

T.C.
Nişantaşı Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖSYS YE GİRECEK LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ (AVCILAR OKYANUS
KOLEJİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kevser KURT

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

Tez Danışmanı:
Prof.Dr.Ersin ALTINTAŞ

MAYIS – 2016

T.C.
Nişantaşı Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**ÖSYS YE GİRECEK LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ (AVCILAR OKYANUS
KOLEJİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kevser KURT

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Uygulamalı Psikoloji

“Bu tez **05/11/2016** tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Erkan Altıntaş	BASARILI	
Doc. Dr. Ali Haydar SAR	BASARILI	
YADDOĞ DR. İZAN PARDO	BASARILI	

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Kevser KURT

14.05.2016



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin tez aşamamın her aşaması süresince desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof.Dr. Ersin ALTINTAŞ a ve Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Kazım Ozan ÖZER e çalışmalarına katılan değerli öğrencilere, tezime katkılarından dolayı değerli tez jüri üyelerine, evladı olmaktan gurur duyduğum, verdikleri destekle bugünlere gelmemde katkısı olan canım aileme ve her anlamda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Olcay KURT a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kevser KURT

14.05.2016

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
1.1. Kaygı.....	5
1.1.1. Sürekli Kaygı.....	7
1.1.2. Durumluk Kaygı	9
1.1.3. Kaygı ile Motivasyon Arasındaki İlişki.....	10
1.1.4. Kaygı ile Öğrenme Arasındaki İlişki.....	12
1.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar ...	13
1.2.1. Sınav Kaygısının Etkileri.....	16
1.2.1.1. Fizyolojik Boyut.....	16
1.2.1.2. Düşünce Boyutu.....	18
1.2.1.3. Davranış Boyutu.....	19
1.2.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Unsurlar.....	20

1.2.1.1.	Cinsiyet.....	21
1.2.1.2.	Anne Baba Tutumu.....	22
1.2.1.3.	Anne Baba Eğitim Durumu.....	24
1.2.3	Sınav Kaygısıyla Baş Etme Yöntemleri.....	25

2.	BÖLÜM: YÖNTEM.....	29
2.1.	Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	29
2.2.	Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	30
2.3.	Sınırlılıklar.....	30
2.4.	Sayıtlılar.....	31
2.5.	Tanımlar.....	31
2.6.	Araştırmanın Hipotezleri.....	31
2.7.	Araştırmanın Modeli.....	32
2.8.	Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	32
2.9.	Veri Toplama Araçları.....	35
2.9.1.	Sosyodemografik Bilgi Formu.....	35
2.9.2.	Sınav Kaygısı Envanteri.....	35
2.9.3.	Sürekli Kaygı Ölçeği.....	36

2.10. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	37
3. BÖLÜM3: BULGULAR.....	39
3.1. Araştırma Hipotezlerine Yönelik Bulgular.....	39
4. BÖLÜM4: TARTIŞMA VE YORUM.....	43
4.1. Sonuç.....	43
4.2. Öneriler.....	44
4.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	44
4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	45
KAYNAKÇA.....	46
EKLER.....	54

TABLO LİSTESİ

Tablo 1:	Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler.....	33
Tablo 2.	Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler.....	33
Tablo 3.	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	34
Tablo 4.	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	34
Tablo 5.	Sürekli Kaygı Düzeyi Bakımından Cinsiyetler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 6.	Sınav Kaygısı Düzeyi Bakımından Cinsiyetler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	40
Tablo 7.	Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları.....	41
Tablo 8.	Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	41
Tablo 9.	Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	42

Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez zeti

Tezin Başlığı: ÖSYS ye Girecek Lise Son Sınıf ğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Avcılar Okyanus Koleji rneği)

Tezin Yazarı: Kevser KURT

Danışman: Prof. Dr. Ersin ALTINTAş

Ana Bilimdalı: Psikoloji

Bilimdalı: Psikoloji

Üniversiteye giriş aşamasında önemli bir rol oynayan sınavlara karşı öğrencilerin ve ebeveynlerin geliştirdikleri tutumlar çoğu zaman sınav başarisının yanında farklı alanlarda da problemleri beraberinde getirmektedir. Bu anlamda sınav kaygısı ve sonucunda oluşan negatif durumlara nlem olarak sınav kaygısında etkili olabilecek değişkenlerle ilgili çalışmalar artmıştır. Bu araştırmada da sınav kaygısı ile ilgili cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve sürekli kaygı gibi değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkileri araştırılmıştır. Çalışmanın rneklemini İstanbul'a bağlı Avcılar ilçesinde olan İstanbul Okyanus Koleji Avcılar Kampüsü'nde eğitim öğretime devam etmekte olan 106 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar bir adet Sınav Kaygısı leği, Sürekli Kaygı leği ve araştırmacı tarafından hazırlanmış Demografik bilgi formu verilmiştir. Sonuç olarak, sınav kaygısı ile sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, sınav kaygısının cinsiyetler arasında farklılaşmadığı fakat sürekli kaygı bakımından cinsiyetler arasında farklılık olduğu, ebeveyn eğitim durumuna göre sınav kaygısının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, sürekli kaygı



GİRİŞ

Eğitim sisteminin bir parçası olarak sınav sistemi, her kademedede eğitim öğretim gören öğrenciler açısından kaygı kaynağı olarak nitelendirilebilir. Her yıl milyonlarca öğrenci ortaokulda daha iyi bir lise eğitimi, lisede ise daha iyi bir lisans eğitimi için merkezi yapılan sınavlara tabi tutulmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi tarafından standartlaştırılmış bu sınavlar doğrultusunda öğrenciler akademik yaşantısına yön vermektedir.

Merkezi sınavların öğrenciler tarafından en önemli sınav olarak algıladığı olarak üniversiteye giriş sınavı, her yıl birçok lise son sınıf öğrencisi veya mezun öğrenciler tarafından yoğun hazırlık dönemi sonrasında sonuçlanmaktadır. Daha iyi bir eğitim ve gelecekte sürdürülebilir bir meslek sahibi olmaları adına öğrenciler üzerindeki baskı en yoğun olarak lise son sınıf öğrencilerinde görülmektedir.

Toplumun lise son sınıfa geçmiş öğrencilerden akademik performans açısından beklentileri, değişen sınav sistemleri ile birlikte artar hale gelmiştir. Lise eğitimi boyunca görülen eğitimin yanında, iyi bir üniversite eğitimi için zorunlu hale getirilen merkezi sınavlar lise son sınıf öğrencilerinin yaş grubunda oldukça büyük bir stres kaynağı teşkil etmektedir. Bu dönemde yoğun olarak sınav hazırlığı içine giren öğrenciler genellikle 17- 18 yaşları arasındaki ergenlerden oluşmaktadır.

Ergenliğini tamamlamamış bir birey olarak lise son sınıf öğrencileri, bu dönemin beraberinde getirdiğı psikososyal değişim ve uyum problemlerinin yanı sıra yoğun bir sınav dönemi ile karşı karşıya gelmektedir.

Sınava hazırlık döneminde ergenlik dönemindeki birey kendini keşfetmek ve sosyal olarak ergenlik döneminin getirdiğı rollere adapte olmak yerine, zamanının ve enerjisinin büyük bir bölümünü üniversite hazırlık çalışmalarına ayırmaktadır. Bu stres kaynakları, lise son sınıf öğrencilerinde çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Bunların başında ergenlik dönemi patolojileri olarak antisosyal davranışlar, suç

eğilim, aşırı cinsel doyumsuzluk, madde kötüye kullanım, zorbalık gibi sosyal problemlerin yanında bireyin kendisine yönelik negatif sonuçlar (depresyon, kaygı) da ortaya çıkabilmektedir.

Yaşamlarının onlar için belki de en sancılı dönemlerinden biri olarak ergenler, lise son sınıfa geldiklerinde zorunlu bırakıldıkları zorlayıcı sınav koşullarına farklı düzeyde kaygı ile tepki verebilmektedir (Doğan, 1999). Bu konu ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Sınavların bu yaş grubunun üzerindeki en olumsuz etkilerinden biri olarak kaygı, bu dönemde ortaya çıkan birçok patolojiye sebep olabilmekte. 5250 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi ile ameliyata girecek cerrahi hastaların kaygı düzeyi arasındaki ilişki ile ilgili bir çalışma yapılmıştır ve sonuçlar üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerin kaygı düzeyinin diğer gruba göre daha yüksek olduğu doğrultusu yönünde çıkmıştır (Baltaş, 2006). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda sınav kaygısının prevelansının % 10 ile 40 arasında değiştiği bulgusu ortaya çıkmıştır Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S., 2013).

Yukarıda bahsedildiği gibi lise son sınıf öğrencilerinin hayatında çok büyük önem taşıyan üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında veya sınav esnasında öğrenciler bu denli bir kaygı ile birçok problem yaşayabilmektedir. Kaygının beraberinde getirdiği dikkatsizlik ve başarısızlık hissi öğrencileri, hem öğrenciler hem de ebeveynler tarafından algılanan ve çoğu zaman abartılmış bir önem arz eden bu sınavlarda başarısızlığa sevk edebilmektedir. Böyle bir başarısızlık yaşamak istemeyen öğrenci, oluşturulan motivasyon ile daha büyük bir kaygının içinde kendini bulmaktadır. Kaygı bu düzeye ulaştığında ise öğrenciler için akademik başarı ve sınav performansındaki düşüş kaçınılmaz hale gelmektedir.

Sınav kaygısının öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz sonuçlara rağmen, sınav kaygısı ile akademik başarı ya da kaygı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, orta düzeydeki kaygının kişinin başarısını ve performansını arttırdığı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Fakat, kaygı orta düzey sınırını aştığında performans da ona bağlı olarak olumsuz etkilenmektedir (Eksi, 1998; Kısa, 1996).

Test kaygısının aynı zamanda kaygı bozuklukları, depresif bozukluklar ve travma sonrası stres bozukluğuna sebep olabileceği yönünde bulgular mevcuttur (Weems et al. 2010, 2014). Bu bulgu test kaygısının ulaşabileceği şiddet ve olası kötü sonuçları ön plana çıkarmaktadır.

Öğrenciler açısından zor bir dönem olan sınav hazırlık döneminde ebeveyn tutumları da büyük bir rol oynamaktadır. Ebeveynin çocuğu yetiştirme tarzı ve akademik performansından beklentileri birçok yönden öğrencinin de sınava bakış açısını da etkilemekte ve sonuç olarak sınav kaygısı oluşturabilmektedir. Farklı ebeveyn tutumları, algılanan destek ve algılanan baskının sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Araştırmalar sonucu demokratik ebeveyn tutumu benimseyen ailelerin çocuklarında aşırı korumacı ve otoriter ebeveyn tutumu benimseyen ailelere göre daha düşük düzeyde sınav kaygısı oluştuğu tespit edilmiştir (Murray, C., 2009; Wang, J., ve Wang, X. 2012).

Öğrencileri ve öğrencilerle birlikte yaşamlarındaki bireyler için bu denli önem arz eden sınavların başarıya ulaşmaları ile ilgili yapılan bir çok araştırma mevcuttur. Günümüzde üniversite sınavına girişte önemli rol oynayan özel dershanelerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin yanında (Arslan ve Öztürk, 2001; Biçer, 2008; Köse, 1990b; Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001; Yeşilyurt, 2008; Yiğit ve Akdeniz, 2001; Şirin, 2000) değişen sınav sistemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Kelecioğlu, 2003a) gibi çalışmalar mevcuttur. Bunların yanında, bu tezin de konusu olan sınav kaygısı ile genel kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Bozkurt, 1998; Buran ve Şimşek, 2000; Erkan, 1991; Kaymak, 1987; Kutlu, 2001; Öner, 1990; Sargın, 1990; Şahin, 1985). Bu gibi araştırmalar, öğrencilerin sınavlardaki başarılarını arttırmaya yönelik faktörleri öne çıkarmaktadır.

Diğer taraftan yapılan araştırma sonuçlarına göre; baba mesleği ve eğitim düzeyi, aile geliri gibi sosyoekonomik öğelerle, lisenin niteliği ve bulunduğu bölge, adayların lise ortalaması, dersane ve özel kurslara devam etmeleri vb öğeler de

üniversiteye girme başarısını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Çetingül ve Dülger, 2006).

Sınav kaygısının cinsiyetler arasındaki farklılığını inceleyen son çalışmalarda ise erkeklerin kızlara göre daha az sınav kaygısı deneyimlediği bulgusu ortaya çıkmıştır (Raufelder, D.,Hoferichter F., Ringeisen T., Regner, N., Jacke, C.,2016). Sınav kaygısının cinsiyetler arasında farklılaşması beraberinde bu konuyla ilgili genişletilmiş çalışmaların gerekliliğini getirmiştir. Aynı araştırmada erkeklerin kızlara göre babalarından daha fazla baskı görürken, annenin desteği, baskısı veya babanın desteği ile ilgili cinsiyetler arası farklılık gözlemlenmemiştir (Raufelder, D ve ark., 2016). Sonuç olarak bu araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı yaşamaları ile ilişkili olabilecek faktörleri belirlemek amacıyla, öğrencilerin sürekli kaygı durumları, sınav kaygısı düzeyinin cinsiyetler arasında farklılıkları ve anne baba eğitim düzeyleri incelenmiştir.

BÖLÜM 1:

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, sürekli kaygı ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Kaygı

Kaygı, bireyin karşılaştığı bir uyaran karşısında fiziksel, davranışsal ve düşünsel uyarılmışlık hissetmesi durumudur. Bu anlamda kaygı, korku ile benzer görünse de kaygı durumlarının sebep olduğu uyarılmışlık, optimum seviyede kaldığı sürece bireyin yaşamına fonksiyonel anlam katabilmektedir. Ayrıca kaygı kaynağının bilinmesi ve daha kısa süreli olması bakımından da korkudan ayrılmaktadır. (Yeşilyurt F., 2007; Özer K., 2002; Cüceloğlu D., 1998).

Morgan (1991) da kaygının esasen yöneltmiş bir nesnesi olmadığını ve genel olarak kişinin yetersizlik duygusu ile aynı anda ortaya çıkan bir durum olduğunu belirtmiştir. Kişinin zorlandığı durumlarda kaynaklarının yetersiz olduğuna inanarak, durum karşısında başarısız olmasına sebep olabileceği gibi, psikolojik ve fizyolojik kaynaklarını tüketen bir durumdur. Cüceloğlu (1998) da aynı şekilde kaygının bireyin bir durum karşısında yüzleştiği çeşitli psikolojik ve zihinsel değişimlere sebep olan bir uyarılmışlık durumu olduğunu belirtmiştir.

Yaşamın içinde birey, kaygı yaratan uyaran ve olaylarla çoğu kez karşılaşmakta ve bunu yaşamına entegre etmektedir. Örneğin sınava hazırlanan bir birey için optimum seviyede kaygı fonksiyonel olurken, şiddetli kaygı durumu sınav öncesi yeterli ve etkili çalışamamaya, sınav esnasında ise başarısızlığa sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarda kaygıyı yaratan durumun kaynağı, uyarının kendisi değil, uyarının kişi için taşıdığı anlam ve değer olduğu bilinmektedir. Bu anlamda Özer (1990)'e göre uyaranlar ve olaylar temelinde kişilere yönelik nötr anlam taşımakta olup, kişiler düşünceler, yorum ve değerlendirmeler ile kaygı durumunu deneyimlemektedir. Kişinin deneyimlediği yaşantılar belli duygulara

sebeup olmakla birlikte nasıl bir duygu durumu ortaya çıkaracağı konusunda kişinin deneyimleri etkili olmaktadır.

Kaygı ile ilgili yapılmış birçok araştırma ve bunlar sonucunda birçok tanım bulunmaktadır. Öner(1989) kaygıyı kişinin yaşadığı olay ve uyarılara karşı gösterdiği fizyolojik ve psikolojik tepki olarak tanımlarken, kaygıyı yaşama biçimi açısından terleme, sararma gibi fizyolojik belirtiler üzerinde durmuştur.

Kaygının insan yaşamı üzerindeki önemli etkileri nedeni ile, kaygının nedenleri ve sebep olacağı durumlarla ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımlar öne sürülmüştür. Psikanalitik yaklaşımın kurucusu olan Freud'a göre kaygı üç farklı kategoriden oluşmaktadır. Freud'un " gerçek kaygı" diye adlandırdığı durum, kişinin tehlikeli olarak algıladığı bir uyarana karşısında rahatsız edici psikolojik ve fizyolojik belirtiler olarak tanımlamakla birlikte, bu durumun korku ile çok benzer olduğunu ifade etmiştir. "Moral kaygı" olarak bahsettiği durum ise genel olarak süperegonun uğradığı vicdansal bir taciz durumu olarak geçmekte ve bu durumda kişinin süperego gelişimini tamamlaması ile moral kaygı durumu yaşadığı belirtilmektedir. Freud'un "nörotik kaygı" olarak adlandırdığı durum ise id'in karşılaştığı dürtüsel tehlikelerle bağlantılı olmakla birlikte, kişinin bu durumda deneyimlediği şeyin aslında egonun zayıf düşük savunmasız kalacağı korkusu ile bağlantılıdır (Fischer, 1970).

Varoluşçu yaklaşıma sahip kuramcılar arasında ise kaygı, hiçlik ve yok olma tehlikesinin sonucu olarak yaşanan çaresizlik durumu olarak ifade edilmiştir (Britanica, 1974). Bu kurama sahip teorisyenlerden Heideger, insanın başka varlıkların varoluşundan haberdar olmakla birlikte zaman zaman, var olan diğer varlıklardan kendini ayırma ve farklılaştırma çabasına girmektedir. Girdiği bu çabanın anlamsızlığının farkına vardığında deneyimlediği fizyolojik ve psikolojik belirtiler ise kaygı durumudur (Songar, 1977, akt: Ersoy). Diğer taraftan Carl Rogers, bireyin ideal benlik ve gerçek benliğin arasında yaşadığı çatışmanın sonucu olarak kaygı durumunun ortaya çıktığını savunmuştur (Yanbastı, 1986). Kaygı durumu literatürde sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere 2 şekilde ele alınmaktadır.

1.1.1. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, bireyin genel olarak yaşamının bir çok alanında kendini kaygılı hissetmesidir, bir başka deyişle bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Birey, yaşamı boyunca karşılaştığı tehlikeli, tehdit oluşturan durumlara kaygı belirtileri ile tepki vermektedir (Özgüven, 1994: 324). Sürekli kaygı durumunda kişi karşılaştığı durumları olduğundan daha tehlikeli ve gergin algılamaktadır. Bir başka deyişle, birçok kişi tarafından normal karşılanabilecek durumlara karşı kaygılı yaklaşmak ve bunun sonucu olarak olayları kendilerine yönelik tehlikeli olarak algılamaktır. Kaygı seviyesi bu şekilde yüksek ve yaygın olan bireyler genel olarak kendini mutsuz ve gergin hissetmektedirler. Bunun sonucu olarak bu kişilerin mutlu olma seviyeleri düşük ve stres seviyeleri her zaman yüksek olmaktadır. Sürekli kaygı skoru yüksek kişiler genel olarak durumluluk kaygıyı da diğer insanlara göre daha sık yaşamaktadırlar (Zaichkowsky ve diğerleri, 1980; Öner ve LeCompte, 1983).

Sürekli kaygı, bireye ait, kişiliğin bir parçası olmakla birlikte birçok alanı kapsamaktadır. Sürekli kaygı, birçok durumda ortaya çıkabileceği gibi farklı koşullarda farklı şiddetlerde görülebilmektedir ve hayatın birçok alanında birey ile birlikte var olur (Baltaş ve Baltaş, 2008). Bu anlamda, sürekli kaygı durumunda, bireyin kaygı duyduğu durum ortadan kalksa dahi, kaygının kaynağı başka bir yöne çevrilebilmekte ve süregelen bir kaygı durumu ortaya çıkmaktadır.

Sürekli kaygı kişinin hayatının büyük bir çoğunluğunda var olması sebebiyle bir anlamda “kronik” özellik taşımaktadır. Kişinin çevresini tehlikeli olarak algıladığı bu durumlarda, çevrede aslında var olmayan bir tehlike söz konusudur, kaygı aslında içten kaynaklanmaktadır. Bireyin çevresine karşı bu denli hassasiyet geliştirmiş olması, çoğu zaman sosyal hayatta onu alıngan ve kırılğan yapabilmektedir çünkü bu kişiler bazen bir konuşmadan bazen küçük bir davranıştan, kendilerine yöneltmiş bir tehlike duygusuna kapılabilirler (Canbaz, 2001: 28).

Sürekli kaygının özellikleri Spielberg tarafından şu şekilde açıklanmıştır (Köknel, 1985):

- Sürekli kaygı durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.
- Kişilik yapısına göre kaygının şiddeti ve süresi değişir.
- Kişilik yapısının kaygıya meyilli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
- İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit

eden durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir.

Sürekli kaygı durumunda kişinin kaygıyı ne düzeyde hissettiği ve süresi kişiden kişiye değişmekle birlikte, sürekli kaygı durağan bir özellik taşımaktadır. Her bireyin dış dünyadaki uyarılara ve olaylara karşı geliştirdiği tepkiler farklı olduğundan, bazı insanlar kaygı durumuna yatkınken, bazıları ise çok düşük bir risk altındadır. Bu durum tamamen kişilerarası dünyayı ve olayları yorumlama farkından kaynaklanmaktadır. Bazı bireyler çevresindeki birçok olayı benlik bütününe karşı kolayca bir tehdit olarak algılayabilirken, bazı kişiler kaygı durumuna daha dayanıklı olabilmektedir (Köknel, 1982).

Sürekli kaygı durumuna yatkınlık durumu kişinin geçmiş yaşantılarıyla da oldukça bağlantılıdır. Kişinin önceden yaşadığı olumsuz deneyimler, dış dünyaya yönelik algılarını değiştirdiğinden, geçmiş yaşantılar bazı kişileri sürekli kaygı durumuna yatkın duruma getirebilmektedir. Bunun yanında kaygı bazı durumlarda öğrenilmiş bir tepki olabilmektedir. Kişiler, uyarıların ve olayların kendilerine yönelik tehdit oluşturabilme potansiyelini yaşayarak öğrenebildiği gibi, bazı kaygılarımız öğrenilmiş kaygılar olabilmektedir. Kişinin, çevresindeki uyarılar ve insanların tehdit olarak algıladıkları durumlara göre kişi kendi içinde kaygı geliştirebilmektedir.

Sürekli kaygı durumları düşük bireyler yaptığı seçimler ve çoğu zaman aldığı kararların ardından pişmanlık yaşamaktadırlar. Sürekli kaygı durumu bu kişilerin genel anlamda objektif karar alma becerilerini kısıtlamakta ve çevresini tehdit edici

algılamasını sağlamaktadır. Bu kişiler gerek sosyal gerekse iş yaşamlarında, kaygının neden olduğu belirtiler sonucu yanlış seçimler yapabilmektedir ve buna bağlı olarak yaşamdan aldıkları haz azalabilmektedir. Sürekli kaygı durumunu kontrol altına alamayan birey, genellikle önemli seçimler sonrasında hissedilen pişmanlık duygusu ile negatif duygular hissedebilmektedir.

1.1.2. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, kişinin belli bir olay veya nesne karşısında hissettiği hoşnutsuzluk ve gerginlik durumudur (Cüceloğlu, 1998: 35). Durumluk kaygı esnasında kişi özel bir durumu kendine yönelik tehdit edici bulup o anda stresli durum sebebiyle hissettiği korku ve endişe olarak da tanımlanabilmektedir (Canbaz, 2001:28). Sürekli kaygı durumundan farklı olarak durumluk kaygıda, kişi genelleştirilmiş bir tehdit edici bakış yerine, olaya veya kişiye özgü bir kaygı ve hoşnutsuzluk hissetmektedir. Durumluk kaygıda kaygının kaynağı o an yaşanan durumdur ve o durum ortadan kalktığında kaygı belirtileri de silikleşmektedir.

Durumluk kaygı bir olay karşısında verilen bir tepki özelliği ile kronik değildir ve olaydan olaya farklılık göstermektedir. Bu anlamda bireyin karşılaştığı stresli durumlarda durumluk kaygı skoru yüksek iken o durum ortadan kalktığında durumluk kaygı skoru düşük olmaktadır (Özgüven, 1994: 324). Durumluk kaygının şiddeti ve süresi, tehdit edici olarak algılanan durumda, tehdidin olası hasarları ve bireyin olayı tehlikeli olarak yorumlamasının kalıcılığına bağlı olmaktadır. Durumluk kaygı durumlarında, kaygının kaynağı ortadan kalktığında kişinin kaygı durumu da ortadan kalkabilmektedir. Bu anlamda durumluk kaygı geçicidir denebilir ve durumluk kaygı, kişinin herhangi bir olayı benliğine bir tehdit olarak göyerek verdiği bir tepkidir.

Durumluk kaygının fizyolojik karşılığı olarak, stresli duruma bağlı ortaya çıkmış terleme, kızarma, hızlı kalp atışları, titreme gibi belirtiler ortaya çıkmaktadır. Bu fizyolojik belirtiler kişinin olayı tehdit edici olarak algılayıp sempatik sistemin

aktivasyonu ile ortaya çıkmaktadır (Öner ve Ayhan, 1983: 1). Durumluk kaygı, genellikle her bireyin stresli ve tehdit edici olarak algıladığı durumlar karşısında yaşadığı bir durum iken sürekli kaygı gerçekçi olmayan bir tepkidir.

Durumluk kaygı, kişinin tehdit edici unsura özel özgül bir durum olması gibi özellikleri itibariyle sınav kaygısı ile örtüşmektedir. Özellikle belli aralıklarda yapılan ve toplum tarafından önemli anlamlar yüklenmiş sınavlara hazırlanan öğrencilerin sınav karşısında kaynaklarını yetersiz hissetmesi, kendini sınava hazır hissetmemesi ve başarısızlık korkusu gibi sebeplerden dolayı sınava karşı hissettiği sınav kaygısı durumluk kaygıya bir örnek olabilmektedir. Sınav kaygısı durumu her zaman durumluk kaygıyla örtüşmemekle birlikte sürekli kaygısı yüksek olduğu için öğrenci sınav kaygısı geliştirmiş olabilir. Dolayısıyla, sınav bittikten sonra öğrencinin kaygı durumunun ortadan kalkmış olması bu durumun durumluk kaygıdan kaynaklandığını göstermektedir.

1.1.3. Kaygı ile Motivasyon Arasındaki İlişki

Motivasyon bireyin yaşamsal aktivitelerinde, yürüteceği aktivitelerde fonksiyonel görev görürken zaman zaman motivasyon ve heyecanlar çeşitli sorunlara yol açarak, kişinin yaşamında negatif durumlara sebep olabilmektedir (Cüceloğlu,1998). Motivasyon ve kaygı üzerine yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır.

Motivasyon ve kaygı arasındaki ilişki sentezinin başarı üzerindeki etkisi üzerine yapılan bir araştırmada Yerkes ve Dodson (1908) konu ile ilgili önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Literatürde “Yerkes- Dodson ilkesi” olarak geçen çalışmada motivasyon ile yürütülecek işin birey tarafından zorlanma katsayısı arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda yapılacak çalışma kolay ve anlaşılır ise yüksek derecede motivasyon kişiye fayda sağlayacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte yürütülecek çalışma karmaşık ve zor süreçler barındırıyor ise, motivasyonu yüksek bir bireyin verimliliği düşük olacaktır. Çünkü

motivasyonu yüksek birey, çalışmada kendi kaynaklarına güvenmekte ve başarılı olacağına inanmaktadır. Fakat, yüksek motivasyonlu bu kişiler, zor bir durumla karşılaştığında kendi kaynaklarına olan güveni sarsılacağından başarısız olmanın yanında kaygı da geliştirmektedir. Bunun yanında karmaşık ve zor durumda düşük motivasyona sahip birey yüksek motivasyonluya göre daha iyi performans göstermesi beklenmektedir. Bu durumu, eğitim- öğretim hayatında yüksek motivasyonlu öğrencilerde de gözlemlemek mümkündür. Çevresi tarafından yetenekli ve başarılı bulunan yüksek motivasyonlu öğrenciler, zor ve karmaşık sınavlar karşısında başarısız olabilmektedir. Bu durumun öğrenciler üzerinde motivasyonun sebep olduğu kaygıyı akla getirmektedir. Motivasyonla ortaya çıkan kaygı, başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir.

Bu ilke eğitime uyarlanacak olursa, öğrencilerin karşılaştıkları zorlayıcı dersler karşısında büyük bir motivasyon sergileme çabası kaygı durumu olarak çeşitli negatif durumlara yol açabilmektedir. Bu öğrenciler başarılı olma güdüsü ile etkili ders çalışma yöntemlerini uygulayamamakta ve ortaya çıkan kaygı durumu fizyolojik ve psikolojik negatif etkilere sebep olmakla birlikte akademik başarısızlığa da sebep olabilmektedir. Yüksek motivasyonlu bu öğrenciler sınav öncesi yüksek not alma düşüncesine odaklanıp ders çalışma sürecinde sakin kalma yetisini kaybetmektedir (Cüceloğlu, 1998).

Bu bulguların aksine, yüksek motivasyon kimi durumlarda kaygı durumunu ortadan kaldıracaktır. Kaygı kişinin durum karşısında kaynaklarının yetersizliği inancından kaynaklanıyorsa, yüksek motivasyonlu bir kişi, karşılaştığı durum karşısında kaynaklarının yeterli olması ve o durumu başarı ile tamamlayacağı inancına sahip olabilmektedir. Bu durumda kişi var olan motivasyonu ile kaygısını dengede tutabilmektedir. Öğrenciler için de aynı durum geçerli olmakla birlikte yüksek motivasyonlu öğrenciler zaman zaman kaygıyı düşük motivasyonlu gruba göre daha yoğun yaşadıkları gibi düşük motivasyona sahip öğrenciler sınav gibi değerlendirmeye tabi tutuldukları durumlarda kaygının kaynağı olan durumdan var olan kaynaklarını kullanarak başarılı olamadığı için kaygıyı daha yoğun hissedebilmektedir. Bu durumda, kaygı ve motivasyon arasındaki ilişkinin öğrenciler

açısından yorumlanacak olursa bu iki değişken arasındaki ilişkinin arasındaki önemli değişken olan başarının kaygı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi değiştirdiği söylenebilir. Karmaşık ve zor durumlarda dikkat farklı alanlara kayabilmektedir. Dolayısıyla, sınav kaygısı ile başarı arasında da motivasyona bağlı bir ilişki vardır (Sapp, 1999).

1.1.4. Kaygı ile Öğrenme Arasındaki İlişki

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki kaygının motivasyonla olan ilişkisi sonucu ortaya çıkan başarı durumu ile bağlantılıdır. Bu açıdan, öğrenilecek durum ve materyal, basit ve anlaşılır ise optimum seviyede kaygı öğrenciye başarı sağlarken, öğrenilecek durum zor ve anlaşılması güç ise öğrencinin sergilediği yüksek motivasyon tutumu başarısızlığa sebep olabilmektedir. Bunun sebebi ise öğrencinin yüksek kaygı durumunda etkili ders çalışmaması ve yüksek not almaya odaklanmasıdır. Kaygı bu durumda öğrenmenin önünde bir engel teşkil edebilmekte ve öğrencinin öğrenme durumu ile ilgili bilişsel süreçlerinde disfonksiyonlara sebep olabilmektedir (Topçu, 1986).

Yapılan çalışmalar kaygı düzeyi yüksek kişilerin, özellikle kalabalık ortamlarda öğrenme düzeyinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumda kaygı düzeyi yüksek kişiler var olan kaygı durumuna ek olarak algıladıkları sosyal baskı ile öğrenme süreçlerini başarılı şekilde tamamlayamamaktadırlar. Bunun yanında yapılan çalışmada, kaygı düzeyi düşük kişilerin ise öğrenme ortamının kalabalık olmasından bağımsız olarak öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Topçu, 1986).

Öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkiye ek olarak, yetenekle ilgili yapılan çalışmalarda, ortalama yeteneğe sahip ve düşük kaygı düzeyi olan öğrencilerin yüksek kaygılı öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya ek olarak, lisans öğretiminin ilk yılında not ortalaması düşük olan öğrencilerin bu durumla bağlantılı olarak yüksek kaygı durumuna sahip olduğu

ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerle yapılan danışmanlık çalışmaları sonucunda öğrencilerin kaygı durumunda anlamlı düzeyde azalma olduğu ve bunun okul performanslarına olumlu yönde katkısı ortaya koyulmuştur (Topçu, 1986).

Öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin yetenek düzeylerinin kontrol altında olması araştırma bulguları bakımından önemlidir. Kişinin kaygılı olma durumundaki yetersizlik hissi ve başarısızlık hissi önceki deneyimlerinde yeteneklerinin yetersizliğinden kaynaklanan başarısızlıkların sonucu olabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınava veya eğitim-öğretimdeki değerlendirmelere karşı geliştirdikleri kaygı durumunun incelendiği çalışmalarda öğrencilerin yetenek durumlarının da incelenmesi önemini arttırmaktadır.

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili yapılmış bu çalışmaların yanında, optimum seviyede kaygının öğrencilerin akademik performansını arttırdığı yönde bulgular da mevcuttur. Eğitim sistemi içinde öğrencilerin sınavlara hazırlanırken, zamanı iyi yönetmeleri ve etkili ders çalışabilmeleri için, motivasyonlarını arttıracak miktarda kaygıya ihtiyaç duydukları da belirtilmektedir (Baymur, 1996).

1.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

Sınav kaygısı, bireyin sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gerginlik hissedip gerçek performansını ortaya koyamamasıdır (Spielberg, 1995).

Sınav kaygısı yüksek olan birey, sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında özgüveni düşük ve kendini başarısız hissedebilir. Bu kişi, yalnızca sınav gibi değerlendirme ortamlarında değil, sınav kaygısını tüm hayatına genelleyip, girdiği topluluklarda genel olarak öz güveni düşük hissedebilmektedir. Sınav kaygısının böylesine genelleştirilmesi sonuç olarak, kişilerin kendine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmasına sebep olmakla birlikte sınav esnasında da

dikkatlerini dağıtarak, gerçek başarısızlığa sebep olabilmektedir. Sınav kaygısı, bireylerin sorulardaki bazı önemli noktaları kaçırmaya, eksik veya yanlış okumalara sebep olmakla birlikte sonuç olarak bireyde başarısızlığa sebep olabilmektedir.

Sınav kaygısı öğrencilerin yalnızca sınav performansını olumsuz etkilememektedir, aynı zamanda bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşüncelere sebep olup yaşamlarındaki birçok önemli kararı da etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler zaman zaman, sınav kaygısından kaçış olarak veya sınav kaygısının sebep olduğu düşük akademik performans sebebi ile okulu bırakmakta veya okula karşı negatif düşüncelere sahip olabilmektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bu bireyler, performanslarını genel olarak tamamıyla ortaya koyamadıkları için meslek seçimi yaparken de düşük statülü, çok fazla performansa, değerlendirmeye veya rekabete dayalı olmayan meslek gruplarını tercih etmektedirler (Ergene, 1994).

Sınav kaygısı eğitim öğretim açısından öğrencilerin yaşamlarında önemli sonuçlara sebep olduğundan bu konuda yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Özellikle lise son sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin uyumluluk düzeyleri arttıkça üniversite giriş sınavından yüksek puan aldıkları, saldırganlık düzeyleri arttıkça puanlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Aynı çalışmalarda cinsiyetler arasında yapılan araştırmada kız öğrencilerin kendilerini suçlama düzeyleri arttıkça puanlarının düştüğü, erkeklerde ise egemen olma ihtiyacı arttıkça puanların düştüğü gözlemlenmiştir (Kuzgun, 1988).

Bir başka çalışmada ise diğer öğrencilere göre üstün zekalı öğrencilerin depresyona daha az yatkın oldukları ve sürekli kaygı durumlarının üstün zekalı olmayan gruba göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Beer, 1991). Bu durum üstün yetenekli çocukların duygu durumlarını yaş grubundaki diğer öğrencilere göre daha iyi ayarlayabildiği ve motivasyon sonucu kaynaklarına olan güvenin daha fazla olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli öğrenciler daha esnek düşünceye sahip olduğundan stres yaratan durumlar karşısında diğer gruba göre daha iyi başa çıkma stratejileri geliştirebilmektedir. Onwuegbuzie ve Daley (1996) tarafından yürütülen

çalışmanın bulguları bu durumu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ile problem çözme stratejileri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaygı, günlük hayatta kişiyi yapacağı ilişkiye motive etme fonksiyonu da taşımaktadır. Bu anlamda, yerine getirilmesi gereken sorumluluklarda optimal düzeyde hissedilen kaygı önemli bir motivasyon görevi görmektedir. Aynı şekilde sınav hazırlığı içindeki öğrenciler için de optimal seviyede, psikososyal ve fiziksel olarak ona zarar vermeyecek seviyede hissedilen kaygı öğrenciyi ders çalışma yönünde motive eder.

Yapılan araştırmalarda sınav kaygısı ile sınav korkusu arasında önemli bir fark olduğu vurgulanmaktadır. Sınavla ilgili korkuları olan öğrenci, gerekli akademik performansı gösterebilmek için bu yönde çalışma ve programları düzenlemektedir. Fakat bu durumu sınav kaygısı haline dönüştürmüş öğrencilerde başarıyı beklenmeyen yöne çekebilmektedir. Bu anlamda öğrencinin sınavdan önce hissettiği korkular onu çalışmaya ve programlaya iterken sınav kaygısı başarısızlığa itmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1992: 120).

Sınav kaygısı sadece kaygı düzeyi yüksek olan insanlarda değil, normal insanlarda da yoğunlukla ortaya çıkmaktadır. O güne kadar hiç kaygı yaşamamış birisi dahi, sınav kaygısı yaşayabilir. Sinirlilik, gerginlik, kuruntu, eleştiriye duyarlılık, özeleştirme ve zaman zaman dikkat dağınıklığı sınav kaygısı yaşayanların karakteristik özelliklerindedir. Bu durum, bireylerin sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olmalarına sebep olurlar (Öztürk, 1997: 50).

Sınav kaygısı, literatürde kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Spielberg&Vogg, 1995). Sınav kaygısının bilişsel boyutu olarak kuruntu, bireyin kendini yetersiz hissetmesi, başarı yönünde özgüveninin düşük olması, kendine yönelik olumsuz düşüncelerini kapsamaktadır. Birey, sınava yönelik başarılı olma durumunda kendini yetersiz görüp konu ile ilgili olumsuz iç konuşmalar ve

düşünceleri tekrar etmektedir. Kuruntu esnasında birey, sınavla ilgili yapması gereken şeyleri yapamayacağına dair bir kaygı beslemekte ve “ya yapamasam?” gibi olumsuz fikirlerle dikkatini dağıtmaktadır.

Duyuşsallık, sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarıldığı duyuşsal boyuttur. Duyuşsallık boyutu, hızlı kalp atışları, terleme, ateş basması ve üşüme, deride kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik halleri gibi bedensel tepkileri içeren bir süreçtir.

1.2.1. Sınav Kaygısının Etkileri

Sınavın yarattığı kaygının bireyi çeşitli yönlerde etkilediği saptanmıştır. (Sakarya, 1996: 56), bu etkilerin üç boyutta ele alınabileceğini ileri sürmüştür. Bunlar;

- a) Fizyolojik boyut
- b) Düşünce boyutu
- c) Davranışsal boyut

1.2.1.1. Fizyolojik Boyut

Sınav kaygısı, sınavdan önce ve sınav esnasında birçok fizyolojik belirti ile kendini göstermekte ve kişiyi rahatsız edecek boyuta gelmektedir. Sınav kaygısının sebep olduğu fizyolojik belirtilerden bazıları; kalp atışında artış, kaslarda gerginlik, solunum yetersizliği, ağız kuruluğu, ishal ve benzeri fizyolojik fonksiyon bozukluklarıdır (Kısa, 1996). Bunun yanında kişinin önceden herhangi bir rahatsızlığı bulunmamasına rağmen sınav esnasında ellerinin titremesi, nefes alıp vermede güçlük çekmesi, ellerde ve yüzünde kızarıklıklar gibi fizyolojik belirtiler de sınav kaygısının fizyolojik boyutuna örnektir (Aydın, 2011). Cüceloğlu (2002) sınav kaygısı yaşayanların ellerinde soğukluk, sürekli baş ve kas ağrıları ve mide bulantıları şikayetleri olduğunu belirtmiştir.

Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri kişinin panik atak geçirmesine sebep olabilmektedir. Şiddetli kalp çarpıntısı, nefesin kesildiği ve nefes alamadığını düşünmesi sınav esnasında öğrencilere panik atak durumuna sokabilmektedir. Sınav kaygısının sonucunda ortaya çıkan fiziksel belirtiler panik atak durumuyla benzerlik göstermektedir.

Sınav kaygısının sebep olduğu fizyolojik belirtiler, genel kaygı durumlarında ortaya çıkan fizyolojik belirtilerle de benzerlik göstermektedir. Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri üzerine yapılan araştırmalar, sınav kaygısı literatürüne de önemli bulgular kazandırmıştır. Özer'e (1990) göre ortaya çıkan ilk fizyolojik tepkiler, düşünel boyuttaki etmenlerin figürü iken, daha sonra bu iki etmen karşılıklı etkileşim içine girmektedir. Bu anlamda, başta düşünel boyuttaki çarpıtılmış düşünceler fizyolojik etkilere sebep olurken, sonrasında fizyolojik etkiler düşünel boyutta çarpıtılmış düşüncelere sebep olabilmektedir. Sınav öncesinde artan çarpıtılmış düşüncelerin sınav başladığında artarak fizyolojik etkilere sebep olduğu düşünülmektedir.

Vessend'in yaptığı çalışmayı sınav kaygısının fizyolojik belirtilerine örnek veren Bayburtoğlu (1991), bu çalışmada sınav sırasında öğrencilerin kaygılarının arttığını ve dolayısıyla fizyolojik belirtilerin arttığını fakat sınav sonrasında azalan kaygı ile fizyolojik belirtilerin de azaldığını belirtmiştir.

Sınav kaygısının sebep olduğu fizyolojik etkilerin bağlı olduğu bazı sistemler bulunmaktadır. Bunlardan ilki otonom sistemdir. Otonom sistem, iç organlar, bezler ve kan damarlarıyla ilgili sistemdir. Otonom sistem tükürük bezleri ve böbrek üstü bezlere hizmet eder. Otonom sistemin kaygı durumunda devreye girmesinin amacı kişiyi dış tehlikelere karşı hazırlıklı hale getirmektir (Lock, 2011). Bu mekanizma kişinin en ilkel savunma mekanizması olmakla birlikte kaygı durumlarında da ortaya çıkarak kişiyi koruma için hazır hale getirir (Kaplan ve Sadock, 2004). Otonom Sistem kendi içinde 2 mekanizmayı barındırmaktadır : Sempatik ve Parasempatik Sistem. Bu iki sistem fonksiyonları açısından birbirini tamamlayıcı görev üstlenmektedir.

Otonom sisteme bağlı Sempatik Sistem, kaygı durumlarına bağlı olarak fizyolojik faaliyetleri, kaygı arttıkça kan basıncını yükselterek kalp atışının hızlanması, bağırsak işleyişini yavaşlatmak, vücut ısısını düşürmek, mide bezlerinin salgısını azaltmak gibi faaliyetleri sürdürmektedir. Sempatik sistemin bu fonksiyonlarını gerçekleştirmesinde adrenalin ve noradrenalinin büyük bir önemi vardır. Sempatik sistem kaygı ve korku durumunda savaş-kaç tepkisini sağlayarak kişiyi tehlikelere karşı kişinin gerekli kaynakları oluşturmaya zemin hazırlar.

Parasempatik sistem ise kaygı durumu sona erdiğinde sempatik sistem fonksiyonlarının tam tersini yaparak vücudu dengede tutar. Parasempatik sistem kaygı durumu sonrası göz bebeklerinin küçülmesini, kalp atışının ve nefes alım miktarının azalmasını, tansiyon ve nabzın düşmesi ve ağız salgılarının artmasını sağlar. Parasempatik sistem, kaygı esnasındaki uyarılmışlık düzeyi ve fizyolojik durumu kaygı sonrasında normal hale getirmeyi sağlamaktadır (Morgan, 1995).

İç salgı sistemi ise kaygı anında faaliyete geçen fizyolojik sistemdir. İç salgı sistemi değişikliklerin sebep olduğu kaygı durumlarında organizmanın uyumunu böbrek üstü bezleri ve beyin tabanında yer alan pitüit bezi ile kasların çalışmasını ve solunumun hızlanması sağlar. Kaygı durumu ortadan kalktığında eski haline geri gelir (Köknel, 1989). Bunun yanında limbik sistem içinde yer alan hipotalamusun, otonom sinir sistemi ve endokrin sistemini kontrol etmede önemli bir yeri vardır ve kaygı anında vücut ısısının düzenlenmesi ve vücuda alınan besin miktarının düzenlemesiyle ilişkilidir (Tükbay, 2008).

1.2.1.2. Düşünce Boyutu

Sınav kaygısının düşünce boyutundaki etkileri öğrencilerin sınava bakış açısı ve düşünceleri ile ilişkilidir. Sınavdan önce oluşturdukları düşünceler, inançlar kaygının düşünce boyutunu temsil etmektedir. Öğrencilerin oluşturduğu bu düşünceler, sınavdan önce gerek ebeveynlerin gerekse toplumun sınavlara bakış açısı ile de direkt etkilidir. Bu anlamda sınavlara çeşitli anlamlar yüklenerek böyle bir algı

oluşturulması sınav kaygısının düşünce boyutunu belirlemektedir (Özer, 1990). Sınav kaygısı yüksek olan bir birey, sınav esnasında tamamlaması gereken çalışmalardan ziyade sınavın olası olumsuz sonuçları üzerine yoğunlaşırlar (Wine, 1974). Bu durum, düşüncelerin farklı yöne çevrilerek dikkatin dağılmasına ve sınavdan olumsuz bir sonuç almaya yol açabilmektedir. Sınav kaygısı yüksek bir kişi düşüncelerini sınav anında tutmakta zorlanır ve işlevsel olmayan fikirlere saplanabilir. Sınav kaygısı düşük kişi sınavın olumsuz sonuçlarını düşündüğü gibi bu sonuçlardan kendini sorumlu görerek kendine yönelik negatif düşüncelere karşı ruminasyon geliştirebilmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995).

Özer'e (1990) göre Kişiliğinin sınavlarla test edildiği düşüncesi, ebeveynlerin ve toplumun beklentilerini karşılayamama kaygısı, iyi bir geleceğe sahip olamayacağı korkusu, başkalarının üzüntülerine neden olma, başarısızlıkların art arda geleceği korkusu, başkalarıyla kıyaslanarak peşin hükümler verileceği fikri, dayatmalı ve zorlayıcı konuşmalar sınav kaygısının düşünce boyutunu kapsamaktadır. Görüldüğü gibi sınav kaygısının düşünce boyutunda oluşturduğu tepkiler, anlam yakıştırmaları, olaya ilişkin yapılan yorumlar, inançlar, beklentiler, kendi kendine negatif konuşmalar olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2.1.3.Davranış Boyutu

Sınav kaygısının davranışsal boyutta öğrencide oluşan belirtileri günlük hayatta stres karşısında geliştirdikleri davranışlarla benzer niteliktedir. Sınav kaygısı, birçok zaman bireyde kaçma ve kaçınma davranışına sebep olmaktadır (Sakarya, 1996). Bu kaçma davranışlarından bazıları; bahaneler üreterek ders çalışmadan kaçma, okuldan kaçma, sınava girmeyi istememektir. Ayrıca sınav kaygısı yüksek bir kişi konsantrasyon eksikliği, uyku bozukluğu, beslenme bozukluğu, kaslarda gerginlik, alkol veya madde kullanımı gibi tepkiler de gösterebilmektedir. Birey, sınav kaygısının ortaya çıkardığı rahatsız edici belirti ve çarpıtılmış düşüncelerinden dolayı sınav ve akademik performans gibi ortamlardan kaçınma eğilimi içine girmektedir.

Sınav kaygısının ortaya çıkardığı davranışsal tepkilerden biri de sinirlilik halidir. Genelde birey kendine yönelik kötü düşünce ve davranışlarla dolu olabilmektedir. Bunun yanında birey, sınav esnasında hissedilen sınav kaygısı sebebiyle sınav sorularını anlamakta güçlük çekip, tekrar tekrar soruları okuyabilmektedir (Şahin, 1995).

1.2.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Unsurlar

Kaygı insanın günlük yaşamının bir parçasıdır. Sınav kaygısı ilk kez 1690'larda Richard Alpert tarafından bilimsel olarak araştırılmıştır. Sınav kaygısının nedenleri ile ilgili literatürde çok fazla çalışma bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili bir araştırmada sınav kaygısının nedenleri olarak, kişinin performansına yönelik güveninin olmaması, olası kötü sonuçların gerçekleşeceği kaygısı, kendini diğerleriyle kıyaslaması, zamanı iyi yönetemeyeceği korkusu, gerekli miktarda hazırlanmaması gibi nedenlerin sınav kaygısına yol açtığı savunulmuştur (Şahin, 1994: 25).

Ülkemizde genç nüfusun fazla olması ve sınav sisteminin sık değişmesi öğrencileri bir bilinmezliğe itmekte ve bu belirsizlik de sınav kaygısını arttırmaktadır. Bununla birlikte, merkezi sınav sistemlerine verilen önemin artması ve iyi bir akademik eğitimin bu sınavlara bağlı olması popülasyon genelinde sınav kaygısının artmasına sebep olmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmış. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlarını, kuruntu ve duyuşsal alt boyutu puanlarının anlamlı yordayıcıları oldukları bulunmuştur (Hanımoğlu ve İnanç, 2010)

Mantık dışı düşünceler, akılcı olmayan inanışlar ile sınav kaygısı arasında da anlamlı bir ilişki vardır (Güler 2012, Boyacıoğlu 2010).

Sınav kaygısı ile ilişkili olan durumları inceleyen araştırmalarda akademik yetenek, sınava hazır olma durumu ve zeka düzeyi gibi özellikler üzerine durulmuştur. Bu amaca yönelik düşük sınav kaygılı ve yüksek sınav kaygılı öğrencilerle araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmalarda “sınav kaygısı” kavramı yerine “ sınav beceriksizliği” kavramını kullanmanın daha doğru olabileceği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak yapılan çalışmalarda sınav kaygısı ve çalışma stilleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sınav kaygısı ile etkili ders çalışma skorları arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Sınav kaygısı olan bireylerin, etkili çalışma yöntemlerine sahip olmadığı düşünölmüştür (Kirkland, K. , Hollansworth, J. G. Jr., (1980).

1.2.2.1. Cinsiyet

Kız ve erkeklerde kaygı düzeyi farklılık göstermektedir. Lise son sınıf öğrencileriyle yürütölmüş bir çalışmada sınav kaygısının cinsiyetler arasındaki farklılığı üzerinde durulmuştur. Araştırmada cinsiyetin, sınav kaygısı toplam ve duyuyşallık boyutunu güçlü bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2007). Ayrıca bu çalışmada, kız öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuyşallık boyutundan aldıkları puanların erkeklere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Eraslan’ın (2010) lise son sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada ise kız öğrencilerin duyuyşallık boyutunda erkeklerden daha yüksek skor aldığı fakat kuruntu boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Sınav kaygısının bazı kişilik özelliklerinden kaynakladığını düşönen kaynaklar mevcuttur. Kişilerin dominant veya boyun eğici olma eğilimleriyle bağlantılı olarak algılanan sınav kaygısı düzeylerinin farklı olması beklenmektedir. McCreay ve Rhodes (2001), dominant ve boyun eğici davranışların cinsiyetler arasındaki farklılığını incelediği çalışmasında erkeklerin daha dominant, kızların ise boyun eğici davranışlara eğilimi olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. İtaatin egemen olduğu, kişilerin fikirlerini özgürce ifade edip, istekleri doğrultusunda yaşamadığı toplumlardaki bireylerin psikolojik olarak bundan olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Dolayısıyla, kızların boyun eğici karakter özelliklerinden dolayı anne baba ve beraberinde sosyal baskıdan çok daha fazla etkilenmekte ve toplumun isteklerine göre geleceğine karar verme eğilimindedir.

Bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada yaşlara göre cinsiyetler arasındaki farklılığın değiştiği bulgusu elde edilmiştir. 9-12 yaşa kadar kız öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek ve 13-16 yaşlarda kız öğrencilerin kaygı puanlarının ise erkek öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük veya aynı düzeyde olduğunu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni testin ölçtüğü etkenlerin veya belirtilerin bu dönemde değişmiş olabileceğidir (Bozok, 1982)

Kız çocuklarının boyun eğici karakter özelliklerinden dolayı toplum baskısından daha fazla etkilendiği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda gerek ebeveynlerin gerekse çevrenin baskısında kız öğrenciler dayatılmış hedefler doğrultusunda daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Diğer taraftan erkek öğrenciler dominant karakter özelliklerinden dolayı dayatılmış fikir ve hedeflere daha fazla karşı gelme eğilimindedir. Erkek çocukların, kız çocuklarına göre daha çok alternatifi bulunmakta ve dolayısıyla sınav esnasında ve sınav öncesi daha az kaygı taşıdığı gözlemlenmektedir. Cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkisi genel itibarıyla cinsiyet ile karakter özellikleri arasındaki ilişkiyle bağlantılıdır.

1.2.2.2. Anne-Baba Tutumu

Sınav kaygısı ile ilişkilendiren bir diğer etmen olarak anne baba tutumuna da literatürde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Her ebeveynin çocuklarına karşı davranış ve tutumları değişik olabilmektedir. Bazı çocuklar aileden baskı görmekte, bazıları çok sevilmekte bazıları da istenmeyen çocuk olabilmektedir. Bu tutumlar çocuğun hem kişilik hem de sosyal gelişimine farklı şekilde etki etmektedir (Yavuzer, 2002). Anne babanın çocuğa karşı geliştirdikleri tutum, çocukta ve ergende karakter gelişimi ile birlikte sosyal ve duygusal gelişimde büyük bir rol oynamaktadır (Çetinkaya, 2007, Yavuzer, 2001). Anne babaların sınav durumları gibi çocuğun

anksiyete yaşadığı durumlarda sergilediği hoşgörülü ve anlayışlı tavır çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 1999).

Anne baba tutumları ile ilgili yapılmış bir araştırmada 15-17 yaş aralığındaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin demokratik ve kabul edici anne baba tutumunun hakim olduğu aile yapısında diğerlerine göre daha az olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (Thergaonkar ve Vogg, 1995). Bununla birlikte baskıcı, aşırı koruyucu ve otoriter aile sisteminde yaşayan çocuk ve ergenlerin, sınav dönemlerinde yaşadığı kaygı düzeyinin diğerlerine göre yüksek olması söz konusu olabilmektedir. Daymaz'ın (2012) yapmış olduğu bir araştırmada, baskıcı ebeveynlerin daha fazla mükemmel öğrenci beklentisine girmekte oldukları bunun da öğrencilerin sınav kaygılarının artmakta olduğu görülmüştür.

Anne babaların sınava hazırlanan çocuklarından beklentileri her aile sisteminde değişmekle birlikte, çocuklarından sınava yönelik aşırı beklentisi olan ebeveynlerde çocuklara karşı güvensizlik, eleştirel bakış açısı, başarısız görme algısı, aşırı yargılama ve sorumsuz görme davranışları çocuklarda öz güven eksikliğine sebep olmakta ve sonuç olarak sınava karşı aşırı kaygı geliştirmelerine sebep olmaktadır. (Baltaş, 1992). Sınav kaygısı geliştiren bu çocuklarda sınava yönelik başarısızlığın yanında onları hayatı boyunca etkileyebilecek sorunlara da sebep olabilmektedir. Yavuzer (2000) kaygılı olmada anne ve babanın etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

- Anne-baba beklentilerinin çocuk için üst düzeyde olması,
- Anne-babanın çocuğa karşı tutarsız davranması,
- Anne-babanın çocuğa karşı ilgisiz ve kayıtsız tutumu,
- Çocuğu sürekli eleştirerek yargılama duygusunun yerleşmesine neden olmak
- Ebeveynin kendi kaygısını farkında olmadan çocuğa yansıtması.

Aşırı koruyucu tutumda olan anne ve babalar aşırı vericidirler. Verdikleri ölçüde de alıcıdırlar, yani yüksek beklentilere sahiptirler. Bu anne ve babalar çocuklarıyla gurur duymak isterler, bu nedenle herhangi bir yanlışını, başarısızlığını affedemez ve çocukları mükemmel bir düzeyde görmek isterler. Çocuklarına karşı aşırı koruyucu

ve reddedici tutum benimsemiş ailelerde yetişen çocuklar performansa dayalı birçok işte kriz yönetimini iyi yapamamakta ve sonuç olarak geliştirdikleri kaygı onları hayatlarının birçok alanında başarısızlıkla karşılayabilmektedir. Bununla birlikte bu çocuklar yaşamları boyunca fırsat verilmediği için zorluklar karşısında yapılacaklar konusunda zayıf kalmaktadır. Bu durum genellikle aşırı koruyucu ve reddedici ailede çocuğun öz benliğine karşı yetersizlik ve güvensizlik hissetmesinden kaynaklanmaktadır (Geçtan, 2003).

Anne ve babanın çocuktan beklentisi gerçekçi olmalıdır. Aksi takdirde yüksek beklenti çocuğun cesaretini kırar. Ebeveyni hayal kırıklığına uğratmamaya çalışmak çocukta başarısızlık kaygısına neden olabilir (Yavuzer, 2000)

1.2.2.3. Anne- Baba Eğitim Durumu

Eğitim, bireyin yaşamını daha iyi koşullarda devam etmesi için gerekli olan en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Toplum tarafından, öğrencilerin daha iyi bir yaşam standartına sahip olması için daha iyi bir eğitim alması yönünde yönlendirme yapılmaktadır. Bu sebeple eğitim durumu iyi olan toplumlarda daha iyi bir meslek sahibi ve daha iyi yaşam koşulları için iyi bir eğitim alma konusundaki yaygın görüş hakimdir. Dolayısıyla eğitim durumu iyi olan ebeveynler, eğitimin bireye olan katkılarının muhakemesini daha iyi yapabildiğinden çocuklarına iyi eğitim almalarını yönünde baskı yapılabilmektedir. Bunu destekler nitelikte yapılan çalışmalarda eğitim düzeyi ilkökul düzeyinde olan ebeveynler ile yüksek okul düzeyinde olan ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının farklı olduğu yönde bulgular ortaya koyulmuştur (Gümüş, 1997).

İyi bir eğitim, getireceği ekonomik kazançların yanında sosyal statü olarak da bireye daha iyi bir yaşam vaat etmektedir. Dolayısıyla, iyi bir eğitim ile çocuklarının hem maddi olarak hem de manevi olarak daha iyi bir yaşam süreceğini düşünen ebeveynler kendi yaşanmışlıklarının doğrultusunda çocuklarından da iyi bir eğitim

almasını beklemekte ve bu yönde tutum sergilemektedir. İyi bir eğitim almış ebeveyn hem sosyal statü olarak hem de yaşam standartları açısından çocuğunun da iyi bir eğitimle yaşamına devam etmesini beklemektedir. Böylelikle hem çocuklarının yaşam koşullarını iyileştirmeyi, hem de benliklerinin parçası olan çocukları iyi bir statüye dahil ederek kendi benliklerini de yüceltmektedirler.

Varol (1990), baba mesleği, işçi, çiftçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin; baba mesleği memur, subay ile serbest meslek olanlara göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Anne mesleğine göre ise, anne mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu saptanmıştır. "Sosyal Statü" göstergesi olarak görülen mesleklere sahip olan ebeveynlerin çocuklarında kaygı daha az görülebilmektedir (Kurt, 2006).

Anne- baba eğitim durumu ile sınav kaygısı arasında ilişki bulunduğu çalışmaların yanında Varol (1990) anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı yönünde bulgular elde etmiştir. Buna ek olarak Gümüş (1997) anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak eğitim durumu iyi olan ailelerin çocuklarında kaygı düzeyinin daha düşük olduğu yönünde bulgular sunmuştur.

Sınav kaygısı ile ilişkilendiren birçok etmen bulunmaktadır, literatürde sınav kaygısını etkileyen bir diğer etmen olarak durumluluk ve sürekli kaygı düzeyi de ele alınmıştır. Bu çalışmanın odağı, anne babaların eğitim düzeyi, cinsiyet, durumluluk ve sürekli kaygının sınav kaygısını yordamasını incelemektir.

1.2.3. Sınav Kaygısıyla Baş Etme Yöntemleri

Kaygıyla baş etme yöntemlerini iki gruba ayırabiliriz. Farkında olmadan uygulanan yöntemler ve bilinçli olarak uygulanan yöntemler olarak. Farkında olmadan kullanılan tekniğe savunma mekanizması denir. Kaygı yaşayan birey

kaygı anında savunma mekanizması kullandığının farkında değildir. Bilinçli olarak yapılan baş etme yöntemi de öğrenme sonucu elde edilen davranışlardır.

Araştırmacılar bilinçli baş etme yöntemleri için farklı yöntemler kullanmışlardır. Nefes egzersizleri, fiziksel egzersizler ve dengeli ve düzenli beslenme gibi noktalar önerilmektedir. Gevşeme egzersizleri aşamalı, otojenik şeklinde farklı şekillerde olabilir (Şahin, 1995). Bilinçsiz başa çıkma yöntemleri ise mantığa bürüme, karşıt tepki geliştirme, bastırma, yansıtma, özdeşleştirme, yer değiştirme yüceltme, soyut kavramlara bürüme, hayal dünyasına kaçma, telafi ve inkârdır.

Kaygı konusunda yapılması gereken bir diğer aktivite de öğretmenin eğitim süreci içinde öğrencilerin yapmış olduğu hataları eğitimin bir parçasıymış gibi öğrencilere ifade etmesidir. Öğrencilerin yapmış olduğu hatalar öğretim süresi içinde öğretmen tarafından yapıldığında öğrencilerin kaygısı azalacaktır (Johnson, 1979). Stresle baş etmede en önemli yöntemlerden biri de ortadan kaldırmaya gücümüzün yetmediği stresle yaşamayı öğrenmektir.

Semerci (2007)'ye göre temel olarak baş edilmesi gereken üç çeşit faktör vardır: Birincisi, bireyde rahatsızlık yaratan fizyolojik belirtilerdir. İkincisi, kontrol edilebilen kaygılardır. Üçüncüsü ise aslında tek başına kaygı nedeni olmayan kişinin yorumlamasıyla oluşan kaygı faktörleridir. Sınav üçüncü grup için iyi bir örnektir. Sınav tek başına kaygı oluşturacak bir durum değildir. Üniversiteden mezun olmuş mesleğini severek yapan, sınavdan hiçbir beklentisi olmayan bireyle üniversite sınavını ölüm kalım, hayatını kurtarmanın tek yolu olarak gören bireyin kaygı düzeyleri birbirinden çok farklıdır. Aradaki fark aslında kaygı uyandıran durumun nasıl yorumlandığıyla ilgilidir (Semerci, 2007).

Kaygı anında savunma mekanizmaları devreye girer. Savunma mekanizmaları devreye girdiğinde kişi bunun farkında değildir (Öztürk ve Uluşahin, 2011). Savunma mekanizmalarından bazıları şunlardır;

Mantığa Büründürme (rationalization): Kişi yapmış olduğu bir davranışı çeşitli bahaneler üreterek kendini haklı gösterme çabasıdır. Örneğin maçta yenilen ve kötü oynayan bir futbolcunun, başarısızlığını sahanın kötü olmasına bağlaması. Bu savunma mekanizmasına bahane üretme mekanizması da denilebilir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Karşıt Tepki Geliştirme (Reaction-formation): Kişinin gerçekte hissetmiş olduğu duygunun tam ters bir tepki geliştirmesidir. Örneğin kardeşini hiç sevmeyen ve aşırı derecede kıskanan bir çocuğun kardeşine karşı çok iyi davranması, sevgi ve ilgi göstermesi.

Bastırma (Repression): İstenmeyen, kaygı uyandıran duyguların bilinçten uzaklaştırılarak yokmuş gibi davranmadır. Örneğin çocukluğunda babası ile ilişkilerini hatırlamakta acı duyan kişinin ailesi aklına geldiğinde babasını düşünmemeye çalışması (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Yansıtma (Projection): Kişinin kendisinde olan hata veya eksiklikleri başkasında görmesidir. Sınavda başarısız olan bir öğrencinin hocanın kendisine taktığını düşünmesi (Gençtan, 1994).

Yer Değiştirme (Displacement): Bireyin kendisinde kaygı, öfke veya kızgınlık yaratan olaylara gücünün yetmediği durumlarda kızgınlığını ve öfkesini gücünün yettiği kişiye yöneltmesidir. Örneğin eşine sinirlenip kızan bir kadının öfkesini çocuğundan çıkarması. (Cüceloğlu, 2002).

Yüceltme (Sublimation): Toplum tarafından kabul görmeyen kısıtlanan, engellenen davranışların toplumda kabul edilecek bir alanda ifade edilmesidir. Örneğin saldırgan ve kavgacı yapısı olan bir gencin bu durumunu polislik mesleğinin bir parçası olarak görülmesi (Cüceloğlu, 2002).

Düş Kurma (Fantasy-formation, day-dreaming): Bireyin gerçek dünyada tatmin edemediği istek ve arzularını hayal aleminde gerçekleştirmesidir. Örneğin

başarısız bir öğrencinin kendini ilerde başarılı bir avukat gibi görmesi (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Telafi (Ödünleme): Bireyin herhangi bir alandaki eksikliğini veya başarısızlığını başka bir alandaki başarısıyla örtme çabasıdır. Örneğin çok kilolu ve kızlar tarafından hiç beğenilmeyen bir gencin çok çalışarak, bir bilim dalında başarılı olması (Geçtan, 1994).



BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler konusundaki bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin (12.sınıf öğrencileri)demografik özellikleri ve sürekli kaygı puanları birlikte sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Mevcut Türk eğitim sisteminde bireyin, daha iyi yaşam standartlarına sahip olması ve bu yönde iyi bir akademik eğitim alması merkezi sınav sistemlerinin sonuçlarına bağlanmakta birlikte toplumun bu konu ile ilgili lise son sınıf öğrencilerinden beklentileri giderek artmaktadır. Bu beklenti ile aileler çocuklarının iyi bir lisans eğitimi alması için büyük bir özveride bulunmaktadır. Yoğun bir hazırlık dönemi içine giren çoğu ergenlik dönemindeki çocukların, yaş grubuna bağlı olarak ortaya çıkan duygusal, sosyal, psikolojik, fizyolojik veya cinsel gelişimi ile ilgili sorunlar, gerek toplum gerekse problemin sahibi çocuklar tarafından çok ciddi noktaya ulaşmadığı takdirde reddedilmektedir.

Sınav sonuçlarına verilen önemin giderek artmasının sonucu olarak, lise son sınıf öğrencilerinin içine girdiği hazırlığı döneminin sorumluluklarına bağlı olarak sınav kaygısı da artmaktadır. Sanberk'in (2010) 27 psikolojik danışman ve 168 danışanla yaptığı araştırmada, danışmanlık hizmetinin en sık talep edilme sebebinin sınav kaygısı olduğu yönünde bulgular ortaya çıkmıştır. Bu araştırma da sınav kaygısının algılanan boyutunu ortaya koymaktadır.

Lise son sınıf öğrencilerinin gelecekte daha iyi bir yaşam standardına sahip olması için üniversite giriş sınavından yüksek puan almış olmasına bağlanması, sınav

kaygısını arttırmakta ve dolayısıyla bu yaş grubunda çeşitli psikolojik ve fizyolojik problemlere sebep olabilmektedir. Bu konu ile ilgili literatürde birçok araştırma bulunması, konuya olan ilgiyi ve konunun önemini göstermektedir.

Bu araştırmada ise sınav kaygısını yordayan etmenleri araştırması açısından, literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte büyük bir önem taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Verilen bilgi ve açıklamalara dayalı olarak bu araştırmanın problemi, “Lise son sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri ve sürekli kaygı durumlarının sınav kaygısı ile ilişkisi nedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Çalışmaya ait alt problemler ise aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Demografik değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) sürekli kaygı ve sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?
- Sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var ise sürekli kaygı sınav kaygısını ne derecede yordamaktadır?

2.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın genellenebilirliği 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Okyanus Koleji Avcılar Kampüsü’nde öğrenime devam eden lise son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın değişkenleri olan sınav kaygısı, demografik bilgi formu ve sürekli kaygı ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2.4.Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun sonuçların genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2.5. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Spielberg (1995) sınav kaygısını, formal bir sınav veya değerlendirme ortamı içinde bireyin gerçek performansını sergilemesinde etken olan, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bireyi farklılaştırıp gerginlik yaratan, hoşnutsuz bir durum olarak tanımlamıştır.

Durumluluk Kaygı:Durumluluk kaygı, bireyin spesifik bir olay karşısında o anda hissettiği kaygıdır (Kapıkıran, 2002). Durumluluk Kaygı; endişe, korku, tansiyon ve psikolojik uyarılmışlık düzeyinde artışa neden olan duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Zeng H. Z. Diğerleri, 2008).

Sürekli Kaygı:Kişinin kaygıyı sürekli hale getirmesi, kaygının kaynağının spesifik olmaması, çevredeki herhangi bir tehlikeye bağlı olmaması durumuna denir (Öner ve Le Compte, 1985).

2.6. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma amacı ile ilgili olarak araştırmada aşağıdaki hipotezlerin analizi yapılmıştır:

H1a) Lise son sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H1b) Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H2) Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H3a) Sınav kaygısı toplam puanı ile sürekli kaygı arasında bir ilişki vardır.

2.7. Araştırma Modeli

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile ailenin eğitim seviyesi, cinsiyet ve durumluluk- sürekli kaygı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürütülmüş olan ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır.

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılması uygun görünmektedir. Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

2.8. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın hedef evreni Türkiye'deki lise son sınıfa devam etmekte olan öğrencilerdir. Çalışma evreni ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okul olan İstanbul Okyanus Koleji Avcılar kampüsü'nde eğitim öğretime devam eden 106 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma konularından biri sınav kaygısı ile cinsiyetler arasındaki ilişki olmasından kız ve erkek öğrencilerin sayısı dengede tutulmaya çalışılmış olup 52 kız, 54 ise erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Örneklem ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir. Araştırmanın örnekleme İstanbul iline bağlı liseler arasından amaçlı

örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 113).

Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan lise son sınıf öğrencilerinin yaşlarını, cinsiyetlerini ebeveynlerinin yaşam durumu ve eğitim düzeylerini gösteren dağılımlar frekans ve yüzdeler olarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo1. Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	N	%
Kız	52	49,1
Erkek	54	50,9
Toplam	106	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %50,9’u erkek (54), % 40,1’i kız (52) olup bu değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 2. Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler

Yaş	N	%
17	80	75,5
18	24	22,6
19	2	1,9
Toplam	106	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklemedeki öğrencilerin % 75,5’lik bölümü(80) 17 yaş grubuna, % 22,6’sı(24) 18 yaş grubuna, %1,9’u(2) ise 19 yaş grubuna dahildir.

Tablo 3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Baba Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	10	9,4
Ortaokul	12	11,3
Lise	33	31,1
Üniversite	51	48,1
Toplam	106	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere örnekleme katılan öğrencilerin babalarının %9,4’ü (10) ilkokul mezunu, %11,3’ü (12) ortaokul mezunu, %31,1’i (33) lise mezunu ve %48,1’i (51) üniversite mezunudur.

Tablo 4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Anne Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	18	17,0
Ortaokul	12	11,3
Lise	43	40,6
Üniversite	33	31,1
Toplam	106	100

Tablo 4’de görüldüğü üzere annelerin ise %17’si (12) ilkokul, %11,3’ü (12) ortaokul, %40,6’sı (43) lise, %31,1’i (33) üniversite mezunudur. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu incelendiğinde, babaların eğitim durumunun annelere kıyasla daha iyi olduğu ve annelerin eğitim durumunun çoğunlukla lise olduğu görülmektedir. Bununla birlikte örneklem grubunda öğrencilerin babaları çoğunlukla üniversite mezunu iken annelerin çoğunluğu lise mezunudur.

2.9. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulmuş sosyodemografik bilgi formu, Spielberg tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri, Spielberg tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte ,Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)'nin Sürekli Kaygı alt ölçeği kullanılmıştır.

2.9.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Veri toplama araçlarından Sosyodemografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların cevaplayacağı form cinsiyeti yaşı, anne ve baba eğitim durumu sorularından oluşmaktadır.

2.9.2. Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, C.D. Spielberger tarafından geliştirilmiş (Spielberger, 1980), Necla Öner (Öner, 1990) ve Deniz Albayrak-Kaymak (Albayrak, 1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, sınav ve sınanmayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektedir.

Toplam 20 madde ve iki faktörden oluşan envanter, kuruntu (worry) (8 madde) ve duyuşallık (emotionality) (12 madde) şeklinde sıralanan iki alt test içerir. Her madde için "hemen hiç bir zaman", "bazen", "sık sık" ve "hemen her zaman" şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Puanlanma, maddelere verilen "hemen hiç bir zaman" yanıtına "1" puan, diğerlerine sırayla "2", "3" ve "4" puan verilmesi şeklindedir. Envanterin yalnızca ilk maddesi ters anlatımlıdır, bu nedenle tersine puanlanır. Kuruntu, duyuşallık ve tüm test puanı olmak üzere üç tür puan hesaplanır. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir. Kuruntu alt testi puanları 8-32; duyuşallık alt testi puanları 12-48 arasında değişebilir. Boş

bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı tüm envanter için 2'den fazla, her bir alt test için 1'den fazla ise form puanlanmamaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir.

Ölçeğin orijinali için hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün geliştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayısı tüm test için .92 ile .96; kuruntu alt testi için .58 ile .72, duyuşsallık alt testi için .61 ile .69 arasında değişmiştir. Ölçeğin Türkçesi için hesaplanan Kuder-Richardson 20 formülünün geliştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayıları ise .70 ile .90 arasındadır.(Öner, N, 2012).

2.9.3. Sürekli Kaygı Ölçeği

Araştırmada sürekli kaygı değişkenini ölçmek amacıyla Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)'nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği kullanılmıştır. Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyonu Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından yapılmıştır (Öner N., Le Compte A., 1983).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını; Sürekli Kaygı Ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Her iki ölçek, yirmişer maddeden oluşmuştur.

Öner ve Le Compte tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında,Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Alpha güvenilirlik katsayısını Sürekli Kaygı Ölçeği için çeşitli uygulamalarda 0,83-0,87 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik sayısı ise çeşitli uygulamalarda Sürekli Kaygı Ölçeği için 0,71-0,86 arasında bulunmuştur.

Ayrıca bu araştırmada elde edilen verilerden Sürekli Kaygı Envanteri'nin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87, test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak ; Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'nin Alpha güvenlik katsayısı 0,76, test-yarı test güvenilirlik katsayısı ise 0,97 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının yüksek bulunması Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öner (1997), ölçeği bir grup (N=226) bireye normal ve kaygılı(hasta) oldukları durumlarda uygulamış, kaygılı oldukları durumlarda durumluk kaygı düzeyleri normal zamanlardaki kaygı düzeylerinden yüksek bulunmuş ($p<0.001$), sürekli kaygı düzeyleri arasında ise önemli bir fark görülmemiştir. Bu sonuç ölçeğin yapı geçerliliğinin kanıtı sayılmıştır.

Yirmişer ifadeden oluşan her iki ölçekte de cevap seçenekleri dörder tane olup, her seçeneğin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişmektedir. Ölçeklerde doğrudan (düz) ve tersine dönmüş ifadeler bulunmaktadır. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirmektedir. Sürekli Kaygı Ölçeğinde tersine dönmüş ifadeler yedi tanedir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39 nolu maddelerdir. Sürekli Kaygı Ölçeğinde ifade edilen duygu ya da davranışlar sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çoğu zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde işaretlenmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

2.10. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra araştırmanın yapılacağı yer olan Avcılar Okyanus Koleji'ne gidilmiş ve lise müdürü ile görüşülerek uygulama için izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra yönetici ile uygulama gün ve tarihleri görüşülmüştür. Daha sonra, uygulama yapılacak sınıflara gidilip gönüllü katılımcılar belirlenmiş ve veri toplama araçları katılımcılara verilmiştir. Uygulama Ocak 2016-

Mart 2016 tarihleri arasında gerekleŒmiŒtir. Uygulama yaklaŒık olarak 20 dk s¸rm¸Œt¸r.

Veri analizi aŒamasında gerekli alıŒmalar SPSS 11.5 ile yapılıŒ ve cinsiyetler arasında sınav kaygısı ve s¸rekli kaygı bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını tesit etmek amacı ile t testi analizi yapılmıŒtır. Sınav kaygısının anne baba eğitim durumu bakımından anlamlı fark olup olmadığını tespit amacı ile One Way ANOVA F Testi ve ki kare testi yapılmıŒtır. Ayrıca Sınav kaygısı ile S¸rekli kaygı arasındaki iliŒkiyi incelemek amacı ile de Pearson Korelasyon'u kullanılmıŒtır. Sınav kaygısı ile s¸rekli kaygı arasında anlamlı bir iliŒki çıkmasının ardından s¸rekli kaygının sınav kaygısını yordama g¸c¸n¸ tespit etmek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıŒtır. Regresyon analizi sonuçları bu tez alıŒmama konmamıŒtır.

BÖLÜM 3:

3. BULGULAR

Bu bölümde, sınav kaygısının yordayıcısı olarak ele alınan sürekli kaygı değişkenine ilişkin regresyon analizi, cinsiyetler arasında sürekli kaygı düzeyi bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi anne baba eğitim durumunun sınav kaygısı bakımından anlamlı fark olup olmadığı tespit amacı ile ki kare ve ANOVA testi ve sınav kaygısı ile sürekli kaygı arasındaki korelasyon analizi bulgularına tablolar halinde yer verilmiş ve tablolar açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Hipotezlerine Yönelik Bulgular

H1a: Lise son sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Hipotezi test etmek amacıyla yapılan t testi bulgularına Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Sürekli Kaygı Düzeyinin Cinsiyetler Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Sd	t	Sig -2(p)
Sürekli kaygı	Kız	52	47,15	9,75	4.44	0.00
	Erkek	54	39,76	7,24		

Yapılan t testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri 0,05'den küçük olduğu için kız ve erkek cinsiyet grupları arasında sürekli kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır. Bu durumda Hipotez 1a'yı destekler nitelikte sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Tablo 5'te görüldüğü üzere kız öğrencilerin genel kaygı düzeyleri (47,15) erkek çocuklarının genel kaygı düzeyine göre daha yüksektir.

H1b: Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Hipotezi test etmek amacıyla yapılan t testi bulgularına Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6. Sınav Kaygısı Düzeyi ve Cinsiyetlerin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Sd	t	Sig -2(p)
Sürekli kaygı	Kız	52	42,65	9,75	1.93	0.56
	Erkek	54	38,35	7,24		

Tablo 6’da görüldüğü üzere kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyi (42,65) erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyinden (38,35) anlamlı derecede farklı değildir ve hipotez 1a’yı desteklememektedir. Bu bulgular literatürdeki bulgularla çelişmektedir. Araştırmadan elde edilen cinsiyet ile ilgili sınav kaygı puanları Girgin’in 1990’da yaptığı çalışma ile çelişmektedir. Girgin(1990) kız çocuklarının sınav kaygılarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu yönünde bulgular elde etmiş ve bu araştırma da bu bulguları destekler niteliktedir. Yapılan farklı araştırmalar da kız çocuklarının çeşitli sebeplerden erkek çocuklara oranla daha yüksek sınav kaygısı ile başa çıktığını öne sürmektedir.

H2: Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Hipotezi test etmek amacıyla yapılan ki kare testi bulgularına Tablo 7’de, ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 7. Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

	Ki kare (a,b)	Df	Sig.
Anne Eğitim Durumu	22,528	3	.000
Sınav Kaygısı	44,57	41	,32

a. 0 hücrede 5'ten az olan frekans vardır. Minimum beklenen hücre frekansı 26,5'tir..

b. 42 hücrede 5'ten az olan frekans vardır. Minimum beklenen hücre frekansı 2,5'tir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi yapılan ki kare testi sonucu hipotez 2'yi destekler nitelikte sonuçlar bulunmamıştır ve sınav kaygı puanının anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 8. Sınav Kaygısı Toplam Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçlar

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınav Kaygısı	Gruplar Arası	322,21	3	107,40	,79	.50
	Grup İçi	13840,14	102	135,69		
	Toplam	14162	105			

Tablo 8'de görüldüğü üzere yapılan ANOVA testi sonucu anlamlılık derecesi(0,50) 0,05'ten yüksek çıkmıştır ve Hipotez 2'yi destekler bulgulara ulaşılmamıştır. Bu durumda ebeveyn eğitim durumunun sınav kaygısı bakımından herhangi bir etkisi gözlenmemiştir.

H3: Sınav kaygısı toplam puanı ile sürekli kaygı arasında bir ilişki vardır. Hipotezi test etmek amacıyla yapılan bulgulara Tablo 9’da korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Değişkenler	Sınav Kaygısı	Sürekli Kaygı
Sınav kaygısı	Pearson	,72**
	Korelasyon	
	Sig.	.000

**p<.01

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınav kaygısı ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda bulgular 0,01 anlamlılık düzeyinde bir ilişki ortaya koymuştur ($r= 0,72$). Bu durumda hipotez 3’ü destekler nitelikte sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sınav kaygısı ve sürekli kaygı arasında pozitif bir korelasyon olup, sürekli kaygı skoru yüksek olan bir öğrencinin aynı zamanda yüksek derecede sınav kaygısı yaşaması beklenmektedir.

BÖLÜM 4:

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilişkilenebileceği düşünülen değişkenler üzerine çalışılmıştır. Bu amaç ile lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı bakımından cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığı, anne baba eğitim durumunun sınav kaygısı ile ilişkisi ve genel kaygının sınav kaygısı ile ilişkisi üzerine analizler yapılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada, sınav kaygısının cinsiyetler arasında farklılık göstermediği kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında sınav kaygısı deneyimi açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular cinsiyetler arasında sınav kaygısı açısından fark olduğunu ortaya çıkaran çalışmalarla paralel değildir. Fakat, sürekli kaygı bakımından iki cinsiyet arasında yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre genel olarak daha az kaygılı gibi görünse de sınav kaygısı bakımından aynı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan diğer analizde ise öğrencilerin anne baba eğitim durumu ile sınav kaygı skorları ilişkisi incelenmiş ve sonuç olarak anne babasının eğitim durumu nın öğrenciler üzerinde anlamlı düzeyde farklı olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani anne veya babanın eğitim düzeyi sonucu ortaya çıkan ebeveyn tutumu çocukların sınav kaygısı geliştirmesi ile paralel değildir. Bu bulgu literatürdeki anne baba eğitim durumu ve ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalarla

çelişmektedir. Bu durumun, örneklem grubundaki ebeveynlerin eğitim durumunun birbirine yakın olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Literatürde sıklıkla genel kaygısı yüksek kişilerin sınav kaygılarının da yüksek olabileceği vurgulanmaktadır. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları incelerken, sınav kaygısı yüksek öğrenciler ile genel kaygısı yüksek öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak yapılan korelasyon analizi sonucunda genel kaygı ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, genel kaygısı yüksek öğrencilerin sınav kaygıları da yüksektir. Sürekli kaygı kişinin yaşamının bir çok alanında bir engel teşkil edebileceği gibi öğrenciler üzerinde de sınav kaygısı gibi durumlara sebep olmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak uygulamalara ve ileride bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.Uygulamalara Yönelik Öneriler:

- Sınav kaygısı, genel kaygı ile birlikte süregelen bir özelliğe sahip olmakla birlikte, lise son sınıf öğrencilerinin ergenlik gibi hassas bir dönemlerinde yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısının fizyolojik, psikolojik ve düşünsel birçok olumsuz sonucu vardır. Sınav kaygısı olan bir ergene müdahale ederken tüm bu değişkenleri ayrı ayrı incelemeli ve gerek aile içinde gerekse okullarda rehber öğretmen öncülüğünde, öğrencilerin kalıcı hasarlar almaması için önleyici ve tedavi edici çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınav kaygısının cinsiyetler arasındaki farklılığı ve kız öğrencilerdeki yoğunluğu sebebi ile, ergenlik dönemindeki söz konusu bu öğrenciler ile toplum ve aile baskısı ile baş etme yetenekleri kazandırılmalıdır.

- Ebeveynlerin öğrenciler üzerindeki sınav kaygısı ile ilgili rolleri konusunda ebeveynler bilinçlendirmeli ve bu konuda önleyici çalışmalar yapılmalıdır. Ergenlik döneminin olağan süreçlerinden dolayı ortaya çıkabilecek problemlerin yanında bu konunun da aciliyet ve öneminden bahsedilmelidir.

4.2.2.Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırmada Avcılar Okyanus Koleji'nde öğrenime devam eden 106 kişilik lise son sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Örneklem grubunu farklı okullardan oluşan lise son sınıf öğrencilerinden oluşturmak ve daha büyük bir örneklem grubu seçmek araştırmaya katkı sağlayacaktır.
2. Araştırma problemlerine anne baba eğitim durumunun yanında anne baba tutumları değişkenin de katılması, sınav kaygısının yordayıcıları bakımından daha geniş bir bilgi edinilmesine fayda sağlayacaktır.
3. Önerilen değişkenin yanında sınav kaygısı ile ilişkili olabileceği düşünülen bir çok faktörün de incelenmesi halinde bu konu ile ilgili geniş fikir sağlanmasına sebep olacaktır.

KAYNAKÇA

- ARSLAN,M. ve Öztürk, A.(2001).Özel Dershanelerin Üniversite Sınavına İlk Girişte Kazanamayan Öğrencilere ÖSS'deki Puan Getirisi. **Eğitim Araştırmaları**, 5, 15-20
- AYDIN,O.(2004). Davranış Bilimlerine Giriş. (3.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BALTAŞ, A., (1986). **Kaygı Düzeyleri Açısından Okullar Arası Farklılıklar**, Uluslar Arası Nöroloji Bilimleri Kongresi Yayınları, İstanbul.
- BALTAŞ,Z.,Acar,Z., Acar, B.(1992). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**,12. Basım İstanbul, Remzi Kitabevi
- BALTAŞ,Z. ve Baltaş, A. (2008). **Stres ve başa çıkma yolları**. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- BAYMUR,F., (1996). **Genel Psikoloji**, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- BİÇER, B. (2008).Yükseköğretim Programlarına Yeni Yerleşen Öğrencilerin Özel Dershanelere İlişkin Tutumları. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 33 (358), 14–20.
- BOZKURT,N. (1998). **Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan Depresyonla İlişkili Olumsuz Otomatik Düşünme Kalıpları**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, yayınlanmamış doktora tezi.
- BOYACIOĞLU, N. B. (2010). **Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BURAN,G. ve Şimşek, Ş. (2000). Üniversite Sınavına Hazırlanan Gençler Ve Kaygı. **Çağdaş Eğitim**, 25(265), 29-34.

- CANBAZ,S.(2001).“**Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Çırakların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi**”, Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- ÇANCI, H.(2004). Üniversiteye Giriş Sisteminin Yeniden Düzenlenmesi. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20–22 Aralık 2004. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Bildiriler Kitabı. Ankara.
- ÇETİNGÜL, İ., T.,P. ve Dülger, İ. (2006). ÖSS Başarı Durumunun İl, Bölge ve Okul Türlerine Göre Analizi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 31 (142), 45–55.
- ÇETİNKAYA,B.(2007). **Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D.(1998). **İnsan ve Davranışı**, 7. Baskı,İstanbul, Remzi Kitabevi,
- CÜCELOĞLU, D.(2002). **İnsan ve Davranışı**. (11.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇETİNGÜL,İ. T., P. ve Dülger, İ.(2006). ÖSS Başarı Durumunun İl, Bölge ve Okul Türlerine Göre Analizi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 31(142), 45-55.
- DOĞAN,T.(1999). **Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- EKİCİ,G.(2007).Teknik Eğitim Fakültesine Öğrenci Yöneliminin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 2, 98–114.

- EKŞİ,P.(1998), “**Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi**”,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- ERASLAN,Eren.(2010) Concurrent Communications with Adaptive Interference
Cancellation (CC-AIC). **Diss.**
- ERGENE,T.(1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. **Psikiyatri
Psikoloji Ve Psikofarmakoloji Dergisi**. 2(1), 36-42.
- ERKAN, S.(1991). **Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi**,
Ankara Üniversitesi, Ankara, yayınlanmamış doktora tezi.
- GEÇTAN,E.(2003). **Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar** (On Altıncı Basım).
İstanbul: Metis Yayınları
- GÜMÜŞ,N.(1997). **Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı Ve
Akademik Benliğe Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi
,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- KAPIKIRAN,Ş.(2002). "Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-
sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme." **Pamukkale
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 1.11 : 34-43.
- KAPLAN H. I., Sadock B. J, (2004). Klinik Psikiyatri, (E. Abay, Çev. Ed). İstanbul:
Nobel Tıp Kitapevi, s: 188-189-393-545-546.
- KAYMAK,D. A.(1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması
ve güvenilirliği. **Psikoloji Dergisi**, 6(12), 55-62.
- KELECİOĞLU,H.(2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve
sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. **Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 135-144.
- KELECİOĞLU,H.(2003a). Ortaöğretim başarı puanlarının üniversiteye girişte ve iki
aşamalı sınavda uygulanan ÖYS, ÖSS ve tek aşamalı sınavda

uygulanan ÖSS ile ilişkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 70-78.

KELECİOĞLU,H.(2003b). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 135-144.

KISA,S. S.(1996). “**İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişki**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

KIRKLAND,K.,Hollandswort, J. G. Jr.(1980). “Effective Test Taking: Skill-acquisitionVersusAnxiety- Reduction on Techniques”, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 48 (4), 431-439.

KÖKNEL,Ö.(1982). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. (2.Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KÖKNEL,Ö.(1985). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.

KÖKNEL,Ö.(1989). **Genel ve Klinik Psikiyatri**, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi, s: 55-57.

KUTLU,Ö.(2001). Ergenlerin Üniversite Sınavına İlişkin Kaygıları. **Eğitim ve Bilim**, 26(121), 12-23.

LOCK, A. L.(2011). **Enhancing Cognitive Behavioral Treatment for Childhood Disorders: A Parent Manual**. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.

MCCREARY,D. R. ve Rhodes, N. D.(2001). On the gender typed nature of dominant and submissiveacts. **SexRoles**, 44, Nos. 5/6, 339-350.

- MORGAN,C. T.(1995). **Psikolojiye Giriş**, (11.Baskı). (S. Karakaş, Yayın Sır.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayın No:1, (1977, 1974). S: 217-225.
- MORGİL, İ.,Yılmaz, A. ve Geban, O.(2001). Özel Dershanelerin Üniversiteye Girişte Öğrenci Başarısına Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 89-96.
- ÖNER, N. (1990). **Sınav kaygısı envanteri el kitabı**. İstanbul: Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, (1).
- ÖNER,N.,and A. Le Compte (1985). "**State-trait anxiety inventory handbook**." Bogazici University, Istanbul, Turkey.
- ÖZER,H. ve Demir, A. (2006). Öğrenci Seçme Sınavı'na Hazırlanan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi (Oltu Anadolu Lisesi Öğrencileri İçin Bir Uygulama). **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11(1). 261-274.
- ÖZGÜVEN, İ. E.(1994). **Psikolojik Testler**, Ankara, PDREM Yayınları
- ÖZGÜVEN, E., İ.(2001). **Ailede İletişim ve Yaşam**. Ankara: PDREM Yayınları.
- ÖZTÜRK,O. ve Uluşahin, A. (2008). **Ruh sağlığı ve bozuklukları**, Ankara: Nobel Tıp Yayınları, s: 67-91.
- SANBERK,İ.(2010). "**Psikolojik Danışman-Danışan İlişisinin Çözümlemesi Ve Bazı Süreç, Sonuç Değişkenleri Açısından İncelenmesi**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- SARGIN, N.(1990). **Lise I. ve III. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- SONGAR, A.(1977). **Psikiyatri, Modern Psikobiyoloji ve Ruh Hastalıkları**, Geçit Kitapevi, İstanbul.

- SPIELBERGER, C. D., Vagg, P.(1995), **Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment**, Taylor and Francis.
- ŞAHİN, M. (1985). **Başarı düzeyi farklı üç grup lise öğrencisinin kaygı düzeyi yönünden karşılaştırılması**, Ankara Üniversitesi, Ankara, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- ŞAHİN, N. H. & Durak, A., (1995). **Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencilerine uyarlanması**. Türk Psikoloji Dergisi, 10 (34), 56–73.
- SEMERCİ, B.(2007). **Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları**. (1.Baskı). İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- ŞİRİN, H.(2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. **Eğitim Yönetim Dergisi**, 23, 387–410.
- THERGAONKAR, N. R. ve Wadkar, A.(2007). Relationship between test anxiety and parenting style. **Indian Association for Child and Adolescent Mental Health**, 2(4), 10-12.
- TOPÇU, S.,(1986). **Ruh Sağlığı, Uyum ve Uyum Bozuklukları, Davranış Bilimleri**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi , Eskişehir.
- TÜRKBAY, T.,(2008). Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, A. Coşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pevlivantürk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). **Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı** içinde (s:34-35). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, No:3.
- YAVUZER, H. (1999). **Anne – baba ve çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- YAVUZER, H. (2001). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- YAVUZER, H., (2000). **Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi**. İstanbul, Remzi Kitabevi.

- VAROL,Ş.,(1990). **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- WINE, J. D.(1974). Test anxiety and Self- Attention. **Psychological Bulletin**, 76, 92-104.
- YERKES,R.M. ve Dodson, J. D.(1908). Therelationship of strength of stimulustorapidity of habitformation. **Journal of Comparative Neurology and Psychology**, 18, 459–482.
- YEŞİLYURT,F.,(2007).**ÖSS ve OKS’de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 13-18.
- YEŞİLYURT,S.(2008). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Dershaneleri TercihEtme Sebepleri ve Dershanelerdeki Biyoloji Öğretiminin Durumu Üzerine Bir Çalışma. **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 5 (2), 95- 109
- YILDIZ,H.Y.(2007). “**Sınav Kaygısı, Anne-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YİĞİT,N. ve Akdeniz, A.R.(2001). Lise Fen Grubu Öğrencilerinin Özel Dershanelere Yönelme Nedenleri, **Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri**, s. 515-520.
- ZAİCHKOWSKY, L. D.,Zaichkowsky, L.B. & Martince, T. J.(1980). Growth and development. U. S. A.:**The C. V.Mosby Company**



EKLER

EK 1: Sosyodemografik Bilgi Formu

Sayın katılımcı, aşağıda sizlere sorulan sorularda herhangi şekilde kimliğinizi belli edecek soruya yer verilmemiştir ve vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma bulgusu olarak kullanılacaktır. Bu nedenle tüm sorulara doğru-samimi yanıt vermenizi beklemekteyiz. Katılımınız çalışmamıza değer katacaktır.

Teşekkür ederiz.

Kevser KURT

1- Yaşınız:

2- Cinsiyetiniz:

3- Anneniz Sağ___ Ölü___

4- Annenizin eğitim durumu a) ilkokul
b) ortaokul
c) lise
d) üniversite

4- Babanız Sağ___ Ölü___

5- Babanızın eğitim durumu a) ilkokul
b) ortaokul
c) lise
d) üniversite

EK 2- Sınav Kaygısı Ölçeği

Adı Soyadı :

Tarih :

Cinsiyeti : K () E ()

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

Hiçbir zaman Bazen Sık sık Her Zaman

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim. (1) (2) (3) (4)

2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.... (1) (2) (3) (4)

3. Önemli sınavlarda donup kalırım. (1) (2) (3) (4)

"4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam..." (1) (2) (3) (4)

5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır .

(1) (2) (3) (4)

6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız 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 kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.

(1) (2) (3) (4)

12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. (1) (2) (3) (4)

13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim. (1) (2) (3) (4)

14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım... (1) (2) (3) (4)

15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim. (1) (2) (3) (4)

16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (1) (2) (3) (4)

17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi

alamam.

(1) (2) (3) (4)

18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.(1) (2) (3) (4)

19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam...

(1) (2) (3) (4)

20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile

unuturum (1) (2) (3) (4)

Ek 3: Sürekli Kaygı Ölçeği

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
1.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırırım	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Genellikle kendimi emniyette hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Genellikle kendimi hüzünlü hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

