

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINAV KAYGISI İLE ÖZGÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ERİNLİK DÖNEMİNDE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS (MASTER) TEZİ

Sezin TURAN BAŞOĞLU

İstanbul, 2007

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINAV KAYGISI İLE ÖZGÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ERİNLİK DÖNEMİNDE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS (MASTER) TEZİ

**Hazırlayan
Sezin TURAN BAŞOĞLU**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mücella ULUĞ**

İstanbul, 2007

- i. TEŞEKKÜR**
- ii. İÇİNDEKİLER**
- v. TABLOLAR LİSTESİ**
- vii. ŞEKİLLER LİSTESİ**
- viii. ÖZET**
- ix. SUMMARY**

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada tez danışmanım olarak aslında üniversite hayatımın başlangıcından itibaren yardımları ve desteğiyle yanımda olan, kendisinden pek çok Şey öğrendiğim değerli büyüğüm ve hocam Sayın Prof. Dr. Mücella Uluğ'a;

Her konuda ve her zaman bana manevi güç veren sevgili anneme, babama, değerli eşime ve yardımlarından dolayı canım kardeşim Hakan Turan' a;

Araştırma için destek olan rehber öğretmen arkadaşlara ve araştırmaya katılan sevgili öğrencilere, tez çalışmamın başından itibaren bilgilerini paylaşıp beni yönlendiren Sayın Zeynep Hüsman'a ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1 Kaygı	3
1.1.1 Korku, Stres ve Kaygı	3
1.2 Sınav Kaygısı	5
1.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri	5
1.2.1.1 Anne-Babanın Sınava Yönelik Tutumu	8
1.2.2 Sınav Kaygısı ile İlgili Kuramlar	9
1.2.2.1 Bilişsel (Kognitif) Kurama Göre Kaygı	10
1.2.2.2 Yeterli Benlik Kuramı	11
1.2.2.3 Spielberger'in İki Faktörlü Kaygı Kuramı	11
1.3 Kaygının Belirtileri	12
1.3.1 Kaygının Fizyolojik Belirtileri	12
1.3.2 Kaygının Psikolojik Belirtileri	13
1.3.3 Kaygının Zihinsel Belirtileri	14
1.3.4 Kaygının Davranışsal Belirtileri	14
1.4 Kaygı ve Öğrenme	15
1.5 Sınav Kaygısını Yaşayan ve Yaşamayan Kişiler Arasındaki Farklar	16
1.5.1 Kaygı Duyan Bireylerin Ortak Özellikleri	17
1.6 Sınav Kaygısının Sonuçları	18
1.7 Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları	18
1.8 Özgüven	20
1.8.1 Özgüvenin Oluşumu	21
1.8.2 Özgüven Kavramına Yönelik Görüşler	22
1.8.3 Özgüvenin Oluşumunu ve Gelişimini Etkileyen Faktörler	25
1.8.4 Özgüven Düzeyine Göre Bireylerdeki Ortak Özellikler	35
1.9 Erinlik Dönemi	37

1.9.1 Erinlik Döneminin Özellikleri	38
1.9.2 Erinlik Dönemindeki Değişimlerin Nedenleri	39
1.9.3 Erinlik ve Ergenlik Dönemi ile İlgili Kuramlar	40
1.9.4 Erinlik Döneminde Bedensel Değişim	43
1.9.5 Cinsel Gelişim	44
1.9.6 Bedensel Değişimlere Tepkiler	45
1.9.7 Yaşlara Göre Farklılaşan Gelişim Özellikleri	48
1.9.8 Bilişsel Gelişim	53
1.9.9 Sosyal Gelişim	55
2. Amaç	57
3. Hipotez	57
4. Önem	58
5. Kapsam ve Sınırlılıklar	59
6. Varsayımlar	59
7. Tanımlar	60
BÖLÜM II	61
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
2. Yurtiçi ve Yurtdışında Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
BÖLÜM III	70
YÖNTEM	70
3.1 Araştırmanın Modeli	70
3.2 Evren ve Örneklem	70
3.3 Veri Toplama Araçları	71
3.3.1 Bireye Yönelik Bilgi Formu.....	71
3.3.2 Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	71
3.3.3 Sınav Kaygısı (Tutumu) Envanteri	72
3.4 Verilerin Toplanması	75
3.5 Veri Çözümleme Yöntemleri	76
BÖLÜM IV	77
BULGULAR ve YORUM	77

Sayfa No

BÖLÜM V	112
SONUÇ ve TARTIŞMA	112
5.1 Sonuç	112
5.2 Tartışma	113
EKLER	120
EK-1 Bireye Yönelik Bilgi Formu	120
EK-2 Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	123
EK-3 Sınav Kaygısı (Tutumu) Envanteri	125
KAYNAKÇA	127
ELEKTRONİK KAYNAKÇA	134

TABLolar LİSTESİ

TABLO	Sayfa No
Tablo 1: Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımlar	77
Tablo 2: Demografik Özelliklere Göre Dağılımlar	78
Tablo 3: Anne ve Babaya Yönelik Değerlendirmeler	79
Tablo 4: Dersler ile İlgili Soruların Değerlendirmesi	81
Tablo 5: Psikolojik Faktörlere İlişkin Soruların Dağılımı	83
Tablo 6: Coopersmith Benlik Saygısı Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı	84
Tablo 7: Sınav Öncesi Uygulanan Sınav Tutumu Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı	85
Tablo 8: Sınav Sonrası Uygulanan Sınav Tutumu Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı	86
Tablo 9: Uygulanan Envanterlerin Puanlarının Dağılımı	87
Tablo 10: Geçerlilik Güvenilirlik Değerlendirmesi	88
Tablo 11: Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınav Öncesi ve Sonrasına Göre Dağılımlarının Değerlendirmesi	89
Tablo 12: Coopersmith Global Benlik Saygısı Ölçeği Puanını ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi	91
Tablo 13: Yaş Gruplarına Göre Coopersmith Global Benlik Saygısı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	92
Tablo 14: Cinsiyetlere Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	94
Tablo 15: Kardeş Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	96
Tablo 16: Anne veya Babanın Yaşamını Yitirme Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	98
Tablo 17: Ders Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	99

TABLO**Sayfa No**

Tablo 18: Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	101
Tablo 19: İlgilendiği Etkinlik Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	103
Tablo 20: Sınıflara Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi	104
Tablo 21: 6.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi	107
Tablo 22: 7.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi	109
Tablo 23: 8.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa No
Şekil 1: Sınav Tutumu Envanteri Sınav Öncesine Göre Sınav Sonrası Değişimleri	90
Şekil 2: Coopersmith Global Özsaygı Puanının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	93
Şekil 3: SKE Kuruntu Puanının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	94
Şekil 4: Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	95
Şekil 5: Coopersmith Global Özsaygı Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Dağılımı	97
Şekil 6: Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Dağılımı	97
Şekil 7: Coopersmith Özsaygı Puanlarının Ders Durumuna Göre Dağılımı	100
Şekil 8: Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Ders Durumuna Göre Dağılımı	100
Şekil 9: Coopersmith Özsaygı Puanlarının Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Dağılımı	102
Şekil 10: Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Dağılımı	102
Şekil 11: Coopersmith Global Özsaygı Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı	106
Şekil 12: Sınav Öncesi Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı	106
Şekil 13: Sınav Sonrası Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı	107

ÖZET

Bu araştırmada sınav kaygısı ile özgüven kavramlarının arasındaki ilişki ve bu kavramların erinlik döneminde incelenmesi amaçlanmıştır. Demografik özelliklerle birlikte, anne veya babadan yaşamını yitirme, kardeş olma, sınıf ve ders durumu, sınavlarda aşırı heyecanlanma, ilgilenilen etkinlik durumlarına göre verileri toplamak için tarafımdan geliştirilen “Bireye Yönelik Bilgi Formu”, Spielberg (1974-1979) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri ve S.Coopersmith’in (1967) adını taşıyan Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul’da Kadıköy ilçesi’ ne bağlı beş devlet ilköğretim okulundan random yoluyla seçilmiş 6., 7. ve 8. sınıflardaki 243 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, yüksek kaygının sınav sonrası düştüğü, benlik saygısı (özgüven) ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu erinlik döneminde; yaş ilerledikçe sınav kaygısının artmadığı, kız öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu, anne veya babanın yaşamını yitirmesinin özgüveni olumsuz etkilemediği, ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki olduğu, aşırı heyecanlanmanın özgüveni olumsuz olarak etkilediği, ilgilenilen etkinliklerin özgüveni anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir.

İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesinde; normal dağılım gösteren gruplar arası karşılaştırmada Oneway Anova testi, farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey HDS testi, iki grup değerlendirmesinde Student T testi ve puanlar arası ilişkilerin yorumlanmasında Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Özgüven, Erinlik Dönemi.

SUMMARY

The purpose of this study is to evaluate the relationship between the pre-exam anxiety and the self-confidence and to search the effects of those concepts on the neolagnium. I made use of “Exam Anxiety Inventory” developed by Spielberger (1974-79) and “Self-Respect Inventory” by S. Coopersmith (1967) and also used “Person-Oriented Information Form” that I have developed to derive the data based on the loss of a parent, sibling relations, situation and the success both in the classroom and the lessons, extreme pre-exam stress and associated social activities together with the demographic characteristics. For my search, I used 243 students in total that are randomly selected from 6., 7., and 8. classes of five different State Primary Schools in Kadıköy District in İstanbul.

In this search, I have noted that during the neolagnium period that the exam-anxiety of the student declines after the exam and constitutes a negative relationship between the self-respect (self-confidence) and pre-exam anxiety; pre-exam anxiety does not increase as the student ages, female students more commonly experience the extreme exam-anxiety comparing to the male students, self confidence is not negatively affected by the loss of a parent, a negative relation exist between the examination anxiety and the self-confidence of the students who achieve high-marks at school, extreme excitement negatively effects the self-confidence and associated social activities do not have a remarkable affect on the self-confidence.

The tests applied for the assessment of the findings derived during the research that is based on the relational screening model are as follows; “ One-way Anova test” to compare the groups with normal distribution, “Turkey HDS Test” to determine the group that causing the difference, “Student T Test” to evaluate the two groups and the “Pearson Correlation Analysis” to construe the relations between the scores.The recognized level of Statistical signifance is $p<0.05$.

Key words: examination anxiety, self-confidence, neolagnium period.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle gelecekle ilgili kaygılar giderek artmaktadır. Bu durumda bireyler için eğitimin her geçen gün önem kazanmasına ve derslerdeki başarının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Derslerdeki başarının sınavlarla değerlendirilmesiyle bir çok öğrenci sınav kaygısı yaşayabilir.

Sınav kaygısı bireyi, sınavda başarılı olmaktan alıkoyan ve bilişsel, duygusal açıdan bireyi etkileyen bir durumdur (Yurtbay,1996). Ancak öğrenmenin gerçekleşmesi ve performans için belirli düzeyde, yüksek olmayan kaygıya ihtiyaç vardır. Düşük düzeyde kaygı motivasyonu düşürürken, orta düzeydeki kaygı öğrencinin başarısına olumlu katkı sağlar. Yüksek düzeyde kaygı ise algılama, anlama, yorumlama, hatırlama gibi bilişsel fonksiyonlarla birlikte bireyin davranışlarını da olumsuz yönden etkilediği için asıl önemli olan kaygı düzeyidir.

Yapılan araştırmalar toplumumuzdaki bireylerin yüksek kaygı düzeyinde olduğunu ve öğrencilerde de yüksek sınav kaygısının varlığını göstermektedir. Özellikle özgüven tehdidi öğrencilerin sık yaşadığı bir duygu olan sınav kaygısı otoriter, kısıtlayıcı ve güven kırıcı ebeveyn tutumları ile yakından ilişkili olmakta ve ailedeki sıkı disiplin, çevredekiler tarafından eleştirilme, değerlendirilme korkusu ve bunun çağrıştırdığı öz'e tehdit duygusu, sürekli tekrarlanan okul başarısızlıkları, öğrencinin içinde bulunduğu koşullar bu kaygının gelişmesindeki önemli alt yapıyı oluşturmaktadır (Öner,1990).

Erinlik döneminde hızlı bedensel ve psikolojik değişikliklerin yaşanmasıyla, bu değişime uyum sağlamaya çalışan birey için bir yandan da sık görülen sınav kaygısı ile baş etmek oldukça zor olabilir. Çünkü bazı bireyler için bu dönem stres yüklü ve etkileyici olabilmektedir (Aydın,2005). Burada bireylere çok erken dönemlerde oluşmaya başlayan özgüvenleri yardımcı olabilir. Böylece bireyin sağlıklı bir biçimde ergenlik ve yetişkinlik yıllarına girebilmesi sağlanabilir. Bu

düşünceden hareketle bu araştırmanın konusu; sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesidir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Kaygı

Kaygı, yaklaşmakta olduğu sanılan bir tehlikeden tedirginlik duyma durumudur (Gürün,t.y.). Özer (1990); kaygının farkında olmadan öğrenilmiş bir tepki türü ve kazanılmış bir beceri olduğunu belirtmektedir.

E. Işık'a göre de kaygı, hayatın herhangi bir anında karşılaşılan stresli bir durum karşısında yaşanan doğal bir duygudur. Kişi iç ve dış dünyadan kaynaklı bir tehlike olasılığında mevcut durumu tehlikeli olarak algılar ve yorumlarsa kaygı duygusunu yaşamaya başlar ve bu duygu ile karşı karşıya kaldığı anda sanki kötü bir şey olacakmış hissine kapılır.

Kaygı genellikle kişi duygusal veya fiziksel baskı altındayken ortaya çıkmakta ve olumsuz, hoş olmayan karışık duygularla birlikte kullanılmakta olduğu içinde olumsuz olarak algılanmasına neden olmaktadır (Akt.:Kaya,2005). Herkeste değişik derecelerde kaygı vardır ve hiç kaygısı olmayan kimse hemen hemen yoktur. Fakat kaygının türü ve derecesi önemlidir. Eğer kaygı bireyin günlük yaşamının merkezi olur ve birey kaygı üzerinde odaklaşırsa, o zaman kişi normal yaşamını sürdüremez hale gelir. Bu haller bireyin değişik davranış bozuklukları geliştirmesine yol açar (Cüceloğlu, 1998).

1.1.1 Korku, Stres ve Kaygı

Korku, stres ve kaygı kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmakta olup aslında birbirinden farklı kavramlardır. Korku tehlikeli bir durum karşısında kişinin yaşadığı ve bedensel belirtilerin eşlik ettiği duygusal bir tepkidir. Korku ve kaygı fizyolojik dışavurumda (kalp atışlarında artma, kas gerginliği gibi) birbirlerinin benzeridirler. Örneğin, bilgi sınavlarından ya da iş mülakatlarından korkmayız, kaygılanırız. Ancak aynı tepkileri bu ortamlarda da gösterebiliriz. Eğer kişi sınav ortamına fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa kendisini korkutuyor,

kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yakıştırıyorsa kendini kaygılandırıyor demektir. Korku ve kaygıyı asıl ayırt ettiren ölçüt, olaydan çok olaya verilen anlamların niteliğine bağlı olduğuna göre, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir (Özer, 1990).

Korku ile kaygı arasındaki diğer farklar ise şunlardır ;

Korku sırasında kişi, bedensel ve zihinsel güçlerini korku yaratan tehdidi ortadan kaldırma amacına yönelik olarak uygun bir biçimde kullanırken kaygı durumunda kullanamaz. Bu sebeple korku normal bir tepkidir (Baltaş & Baltaş, 1987). Korkuda fiziksel varlığımızı tehdit eden unsurlar vardır. Kaygının kaynağı ise belirgin değildir. Korku daha kısa sürelidir ancak kaygı daha uzun süre devam eder. Korku kaygıdan daha şiddetli olarak hissedilir (Cüceloğlu, 1998).

Stres ise kişinin, fizik ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir. Kişinin dış çevresindeki fiziksel koşullar ya da içinde bulunduğu sosyal ortamdaki psikolojik koşullar çevresine uyumunu ya kolaylaştırır ya da zorlaştırır. Uyumun zorlaştığı anlarda organizma bedensel ve psikolojik olarak yorulmaya başlar. Örneğin, sınava hazırlanma kaygısı, sınavda geçme ya da kalma korkusu bireyde gerginlik yaratmaktadır (Cüceloğlu, 1998). Bu tür yaşam olaylarına karşı kişi uyum yapmaya çalışır. Çünkü yaşam olaylarının verdiği stresin şiddeti uyum yapma güçlüğü ile doğru orantılıdır (Efendi & Altıparmak & Aydın, 1992). Stresin en yoğun olarak yaşandığı devreler özellikle ilk çocukluk, ergenlik, ilk, orta ve geç gençlik dönemleriyle birlikte evlenme ve yetişkinlik dönemi, orta yaş ve yaşlanma sürecidir (Ziyalar, 2006).

Bir çok araştırmacı strese yönelik tepkileri açıklamak üzere anksiyete kavramını ortaya atmışlardır. Fiziksel zarar tehditleri, benlik değerine tehditler ve bireyin yapabileceğinin ötesinde performans için baskı, çatışmalar yani bu tür var olan stres durumunun devamlı hale gelmesi sonucu anksiyete meydana gelmektedir (Akman, 2004). Anksiyete çeşitli derecelerde yaşanan “endişe”, “korku”, “kaygı” gibi kavramlarla adlandırılan nahos duygu-heyecan olarak kullanılmakta ancak kesin

olarak tanımlanamamaktadır (Atkinson & Atkinson & Hılgard, 1995). Ülkemizde bu konuda araştırma yapanların büyük bölümü anksiyetenin türkçe karşılığı olarak “kaygı” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Baltaş, 1991).

1.2 Sınav Kaygısı

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

Sınav kaygısı, sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyen yoğun kaygıdır. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı sınav kaygısıdır (Yavuz & Akagündüz, 2004). Çünkü sınava girmek stres dolu ve kaygı yaratan bir yaşantıdır. Her birey sınava yüklenen anlam ve sınava yönelik bakış açısına göre kaygının etkilerini değişik şekilde yaşar ve hisseder. Özellikle sarsıntıya duyarlı bireylerde kolayca dengesiz davranışlara neden olabilir (Türkcan & Türkcan & Uygur, 1992).

1.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri

- Öğrencinin özgüveninin düşük olması,
- Ebeveynin öğrencinin performansına yönelik yüksek beklenti düzeyi,
- Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin aile ve çevresi tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu,
- Öğrencinin sınava girmeden sınavda başarısız olacağını düşünmesi,
- Öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması,
- Öğrencinin sınav sonucuna odaklanması,
- Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması,
- Öğrencinin görev ve sorumluluklarını sürekli erteleme,

- Öğrencinin çalışma zamanlarında ve sınav esnasında zamanı iyi kullanamaması,
- Ebeveynin otoriter ve baskıcı tutumu,
- Yargılayıcı ve eleştirici tutumların varolduğu bir ortam,
- Tutarsız ebeveyn ve öğretmen davranışları,
- Öğrencinin başarılı olan kişi/kişilerle kıyaslanması,
- Öğrencinin önceki başarısızlıklarından dolayı yeni denemelerde de başarısız olacağı düşüncesi,
- Öğrencinin sınavı araç olarak değil amaç olarak algılaması,
- Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması. (uykusuzluk,yorgunluk,yanlış beslenme gibi)

Kişilik yapısı; kaygıya neden olan önemli bir etkidir. Rekabetçi, atılgan, mükemmeliyetçi, başarı eğilimli, kontrolü elinde tutmak isteyen bir yapı kaygıya eğilimlidir.Yoğun kaygının etkilerini yaşamaya daha az eğilimli kişilik yapısı ise kendine güvenli, kendisiyle barışık, çok yönlü ve sınavları kendini geliştirme aracı olarak gören bir yapıdır.

Ders çalışma ise; özellikle, ilgilerin arttığı, hızlı bir büyüme ve gelişmenin olduğu gençlik döneminde öğrenci için önemli bir sorun olur. Verimli ders çalışma etkili çalışma anlamındadır ve öğrencinin verimli ders çalışması için öncelikle çalışma teknikleri, öğrenme stili ve planlı olup olmadığı önemlidir. Planlama, bireyin kendine güvenmesini sağlayabilir (Yavuzer; 2005). Verimli ders çalışma sınav kaygısını azaltabilir.

Her düşüncenin, inanca dönüşme potansiyeli, her inancın da kendisini gerçekleştirme gücü vardır. Çünkü düşündüğümüz gibi duygulanır ve davranırız. Kaygılanan öğrenci de kaygılanmasına sebep olan olumsuz düşünceleri çağrıştırarak, bu düşüncelerin gerçekleşeceği inancına kapılır. Bu düşünce yapısı “başarısız olmaya” odaklanmıştır. Zamanla birey başarısız olacağına kendisi de inanmaya başlar ve kaygı durumu ortaya çıkar. Sınavla ilgili bilişsel hatalar sonucu ortaya çıkan olumsuz düşünce biçimleri şunlardır :

1. Ya Hep Ya Hiç: Tümüyle kusursuz olmayan her şey başarısız olarak nitelendirilir.

“Türkçe sınavından düşük puan alacağımı biliyordum. Bir daha asla iyi bir puan alamam.”

“Ya bu okuldan mezun olurum ya da okula devam etmem.”

2. Aşırı Genelleme: Tek bir olumsuz olay tüm durumlara genellenir.

“Matematik sınavım iyi geçmedi, zaten hangisi iyi ki.”

“Sınavda başarısız oldum. Babam beni bu okuldan mutlaka alır.”

3. Zihinsel Çarpıtma: Olayların olumlu yönleri görülmeyerek olumsuz yönleri abartılır.

“Fen sınavında 20 sorudan 5’ini yanlış yapmışım. Hep böyle oluyor, hiç bir zaman başarılı olamayacağım.”

“Sınıfta yine sıralamada 3.oldum. Hiçbir zaman başarılı olamayacağım.”

4. Olumluyu Geçersiz Kılma: Nedeni ne olursa olsun konu ile ilgili olumlu durumun yok sayılması, kabul edilmemesidir. Mevcut durumun olumsuz hale getirilmesidir.

“Bu sefer yüksek not aldım ama bildiğim sorular geldi. Ben başarılı bir öğrenci değilim.”

“Eğer arkadaşlarım ders çalışmama yardım etmeseydi, ben bu notu tutturamazdım.”

5. Başarıyı Azımsama: Başkalarının başarıları abartılır, kişi başardığı işleri küçümser.

“İkimizde aynı puanı aldık ama o benden daha çok çalışmıştır, bu puanı o hakketti.”

6. Duygusal Hareket Etme: Gerçeğin olumsuz duygularla açıklanmaya çalışılmasıdır.

“Ne kadar çaba harcasam boşuna, öyle hissediyorum ki hiç bir şey istediğim gibi olmayacak.”

“Ben bu duyguları daha önce yaşamıştım. Biliyorum, sınavım kötü geçecek.”

7. Zorunluluk Cümleleri Kurma: Kişi kendisini suçluluk duygularının baskısı altında tutarsa, yapılacak her şeyi yerine getirecekmiş gibi bir inanca kapılarak her şeyi yapması gerektiğini düşünür. ”-meli”, “-malı” şeklinde zorunluluk yüklü kelimeler kullanır. Bu kelimeler ve cümleler alternatifsiz kurallara dayalı yapıdadırlar ve kişinin kendine olan güvenini azaltırlar.

“Sınavda yüksek not almak için aralıksız çalışmalıyım.”

“Hata yapmamalıyım.”

8. Falcılık: Kişi gelecekte yaşanılacak durumun yolunda gitmeyeceğine dair olumsuz tahminler yapar ve gerçekleşmiş olgular olduğuna inanır.

“Biliyorum sınavda başarısız olacağım.”

9. Keyfi Çıkarıma: Kişinin yeterince kanıtı olmadığı halde bulunduğu durumla ilgili veya yaşadığı olaylardan olumsuz sonuçlar çıkarmasıdır. Fen dersinden verilen ödevleri yapmakta zorlanan öğrencinin, “ Fen sınavında başarısız olacağım.” şeklinde yargıya varması örnek olarak verilebilir (Yavuz & Akagündüz, 2004; Şahin, 1994; Özer, 1990).

1.2.1.1 Anne – Babanın Sınava Yönelik Tutumu

Anne ve/veya baba farkında olmayarak öğrenciyi motive etmek ve başarıyı arttırmak için olumsuz bazı tutumlar sergileyebilirler. ”Böyle gidersen bu sınavda yüksek bir not alamayacaksın.” Veya öğrenciye sürekli “çalış” uyarısında bulunma. Bu şekilde yaklaşımlar bazen aileyle öğrenci arasına soğukluk girmesine, duygusal açıdan uzaklaşmaya sebep olmakta ve öğrencinin kendine olan güvenini sarsmaktadır.

Ayrıca anne ve/veya babanın çok küçük yaştan başlayan yüksek başarı beklentisi, öğrencinin hatalarını düzeltmesi için onu eleştirmesi, dayak gibi cezalarla eğitilmesi, yargı ifadesi taşıyan olumsuz etiketlemelerde bulunulması (sorumsuz, beceriksiz, tembel vb.) öğrencinin kendine olan güvenini azaltan diğer unsurlardır.

Bunun sonucu ortaya çıkan kaygı, başarıya olumlu katkısı olmayan kaygıdır (Yavuzer,1990;Baltaş,1991).

Anne-babanın öğrenciye yaklaşımını göz önünde bulundurarak sözel anlatımlarla birlikte davranışlarıyla da öğrencinin yaşadığı kaygı karşısında sakin ve olumlu olduklarını ona hissettirmeleri, güven ve cesaret vermeleri öğrencinin kaygısını azaltabilir. Kaygı bulaşıcı bir duygu olduğundan anne ve baba kaygılıysa bu öğrenciyi etkileyebilir.

1.2.2 Sınav Kaygısı ile ilgili Kuramlar

Anna Freud normal olan bir çocuğu tanımlarken şu ölçüleri ele almıştır : Arkadaşları ile iyi geçinip oyunlara katılma, oyunlarda bazen önder olma, çoğu zaman oyuna bir üye olarak katılma, yeterli okul başarısı, sınavlarda aşırı heyecanlanmama, güçlülere kendi kendine çare bulabilme, insanlar arası ilişkileri kolayca kurabilme, toplum kuralları ve disiplini kolayca kabul edebilme, hislerini rahatça açıklayabilme, gerektiğinde kendini savunabilme, oyunlarda yenilgiyi kabul edebilme ve arkadaşları ile yardımlaşabilme. Bu özellikleri belirli düzeyde gösteremeyen veya önemli ölçüde aksatan çocukta uyum ve davranış sorunları olduğu belirtilmiştir (Yavuzer, 1990).

Yazılı veya sözlü olsun sınav kaygısı hala toplumun çok geniş bir bölümünü ilgilendirmekte, doğrudan ve dolaylı olarak bu kaygının doğurduğu sonuçlar birçok kişiyi etkilemektedir (Baltaş & Baltaş, 1987).

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

düşüncelere yönelindikleri için sınavlarda kaygıya bağlı başarısızlık yaşanabilir (Akt.: Aslan, 2005).

1.2.2.1 Bilişsel (Kognitif) Kurama Göre Kaygı

Bu kuramda kaygının nedeni olarak olayların kendisi değil, kişilerin bu olaylarla ilgili beklentileri ve getirdikleri yorumlar belirtilmiştir. Kişinin yanlış ve çarpık düşünce kalıpları yanlış yorumlara neden olmaktadır. Olayların çarpıtılmış düşünce örüntüleriyle algılanması sonucu da kaygı ortaya çıkmaktadır. Kişinin bu olumsuz düşüncelerinin farkına varması kolay olmayabilir çünkü zaman geçtikçe otomatikleşirler ancak bunların farkına varılması ve olumlu düşüncelerle yer değiştirmesi kaygıyı azaltabilir (Savaşır & Soygüt & Kabakçı, 2003; Şahin, 1994).

Baltaş'a göre (1991) birçok kişi, insanın duygu ve düşüncelerini belirleyen çevredeki insanlar ve meydana gelen olaylar olduğunu kabul eder. Bu sebeple insanlar, kendilerini gerginliğe iten ve duygusal açıdan sıkıntı veren, dışındaki olay ve kişileri suçlar. Böyle yaparak da önemli bir hataya düşer. Bu hata, insan hayatındaki en büyük gerginliğin ve baskının, olayları değerlendirme ve yorumlama biçiminden kaynaklandığını görebilmeyi engeller. Baltaş, bilişsel davranış terapisinin kurucusu olan Dr.A.Ellis'in geliştirdiği A-B-C modeli üzerinde düşünceler, duygular ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. A-B-C modeline göre;

A: Olay,

B: Yorum ve yaklaşım biçimi,

C : Duygu ve davranış'dır.

Birçok A noktasındaki olayın doğrudan C noktasındaki duygu ve düşünceye yol açtığına inanır. Ancak A ve C noktaları arasında yorum ve yaklaşım biçimimiz vardır. Düşünce ve davranışı esas etkileyen bu yorum ve yaklaşım biçimidir.

A : Olay (Öğrencinin ödevini yapmaması sonucu öğretmenin öğrenciyi eleştirmesi)

B : Yorum ve yaklaşım biçimi ("Ödevlerimi zamanında bitirmeliydim.Bunun gibi olaylar birikirse öğretmenimle aram bozulur. Böyle gecikmeler sınava hazırlanmamı da güçleştirir.)

C : Duygu ve davranış (Öğrencinin problemin nereden kaynaklandığını bilmesi “daha iyisini yapabilirim.” yaklaşımının korunması.)

Öğrenci olayı B’deki gibi yorumlarsa sebepleri fark edecektir ve benzeri bir olay tekrarlanmayacaktır. Ayrıca öğretmeniyle ilişkisi gelişecek ve sınavlara daha kolay hazırlanabilecektir. Olayı değerlendirme biçimi kişiyi gerilime sokar. Çoğunlukla da stresi ve sınav kaygısını yaratan doğru ve akılcı olmayan düşünce biçimidir (Cüceloğlu, 1998).

1.2.2.2 Yeterli Benlik Kuramı

Bandura ve meslektaşları (Adams, Hardy ve Howells, 1980) bireyin kendisiyle ilgili düşüncelerinin onun davranışlarını nasıl etkilediğiyle ilgili geliştirdikleri bu kurama göre, herhangi bir durumda birey o durumun gereklerini yerine getirmekte kendini yetersiz görürse, korku ve kaygı içine girer. Birey, içinde bulunduğu durumun gereklerini yerine getirmekte yeterli yetenek ve becerilere sahip olduğuna inanırsa, herhangi bir korku ve kaygı geliştirmez. Araştırmacıların vurguladıkları nokta, kendine güvenen ve yeterli beceri, yeteneğe sahip olduğunu düşünen bireyin, enerjisini kaygı ve korkuya harcamayacağı için, içinde bulunduğu durumda başarılı olacaktır (Akt.: Cüceloğlu, 1998).

1.2.2.3 Spielberger’in İki Faktörlü Kaygı Kuramı

1958 Yılında Cattell ve Scheier kaygı ile ilgili araştırmalar yaparak “Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı” adını verdikleri iki kaygı türü belirlemişlerdir. Spielberger (1966) kaygı ile ilgili bu çalışmaların ardından Cattell ve Freud’dan etkilenecek yeni bir sentez oluşturmuş “İki Faktörlü Kaygı Kuramı”nı geliştirmiştir. Bu kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970) Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteriyle yapılmaktadır (Akt.: Öner & Lecompte, 1985).

Sürekli Kaygı (A-Trait), kişinin öz değerlerinin tehdit edildiğini sanması veya içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu kişinin duyduğu kaygıdır. Birey tarafından nötr durumlar tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak

algılandığı için hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu oluşur. Sürekli kaygı nevrotik kaygı olarak da isimlendirilir (Kulaksızoğlu, 1999). Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan kişiler kolaylıkla incinirler ve karamsarlığa kapılırlar. Durumluk kaygıyı da diğer insanlardan daha sık ve yoğun bir şekilde yaşarlar. Ayrıca kaygı yaşantısına yatkınlardır.

Durumluk Kaygı (A-State), Kişinin belirli bir uyarıcı ve durumu, potansiyel olarak kendisi için zararlı, tehlikeli ve tehdit edici olarak algılandığında hissettiği subjektif korkudur ve genellikle geçici olmakla birlikte yaşanan duruma özgü olarak ortaya çıkmaktadır. Durumluk kaygı sırasında terleme, sararma, titreme, bulantı, kızarma, kalp atışlarında artma gibi fizyolojik değişimlerle birlikte huzursuzluk, sinirlilik gibi psikolojik değişimlerde oluşmaktadır. Durumluk kaygı, karmaşık ve kendine özgü bir heyecan durumu veya reaksiyonudur. Sınav kaygısı, ameliyat öncesi yaşanan kaygı, örnek olarak verilebilir. Kaygı yaratan faktör olduğu zaman durumluk kaygı seviyesinde yükselme, ortadan kalktığı zaman ise düşme olur (Öner & Lecompte, 1985).

1.3 Kaygının Belirtileri

1.3.1 Kaygının Fizyolojik Belirtileri

Kaygının derecesi ve başarmak istenilen görevin zorluk derecesi kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler. Oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu saptanmıştır. Belirli nesnelere önceden belirlenmiş gruplara seçtirme gibi basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı, göreve daha erken başlamada ve daha erken bitirmede yararlı bulunmuştur. Kaygı sırasında salgılanan adrenalini de bunu sağlar. Çünkü adrenalini miktarının uyarıcı etkisi ve dikkati odaklamada önemli rolü vardır. Aşırı kaygı durumunda salgılanan yoğun adrenalini ise bilgi transferini engeller, birtakım fiziksel belirtilerin ortaya çıkmasına ve paniğe sebep olur. Kişinin de farkında olabildiği bu belirtiler şunlardır :

- Adale spazmı
- İştah kaybı
- Mide ağrıları
- Uyku düzeninin bozulması
- Kalp vuruş sayısının artması
- Kalp çarpıntısı
- Baş ağrısı
- Bağırsak hareketlerinde değişiklik (ishal-kabızlık)
- Nefes alıp vermede düzensizlik
- Nefes darlığı
- Terleme
- Titreme
- Bulantı
- Kilo kaybı
- Yorgunluk, halsizlik
- Dilin damağın kuruması
- El ve ayak parmaklarının soğukluğu
- Cilt deri sorunları (Rengin soluklaşması vb.)

1.3.2 Kaygının Psikolojik Belirtileri

- Huzursuzluk
- Umutsuzluk
- Tedirginlik
- Öfke-kızgınlık
- Endişe
- Korku
- Mutsuzluk
- Çaresiz hissetme
- Durgunluk, ilgisizlik, isteksizlik
- Nedensiz olarak ağlama isteği veya kolayca ağlama eğilimi

- Yalnızlık hissi
- Kendine güvenememe
- Ruh halinde değişkenlik
- Gerginlik ve/veya sinirlilik hali
- Karar vermede güçlük

1.3.3 Kaygının Zihinsel Belirtileri

- Aşırı uyanıklık hali
- Olumsuz yorumları içeren inanç ve düşünceler
- Unutkanlık
- Düşünceleri organize etmede güçlük çekme
- Konsantrasyon bozuklukları (Cüceloğlu, 1998; Yavuz & Akagündüz, 2004; <http://oks2007.meb.gov.tr/rehber/kaygi4.htm>, 09.05.2007)

1.3.4 Kaygının Davranışsal Belirtileri

- Kişinin sakin bir şekilde oturmasını ve dinlenmesini engelleyen aşırı psikolojik enerji sonucu hareketlilik.
- Kaçma davranışı (Örneğin, öğrencinin sınavı yarıda bırakıp çıkması)
- Kaçınma davranışı (Örneğin, öğrencinin sınava girmemesi)
- Pasif-agresif savunma yapılanmaları gibi kişinin performansını ve uyumunu engelleyici davranış biçimleri gelişir (Sabah Gazetesi, Makale, 15.Haziran. 2006).

Sınav kaygısı sınavın ilk 30-40 dakikası içinde yoğun olarak yaşanır ve sınavın sonuna doğru bu belirtiler gittikçe azalmaktadır.

(<http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.sinavkaygisi.asp?BID=04>)

1.4 Kaygı ve Öğrenme

Öğrenme, tekrarlayarak veya bir yaşantı sonucu davranışta ve bilgi düzeyinde meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olup beyindeki sinir hücreleri arasında kurulan protein zinciriyle meydana gelir (Baltaş & Baltaş, 1987). Öğrenmenin gerçekleşmesinde yaş, zeka gibi bireysel özelliklerin yanı sıra öğrenilecek malzemenin özellikleri, öğrenme ortamı gibi faktörlerde etkilidir. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesine yol açar. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygı düzeyi daha düşük olanların başarısı yükselir. Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzer. İlgi duyulan bir konuyu öğrenmekte güçlük çekilebileceği gibi konu ne kadar ilgi çekiciyse o kadar çalışmaya motive olup başarı arttırılabilir. “Matematik dersini çalışırken daha iyi öğreniyorum çünkü matematik dersini seviyorum.”, “Fen öğretmenimi çok seviyorum, bu yüzden fen dersini daha zevkle çalışıyorum.” gibi. Düşünel, davranışsal ve fizyolojik düzeyde yoğun yaşanan kaygı öğrencinin dikkatini çalıştığı konuya vermesini engeller, öğrenmeyi güçleştirir. Sınava da aynı kaygı taşınır. Öğrenci hiçbir şey bilmediği hissine kapılır, akademik performansının altında bir başarı gösterir.

Yapılan araştırmalar beyinde katekolamin (stres sırasında salgılanan nörotransmitter) miktarındaki artışın hatırd tutulan miktarı artırdığını ve yakın bilgilerin hatırlanmasını düzenlediğini ve hafıza depolanmasını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç öğrenme için belirli bir düzeyde stresin yol açtığı kaygıya ihtiyaç olduğunu, herhangi bir kaygı olmadan da öğrenmenin zor olduğunu göstermektedir (Baltaş, 1991). Ancak kaygının çok düşük ve yüksek olduğu hallerde, öğrenme verimli olmamaktadır. Öğrenme için orta düzeyde bir kaygıya ihtiyaç vardır. Orta düzeyde yaşanan kaygıda kişinin performansı artar ve en yüksek düzeyde öğrenme gerçekleşir. Ayrıca kişi sakin, kendine güveni vardır, hızlı ve kolay karar verir. Yüksek kaygı sırasında ise beden kimyasında meydana gelen değişiklikler, beyinde öğrenme için gerekli olan protein zincirlerinin oluşumunu engeller. Akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyeti bozar. Bu

sebeple yüksek sınav kaygısı öğrenci başarısızlığına yol açan en önemli faktörlerden biridir (Yavuzer, 1990; Cüceloğlu, 1998).

1.5 Sınav Kaygısını Yaşayan ve Yaşamayan Kişiler Arasındaki Farklar

Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı yüksek olan kişiler bu durumları “özvarlığına” bir tehdit olarak algırlar. Sınavla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir diyalog içine girerler. Sadece sınavda değil, grup içinde konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma vb. etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bu bireylerin kendilerine dönük olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama; konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında başarısız olurlar. Genelde, yüksek sınav kaygılı bireyler, başkalarının eleştiri ve yargılamalarına aşırı duyarlık gösterirler. Sürekli olarak özeleştiriye bulunurlar. Öz kavramları olumsuz, özgüvenleri düşüktür. Davranışlarında savunucudurlar (Öner, 1990).

Sınav öncesi ve sonrası fizyolojik uyarım dereceleri aynı olduğu halde normal düzeyde kaygı yaşayan kişiler, bu uyarımı sınavda daha fazla çaba göstermeye yönelik bir ipucu olarak algırlarken, kaygısı yüksek olanlar bunu olumsuz bir durum olarak görmektedirler. Yani sınav durumuna ve sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve beklentilerin sınav başarısına olan etkisi, uyarılma faktörünün (fizyolojik uyarım sinyalleri) yarattığı etkiden daha fazla ketleyicidir. Yapılan araştırmalar, sınav kaygısı yüksek olan kişiler için en büyük sorunun daha önce öğrenilenleri sınav sırasında hatırlayamamak olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca kaygısı yüksek olan kişilerin ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları saptanmıştır. Bu verilerde sonuçtaki düşük performansın, bu kişilerin ders çalışma sürelerindeki yetersizliğe değil, olumsuz düşüncelerinin kendilerinde yarattığı, başa çıkılmaz derecedeki kaygıya bağlanabileceğini göstermektedir.

Ganzer'in (1968) araştırmalarına göre, yüksek kaygı gösteren kimseler, bir içi yaparken çevrede bulunan yabancılar kendilerine bakarsa son derece etkilenirler. Başkaları tarafından gzlenirlerken bir içi başarmaya çalışan yüksek kaygılı kişilerin başarı dereceleri birdenbire düşer. Kaygı dereceleri düşük olanlar ise, başkalarının kendilerini gzlemelerinden o kadar etkilenmezler (Akt.: Cüceloğlu, 1998).

1.5.1 Kaygı Duyan Bireylerin Ortak zellikleri

Kaygılı bir kişinin dış görünüşü her tarafa yetişmek isteyen ama bir türlü seçimini yapamayan haldedir. Yüz ifadesi acil yardıma ihtiyaı olan panik halindeki bir insanı yansıtır. Kaygı yaşayan bir insandaki ortak bedensel tepkiler; hızlı kalp atışları, titreme (zellikle bacaklarda), ağız kuruluğu, kısık ve ürkek ses, aşırı terleme ve buna bazen eşlik eden idrarı tutamamadır (Baltaş & Baltaş, 1987). Bu kişiler derslerinde ve yeni bir Şeyler ğrenirlerken daha az başarılılardır. Geçmişteki hatalarını ve başarısızlıklarını bir türlü unutamazlar. Sınavlardaki başarısızlıklarını kendileri dışındaki nedenlere bağlarlar. Bir insanın kaygılandığını aşırı hareketli ve aceleci olmasından, içe kapanık veya donuk durmasından, çevresindekilere karşı sinirli ve kırıncı davranmasından anlaşılabilir.

1.6 Sınav Kaygısının Sonuçları

Sınav durumuna bağılı olarak ortaya çıkan gerilim ve kaygı, ergenlerde sıklıkla az veya çok patolojik reaksiyonları ortaya çıkarmakta ya da bu bozuklukların ortaya çıkışını kolaylaştırıcı ek bir faktör olarak rol oynamaktadırlar. Sınav kaygısı :

- Özgüven eksikliği,
- Depresyon,
- Somatizasyon,
- Uyku ve yeme bozuklukları,
- Tikler,
- Obsesif-kompulsif bozukluklar vb. neden olabilir.

(Sabah Gazetesi, Makale, 15. Haziran. 2006; Türkcan&Türkcan&Uygur, 1992)

1.7 Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları

Sınav kaygısını azaltmak için iki türlü çalışma yapılabilir: Zihinsel ve bedensel uygulamalar.

A) Zihinsel Uygulamalar: Sınavla ilgili düşünce biçiminin olumlu olarak düzenlenmesi, sınavın bilgilerin değerlendirildiği ve tecrübe kazandıran bir araç olduğunun vurgulanması, öğrencinin ders çalışma sistemini yeniden düzenlemesi ve verimli çalışmasının sağlanması, geçmişteki başarıların üzerinde durulması, “başarı” kavramının değişken bir kavram olduğunun bilinmesi ve tek bir seçeneğe indirgenmemesi, girilecek sınavın ne tipte bir sınav olduğunun öğrenilmesi ve kaygıdan kaçmak yerine kaygıyı gözetirken kişinin kendini tanıması gibi çalışmaları kapsar (Özer, 1990). Ayrıca sınavlara tekrar tekrar girerek sınav tecrübelerinin artırılması ve öğrencinin özgüveninin kazandırılması sınav kaygısını azaltmaya katkıda bulunan diğer önemli unsurlardır.

(<http://www.gozdeufuklar.com./sinavkaygisi.asp>)

B) Bedensel Uygulamalar: Progresif gevşeme tekniği,doğru ve derin nefes almanın öğrenilmesi, relaksasyon egzersizleri, otojenik eğitim, meditasyon, biyolojik geribildirim, yoga, otohipnoz tekniği bireyler tarafından kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Bunlarla birlikte düzenli uyku saatleri, yeterli ve dengeli bir beslenme programı da önerilmektedir. Baltaş ve Baltaş (1987), sınav kaygısıyla başa çıkmak için davranış düzeyindeki düzenleme ve çabaları da uygulamalara dahil etmişlerdir. Davranışçı tekniklerde davranış biçiminin değiştirilip güvenli davranış biçiminin kazanılması yer almaktadır. Sınav kaygısını azaltmada aileye de düşen sorumluluklar vardır. Öncelikle aileler çocuklarını iyi tanımalılar ve her çocuğun ayrı bir kişilik olduğunu bilmelilerdir. Anne, baba olarak çocuğun kişilik yapısına uygun tutumlar geliştirmelilerdir. Ailenin sevgi ve takdirinin başarıya dayanmadığı öğrenciye hissettirilmeli ve aile öğrencinin sorumluluklarını üstlenmekten kaçınmalıdır. Aileler sınav kaygısı konusunda profesyonel bir yardım da alabilirler.

(Şahin, 1994; Cüceloğlu, 1998; Yavuz & Akagündüz, 2004; Özer, 1990; Sabah Gazetesi, Makale, 16.Haziran.2006)

1.8 Özgüven

Özgüven, bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesidir. Bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması demektir (Akagündüz, 2006). Özgüven “yüreklilik, cesaret” olarak tanımlanır (Hambly, 1997). Türkçe sözlük anlamı ise, ”kişinin kendine güvenme duygusu (self confidence)”dur.

Kugle (1983)’ a göre kişiliği oluşturan kavramlardan biri olan özgüven kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişebilir. Yüksek-düşük özgüven şeklinde olumlu veya olumsuz olabilir. Kişinin yüksek veya düşük özgüvenli oluşu, kişinin davranış ve hislerini farklı yönlerde etkiler (Akt.: Soner, 1995).

Bireyin özgüveninin oluşmasında temel rol oynayan benlik kavramı; bireyin ne olduğunu, ideal benlik; olmayı istediği ben’ini, özsaygısı ise; bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir (Akagündüz, 2006). Bireyler benlik kavramları doğrultusunda davrandıklarında, kendilerini güvenli ve yeterli hissederler. Davranışları, kendilerini değerlendirmelerinden, kendilerine verdikleri rolden farklı olduğunda ve bireyler istediklerinin dışında davranmaya zorlandıklarında kendilerine olan güvenleri zedelenir (Kulaksızoğlu, 1999).

Lindenfield’e göre Özgüven; iç güven ve dış güven olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç güven; bireyin kendisinden memnun ve kendisiyle barışık olduğuna dair duygu ve düşünceleridir. İç güveni oluşturan unsurlar kendini sevme, kendini tanıma, belirgin hedefler koyma ve olumlu düşünme’dir. Kendini tanımak kendini sevmekle başlar. Kendini seven kişiler kendilerine güven duyarlar ve kendileriyle barışıktırlar. Kendilerine güvenli kişilerin ise her zaman belli hedefleri vardır. Dış güven ise; bireyin çevresine kendisinden hoşnut ve emin olduğuna dair göstermiş olduğu tavır ve davranışlarıdır. Dış güveni oluşturan unsurlar iletişim ve duygularını kontrol edebilmedir (<http://www.turkpdr.com/modules/news/article.php?storyid=849>, 16.05.2007; Akagündüz, 2006).

1.8.1 Özgüvenin Oluşumu

Çocuğun psikososyal gelişim evrelerinde doğumla başlayan ve bir yaşına kadar devam eden dönem “temel güven duygusunun” olduğu dönem olarak gösterilir. Bu dönemde verilen sevginin ve ilginin tutarlı, yeterli ve devamlı olması özgüvenin oluşmasında önemli rol oynar. Özellikle bebeğin annesine veya ona bakan kişiye güvenmesi çok önemlidir (Akagündüz,2006; Uluğ, 1997). Aydın (1997), çocukların bebeklik döneminde annesi veya onun yerini alan kişi ile oluşturduğu güvenli bağıllık duygusunun olumlu benlik anlayışı geliştirmesini, çevreyi araştırıp değerlendirmesini ve kendini yeterli görmesini sağlayacağını belirtmektedir.

Çocuğun kendine ait farkındalık düzeyi üç yaşına kadar yeterince gelişmemiş olduğundan, kendisiyle ilgili algısında, anne-babanın ve çevresindeki kişilerin tutumları etkindir. İhtiyaçlarının uygun biçimde karşılanması sonucu çocuk, kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılar. Çevresini de değer veren, güvenilir bir çevre olarak değerlendirir. Böylelikle güven duygusunun temeli atılmış olur. İki yaşından itibaren çocuk, çevresini keşfetmek ve çevre üzerinde denetim gücü kazanmak amacıyla her şeye karşı derin bir soruşturma ve öğrenme eğilimi gösterir. Sorduğu sorular karşısında çocuğun çevresinden alacağı tepkiler özgüven gelişimi için önemli bir unsurdur (Yavuzer, 1998).

Üç-altı yaş arasındaki oyun döneminde ise çocuğun en büyük uğraşı oyundur. Oyun çocuğun özgürlük ve yaratıcılık ortamı aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini başlatıp geliştirdiği ortamdır. Toplu oyunlarda çocuklar kendilerini oynadıkları gibi başka kişileri de oynarlar. Yani toplumsal ilişkileri de öğrenirler. Bu nedenle bu dönemde sevgiden sonra gelen en önemli gereksinim, oyun ve oyunun sağladığı arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkisine bu dönemde olanak verilmeyen çocuklar ileriki yıllarda çekingen ve güvensiz olurlar (Yörükoğlu, 1986). Oyun döneminin sonuna doğru çocuğun kendi kendini denetleme ve yönetme becerisi gelişir. Çocuk, güven duygusu gelişmesi ve olgunlaşmaya başlamasıyla beklemeyi, tepkilerini dizginlemeyi ve önündeki engelleri aşmayı öğrenir.

1.8.2 Özgüven Kavramına Yönelik Görüşler

Erikson, normal gelişimi sekiz evre halinde ele almış, her evrede benliğin karşılaştığı bir olumlu benlik, bir de bunun karşıtını belirtmiştir. Bu evreler: Bebeklik, küçük çocukluk, ilk çocukluk, orta çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinliktir.

Erikson'a göre bebeklik; doğumdan ortalama birinci yaş sonuna kadar devam eden temel güven duygusunun geliştiği bir evredir. Çocuk, doğduğu andan itibaren, içinde bulunduğu toplumla karşılıklı bir alışveriş içine girmiştir. İlişki kurduğu en önemli kişi anne veya anne yerine geçen insandır. Bu dönemde bebeğin biyolojik gereksinimleri doyurulunca örneğin beslenince vb. haz, karşılanmayınca acı duyar. Yani alıcı yapısına karşı annenin verici olabilmesi, karşılıklı işleyen bir bütünü oluşturur. Bebek için anne ile dengeli bir beraberlik sağlanırsa bebekte "iyi olma", "kendini iyi hissetme" duygusu gelişebilir. Çünkü O'nu anlayan, seven ve rahatlatan bir varlık var demektir. Bu varlıkla düzenli ve tutarlı bir alma-verme ilişkisi ve bu ilişkiyi sağlayanın değişmeyen (aynı) kişi olması sonucu bebekte güven duygusu gelişir. Erikson'a göre anne-çocuk ilişkisindeki bu süreklilik, tutarlılık ve aynılık çocukta temel güven duygusunun özünü oluşturur. Böylece çocuk önce kendisini seven, koruyan anneye güvenir, sonra kendini annenin sevgi ve güvenine değer bulur. Yani kendisine güvenmeye başlar. Artık çocuk benliğinde sağlıklı bir kişiliğin gelişmesi için gerekli olan temel güven duygusu gelişmektedir. Bu çocuğun kendine ve dış dünyaya güvenebilmesi demektir.

Anneyle veya anne yerine geçen kişiyle ilişkinin sağlıklı veya sağlıksız kurulmasına göre, bebeğin temel güven duygusu da sağlıklı veya sağlıksız gelişir. Çünkü bu dönemde elde edilen güven duygusunun niceliği, bebeğe verilen besinlerin ya da sevgi gösterilerinin niceliğine değil, daha çok anne-çocuk ilişkisinin niteliğine bağlıdır. Ve çocukluğunda temel güven duygusu sağlıklı gelişen insan ileriki yıllarda da hem kendine güvenir, böylece karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilecek yetenekte olduğu inancındadır; hem dış dünyaya güvenir, çevresi tarafından terk edilecekmiş gibi her an tetikte hissetmeden kendini güvenilir bulur. Bu güvenli kişiler ileriki

yaşamlarında genellikle alışkanlıklara ve kuşkulara daha az kapılırlar, kendilerini yeterli bulur ve gelecek konusunda iyimserlik duygusu taşırlar. Sever ve sevilirler. Temel güven duygusu olumlu ve sağlıklı gelişmeyen kişilerde ise ileriki yıllarda şizoid ya da depressif türde içe kapanma görülebilir, alkol veya uyuşturucu madde alışkanlığı daha kolay gelişebilir. Bu kişiler daha şüpheli ve alıngandırlar (Ekşi,1990; Öztürk, 1997).

Erikson bu evredeki gereksinimlerin karşılanmaması durumunda çocuğun diğer evrelere geçemeyebileceğini belirtmiştir (Yavuzer, 1982).

A.Adler'e göre, çocuğun erişkinlerin oluşturduğu bir çevre içinde dünyaya gözlerini açması, kendisini küçük, güçsüz, eksikliklerle dolu ve yetersiz bulmaya iter. Bu güçsüz durumdan çıkıp hedeflerine varma başarısı veya başarısızlığı, özgüven oluşumunu olumlu veya olumsuz etkiler. Anne ve babanın çocuğun bu çabasına destek olmaları çok önemlidir. Bu desteği bulamayan çocuklar veya anne-babanın aşırı koruyucu tutumu özgüveni zedeleyebilir.

S.Freud, özgüven kavramı yerine genellikle kendinden nefret etme,kendini mahkum etme gibi güçlü duyguları incelemiştir.

Sullivan'a göre, birey özgüvenini kaybetmemek için sürekli uğraş verir. Özgüveni yitirmek kaygıya dönüşebilen bir huzursuzluğa neden olabilir. Sullivan'ın özgüven oluşumunu insanlar arası ilişkilere bağlaması, ebeveyn ve kardeşlerin özgüven oluşumundaki rollerini vurgulaması ve özgüvenin gelişmesini sağlayan yöntemlere ağırlık vermesi özgüven konusundaki katkılarıdır.

S.Coopersmith, özgüveni kişinin tavır ve davranışlarını belirleyen, kendi hakkındaki değerlemeler olarak tanımlar. Yaptığı araştırmalar sonucunda çocuğun anne ve babası tarafından kabul edilmesinin, çocuğun kendisine tutarlı ve iyi tanımlanmış özgürlük sınırlarının uygulanmasının, çocuğa insiyatif kullanma olanağı sağlanmasının, çocuğun yüksek özgüvenli yetişmesinin üç temel koşulu olduğunu saptamıştır.

Rosenberg, özellikle ergenlik çağındaki kişilerde yüksek özgüvenin oluşmasına neden olan etkenleri araştırmış, yaptığı ölçümlerle sosyal çevrenin ve aile ortamının da önemi vurgulanarak ergenlik döneminin değişik yaşlarının özgüvende oluşturduğu farklılaşmaları belirlemiştir.

E.Fromm'a göre, her şeyi sevmenin ön koşulu, kişinin kendisini sevmesidir. Kendini sevmek ve özgüven kavramları eş anlamlı olup sevebilme, güvenme, yaratıcılık ve kendini ifade edebilme özellikleri, özgüvenin yansımalarıdır. Bu özellikler kabul edilme, ilgi, ifade özgürlüğü gibi toplumsal olguların bir ürünüdür ve ilk oluşumları aile içi ilişkilerden kaynaklanır. Kişinin kendini sevmemesi, özgüvenden yoksun olması, başkalarına karşı güvensiz ve düşmanca bir davranışa yol açar.

K.Horney, çaresizlik ve yalnızlık hislerini oluşturan nedenleri araştırır, "Temel kaygı" (basic anxiety) adını verdiği bu hislerin mutsuzluğa, kişisel etkinliğe ve verimin azalmasına yol açtığına inanır. Horney'e göre kaygıyı doğuran nedenler; kişinin baskı altında olması, takdir edilmemesi, horlanması, ilgi ve saygı görmemesi gibi çevresel davranışlardır. Bu tavırlar ise ebeveyn ile çocuk arasındaki uyumsuz bir ilişkinin simgesidir. Çocuk, çevresindeki dünyayı kendisine düşman gibi hissederse, "Temel kaygı"nın içine düşer. Horney'e göre bu his, güvenlik hissinden yoksun olmanın bir sonucudur. Güvenlik hissi, özgüven kavramı ile bağlantılıdır.

C. H. Cooley, gelişim teorisi içinde benlik ve özgüven kavramlarını incelemiş ancak bu kavramları ayrıntısıyla ele almamıştır. Anne ve babanın çocuğun çevresindeki en önemli kişiler olması nedeniyle, ilgili, saygılı, kabul edici ve onaylayıcı tutumlarının çocuğun yüksek özgüvenli gelişmesindeki önemli katkısını belirtmiştir.

W.James, insan davranışının anlaşılabilmesinde özgüven kavramının önemini vurgulayarak özgüvenin oluşumundaki etkenlere yönelik genel öneriler ortaya atar. James; Hedefe varmaktaki başarı / Varılmak istenen hedef = Özgüven şeklinde bir

denklemlerle ifade eder. Bu denklem, bireyin hedeflediği başarıya ulaşma oranının yüksek veya düşük özgüveni oluşturacağını belirtir.

(Akt.:Soner, 1995; Adler, 1997; Öztürk, 2003)

Maslow, insanın temel ihtiyaçlarını sıralamış ve tabandan tepeye doğru bir piramit oluşturmuştur. İlk önce doyuma ulaştırılması gereken temel ihtiyaçlar sırasıyla; fizyolojik ihtiyaçlar, güven ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı, değer-saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Bu sistem içinde kendini değerlendirme ihtiyaçlarının tatmini bireyin kendine güvenmesini (özgüvenini), kendini değerli-güçlü-yeterli ve gerekli bir kişi olarak hissetmesini sağlayacaktır (Arık,1996).

1.8.3 Özgüvenin Oluşumunu ve Gelişimini Etkileyen Faktörler

1. Ana-Baba Tutumları: Çocukta güven duygusunun oluşması ve gelişmesi, ailenin eğitim anlayışına, tutumuna ve disiplinine bağlıdır. Çocuk davranışını bu tutumlara ve davranışlara göre ayarlar. Anne ve babanın çocuklarına yönelik tutumlarını etkileyen başlıca faktörler arasında, anne-babanın beklentilerine uygun çocuğa sahip olup olmamaları, çocuklarının sayısı, cinsiyet ve karakteristik özelliklerinden memnun olup olmamaları bulunabilir. Ancak anne ve babanın çocukluk yıllarındaki kendi anne babasıyla olan deneyimleri, şimdiki tutumlarında etkili olabilmektedir. Eşlerin kendi aralarında iletişimlerinin sağlıklı olup olmaması da çocuklarına yöneltecekleri tutumlarını etkileyen bir diğer etkidir. Anne ve babanın özgüveni olan bir çocuğa sahip olabilmeleri için önce kendilerine, sonra birbirlerine, ardından da çocuklarına güvenmeleri gerekir.

Betthelheim'e göre kendisine saygısı olan bir anne-baba, çocuğundan katı biçimde saygı bekleyerek kendi güven duygusunu destekleme ihtiyacı duymaz. Eğer kendine güveni varsa, çocuk kendine saygı göstermediği zamanda çocuğunu kabul edecek ve kendi otoritesini tehdit altında hissetmeyecektir. Özgüveni düşük ve orta düzeyde olan anne-babanın, çocuklarının özgüveni de aynı düzeyde olur. Özgüveni zayıf olan anne ve babalar kendilerini ihmal eden, ya kendinden ya da başkalarından aşırı talepleri olan kişilerdir. Özgüveni orta düzeyde olan anne ve babalar, başarıya ve

başkalarının onayına fazlasıyla bağımlıdırlar. Özgüveni yüksek anne-babalar ise hem kendilerini hem de başkalarını tam anlamıyla kabul etmiş kişilerdir (Humphreys, 2001; Akt.: Ekşi, 1990).

Eşler arasındaki güvensizlik de çocuğa olumsuz yansır. Çocuk bu şekilde güvensiz bir ortamda büyümenin verdiği endişe ve kaygılarla, anne-babasına karşı güvensizlik duyguları besler. Özgüvenini geliştiremez. Bu duygudan yoksun olan çocuk ileriki yıllarda çekingen ve kararsız olur, kendine ve çevresine güven duymaz. Anne-babanın çocuklarına yönelik tutumlarının özgüven kavramı üzerindeki etkileri şu şekildedir:

Aşırı koruyucu ve müdahaleci tutum: Anne-babanın aşırı koruması, çocuğa aşırı kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Anne ve baba müdahalecidir ve buna hakkı olduklarını savunurlar (Yavuzer, 1990). Çocuğun, yapabileceği işlerden koruyarak büyütülüp kendisine her şeyin hazır olarak sunulmasına alıştırılması sonucunda, çocuk ileride diğer kimselere aşırı bağımlı, özgüveni zayıf, girişimci olamayan, pasif, duygusal kırıklıkları olan, sorumluluk almaktan çekinen, kendi yapması gereken işleri başkalarının yapmasını bekleyen biri olabilir.

Aşırı koruyuculuk, genellikle kadınlarda görülür ve bu kadınların ortak özelliği, “Hayatta hiçbir şeye ve kimseye güvenmemeleri”dir. Çevreye ve yaşama güvenmemenin ardındaki gerçek ise, kendine olan güvensizliktir. Bu kişiler, kendi davranış bozukluklarını çocuklarına da yansıtarak olumsuz bir model olurlar (Öz, 1997).

Tutarsız ana-baba tutumu: Çocuk gelişiminde disiplinin dengeli ve tutarlı olması çok önemlidir. Anne veya babadan birinin çok kısıtlayıcı, diğerinin çok hoşgörülü olması gibi, anne veya babanın, bir konuda önce çok sınırlayıcı olup bir süre sonra hoşgörülü olması da çocuklarda davranış bozukluklarına yol açar (Ekşi, 1990).

Aşırı baskıcı ve otoriter tutum: Anne veya babadan birinin ya da her ikisinin baskısı altında kalan ve onların karşısında korkan çocuk, çekingen, başkalarının

etkisinde kolay kalabilen, özgüveni düşük, aşırı hassas bir kişilik yapısına sahip olabilir. Bu tutumla yaklaşan ebeveynlerin eğitiminde ceza ön plandadır. Dayak veya korkutma yöntemleri kullanılır. Böyle bir aile ortamında çocuğun benliğine ilgili olumsuz yargılarının ve kendine güvensizliğinin olduğu, yapabileceği işlere yapamayacağı şeklinde olumsuz düşünüp girişmemesi, kendini diğer insanlara ifade etmekte çekingen davranması gibi olumsuz davranış kalıpları görülür (Aslan, 1992).

Eşitlikçi-Demokratik tutum: Bu tutumu gösteren ebeveynin hoşgörü ve sevgi göstermesi temel davranışlarındandır. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar temel güven duyguları gelişmiş, girişimci, sorumluluk alabilen, kendini gerçekleştirmeye istekli, fikirlerini serbestçe ifade edebilen ve sosyal bireylerdir (Kulaksızoğlu, 1999). Çünkü anne ve baba tarafından duygularını ve düşüncelerini ifade ederlerken dinlenirler. Dinlemenin temelinde sevgi, saygı ve karşındakini kabullenme vardır. Çocuğun, dinlendiğini fark etmesi, onun kendine olan güveninin artmasında önemli bir etkidir.

Demokratik ebeveynler tarafından yetiştirilen ve kendilerine güveni olan çocuklar ve ergenler herhangi bir grup tarafından idare edilmeye ihtiyaç duymazlar. Çünkü bu şekilde yetiştirilen bireyler uygun kararları alabilmek için gerekli olan becerileri daha önceki dönemlerde kazanırlar (Temel & Aksoy, 2001).

Anne veya babanın çocuklarından birini açıkça yeğlediği bir tutumda, ikinci planda kalan çocuğun kıskançlık, güvensizlik ve değersizlik duyguları yaşamasına neden olur (Geçtan, 1984). Annenin pasif olduğu aile sisteminde de hem erkek çocuğu kadın kimliği konusunda, hem de kız çocuğu kişilik ve özgüven konusunda olumsuz yönde etkiler (Tan, 1979).

Çocuğun hem ailesine hem de kendine güven duyması çok önemlidir. Çocuğun kendine güven duyması ve doğru davranışı özgürce seçebilmesi için, kendi başına bazı işler başarması, bu başarısı ile kendisini kanıtlaması gerekir. Bu başarısı nedeniyle ebeveyninden “olumlu geri bildirim” alan çocuğun aile ile iletişimi olumlu etkilenir, çabası artarak sürer ve özgüveni pekişir. Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu, yeterli güven ve sevgi içinde barındıran bir aile ortamının

çocuğun psiko-sosyal gelişimine önemli etkilerde bulunduğu saptanmıştır. Bu tür aile ortamlarında, aile bireylerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve çocuğa bağımsızlık için yeterli olanakların hazırlanması, çocuğun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Yavuzer, 2002; Öztürk, 2003).

Her ailenin işleyişi değişiktir. Bu sistemde temel olarak anne ve babanın, çocuğunu bağımsız bir birey olarak kabul etmesi, çocuğa sevgi ile yaklaşması, yeterli düzeyde destek sağlaması ve sorumluluk vermesi gereklidir. Çünkü kişiliğin gelişimi ve karakterin oluşumundaki temel özdeşim modelleri anne ve babadır. Çocuk, geleceğini belirleyen ilk ve en önemli etkileri ana-babasından almaktadır (Kulaksızoğlu, 1985). Hem anne hem baba, çocuğu farklı şekillerde etkilerler. Bu nedenle her ikisinin gelişimdeki rolü, birbirini tamamlar ve destekler niteliktedir (Topçu, 2006).

2. Boşanma: Ailenin bütünlüğü ve etkinliği, ebeveynlerden birinin ölüm ya da boşanma yoluyla kaybından dolayı sarsılır. Bu durumun yükü geride kalan anne veya babanın üzerinde olduğundan, karşılaştığı zorlanmalar çocuğun güvensizlik duygularını arttırır. Anne ve babanın ayrılığı ileriki streslere ve tehlikelere karşı kişiyi daha çabuk kırılır hale getirir. Çocuğun anne ya da babadan hangisine bağlılık göstereceğini bilememenin yarattığı çatışmalar, çocuğun güven duygusunu ve kendine yeterlilik duygusunu daha da çok yitirmesine neden olur (Geçtan, 1984).

Amato (1993), anne-baba ayrılığının ergen ve çocukların uyumuna etkilerini incelemiş, ayrılığın özellikle ergenlerde kendine güveni azalttığını, yeni bir aileye uyum sağlamada zorlanıldığını, problemlere karşı çıkmayı ve okuldan kaçmayı artırdığını saptamıştır (Akt.:Temel & Aksoy, 2001).

Erken ergenlik döneminde ebeveynin boşanması ile ergen bu konudaki kaygılarını ifade eder ve daha büyük ergenlerdeki gibi bu durumu doğal karşılamaz. Çünkü emosyonel ve kognitif olarak daha az gelişmiştir. Özellikle erkek ergenlerin boşanma olayından en çok etkilendiği yaş bu döneme rastlar (Göktürk,2000). Yapılan çalışmalar, yurtdışında akıl hastanesi ve cezaevindeki her üç çocuktan birinin onbeş

yaşından önceki döneminde boşanmış olan ailelerden gelmiş çocuklar olduğunu göstermektedir (Baltaş, 1988).

Boşanma olayından sonra aile etkili ve işlevsel bir yeniden yapılanmayı gerçekleştirebilir. Bu işlevi yerine getiren bir üvey anne veya baba ile tekrar aile atmosferi oluşabilir. Ancak bu konudaki yapılan çeşitli araştırmalar, yeniden evliliğin çocuklardaki sorunları artırdığını göstermektedir (Temel & Aksoy, 2001).

3. Baba Yoksunluğu: Baba, çocuğun gerek sosyalleşmesi gerekse tüm gelişimi açısından büyük önem taşır. Ülkemizde aile baba otoritesine dayanır. Babanın aile içindeki yoksunluğu, babanın ilgisinin eksik olması veya aşırı otoriter davranması, çocuğun içine kapanık, utangaç ve çekingen bir kişilik geliştirmesine neden olabilir. Çocuk kendine güvenini yitirebilir ve buna bağlı olarak çeşitli uyum ve davranış bozuklukları ortaya çıkabilir.

Yapılan çalışmalar sonucu baba yoksunluğundan erkeklerin daha fazla etkilendiği, kızlar da ise bu etkinin erken ergenlik döneminde açıkça ortaya çıktığı saptanmıştır (Yavuzer, 1990). Babaları ile yakın ilişki kurabilen çocukların benlik kavramı, özgüveni ve kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmektedir (Topçu, 2006).

4. Ceza: Dayak, korkutma ve sindirme gibi yöntemler çocukların çekingen ve saldırgan olmalarına sebep olabilir. Çocuğun kendine güveni sarsılabilir. Aile ilişkilerinde onarılması zor yaralar açabilir. Oysa anne ve babanın sevgi ile yaklaşımı çocukta güvenlik, düşük saygı düzeyi ve yüksek benlik saygısı yaratır. Sevgisiz veya bedensel cezanın uygulandığı aile ortamlarında yüksek kaygı düzeyi ve gerilim ön plandadır.(Yörükoğlu, 1986; Kaya & Ulusoy & Aral, 1992; Yavuzer, 1990)

5. Sorumluluk: Sorumluluk bireyin ilk yıllarında anne babasından, çevresinden gördüğü davranışlarla şekillenir. Sorumluluğun kazandırılmasında aile içinde çocuğa yönelik tutum, aile içi etkileşim ve ailedeki disiplin anlayışının önemli bir rolü vardır. Disiplin, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme veya iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Bir anlamda da

çocuğun sahip olduğu sorumluluklarıyla yaşantısındaki hareketlerinin doğal ve sosyal sonuçlarını kabul etmesidir. Bettelheim'a göre çocuğuna en uygun disiplini ana babalar geçirirler (Akt.: Ekşi, 1990).

Sorumluluk duygusunun oluşumunda çocuğa verilen otonomi (kendi kendini yönetme) fırsatlarıyla, çocuğu davranışlarının sonuçlarıyla baş başa bırakma yolunu seçme büyük önem taşır. Bunun için öncelikle çocuğa küçük yaştan başlayarak yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun görevler vererek güven duygusunun pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Sorumluluk verilirken çocuğun birtakım kurallara uyması ve ilk temel alışkanlıkları kazanması gerekir. Örneğin, okul öncesi dönemde kendi başına yemeğini yiyemeyen, oyuncaklarını toplamayı öğrenmeyen bir çocuğun okul başladığında verilen ödevi evde yapma sorumluluğu kolay kolay gelişmeyecektir. Özellikle ergenlik döneminde sorumluluklar ve toplumsal yükümlülükler birçok çatışmanın kaynağı olmaktadır (Temel & Aksoy, 2001; Kızıldağ, 2003). Bu nedenle anne ve babaların çocuklarını küçük yaştan başlayarak kendi kendilerini disipline eden bir birey olarak yetiştirmeleri gerekir. Ancak bu yaklaşımla sorumluluk ve vicdan sahibi, özgüveni olan bireyler yetişir (Yavuzer, 1990). Bu bireyler sorumluluklarını içselleştirerek üzerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışırlar ve topluma değer katarlar.

6. Zeka: Aynı zeka düzeyinde olan kişilerin ilerde ulaşacağı başarı düzeyleri çok değişik olabilmektedir. Amaçları iyi belirleyebilmek, yöntemini iyi seçebilmek, kendine güven, çalışkanlık ve sosyal beceriklilik, başarıda en önemli etkenler olmaktadır. Bununla birlikte zeki bir bireyin kendine güveni ve benlik saygısı daha güçlüdür. Çünkü çabuk kavrayıp çok öğrenebilmeleri onlara çevrede ve okulda üstünlük sağlamaktadır. Kazandıkları her yeni başarı kendilerine güvenlerini daha da pekiştirmektedir (Yörükoğlu, 1986).

Ankay (1990), öğrencinin ailesi tarafından kapasitesi üzerinde zorlamanın güvensizliğe neden olduğunu ve okul başarısını engellediğini belirtmektedir.

7. Başarı: Başarı, kişinin kendi yetenekleri oranında kendini geliştirmesidir. Başarı bir gereksinimdir. Ancak bazı insanlar, ruhsal dengelerini koruyabilmek için sürekli başarılı olmak zorunluluğu duyarlar. Bu bireyler için başarısız kalmak değersizlikle eş anlamdadır. Başarıyı sürdüremezlerse sevilmeceklerini sanırlar. Bu durum genellikle bireyin doyumsuzluğundan ve özgüven eksikliğinden kaynaklanır. Bu nedenle her başarı ruh sağlığının bir göstergesi olmayabilir (Yavuzer, 1986).

Bir kişinin kendisini aşağılık duyguları içinde görmesi veya kendisini yetersiz, güvensiz, beceriksiz hissetmesi de, geçirdiği engellemeler ve başarısızlıkların sonucudur (Temel & Aksoy, 2001).

8. Okul ve Öğretmen: Bireyin ailesinden sonra olgunlaşmasında ve kendine yönelik olumlu duygular geliştirmesinde önemli bir payı olan kurum okuldur. Okul hayatının başlangıcı ile birlikte bireyin yaşamına giren öğretmen, kısa bir süre içinde yaşamındaki en önemli, en etkili kişilerden biri haline gelir. Bu nedenle öğretmen, öğretim yöntemlerinden kişisel özelliklerine kadar öğrencilerin davranışları ve başarısı üzerinde geniş bir etki yapar. Öğrencinin de öğretmene karşı tutumu ve karşılıklı iletişimleri çok önemlidir. Bir öğretmen, yeteneği orta olan bir öğrencisini destekleyerek başarılı da kılabilir, zeki bir öğrencinin güvenini sarsıp başarısız duruma da düşürebilir (Yörükoğlu, 1986).

Yapılan çalışmalarda anlayışlı, açık fikirli ve özgüveni yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerini çabaları konusunda destekledikleri, onların sorumluluk duygularını geliştirmeye çalıştıkları ve derse olan ilgilerini artırdıkları saptanmıştır (Yavuzer, 2002).

Özgüven yapılan başarı ve olumlu davranışlar ile değişebilen bir özellik taşıır. Çünkü her birey bir şeyler yapabileceğine inanmak ister ve başardıkça kendine olan güveni artar. Kendisini okulda başarılı gören, öğretmeni tarafından sevildiğini düşünen, derse kalktığında bildiklerini anlatabilen, güzel fikirlerinin ve müzik, resim gibi yeteneklerinin olduğunu düşünen bireyin olumlu benlik kavramı gelişebilir. Ancak sınav heyecanı, bildiklerini anlatamama ve öğretmeni tarafından eleştirilme

korkusu çocuğun kaygı yaşamasına neden olarak benlik kavramını zedeleyebilir (Uzun, 2003).

Okulda başarılı olanlar, iyi çalışma alışkanlıkları gösterirler, okul ile ilgilidirler, kendilerine güven duyarlar ve gerçekçi amaçları vardır (Temel & Aksoy, 2001). Öğrencinin okul başarısı ile ailesinin kendisiyle ilgilenmesi arasında çok yakın bir paralellik vardır. Okul çalışmaları ile ilgilenmeyen anne ve babaların genellikle çocuklarıyla da ilgilenmemektedirler. Kasatura'nın lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, 144 başarılı ve 144 başarısız öğrenciye sorulan sorulara verilen cevaplarda öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin kendileriyle ilgilenmesini istemektedirler. Ailenin öğrenciye ilgi göstermesi onun okul başarısını artırmaktadır (Kasatura, 1998). Kendine güvenin gelişmemesinde anne ve babanın ilgisizliği en önemli faktörlerden biridir.

Akademik gelişme açısından özgüveni yüksek olan çocuk aşağıdaki niteliklere sahiptir:

- Doğal merakını korur.
- Öğrenmeye isteklidir.
- Mücadele etmeyi sever.
- Gerektiği anda dikkatini yoğunlaştırabilir.
- Başarısızlıklarını ve hatalarını ders almak için fırsat olarak kabul eder.
- Eleştiriye karşı hoşgörülüdür.
- Başkalarıyla değil, kendisiyle yarışır.
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır.
- Akademik çaba göstermekten zevk alır.
- Makul taleplere ve sorumsuz davrandığında uygulanan yaptırımlara karşı olumlu bir tavrı vardır.

Akademik gelişme açısından özgüveni orta veya zayıf düzeyde olan çocuk ise aşağıdaki niteliklere sahiptir :

- Doğal merakını kaybetmiştir.
- Başarısızlıktan ve hata yapmaktan korkar.Bu konuda kehanetlerde bulunur.
- Kaçınma stratejileri kullanır.(Çalışmalara hiç katılmama veya pek az katılma gibi)
- Telafi stratejileri kullanır. (Mükemmeliyetçilik, akademik çalışma üzerinde aşırı yoğunlaşma, uzun saatler çalışma gibi)
- Eleştiriye aşırı duyarlıdır.
- Mücadeleden kaçınır.
- “Öğretmenini memnun etmeye çalışma” veya “isyankarlık”, utangaçlık, duygusal olarak içe kapanma veya kopma gözlenir.
- Rekabete düşkünlük veya umursamaz bir tavır sergiler.
- Kendine etiketlemeler yapıştırır: ”Matematik’te iyi değilim.” gibi.
- Yanlışlarının düzeltildiği veya daha sorumlu davranıp çaba göstermesi talep edildiği zaman,düşmanca bir tavırla veya susup içerleyerek tepki verir.
- Spor faaliyetlerine aşırı düşkündür.

Yapılan araştırmalar, derslerini öğrenmekte zorluk çeken çocukların sorunlu ailelerden geldiğini ve özgüven problemleri yaşadığını göstermektedir (Humphreys, 2001).

9. Kendini Değerlendirme ve Çevre Faktörü: Bireyin kendine olan özgüvenini etkileyen en önemli faktörlerden biri de; bireyin kendine bakış açısı ile başkalarının ondan beklentileri arasındaki farkın birey tarafından anlaşılmasıdır. Örneğin, bir öğrencinin iş-eğitim dersinde yapmış olduğu maket evin güzel olduğunu düşünüp, kendine karşı olumlu duygular geliştirirken, ebeveyn veya öğretmenin yapılan çalışma hakkında olumsuz sözler söylemesi, öğrencinin yanılmasına ve kendiyle ilgili olumsuz düşünmesine neden oluşturacaktır. Bu durum bireyin özgüveninin azalmasına neden olur. Bireyin kendine ait olumlu düşüncesinin çevreden gelen beklentilere karşılık veremediğinin farkında olması özgüvenin düzeyini etkiler (Akagündüz, 2006).

Cooley –Mead James ve ark.kişinin kendisi hakkında düşüncesinin, diğer kişilerin onun hakkında düşündüklerine geniş ölçüde bağlı olduğunu kabul ederler. Bu konuda yapılan bir çalışmada, İngilizce dersinde bütün öğrencilerin birbirlerini tanıdığı bir sınıfta şu talimat verilmiştir: “Aranızdan bir lider seçmeniz istenilseydi kimi seçerdiniz?” Bu soruya verilen yanıtlara göre, kendini değerlendirme puanı zayıf olanların % 15’i lider olarak seçilmişler ve düşük kendine güven puanı olan bu kişiler diğerleri tarafından lider olarak seçildikten sonra yarısı orta derecede kendine güveni olan kişiler gibi, üçte biride yüksek derecede kendine güveni olan kişiler gibi tepkiler vermişlerdir (Kasatura, 1988).

10. Akran Faktörü: Arkadaşlık kurabilmek ve sürdürebilmek önemli bir başarı ve ruh sağlığının ölçüsüdür. Ailesine bağımlı, güvensiz ve çekingen bir kişi okulda başarılı olabilir ama arkadaşlık kurmada yetersiz kalabilir. Arkadaşlar, bireye kendi kişiliğini gösterir. Kişi kendini tanır ve tanıtır. Ancak bazı kişiler akranlarının etkisinde daha fazla kalmaktadırlar. Akran etkisi bireyin evde yetersiz ilişki içinde olması ve ilgisizlik görmesiyle artmaktadır. Birey ne kadar kendine güveniyse, akran grubu normlarını kabul etme ihtiyacı o ölçüde azalır. Kendisine güven duyan bireyin akran grubu baskısına direnmesi, kendi değer ve yaklaşımlarını, bağımsız ve özgürce sergilemesi mümkündür (Yavuzer, 1990).

11. Etkinliklere Katılma: Okullarda eğitsel kol çalışmaları düzenlenerek öğrencilerde kendilerine ve başkalarına güvenebilme, sosyal ilişkilerde anlayışlı, saygılı ve ölçülü olabilme, kendilerini anlayabilme, yeteneklerini geliştirebilme ve toplum yararına kullanabilme gibi birtakım niteliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar spor, müzik, tiyatro vb. etkinliklerle yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin bu çalışmalarda etkin bir biçimde görev alarak yeteneklerini sergileme olanağı bulmaları, kendine güvenden kaynaklandığı gibi bu öğrencilerin çevresinden takdir görmesini ve daha olumlu biçimde değerlendirilmelerini kolaylaştırır. Yapılan bir araştırmaya göre, okuldaki eğitsel etkinliklerde aktif biçimde rol alan öğrencilerin benlik tasarımlarının, bu etkinliklere sadece izleyici olarak katılanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Özer, 1990).

Bu faktörlerle birlikte stres, psikiyatrik rahatsızlıklar (en yaygın hastalık türü, ya bir endişe durumu yada ruhsal bir çöküntü dönemi), uzun süren hastalıklar (kalp rahatsızlığı vb.), işsizlik, sürekli olarak rahatsız eden herhangi bir şey (devamlı eleştiren birisi), ev değiştirmek (başka bir şehre yada başka bir ülkeye taşınmak), başarısızlık (sınavlarda vs.), paniğe kapılmak, bir çocuk sahibi olmak, çocuk yetiştirmek, boşanma, yas tutma (sevilen birinin ölümü) gibi durumlarda özgüveni etkilerler (Hambly, 1997).

Özgüven bireyin sadece eğitimini değil aynı zamanda duygusal, sosyal, entelektüel, cinsel ve mesleki gelişimini de etkiler. Bu nedenle çok önemli bir kavramdır. Özgüvenin küçük yaştan itibaren oluşması ve geliştirilmesi için destek olunması bireylerde yaşamları boyunca kendilerini her konuda rahatlıkla ifade edebilmelerine, sosyal ve yaratıcı bir birey olabilmelerine, kendileriyle ilgili olumlu düşünebilmelerine yardımcı olabilir.

1.8.4 Özgüven Düzeyine Göre Bireylerdeki Ortak Özellikler

İnsanlar genellikle zayıf, orta veya yüksek özgüven düzeyine sahip olarak tanımlanabilirler. Özgüveni yüksek olan kişi kendini zayıf hissettiği zaman bunu kabul eder ve çoğu zaman dünyadaki haksızlıklara engel olmak için bir şeyler yapmaya çalışır. Oysa özgüveni zayıf olan insan, reddedilme riskine girmek anlamına geleceğini düşündüğü için, zayıflığını kabul etmez. Özgüveni zayıf insanlar diğer insanları belli bir mesafede tutarlar. Bu onlar için en önemli korunma yoludur. Bir sevgi gösterisini yada olumlu bir geribildirimini kabul etmekte çok zorlanırlar. Bu tip bir insanın değersiz olduğuna dair inancı herhangi olumlu bir deneyimden çok daha güçlüdür. Aslında sevilme ve kabul edilmek isterler ama olumsuz bir tepki almaktan korkarlar. Değişim ve risk almak, özgüveni zayıf ve orta düzeyde olan kişilere tehlikeli gelir. Herhangi bir riske girmeden önce, güvenlik faktörünü kontrol etmek çok tipik bir özellikleridir. Bu kişiler fazlasıyla bağımlıdırlar ve özerklik konusunda zayıflardır. Deneyimlerinde olumsuzluk hakimdir.

Özgüveni orta düzeyde olan kişi olumlu ve olumsuz deneyimlerin bir karışımına sahiptir, özgüveni yüksek olan kişi ise daha çok olumlu ilişkiler içinde

olacaktır (Humphreys,2001). Bu kişilerin kendilerinden beklentileri gerçekçidir, davranışlarının sorumluluğunu alırlar, rahattırlar, esnektirler, yeni düşüncelere ve eleştiriye açıktırlar, hayatlarını kontrol edebilirler, yaşamı severler. Düşük özgüvenli kişilerde kendilerini başarılı hissetmek için başkalarının onayına ve beğenisine ihtiyaç duyarlar. Başarısızlıktan korktukları için mücadeleden kaçarlar. Eleştiriye tahammül edemezler (<http://www1.ku.edu.tr/files/counseling/brochures/tr/ozguven.pdf>).

1.9 Erinlik Dönemi

Erinlik (puberte), çocukluk çağının sona ererek cinsel organların işlerlik kazandığı dönemdir. Çok sayıda morfolojik ve psikolojik değişikliklerle belirlenen bu dönemde M. Mead' e göre çoğu kez psikolojik bir krizin ortaya çıkması, bu bireylerin toplumdaki rollerinin belirlenmemesine bağlıdır (Gürün,t.y.). Ergenlik yıllarının başlangıcındaki hızlı değişikliklerin meydana geldiği döneme Erinlik (puberte) dönemi adı verilir, bu dönemde hızlı beden gelişimi ve hormonların faaliyeti ile fiziki olgunluk aşamasına ulaşılır (Aydın, 1997).

“Erinlik” sözcüğü, erkeklik yeteneği ya da erkeklik yaşı anlamına gelen, Latince “pubertas” köküne dayanır. Kızlarda ortalama 11-12 yaşlarında başlayan bu dönem, erkeklerde 13-14 yaş dilimlerini kapsar (Yavuzer, 2002; 2005). Çeşitli ülkelerde, farklı iklim ve beslenme şartlarında yetişen bireylerin bu döneme girme yaşları ve gelişme hızları birbirinden farklıdır. Hızlı gelişme sürelerinde, yavaş dönemlere göre bedenin uygun bir beslenmeye ihtiyacı vardır. Bu dönemde artan baskılara karşı koyabilmek için organizmanın enerji rezervleri yetmemektedir. Beslenme ve sağlık kurallarının yeterli olduğu ülke ve bölgelerde değişimler daha erken başlayabilir. Hurlock (1967) birbirinden farklı olan dönemlerin bir öncesinin etkisi altında kaldığı gibi, kesin sınırlarla ayrılamayan bir süreklilik gösterdiğini, bir diğerini etkilediğini belirtir. Bu dönemlerin birinden diğerine geçişi sadece kişinin fizyolojik durumu ile ilgili değil, aynı zamanda psikolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik etkenleri de rol oynar. Bu nedenle kişinin gelişmesi, kendi gelişme hızına göre değerlendirilmelidir (Akt.: Yavuzer, 1986).

Erinlik (buluş, puberte), ergenliğe bir temel hazırlar ancak ergenlikten farklıdır. Ergenlik sözcüğü (adolescence) latince “Adolescere” yani büyümek ya da “yetişkinliğe erişmek” anlamına gelir. Ergenlik dönemi, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir ara dönemdir. Biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı ergenlik, hemen bütün toplumlarda fırtınalı geçen bir dönem olarak gösterilmektedir (Kulaksızoğlu, 1999). Unesco, ergenlik

dönemini 15-25 yaş dilimleri arasında göstermektedir (Yavuzer;2005). Erinlik dönemi genelde ilköğretim altıncı ve sekizinci sınıflara rastlar.

1.9.1 Erinlik Döneminin Özellikleri

Erinlik dönemindeki özellikler yaşam boyunca bir daha görülmezler. En önemlileri şunlardır:

1. Erinlik çakışan bir dönemdir; çocukluğu ergenlikten ayıran çizgi cinsel olgunluğa erişme yaşından geçince, erinlik bir yönden çocuklukla diğer yönden de ergenlikle çakışan bir dönem olmaktadır.

2. Erinlik kısa bir dönemdir; iki yıldan dört yıla kadar uzayabilir.

3. Erinlik çabuk değişme dönemidir; fiziksel ve psikolojik değişimler çok çabuk oluşur. Çocuk bedeni gelişip olgunlaşırken çocuksu davranışlar da yerini daha olgun tutumlara ve davranışlara bırakır.

4. Erinlik bir “olumsuzluk evresi” dir; bu ismi C.Bühler ortaya atmıştır. Olumsuzluk, bireyin yaşama “karşı” bir tavır almasını veya daha önce geliştirdiği bazı iyi nitelikleri olumsuzlamasını ifade eder. Özellikle bu karşıt tutum erinliğin başlarında daha belirgin ve yoğundur. Cinsel olgunlukla birlikte bu durum düzelir.

5. Erinlik yaşı değişiktir; ortalama olarak kızlarda 11-13, erkeklerde ise 13-14 olarak saptanmıştır. Genetik faktörler, beslenme, çocuğun sağlık durumu, beden kütlesi erinliğin başlangıcını belirleyen etmenlerdir. Kızlarda bu dönem altı aydan uzun sürmezken, erkeklerde iki yıl hatta daha uzun sürebilir.

Erinlik dönemi kısa bir dönem olmasına rağmen bu dönemde yaşanan hızlı değişimler birey için biyolojik, psikolojik, sosyal ve duygusal yönden önemli ve etkileyici olabilir. Bu da esasen sürenin değil, süreçte yaşanan unsurların yoğunluğunun bireydeki izlerine bakmakla mümkün olabilir.

1.9.2 Erinlik Dönemindeki Değişimlerin Nedenleri

Çocuklar cinsel olgunluğa ulaşmadan beş yıl önce cinsiyet hormonları salgıya başlarlar. Bu zamanla artar ve cinsiyet organlarının olgunluğa erişmesinden sonra da devam eder. Beynin arka alt tabanında yer alan ve bir iç salgı bezi olan pituiter ile cinsiyet salgı bezleri olan gonadlar arasında bir ilişki vardır. Buna göre, Pituiter salgısı gonadları harekete geçirir ve salgılarını artırır. Bu salgılarda erinlik değişikliklerini ortaya çıkarırlar.

- **Pituiter bezin işlevi:** Erinlik değişikliklerine sebep olan iki çeşit hormon pituiterden salgılanır. Bunlar: a) Büyüme hormonu; fiziksel büyümeyi sağlar, b) Gonadotropik hormon; gonadları (cinsiyet bezi) uyarır ve onlara salgı yaptırır.
- **Gonadların işlevi:** Cinsiyet bezleri olan gonadlar, erkeklerde testis, kadınlarda ovarium adını alırlar. Bu bezler doğuştan bedende vardır ancak çalışır durumda değildirler. Erinlik dönemine yakın pituiterin saldıği gonadotropik hormon onları kamçılar ve salgı yaptırır.
- **Pituiter ve gonadlar arasındaki ilişki:** Kızlarda ve erkeklerde gonadların salgıları olan cinsiyet hormonları, pituiterin büyüme hormonuna ters etki yapıp onu durdurur ve böylece cinsel olgunluk tamamlanınca ergenlik sonunda, fiziksel büyüme durur.
- **Bozuk çalışmalar :** Herhangi bir sebepten (yaralanma vb.) dolayı cinsiyet bezleri veya pituiter az çalışır ya da çalışmazsa ergenlik geç kalır ve kişi çocuksu görünümünü uzun süre devam ettirir. Pituiterin çok çalışması veya gonadların aşırı çalışması ise erinliğin erken gelmesine neden olur. Çocuk, normal yaşından çok önce cinsiyet olgunluğu kazanır (Temel & Aksoy, 2001).

1.9.3 Erinlik ve Ergenlik Dönemi ile İlgili Kuramlar

G.Stanley Hall'ın kuramı: Hall, psikolojiye ergenlik dönemi kavramını kazandırmış ve özellikle bu dönemdeki bireyin gelişimini incelemiştir. Darwin'in evrim teorisinden etkilenen Hall, onun görüşlerini çocukluk ve ergenlik dönemindeki gelişmeye aktarmıştır.

Ergenlik, Hall'a göre; insan evrimindeki ilkelikten uygarlığa geçişi simgelemekte, bu dönemdeki genç ise yabanilik ile uygarlık arasında bir yerde kalmaktadır. Bu birey eğitilebilir ve bir kalıba sokulabilir niteliktedir. Düşünebilir ve mantık yürütebilir. Sanatın, bilimin ve dinin değerini anlayabilir. Bu dönemde ergen, kendi kültürünün gerçek bir parçası haline gelerek, bu kültür içinde kendi konumunu algılamaya başlayabilir.

Hall, ergenlik dönemini, Almanca'daki bir edebiyat akımının isminden hareket ederek fırtına ve stres (storm and stress) dönemi olarak değerlendirmiş, bu dönemde erkeklerin ve kızların farklı çizgilerde geliştiğini belirtmiştir. (Akt.: Mukaddes, 2000; Akt.: Kulaksızoğlu, 1999)

Psikoanalitik kuram: Bu kuram çocukluk dönemi ile ilgilenmiş, ergenlik dönemine ikinci derecede önem vermiştir. Buluş dönemi gerginlikleriyle birlikte meydana gelen fizyolojik değişimler ve ergenlik döneminde gencin cinselliğe karşı geliştirdiği savunma mekanizmaları sonucu ortaya stresli ve fırtınalı bir devre çıkar. Freud'a göre çocuklukta çelişkiler buluşta ortaya çıkmaktadır. Eğer ergenlikteki çelişkiler çocukluğun bir yansımasıysa o zaman ergenlik çok önemli bir gelişme dönemi değildir. Buluşla birlikte tekrar ortaya çıkan birtakım cinsel duygular yüzünden ergen çocukluk dönemindeki gibi yine karşı cinsten olan ebeveynine karşı ilgi ve istek, kendi cinsinden olan ebeveynine karşı da düşmanlık hissetmeye başlar.

Anna Freud'a göre, ergenlik dönemindeki genç için bu duygulardan kurtulmanın tek yolu anne ve babasından duygusal olarak uzaklaşmaktır. Genç anne-babası ile aralarında oluşan boşluğu doldurmak için yeni ilişkilere ihtiyaç duyar ve

ailesi dışında özdeşleşebileceği insanlar aramaya başlar. Bu arayış sık sık arkadaş değiştirerek, bugün dost olduğuyla yarın kavga ederek devam eder. A.Freud'a göre bu kararsızlık ve dengesizlik gencin iç dünyasında meydana gelen isyanların ve çelişkilerin dışa vurmuş işaretleridir. A.Freud, bu kararsızlık döneminin ergenliğin gerekli bir bölümü olduğuna inanmış ve asıl bu süreç içinde tutarlı bir dengenin korunmasını "anormal" olarak görmüştür. Gencin bu dönemi yaşamadan olgun bir yetişkin olamayacağını düşünmektedir (Akt.:Kulaksızoğlu,1999) .

Öğrenme kuramı: McCandless(1970), sosyal öğrenme kuramının esaslarını ergenliğe uyarlamaya çalışmıştır. O, insan davranışının dürtüler tarafından yönlendirildiğine inanmakla birlikte hayal kırıklığı, saldırganlık, endişe, merak ve bağımlılık gibi öğrenilmiş veya öğrenilmemiş dürtü ve isteklerin bireyi harekete geçirdiğini belirtmektedir. Ergenler bu dürtülerin kültürlerinde ele alınmış biçiminden ve bu dürtülere atfedilmiş davranış biçiminden dolayı yoğun baskı altında hissedebilirler. Örneğin, özellikle erkek ergenler, buluş döneminde vücutlarında meydana gelen biyolojik değişimlerden dolayı yoğun cinsel dürtüler hissetmektedirler.

Bir diğer öğrenme kuramcısı olan A.Bandura'ya göre ergenlik bunalımlı bir dönem değildir. Araştırmalarına dayanarak düzenli, istikrarlı ve sevecen ailelerden gelen ergenlerin bu dönemi rahat geçirdiklerini belirtmiştir. Ona göre, ergenlik döneminde bunalım geçirenler yeterince sosyalleşmemiş olanlardır (Akt.:Kulaksızoğlu,1999).

Erikson'un Kuramı: Erikson'un ortaya attığı psiko-sosyal kişilik kuramı ergenliğe özellikle önem vermiştir. Ona göre insan hayatı sekiz çekirdeksel çatışmadan oluşmaktadır ve bunları insanın sekiz çağı diye adlandırmaktadır. Ergenliği beşinci gelişim fazı olarak değerlendirip "kimliğe karşı kimlik karmaşası" olarak tanımlamaktadır. İnsan hayatında önemli bir yeri olan ergenliğin kendisinden önce çocukluk döneminde meydana gelen bütün çekirdeksel çatışmaları özümsemesi ve yetişkinlikte meydana gelecek olan çatışmaları da sezinlemesi beklenir.

Erikson'a göre, gencin ergenlik döneminde cinsel kimliğini tanımlama çabaları, toplum içinde yerini bulma çabaları ve mevcut ideolojiler arasında kendi değer yargılarını oluşturmaya çalışması onu yetişkinlikteki çatışmalara hazırlamaktadır. Gencin bu mücadelesi sağlıklı bir kimlik kazanmasıyla sonuçlanabilir. Erikson kimliği "tecrübenin devamı için bilinçsizce çabalama", "grup idealleri ile bütünleşme hissi ve bireysel eşsizliğin bilinçli olarak hissedilmesi", "çocuğun bağımlı olduğu insanlara benzemek istediği ve çoğu zaman da buna zorlandığı zaman yaptığı özdeşleşmenin bir toplamıdır." şeklinde açıklar.

Buluğ, bireyin kendi cinselliğinin farkına varmasını sağlar. Ergenlik döneminde ise birey toplumsal yerini, mesleki konumunu ve cinsel kimliğini yerine oturtmaya çalıştığı bir dönemdir. Erikson bu çabaya "kimlik bunalımı" diyerek, bunun her ergenin kimlik kazanması için bilinçli ve bilinç dışı bir savaşım olduğunu belirtmiştir. Bu savaşın bazı bireylerde daha gürültülü olabileceğini, bu bunalımın coşkulu bir ırmağın yatağını bulması gibi olduğunu ve böyle bir durumda bocalayan ergenin aşırı uçlara sapabilirliği, yetersizlik duygularına kapılabildiği, bunalıya panik durumlara düşebildiği, bazılarında ise bunalımın yıllarca sürebildiğinden bahsetmiştir. Erikson her bireyin farklı olduğunu düşünüp ergenliğin kişisel bir mesele olduğuna inanmıştır (Akt.:Mukaddes,2000;Akt.:kulaksızoğlu,1999).

Sullivan'ın kuramı: Sullivan'a göre insanın her şeyden önemli olan ihtiyacı güvenlikte olduğunu hissetmesidir. Bu ihtiyaç aslında endişeden arınmış olma ihtiyacıdır. Endişe, bebeğin başkalarına bağlı ve muhtaç olmasından kaynaklanmaktadır. Ona göre, bebekle ilgilenen kişi -annesi- bir şeye üzülünce bebek hissedecek, annenin onu kucağına almasından veya yüzünün ifadesindeki bir değişiklikten bu durumu kavrayacak ve hoş bir duygu olmayan endişe ile tanışmasına neden olacaktır.

Çocuk buluş dönemine girince cinsel organlarının farkına varır. Cinsel organları bir zevk kaynağı haline gelmeye ve cinsel rahatlama önemli olmaya başlar. Geçmiş yaşantılarında cinsiyetiyle ilgili yasaklarla karşılaşan ergen için cinsel istekleri tatmin etme duygusu, endişeden arınma ihtiyacı ile çelişir. Bu dönemde

kendisinden karşı cinsten birisiyle yakın ilişki kurmasının beklendiğini algılayan ergen, daha önceleri onun için endişe kaynağı olan cinselliğinin de önem kazanmasının beklendiğini fark eder. Ergenin karşı cinse ilgisiyle ebeveynler kendilerinin duyduğu birtakım endişeler yüzünden, baskıcı davranışlar içerisine girebilirler. Böylece onların gerilimli, endişeli bir hayat sürmelerine neden olurlar. Birey bu gerilimlerden kurtulmak için karşı cinsten uzak durmayı deneyebilir.

Sullivan'a göre ergenlik dönemi,ergen ne yaparsa yapsın cehennem hayatına dönecektir (Akt.:Kulaksızoğlu,1999).

1.9.4 Erinlik Döneminde Bedensel Değişim

Bedensel değişimler ağırlık ve boy değişiklikleri olarak incelenmektedir. Tüm büyümeyi ve gelişmeyi sağlayan pituiter ön yumrularından çıkan salgılar özellikle erinlik döneminde daha yoğun olup boy uzamasının en fazla görüldüğü yılları kapsar. Çocukluk döneminde ortalama olarak erkek çocuklardan daha kısa olan kız çocukları, 11 yaş civarında hızlı bir biçimde boy atmaya başlarlar. Erkek çocuklarında gelişme kızlardan iki yıl daha geç başlar. Onlarda boy artış hızının en yüksek olduğu yaş ortalama olarak 14'tür. Bu süreçte kızlar yılda 5-10 cm. arası büyürlerken, erkekler 7,5-12 cm.arası büyürler.

Ağırlık boyla birlikte artar. Yaklaşık 14 yaşına kadar kız çocukları, erkek çocuklarından daha fazla kilo alırlar. 11-16 yaşlarında kızlar ortalama 19 kilo, erkekler ise 25 kilo alırlar. 15 yaşlarından sonra, kızlarla erkeklerin boy ve ağırlık olarak farklılıkları erkeklerin lehine değişmeye başlar. Fiziksel gelişimdeki bu hız farkı, özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda çarpıcı bir şekilde görülür. Kızlar boylarının uzamasından utanç duyabilirler. Bu nedenle boylarını saklamak için kambur durabilirler.

Erinlik dönemi, genellikle kızlar ve erkekler için şişmanlık dönemi olmaktadır. Kalça, karın, bacak, boyun ve yanaklar yağ toplanma bölgeleridir. Erinlik döneminin sonunda boy uzadıkça ve cinsel olgunluk tamamlandıkça bu şişmanlık

kaybolur. Şişmanlığın nedeni, hormonların henüz düzene girmemiş olması, iştahın fazla olması ve düzensiz yemek yemektir. Bu dönem geçince, hormonların dengelenmesi ve yiyeceklerin düzenli alınıp kontrol edilmesiyle yağlar atılır.

Büyüme hem kızlar hem de erkeklerde belli bir sırayı takip eder. Eller ve ayaklar ilk büyüyen organlardır. Bu durum geçici bir sakarlığa ve beceriksizliğe neden olur. Çünkü kas ve kemiklerin aynı hızda gelişmemesi beden koordinasyonunu bozar. Kemik büyümesinin ve kemik yaşının erinlikteki belirtilerle ilişkileri vardır. Kemik yaşı kızlarda 11, erkeklerde 12 olduktan sonra erinlik belirtileri başlamaktadır. Eller ve ayaklardan sonra kollar ve bacaklar, en son olarak da beden gelişir. Yüz görünümü de değişmeye başlar. Çene uzar ve kalınlaşır, burun büyür. Solunum sisteminin gelişimi de erinlik döneminde hemen hemen tamamlanır.(Varış, 1963; Cüceloğlu, 1998; Yavuzer, 2005; Temel & Aksoy, 2001; Atkinson & Atkinson & Hılgard; 2005,Kulaksızıoğlu; 1999)

1.9.5 Cinsel Gelişim

Erinlikte meydana gelen bedensel değişimler cinsel gelişimleri de içerir.Kız ve erkek çocukları erinlik dönemine girmeden yaklaşık bir buçuk yıl önce cinsel içerikli değişiklikler başlar. Bu değişimler kızlarda 10 yaşlarında, erkeklerde 11-12 yaş dilimleri civarında olmaktadır. Erinlik döneminde cinsiyetle ilgili içsalgı bezleri hız kazanır, kızların ve erkeklerin cinsel kimliğini sağlayacak olan cinsel gelişmeler ortaya çıkar (Yavuzer,1990).

Kızlarda 12-13 yaşlarında menstürasyon (adet görme) başlar. Erkeklerde ise üreme organlarındaki değişiklik ortalama olarak 13-14 yaşlarında başlar. Bu dönemde erkek üreme organı ve erbezleri(testisler) büyür, erkek üreme hücresi (sperm) üretmeye başlar. İlk ejakülasyon (boşalma) olur. Erinlik ve onu izleyen ergenlik döneminde erkeklerde sesin kalınlaşması, bıyık ve sakalın çıkması, gırtlakta kıkırdaklaşma, hem erkeklerde hem de kızlarda ise yüzde sivilcelerin oluşması, vücutta kıllanma ,sık terleme, vücut kokusunun belirginleşmesi ve göğüslerde gelişme görülür. Böylece cinsler arasındaki farklar büyür ve her iki cins de kendi

cinslerine özgü uygun tavırları benimsemeye başlarlar (Cüceloğlu, 1998; Yavuzer, 2005; Temel & Aksoy, 2001; Atkinson & Atkinson & Hilgard, 2005, Kulaksızoğlu, 1999).

1.9.6 Bedensel Değişimlere Tepkiler

Akranlarından önce biyolojik ve cinsel olgunluğa ulaşma, her iki cinsin aileleri ve çevrelerinde farklı biçimlerde karşılanmalarına yol açar. Geç olgunlaşan bireye çevresi çocuk gözüyle baktığı için, bireyin kendine güveni zedelenmekte, kişisel ve sosyal uyumu bozulmaktadır. Erken olgunlaşan bireye de biyolojik yaşının normlarına göre değişik davranışlar göstermesi beklenirken ergenlik dönemine yakışan hareketlerde bulunması çevresi tarafından bir uyumsuzluk olarak görülebilir (Tan,1992;H.yavuzer,1986). Psikologlar, kızların erkeklere göre daha çabuk olgunlaştıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalara göre, geç olgunlaşan çocukların genelde sınıf arkadaşlarından daha az popüler oldukları, daha zayıf benlik kavramlarına sahip oldukları ve daha az olgun ilgi çekme davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Kendilerini reddedilmiş ve arkadaşları tarafından hükmedilmiş hissederler. Erken olgunlaşanlar ise genelde daha özgüvenli ve bağımsız olurlar (Atkinson & Atkinson & Hilgard, 1995).

Ergenlik ve onu izleyen ergenlik döneminde, bedensel gelişme ve değişme bireyin temel ilgi alanını oluşturmaktadır (Yavuzer,1990). Bedensel değişimler ergenlerin kendilerini daha fazla yetişkin gibi hissetmelerini sağlar ancak ilk adet (menarş), ilk ejakülasyon (boşalma) vb. onlar için genelde travmatik olaylardır. Bu olayları ambivalent (ikizli) duygularla karşılaşırlar (Ekşi,1990). Aynı zamanda ergen değişimlerin yüzünü ve bedenini çirkinleştirdiğini düşünebilir. Bu çatışma kaygı düzeyini yükseltebilir. Ergen hızlı değişime uyum sağlamada güçlük çekebilir, böylece duygu, tutum ve davranışlarında belirgin farklılıklar sergilemesine neden olabilir.

Bireyin duygu, tutum ve davranışlarına yansıyan bedensel değişimin etkileri şunlardır; yalnızlık isteği, çalışma isteksizliği, tedirgin ve huzursuz olma, toplumsal zıtlık, otoriteye karşı direniş, duyguların yoğunluğunda artma, kendine güvensizlik, cinsiyetle fazla uğraşma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma.

Yalnızlık isteği: Birey, ailesinin ve çevresinin beraber olma isteğini reddedip içe dönebilir, yalnız kalmak isteyebilir.

Çalışma isteksizliği: Hızlı büyümenin olduğu dönemde ergenin durgun olduğu, hareket etmeye üşendiği zamanlar vardır. Çalışmaktan da oyundan da çabucak yorulur, çalışmaya karşı daha az isteklidir. Büyüme bütün enerjiyi çekiyor gibidir. Özellikle yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflarda okuyan öğrencilerin ders başarısının düşmesi bununla da ilişkilidir. Sekizinci sınıfta öğrencinin zaman zaman dikkatini yoğunlaştırmada zorlandığı, okuduğunu anlamadığı, unutkanlık ve dalgınlıktan şikayet ettiği görülür. Ergen ailesi ve çevresi tarafından tembel olarak yorumlanır.

Tedirgin ve Huzursuz olma: Bu duygu bireyin karşı karşıya kaldığı stres uyaranlarının etkisine göre ve uyaranları algılayış biçimine göre değişmektedir. İçindeki gerginliği kontrol edemeyen birey huzursuzca hareket halinde olabilir.

Toplumsal zıtlık: Erinlik döneminde birey çevresindekileri kınar, beğenmez, onlarla alay eder, zıt gider ve tartışmaya hazırdır. Yaşı ilerledikçe bunların yerini daha olgun davranışlar alır.

Otoriteye karşı direniş : Kızların ve erkeklerin ana-babaları ile olan çatışmaları 13 yaş civarında en üst noktaya erişmektedir. Anneler ergenlerle daha çok ilgilendiklerinden dolayı onlara karşı direniş daha çok olmaktadır.

Duyguların yoğunluğunda artış: Erinlikten başlayarak ergenin duygularının yoğunluğunda artma olur. Üzüntü, sevinç, öfke, korku gibi duyguları gösterirken bu yoğunluk fark edilir. Artan duygululuk ve coşku hali ergende duygularını dışa vurma

ve ifade etme ihtiyacını doğurur. Olumsuz duygular el kol hareketleri, yüz ifadesi ve bağırma gibi sözlü ve sözsüz davranışlarla dışa vurulur. Heyecan, coşku ve karşı cinse yönelik duygular ise şiir veya öykü yazma, günlük tutma aracılığı ile kağıda yansıtılır.

Kendine güvensizlik: Çocukluk döneminde kendine güvenen çocuk kısa bir süre içinde bu güvenini yitirir. Kendinden beklenenleri yapamayacağına inanır. Bu kendine güven eksikliği kısmen fiziksel direncin azalmasından, kısmen de bireyin üzerindeki toplumsal baskıdan ve eleştirilerden gelir. Genellikle bireyin yapabileceğinin fazlası istenir.

Mahcubiyet ve çekingenlik: Bu dönemde çıplak görünmekten utanma ve mahcup olma ergenlerde sık görülen bir duygu durumudur. Organlardaki büyümenin farklı zaman ve hızlarda olmasından dolayı ortaya çıkan orantısız vücut görünümünü saklamak veya ergenlerin ana ilgi merkezleri olan vücutlarını başkalarından gizlemek ya da beğenilmeyeceklerinden korktukları için olabilir.

Aşırı hayal kurma (gündüz rüyası): Birey hayal kurma yolu ile arzularını düşüncelerine yansıtır. Hayal kurma zamanının önemli bir kısmını alır. Sınıfta ders dinlerken veya yolda yürürken hayal kuruyor olabilir. Bu nedenle bu eyleme “gündüz rüyası” da denmektedir.

Cinsiyetle fazla uğraşma: Erinlik dönemine girmeden önce çocuklar, cinsel konulara artan bir merakla ilgi duyarlar ve kendi vücutlarındaki değişiklikler örneğin, cinsel organların büyümesi ilgilerini çeker. Bu ilgi doğrultusunda bilgi edinmeye çalışarak cinsel yaşamı çözmeye çalışırlar. Ergenin duygusal yönden sağlıklı gelişebilmesi için bedenindeki değişiklikleri kabul etmesi ve anlaması gerekir. Bunun içinde anne-baba ve yakın çevrenin rehberliğine ve yardımına ihtiyaç duyar. Bireyin bedensel değişimlere önceden hazırlanması ve değişikliklerin olduğu zaman çevresinden olumlu geri bildirimler almasıyla yeni bedenine daha kolay alışabilir ve sorunlarını çözebilir. Kaygıları azalır. Böylelikle kendine güvenen bir birey haline gelir.

Sınav Kaygısı: Ergenlerde beden ve cinsiyetle ilgili kaygılarla birlikte sınav kaygısı da görülebilir. Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkan, sınavdaki olası başarısızlıkla ilgili olumsuz düşüncelerden, duygu ve davranışlardan kaynaklanır. Sınav kaygısı öğrencinin değerlendirilmesine yönelik birçok faaliyetler sırasında görülmektedir. Bazı bireylerin öğretmeninin grup içinde kendisine yönelttiği soruları cevaplandırırken, sınıf içi tartışmalara katıldığında ve sınıfta herhangi bir şekilde konuşmak zorunda olduğunda heyecanlandığı ve kaygılandığı tespit edilmiştir. (Kulaksızoğlu,1999; Yavuzer,2005; <http://www.elzfatihlisesi.k12.tr/tr/>)

1.9.7 Yaşlara Göre Farklaşan Gelişim Özellikleri

Canat(1996), ergenliğin kendi içinde aşamaları olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Erken ergenlik (erinlik), orta ergenlik ve geç ergenlik. Erinliği şöyle tanımlamıştır:

Erken Ergenlik(12-14 yaş): Erinlik (buluş-puberte) bedensel gelişimin yaşandığı; boy uzaması, kilo artışı, iç organlarda gelişme ve bunlara bağlı fiziksel kapasite artışının görüldüğü bir evredir. Bilişsel gelişmeyle somut düşüncenin yerini soyut düşüncenin alması ve yetişkinlikteki cinsiyet özelliklerinin kazanılması bu evrede olur.

A.Gesell ve ark.(1956), bireydeki gelişimleri, yaşlara göre açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre,

13-14 yaş: 13 yaşın verdiği ürkeklik 14 yaşta yerini dışa dönük bir yapıya bırakır. Ergen ev içindeki yaşamında daha aktiftir. Kendine, çevresine daha çok yönelmeye başlar. Bedenindeki belirgin fizyolojik değişiklikleri ve fazla enerjiyi hisseder, buna rağmen kendine güven duyar. 14 yaşındaki ergen, yaşamı sever ve neşelidir. 13 ve 14 yaşındaki ergenlerle yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda, 13 yaşındakilerin 14 yaşındakilere göre daha ciddi ve dikkatli oldukları, 14 yaşındakilerin ise 13 yaşındakilere göre, yetişkinlere ve aile bireyelerine karşı daha olgun bir tutum sergiledikleri ve artık evini sosyal bir kurum olarak gördükleri saptanmıştır. Bu da ergenin her şeyi eleştirmesine neden olmasına karşın aile bağları daha güçlenmiştir.

14 yaşındaki birey, diğer insanlarla daha çok ilgilenir ve bireysel farkları daha yakından inceler. Kararları 13 yaşındaki ergenin kararlarından daha objektiftir. Arkadaş sayısı artmıştır. Arkadaş grubuna çok bağlıdır ve akranları tarafından sevilme ister. 14 yaş gruplamasında kişilik ve cinsiyet farkları giderek daha çok ortaya çıkar. Genelde erkekler, arkadaşlarını kendi cinslerinden seçerler. Kızlar ise kişilik özellikleri kendilerine yakın olanları seçerler. Spor, tiyatro, müzik gibi sosyal faaliyetler kızları birbirine bağlar ve gruplaşmalar oluşur.

14 yaşındaki ergen, herhangi bir konunun iki yönünü de görür ve bağımsızca fikir yürütür. Thurstone,'nun insan zekasının en önemli iki yönü olarak belirttiği dil anlayışı ve sözcük seçimi, 14 yaşındaki ergende yetişkinlerin düzeyine çok yaklaşır. Mantıklı ve gerçekçi düşünce artması, yeni anlayış biçimi ve kavramların gelişmesi sonucu ergen 14 yaşla birlikte kendi kendini eleştirmeyi de başarır (Akt:Yavuzer,2005).

Yörükoğlu(1986), Gençlik çağını ilk gençlik (12-15 yaş), asıl gençlik (15-21 yaş) ve uzamış gençlik (21-25 yaş) olarak ele almıştır. İlk gençliği şöyle tanımlamıştır:

İlk Gençlik: Ortaokul dönemine denk düşen bu dönemde cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar. Dengeli ve uyumlu ilköğretim çocuğunun yerine tedirgin, kuruntulu, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergen gelir. Duygular iniş çıkış gösterir; çabuk sevinir, çabuk üzülür, her şeyi sorun yapar. Tepkileri önceden kestirilemez. Derslere ilgisi azalır, çalışma düzeni bozulur. Bencilleşir, istekleri artar, evdeki kuralların fazlalığından ve sıkılığından şikayet eder. Ana-babasına tepki gösterir, ters yanıtlar verir. Kabına sığmaz gibidir. Dağınıktır. Sık sık bir şeyler kırar. Ne bulursa yer. İlgileri artmıştır. Süse ve giyime düşkünlük olur. Zayıflık, şişmanlık, uzun boy, kısa boy sorun olmaya başlar. Karşı cinse ilgi başlar. Yalnız kalmak ister ve hayaller kurar. Günlük tutmaya başlar. Ergen bir yandan büyümek için sabırsızlanırken bir yandan da çocuksu davranışlarından sıyrılmaz. Ana-babasının çelişkili tutumlarıyla iyice bocalar. Bu dönemde olumsuz davranışlar ve tepkiler yoğun olarak vardır.

11-13 yaş arası ergenlerin genel özellikleri:

Fiziksel özellikler:

- 11 yaşında genelde kızlar için buluş dönemi başlar.Cinsel özellikler gelişmeye devam eder; göğüsler gelişir,menstürasyon başlar vb.
- Hem erkeklerde hem kızlarda erken fiziksel gelişme kendilerine olan güvenlerini artırır.
- Erkeklerin motor gelişim ve koordinasyonu gelişir.
- Ergen hızla değişen vücuduna uyum sağlayamayabilir.

Sosyal özellikler:

- Bireyin iyi kararlar verebilmek için deneyime ihtiyacı vardır.
- Anne-babanın bireyin davranışı üzerindeki etkisi (ev dışında) gittikçe azalır.
- Dış görünüşü, konuşma biçimi veya davranışlarda değişiklikler yaparak bağımsızlığını kabul ettirmeye çalışabilir.
- Bireyin,olumsuz ve kavgacı tavrı,ailesine verdiği önemi azaltmaz.
- Grup tarafından verilen rollere uyarlar ve grubun bireyin davranışları üzerindeki etkisi artar.
- Grup oyunları popülerdir.
- Genelde gürültülü ve neşelidir.
- Her iki cinsin de ilgileri değişik ve çeşitlidir.
- Kızlar erkeklere göre sosyal etkinliklerde daha aktiftirler.
- Karşı cinse ilgi artmıştır. Genelde kızların erkeklere ilgisi daha fazladır.
- Cinsellik olgusu gelişerek arkadaşlar arasında bilgi alışverişi başlar.
- Kaba davranışlarda bulunmaya başlar.
- Davranışlarının farkında olmaları kaygı yaratır.
- Alkol, sigara vb. olumsuz alışkanlıkları olabilir.
- Yeni okul ortamında çekingenlik yaşayabilir.
- Okuldaki otorite ve disiplin sorgulanmaya başlar.

- Meslek seçiminde tercihlerini ilgilerine dayandırmaya çalışır.

Kişilik özellikleri:

- Genelde kendine güvenmez, içe dönük ve utangaç olabilir.
- Tepkileri reddetme veya iki taraflı davranma şeklinde olsa da yetişkinin duygusal ilgisi devam etmelidir.
- Diğer insanların özellikle akranlarının kendisi hakkındaki düşüncelerinden endişelidir. Uyumluluğa önem verdiği için de onların farklılıklarını tolere edemez.
- Duyguları sık sık değişir ve tahmin edilemez. Duygularını nadiren dışa vurur.
- Kendisini inceler ve fiziksel değişiklikler duygusal olarak kaygı kaynağıdır.
- Kendi değer yargılarını geliştirir ve gösterir.
- Toplumun sunduğu değerlere katılım en düşük aşamadır.
- Etik kavramları algılar. Örneğin, dürüstlük vb.
- Ahlak duygusu uyanmıştır ama toplumsal bir içerik taşımamaktadır.
- Sosyal içerikli konuların fark etmeye ve bu konuları tartışmaya başlar.
- Sosyal rollerini benimsemeye başlar.
- Karşı cinsle ilişkilerde kendi rollerinin nasıl olduğunu öğrenir.
- Benliğin oluşması sürecinde duygusal çatışmalar yaşayabilir.

Düşünce ve dil özellikleri:

- Somut düşünceden soyut düşünceye geçer.
- Etkin bir şekilde konuşma-yazma yeteneğine sahiptir.
- Grup içinde duyguların tartışılması kendisini daha iyi anlamasına yardım eder.

14 yaşındaki ergenlerin genel özellikleri:

Fiziksel özellikler:

- Erkeklerin vücudu hızla değişir.
- Hızlı değişime uyum sağlamakta zorlanabilir.

Sosyal özellikler

- Aileden gelen kabul ve destek, bireyin bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olur.
- Yaşıt ve yetişkin rolleri arasında çatışma artar.
- Gruplar aynı cinsten kişilerden oluşur. Karşı cinsle iletişim artmaya devam eder. Akran grubun etkisi giderek artar.
- Kızlar, erkeklere göre sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlar.
- Yetenekleri üzerinde düşünür, meslek seçiminde yeteneklerin rolünü kavramaya başlar.
- Okul idaresinin fikirlerine ve inanışlarına ters düşebilecek düşüncelerini ifade eder.

Kişilik özellikleri

- Sık sık hayal kurar.
- Ailesinden çok arkadaşlarına güvenir.
- Ailesi tarafından saygı görmesi ve güvenildiğinin gösterilmesi ergen için önemlidir.
- Fiziksel görünümü hakkında kaygılar yaşar.
- Toplumsal adaletsizlik karşısında daha ciddi düşünmeye başlar ve karşıt düşüncelerini belirtir.
- İçinde olduğu grubun inançları, sosyal değerlerini etkiler.
- Aileye bağımlılığı azalmaya başlar.

- Sorumluluk bilinci gelişmeye başlar.

Düşünce ve dil özellikleri:

- Gelecekle ilgilidir.Uzun süreli hedefler belirler ve planlar yapar.
- İstekleri genelde yapabileceklerinin üstündedir.
- Farklı olguların ayrımını doğru bir şekilde yapar.
- Problemleri çözmek için soyut kurallar kullanır.
- Karmaşık fikirleri belirleyebilir ve ifade edebilir.

Ülkemizde içinde bulunduğu tüm dünya ülkelerinde yapılan araştırmalara göre suçluluk davranışının özellikle ondört yaş civarında görüldüğü saptanmıştır. Bunun sebebi olarak hızlı bedensel-ruhsal gelişmenin olması ve yeterince olgunlaşmanın olmaması sonucu bireyde görülen dengesizlik olarak görülmüştür. (Akay, 1988; Yavuzer, 2005; Öztürk, 2003; Temel & Aksoy, 2001).

Erinlik döneminin ilk yıllarında birey duygularıyla ve düşünceleriyle bir düş yaratır ve bunun içinde yaşar. Yazarı, yapımcısı, yönetmeni olarak hazırladığı bir filmde başrolü oynuyor gibidir. Başkaları bu filmin izleyicisidirler. Birey kişiliğinin gerçek sınırlarını çizemez. Gerçekle düşü kolayca ayıramaz. Kendisini çok önemser. Duygularının ve düşüncelerinin benzersiz olduğunu düşünür. Bütün duyguları en yoğun biçimde yaşadığını, düşüncelerinin doğru ve kesin olduğuna inanır. Başkalarının kendisini anlamadığını düşünür. Bireyin kendisini yarı düş, yarı masal ve öykü kahramanı gibi değerlendirmesi ölümsüzlük duygusu yaratır. Bireye göre ölüm başkaları için olan ama kendi için düşünülmeyen acı bir sondur. Bireyin yarattığı bu masallar onun başkalarıyla olan iletişimlerine, özellikle günlüklerine yansır (Yavuzer,1990).

1.9.8 Bilişsel Gelişim

Jean Piaget (1896-1980) çocukluk ve ergenlik dönemindeki bilişsel gelişim hakkındaki bilgilerin çoğunu veren kişidir. Ona göre zihinsel yapılar ve zeka,yaşa

bağlı olarak gelişir ve doğumdan ergenlik sonlarına kadar bu gelişme devam eder. 12-15 yaşlarında kızların zeka ortalaması erkeklerinkinden biraz daha yüksek çıkmaktadır. Piaget bilişsel (zihinsel) gelişim dönemlerini dört aşamaya ayırmıştır. Bunlar :

1. Duyusal-motor dönem (doğumdan iki yaşın sonuna kadar)
2. İşlem öncesi dönem (iki yaşın sonundan yedi yaşına kadar)
3. Somut işlemler dönemi (yedi ile on bir yaşları arası)
4. Soyut işlemler dönemi veya Formel işlemler dönemi (on bir yaştan sonrası)

Her aşama bir diğerini takip eder ve bireyin zihinsel açıdan olgunlaşabilmesi için her aşamada belirli bir zamana ihtiyacı vardır. 11 yaşından sonraki ergen düşüncesi daha önceki çocuk düşüncesinden farklıdır. 11 yaşına kadar çocuk için düşünmek ile konuşmak aynıdır. Çocuk için düşünmek sözcükleri kullanmak gibidir. Rüya ile gerçek, zihinsel olan bir nesne ile gösterilen şey birbirine karıştırılmaktadır. 11 yaşından sonra ergen rüyanın düşünceden oluştuğunu anlar. Düşünce ile dış dünya arasındaki ayırım çocukta yavaş yavaş oluşur. Çocuk, başkalarının kendinden farklı düşüneceğini kavrayamaz. 7-8 ile 11-12 yaşları arasında nesnelere dayalı olarak akıl yürütebilirken soyut işlemler döneminde soyut düşünebilme, hipotezler öne sürme, akıl yürütme ve tümevarma yolu ile düşünebilme hakimdir.

Somut işlemler dönemindeki çocuk, gördüğünün arkasındaki ilişkiyi kavrayamaz. Soyut işlemler dönemindeki ergen, görünüşe aldanmak istemez, olayların nedenlerini aramaya çalışır. Ergen, görünen olayları aralarında zihinsel birleştirme yoluyla çoğaltır, yeni ve hemen anlaşılamayan kombinasyonları düşünür. Örneğin; x,y,z gibi üç olayı olası bulunan bütün kombinasyonları ile teker teker ele alabilir. Somut işlemler dönemindeki çocuk ise, sadece bir ya da iki kombinasyon üzerinde durabilir. Bunları da rastlantı sonucu elde eder. Ergen düşüncesi esnektir. Bu nedenle beklenmeyen olaylar karşısında somut işlemler dönemindeki çocuğa göre daha az paniğe kapılır. Aynı sonuca değişik yollardan ve yöntemlerden varabilir. Çeşitli yeni kavramsal beceriler de formel işlemler döneminde ortaya çıkar. Bunlar :

1. Zihinsel olarak aynı anda değişkenlerin iki kategorisinden daha çoğunu manipule etme yeteneği,
2. Zamanla gelen değişmelerle ilgili düşünme yeteneği yani gelecekte mücadele edilecek şeylerle ilgili düşünebilme,
3. Olayların mantıksal sıralarını farzetme yeteneği;muhtemel olayların mantıksal sırayla ilgili hipotezler kurabilme,
4. Hareketlerin sonuçlarını önceden görebilme yeteneği;davranışlarının sonuçlarını kabul edebilme,
5. Bir ifadeler setinde mantıksal uygunluk ve uygunsuzluğu tespit etme ve bu kapasiteye sahip olma,
6. Dünyayla, kişinin kendisi ve diğerleriyle ilgili göreceli bir şekilde düşünme yeteneği.

Her ergen aynı yaşlarda soyut düşünceye ulaşamaz. Soyut düşünmeye ulaşma ergenin yaşadığı kültürel çevresi, ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi ve zeka seviyesi ile bağlantılıdır (Akt.: Şendil, 2000; Akt.: Kulaksızoğlu, 1999; Akt.: Temel & Aksoy, 2001).

1.9.9 Sosyal Gelişim

Aile, çocuğun girdiğı ilk toplumsal çevredir. Çocuğa ruhsal ve bedensel açıdan olumlu gelişmeler sağlayan temel bir kurumdur. Ayrıca aile ortamı,bireyin kendine güveni yaşadığı ve uyumu tanıdığı bir yer olduğu için büyüme yıllarında bu özellikleri içeren olanakların fazlasıyla yer alması önemlidir.

Çocuğun ileride nasıl bir ergen olacağı, ergenlik döneminde karşılaşacağı sorunların türü ve ergenlik döneminin uyumunu nasıl sağlayacağı, geçirdiğı çocukluk yıllarına ve o yıllarda öğrendiğı uyum sağlama yöntemlerine bağlıdır. Aile tutumları, ağır hastalıklar, kalıcı sakatlıklar, zeka durumu, ailenin geçirdiğı kazalar, ruhsal sarsıntılar, ölümler, yoksunluklar, ayrılıklar vb. bu çocukluk döneminin getirdiğı olumlu ve olumsuz birikimler ergenlik döneminin uyumuna veya uyumsuzluğuna etki ederler (Yörükoğlu,1986). Çocukluk döneminde annesi ve babası tarafından sevgi,

sevecenlik, güven duygusuyla ve başarılı bir disiplinin uygulandığı ortamda yetişen çocuk, mutlu bir ergen adaydır.

Erinlik ve ergenlik dönemlerinden önce ailenin bireyi olası sorunlarla ilgili bilgilendirmesi, bireyin üzerindeki kontrolünü yavaş yavaş azaltarak kendi ayakları üzerinde kalması için destek olması ve onunla iletişim kurabilmesi bireyin kendisine daha çok güvenmesini, kendisiyle ilgili olumlu algılara sahip olmasını ve gelişim basamaklarını başarılı bir şekilde aşmasını sağlayabilir.

Ergenlerin sosyalleşmesinde arkadaş ilişkileri de önemli bir etkiye sahiptir. Arkadaşlık çocuklukta başlayıp gelişen bir ilişkidir. Çocukluk döneminde kızların kızlarla, erkeklerin erkeklerle oynaması, her iki cinsin birbirlerini kızdırmaları vb.görülür. 11 yaşından sonra erken gelişen kızlarda erkeklere karşı yakınlaşma, onların ilgisini çekme ortaya çıkar. Buna karşılık, 11-13 yaşlarındaki erkek çocuklar kızlara karşı ilgisiz görünürler. Ancak 14-16 yaşları arasında yaşlıları olan kızlarla birlikte olmak isterler ve 16 yaşından sonra da kızlarla tek tek arkadaşlık etme isteğindedirler. 13-14 yaşlarında yaşanan ilişkiler, genelde birtakım yenilikler keşfetmeye dayanan kısa süreli ve yüzeysel deneyimlerdir.

12-15 yaşlarında genelde kızlar ve erkekler kendi cinsiyet gruplarıyla ilişkiler kurar ve burada yer edinme çabaları gösterirler. Grup öğrencinin özgüvenini sağlar ve bu dönemde yaşanan değişimlerden dolayı öğrencinin sarsılmasını önler. Ergenler için okul da toplumsal bir ortamdır. Özellikle ortaokula geçiş öğrenci için önemli bir değişikliktir; çevre ve arkadaş değişimi, çalışma ritminin hızlanması, her ders için ayrı öğretmen vb.bu dönemde yani ortaokuldan başlayarak öğrencilerle öğretmenler arasında etkin bir etkileşim oluşur. Öğrenci kendini ayrı bir birey olarak gösterme ve kabul görme çabasındadır. İlkokul öğretmenine söz söyletmeyen çocuk ortaokulda öğretmenlerini çekiştirir. Duygusal davranır. Değer verilen öğretmenler tarafından beğenilmek ve desteklenmek onun için çok önemlidir çünkü bu kendi başarısıdır ve ayrı bir kişi olduğunun kabul edildiğini gösterir. Desteklendiği yerde de başarılar elde edebilir (Yavuzer, 2005; Kulaksızoğlu, 1999).

Öğretmenlerin erinlik ve ergenlik dönemlerinin özelliklerini göz önünde bulundurmaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmeleri ve öğrenciye destekleyici yaklaşımda bulunmaları hem öğrencilerin özgüvenlerini geliştirebilir hem de kendisini anladığını düşünen öğrenciyle arasında güçlü bir bağ kurabilir.

Ortaokul öğrencileri okul hayatının dışında kalan boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ilgi alanlarını belirler. Tezcan(1982)'a göre, boş zamanın değerli olarak kullanılması ailede başlar. Aile, değerlendirmeyi planlı değil, dağınık ve tesadüfi olarak öğretmeye çalışır. Ayrıca bireyin seçeceği etkinliğe karışabilir. Köknel (1981)'e göre, boş zamanların değerlendirilmesi, ergenin kişiliğinin dengeli, güvenli ve gerçekçi olmasında rol oynar. İlgiler arasında en yaygın olanlar müzik ve spor ilgisidir.

Müzik, bireyin duyguları tanıma, kontrol etme, ifade etme, saldırganlık ve güvensizlik gibi duyguları azaltmada, bireyi dinlendirmeye yardımcı olur. Spor ise bireyin gerilimden arınarak rahatlamasını, özgüveninin ve yaşama sevincinin artmasını, duygularını kontrol altına alabilmesini sağlar. Ayrıca “uyum ve davranış bozuklukları”nın tedavisinde önemli bir görev üstlenir (Yavuzer,2002). Burada önemli olan anne ve baba olarak bireyin sosyal etkinliklerinin desteklenmesi ve ona yeteneklerini geliştirme fırsatı verilmesidir.

2. Amaç

Bu araştırmada; sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişki ve bu ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi amaçlanmıştır.

3. Hipotez

Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesinin araştırıldığı bu çalışma şu temel hipotezlere dayanmaktadır;

Erinlik döneminde;

- Yaş ilerledikçe sınav kaygısı artar.
- Kız öğrencilerin sınav kaygısı daha yüksektir.
- Genelde özgüveni olan bireylerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki vardır.
- Anne veya babanın yaşamını yitirmesi özgüveni olumsuz olarak etkiler.
- Ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki vardır.
- Aşırı heyecan özgüveni azaltmaktadır.
- Bireylerin ilgilendiği etkinlikler (spor, müzik vb.) özgüven arasında olumlu bir ilişki vardır.

4. Önem

Birçok öğrenci içinde buldukları eğitim sürecinde sınavlara karşı olumsuz bir bakış açısı sergilemekte ve sınav kaygısı yaşamaktadır. Sınav kaygısı başarı yolunda önemli engellerden biridir ve toplumumuzun büyük bir kesimini etkilemektedir. Öğrenci sınavla ilgili kendini yetersiz ve değersiz görme gibi olumsuz yorumlar geliştirebilir ya da sınavlarda başarısız olması özgüvenini etkileyebilir. Özellikle de olumsuz olarak nitelendirilen erinlik döneminde öğrencinin sınav kaygısını yaşaması hızlı değişimlere uyum sağlamaya çalışırken kendisini çaresiz hissetmesine neden olabilir.

Bu araştırmada sınav kaygısı ve özgüven kavramlarının birbirleriyle ilişkisi ele alınıp, erinlik döneminde (ortalama olarak kapsayan yaş dilimlerine uygulanarak) incelenmektedir. Bireylerin bu araştırma ile bilgilendirilerek kaygıyı kendi yararları için kullanmaları sağlanabilir, özgüvenin yaşamdaki rolü ve önemi tekrar vurgulanabilir, erinlik dönemindeki değişimlere uyumları kolaylaşabilir.

5. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Araştırma sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesine yönelik olarak kurgulanmıştır.
- Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Kadıköy ilçesi' ndeki beş devlet ilköğretim okulunda 6., 7. ve 8. sınıflardaki 11-14 yaş arası, 123'ü kız, 120'si erkek olmak üzere toplam 243 öğrenci ile sınırlı olup okuldan mezun olanlar kapsam dışı bırakılmıştır.
- İstanbul ilinin seçilmesinin nedeni, evreni temsil edeceğinin düşünülmesi ve diğer şehirlerde araştırmanın yapılmasının güç ve zaman alıcı olmasıdır. Kadıköy ilçesinin ve devlet okullarının ele alınmasıyla orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ulaşma ve gruplar arasında fark olmaması hedeflenmiştir. İlköğretim okullarının seçilmesinin nedeni ise erinlik dönemini ortalama olarak denk gelen 11-14 yaş dilimlerini kapsamasıdır.
- Bu araştırma, Sınav Tutumu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanterleri ile tarafımdan geliştirilen Bireye Yönelik Bilgi Formu'nda yer alan sorularla sınırlıdır.

6. Varsayımlar

Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesinin araştırıldığı bu çalışma şu temel varsayımlara dayanmaktadır;

- Araştırmada kullanılan Sınav Tutumu Envanteri ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğu,
- Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
- Deneklerin envanterlere ve kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtların samimi olduğu,
- Kişisel bilgi formunun araştırma konusuna ve bireyi tanımaya yönelik genel bir bilgi almak için yeterli olduğu,
- Konu ile ilgili literatürden elde edilen bilgilerin doğru olduğu,

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi için kullanılan istatistiksel yöntemlerin doğru sonuç verdiği, varsayımlarından hareket edilmiştir.

7. Tanımlar

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

Özgüven: Özgüven, bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesidir. Bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması demektir (Akagündüz, 2006).

Erinlik: Ergenlik yıllarının başlangıcındaki hızlı değişikliklerin meydana geldiği döneme Erinlik (puberte) dönemi adı verilir, bu dönemde hızlı beden gelişimi ve hormonların faaliyeti ile fiziki olgunluk aşamasına ulaşılır (Aydın, 1997).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Yurtiçi ve Yurtdışında Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Demo, D.H. ve ark.(1987), 10-17 yaşları arasındaki 139 öğrenci ve ailesi üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, aile içi iletişim ile öğrencilerin özgüveni arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, aile içi ilişkilerin erkek öğrencilerin özgüven düzeyini kız öğrencilere göre daha fazla etkilediği de tespit edilmiştir.

Laskovic,G. ve ark. (1990), ortalama yaşı 13.4, 15.5 ve 17.5 olan üç gruptan oluşan 399 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmanın konusu “önemli diğer kişilerin”, bu öğrencilerin özgüven düzeylerinin oluşumuna katkısını saptamaktır. Buna göre; öğrencilerin özgüven düzeyleri, yaşa ve cinsiyete göre değişmektedir. Kızlar erkeklere ve yaşı küçük olanlar yaşı büyük olanlara göre daha yüksek özgüvenlidir. Önemli diğer kişilerin özgüven üzerindeki etkisinin yaş büyüdükçe azaldığı, yaş ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Williams, J. (1991), 116 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, akademik başarıları yüksek öğrencilerin sınav kaygısının düşük, özgüvenlerinin yüksek; akademik başarıları düşük öğrencilerin ise sınav kaygısının yüksek, özgüvenlerini de düşük olarak bulmuştur.

Richards,M. ve ark. (1991), 17-18 yaşındaki 72 kız ve 67 erkek öğrencinin kendi algıladıkları ana-baba tutumları ile benlik gelişimi ve özgüven arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta, benlik gelişimi ve özgüven düzeyinin cinsiyete göre farklı olduğunu, kızların benlik gelişiminin erkeklerin ise özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğunu, ana-babanın kendilerine destekleyici şekilde yaklaştığını algılayan

çocukların özgüvenlerinin yüksek ve cinsiyet farkının bir etkisinin görülmediğini tespit etmişlerdir. Psikologların üzerinde anlaştıkları bir konuda erkeklerin verilen görevleri doğru yapacakları konusunda kendilerine daha çok güvendikleridir (Cüceloğlu,1998).

Yapılan araştırmalara göre, çocukların kendi bedenlerine karşı tutumları, özellikle benlik gelişimini etkilemektedir. Kendine güveni olanların, bedenlerine karşı olumlu tavır takındıkları belirlenmiştir. Bedenine olumlu tavır takınan, kendini yeterli hissetmekte, kendini yeterli hissedene bedenine olumlu tavır takınmakta ve bedenini iyi kullanmaktadır (Yavuzer, 1990).

İstanbul ailelerde üç kuşak ebeveyn bağlılığı, kontrol, ceza ve özgüvenle ilgili yapılan araştırmada Block'un Çocuk Yetiştirme Davranışları Bildirim Formları kullanılmış, 113 orta sınıf ailenin üç kuşağı (Ergen, ebeveyn, büyükanne/baba) bazı faktörlerde ebeveynlerini değerlendirmişlerdir; duygu ifadesi, kontrol, disiplin / ceza. Katılımcıların özgüveni de değerlendirilmiştir. Buna göre,annenin sevgi göstermesi her üç kuşakta özgüven ile ilişkili bulunurken baba için benzer bir ilişki bulunamamıştır. Az bir oranda kişi fiziksel ceza belirtirken, daha fazla disiplin düşük özgüven ile ilişkili bulunmuştur. Ödül ve açıklamanın disiplin yöntemi olarak kullanılması, üç kuşakta da daha yüksek özgüven ile ilişkili bulunmuştur (Candan, 2006).

Torucu (1992), 13-14 yaşları arasındaki bireylerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların benlik saygısı gelişimlerine etkilerinin incelendiği çalışmada iki okuldan 6. ve 7.sınıfta okuyan toplam 300 öğrenci seçilmiş, bu öğrencilere Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile sosyo-ekonomik bilgi alma formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ana-baba tutumlarının ve sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıkların bireylerin kişilik gelişimlerini büyük ölçüde etkilediği ve bu etkinin ileriki yıllarda da devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin benlik saygısında düşme olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu kesimlerde ailelerin kendine güvenli ve sosyal

yönden uyumlu yetiştirmesi istenen bireylerin gereksinimlerinin giderilmemesi olarak yorumlanmıştır.

Aile Araştırma Vakfı(1996), ülke genelinde 26 ilde her kesimden insanlarla görüşme yaparak 13-18 yaş grubundaki ergenlerle ilgili bazı bulgulara ulaşmıştır; Ergenler sorunlarını en çok %25 oranla erkek arkadaşlarıyla paylaştıklarını, anneleri ile %23, babaları ile %3, kız kardeşleri ile %10 ve erkek kardeşleriyle %3'tür. Öğretmenlerle paylaştığını belirtenler %0,4, rehber öğretmenle/psikolojik danışmanlarla paylaştığını belirtenler ise %0.1'dir. Bu gruptaki ergenlerin karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında; sigara (%55), kötü arkadaşlar edinme (%27), işsizlik(%26), uyuşturucu(%24), alkol kullanımı (%22), kendine güvensizlik (%21), ailenin ilgisizliği(%13), okulda başarısız olma (%11), ailenin baskısı (%11), çevrenin baskısı (%10), yetişkinlerin anlayışsızlığı (%9), ergenlere güvenilmemesi (%9) ve toplumun kız-erkek arkadaşlığına izin vermemesi gelmektedir (Akt.: Öztürk, 2003).

Kağıtçıbaşı (1990), “Çocuğun Değeri” adlı dokuz ülkeyi kapsayan karşılaştırmalı araştırmasında, çocukların ana-babaları tarafından en değerli görülen özellikleri sorulmuştur. Türkiye’de “itaat etme” en çok değer verilen (%60), “bağımsızlık ve kendine güven” ise en az değer verilen (%18) özellik olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik gelişme düzeyleri düşük olan ülkelerde benzer sonuçlar elde edilirken gelişmiş ülkelerin sonuçlarında “bağımsızlık ve kendine güven” vurgulanmıştır (Akt.:Kaya&Ulusoy&Aral).

Araştırmalara göre A.B.D.’de sınav kaygısı ile baş etmek durumunda olan öğrencilerin oranı % 20, Türkiye’de ise % 60-70 civarındadır. Bu nedenle sınav kaygısı ile ilgili bilgilerin ve başa çıkma teknikleri’nin kazandırılması ülkemiz için önem taşımaktadır (Sabah Gazetesi,Makale,08.Haziran.2007).

Zuhal Baltaş’ın ilkokul beşinci sınıflar üzerinde sınavın ne kadar stres verici etki yaptığını ortaya çıkarmak üzere yaptığı araştırma için İstanbul’da kendi öğrencilerine sınavsız ortaokula devam etme hakkı veren bir okulun öğrencileri denek

olarak seçilmiş, böylece benzer sosyo-ekonomik ve benzer sosyo-kültürel şartlara sahip ailelerin çocuklarında, sınava hazırlanmaya ve hazırlanmamaya bağlı olarak ortaya çıkan etkiler ve stres faktörü incelenmiştir. Sonuç olarak, stres puanlarının sınava hazırlananlarda değil, hazırlanmayanlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokul çocukları için stresi doğuran ana-babaların davranışıyla şekillenen bakış, üniversite adayları için olayı algılayış ve yorumlayış biçimi olabilir (Akt.:Baltaş&Baltaş,1987).

Van Boxtel,H. ve Mönks,F. (1992) araştırmasında, 93'ü üstün yetenekli, 12-15 yaşındaki 167 öğrenci arasında; 22 öğrenci yaratıcılık değerlendirmesinde vasatın üstü, 45 öğrenci vasatın altı, 26 öğrenci üstün yetenekli fakat başarısız, 74 öğrenci de kontrol grubu olarak dört gruba ayrılmıştır. Üstün yetenekli fakat başarısız öğrenciler; düşük akademik özgüven, yüksek sınav kaygısı, okul durumları hakkında kendini olumsuz değerlendiren, yönetim odağının kendi dışında olması, düşük motivasyon özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir (Akt.:Soner,1995).

Kasatura'nın (1998)144 başarılı, 144 tane de başarısız lise öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada, ailenin ekonomik sıkıntı çekmesinin, öğrencide güven duygusunun yok olup bunun yerine korku ve endişe duyguları geliştirmesine neden olduğu, bu durumda öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Kaygı ile ilgili yaptığı araştırmasında ise, okulda akademik başarılarına göre iki farklı gruba uyguladığı kaygı testlerinden elde edilen bulgulara göre yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan ve başarılı öğrencilerin kaygı düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik durumda olanlara göre daha yüksektir. Düşük sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin okul başarısı, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanlara göre daha düşüktür. Fakat düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmalarına rağmen okul başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergene (1994) tarafından yapılan araştırmada 17-22 yaşları arasındaki lise üçüncü sınıfta bulunan toplam 48 öğrenci ile sınav kaygısıyla başa çıkma programı'nın etkileri incelenmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri'nin kullanıldığı

uygulamada başa çıkma programı, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini azaltmakta etkili bulunmuştur.

Spielberger (1962), Amerikan üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmış ve okuma-öğrenme (akademik yetenekle) kaygı derecesi arasında ilişkiyi incelemiştir. Çok düşük ve çok yüksek yetenekli kimselerde, kaygı derecesiyle akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan orta yetenekli kimselerde, yüksek kaygı öğrencinin akademik başarısını düşürmüş ve az kaygılı öğrenciler daha başarılı olmuşlardır (Akt.:Cüceloğlu,1998).

1985-1986 yılları arasında bir rehberlik ve araştırma servisinin 5212 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir başka sonuç da, kız öğrencilerin erkeklerden kaygısının daha yüksek olmasıdır. Araştırmacılar tarafından bu durum kızlara okumak için verilen şansın erkeklerden daha az olduğu yönünde yorumlanmıştır (Akt.:Baltaş,1991). Cinsiyet ve kaygı düzeyi ile yapılan birçok araştırma sonucu da kızların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, kızların yapısından kaynaklanması olarak yorumlanmıştır (Yurtbay, 1996).

Kaygı konusunda yapılan bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre , öğrencinin okul başarısı çok yüksekse, kaygı düzeyinin yüksek veya düşük olması başarısını çok fazla etkilememektedir. Aynı şekilde okul başarısı çok düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyleri de onların başarısı üzerinde etkili olmamaktadır. Ancak ortada olan büyük çoğunluk için kaygı düzeyi başarıyı belirleyen temel bir faktördür (Baltaş, 1991).

Başarır(1990), fen ve endüstri meslek liseleri giriş sınavlarına giren 267 ortaokul son sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada sınav kaygısı düşük düzeyde olan öğrencilerin, yüksek sınav kaygısı gösterenlere göre giriş sınavlarında daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca düşük ve yüksek sınav kaygısı olan öğrenciler okul

başarıları açısından karşılaştırılmış, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin okul başarıları daha yüksek bulunmuştur (Akt.:Kulaksızoğlu,1999).

Yurtbay (1996), orta öğretim giriş sınavlarına öğrencilerin sınav kaygısı ile annenin reddi-kabulü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, 200 ilkokul beşinci sınıf öğrencisine sınav kaygısı ile Aile kabul ve Reddetme ölçeğini uygulamıştır. Buna göre annelerinin öğrenimi yüksek düzeyde olan kız öğrencilerin, annelerinin öğrenimi yüksek düzeyde olan erkeklere kıyasla toplam sınav kaygısı puanı ve duyuşsallık alt ölçek puanı daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve annenin çalışıyor olmasına göre kıyaslandığında annesi çalışan kızların annesi çalışan erkeklere kıyasla toplam sınav kaygısı ve duyuşsallık alt ölçek puanı daha yüksek bulunmuştur. Annenin saldırgan ve kinli davranışının toplam sınav kaygısının artışına neden olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu bulguları annelerin çocuklarının kaygı düzeylerini dikkate almadan kendi ideallerini gerçekleştirmek çabası içinde çocuklarına saldırgan, öfkeli davrandıkları ve sınav kaygılarını artırdıkları şeklinde yorumlamıştır.

Araştırmalar, yüksek kaygı durumunun özellikle orta zekalı bireylerin başarısında olumsuz rol oynadığını ortaya koymuştur (Baltaş & Baltaş, 1987).

Literatürde öğrencilerde ortaya çıkan sınav kaygısında ailelerin olumsuz tutumunun etkisi özellikle vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmada, lise son sınıflardan toplam 732 öğrenciye SCL 90 ve Zung Depresyon Envanterleri ÖSS öncesi ve sonrası dönemde araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek öğrenciler için ailenin mutlaka yüksek öğrenim görmesini istemesi hem sınav öncesi, hem de sınav sonrasında psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen önemli bir faktör olmaktadır. Araştırmacılar bu sonucu, ailelerin çocuklarına yüksek öğrenim konusunda sadece kendileri istedikleri için telkinde bulunmaları, öğrencinin isteklerini ve beklentilerini göz önünde tutmamaları, sınav öncesi ve sonrası psikiyatrik semptomatolojiyi artırıcı etkisi nedeniyle olumsuz bir tutum olarak yorumlanmıştır (Türkcan & Türkcan & Uygur, 1992).

Sınav kaygısının 15-20'li yaşlarda kronik strese, 50'li yaşlarda ise kalp hastalıklarının ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmiştir (<http://saglik.milliyet.com.tr>, 07.06.2007).

Efendi, Altıparmak ve Aydın'ın (1982), 9-14 yaş grubu çocuklarda stres verici yaşam olaylarının sıklığını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada 63 sorudan oluşan bir liste hazırlamışlardır. Bu listelerin oluşmasında Holmes ve Rahe (1967), Coddington (1972), Sorias (1982)'in yaşam listelerinden yararlanmışlardır. Uygulama alanı olarak İzmir seçilmiş ve 540 denek çalışmaya katılmıştır. Bu deneklerin 337 tanesi erkek, 203 tanesi kızdır. Özellikle 11-14 yaşta yığılma vardır. Araştırma sonunda yaşam olayları görülme sıklığına göre dizilmiştir. Buna göre önemli bir sınava hazırlanma (%44.92) ve önemli bir sınava girme (%38.27) stres verici en sık rastlanan yaşam olayları arasındadır.

Bilgin(2000), kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yaptığı araştırmasında, 600 alt sosyo-ekonomik düzeyden, 831 üst sosyo-ekonomik düzeyden 12-14 yaş arasındaki toplam 1431 öğrenciye Spielberger Kaygı Envanteri ile Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin yaşları yükseldikçe durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri düşmektedir. Ayrıca bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça durumluk kaygı düzeyleri düşmekte, benlik saygısı düzeyleri de artmaktadır (Akt.: Öztürk, 2003).

Ök (1990), 13-15 yaş grubundaki öğrencilerde kaygı düzeyi ile ilgili araştırmasında, yaş ilerledikçe kaygının yükseldiğini, erkeklere göre kızlarda kaygının yüksek olduğunu, olumsuz tutum ve davranış gösteren ailelerdeki çocukların daha kaygılı olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini kabul etmesiyle kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kendini olduğu gibi kabul etmeyen bireylerin daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya 471 kişi katılmış, Spielberg'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile aile tutum ve davranışlarını değerlendirmek için bir anket formu uygulanmıştır.

Ray (1988),sınav kaygısı,sınav kaygısının etkileri ve sağaltımını içeren 1562 meta-analitik çalışmanın sonucunu bütünleştirerek birtakım bulgular elde etmiştir. Bunlar; sınav kaygısının düşük performansa neden olduğu, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının, savunmasızlıklarının ve diğer kaygı tarzlarının bireylerin özsaygılarını etkilediğini bulmuştur. Sınav kaygısı düzeyleri, öğrencilerin alışkanlıkları, cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Kız ğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Düzenli ders çalışan öğrencilerin sınav kaygısı, sınavdan bir önceki akşam ders çalışan öğrencilerden düşük olduğu saptanmıştır (Akt.: Alyaprak,2006).

Galassi, Freerson ve Sharer (1981), sınav kaygısının oluşumunda rol oynayan özellikleri saptamak için yaptıkları araştırmada sınav kaygı düzeyinin % 7.9 olumlu düşünceler, %35.25 olumsuz düşüncelerden, %29.3 bedensel heyecanlanmadan, %28.34 subjektif rahatsızlıktan, %1.4 not tahmininden etkilendiğini bulmuşlardır (Akt.: Aslan,2005).

Başaran (1974), araştırmasında 7-11 yaş çocuklardaki psiko-sosyal gelişimin kızlarla erkekler arasında önemli farklılıklar gösterdiği ve bu farkların 7'den 11 yaşa doğru gittikçe arttığı, özellikle erinlik döneminde cinsiyet rollerinin ve rol beklentilerinin ayrılmasıyla bu farkların da arttığı tespit edilmiştir (Akt.:Kağıtçıbaşı,1996).

Drtkseoğlu (2002), 1419 devamlı ğrencisi bulunan bir ilköğretim okulunda 12-15 yaş grubundaki öğrencilere kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimlerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin aile içinde en çok dersleri konusunda baskı gördükleri, özellikle erkeklerin boş zamanlarını değerlendirme konusunda kızlara göre daha fazla baskıyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Kızlar, karşı cinsle ilişkiler konusunda belli oranda baskı görürken, erkekler genelde teşvik görmektedir. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulunda, kendi cinsleriyle ilişkileri tercih ettikleri saptanmıştır. Kızlar, %84,7 ile erkekler ise %65,3 ailede anneyi kendine en yakın bulduklarını, bunu kızlar %18,9 erkekler ise %20,0 ile kardeş ve kızlar % 10,8 ile erkeklerde %34,7 oranla baba takip etmektedir. Araştırmacı bu durumu ataerkil aile yapısının

özelliklerinin devam etmesine ve ailede çocukla ilgili sorumlulukların anne tarafından taşındığının bir göstergesi olarak yorumlamıştır.

İstanbul Üniversitesi'nin tüm fakültelerinden çeşitli nedenlerle Psikolojik Danışma Bölümü'ne başvurmuş öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada 90 kız, 175 erkek olmak üzere toplam 265 deneğe ergenlik dönemine girmeden önceki yaşadıkları belirtilere karşı duygusal tepkileri serbestçe yazmaları istenmiştir. Bu duygular ayrı ayrı gruplanmış, buna göre yaşadıkları belirtiler ve ergenlik dönemi hakkında önceden bilgisi olan tüm kızların %23'ünün, hiç bilgisi olmayanların % 25,5'inin tepkileri olumsuz bulunmuştur. Bilgisi olanların duygusal tepkisi genelde utanma, acizlik duygusu, üzüntü, çocukluğu tercih etme, sinirlilik ve huzursuzluk şeklinde ifade edilmiş, bilgisi olmayanların tepkisi korku, şaşkınlık, endişe duygularıyla belirtilmiştir. Erkeklerin ise %53'ünün ilk tepkilerinin olumlu olduğu, %36'sının hatırlamadığı ve % 9.7'sinin olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından toplumun kadına karşı olan olumsuz bakış açısıyla ilgili olduğu ve bu nedenle kızların bu belirtilere olumsuz duygusal tepkiler göstermesinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır (Ekşi,1990).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişki erinlik döneminde incelenmiştir. Araştırma, İlişkisel Tarama Modeli'nde yapılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olup, bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verilecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2005).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; İstanbul ili Kadıköy İlçesi'ndeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerdir.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy İlçesi'nde faaliyet gösteren, orta sosyo-ekonomik düzeydeki, beş devlet ilköğretim okulunda, 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 123'ü kız, 120'si erkek, toplam 243 öğrenci oluşturmaktadır.

SINIF	CİNSİYET		TOPLAM
	Kız	Erkek	
6.....	41.....	40.....	81
7.....	36.....	42.....	78
8.....	45.....	39.....	84
<u>Toplam :</u>	122.....	121.....	243

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Bireye Yönelik Bilgi Formu

Araştırmanın verileri için örneklem grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerini saptamak, aileleri, özgüvenleri ve sınava yönelik tutumları hakkında genel bir bilgi almak için tarafımdan geliştirilen Bilgi Formu uygulanmıştır.

Bireye Yönelik Bilgi Formu; Demografik özellikler, aile ile ilgili genel bilgi, aile ile öğrenci arasındaki ilişki, öğrencinin özgüveni, ders durumu ve sınava yönelik tutumu ile ilgili genel bir bilgi almaya yönelik toplam 23 soruyu içermektedir (*Ek 1*).

3.3.2 Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Stanley Coopersmith tarafından 1967 yılında geliştirilmiş olup bütün yaşlar için uygulanabilmektedir. Bireyin çeşitli alanlarda kendi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan ölçeğin içindeki benlik saygısı kavramı bireyin kendi için onayladığı ya da onaylamadığı bazı özellikleriyle de ilgilidir. Bu ölçekte kullanılan benlik saygısı tanımının üç özelliği vardır;

- Benlik Saygısı kişinin kendisiyle ilgili genel değerlendirmeyi yansıtan bir yargıdır.
- Bu yargının göreceli olarak sürekliliği vardır ve hemen değişmeme özelliğine sahiptir.
- Bu yargı kişinin yaşına, cinsiyetine ve sosyal rollerine bağlı çeşitli konularına göre farklılaşabilir.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, “Bana uygun” ve “Bana uygun değil” şeklinde soru formuna işaretlenebilen 25 maddeden oluşan bir kağıt kalem testidir. Bu maddelerde bireyin hayata bakış açısı, aile ilişkileri, sosyal ilişkileri ve dayanma gücü ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her yanıtta verilen puanlar 1 yada 4 olarak

değişmektedir. Farklı yanıtlar, boş bırakılan ya da her iki seçeneğin de işaretlendiği maddeler 0 puan almaktadır. Puanlar 0-25 yada 0-100 şeklinde değişmekte, yüksek puan yüksek benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Alt faktörleri olmayan bu envanter toplam (global) özsaygıyı ölçer.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Turan ve Tufan tarafından 1987'de yapılmıştır. İkizoğlu'nun çalışmasında ölçeğin güvenilirlik çalışmasının Turan tarafından 30 kanserli hasta üzerinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Hastalara on beş gün arayla bu ölçek uygulanmış ve "Test-tekrar test" sonunda $r = 0.65$ sonucu önemli bulunmuştur. Ayrıca yine Tufan tarafından Mart 1987'de Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu ikinci sınıf öğrencilerinden 56 kişilik bir gruba on beş gün arayla uygulanarak "Test-tekrar test" sonucunda $r = 0.76$ bulunmuştur (Akt; Hüsman, 2006).

Benlik saygısı (self-esteem) kişinin kendini kabul etmesi, değer vermesi, kendine güven ve saygı duyması, psikolojik açıdan etkin olmasını sağlayan temel belirleyicilerden birisidir (Akt.: Torucu, 1992). Özgüven kavramı, özsaygı yerine de kullanılabilir (Akagündüz, 2006). Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler sosyal ilişkilerinde, okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar. Özsaygı düzeyi düşük öğrenciler ise kendilerine daha az güven duyarlar ve istenilen şeyleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar (Aydın, 2006). Bu belirtilen özelliklerinden dolayı Benlik Saygısı (Özgüven) araştırma konusuna en uygun envanter olduğu düşüncesinden hareketle, çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır (Ek 2).

3.3.3 Sınav Kaygısı (Tutumu) Envanteri

Araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974-1979 yılları arasında Güney Florida Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmayla oluşmuş ve ilk kez 1980 yılında yayınlanmış psikometrik bir ölçektir. Necla Öner ve Deniz Albayrak Kaymak tarafından da 1986 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini ve sınav

tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek “Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri”nin sürekli kaygı ölçeğine çok benzer.

Sınav Kaygısı Envanteri Liebert ve Morris’in önerdiği iki kavramdan yararlanılarak oluşturulmuştur. Birbirinden farklı iki boyutu temsil eder. Bunlar Kuruntu (worry) ve Duyuşsallık (emotionality) ya da Heyecansallık olup envanterin iki alt testidir.

Kuruntu sınav kaygısının bilişsel (zihinsel) yönüdür. Bireyin genellikle kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz iç konuşmalarını içerir. ”Ya yapamazsam;ya başaramazsam!” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına neden olan bir süreçtir. Yüksek sınav kaygılı olan kişilerin sıklıkla yaşadıklarını ifade ettikleri bir olgu olup “kendimi veremiyorum”, “ya bu sınavdan iyi sonuç alamazsam?”, “zaten beceriksiz biriyim” gibi iç konuşmalar buna örnek olarak verilebilir.

Duyuşsallık ya da heyecansallık, sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar duyuşsallık belirtileridir.

Sınav Kaygısı Envanteri bir soru formu ile yanıt formundan oluşur. Bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve bu maddelerin karşısında dört seçenek yer almaktadır. Bunlar; (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman şeklindedir. Toplam 20 envanter maddesinden sekizi kuruntu (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) ,on ikisi de (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19) duyuşsallık alt testlerini oluşturur. Ölçmede üç ayrı puan elde edilir; kuruntu puanı (SKE-K), duyuşsallık puanı (SKE-D) ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da tüm test puanı (SKE-T)’dir. Puanlama yapılırken her seçeneğin puan ağırlığı o seçeneğe verilen rakamla belirlenir. Yanıtların ağırlığı en az “1” en çok “4” puan olmaktadır. Kuruntu alt testinin puanları 8 ile 32 arasında değişebilirken duyuşsallık alt testinde 12 ile 48 arasında değişmektedir. En düşük toplam test puanı ise 20, en yüksek toplam test

puanı ise 80'dir. Envanterde ters madde olarak sadece "sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim" şeklindeki birinci verilmiştir. Bu maddenin yanıtının ağırlığı sıralamada tersine çevrilerek ya da verilen yanıt 5'den çıkarılarak $5-1=4$ hesaplanır. Çünkü hiç bir zaman seçeneğinin puan ağırlığı 4 olup yüksek kaygıyı gösterir. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir.

Değerlendirmede boş bırakılan ya da geçersiz yanıtların sayısı ikiden fazla, her bir alt test için birden fazla ise form puanlanamaz.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin özgün Amerikan formu güvenilir ve geçerlidir. Envanter maddelerinin homojenliği ve içtutarlılığı .92 ve üzerinde olan Cronbach alfa değerleriyle ve .60 ve üzerinde olan madde toplam puan korelasyonlarıyla desteklenmiştir. Envanter puanlarının zaman içindeki değişmezliği iki hafta ile altı ay aralıklarıyla uygulanan test-tekrar test yaklaşımı ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğiyle saptanmıştır. Elde edilen .81 ile .62 arasındaki korelasyon katsayıları puan değişmezliğinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. 1983-1986 yılları arasında Necla Öner'in yönetiminde Boğaziçi Üniversitesi'nde envanterin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkçeleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanterinin homojenlik, içtutarlık ve puan değişmezliği sınanarak saptanmış, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden 434'ü kız, 597'si erkek (yaş 13-22) öğrencinin sınav kaygısı puanları üzerinden yapılan işlemler sonucu güvenilirliği sağlanmıştır. Cronbach alfa değerleri en yüksek ve en düşük olarak .89 ile .73 arasında bulunmuştur.

En yüksek güvenilirlik katsayıları .89 ile .84 Tüm test puanlarından ve üniversite örnekleminde elde edilmiştir. Duyusallık alt testinin, kuruntu alt testinden biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplam grup alfa değerleriyle ölçeğin genel içtutarlılığı ve homojenlik düzeyinin doyurucu olduğu gösterilmiştir. Test-tekrar test korelasyon kat sayıları aynı gün ile üç hafta arasında değişen sürelerde yapılan uygulamalardan çıkarılarak .90 ile .70 üzerinde bulunmuştur. Bu da ölçeğin zamana karşı güvenilirliğini göstermektedir. Geçerlik çalışmaları için

kavramsal geçerlik yöntemi kullanılmış ve Sınav Kaygısı Envanterinin genel kaygı ve çeşitli kişilik ölçekleriyle olan ilişkisine bakılmıştır. Buna göre elde edilen veriler ölçeğin geçerliğini desteklemiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri, lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olsa da Türkçe uyarlamasında on yaş ve üzeri öğrencilere de uygulanabilecek hale getirilmiştir (Akt;Öner, 1990; 2006), (Ek 3).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni alınarak uygulama yapılan okullardaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin ders programını aksatmayacak şekilde ayarlanmış ve sınıf ortamında tarafımdan random olarak seçilen öğrencilere sırası ile önce Bireye Yönelik Bilgi Formu, sonra da Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Ancak envanterler sınıflarda uygulanmaya başlamadan önce C okulundan 21 kişilik bir gruba pilot çalışma yapılmıştır. Envanterler bireylerin kendi kendilerine yapabilecekleri şeklinde düzenledikleri için grup halinde uygulama tercih edilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri, ilk uygulamada öğrencilerin okul yazılı sınavlarından önce yapılmış, ikinci uygulama ise aynı öğrencilere sınavlarının bitiminden sonra yapılmıştır. Böylece sınav öncesi ve sınav sonrası olmak üzere ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara objektif yanıtlar verebilmesi için envanter üzerindeki kaygı sözcüğü kaldırılmıştır.

Uygulama yapılan okullarda rehber öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş, öğrenciler ise ölçekleri yazılı ve sözlü verilen yönergeler doğrultusunda yanıtlamışlardır. Sözlü olarak verilen bilgilerde yönlendirici olmamaya çalışılmıştır. Envanterlerin yanıtlanmasında zaman kısıtlaması olmamış, ancak uygulama ortalama 25 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan okulların ve öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.5 Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 10.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (Ortalama, Standart sapma) yanısıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Oneway Anova testi ve farklılığa neden çıkan grubun tespitinde Tukey HSD testi, iki grup değerlendirmelerinde ise Student T Testi kullanılmıştır. Puanlar arası ilişkilerin değerlendirmesinde Pearson Korelasyon Analizi, Ölçeklerin geçerlilik değerlendirmelerinde Reliability analizi kullanılmıştır. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırma 20.12.2006 ile 26.01.2007 tarihleri arasında toplam 243 denek ile beş okul ve üç sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. A okulundan 82 (%33,7) öğrenci, B okulundan 45 (%18,5) öğrenci; C okulundan 23 (% 9,5) öğrenci; D okulundan 55 (%22,6) öğrenci ve E okulundan 38 (%15,6) öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır.

Tablo 1. Okullara Ve Sınıflara Göre Dağılımlar

		N	%
Okul	A okulu	82	33,7
	B okulu	45	18,5
	C okulu	23	9,5
	D okulu	55	22,6
	E okulu	38	15,6
Sınıf	6. sınıf	81	33,3
	7. sınıf	78	32,1
	8.sınıf	84	34,6
Toplam		243	100

Sınıflara göre dağılımlara bakıldığında 6.sınıf 81 (%33,3) denek; 7.sınıf 78 (%32,1) denek ve 8.sınıftan 84 (%34,6) denek mevcuttur.

Tablo 2. Demografik Özelliklere Göre Dağılımlar (N=243)

		N	%
Cinsiyet	Kız	123	50,6
	Erkek	120	49,4
Kaçıncı çocuk	1. çocuk	122	50,2
	2. çocuk	82	33,7
	3. çocuk	31	12,8
	4. çocuk ve üzeri	8	3,3
Kardeşinin varlığı	Var	188	77,4
	Yok	55	22,6
Cevabı evet ise; kardeşiyle ilişkisi	İyi	175	72,0
	İyi değil	15	6,2
	Cevapsız	53	21,8
Oturulan evin kira olması durumu	Evet	73	30,0
	Hayır	170	70,0
Evinde kendine ait çalışma odasının varlığı	Var	207	82,2
	Yok	36	14,8

Çalışmaya alınan deneklerin 123'ü (%50,6) kız ve 120'si (%49,4) erkektir. Ailede 1.çocuk olma durumu 122 (%50,2) denekte; 2.çocuk olma durumu 82 (%33,7) denekte; 3.olma durumu 31 (%12,8) denekte ve 4.çocuk ve üzeri olma durumu ise 8 (%3,3) denekte mevcuttur.

Deneklerin 188'inin (%77,4) kardeşi vardır. Bu deneklerin % 72'si kardeşi ile iyi geçiniyor; % 6,2'si iyi değil ve % 21,8 ise cevapsızdır.

Öğrencilerin % 70'i kendi evinde oturmaktadır; evinde kendine ait odası olan % 82,2 denek mevcuttur.

Tablo 3. Anne ve Babaya Yönelik Değerlendirmeler (N=243)

		N	%
Anne ve babanın ayrı olma durumu	Evet	23	9,5
	Hayır	220	90,5
Anne veya babasından	Öz	234	96,3
	Üvey	9	3,7
Anne veya babadan yaşamını yitiren	Var	10	4,1
	Yok	233	95,9
Anne veya babanın sağlık sorunu	Var	23	9,5
	Yok	220	90,5
Annenin öğrenim durumu	İlkokul	48	19,8
	Ortaokul	44	18,1
	Lise	107	44,0
	Üniversite	36	14,8
	Diğer	8	3,3
Babanın öğrenim durumu	İlkokul	41	16,9
	Ortaokul	39	16,0
	Lise	79	32,5
	Üniversite	81	33,3
	Diğer	3	1,2
Annenin çalışma durumu	Evet	87	35,8
	Hayır	156	64,2
Babanın çalışma durumu	Evet	229	94,2
	Hayır	14	5,8
Anne veya babanın okuldaki toplantı ve görüşmelere katılımı	Evet	240	98,8
	Hayır	3	1,2
Cevabı evet ise kim ?	Anne	153	63,8
	Baba	25	10,4
	Anne - Baba	62	25,8

Öğrencilerin 23'ü (%9,5) nün annesi ve babası ayrıdır; 234 (%96,3) annesi ve babası özdür. Öğrencilerin 10'unun (%4,1) anne veya babasından biri yaşamını yitirmiştir. Anne veya babasının sağlık sorunu olan 23 (%9,5) öğrenci mevcuttur.

Annenin eğitim durumuna bakıldığında % 19,8'i ilkokul, %18,1'i ortaokul; %44'ü lise; % 14,8'i üniversite ve %3,3 diğer okul mezunudur. Babanın eğitim durumuna bakıldığında ise; % 16,9'u ilkokul, %16'sı ortaokul; %32,5'i lise; %33,3'ü üniversite ve %1,2 diğer okul mezunudur.

Annenin çalışma durumu %35,8 oranında; babanın çalışma durumu ise %94,2 oranındadır. Anne ve babaların okulda düzenlenen toplantılara katılma durumu %98,8 oranındadır; katılanların % 63,8'i anne; % 10,4'ü baba ve % 25,8'i ise anne ve baba şeklindedir.

Tablo 4. Dersler İle İlgili Soruların Değerlendirmesi(N=243)

		N	%
Derslerinle ilgilenen	Var	201	82,7
	Yok	42	17,3
Varsa; genellikle kim	Anne	81	40,3
	Baba	25	12,4
	Kardeş	48	23,9
	Anne- baba	26	12,9
	Diğer	21	10,4
Ders durumu	Zayıf	11	4,5
	Orta	71	29,2
	İyi	100	41,2
	Pekiyi	61	25,1
Derslere katılımı	Evet	218	89,7
	Hayır	25	10,3
Sınavlarda aşırı heyecanlanma	Evet	118	48,6
	Hayır	125	51,4
Hangi derslerin sınavında aşırı heyecan var	Matematik	15	6,2
	Fen	6	2,5
	Diğer	8	3,3
	Mat/diğer	11	4,5
	Fen/diğer	13	5,3
	Hepsi	52	21,4
	Cevapsız	138	56,8
Neler yaşandığı	Zihinsel belirtiler	27	11,1
	Fizyolojik belirtiler	15	6,2
	Psikolojik belirtiler	15	6,2
	Cevapsız	186	76,5
Niçin bu derslerin sınavında aşırı heyecan var	Konuların anlaşılmaması	9	3,7
	Önyargılı yaklaşım	12	4,9
	Öğretmene bağlı memnuniyetsizlik	2	0,8
	Ders çalışmama durumu	2	0,8
	Sınav sonucuna odaklanma	23	9,5
	Diğer faktörlere bağlı	33	13,6
	Cevapsız	162	66,7

Öğrencilerin %82,7'si dersleriyle ilgilenildiğini ifade etmiştir; İlgilenenler ise % 40,3 oranında anne; % 12,4 oranında baba; %23,9 oranında kardeş, % 12,9 oranında anne ve baba ve % 10,4 oranında diğer kişilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Derslerdeki başarı durumuna bakıldığında; öğrencilerin % 4,5 zayıf; %29,2 oranında orta; % 41,2 oranında iyi ve % 25,1 oranında ise pekiyi olduğu ifade edilmiştir. Derslere katılım %89,7 oranındadır. Sınavlarda aşırı heyecan duyma oranı % 48,6'dır. Hangi dersin/derslerin sınavında aşırı heyecanlanıyorsunuz sorusuna ise; % 6,2'i matematik; % 2,5 Fen; %3,3 diğer dersler; % 4,5'i matematik ve diğer dersler; % 5,3'ü fen ve diğer dersler; % 21,4'ü hepsi ve %56,8'i ise cevap vermemiştir. Aşırı heyecanlananların % 11,1'i zihinsel belirtiler yaşadıklarını; % 6,2'si fizyolojik belirtiler yaşadıklarını ve % 6,2'si psikolojik belirtiler yaşadıklarını belirtmişler, % 76,5'i ise cevap vermemiştir.

Neden aşırı heyecanlandıklarını ise; %3,7'si konuların anlaşılmasından; %4,9'u önyargılı yaklaşımdan; % 0,8'i öğretmene bağlı memnuniyetsizlikten; %0,8'i ders çalışmaktan; % 9,5'i sınav sonucuna odaklandıklarından ve %13,6'sı diğer faktörlerden olduğunu ifade etmişler; % 66,7'si ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 5. Psikolojik Faktörlere İlişkin Soruların Dağılımı (N=243)

		N	%
Kendini genellikle yalnız hissetme durumu	Evet	52	21,4
	Hayır	191	78,6
Çevredeki kişilerle iletişim kurabilme durumu	Evet	228	93,8
	Hayır	15	6,2
Sorunu olduğunda genellikle kiminle paylaştığı	Anne	112	46,1
	Kardeş	27	11,1
	Öğretmen	1	0,4
	Baba	5	2,1
	Arkadaş	62	25,5
	Anne – baba	34	14,0
	Diğer	2	0,8
Günlük tutma durumu	Evet	61	25,1
	Hayır	182	77,9
İlgilendiği herhangi bir etkinlik	Evet	205	84,4
	Hayır	38	15,6

Öğrencilerin % 21,4'ü kendisini genellikle yalnız hissettiğini; % 6,2'si çevresiyle iletişim kuramadığını ifade etmiştir. Sorunu olduğunda % 46,1'i annesi ile paylaştığını; % 11,1'i kardeşi ile paylaştığını; % 0,4'ü öğretmeni ile; % 2,1'i baba ile; % 25,5'i arkadaşı ile; % 14'ü anne ve babası ile ve % 0,8'i diğerleri ile paylaştıklarını yazılı olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin % 25,1'i günlük tutmaktadır; % 84,4'ü ise müzik, spor, resim gibi ilgilendiği etkinlikler olduğunu ifade etmiştir.

Coopersmith Benlik Saygısı envanterine verilen cevapların dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Coopersmith Benlik Saygısı Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı (N=243)

	Bana uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%
Sık sık keşke başka birisi olsam diye düşünürüm	67	27,6	176	72,4
Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir	76	31,3	167	68,7
Eğer elimde olsaydı kendimdeki bir çok şeyi değiştirmek isterdim	124	51,0	119	49,0
Karar vermede fazla zorluk çekmem	159	65,4	84	34,6
İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar	226	93,0	17	7,0
Evde kolayca moralim bozular	75	30,9	168	69,1
Yeni şeylere kolay alışamam	91	37,4	152	62,6
Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim	223	91,8	20	8,2
Ailemin benden beklentisi çok fazla	164	67,5	79	32,5
Ailem genellikle duygularıma önem verir	197	81,1	46	18,9
Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim	68	28,0	175	72,0
Benim yerimde olmak oldukça zordur	112	46,1	131	53,9
Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum	93	38,3	150	61,7
Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederler	180	74,1	63	25,9
Kendimi yetersiz buluyorum	81	33,3	162	66,7
Sık sık evden uzaklaşmayı düşünürüm	50	20,6	193	79,4
Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam	57	23,5	186	76,5
Başkaları kadar güzel/yakışıklı değilim	57	23,5	186	76,5
Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem	180	74,1	63	25,9
Ailem benim duygularımı anlar	205	84,4	38	15,6
Çok sevilen bir kimse değilim	24	9,9	219	90,1
Genellikle ailemin beni dışladığını sanıyorum	20	8,2	223	91,8
Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar	37	15,2	206	84,8
Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam	112	46,1	131	53,9
Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum	36	14,8	207	85,2

Tablo 7. Sınav Öncesi Uygulanan Sınav Tutumu Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı (N=243)

Sınav Tutumu Envanteri	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	32	13,2	94	38,7	48	19,8	69	28,4
O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	68	28,0	98	40,3	41	16,9	36	14,8
Önemli sınavlarda donup kalırım	98	40,3	94	38,7	30	12,3	21	8,6
Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	155	63,8	58	23,9	14	5,8	16	6,6
Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	94	38,7	84	34,6	39	16,0	26	10,7
Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	104	42,8	86	35,4	22	9,1	31	12,8
Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim	125	51,4	72	29,6	28	11,5	18	7,4
Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	87	35,8	105	43,2	24	9,9	27	11,1
Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim	149	61,3	60	24,7	16	6,6	18	7,4
Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	169	69,5	45	18,5	14	5,8	15	6,2
Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	104	42,8	74	30,5	35	14,4	30	12,3
Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	155	63,8	64	26,3	11	4,5	13	5,3
Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	87	35,8	100	41,2	33	13,6	23	9,5
Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	79	32,5	101	41,6	37	15,2	26	10,7
Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	96	39,5	34	14,0	20	8,2	93	38,3
Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	77	31,7	107	44,0	29	11,9	30	12,3
Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	110	45,3	81	33,3	30	12,3	22	9,1
Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim	71	29,2	98	40,3	34	14,0	40	16,5
Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam	110	45,3	86	35,4	27	11,1	20	8,2
Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	122	50,2	59	24,3	41	16,9	21	8,6

Tablo 8. Sınav Sonrası Uygulanan Sınav Tutumu Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı (N=243)

Sınav Tutumu Envanteri	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	26	10,7	100	41,2	56	23,0	61	25,1
O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	87	35,8	106	43,6	38	15,6	12	4,9
Önemli sınavlarda donup kalırım	115	47,3	90	37,0	29	11,9	9	3,7
Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	168	69,1	53	21,8	11	4,5	11	4,5
Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	90	37,0	101	41,6	39	16,0	13	5,3
Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	97	39,9	102	42,0	27	11,1	17	7,0
Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim	127	52,3	73	30,0	32	13,2	11	4,5
Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	93	38,3	106	43,6	30	12,3	14	5,8
Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim	149	61,3	59	24,3	24	9,9	11	4,5
Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	171	70,4	51	21,0	11	4,5	10	4,1
Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	83	34,2	102	42,0	35	14,4	23	9,5
Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	169	69,5	53	21,8	15	6,2	6	2,5
Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	87	35,8	106	43,6	36	14,8	14	5,8
Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	86	35,4	101	41,6	31	12,8	25	10,3
Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	102	42,0	37	15,2	26	10,7	78	32,1
Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	86	35,4	99	40,7	42	17,3	16	6,6
Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	111	45,7	87	35,8	28	11,5	17	7,0
Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim	69	28,4	104	42,8	40	16,5	30	12,3
Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam	126	51,9	74	30,5	28	11,5	15	6,2
Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	119	49,0	79	32,5	28	11,5	17	7,0

Sınav öncesinde ve sınav sonrasında uygulanan Sınav Tutumu Envanterine verilen cevapların dağılımları Tablo 7 ve Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 9. Uygulanan Envanterlerin Puanlarının Dağılımı

		Min-Max	Ort \pm SD
Coopersmith Global Benlik Saygısı Puanı		16-100	72,11 \pm 16,62
Sınav öncesi	SKE-T	20-75	38,38 \pm 12,50
	SKE-K	8-32	14,79 \pm 5,03
	SKE-D	12-48	23,59 \pm 8,16
Sınav sonrası	SKE-T	20-80	36,73 \pm 12,03
	SKE-K	8-32	13,79 \pm 4,82
	SKE-D	12-48	22,93 \pm 7,85

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsalılık Puanı

Coopersmith Global Benlik Saygısı Puanı 16 ile 100 arasında puanlar almakta olup ortalama puan 72,11 \pm 16,62 olarak saptanmıştır.

Sınav öncesi Sınav Tutumu Envanterinin tüm test puanları 20-75 arasında değişmekte olup ortalama puan 38,38 \pm 12,50; Kuruntu puanları 8 ile 32 arasında değişmekte olup ortalama puan 14,79 \pm 5,03 ve duyuşsalılık puanları ise 12 ile 48 arasında değişmekte olup ortalama puan 23,59 \pm 8,16’dır.

Sınav sonrası Sınav Tutumu Envanterinin tüm test puanları 20-80 arasında değişmekte olup ortalama puan 36,73 \pm 12,03; Kuruntu puanları 8 ile 32 arasında değişmekte olup ortalama puan 13,79 \pm 4,82 ve duyuşsalılık puanları ise 12 ile 48 arasında değişmekte olup ortalama puan 22,93 \pm 7,85’dir.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sınav Tutumu Envanterine

Ait Geçerlilik Güvenilirlik Analizi Değerlendirme Sonuçları

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin değerlendirmesine ait oluşturulan 25 soruluk anketin toplam puanının geçerlilik güvenilirlik değerlendirmesi yapıldı. Bununla öğrencilere sınav öncesinde ve sınav sonrasında Sınav Tutumu Envanteri uygulaması yapılmıştır. Bu envanterin tüm test puanları, kuruntu puanları ve duyusallık puanlarının geçerlilik güvenilirlik analizi yapılmıştır. Anketlere uygulanan geçerlilik güvenilirlik analizi sonuçlarına göre uygulanan anketler geçerli ve güvenilir bulunmuş olup değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmayacağını tespit etmekte kullanılır.

Tablo 10. Geçerlilik Güvenilirlik Değerlendirmesi

	İç tutarlılık (r)
Coopersmith Global Benlik Saygısı Puanı	0,7713
Sınav Öncesi “Sınav Tutumu Envanteri”	
Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı	0,9237
Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı	0,8221
Sınav Tutumu Envanteri Duyusallık Puanı	0,8935
Sınav Sonrası “Sınav Tutumu Envanteri”	
Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı	0,9354
Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı	0,8674
Sınav Tutumu Envanteri Duyusallık Puanı	0,9084

Coopersmith ölçeği değerlendirmesine ait 25 sorunun Cronbach alfa katsayısı 0.7713 bulunmuş olup, anket geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Sınav Tutumu Envanteri'ne ise iki kez bakılmış sınav öncesinde; envanterin tüm test puanlarına ait 20 sorunun Cronbach alfa katsayısı 0.9237 olarak; kuruntu alt boyutuna ait 8 sorunun Cronbach alfa katsayısı 0.8221 olarak ve duyusallık alt boyutuna ait 12 sorunun Cronbach alfa katsayısı ise 0.8935 olarak saptanmıştır; sınav sonrasında envanterin tüm test puanlarına ait 20 sorunun Cronbach alfa katsayısı 0.9354 olarak; kuruntu alt boyutuna ait 8 sorunun Cronbach alfa katsayısı 0.8674 olarak ve duyusallık alt boyutuna ait 12 sorunun Cronbach alfa katsayısı ise 0.9084 olarak saptanmıştır; Sınav Tutumu Envanteri de alt boyutlarda geçerli ve güvenilir dir.

Tablo 11. Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınav Öncesi ve Sonrasına Göre Dağılımlarının Değerlendirmesi

	Sınav Öncesi	Sınav Sonrası	
	Puanlar	Puanlar	p
	Ort ± SD	Ort ± SD	
SKE-T	38,38 ± 12,50	36,72 ± 12,03	0,001***
SKE-K	14,79 ± 5,03	13,79 ± 4,82	0,001***
SKE-D	23,59 ± 8,16	22,93 ± 7,85	0,040*

***p<0,001

*p<0,05

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

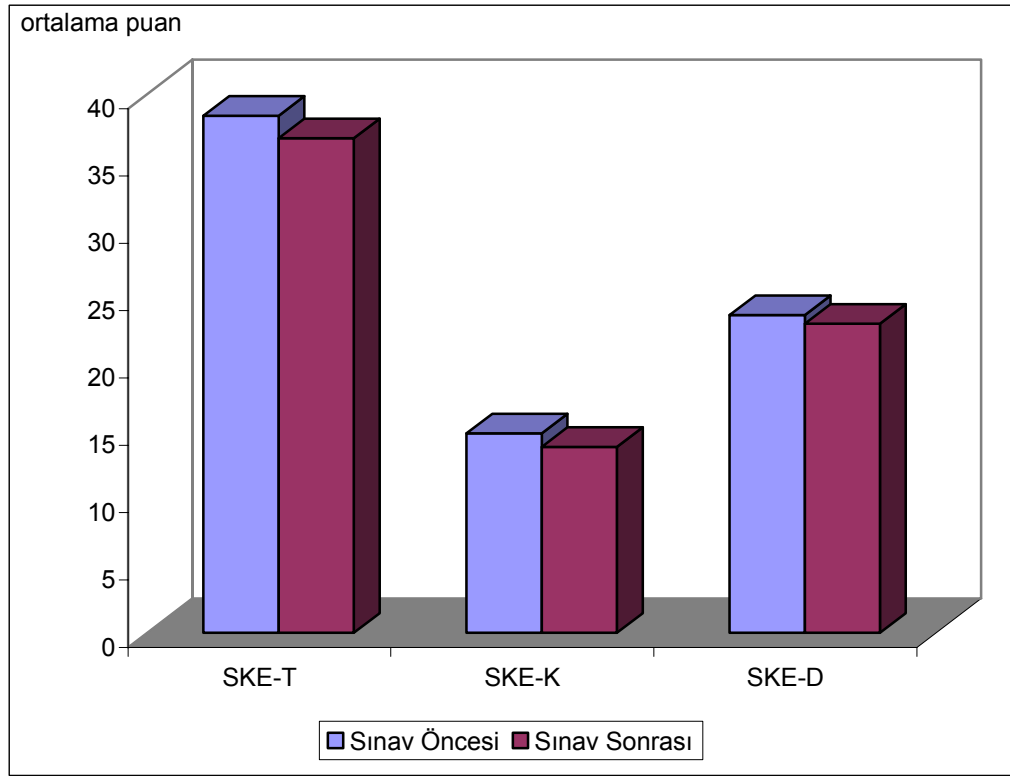
SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyusallık Puanı

Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanlarında sınav öncesine göre sınav sonrasında görülen düşüş istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$).

Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanları da sınav öncesine sınav sonrasındaki düşüşleri istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlıdır ($p<0,001$).

Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanlarında da sınav öncesine sınav sonrasında düşme yönünde görülen değişimler istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlıdır ($p<0,05$), (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Sınav Tutumu Envanteri Sınav Öncesine Göre Sınav Sonrası Değişimleri

Tablo 12. Coopersmith Global Benlik Saygısı Ölçeği Puanını İle Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi

		Coopersmith Global Benlik Saygısı Puanı	
		r	p
Sınav öncesi	SKE-T	-0,562	0,001***
	SKE-K	-0,606	0,001***
	SKE-D	-0,489	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	-0,534	0,001***
	SKE-K	-0,548	0,001***
	SKE-D	-0,482	0,001***

***p<0,001

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşallık Puanı

Sınav Öncesi;

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri duyuşallık puanı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Sınav Sonrası;

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Tablo 13. Yaş Gruplarına Göre Coopersmith Global Benlik Saygısı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

	YAŞ				p
	11 yaş Ort ± SD	12 yaş Ort ± SD	13 yaş Ort ± SD	14 yaş Ort ± SD	
Coopersmith Global Benlik saygısı Puanı	80,52±12,76	73,85±17,18	70,73±15,91	68,94±17,49	0,008**
Sınav Öncesi					
SKE-T	34,10±10,88	38,58±14,50	39,19±11,59	39,08±12,56	0,236
SKE-K	12,61±3,90	14,81±5,81	15,25±4,78	15,14±4,100	0,074
SKE-D	21,48±7,54	23,77±9,34	23,94±7,55	23,94±8,24	0,497
Sınav Sonrası					
SKE-T	31,93±9,15	37,00±14,60	38,28±11,59	36,68±11,26	0,092
SKE-K	11,45±3,23	14,17±5,99	14,51±4,66	13,65±4,38	0,021*
SKE-D	20,48±6,33	22,83±9,21	23,77±7,65	23,03±7,53	0,257

* $p<0,05$

** $p<0,01$

SKE-T: Sınav Kaygısı Tutumu Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Kaygısı Tutumu Kuruntu Puanı

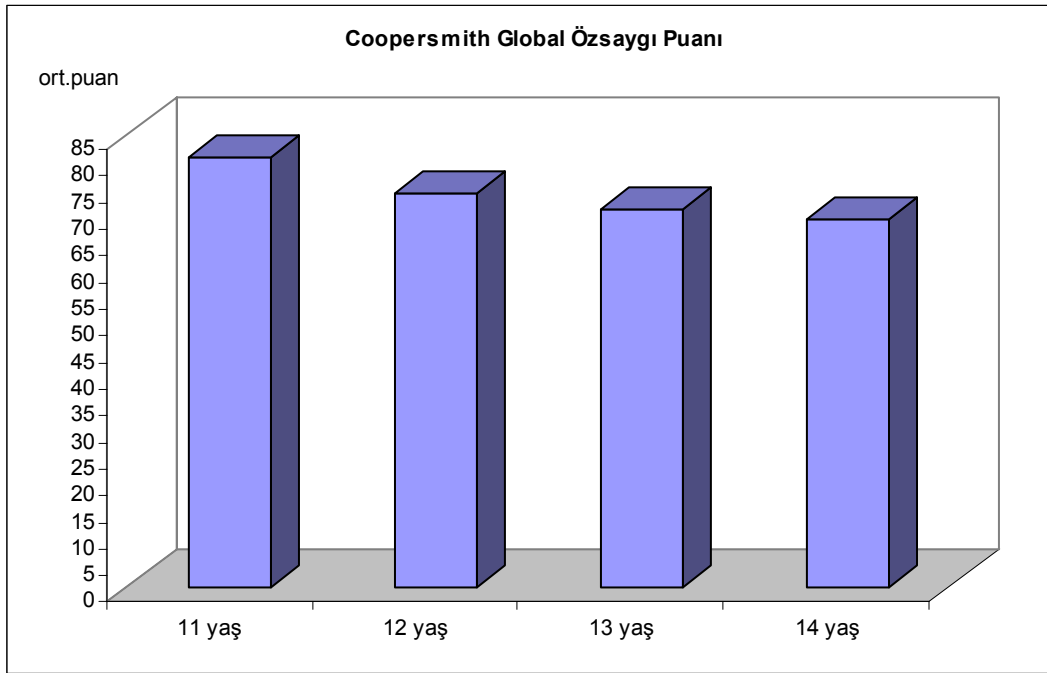
SKE-D: Sınav Kaygısı Tutumu Duyusallık Puanı

Coopersmith Global Benlik Saygısı puanı yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). 11 yaş grubu öğrencilerin puanları 13 yaş ve 14 yaş öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p:0,021$,

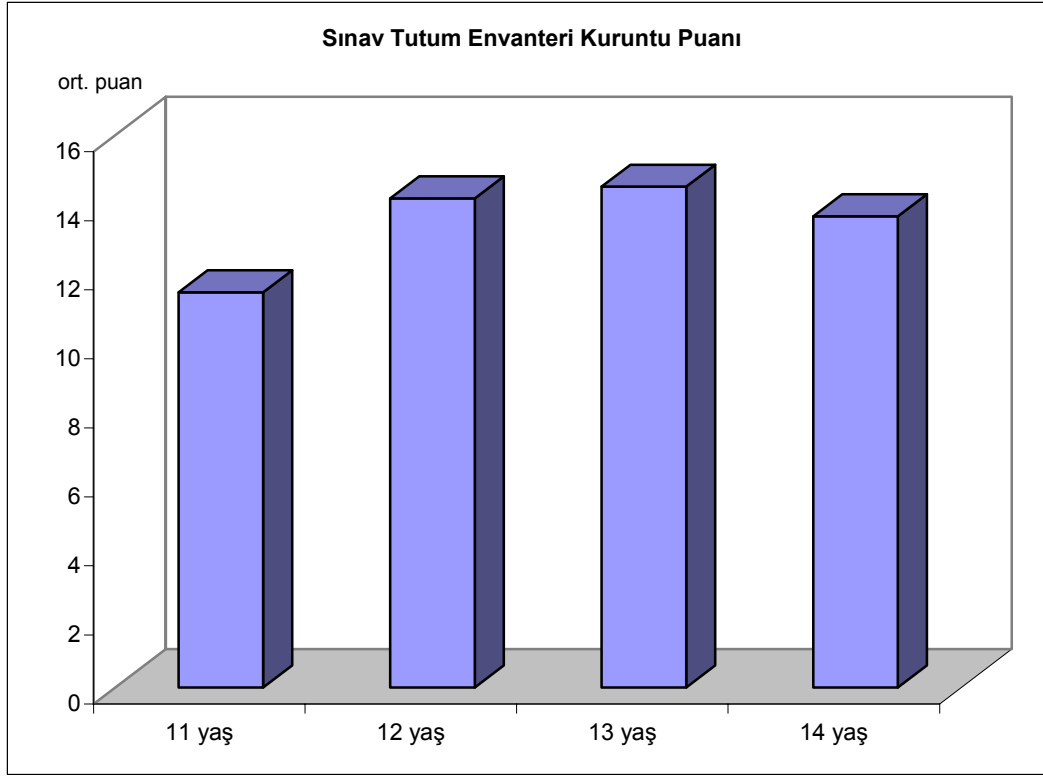
p:0,005). Diğer yaş gruplarının Coopersmith Global Benlik Saygısı puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 2).

Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları; kuruntu puanları ve duyuşsallık puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları ve duyuşsallık puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0,05$); kuruntu puanı yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$); 11 yaş grubunun kuruntu puanı 13 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($p:0,011$); diğer yaş gruplarının kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 3).



Şekil 2. Coopersmith Global Özsaygı Puanının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı



Şekil 3. SKE Kuruntu Puanının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 14: Cinsiyetlere Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Cinsiyet		P
		Kız	Erkek	
		Ort ± SD	Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		71,93 ± 17,28	72,30 ± 16,00	0,865
Sınav öncesi	SKE-T	40,72 ± 13,32	35,97 ± 11,16	0,003**
	SKE-K	15,28 ± 5,34	14,27 ± 4,66	0,118
	SKE-D	25,44 ± 8,65	21,70 ± 7,17	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	38,83 ± 12,80	34,57 ± 10,81	0,005**
	SKE-K	14,23 ± 5,08	13,35 ± 4,52	0,156
	SKE-D	24,60 ± 8,32	21,22 ± 6,96	0,001***

***p<0,001

**p<0,01

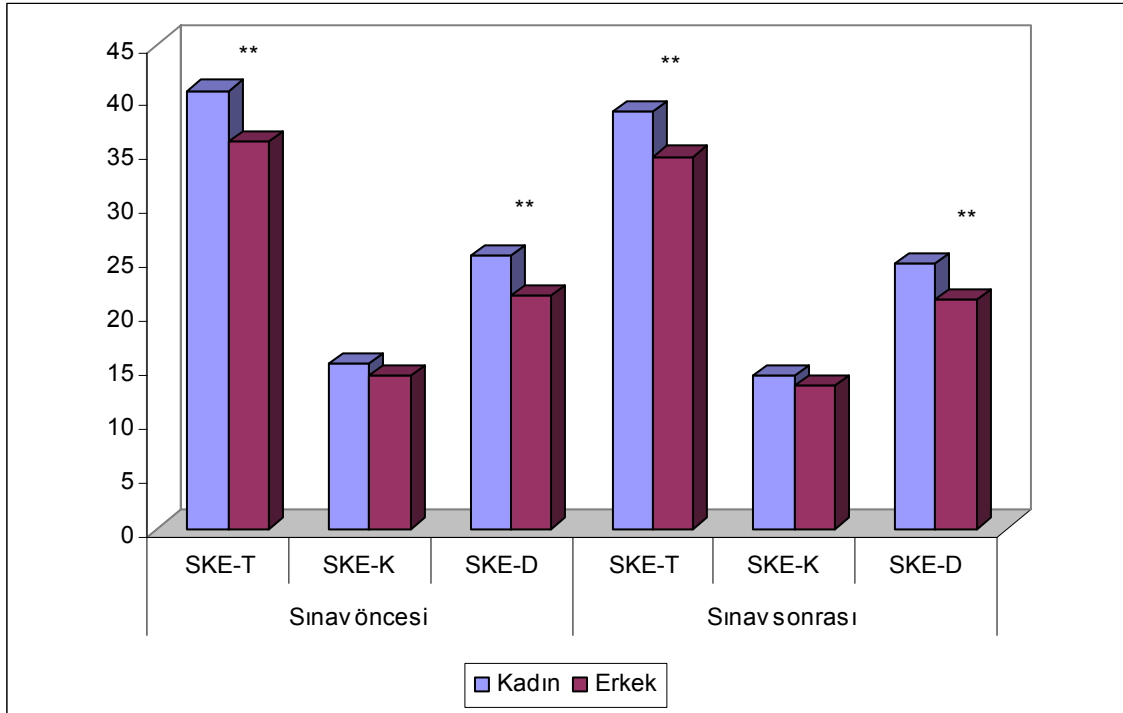
SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsallık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p<0,001$); kuruntu puanları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$); duyuşallık puanları ise yine kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p<0,001$).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları kız öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunurken ($p<0,01$); kuruntu puanı cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p<0,05$); duyuşallık puanları ise yine kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p<0,001$). (Bkz. Şekil 4)



Şekil 4. Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 15. Kardeş Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Kardeş Durumu		p
		Var	Yok	
		Ort ± SD	Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		71,30 ± 16,58	75,02 ± 16,62	0,151
Sınav öncesi	SKE-T	39,31 ± 12,97	35,02 ± 10,04	0,027*
	SKE-K	15,22 ± 5,26	13,22 ± 3,72	0,002**
	SKE-D	24,09 ± 8,38	21,79 ± 7,05	0,069
Sınav sonrası	SKE-T	37,33 ± 12,36	34,55 ± 10,57	0,136
	SKE-K	14,00 ± 4,89	13,04 ± 4,53	0,197
	SKE-D	23,33 ± 8,10	21,51 ± 6,75	0,136

**p<0,01

*p<0,05

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

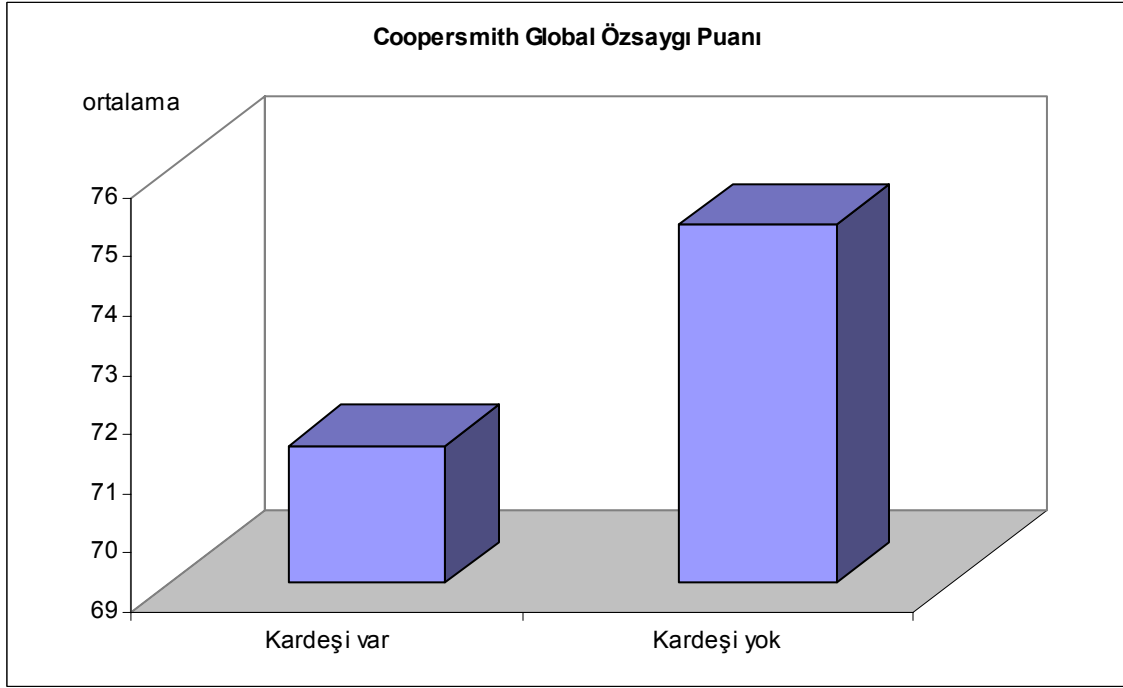
SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşallık Puanı

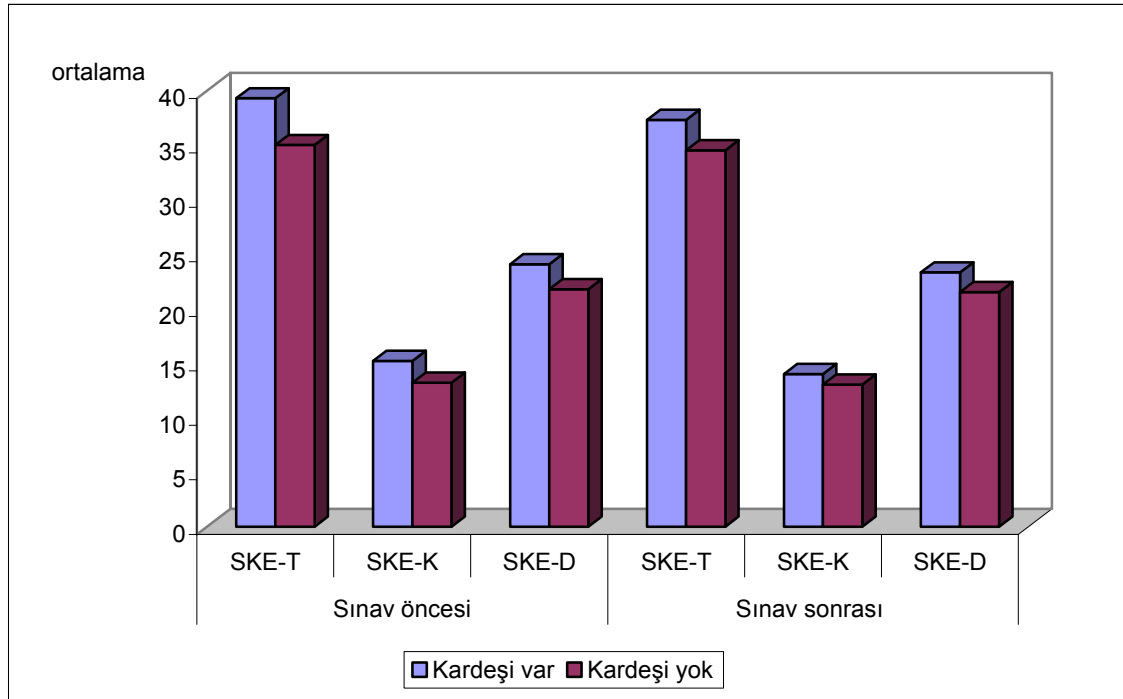
Coopersmith Global Özsaygı puanı kardeş durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 5).

Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları kardeşi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p<0,05$); kuruntu puanları da kardeşi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p<0,01$); duyuşallık puanları ise kardeş varlığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu puan ve duyuşallık puanları kardeş durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 6).



Şekil 5. Coopersmith Global Özsaygı Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Dağılımı



Şekil 6. Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 16. Anne veya Babanın Yaşamını Yitirme Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Anne veya babadan yaşamını yitiren		p
		Var Ort ± SD	Yok Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		75,60 ± 18,99	71,96 ± 16,55	0,500
Sınav öncesi	SKE-T	37,70 ± 10,76	38,41 ± 12,59	0,861
	SKE-K	15,30 ± 5,10	14,76 ± 5,04	0,742
	SKE-D	22,40 ± 6,80	23,64 ± 8,22	0,638
Sınav sonrası	SKE-T	34,40 ± 13,80	36,82 ± 11,97	0,534
	SKE-K	13,50 ± 6,28	13,81 ± 4,75	0,844
	SKE-D	20,90 ± 8,29	23,02 ± 7,83	0,405

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsallık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı anne veya babadan birinin yaşamını yitirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu puanları ve duyuşsallık puanları anne ve babadan birinin yaşamını yitirmesi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu puan ve duyuşsallık puanları anne veya babadan birinin yaşamını yitirmesi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 17. Ders Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Ders Durumu		p
		İyi Ort ± SD	Kötü Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		75,58±15,52	65,32±16,72	0,001***
Sınav öncesi	SKE-T	36,81±12,54	41,45±11,90	0,006**
	SKE-K	14,04±4,74	16,26±5,28	0,001***
	SKE-D	22,78±8,44	25,19±7,35	0,029*
Sınav sonrası	SKE-T	35,35±11,59	39,41±12,48	0,013*
	SKE-K	13,06±4,48	15,23±5,16	0,001***
	SKE-D	22,29±7,73	24,18±7,98	0,076

***p<0,001

**p<0,01

*p<0,05

SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Puanı

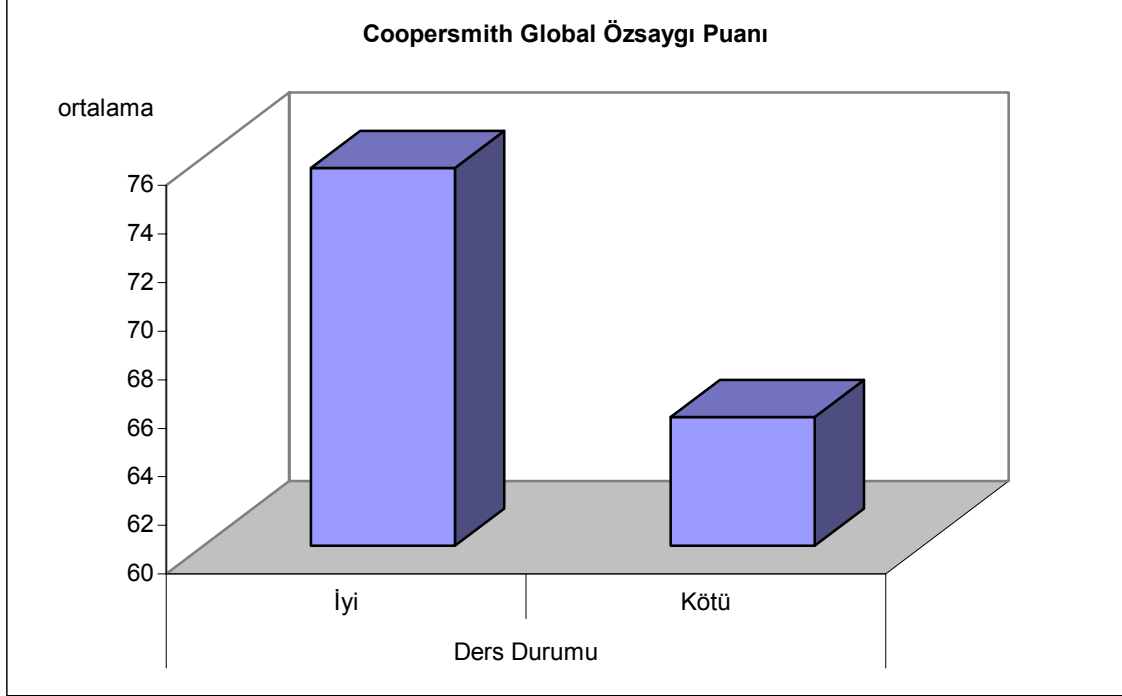
SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşallık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı ders durumu iyi olan deneklerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (p<0,001), (Bkz. Şekil 7).

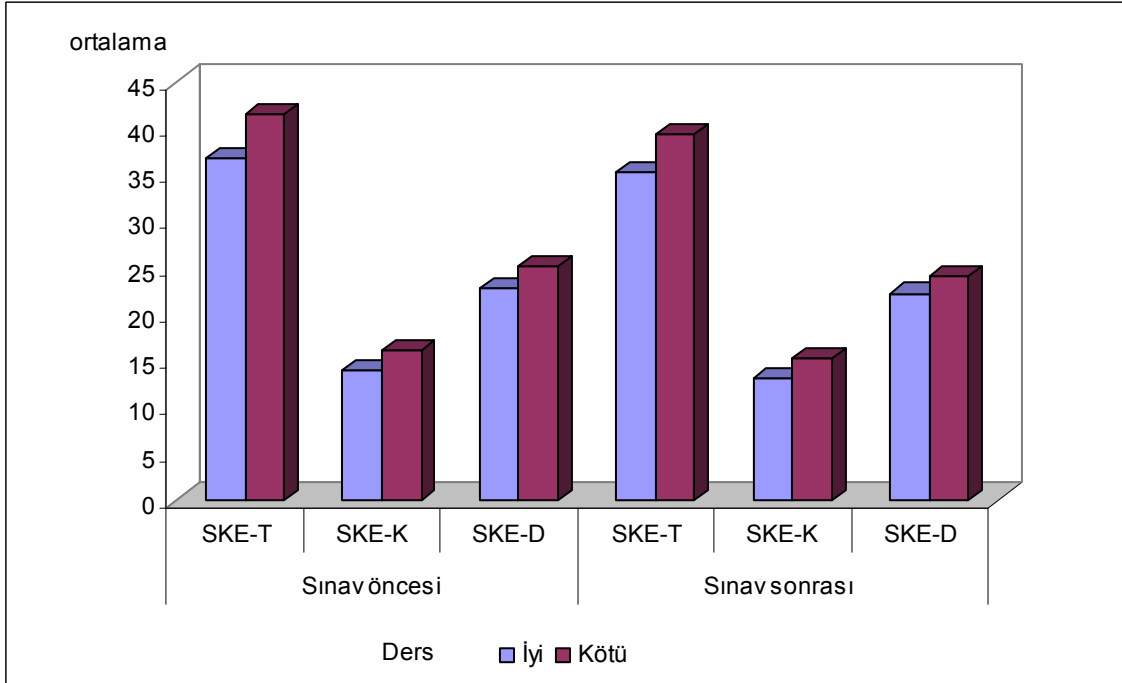
Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır (p<0,01); kuruntu puanları da ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır (p<0,001); duyuşallık puanları da ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşüktür (p<0,05).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır (p<0,05); kuruntu puanları da ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır

($p < 0,001$); duyusallık puanları ders durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$), (Bkz. Şekil 8).



Şekil 7. Coopersmith Özsaygı Puanlarının Ders Durumuna Göre Dağılımı



Şekil 8. Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Ders Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 18. Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma		p
		Evet Ort ± SD	Hayır Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		67,97 ± 17,54	76,03 ± 14,75	0,001***
Sınav öncesi	SKE-T	44,33 ± 11,78	32,76 ± 10,42	0,001***
	SKE-K	16,74 ± 4,99	12,94 ± 4,33	0,001***
	SKE-D	27,58 ± 7,67	19,82 ± 6,69	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	43,05 ± 12,03	30,75 ± 8,46	0,001***
	SKE-K	15,91 ± 4,90	11,80 ± 3,80	0,001***
	SKE-D	27,14 ± 7,96	18,95 ± 5,25	0,001***

***p<0,001

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

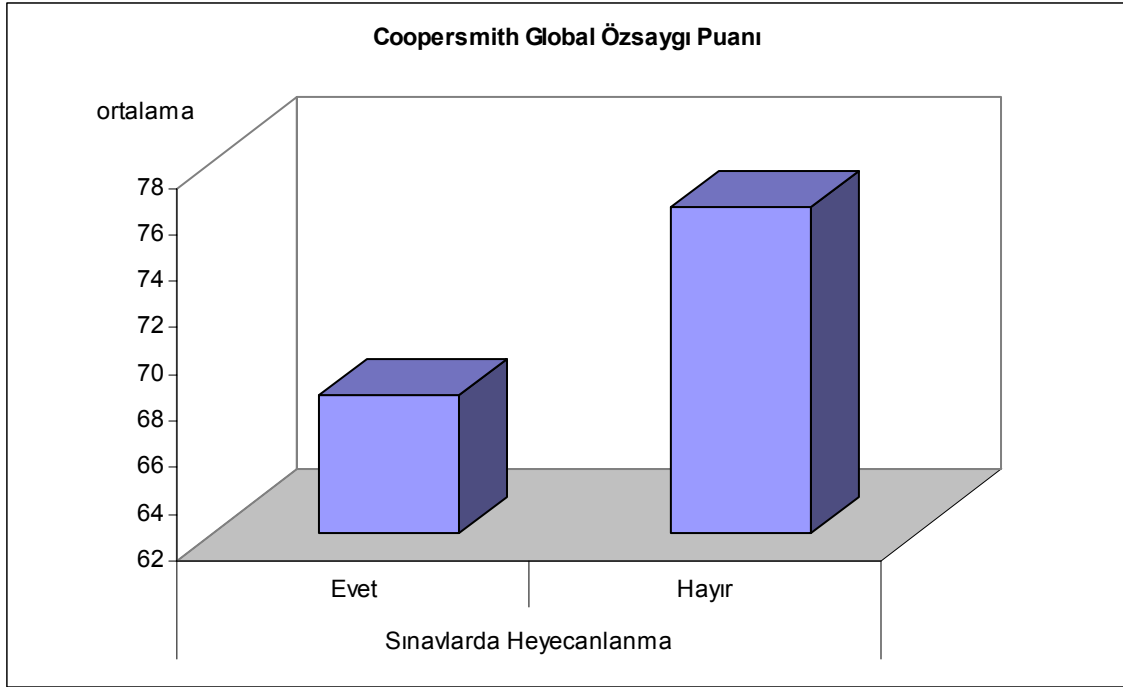
SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsalılık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı sınavlarda aşırı heyecanlanan deneklerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (p<0,001), (Bkz. Şekil 9).

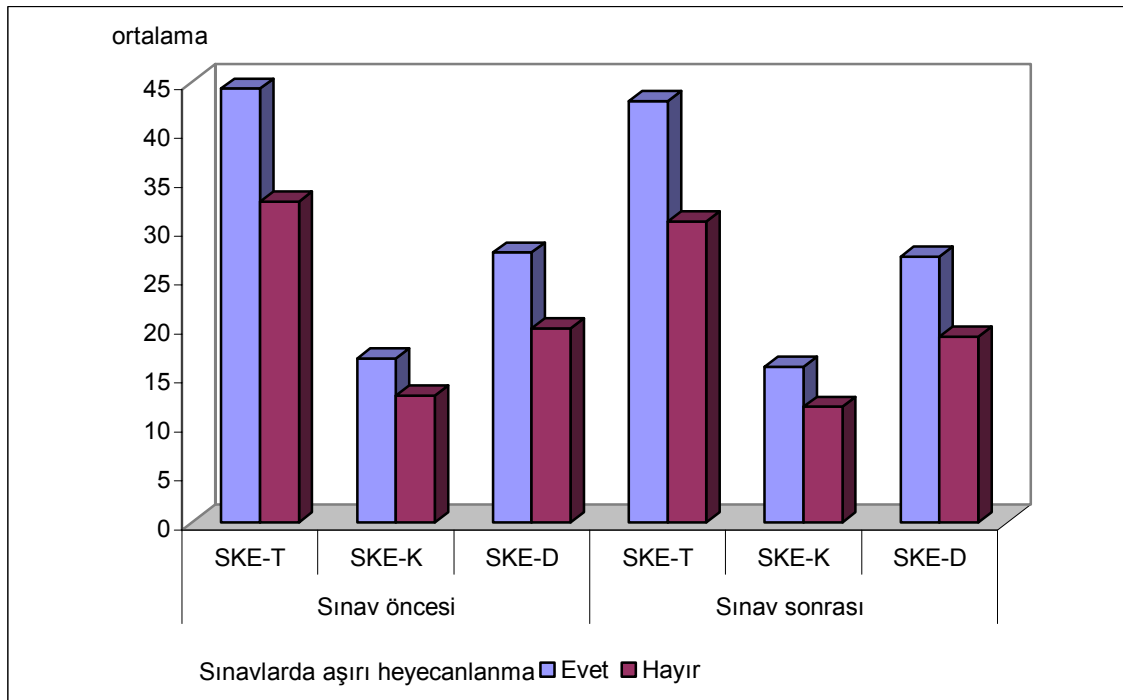
Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (p<0,001); kuruntu puanları da sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (p<0,001); duyuşsalılık puanları da sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksektir (p<0,001).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (p<0,001); kuruntu puanları da sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek

olarak saptanmıştır ($p<0,001$); duyusallık puanları da sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,001$), (Bkz. Şekil 10).



Şekil 9. Coopersmith Özsaygı Puanlarının Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Dağılımı



Şekil 10. Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınavlarda Aşırı Heyecanlanma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 19. İlgilendiği Etkinlik Durumuna Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		İlgilendiği Etkinlik		p
		Evet Ort ± SD	Hayır Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		73,39 ± 16,67	70,63 ± 16,56	0,550
Sınav öncesi	SKE-T	38,04 ± 12,64	40,21 ± 11,74	0,326
	SKE-K	14,68 ± 4,97	15,37 ± 5,36	0,438
	SKE-D	23,36 ± 8,34	24,84 ± 7,01	0,305
Sınav sonrası	SKE-T	36,53 ± 11,95	37,97 ± 12,52	0,553
	SKE-K	13,73 ± 4,70	14,13 ± 5,48	0,640
	SKE-D	22,79 ± 7,91	23,66 ± 7,56	0,535

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsallık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı ilgilendiği etkinliği olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu puanları ve duyuşsallık puanları ilgilendiği etkinliğin olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu puan ve duyuşsallık puanları ilgilendiği etkinliği olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 20. Sınıflara Göre Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanının ve Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Değerlendirmesi

		Sınıflar			p
		6. sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
		Ort ± SD	Ort ± SD	Ort ± SD	
Coopersmith Global Özsaygı Puanı		76,44 ±16,35	69,90±15,59	70,00±17,20	0,016*
Sınav öncesi	SKE-T	35,83±11,93	41,55±12,93	37,89±12,14	0,014*
	SKE-K	13,62±4,93	16,14±5,16	14,65±4,75	0,006**
	SKE-D	22,21±7,58	25,41±8,61	23,24±8,04	0,041*
Sınav sonrası	SKE-T	34,18±11,12	40,76±13,53	35,43±10,47	0,001***
	SKE-K	12,96±4,73	15,29±5,52	13,20±3,84	0,003**
	SKE-D	21,22±7,02	25,46±8,69	22,23±7,26	0,002**

***p<0,001

**p<0,01

*p<0,05

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

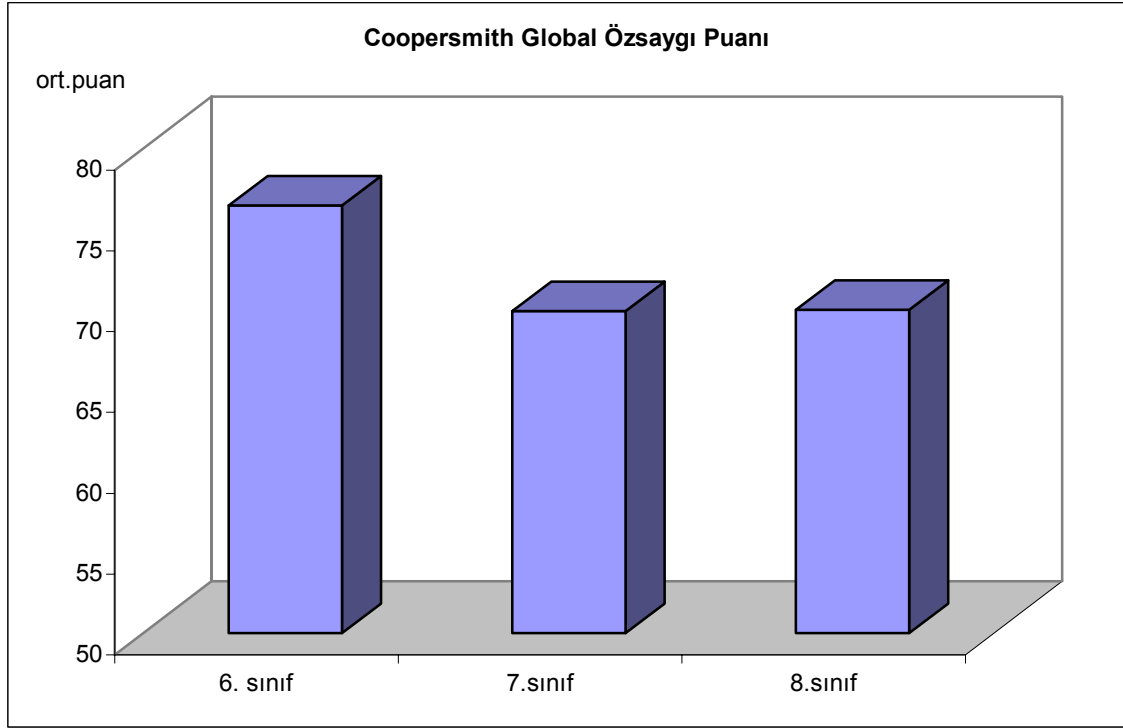
SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsalılık Puanı

Coopersmith Global Özsaygı puanı sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). 6.sınıf öğrencilerin puanları, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p:0,032$, $p:0,31$). 7.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Coopersmith global özsaygı puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 11).

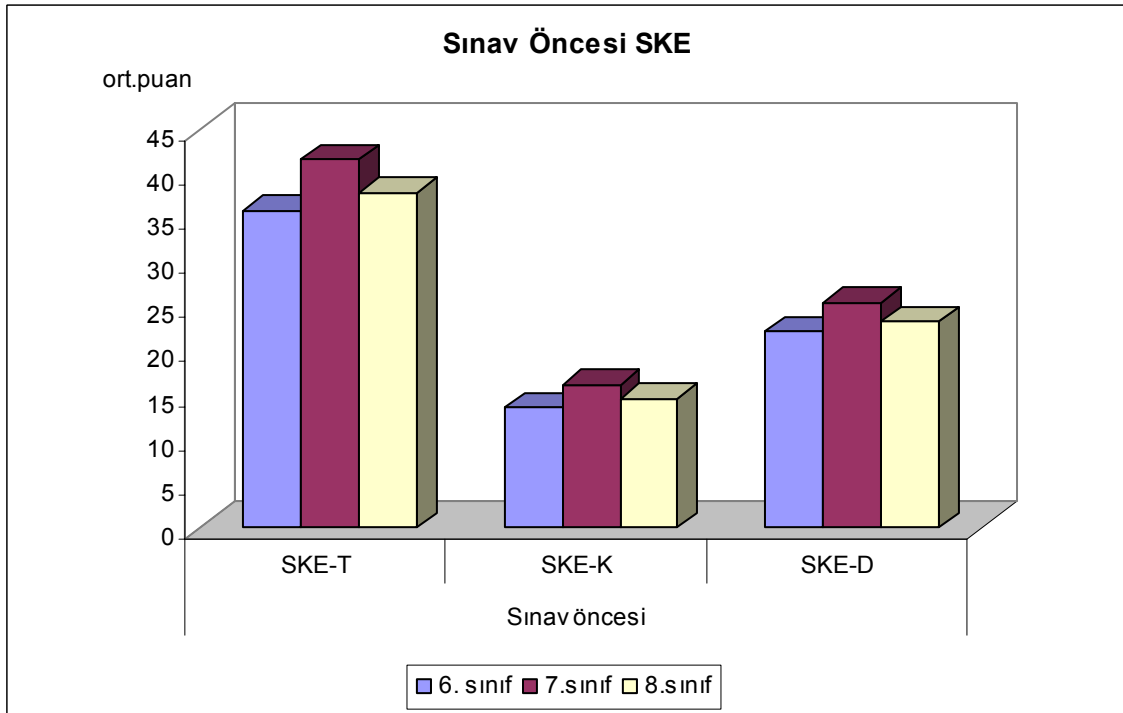
Sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). 6.sınıf öğrencilerin puanları 7.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır ($p:0,010$). 6.sınıf ile 8.sınıf ve 7.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Kuruntu puanları da sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). 6.sınıf öğrencilerin

kuruntu puanları 7.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır ($p:0,004$). 6.sınıf ile 8.sınıf ve 7.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Duyuşsallık puanları da sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). 6.sınıf öğrencilerin puanları 7.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır ($p:0,034$). 6.sınıf ile 8.sınıf ve 7.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutum Envanteri duyuşsallık puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 12).

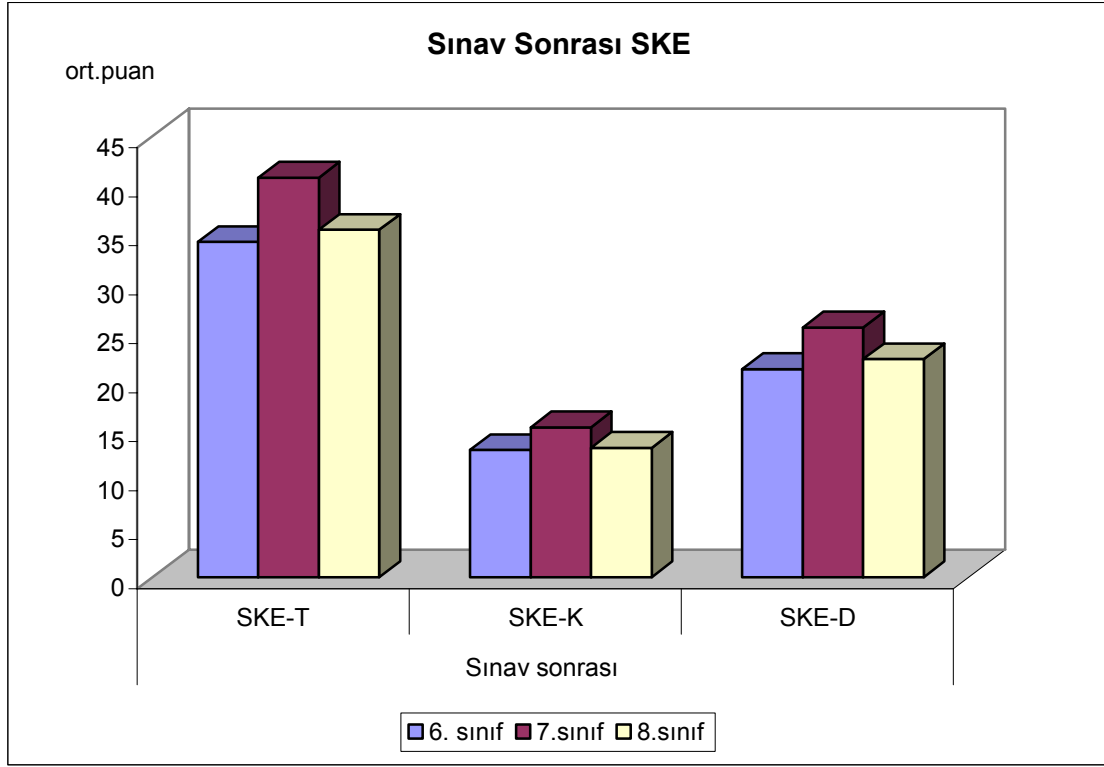
Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). 7.sınıf öğrencilerin puanları 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p:0,001$; $p:0,011$). 6.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Kuruntu puanları da sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,01$). 7.sınıf öğrencilerin kuruntu puanları 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p:0,005$; $p:0,014$). 6.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Duyuşsallık puanları da sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,01$). 7.sınıf öğrencilerin duyuşsallık puanları 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ($p:0,001$; $p:0,020$). 6.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin Sınav Tutumu Envanteri duyuşsallık puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$), (Bkz. Şekil 13).



Şekil 11. Coopersmith Global Özsaygı Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı



Şekil 12. Sınav Öncesi Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı



Şekil 13. Sınav Sonrası Sınav Tutumu Envanteri Puanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 21. 6.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi

6.SINIF		Coopersmith Global Özsaygı Puanı	
		r	p
Sınav öncesi	SKE-T	-0,496	0,001***
	SKE-K	-0,523	0,001***
	SKE-D	-0,440	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	-0,473	0,001***
	SKE-K	-0,503	0,001***
	SKE-D	-0,410	0,001***

***p<0,001

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşsallık Puanı

Sınav Öncesi;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %49,6 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %52,3 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde %44 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Sınav Sonrası;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %47,3 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %50,3 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde %41 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Tablo 22. 7.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi

7.SINIF		Coopersmith Global Özsaygı Puanı	
		r	p
Sınav öncesi	SKE-T	-0,566	0,001***
	SKE-K	-0,601	0,001***
	SKE-D	-0,490	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	-0,587	0,001***
	SKE-K	-0,631	0,001***
	SKE-D	-0,514	0,001***

***p<0,001

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyuşallık Puanı

Sınav Öncesi;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %56,6 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır (p<0,001).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %60,1 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır (p<0,001).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri duyuşallık puanı arasında negatif yönde %49 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır (p<0,001).

Sınav Sonrası;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %58,7 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %63,1 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde %51,4 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Tablo 23. 8.Sınıf Öğrencilerinde Coopersmith Global Özsaygı Ölçeği Puanı ile Sınav Tutumu Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi

8.SINIF		Coopersmith Global Özsaygı Puanı	
		r	p
Sınav öncesi	SKE-T	-0,601	0,001***
	SKE-K	-0,671	0,001***
	SKE-D	-0,511	0,001***
Sınav sonrası	SKE-T	-0,542	0,001***
	SKE-K	-0,529	0,001***
	SKE-D	-0,502	0,001***

*** $p<0,001$

SKE-T: Sınav Tutumu Envanteri Tüm Test Puanı

SKE-K: Sınav Tutumu Envanteri Kuruntu Puanı

SKE-D: Sınav Tutumu Envanteri Duyusallık Puanı

Sınav Öncesi;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %60,1 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %67,1 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde %51,1 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Sınav Sonrası;

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanı arasında negatif yönde (tüm test puanı arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) %54,2 düzeyinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönde %52,9 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav sonrası Sınav Tutumu Envanteri duyusallık puanı arasında negatif yönde %50,2 düzeyinde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır ($p<0,001$).

BÖLÜM V

SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1 Sonuç

Bu araştırmada sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişki erinlik döneminde incelenmiştir. Elde edilen bulguların doğrultusunda varılan sonuçlar şöyledir:

Erinlik döneminde;

- Yaş ilerledikçe sınav kaygısı artar, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak anlamlı fark özellikle yedinci sınıftaki öğrencilerin puanlarında ortaya çıkmaktadır.
- Kız öğrencilerin sınav kaygısı daha yüksektir, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Genelde özgüveni olan bireylerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki vardır, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Coopersmith Global Özsaygı puanı ile sınav öncesi ve sınav sonrası yapılan Sınav Tutumu Envanteri puanları arasında negatif yönde bir ilişki vardır.
- Anne veya babanın yaşamını yitirmesi özgüveni olumsuz olarak etkiler, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin çok az bir kısmı anne veya babasını yitirmiştir. Bu hipotezle ilgili denek sayıları arttırıldıkça farklı bir sonuç elde edilebilir.
- Ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki vardır, hipotezi araştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Aşırı heyecan özgüveni azaltmaktadır, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Bireylerin ilgilendiği etkinlikler (Spor, müzik vb.) ile özgüven arasında olumlu bir ilişki vardır, hipotezi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

5.2 Tartışma

Bu bölümde, sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi, ilgili araştırmanın bulgularıyla ele alınarak tartışılacaktır. Araştırma bulgularında;

Coopersmith global özsaygı puanı ile sınav öncesi ve sınav sonrası uygulanan kuruntu, duyusallık tüm test puanları arasında negatif yönde (puanlar arttıkça Coopersmith puanı düşmekte) ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki vardır. Ray (1988), sınav kaygısı ile ilgili 1562 meta-analitik çalışmanın sonucunu bütünleştirerek elde ettiği bulgularda, sınav kaygısının düşük performansa neden olduğunu, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının, savunmasızlıklarının ve diğer kaygı tarzlarının bireylerin benlik saygılarını etkilediğini saptamıştır (Akt.:Alyaprak, 2006).

Sınav Tutumu Envanteri duyusallık, kuruntu ve tüm test puanları sınav öncesine göre sınav sonrasındaki düşme istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Literatürde sınav kaygısı ile ilgili yoğun olarak yaşanan belirtilerin sınavın sonuna doğru gittikçe azaldığı belirtilmektedir.

(<http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.sinavkaygisi.asp?BID=04>)

Öner(1990), yüksek sınav kaygılı bireylerin öz kavramlarının olumsuz, özgüvenlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bilgin (2000)'in kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik benzer araştırmasında, 600 alt ve 831 üst sosyo-ekonomik düzeyden 12-14 yaşındaki toplam 1431 öğrenciye Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'yle Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, yaşları yükseldikçe de durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri düşmektedir (Akt.:Öztürk,2000). Laskovic,G. ve ark. (1990), ortalama yaşı 13.4, 15.5 ve 17.5 olan üç gruptan oluşan toplam 399 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin özgüven düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre değiştiğini bulmuşlardır. Kızlar erkeklere ve yaşı küçük olanlara göre daha

yüksek özgüvenlidir (Soner,1995). Ök (1990), 13-15 yaş grubundaki 471 öğrencide kaygı düzeyi ile ilgili araştırmasında Spielberg'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' ni kullanarak yaş ilerledikçe kaygının yükseldiğini bulmuştur.

Bu araştırma bulgularında ise Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'ne göre 11 yaş grubu öğrencilerin puanları 13 ve 14 yaşlarındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Sınav sonrasında uygulanan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları ve duyusallık puanları anlamlı farklılık göstermemekte, ancak kuruntu puanı yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 11 yaş grubunun kuruntu puanı 13 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde düzeyde düşük bulunmuştur.

Sınıflara göre bakıldığında da 6. sınıf öğrencilerinin Coopersmith Özsaygı puanı 7. ve 8. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmış, sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test puanları, kuruntu ve duyusallık puanları ise 7.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. 7. ve 8. sınıfların puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Sınav sonrasındaki Sınav Tutum Envanteri tüm test, kuruntu ve duyusallık puanları 7. sınıf öğrencilerinde diğer sınıflardaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır.

Bulgularda; Coopersmith Global Özsaygı puanının cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri'nin duyusallık ve tüm test puanları kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri'nin tüm test ve duyusallık puanları ise kızlarda anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur. Kuruntu puanı cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Laskovic,G. ve ark. (1990) yaptıkları araştırmada özgüven düzeyinin cinsiyete göre değiştiğini ve kızların erkeklere göre daha yüksek özgüvenli olduğunu bulmuşlardır. Richards,M. ve ark. (1991)'nin 17-18 yaşındaki 72 kız ve 67 erkek

öğrencinin ana-baba tutumları ile benlik gelişimi ve özgüven arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, benlik gelişimi ve özgüven düzeyinin cinsiyete göre farklı olduğu, kızların benlik gelişiminin erkeklerin ise özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Akt.:Soner,1995).

1985-1986 yıllarında bir rehberlik ve araştırma servisinin 5212 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinin ve kız öğrencilerin erkeklere göre kaygısının çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ök (1990), yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve kaygı düzeyi ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucunda kızların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular, araştırmacılar tarafından kızlara okuma şansının verilmemesi, yapılarından kaynaklandığı vb. şekilde yorumlanmıştır (Yurtbay,1996).

Araştırmanın bulguları, Coopersmith Global Özsaygı puanının ve sınav sonrasında yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test, kuruntu, duyusallık puanlarının kardeş durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ancak sınav öncesinde yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test ve kuruntu puanlarının kardeşi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Duyusallık puanı ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Anne veya babanın çocuklarından birini yeğlediği bir tutumda, ikinci planda kalan çocuğun kıskançlık, güvensizlik ve değersizlik duyguları yaşamasına neden olur (Geçtan, 1984).

Literatürde bireylerin başarılı olan kişi/kişilerle kıyaslanması sınav kaygısının nedenleri arasında gösterilmektedir. Kardeşlerin birbirleriyle kıyaslandığı durumlarda yüksek sınav kaygısı yaşanabilir.

Bulgularda, Coopersmith Global Benlik Saygısı ve sınav öncesi-sınav sonrası yapılan Sınav Tutumu Envanteri puanlarının anne veya babadan birinin yaşamını yitirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Güngörmüş (1986), orta birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada

ölüm nedeniyle babasız kalanların benlik kavramlarının olumsuz etkilendiğini saptamıştır. Babanın yokluğu çocuğun kendine güvenini yitirmesine ve buna bağlı olarak çeşitli uyum ve davranış bozukluklarına sebep olabilir. Babaları ile yakın ilişki kurabilen bireylerin ise benlik kavramı, özgüveni ve kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmektedir (Yavuzer, 1990; Topçu, 2006).

Annenin kısmi ya da tüm yoksunluğu da (ölüm) gibi çeşitli düzeylerde davranış bozukluklarına neden olmaktadır. Literatürde ise anne veya babanın ölüm yoluyla kaybindan dolayı ailenin sarsılabileceği ve bu durumun bireyi olumsuz olarak etkileyebileceği belirtilmiştir. Küçük çocuklarda ayrılık kaygısı daha fazla görülürken, bazı çocuklarda okul ve gelecekle ilgili kaygılara rastlanabilir. Okul başarıları düşebilir. Hızlı değişimlerin yaşandığı erinlik ve ergenlik dönemlerinde ise yaşanan kayıp ergeni çok daha olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Aile tutumları, ailenin geçirdiği kazalar, ölümler vb. ergenlik dönemine uyumuna ya da uyumsuzluğuna etki etmektedirler (Yörükoğlu,1986).

Araştırmanın bulgularında, Coopersmith Global Özsaygı puanı ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunurken, sınav öncesi ve sonrası yapılan Sınav Tutumu Envanteri tüm test, kuruntu ve duyusallık puanları anlamlı düzeyde düşük olarak bulunmuştur. Williams, J. (1991), 116 lise öğrencisi ile çalışma yapmış ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısının düşük, özgüvenlerinin yüksek, akademik başarıları düşük olan öğrencilerin ise sınav kaygısının yüksek, özgüvenlerini de düşük olarak bulmuştur (Akt.:Soner,1995).

Bu konuda yapılan bir araştırmada ise okul başarısı çok yüksek ve düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyleri onların başarısı üzerinde etkili olmazken, ortada olan büyük çoğunluk için kaygı düzeyleri başarıyı etkilemektedir (Baltaş,1991). Başarı (1990), 267 ortaokul son sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmasında düşük ve yüksek sınav kaygısı olan öğrencileri okul başarıları açısından karşılaştırmış, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin okul başarılarını daha yüksek bulmuştur (Akt.:Kulaksızoğlu,1999). Ortaokul ve lise öğrencilerinin hem okul başarıları hem de kişilikleri, bir arada olan bütün büyüme süreçlerinin etkisi altında kalmaktadır

(Yavuzer,2005). Okulda başarılı olanlar, genelde iyi çalışma alışkanlıkları gösteren, okulla ilgilenen, kendilerine güven duyan bireylerdir (Temel & Aksoy, 2001). Sullivan'a göre, özgüveni yitirmek kaygıya dönüşebilen bir huzursuzluğa neden olabilir (Akt.:Soner,1995).

Araştırmanın bulgularına göre, Coopersmith Global Benlik Saygısı ve sınav öncesi-sınav sonrası yapılan Sınav Tutumu Envanteri puanları sınavlarda aşırı heyecanlanan öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur. Heyecanlar, denetim altında tutulamayan kuvvetli ve yaşanması normal olan duygulardır (Cüceloğlu, 1998; Sabah Gazetesi, Makale, 08.Haziran.2007). Sınava başlamadan kısa bir süre hissedilen duygu hali genelde heyecandır. Heyecan ortaya çıktığında vücutta serotonin hormonu salgılanır. Böyle bir durumda kişi uyanık ve kendine güven doludur. Enerjiktir. Önemli olan bu doğal sürecin kaygı ve paniğe dönüştürülmemesidir (Yılmaz, 2003).

Galassi, Freerson ve Sharer (1981), sınav kaygısının oluşmasında rol alan özellikleri bulmak için yaptıkları araştırmalarında sınav kaygı düzeyinin %29.3 ile bedensel heyecanlanmadan, %28.34 subjektif rahatsızlıktan etkilendiğini bulmuşlardır. %7.9 olumlu düşünceler ve %35.25 olumsuz düşüncelerde bulgular arasındadır. Sınav heyecanı, bildiklerini anlatamama ve öğretmeni tarafından eleştirilme korkusu, çocuğun kaygı yaşamasına neden olarak benlik kavramını zedeleyebilir (Uzun, 2003). Öğrencilerin puanlarının yüksek çıkması erinlik döneminden başlayarak ilerleyen duyguların yoğunluğundaki artış, sınavla ilgili yüksek beklenti düzeyi gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Ancak araştırmada sınavlarda aşırı heyecan yaşadıklarını belirten öğrencilerin büyük bir bölümü bu konuda bir yorum getirememiştir.

Bulgular, Coopersmith global özsaygı ve sınav öncesi-sınav sonrası uygulanan Sınav Tutumu Envanteri tüm test, kuruntu ve duyusallık puanlarının öğrencilerin ilgilendiği etkinlik durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ilgi duydukları konular, boş zamanlarını değerlendirmede tercih ettikleri oyunlarda ve diğer eğlencelerde belirginlik kazanır. Ergenliğin

başlarında koleksiyon yapma, müzik ve spor gibi ilgiler yaygındır. Güngörmüş (1988), müziğin bireyin saldırganlık ve güvensizlik gibi duygularını azaltmada yardımcı olduğunu belirtmektedir. Spor ortamında ise birey kendini iyi tanır ve kabul eder. Grup sporunda ise yapıcı olmayı ve paylaşmayı öğrenirken kendine güvenmeyi de öğrenir. Spor yapan bireylerin önde gelen özelliklerinden biri, kazandıkları özgüvene bağlı olarak girişken ve atılgan olma özellikleri taşımalarıdır (Yavuzer, 2005). Köknel (1981)'e göre boş zamanlarının değerlendirilmesi, ergenin kişiliğinin dengeli, güvenli ve gerçekçi olmasında rol oynamaktadır. Spor, müzik, tiyatro gibi etkinliklerin duygusal gerilimi boşalttığı ve bireylerin duygularını kontrol altına almada yardımcı olduğu ve birikmiş enerjinin boşalmasına olanak sağladığı belirtilmektedir (Yavuzer, 2002).

Yapılan bir araştırmaya göre, okullarda düzenlenen etkinliklerde (Spor, müzik, tiyatro vb.) aktif olarak rol alan öğrencilerin, bu etkinliklere sadece izleyici olarak katılanlara göre benlik tasarımlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Özer, 1990). Dörtköşeoğlu (2002) ise 1419 devamlı öğrencisi bulunan bir ilköğretim okulunda 12-15 yaş grubundaki kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimlerini belirlemek için yaptığı çalışmasında erkeklerin kızlara göre boş zamanlarını değerlendirme konusunda baskıyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Önemli olan şey ise ailenin bireye sosyal etkinliklere katılması için destek olmasıdır.

Konu ile ilgili öneriler;

1. Ülkemizde genelde yapılan araştırmalar ergenlik dönemi üzerine yoğunlaşmıştır. Erinlik dönemi ile ilgili daha geniş bir örneklem ile birçok değişkenin ele alınacağı araştırmalarla farklı bulgular elde edilebilir. Toplumumuzun büyük bir kesimi erinlik ve ergenlik dönemlerindeki yaşanan değişim ve gelişimleri anormal olarak görebilmektedir.

2. Sınav kaygısı, özgüven, erinlik dönemi ile ilgili konularda ilköğretimden itibaren öğrenci ve ebeveynlere yönelik seminerler vb. düzenlenmesi veya iletişim araçlarından (Televizyon, bilgisayar vb.) bilgi verilmesi yararlı olabilir. Bu konular

hem öğrencileri hem de ailelerini ilgilendirmektedir. Okullarda da (Özellikle öğretmenleri kapsayan) bilgi verici çalışmaların yapılmasıyla bireyler bu dönemlere daha rahat uyum sağlayabilirler ve yaşadıkları kaygılar azalabilir veya kaygılarıyla başa çıkmayı öğrenebilirler.

3. Kendilerine güven duymayan bireylerin yetenekleri olabilir ancak bu yetenekler güvensizliğin ardında gizleniyor olabilir veya bireyler birçok konuda başarısız olduklarını/olacaklarını düşünebilirler. Abraham Maslow şöyle der: *“Eğer bile bile gücünüzün yettiğinden daha azını olmayı planlıyorsanız; sizi uyarırım. Hayatınızın geri kalan kısmında başarısız olacaksınız. Kendi yeteneklerinizden ve imkanlarınızdan kaçıyor olacaksınız.”* (Aşçı, 2007). Özgüvenin oluşması ve gelişmesi ile kişi sadece kendini ve yeteneklerini tanımakla kalmayıp aynı zamanda özgüven sınav gibi bir çok duruma olumlu etki edebilir. Bu nedenle özellikle bu konuda araştırmaların fazlaştırılması ve toplumun bilgilendirilmesi yararlı olabilir.

4. Okullar başta olmak üzere yapılacak spor sahaları, oyun alanları vb. imkanlar yaratılması bireylerin sosyalleşmesini, özgüvenlerinin gelişmesini sağlayabilir ve kaygılarını azaltabilmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca Bireye Yönelik Bilgi Formu’nda belirtilen “İlgilendiğiniz herhangi bir etkinlik var mı?” sorusu, yapılacak araştırmalarda daha detaylı sorularak incelenmelidir.

5. Aileler genellikle başarı olarak okul başarısını ele almakta ve buna göre bireyleri değerlendirmekte, sevgi göstermektedirler. Ebeveynlerden başlanarak toplumdaki sınava yönelik olumsuz bakış açısının değiştirilmesi, sınava olumlu bir anlam yüklenmesi ve ebeveynlerin bireylere şartsız sevgi göstermelerinin önemini vurgulamak için çalışmalar (Cd’ler, görüşmeler, anketler vb.) yapılabilir.

EKLER

EK - 1

BİREYE YÖNELİK BİLGİ FORMU

Sınıf: _____ Tarih: _____

“Bu form, erinlik dönemine giren bireyleri tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak doldurunuz veya parantezin içine (X) işareti koyunuz.”

1- Cinsiyetiniz : K () E ()

2- Doğum Tarihiniz ve Yaşınız :

3- Ailede kaç kişi var? Kimler ?

4- Kaçınıcı çocuksunuz ?

Tek () 1 () 2 () 3 () 3+ ()

5-a) Kardeşiniz veya ağabeyiniz, ablanız var mı?

Var () Yok ()

b) Cevabınız evet ise ; kardeşiniz veya ağabeyiniz, ablanız ile ilişkiniz nasıldır?

İyi () İyi değil ()

6- Anne ve babanız ayrı mı ?

Evet () Hayır ()

7- Anne veya babanızdan ;

Öz () Üvey () Üvey olan varsa belirtiniz :

8- Anne veya babanızdan yaşamını yitiren ;

Var () Yok ()

9- Anne veya babanızın önemli bir sağlık sorunu ;

Var () Yok ()

10- Anne ve babanızın öğrenim durumunu belirtiniz :

a) Anne ; İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer ()

b) Baba ; İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer ()

11- a) Anneniz çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

b) Babanız çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

12- Anne veya babanız okulunuzda düzenlenen toplantılara/görüşmelere genellikle katılır mı?

Evet () Hayır () Cevabınız evet ise; anne () baba () anne-baba ()

13- Derslerinizle ilgilenen var mı?

Var () Yok () Varsa genellikle kim? Anne () Baba () Ağabey, abla ()
Diğer ()

14- Eviniz kira mı?

Evet () Hayır ()

15- Evinizde kendinize ait çalışma odanız ;

Var () Yok ()

16- Ders durumunuz genel olarak nasıl ?

Zayıf () Orta () İyi () Pekiyi ()

17- Derslere genellikle katılır mısınız?

Evet () Hayır ()

18- a) Sınavlarda aşırı heyecanlanıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Cevabınız “evet” ise ;

b) Hangi dersin / derslerin sınavın da aşırı heyecanlandığınızı belirtip yaşadıklarınızdan kısaca bahsediniz :

c) Sizce niçin bu dersin / derslerin sınavlarında aşırı heyecanlanıyorsunuz ?

19- Kendinizi genellikle yalnız hissediyor musunuz?

Evet () Hayır ()

20- Çevrenizdeki kişilerle (arkadaş,öğretmen vb.) genellikle iletişim kurabiliyor musunuz?

Evet () Hayır ()

21- Bir sorunuz olduğunda genellikle kiminle paylaşıyorsunuz ?

Anne () Kardeş / Ağabey,abla () Öğretmen ()

Baba () Arkadaş () Diğer ()

22- Günlük tutuyor musunuz?

Evet () Hayır ()

23- İlgilendiğiniz herhangi bir etkinlik var mı? (Spor, müzik, resim vb.)

Evet () Hayır ()

Ankete katıldığınız için teşekkür ederim.

Araştırmayı yapan
Sezin Turan Başoğlu

EK -2**COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ**

Aşağıdaki cümleleri kendinizle ilgili olarak doldurunuz. Lütfen her bir ifade için yanındaki “BANA UYGUN” veya “BANA UYGUN DEĞİL” seçeneklerinden bir tanesine (X) işareti yerleştiriniz.

	Bana Uygun	Bana Uygun değil
1. Sık sık keşke başka biri olsam diye düşünürüm.	()	()
2. Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.	()	()
3. Eğer elimde olsaydı kendimdeki bir çok şeyi değiştirmek isterdim.	()	()
4. Karar vermede fazla zorluk çekmem.	()	()
5. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	()	()
6. Evde kolayca moralim bozulur.	()	()
7. Yeni şeylere kolay alışmam.	()	()
8. Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim.	()	()
9. Ailemin benden beklentisi çok fazla.	()	()
10. Ailem genellikle duygularıma önem verir.	()	()
11. Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim.	()	()
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur.	()	()
13. Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum.	()	()
14. Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederler.	()	()
15. Kendimi yetersiz buluyorum.	()	()
16. Sık sık evden uzaklaşmayı düşünürüm.	()	()
17. Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam.	()	()
18. Başkaları kadar güzel / yakışıklı değilim.	()	()
19. Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.	()	()
20. Ailem benim duygularımı anlar.	()	()
21. Çok sevilen bir kimse değilim.	()	()

22. Genellikle ailemin beni dışladığını sanıyorum. () ()
23. Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar. () ()
24. Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam. () ()
25. Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum. () ()

İSİM.....	TARİH.....	CİNSİYET	K	E	
			T.....K.....D.....		
<p>YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.</p>					
		hemen hiç bir zaman	bazen	sık sık	hemen her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	
2. Dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam, kafam o kadar çok karışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	

14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)

KAYNAKÇA

Adler, A. (1997). *İnsanı Tanıma Sanatı*, Çeviren: Kamuran Şipal, Yedinci Basım, Say Yayınları, İstanbul.

Aile Rehberi (2006). Anafen Rehberlik Servisi, Sayı: 2, İstanbul.

Akagündüz, N. (2006). “İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı”, *Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*, Sayı:1, İstanbul.

Akay, B. (1988). “Ergenlikte Mesleki Gelişim ve Mesleki Olgunluk Boyutları”, *Aile ve Çocuk Dergisi*, Editör:Haluk Yavuzer, İstanbul.

Akman, S. (2004). “Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramlar”, *Stres, Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Cilt.10, Sayı: 34-35, Ankara.

Alyaprak, İ. (2006). “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Ankay, A. (1990). “Başarısız Öğrencilerin Sorunları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:158.

Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, Çantay Kitabevi, İstanbul.

Aslan, A. S. (2005). “Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri”, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.

Aslan, E. (1992). “Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Marmara Üniversitesi, Sayı: 4, İstanbul.

- Aşçı, S. (2007). *ÖSS Beni Öpsene*, Birinci Basım, Seviye Yayınları, İstanbul.
- Atkinson, L. R. & Atkinson, C. R. & Hilgard, R. E. (1995). *Psikolojiye Giriş I-II*, Çevirenler: Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz, Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, İkinci Basım, Nobel Kitabevi, İstanbul.
- Aydın, N. (2006). “İlköğretim Öğrencilerinde Olumlu Benlik Saygısı Geliştirme”, *Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*, Sayı: 3, İstanbul.
- Baltaş, A. (1991). *Üstün Başarı*, Beşinci basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (1987). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Üçüncü Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baltaş, Z. (1988). “Aile,Çocuk ve Boşanma Üzerine”, *Aile ve Çocuk Dergisi*, Editör: Haluk Yavuzer, İstanbul.
- Candan, G. (2006). “8-11 Yaşındaki Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Anne-Babalarının Kabul ve Reddetme Davranışını Algılayışı”, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*, Sekizinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Dörtköşeoğlu, G. (2002). “12-15 Yaş Arası Kız ve Erkek Çocukların, Kadınlık Ve Erkeklik Rollerini Algılayış Biçimleri”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Efendi, H. & Altıparmak, M. & Aydın.C. (1992). “9-14 Yaş Grubu Çocuklarda Stres Verici Yaşam Olayları”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana-Babalar*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Ergene, T. (1994). *Türkiye’de Ergenlik Dönemi Araştırmaları Bibliyografyası*, Psikoloji Araştırmaları Merkezi, Ankara.

Geçtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, Üçüncü Basım, Maya Yayınları, Ankara.

Göktürk, Ü. (2000). “Boşanma”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*, Editör: Özgür Polvan, Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.

Gürün, O. A. (t.y.). *Psikoloji Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Hambly, K. (1997). *Özgüven*, Çeviri: Barış Bıçakçı, Rota Yayınları, İstanbul.

Humphreys, T. (2001). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven*, Çeviren: Tanju Anapa, Üçüncü Basım, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Hüsman, Z. (2006). “*Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Deneyimlerinin Nitelik ve Nicelik Açısından Tetkiki*”, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

İkiz, T. T. (2000). *Ergenlik Dönemi Ders Notları*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*, Dokuzuncu Basım, Evrim Yayınları, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, On beşinci Basım, Nobel Basımevi İstanbul.

Kasatura, İ. (1998). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Kitaplar, İstanbul.

Kasatura, İ. (1988). “Ergenlik Döneminde Mizaç Özellikleri İle Başarı Arasındaki İlişki”, *Aile ve Çocuk Dergisi*, Editör: Haluk Yavuzer, İstanbul.

Kaya, M. (2005). “*Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Durumluk/Sürekli Kaygı Karşılaştırılması*”, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Bitirme Projesi), İstanbul.

Kaya, N. & Ulusoy, M. & Aral, F. (1992). “Çocuk, Anne ve Dayak”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.

Kızıldağ, Ö. (2003). “Çocuk ve Ergenlerde Davranış Problemleri”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Makale.

Köknel, Ö. (1981). “Gencin Toplumsallaşması”, *Aile ve Çocuk Dergisi*, Sayı: 1, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik Psikolojisi*, İkinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1985). “*Ergen-Aile Çatışmaları İle Annenin Tutumları Arasındaki İlişki ve Ergenin Problemleri*”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Mukaddes, M. N. (2000). “Ergenlik Çağı Ruhsal Gelişim Özellikleri”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*, Editör: Özgür Polvan, Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.

Ök, M. (1990). “*13-15 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Öner, N. (2006). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*, İkinci Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, No:1, İstanbul.

Öner, N. & LeCompte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öz, İ. (1997). *Çocuk ve Aile*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Özer, K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*, Birinci Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.

Öztürk, E. (2003). “11-14 Yaş Arası Ergenlerin Problem Alanlarına Yönelik Grup Rehberliği İle Çözüm Önerisi”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Öztürk, M. O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Yedinci Basım, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Savaşır, I. Soygüt, G.Kabakçı, E. (Ed.) (2003). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*, Üçüncü Basım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Sınav Kaygısı (t.y.). Hazırlayanlar:Fen Bilimleri Merkezi Rehberlik Birimi, İstanbul.

Sınav Kaygısı Rehberi (t.y.). Açılım Yayınları, Sayı: 4, İstanbul.

Soner, O. (1995). “Aile Uyumu, Öğrenci Öz güveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Şahin, H. N. (1994). *Stresle Başa Çıkma*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 2, Ankara.

Şendil, G. (2000). *Ergenlik Dersi Notları*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Tan, M. (1979). “*Kadın:Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi* ”, Birinci Basım, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

Temel, Z. F. & Aksoy, B. A. (2001). *Ergen ve Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Tezcan, M. (1982). “*Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi*”, A.Ü., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Topçu, E.(2006). “Baba Olmak”, *Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*, Sayı :3, İstanbul.

Torucu, K. B. (1992). “13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip, Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılması”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.

Türkcan, S. &Türkcan, A. &Uygur, N. (1992). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinde ÖSS Öncesi ve Sonrası Dönemle Psikiyatrik Semptomatolojiyi Etkileyen Kişisel ve Ailesel Beklentiler”, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.

Uluğ, O. M. (1997). *Niçin Oyun?*, Birinci Basım, Göçebe Yayınları, İstanbul.

Uzun, M. (2003). “*9-14 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı ve Saldırganlığı Pekleştirici Faktörlerin Belirlenmesi*”, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Varış, F. (1963). “*Ergenin Gelişimi*”, Özgü Yayınevi, İstanbul.

Verimli Ders Çalışma Kitabı (2005). Artıbir Sınav Hazırlık Yayınları, İstanbul.

Yavuz, Ç. & Akagündüz, N. (2004). *Çocuk Olmak*, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, No:1, İstanbul.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*, Birinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*, Yirmi İkinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Altıncı Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (Ed.) (1990). *Ana-Baba Okulu*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (Ed.) (1986). *Aile Ve Çocuk Dergisi*, Ak Yayınları, İstanbul.

Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve Suç*, Birinci Basım, Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, Y. H. (1986). *Ergenlik Çağında Gelişmeyi Etkileyen Güçler*, İkinci Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, H. (2003). *Gençler, bu kitap sizin için!*, Üçüncü Basım, Çizgi Yayınları, Konya.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Yurtbay, T. (1996). “Orta Öğretim Giriş Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Annenin Reddi-Kabulü Arasındaki İlişki”, *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 59:4, İstanbul.

Yurtbay, T. (1986). *Başarısız Lise Öğrencilerinin Anksiyete Düzeyleri İle Annelerinin Tutumları Arasındaki İlişki*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Ziyalar, A. (2006). *Erişkin Psikopatolojisi*, Yüce Yayınları, İstanbul.

ELEKTRONİK KAYNAKÇA

<http://oks2007.meb.gov.tr/rehber/kaygi4.htm>, 09.05.2007

<http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.sinavkaygisi.asp?BID=04>

<http://www.gozdeufuklar.com./sinavkaygisi.asp>

<http://www.turkpdr.com/modules/news/article.php?storyid=849>, 16.05.2007

<http://www1.ku.edu.tr/files/counseling/brochures/tr/ozguven.pdf>

<http://www.elzfatihlisesi.k12.tr/tr/>

<http://saglik.milliyet.com.tr>, 07.06.2007

GAZETE

Sabah Gazetesi.(15.Haziran.2006). “Sınav Stresini Yenmenin Formülleri”, Makale.

Sabah Gazetesi.(16.Haziran.2006). “Antioksidanlarla Sınav Stresine Son”, Makale.

Sabah Gazetesi.(08.Haziran.2007). “Oks Rehberi”, Makale.