilgisayarla ilgili becerilerini geliştirmektedirler. Kadınların ise toplumsal yapı içerisindeki rolleri, sorunlardan sıyrılma konusunda erkekler kadar kolay çıkış yolu bulmalarına izin verici değildir. Kısacası kadın ve erkeklerin öz yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın kaynaklarından birisi de toplumun sahip olduğu sosyo kültürel yapı olabilir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki şekilde maddelendirilmiştir. Ayrıca elde edilen ilişkilerin yapısı şekil 6'da açıkça görülmektedir.

1. Yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlanmakta olan öğrencilerin bağlanma stilleri ve öz yeterliğin sınav kaygısıyla ayrı ayrı pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür.
2. Bağlanma stillerinden anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenen bağlanma stilleri kayıtsız, güvenli ve korkulu bağlanma stilleridir.
3. Kayıtsız, korkulu ve güvenli bağlanma stilleri ile öz yeterlik düzeylerinin sınav kaygısının anlamlı birer yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir.
4. Cinsiyet, okul türü ve özel ders alma durumu değişkenlerinin sınav kaygısı için belirleyici birer değişken oldukları ifade edilebilir.
5. Okul türlerinde Fen Liselerinin en düşük sınav kaygısına sahip öğrencilere sahip olduğu, çok programlı lise öğrencilerinin ise en yüksek sınav kaygısını taşıdıkları belirlenmiştir.
6. Cinsiyet değişkeni bağlamında sınav kaygısının kızlarda daha yüksek olduğu ve ayrıca sınav kaygısının duyusallık alt boyutunun cinsiyetle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Özel ders alma durumuna göre elde edilen veriler, özel ders almakta olan öğrencilerin daha düşük sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir.
8. Üniversite giriş sınavına hazırlanan ergenlerin öz yeterlik düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular erkeklerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

## 6.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda geliştirilmiş olan öneriler ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler başlıkları altında ifade edilmiştir.

### 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Okullarda yürütülen derslerde, sınav kaygısıyla baş etme yöntemleri rehber öğretmenler tarafından uygulamaya yönelik olarak, bir program dâhilinde, velilerle işbirliği içerisinde ve sonuçları takip edilecek şekilde aktarılabilir ve elde edilen veriler sonraki öğrenci grupları üzerinde daha etkin şekilde kullanılmak üzere analiz edilip arşivlenebilir.

### 6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlgili alan yazın incelendiğinde üniversite sınavına hazırlanmakta olan öğrencilerin bağlanma stilleri ve öz yeterlik algıları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından hem üniversite sınavına hazırlanmakta olan ergenler hem de KPSS ve TUS gibi sınavlara giren yetişkin bireyler üzerinde benzer çalışmaların yapılması alan yazındaki boşluğu doldurabilir. Ayrıca farklı sınavlara hazırlanan (KPSS, YDS, ALES, TUS) bireyler üzerinde karşılaştırmaya çalışmaların yapılması sınav kaygısı yaşayan bireylerin özelliklerinin daha ayrıntılı ortaya konulmasına olanak sağlayabilir.
2. Üniversite sınavına hazırlanmakta olan öğrencilerin bağlanma stillerinin akademik öz yeterlikle olan ilişkisinin yanı sıra genel öz yeterlikleri ve sosyal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin genel ve sosyal hayatlarında gerçekleştirilmesi gereken düzenlemeler hakkında uygulamaya dönük sonuçlar elde edilebilir.
3. Cinsiyet ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin varlığına yönelik yapılmış olan çok sayıda çalışmaya karşın cinsiyetin sınav kaygısıyla olan ilişkisinin nedenlerine yönelik disiplinler arası bir çalışmanın bulunmayışından ötürü bu alanda araştırmalar yapılabilir.
4. Erkeklerin kızlara oranla daha yüksek öz yeterliğe sahip oluşlarının nedenlerinin araştırılması için sosyolojik bir araştırma yapılabilir. Toplumdaki hangi dinamiklerin kadınların öz yeterliklerini erkeklerin öz yeterliklerinden daha aşağı düzeye

çektığının belirlenmesi hem sağlıklı bir toplum yapısının oluşturulması sürecinde sosyologlara hem de öz yeterlik alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Adeyami, A. A. (2012). Effect Of Peer And Self-Assessment On Male And Female Students' Self-Efficacy And Self-Autonomy In The Learning Of Mathematics. *Gender & Behaviour*, 10(1), 4492-4508.
- Afari, E., Ward, G., and Khine, M.S. (2012). Global Self-Esteem And Self-Efficacy Correlates: Relation Of Academic Achievement And Self-Esteem Among Emirati Students. *International Education Studies*, 5(2), 49-57
- Aghaie, E., Abedi, A. and Paghale, S. J. (2012). Meta-Analysis Of The Effectiveness Of Cognitive-Behavior Interventions In The Reduction Of Test Anxiety In Iran. *Iranian Journal Of Psychiatry And Clinical Psychology*, 18(1), 3-12.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns Of Infant-Mother Attachments: Antecedents And Effects On Development, *Bulletin Of The New York, Academy Of Medicine*, 61 (9), 771-791.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychological Association*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1992). John Bowlby (1907-1990). *American Psychological Association*, 47(5), 668.
- Ainsworth, M. D. S. and Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, And Separation: Illustrated By The Behavior Of One-Year-Olds In A Strange Situation. *Child Development*, 41 (1) 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M and Stayton, D. J. (1972). Individual Differences In The Development Of Some Attachment Behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18(2), 123-143.
- Ainsworth, M. D. S. and Bowlby, J. (1989). An Ethological Approach To Personality Development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Ainsworth, M. D. S. and Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach To Personality Development. *American Psychological Association*, 46 (4), 333-341.
- 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. *GMUHS Journal*, 15, 4.
- Akbulut, Y.(2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Akman, B., İzgi, Ü., Bağçe, H. ve Akıllı, İ. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Fen'e Karşı Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 32(146), 3-10.
- Altundağ, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tutumları ve stresi algılama düzeyinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Amiryousefi, M. and Tavakoli, M. (2011). The Relationship Between Test Anxiety, Motivation And MI And The TOEFL iBT Reading, Listening And Writing Scores. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 210–214.
- Atlı, Ö. A., Sayın, A. ve Coşar, B. (2012). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Öncesi Anksiyete Düzeyi İle Erken Dönem Uyumsuz Şema İlişkilerinin İncelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 81-89.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet İle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1)-266-259.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252.
- Azazi Aslan, S. (2005). Ergenlerde Ana- Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human Agency In Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Social Cognitive Theory. In Ross Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development* (1-60), Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1989c). Regulation Of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy, *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1991a). Social-Cognitive Theory Of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50.



- Bandura, A. (1991b). Self-Regulation Of Motivation Through Anticipatory And Self-Regulatory Mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives On Motivation: Nebraska Symposium On Motivation* 38, (69–164) Lincoln: University Of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self Efficacy In Cognitive Development And Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, (pp. 71-81), New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Society. In Albert Bandura (Ed.), *Self –Efficacy in Changing Societies* (1-45), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Theory Of Personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook Of Personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence Of Personality*. New York: Guilford Press.)
- Bandura, A. (2001a). Social Cognitive Theory Of Mass Communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Bandura, A. (2001b). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). Much Ado Over A Faulty Conception Of Perceived Self-Efficacy Grounded In Faulty Experimentation. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 26 (6), 641-658.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact Of Self-Efficacy Beliefs On Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, .C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children’s Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. and Pastorelli, C. (2003). Role Of Affective Self-Regulatory Efficacy In Diverse Spheres Of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782.

- Bandura, A. and Cervone, D. (1983). Self Evaluative And Self Efficacy Mechanisms Governing The Motivational Effects Of Goal Systems. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B and Brouillard, M. E. (1988). Perceived Self-Efficacy In Coping With Cognitive Stressors And Opioid Activation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 55(3), 479-488.
- Bandura, A. and Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy And Goal Effects Revisited. *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, .C. and Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways To Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*.76(2), 258-269
- Bandura, A., Reese, L. and Adams, N. (1982). Microanalysis Of Action And Fear Arousal As A Function Of Differential Levels Of Perceived Self Efficacy. *American Psychologist*, 43(1), 5-21.
- Bandura, A. and Schunk, D. L. (1981). Cultivating Competence, Self Efficacy, And Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. and Wood, R. (1989). Effect Of Perceived Controllability And Performance Standards On Self-Regulation of Complex Decision Making. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bartholomew, K. and Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test Of A Four-Category Model. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bartholomew, K., and Shaver, P. (1998). Methods Of Assessing Adult Attachment: Do They Converge? In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. pp. 25-45. New York: Guilford Press.
- Ball, K. and Martin, J. (2012). Self-Defense Training And Traditional Martial Arts: Influences On Self-Efficacy And Fear Related To Sexual Victimization. *Sport, Exercise, And Performance Psychology*, 1(2), 135–144.
- Baptist, J. A., Thomson, D. E., Norton, A. M., Hardy, N. R. and Link, C. D. (2012). The Effects Of The Intergenerational Transmission of Family Emotional Processes On Conflict Styles: The Moderating Role Of Attachment. *The American Journal Of Family Therapy*, 40, 56–73.
- Bassi, M., Steca, P. and Fave, A. D. and Caprara, G. V. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs And Quality Of Experience In Learning, *Journal Of Youth Adolescence*, 36, 301–312.

- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bell, S. A. A. and Ainsworth, M. D. S (1972). Infant Crying And Maternal Responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- Benight, C. C. and Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory Of Posttraumatic Recovery: The Role Of Perceived Self-Efficacy. *Behaviour Research And Therapy*, 42, 1129–1148.
- Benor, D. J., Ledger, K., Toussaint, L., Hett, G. and Zaccaro, D. (2009). Pilot Study Of Emotional Freedom Techniques, Wholistic Hybrid Derived From Eye Movement Desensitization And Reprocessing And Emotional Freedom Technique, And Cognitive Behavioral Therapy For Treatment Of Test Anxiety In University Students. *Explore*, 5(6), 338-340.
- Bertrams, A., Englert, C. and Dickhauser, O. (2010). Self-Control Strength In The Relation Between Trait Test Anxiety And State Anxiety. *Journal Of Research In Personality*, 44, 738–741.
- Besser, A., Luyten, P. and Mayes, L. C. (2012). Adult Attachment And Distress: The mediating Role Of Humor Styles. *Individual Differences Research*, 10(3), 153-164
- Birjandi, P. and Minoo, A. (2010). The Impact Of Test Anxiety On Test Performance Among Iranian EFL Learners. *Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 1(4), 44-57.
- Blehar, M. C , Lieberman, A.F. and Ainsworth, M. D. S. (1977). Early Face-to-Face Interaction And Its Relation To Later Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 48(1) 182-194.
- Bonaccio, S and Reeve, C. L. (2010). The Nature And Relative Importance Of Students' Perceptions Of The Sources Of Test Anxiety. *Learning And Individual Differences*, 20, 617–625.
- Bonaccio, S. and Reeve, C. L. (2010). The Nature And Relative Importance Of Students' Perceptions Of The Sources Of Test Anxiety. *Learning And Individual Differences*, 20, 617–625.
- Bonaccio, S., Reeve, C. L. and Winford, E. C. (2012). Text Anxiety On Cognitive Ability Test Can Result In Differential Predictive Validity Of Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 52 497–502.

- Botlani, S., Shahsiah, S., Padash, Z. Ahmadi, A. and Bahrami, F. (2012). The Effect Of Attachment- Based Couple Therapy On Couples' Attachment Style, Sexual Intimacy And Sexual Satisfaction. *Institute Of Interdisciplinary Business Research*, 3(12), 375-390.
- Bowlby, J. (1944). Forty-Four Juvenile Thieves: Their Character and Home-Life. *International Journal Of Psychoanalysis*, 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1951). Maternal Care And Mental Health. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1958). The Nature Of The Child's Tie To His Mother. *International Journal Of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, R. and McIntosh, J. (2011). John Bowlby's Legacy And Meanings For The Family Law Field: In Conversation With Sir Richard Bowlby. *Family Court Review*, 49 (3), 549–556.
- Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B. A., Asor, S. and ve Lev, M. (2012). Insecure Attachment And Career Indecision: Mediating Effects Of Anxiety And Pessimism. *Journal Of Vocational Behavior*, 81, 236-244.
- Bretherton, I. (1992). The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* , 28, 759-775.
- Brumariu, L. E. and Kerns, K. A. (2008). Mother–Child Attachment And Social Anxiety Symptoms In Middle Childhood. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 29, 393–402.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. and Zumbrunn, S. (2012). Examining Dimensions Of Self-Efficacy For Writing. *Journal Of Educational Psychology*, 1-14.
- Butterfield, E. C. (1964). Locus Of Control, Test Anxiety, Reactions To Frustration And Achievement Attitudes. *Journal Of Personality*, 32, 355-370.
- Caprara, G. V; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G.M.; Barnaranelli, C. et al. (2008). Longitudinal Analysis Of The Role Of Perceived Self-Efficacy For Self-Regulated Learning In Academic Continuance And Achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 100(3), 525–534.
- Caprara, G. V., Alessandri, G. and Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, And Self-Efficacy Beliefs. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 102(6), 1289–1303
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regelia, C., Scabini, E. and Bandura, A. (2005). Impact Of Adolescents' Filial Self-Efficacy On Quality Of Family Functioning And Satisfaction. *Journal Of Research On Adolescence*, 15(1), 71–97.

- Cassady, J. C. (2004). The Influence Of Cognitive Test Anxiety Across The Learning–Testing Cycle. *Learning And Instruction*, 14, 569–592.
- Cassady, J. C. and Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety And Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- Cassidy, J. (1988). Child-Mother Attachment And The Self In Six-Year-Olds. *Child Development*, 59(1), 121-134.
- Caudroit, J., Stephan, Y., Chalabaev, A. and Scanff, C. L. (2012). Subjective Age And Social-Cognitive Determinants of Physical Activity In Active Older Adults. *Journal Of Aging And Physical Activity*, 2012, 20, 484-496.
- Chan, D.W. (2003). General, Collective, And Domain-Specific Teacher Self-Efficacy Among Chinese Prospective And In-Service Teachers In Hong Kong. *Teaching And Teacher Education*, 24, 1057–1069.
- Chen, P. P. (2003). Exploring The Accuracy And Predictability Of The Self-Efficacy Beliefs Of Seventh-Grade Mathematics Students. *Learning And Individual Differences*, 14, 79–92.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005), *Research Methods in Education*, New York: Routledge.
- Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). Adult Attachment, Working Models, And Relationship Quality In Dating Couples. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Coon, G. M., Pena, D. and Illich, P. A. (1998). Relationships Among Self-Esteem, Self-Efficacy, And Faith In People In Chinese Heroin Abusers. *Social Behavior And Personality*, 39(6), 797-806.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 124-135.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*, (11.baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Daymaz, S. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili tuzla ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- De Rick, A., Vanheule, S. and Verhaeghe, P. (2009). Alcohol Addiction And The Attachment System: An Empirical Study Of Attachment Style, Alexithymia, And Psychiatric Disorders In Alcoholic Inpatients. *Substance Use & Misuse*, 44, 99–114.

- Dewitte, M. and Houwer, J. D. (2011). Attachment-Style Differences In The Appraisal Of The Attachment Figure. *European Journal of Personality*, 25, 173–183.
- Dinther, M. V., Dochy, F. and Segers, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy In Higher Education. *Educational Research Review*, 6, 95–108
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashori, M., Dehghani, M., Zeinali., Z., Daghighi, M. S. vd (2011). On The Relationship Between Test Anxiety And Academic Performance. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Doyle, A. B. and Markiewicz, D. (2005). Parenting, Marital Conflict And Adjustment From Early- To Mid-Adolescence: Mediated By Adolescent Attachment Style?. *Journal Of Youth And Adolescence*, 34(2), 97-110.
- Dunkley, D. M. Blankstein, K. Dunkley, D. M. Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. and Winkworth R., Halsall, J., Williams, M. and Winkworth. (2000). The Relation Between Perfectionism And Distress: Hassles, Coping, And Perceived Social Support As Mediators And Moderators. *Journal Of Counseling Psychology*, 47, 437–453.
- Dunlop, W. L., Beatty, D. J. and Beauchamp, M. R. (2011). Examining The Influence Of Other-Efficacy And Self-Efficacy On Personal Performance. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 33, 586-593.
- Dwyer, A. L. and Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, And Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal Of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Egeland, B. and Hiester, M. (1995). The Long-Term Consequences Of Infant Day-Care And Mother-Infant Attachment. *Child Development*, 66 (2), 474-485.
- Ejei, J., Rezaei, M. R. 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.
- Ejiwoye, R. O. and Ayandare, A. İ. (2011). Test Anxiety And Information Seeking Behaviour Of Undergraduate Students Of The Federal University Of Technology, Akure, Ondo State, Nigeria. *European Journal Of Social Sciences*, 24 (3), 386-393.
- Elfedalli, I., Bolman, C., Candel, M. J. J. M., Wiers, R. W. and Vries, H. D. (2012). The Role Of Self-Efficacy, Recovery Self-Efficacy, And Preparatory Planning In Predicting Short-Term Smoking Relapse. *British Journal Of Health Psychology*, 17, 185–201.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Kullanımı Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 25-35.

- Emanuelle, V. (2009). Inter-Relationships Among Attachment To Mother And Father, Self-Esteem, And Career Indecision. *Journal Of Vocational Behavior* ,75 , 91–99.
- Ergene, T. (2011). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (160), 320-330.
- Fallu, J. S., Janosz, M., Briere, F. N., Descheneaux, A, Vitaro, F. and Tremblay, R. E. (2010). Preventing Disruptive Boys From Becoming Heavy Substance Users During Adolescence: A Longitudinal Study Of Familial And Peer-Related Protective Factors. *Addictive Behaviors*, 35, 1074-1082.
- Ferla, J. Valcke, M and Cai, Y. (2009). Academic Self-Efficacy And Academic Self-Concept: Reconsidering Structural Relationships. *Learning And Individual Differences*, 19, 499–505.
- Fini, A. A. S., Fini, H. K., Yousefzadeh, M., Samavi, A. S. and Sajjadi, H. S. (2011). Exploring Relationship Between Parents Attachment Styles, Identity Styles And Substance Abuse Among Male High-School Students In Bandar Abbas. *Advances In Environmental Biology*, 5(11), 3529-3534.
- Ford, R. C. and Dickson, D. R. (2012). Enhancing Customer Self-Efficacy In Co-Producing Service Experiences. *Business Horizons*, 55, 179-188.
- Foster, J. D., Kernis, M. H. and Goldman, B. M. (2007). Linking Adult Attachment To Self-Esteem Stability, *Self And Identity*, 6(1), 64-73.
- Fossati, A., Borroni, S., Feeney, J. and Maffei, C. (2012). Predicting Borderline Personality Disorder Features From Personality Traits, Identity Orientation, And Attachment Styles In Italian Nonclinical Adults: Issues Of Consistency across Age Ranges. *Journal Of Personality Disorders*, 26(2), 280–297.
- Fraley, R. C. and Shaver, P. R. (2000). Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, And Unanswered Questions. *Review Of General Psychology*, 4( 2), 132-154.
- Freeman, H. and Brown, B. B. (2001). Primary Attachment To Parents And Peers During Adolescence: Differences By Attachment Style. *Journal Of Youth And Adolescence*, 30, (6), 653-674.
- Galla, B.M. & Wood, B. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118–122.

- Gallarín, M. and Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting Practices, Parental Attachment And Aggressiveness In Adolescence: A Predictive Model. *Journal Of Adolescence*, 35, 1601-1610.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, R. Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E. vd. (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Geng, L., Jiang, T. and Han, D. (2011). Relationships Among Self-Esteem, Self-Efficacy, And Faith In People In Chinese Heroin Abusers. *Social Behavior And Personality*, 39(6), 797-806.
- Ghasamzadeh, A. and Saadat, M. (2011). Effects Of Group "Systematic Motivational Counseling" (SMC) On University St Udent' s Academic Achievement And Test Anxiety. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 30, 2482 – 2486.
- Gist, M. and Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis Of Its Determinants And Malleability. *Academy Of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Griffin, B. W. and Griffin, M. M. (1997). The Effects Of Reciprocal Peer Tutoring On Graduate Students' Achievement, Test Anxiety, And Academic Self-Efficacy. *The Journal Of Experimental Education*, 65(3), 197-209.
- Griffin, D. W. and Bartholomew, K. (1994). Models Of The Self And Other: Fundamental Dimensions Underlying Measures Of Adult Attachment. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 67, 430-445.
- Grossman, K. and Grossman, K. E. (1999). Mary Ainsworth: Our Guide To Attachment Research. *Attachment And Human Development*, 1, 224-228.
- Goleman, D. (2009), *Duygusal Zeka Neden IQ' dan Daha Önemlidir?*, (32.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal Of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Gore, J. S. and Rogers, M. J. (2010). Why Do I Study? The Moderating Effect Of Attachment Style On Academic Motivation. *The Journal of Social Psychology*, 150(5), 560–578.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(13), 82-92.
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Güneş, K. and Yolcu, H. H. (2010). Measurement Of Secondary School Students' Test-Anxiety Levels And Investigation Of Their Causes. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 9, 1005–1008.



- Hagtvet, K. A., Man, F. and Sharma, S. (2001). Generalizability Of Self-Related Cognitions In Test Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1147–1171.
- 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.
- Hanton, S., Mellalieu S.D, Hall, R. (2004). Self-Confidence And Anxiety Interpretation: A Qualitative Investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 5, 477–495.
- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 481-496.
- Hasan, B. (2003). The Influence Of Specific Computer Experiences On Computer Self-Efficacy Beliefs. *Computers in Human Behavior*, 19, 443–450.
- Hashemi, M., Valiollah, K. and Pouyamanesh, J. (2012). Comparison Between Emotional Intelligence And Test Anxiety Among Female Secondary School Students Through Attachment Styles, *American Journal of Scientific Research*, 68, 88-97.
- Hazan, C and Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized As An Attachment Process. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 52,(3), 511-524.
- Hazan, C., and Shaver, P. (1994). Attachment As An Organizational Framework For Research On Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, And Treatment Of Test Anxiety. *Review Of Educational Research Spring*, 58 (1), 47-77.
- Hershenberg, R., Davila, J., Yoneda, A., Starr, L. R., Miller, M. R., Stroud, C. B. vd. (2011). What I Like About You: The Association Between Adolescent Attachment Security And Emotional Behavior In A Relationship Promoting Context. *Journal Of Adolescence*, 34, 1017-1024.
- Ho, H. Z., Şentürk, D., Lam, A. G., Zimmer, J. M., Hong, S., Okamoto, Y. et al. (2000). The Affective And Cognitive Dimensions of Math Anxiety: A Cross-National Study. *Journal For Research In Mathematics Education*, 31(3), 362-379.
- Hong, S. C. And Park, Y. S. (2012). An analysis Of The Relationship Between Self-Study, Private Tutoring, And Self-Efficacy On Self-Regulated Learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(1), 113-144.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E. and Bartholomew, K. (1993). Interpersonal Problems, Attachment Styles, And Outcome In Brief Dynamic Psychotherapy. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 61 (4), 549-560.

- Horwitz, J. E. and McCaffrey, R. J. (2008). Effects Of A Third Party Observer And Anxiety On Tests Of Executive Function. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 409–417.
- Howard, M. S. and Medway, F. J. (2004). Adolescents' Attachment And Coping With Stress. *Psychology In The Schools*, 41(3), 391-402.
- Hsieh, P. H. P. and Schallert, D. L. (2008). Implications From Self-Efficacy And Attribution Theories For An Understanding Of Undergraduates' Motivation In A Foreign Language Course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513–532.
- Hsu, H. C. and Sung, J. (2008). Separation Anxiety In First-Time Mothers: Infant Behavioral Reactivity And Maternal Parenting Self-Efficacy As Contributors. *Infant Behavior & Development*, 31, 294–301
- Igbaria, M. and Iivari, J (1995). The Effects Of Self-Efficacy On Computer Usage. *Omega The International Journal Of Management Science*, 23(6), 587-605.
- In'nami, Y. (2006). The Effects Of Test Anxiety On Listening Test Performance. *System*, 34, 317–340.
- Işınsu, M. (2003), İkili ilişki biçimi ve süresiyle bağlanma stilleri arasındaki bağlantılar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz yeterlik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Jaafar, W. M. W and Ayub, A. F. M. (2010). Mathematics Self-Efficacy And Meta-Cognition Among University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 519–524.
- Jaeckel, D., Seiger, C. P., Orth, U. and Wiese, B. S. (2012). Social Support Reciprocity And Occupational Self-Efficacy Beliefs During Mothers' Organizational Re-Entry. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 390–399.
- Joet, G., Usher, E. L. and Bressoux, P. (2011). Sources Of Self-Efficacy: An Investigation Of Elementary School Students In France. *Journal Of Educational Psychology*. 103(3), 649–663.
- Joo, Y. J., Bong, M. adn Choi, H. J. (2000). Self-Efficacy For Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, And Internet Self-Efficacy İn Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, (5. Basım), Ankara: Asil.
- Kapıkıran, Ş (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 11,

- Kavakçı, Ö.; Güler, A. G. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler, *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16
- Karademas, E. C. and Kalantzi-Azizi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, And Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033–1043.
- Keefe, F. J., Kashikar-Zuck, S., Robinson, E., Salley, A., Beaupre, P., Caldwell et al. (1997). Pain Coping Strategies That Predict Patients' And Spouses' Ratings Of Patients' Self-Efficacy. *Pain*, 73, 191–199.
- Khanehkeshi, A. (2012). The Relationship Of Academic Stress, Depression, And Self-Efficacy With Academic Performance Among High School Students In Iran. *Indian Streams Research Journal*, 1 (12), 1-4.
- Khoshkam, S., Bahrami, F., Ahmadi, S. A., Fatehizade, M. and Etemadi, O. (2012). Attachment Style And Rejection Sensitivity: The Mediating Effect Of Self-Esteem And Worry Among Iranian College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 363–374.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S and Hine, D. W. (2008). Social Support Reciprocity And Occupational Self-Efficacy Beliefs During Mothers' Organizational Re-Entry. *Journal Of Vocational Behavior*, 80, 390–399.
- Koiv, K. (2012). Attachment Styles Among Bullies, Victims And Uninvolved Adolescents. *Psychology Research*, 2(3), 160-165.
- Korpershoek, C., Bijl, J. V. D. and Hafsteindottir, T. B. (2011). Self-Efficacy And Its Influence On Recovery Of Patients With Stroke: A Systematic Review. *Journal of Advanced Nursing*, 67(9), 1876–1894.
- Laan, A. J., Assen, M. A. L. M. and Vingerhoets, J. J. M. (2012). Individual Differences In Adult Crying: The Role Of Attachment Styles. *Social Behavior And Personality*, 40(3), 453-472.
- Laible, D. (2007). Attachment With Parents And Peers In Late Adolescence: Links With Emotional Competence And Social Behavior. *Personality And Individual Differences*, 43, 1185-1197.
- Laible, D. J., Carlo, G. and Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations Of Parent and Peer Attachment To Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45–59.
- Lau, S. R., Beilby, J. M., Byrnes, M. L. and Hennessey, N. W. (2012). Parenting Styles And Attachment In School-Aged Children Who Stutter. *Journal Of Communication Disorders*, 45, 98–110

- Liebert, R. M., and Morris, L. W. (1967). Cognitive And Emotional Components Of Test Anxiety: A Distinction And Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Liu, Y. L. and Huang, F. M. (2012). Mother-Adolescent Conflict In Taiwan: Links Between Attachment Style And Psychological Distress, *Social Behavior And Personality*, 40(6), 919-932.
- Lee, J. (2009). Universals And Specifics Of Math Self-Concept, Math Self-Efficacy, And Math Anxiety Across 41 PISA 2003 Participating Countries. *Learning And Individual Differences*, 19, 355–365.
- Lee, J. Y., Divaris, K., Baker, A. D., Rozier, R. G. and Vann, W. F. (2012). The Relationship Of Oral Health Literacy And Self-Efficacy With Oral Health Status And Dental Neglect. *American Journal of Public Health*, 102(5), 923-929.
- Loeb, S. J., Steffenmeier, D. and Kassab, C. (2010). Predictors Of Self-Efficacy And Self-Rated Health For Older Male Inmates. *Journal Of Advanced Nursing*, 67(4), 811–820.
- Lombardo, E. R., Tan, G., Jensen, M. P. and Anderson, K.O. (2005). Anger Management Style and Associations With Self-Efficacy and Pain in Male Veterans. *The Journal of Pain*, 6 (11), 765-770.
- Lotfi, S., Eizadi-Fard, R., Ayazi, M. Amin, M. and Nejad, A. (2011). The Effect of Meichenbaum's Cognitive Behaviour Modification Therapy on Reduction of Test Anxiety Symptoms in High School Girls. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 30 (2011) 835 – 838.
- Luthans, F., Zhu, W. ve Avolio, B. J. (2006). The Impact Of Efficacy On Work Attitudes Across Cultures. *Journal Of World Business*, 41, 121–132.
- Main, M., Kaplan, N. and Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 50 (1/2), 66-104.
- Main, M. (2000). The Organized Categories of Infant, Child, and Adult Attachment. *Journal Of American Psychoanalytic Association*, 48, 1055-1095.
- Mallon, B. (2008). *Dying, Death And Grief: Working With Adult Bereavement*. London: Sage.
- Mashayekh, M. and Hashemi, M. (2011). Recognizing, Reducing and Coping With Test Anxiety : Causes, Solutions And Recommendations. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 30, 2149 – 2155.
- Mathisen, G. E. and Bronnick, K. S. (2009). Creative Self-Efficacy: An Intervention Study. *International Journal of Educational Research*, 48, 21–29.

- Matsuoka, N., Uji, M., Hiramura, H., Chen, Z., Shikai, N., Kishida, Y. and Kitamura, T. (2006). Adolescents' Attachment Style And Early Experiences: A Gender Difference. *Archives Of Women's Ment Health*, 9, 23-29.
- Mayfield, J and Mayfield, M. (2012). The Relationship Between Leader Motivating Language and Self-Efficacy: A Partial Least Squares Model Analysis. *Journal of Business Communication*, 49(4) 357–376.
- Mcghee, R., Williams, S., Howden-Chapman, P., Martin, J. and Kawachi, I. (2006). Participation In Clubs And Groups From Childhood To Adolescence And Its Effects On Attachment And Self-Esteem. *Journal Of Adolescence*, 29, 1–17.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006), *Research In Education: Evidence-Based Inquiry*, 6. Baskı, New York: Pearson Education.
- Meredith, P., Strong, J. and Feeney, J. A. (2006). Adult Attachment, Anxiety, And Pain Self-Efficacy As Predictors Of Pain Intensity And Disability. *Pain*, 123, 146–154.
- Merz, E. M. and Consedine, N. S. (2012). Ethnic Group Moderates the Association Between Attachment and Well-Being in Later Life. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 18(4), 1-12.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Mikulincer, M., Horesh, N., Eilati, I ve Kotler, M. (1999). The Association Between Adult Attachment Style And Mental Health İn Extreme Life-Endangering Conditions. *Personality And Individual Differences*, 27, 831-842.
- Mischo, C. and Haag, L. (2002). Expansion And Effectiveness Of Private Tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263-273.
- 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.
- Moretti, M. M. and Obsuth, I. (2009). Effectiveness Of An Attachment-Focused Manualized Intervention For Parents Of Teens At Risk For Aggressive Behaviour: The Connect Program. *Journal Of Adolescence*, 32, 1347-1357.
- Muris, P., Meesters, C., Melick, V. M. and Zwambag, L. (2001). Self-Reported Attachment Style, Attachment Quality, And Symptoms Of Anxiety And Depression İn Young Adolescents. *Personality And Individual Differences*, 30, 809-818.
- Nicolaidou, I. (2012). Can Process Portfolios Affect Students' Writing Self-Efficacy?, *International Journal Of Educational Research* (2012)

- Nie, Y., Lau, S. and Liou, K. A. (2011). Role Of Academic Self-Efficacy In Moderating The Relation Between Task Importance And Test Anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736–741.
- 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.
- Nosko, A., Tieu, T. T., Lawford, H. and Pratt, M. W. (2011). How Do I Love Thee? Let Me Count The Ways: Parenting During Adolescence, Attachment Styles, And Romantic Narratives In Emerging Adulthood. *Developmental Psychology*, 47(3), 645–657.
- Nowell, A and Hedges, L. V. (1998). Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: An Analysis of Differences in Mean, Variance, and Extreme Scores. *Sex Roles*, 39( ½), 21-43.
- Onur, N. (2006). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onyeizughbo, 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.
- Orbach, G., Lindsay, S. and Grey, S. (2007). A Randomised Placebo-Controlled Trial Of A Self-Help Internet-Based Intervention For Test Anxiety. *Behaviour Research And Therapy*, 45, 483–496.
- Ottu, I. F. A. and Akpar, U. I. (2011). Predicting Marital Satisfaction From The Attachment Styles And Gender Of A Culturally And Religiously Homogenous Population. *Gender & Behaviour, Ife Center For Psychological Studies & Services*, 9(1), 3656-3679.
- Ozer, E. M. and Bandura, A. (1990). Mechanisms Governing Empowerment Effects: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality And Social Psychology*, 58(3), 472-486.
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. (Genişletilmiş 2.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özenoğlu Kiremit, H. ve Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27. 41-54.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajeras, F and Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajeras, F. and Miller, M. D. (1994). Role Of Self-Efficacy And Self-Concept Beliefs In Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 86, 2, 193-203.
- Paraskeva, F., Bouta, H. and Papagianni, A. (2008). Individual Characteristics And Computer Self-Efficacy In Secondary Education Teachers To Integrate Technology In Educational Practice. *Computers & Education*, 50, 1084–1091.
- Parks-Stamm , E. J., Gollwitzer, P. M. and Oettingen, G. (2010). Implementation Intentions And Test Anxiety: Shielding Academic Performance From Distraction. *Learning and Individual Differences*, 20, 30-33.
- Permuy, B., Merino, H. and Fernandez-Rey, J. (2009). Adult Attachment Styles And Cognitive Vulnerability To Depression In A Sample Of Undergraduate Students: The Mediation Roles Of Sociotropy And Autonomy. *International Journal Of Psychology*, 45(1), 1–7.
- Piji Küçük, D. (2010) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Pinquart, M., Juang, L. P. and Silbereisen, R. K. (2003). Self-Efficacy And Successful School-To-Work Transition: A Longitudinal Study. *Journal of Vocational Behavior*,
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational And Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal Of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Porter, L. S., Keefe, F. J., McBride, C. M., Pollak, K., Fish, L. and Garst, J. (2002), “Perceptions Of Patients’ Self-Efficacy For Managing Pain And Lung Cancer Symptoms: Correspondence Between Patients And Family Caregivers. *Pain*, 98, 169–178.
- Premuzic, T. C., Ahmetoglu, 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, 258-263.
- Popko, O. P., Klingman, A. and Nahnas, I. A. H (2003). Cross Cultural And Familial Differences Between Arab And Jewish Adolescents In Test Anxiety. *International Journal Of Intercultural Relations*, 27, 525-541.

- Porter, L. S., Keefe, F. J., McBride, C. M., Pollak, K., Fish, L. and Garst, J. (2002). Perceptions Of Patients' Self-Efficacy For Managin Pain And Lung Cancer Symptoms: Correspondence Between Patients And Family Caregivers. *Pain*, 98, 169–178.
- Putwain, D. W. and Best, N. (2011). Fear Appeals In The Primary Classroom: Effects On Test Anxiety And Test Grade. *Learning and Individual Differences*, 21, 580–584.
- 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., 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, 478–482.
- Putwain, D. W., Woods, K. A. and Symes, W. (2010). Personal And Situational Predictors Of Test Anxiety Of Students In Post-Compulsory Education. *British Journal Of Educational Psychology*, 80, 137–160.
- Reeve, C. L. and Bonaccio, S. (2008). Does Test Anxiety Induce Measurement Bias In Cognitive Ability Tests?. *Intelligence*, 526-538.
- 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, 243–248.
- Reynolds, D. (2006). To What Extent Does Performance-Related Feedback Affect Managers' Self-Efficacy?. *Hospitality Management*, 25, 54–68.
- Ringeisen, T., Buchwald, P. and Hodapp, V. (2010). Capturing The Multidimensionality Of Test Anxiety In Cross-Cultural Research: An English Adaptation Of The German Test Anxiety Inventory, *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 14 (4), 347-364.
- Roisman, G. I. (2009). Adult Attachment: Toward A Rapprochement Of Methodological Cultures. *Current Directions In Psychological Science*, 18, 122-126.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M. and Borgen, F. H. (2003). The Relation Of Self-Efficacy And Interests: A Meta-Analysis Of 60 Samples. *Journal Of Vocational Behavior*, 62, 221–236.
- Rudy, B. M., Davis, T. E. ve Matthews, R. A. (2012). The Relationship Among Self-Efficacy, Negative Self-Referent Cognitions, And Social Anxiety In Children: A Multiple Mediator Model. *Behavior Therapy*, 43, 619–628.
- Sarason, I. G. (1981). Test Anxiety, Stress And Social Support. *Journal Of Personality*, 49, 1-22.



- Schunk, D. H. (1987). Peer Models And Children's Behavioral Change". *Review Of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schwarzer, R., Babler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. and Zhang, J. X. (1997). The Assessment Of Optimistic Self-beliefs: Comparison Of The German, Spanish, And Chinese Versions Of The General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88.
- Seifert, K. and Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*, Global Text, <http://home.cc.umanitoba.ca/~seifert/EdPsy2009.pdf> (03.12.2012)
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (16. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Shaker A., Ashtiani, F. and Mahdavian, A. (2011). The Relationship Of Attachment Styles And Mental Health With Marital Adjustment In Couples. *Journal Of Behavioral Sciences*, 5(2), 179-184.
- Sharoni, S. K. A., and Wu S. F. V. (2012). Self-Efficacy And Self-Care Behavior Of Malaysian Patients With Type 2 Diabetes: A Cross Sectional Survey. *Nursing And Health Sciences*, 14, 38–45.
- Shermis, M. D. and Lombard, D. (1997). Effects Of Computer-Based Test Administrations On Test Anxiety And Performance, *Computers In Human Behavior*, 14 (1), 111–123.
- Shieh, G. (2012). Confidence Intervals And Sample Size Calculations For The Weighted Eta-Squared Effect Sizes In One-Way Heteroscedastic ANOVA. *Behavior Research Methods*. doi: 10.3758/s13428-012-0228-7.
- Shokrpour, N., Zareii, E., Zahedi, S. and Rafatbakhs, M. (2011). The Impact Of Cognitive And Meta-Cognitive Strategies On Test Anxiety And Students' Educational Performance. *European Journal Of Social Sciences*, 21(1) 177-188.
- Singh, B. and Udainiya, R. (2009). Self-Efficacy and Well-Being of Adolescents. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 35(2), 227-232.
- Sloan, T. A., Lundin, M., Wilson, D. and Robinette, R. (2010). The Use Of Test Anxiety Assessment And Anxiety Reduction Training To Predict And Improve Performance of Collegiate Pilot Trainees. *Collegiate Aviation Review*, 28(2), 60-68.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study Of Relations. *Teaching And Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Song, Z and Chon, K. (2012). General Self-Efficacy's Effect On Career Choice Goals Via Vocational Interests And Person–Job Fit: A Mediation Model. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 798– 808

- Spielberger, C. D. (1980). Preliminary Professional Manual For The Test Anxiety Inventory. Palo Alto : Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. and Lushene, R. E. (1983), Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Staring, A. B. P. and Breteler, M. H. M. (2004). Decline In Smoking Cessation Rate Associated With High Self-Efficacy Scores. *Preventive Medicine*, 39, 863–868.
- Stevens, J. C. (1992). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum,
- Stevens, D., Anderson, D. I., O'Dwyer, N. J. and Williams, A. M. (2012). Does Self-Efficacy Mediate Transfer Effects In The Learning Of Easy And Difficult Motor Skills?. *Consciousness And Cognition*, 21, 1122–1128.
- Stöber, J. and Eser, K. B. (2001). Test Anxiety And Metamemory: General Preference For External Over Internal Information Storage. *Personality And Individual Differences*, 30, 775-781.
- Strodl, E and Noller, P (2003) The Relationship Of Adult Attachment Dimensions To Depression And Agoraphobia. *Personal Relationships*, 10(2), 171-185.
- Suess, G., Grossmann, K. E., and Sroufe, L. A.(1992). Effects Of Infant Attachment To Mother And Father On Quality Of Adaptation In Preschool: From Dyadic To Individual Organization Of Self. *International Journal Of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Surcinelli, P., Rossi, N., Montebanocci, O. and Baldaro, B. (2010). Adult Attachment Styles And Psychological Disease: Examining The Mediating Role Of Personality Traits. *The Journal Of Psychology*, 144(6), 523–534.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi Ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sted*, 15(6), 107-113.
- Tambelli, R., Laghi, F., Odorisio, F. and Notari, V. (2012). Attachment Relationships And Internalizing And Externalizing Problems Among Italian Adolescents. *Children And Youth Services Review*, 34, 1465–1471.
- Taşdemir, C. (2012). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(6), 39-50.

- Tayama, J., Yamasaki, H., Tamai, M., Hayashida, M., Shirabe, S. and Nishiura, K. et al. (2012). Effect Of Baseline Self-Efficacy On Physical Activity And Psychological Stress After A One-Week Pedometer Intervention. *Perceptual And Motor Skills*, 114(2), 407-418.
- Terzi, M. ve Mirasyedioğlu, Ő. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 2(2) 257-265.
- Tobias, S. (1990). Anxiety and Post Processing Interference. City University of New York. Ft Belvoir: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Tobias, S. and Sack, J. (1991). Test Anxiety and Post Processing Interference II. City University of New York. Ft Belvoir: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Troutman, C. S., Burke, K. G. and Beeler, J. D. (2000). Assertiveness, Stress And Gender On Intention To Turnover In Public Accounting, *Journal Of Applied Business Research*, 16 (3), 63-74
- Tsai, Y.C. and Li, Y.C (2012). Test Anxiety and Foreign Language Reading Anxiety in a Reading-Proficiency Test. *Journal of Social Sciences*, 8 (1), 95-103.
- Torkzadeh, G., Chang, J. C-J. and Demirhan, D. (2006). A Contingency Model Of Computer And Internet Self-Efficacy. *Information & Management*, 43, 541–550.
- Torkzadeh, R., Pflughoeft, K. and Hall, L. (1999). Computer Self-Efficacy, Training Effectiveness And User Attitudes: An Empirical Study. *Behaviour & Information Technology*, 18(4), 299-309.
- Torkzadeh, G. and Van Dyke, T. P. (2002). Effects Of Training On Internet Self-Efficacy And Computer User Attitudes. *Computers In Human Behavior*, 18, 479–494.
- Tracy, R. L., Lamb, M. E. and Ainsworth, M. D. S. (1976). Infant Approach Behavior as Related to Attachment. *Child Development*, 47(3), 571-578.
- Tsai, C. C., Ho, H. N. J., Liang, J. C. and Lin, H. M. (2011). Scientific Epistemic Beliefs, Conceptions Of Learning Science And Self-Efficacy Of Learning Science Among High School Students. *Learning And Instruction*, 21, 757-769
- URL 1, [http://ud.ac.ae/pdf/Test\\_Anxiety.pdf](http://ud.ac.ae/pdf/Test_Anxiety.pdf) 20.11.2012
- URL 2, [http://en.wikipedia.org/wiki/Bach\\_flower\\_remedies](http://en.wikipedia.org/wiki/Bach_flower_remedies) 20.11.2012
- URL 3, [http://en.wikipedia.org/wiki/Motivational\\_therapy](http://en.wikipedia.org/wiki/Motivational_therapy) 20.11.2012
- URL-4 <http://en.wikipedia.org/wiki/Ethology> 17.12.2012.
- Usher, E. L. and Pajeras, F. (2009). Sources Of Self-Efficacy In Mathematics: A Validation Study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89–101.


- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wachelka, D. and Katz, C. R. (1999). Reducing Test Anxiety And Improving Academic Self-Esteem In High School And College Students With Learning Disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 191-198.
- Walach, H., Rilling, C. and Engelke, U. (2001). Efficacy Of Bach-Flower Remedies In Test Anxiety: A Double Blind, Placebo-Controlled, Randomized Trial With Partial Crossover. *Anxiety Disorders*, 15, 359-366.
- Walliman, N. (2001), *Your Research Project*, London: Sage
- Wang, A. Y and Newlin, M. H. (2002). Predictors Of Web-Student Performance: The Role Of Self-Efficacy And Reasons For Taking An On-Line Class. *Computers in Human Behavior*, 18, 151–163
- Warren-Findlow, J., Seymour, R. B. and Huber, L. R. (2012). The Association Between Self-Efficacy And Hypertension Self-Care Activities Among African American Adults. *Journal Of Community Health*, 37, 15–24.
- Weems, C. F., Taylor, L. K., Costa, N. M., Marks, A. B., Romano, D. M. Verrett, S. L. et al. (2009). Effect of a School-Based Test Anxiety Intervention in Ethnic Minority Youth Exposed to Hurricane Katrina. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 30, 218-226.
- Weimer, B. L., Kerns, K. A. and Oldenburg, C. M. (2004). Adolescents\_ Interactions With A Best Friend: Associations With Attachment Style. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 88, 102–120.
- Weiner, B. A. and Carton, J. S. (2012). Avoidant Coping: A Mediator Of Maladaptive Perfectionism And Test Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 53, 632-636.
- Weng, L. C., Dai, Y. T., Huang, H. L. and Chiang, Y. J. (2010). “Self-Efficacy, Self-Care Behaviours And Quality Of Life Of Kidney Transplant Recipients. *Journal Of Advanced Nursing*, 66(4), 828–838.
- Wigfield, A. and Meece, J. S. (1988). Math Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 210-216, 24, 59-183.
- Wilkinson, R. B. (2010). Best Friend Attachment Versus Peer Attachment In The Prediction Of Adolescent Psychological Adjustment. *Journal Of Adolescence*, 33, 709-717.

- Willemse, M., Smith, M.R. and Van Wyk, S.B. (2011). The Relationship Between Self-Efficacy And Aggression In A Group Of Adolescents In The Peri-Urban Town Of Worcester, South Africa: Implications For Sport Participation. *African Journal For Physical, Health Education, Recreation And Dance*, 15(2), 90-102.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Management. *Academy Of Management Review*, 14(3) 361-384.
- Woodman, T. and Hardy, L. (2003). The Relative Impact Of Cognitive Anxiety And Self Confidence Upon Sport Performance: A Meta-Analysis, *Journal of Sports Sciences*, 21(6), 443-457.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self-Efficacy In College Teaching. *Essays On Teaching Excellence Toward The Best In The Academy*, 15(7), 8-11.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C, Del Bove, G. and Caprara, G. V. (2007). Multi-Faceted Self-Efficacy Beliefs As Predictors Of Life Satisfaction In Late Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807–1818.
- Vekiri, I and Chronaki, A. (2008). Gender Issues In Technology Use: Perceived Social Support, Computer Self-Efficacy And Value Beliefs, And Computer Use Beyond School. *Computers & Education*, 51, 1392–1404
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A. D. and Garcia, M. (2005). Career Exploration In Adolescents: The Role Of Anxiety, Attachment, And Parenting Style. *Journal Of Vocational Behavior*, 67, 153–168.
- Yazıcı, H., Seyis, S. ve Altun, F. (2011). Emotional Intelligence and Self-Efficacy Beliefs As Predictors of Academic Achievement Among High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz- Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278-287
- Yi, M. Y. and Hwang, Y. (2003). Predicting the Use Of Web-Based Information Systems: Self-Efficacy, Enjoyment, Learning Goal Orientation, And The Technology Acceptance Model. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 59, 431–449.
- Zarei, E., Fini, A. A. S. and Fini, H. K. (2010). A Comparison Of Effect Of Group Counselling Methods, Behavioural, Cognitive And Cognitive- Behavioural To Reduce Students Test Anxiety In The University Of Hormozgan. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5, 2256–2261.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State Of The Art*. New York: Plenum.


- Zeidner, M. and Safir, M. (1989). Sex, Ethnic, And Social Differences in Test Anxiety Among Israeli Adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 175-185.
- Zhang, Y. (2013). Does Private Tutoring Improve Students' National College Entrance Exam Performance?—A Case Study From Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning. *Journal Of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal Fall*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, P. (2004). Attachment Representations And Characteristics Of Friendship Relations During Adolescence. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 88, 83–101.

**EKLER**

## Ek 1. İlişki Ölçekleri Anketi İzni

Yeni | Yanıtla | Tümünü yanıtla | İlet | Sil | Gereksiz | Süpür | İşaretle | Taşı | Kategoriler |  

**Re: İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ** Dön: İletiler |  

Prof.Dr. Nebi SÜMER 08.10.2012   
Kime: evren erzen Yanıtla 

Memnuniyetle kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim  
Nebi Sumer

iPad'imden gönderildi

8 Eki 2012 tarihinde 14:18 saatinde, evren erzen <[evrenerzen@hotmail.com](mailto:evrenerzen@hotmail.com)> şunları yazdı:

Hocam Merhabalar  
Ben Artvin Çoruh Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Yüksek lisans tezimde kullanmak için Türkçe uyarlama çalışması size ait olan ilişki ölçekleri anketini kullanabilmek için izninizi istiyorum.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler



## Ek 2. Öz Yeterlik Ölçeği Anketi İzni

Yeni | Yanıtla | Tümünü yanıtla | İlet | Sil | Gereksiz | Süpür | İşaretle | Taşı | Kategoriler |  

**Re: ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ** Dön: İletiler |  

**Özlem Mısırlı Taşdemir** Belgeler | 10:29  
Kime: Evren Erzen Yanıtla 

 1 ek (12,0 KB) Hotmail Etkin Görünüm 

 öyö.docx  
Çevrimiçi göster  
Karşıdan yükle (12,0 KB)

Zip olarak karşıdan yükle

Merhaba,

Öncelikle gecikmiş cevap için kusura bakmayın lütfen. Çok yoğun bir toplantı vb. dönemi, aklımda olmasına rağmen fırsat bulamadım mailinizi cevaplamak için.

Bizim tezimde kullandığımız testimiz, kuramsal tabana dayalı yazılan 4 maddelik bir test. Sadece güvenilirlik çalışmasının yapıldığını belirtmek isterim. Madde ve kısa açıklamayı size gönderiyorum.

İyi Çalışmalar...Kolaylıklar...

### Ek 3. Sınav Kaygısı Envanteri İzni

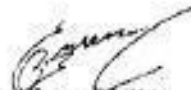
KİMDEN : YALÇIN ÖNER

FAXS NO. : 90 212 2576823

EKİ. 05 2012 08:28 31

Sayın Prof. Dr. Necla Öner

Ben Arşin Çoruh Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım ve hazırlayacağım yüksek lisans tezinde çeviri ve uyarlamasını gerçekleştirmiş olduğunuz yirmi maddelik sınav kaygısı ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.

  
Arş. Gör. Evren ERZEN

Tel : 0 553 227 00 13  
Fax : 0 466 215 1042

*Sr. Evren Erzen*

*Çalışmanızda Sınav Kaygısı Ölçeğini  
kullanabileceğiniz.*

*N. Öner*  
*4 Ekim 2012*

FAKSLAYAN : 90 212 2576823

05/10/12 08:24 S. : 1

## Ek 4. Milli Eğitim Araştırma İzni

T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.61.09.00.605.99/ 35587

19 KASIM 2012

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 12/11/2012 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/1203 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Evren ERZEN'in "Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Öz Yeterlilikleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki " adlı çalışması kapsamında 4(dört) sayfa, 54(ellidört) sorudan oluşan veri toplama aracını Müdürlüğümüze bağlı ilimiz ortaöğretim kurumlarında uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Süleyman ÇAKAR  
Müdür V.



Hüseyin ECE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

**Kişisel Bilgi Formu**

Değerli öğrenciler

Bu form bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. İçerisindeki bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve kayıtları yetkililerce tutulmuş olan araştırma dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Bilgilerinizin gizliliği için lütfen formun üzerine isim, yazı veya sizi tanımlayabilecek özel bir sembol eklemeyiniz.

**Cinsiyet**  
 Kız  
 Erkek

**Okulunuzun Türü**  
 Fen Lisesi  
 Anadolu Lisesi  
 Anadolu Öğretmen Lisesi  
 Endüstri Meslek Lisesi  
 Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi  
 Sağlık Meslek Lisesi  
 Çok Programlı Lisesi  
 Düz Lise

**Özel ders alıyor musunuz ?**  
 Evet  
 Hayır

## Ek 6. Sınav Kaygısı Envanteri

### SKE

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

Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	2	3	4

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

## Ek 7. İlişki Ölçekleri Anketi

### İ.A.Ö

**Açıklama:** Aşağıda yakın duygusal ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 7 aralıklı ölçek üzerinde değerlendirerek, her ifade için size en uygun olan rakamı işaretleyiniz

		Beni Hiç Tanımlamıyor		Beni Kısmen Tanımlıyor			Tamamıyla Beni Tanımlıyor								
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1	Başkalarına kolaylıkla güvenmem.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2	Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3	Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	Bir başka kişiyle tam anlamıyla kaynaşıp bütünleşmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5	Başkalarıyla çok yaklaşırsam incitileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6	Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7	İhtiyacım olduğunda yardıma koşacakları konusunda başkalarına her zaman güvenebileceğimden emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8	Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	Yalnız kalmaktan korkarım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10	Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11	Çoğu zaman, romantik ilişkilerde olduğum insanların beni gerçekten sevmediği konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12	Başkalarına tamamiyle güvenmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13	Başkalarının bana çok yaklaşması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14	Duygusal yönden yakın ilişkilerim olsun isterim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15	Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16	Başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediğinden kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17	İhtiyacınız olduğunda kimseyi yanınızda bulamazsınız.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7



## Ek 8. Öz Yeterlik Ölçeği

### ÖYÖ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Kesinlikle katılıyorsanız 7 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanı yuvarlak içine alarak ifade edebilirsiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 4 rakamını işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum                      Kararsızım                      Kesinlikle Katılıyorum

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7

	1	2	3	4	5	6	7	
1	Çalışırsam başaramayacağım hiçbir şey olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2	Üniversite sınavında başarılı olabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Amaçladığım şeyleri gerçekleştirebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	İlk sınavında başarısız olduğum bir dersten her zaman başarısız olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1984 Ağrı doğumluyum. İlk ve orta öğrenimimi tamamladıktan sonra üniversite hayatıma 2003 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda başladım. 2007 yılında okulöncesi eğitimi öğretmeni olarak mezun oldum ve ilk görev yerim olan Rize Merkez Anaokulu'na atandım. İki yıl sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olmaya hak kazandım. 2009-2010 eğitim öğretim yılında bilimsel hazırlık sınıfını başarıyla tamamladım. 2012 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladım. İyi düzeyde İngilizce bilmekte ve hala aynı üniversitede görevime devam etmekteyim.

### İletişim Bilgileri

E posta : [evrenerzen@artvin.edu.tr](mailto:evrenerzen@artvin.edu.tr)  
[evrenerzen@hotmail.com](mailto:evrenerzen@hotmail.com)

Telefon : 0 553 227 00 13

Adres : Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.  
Artvin/Merkez