

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVINA (YGS)
HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN KAYGI DÜZEYLERİ İLE
EMPATİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Talip ARSLAN

**Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

HAZİRAN – 2016

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

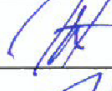
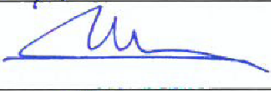

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVINA (YGS) HAZIRLANAN
ÖĞRENCİLERİN KAYGI DÜZEYLERİ İLE EMPATİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Talip ARSLAN

Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

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

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doc.Dr. Ali Haydar ŞAR		Basarılı
Doc.Dr. Abdullah İSİKLAR		Basarılı
Doc.Dr. K. Ozan ÖZER		Basarılı

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygu 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.

Talip ARSLAN



ÖNSÖZ

Her yıl 2 milyonu aşkın öğrencinin girdiği YGS, adaylarda sınav kaygısını arttırmakta ve empati becerilerini nasıl etkilediği araştırılmaya değer görülmektedir. Adayların gireceği sınav sonucunda ortaya koyduğu yetersiz performans sonucunda elde edeceğini düşündüğü başarısızlığı genelleyerek öğrenilmiş çaresizliğe yol açan, kişiliğinin bilgilerin sınava etkin bir şekilde aktarımını engelleyen ve istenen sonuca ulaşılmasına fırsat vermeyen kaygı sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı bilişsel yapı üzerine etki ederek bireyin var olan potansiyelini bile kullanmasına imkân vermemekte böylece başarının düşmesine yol açan yoğun kaygı durumları yaşanmaktadır.

Bu araştırma sonucunda, yüksek öğretime geçiş sınavına (YGS) sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile empati becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu konuda yapılabilecek başka çalışmalara ve gerekli olan önlemlere öncülük etmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleriyle empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile empati becerilerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından ele alınması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Çalışmalarım sırasında bana destek olan hocam Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR'a, eşim Sümeyra ARSLAN'a, oğlum Emir Bera ARSLAN'a, yine desteğini esirgemeyen Arzu Karakaya'ya, çalışmamda emeği geçen ve adını sayamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Talip ARSLAN

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii

I. BÖLÜM: GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayılılar	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6

II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR 8

2.1. Kaygı ve Empati Kavramlarının Kavramsal Boyutu	8
2.1.1. Kaygı	8
2.1.1.1. Kaygı Kavramının Tanımı	8
2.1.1.2. Kaygının Türleri	10
2.1.1.3. Kaygının Nedenleri.....	11
2.1.1.4. Kaygının Belirtileri	12
2.1.1.5. Sınav Kaygısı.....	16
2.1.2. Empati	22
2.1.2.1. Empatinin Tanımı	22
2.1.2.2. Empatinin Tarihçesi	24
2.1.2.3. Empati İle Karıştırılan Bazı Kavramlar	25
2.1.2.4. Empatinin Bileşenleri	28
2.1.2.5. Empati İle İlgili Kuramlar.....	29

2.1.2.6. Empati Basamakları.....	31
2.1.2.7. Empati Eğitimi.....	32
2.1.2.8. Empatinin İletişimdeki Yeri.....	34
2.1.2.9. Empatinin Önemi.....	36
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri.....	37
3.3.2. KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	38
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	38
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
4.1. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarının İncelenmesi.....	40
4.1.1. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?.....	40
4.1.2. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Alanlarına Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	41
4.1.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınava Giriş Sayılarına Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	41
4.1.4. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	42
4.1.5. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	43
4.1.6. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	45
4.2. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	46
4.2.1. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	46

4.2.2. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Alanlarına Göre Empatik Becerileri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	47
4.2.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınava Giriş Sayılarına Göre Empatik Becerileri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	48
4.2.4. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Empatik Becerileri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	49
4.2.5. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Becerileri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	50
4.2.6. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Becerilerine Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?.....	52
4.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyleri İle Empatik Beceri Düzeyleri Anlamli İlişkiye Sahip Midir?	54
V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ	55
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	55
5.2. Öneriler	60
KAYNAKÇA	62
EKLER.....	69

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu.....	40
Tablo 2. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu.....	41
Tablo 3. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu.....	42
Tablo 4. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu.....	42
Tablo 5. Anne eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin betimsel istatistikleri.....	43
Tablo 6. Anne eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin varyans analizi tablosu.....	44
Tablo 7. Baba eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin betimsel istatistikleri ..	45
Tablo 8. Baba eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin varyans analizi tablosu.....	45
Tablo 9. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından empatik becerilerine ilişkin t testi ablosu.....	46
Tablo 10. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından empatik becerilerine ilişkin t testi ablosu.....	47
Tablo 11. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu.....	48
Tablo 12. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu.....	49
Tablo 13. Anne eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin betimsel istatistikleri.....	50
Tablo 14. Anne eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin varyans analizi tablosu.....	50

Tablo 15. Baba eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin betimsel istatistikleri	51
Tablo 16. Baba eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin varyans analizi tablosu.....	52
Tablo 17. Sınav kaygısı ve empati arasındaki ilişkiler	53



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sınav Kaygısı Nedenleri Kategorisi	19
Şekil 2. Empati Basamakları	31



Tezin Başlığı:	
Tezin Yazarı:	Danışman:
Kabul Tarihi:	Sayfa Sayısı: xiii (ön kısım) + 133 (tez) + 4(ek)
Anabilimdalı:	Bilimdalı:
<p>Bu araştırmada, YGS'ye giren öğrencilerin sınav kaygıları ile empati becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile empatik becerileri çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu noktalardan hareketle, araştırmada YGS'ye hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygıları ile empati becerilerinin cinsiyete, alanlarına, sınava giriş sayılarına, okul türüne, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.</p> <p>Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim öğretim yılında YGS'ye gören 250 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Sınav Kaygısı Envanteri", "KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.</p> <p>Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Analizlerden önce uygulanan istatistiksel tekniklerin varsayımlarının karşılanmasına dikkat edilmiştir. Varyans analizi sonucunda bağımsız değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.</p> <p>Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının cinsiyete, alanlara, sınava giriş sayısına, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının okul türüne göre anlamlı farklılaştığı ve Meslek Lisesinde öğrenim görenlerin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empati becerileri incelendiğinde; kızların erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek, Türkçe/Matematik alanında öğrenim görenlerin Sayısal alanında öğrenim görenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek, Anadolu Lisesinde öğrenim görenlerin Meslek Lisesinde öğrenim görenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek empati becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra, annelerinin eğitim durumu ortaokul olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, annelerinin eğitim durumu ilkokul ve üniversite olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre babalarının eğitim durumu ortaokul olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, babalarının eğitim durumu üniversite olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Ek olarak, babalarının eğitim durumu ortaokul olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, babalarının eğitim durumu lise olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu da saptanmıştır. Diğer taraftan, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav giriş sayısına göre empati becerilerinin anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir.</p> <p>Korelasyon analizi sonrasında, YGS'ye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile empatik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin var olduğu belirtilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak, gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.</p>	
Anahtar Kelimeler; Stres, Sınav Stresi, Duygu ve Duygu Yönetimi	

Title of the Thesis:	
Author:	Supervisor: Professor Kemal İNAT
Date:	Nu. of pages: xiii (ön kısım) + 133 (tez) + 4(ek)
Department:	Subfield:
<p>This research examined the relationship between the test anxiety of the YGS test takers and their empathy skills. Furthermore, the test anxiety of the YGS test takers and their empathy skills were also examined in terms of various socio-demographic variables. Viewed from this point, The research examined If there is statistically significant differ on these YGS test takers' anxiety and their empathy skills related to The Gender, Subject Fields, The Number of the YGS exam that Examinees took, The School Type, The Education level of their Parents.</p> <p>The participants in this study were 250 students who took the YGS exam in 2015-2016 Academic Year. The research data was collected by "Test Anxiety Inventory (TAI)" and "KA-SI, Empathic Tendency Scale for Adolescents," and "Personal Information Form".</p> <p>A package program was used to analyze the data collection instruments in this study. During the analysis of the data, some independent samples T test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation coefficient was used. Attention was paid in order to meet the assumptions of the techniques applied before the analysis. Tukey's multiple comparison tests was used after the results of variance analysis to determine the source of the differences observed between the argument levels.</p> <p>The results in this study showed that the Test Anxiety of the YGS test takers were not differ statistically significant according to the gender, subject fields, the number of the test that Examinees took and the education level of their parents . On the other hand, the result indicated that The Test Anxiety of the YGS test takers were differed statistically significant according to the school type and also the students of Vocational High School had significantly higher test anxiety than the students of Anatolian High school. The result also showed that Females had significantly higher empathy skills than males, the students study in the field of Turkish/ Math had significantly empathy skills than the students study in the field of Math, the students who study in Vocational High School had significantly higher empathy skills than the students of Anatolian High school when examined the empathy skills of the YGS test takers in this study. The result also implied that YGS test taker students whose mothers' educational levels are secondary schools had lower empathy skills than the YGS test taker students whose mothers' educational levels are primary and universities. According to the result of this study, the YGS test taker students whose fathers' educational levels are secondary schools had lower empathy skills than the YGS test taker students whose fathers' educational levels are universities. In addition, the results also indicated that YGS test taker students whose fathers' educational levels are secondary schools had lower empathy skills than the YGS test taker students whose fathers' educational levels are high schools.</p> <p>On the other hand, the results showed that empathy skills did not differ statistically significant according to the number of the test that YGS examinees took.</p> <p>The correlation of analysis of the study indicated that there was a positive relationship between the test anxiety and the empathy skills. The findings of the research discussed in the light of the relevant literature have been proposals for research that can be performed in the future.</p>	
Key Words; Anxiety, Anxiety Level, Empathy, Test Anxiety, Feelings	

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem ve alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıtlarına, sınırlılıklarına yer verilmiştir. Problem durumu başlığı altında literatür taranmış ve araştırmanın problemi ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

2015 yılında YGS'ye 1 milyon 984 bin 484 aday girmiş, bunlardan 1 milyon 944 bin 933 kişinin puanı hesaplanmıştır. 40 bine yakın adayın puanı hesaplanmamıştır. ÖSYM, "2015 ÖSYS Başvuru Kılavuzun'da puan hesaplamayı adayların her bölümde 40 tane olmak şartıyla toplam 160 soru sorulduğu YGS testlerinin en az ikisinden 0,5 veya daha fazla ham puan almış bulunmaları" şartına bağlamaktadır. Bu sonuçlara göre Sınava başvuran 1 milyon 984 bin 484 adaydan 40 bine yakın aday YGS'de sorulan 160 soruluk testten 1 net dahi yapamamıştır. 2015 yılında 6.cısı uygulanan YGS'lerde test ortalamalarında düşme gözlenmiştir. Örneğin, 2010 yılında 40 Türkçe sorularına verilen doğru cevap test ortalaması 21,5 ten 15,8'e düşmüştür. 40 Matematik sorularına verilen doğru cevap ortalaması ise 11,4'ten 5,3'e düşmüştür. Ulusal sınav sonrası öğrenciler, soruların özensiz hazırladığından şikâyetçi olmuşlardır. Özellikle 2015 YGS'de Türkçede anlam soruları akademik bir kaynaktan alınarak ve kısaltılarak paragraf hâline dönüştürülmüş olması, anlam bütünlüğü gözetilmeyen ve birbiriyle ilgisiz cümleler yığını izlenimi uyandırmış ve öğrencilere zaman kaybettirmiştir (ÖSYS, 2015).

Her yıl 2 milyonu aşkın öğrencinin girdiği YGS, adaylarda sınav kaygısını arttırmakta ve empati becerilerini nasıl etkilediği araştırılmaya değer görülmektedir. Adayların gireceği sınav sonucunda ortaya koyduğu yetersiz performans sonucunda elde edeceğini düşündüğü başarısızlığı genelleyerek öğrenilmiş çaresizliğe yol açan, kişiliğinin bilgilerin sınava etkin bir şekilde aktarımını engelleyen ve istenen sonuca ulaşılmasına fırsat vermeyen kaygı sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı bilişsel yapı üzerine etki ederek bireyin var olan potansiyelini bile kullanmasına imkân vermemekte böylece başarının düşmesine yol açan yoğun kaygı durumları yaşanmaktadır.

Sınav kaygısını gösteren birçok belirti vardır. Bu belirtiler; başarılı olunmaması durumunda yaşanabilecek olumsuzluklardan dolayı felaket yorumları içeren birçok negatif düşüncelerdir. Bundan dolayı zihinsel düzeyde yaşanan unutkanlık, dikkati öğrenme materyali üzerinde toplayamama, öğrenme materyalleri ile ilgili konuları istenen düzeyde hatırlamakta güçlük gibi zihinsel yetersizlikler gözlenir. Bunun yansıması olarak bireyde gerginlik hali, agresiflik, karamsar bir yaklaşım, korku ve panik durumu, kontrolü kaybetme endişesi, geleceğe yönelik güvensizlik, çaresizlik ve aşırı düzeyde heyecan gibi duygusal belirtiler gözlenir. Bundan dolayı ders çalışmayı bırakma şeklinde kaçma davranış ve ders çalışmayı erteleme şeklinde de kaçınma davranışları, savunma mekanizmaları gözlenir.

Mac George v.d. (2005), yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin akademik çabalarının strese yol açtığını, yaşanan bu stresin ise kaygı ile depresyona neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin zamanı etkin kullanamama, sınav hazırlığı noktasında çalışmaya geç başlama, sınav konularının istenen düzeyde öğrenilmesini sağlama boyutunda konuların yetiştirilememesi veya erken başlanmasına rağmen hazırlık sürecini amaca yönelik aktif bir şekilde kullanılması nedeniyle konuların yoğunluğundan dolayı yetiştirilememesi, konu tekrarın istenen şekilde yapılamaması kaygıyı artıran nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan öğrencinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olamaması, öğrenme stilini yeterince farkında olmaması, öğrenme stratejileri noktasındaki eksik bilinçlenmeden dolayı yanlış ders çalışma alışkanlıkları bireylerin kaygı düzeylerini artırmaktadır.

Aynı zamanda öğretim sürecinde öğrencilerin plansız ve programsız ders çalışma alışkanlıkları, ders çalışma noktasında belli düzenlemelere istenen düzeyde gidememeleri başarısızlığın en önemli kaynağı olarak gösterilebileceği gibi kişinin öğrenmeye karşın güdülenmesini de ciddi bir şekilde düşmesine yol açmaktadır. Bunun yanında bazı insanların en iyi bölüm ve en iyi puanı alma noktasında hedef çitasını çok yüksek bir noktada belirlemeleri, mükemmeliyetçilik düşüncesi, yaptıklarının, en iyisi isteyerek sürecin hiç hata olmadan sürdürülmesi gerektiğine yönelik şartlanmışlıkları bireyin kaygı düzeyinin yükselmesine yol açan unsurlar arasındadır.

Bireylerin öğretim sürecine ilişkin beklentileri ne kadar yüksekse, diğer bir deyişle öğrencilerin hedef düzeyleri ne kadar yüksek ise yaşayacakları stres oranı da o oranda yüksek olabilmektedir (Carver ve Scheier, 1994). Sınav kaygısının yaşandığı süreçte öğrencilerin ya başarılı olmazsam şeklindeki başarısızlık korkusu sonucu kendilerine olan güven duygularının azalması, akademik benlik algısının zayıflaması da kaygı düzeyinin yükselmesine yol açabilen yaklaşımlardır. Bunun yanında sınava gereğinden fazla önem ve anlam yüklenmesine gidilmesi bireylerin var olan potansiyellerine uygun olmayan hedeflerin ortaya konmasına ya da sınavın kendisini çevresine karşı ispatlayabileceği bir süreç olarak görmesi durumu da bireylerin kaygı düzeyini artıran uygun olmayan yaklaşım tarzlarıdır. Özellikle ülkemizde sınav kaygısının yaşanmasına yol açan en etkin faktörlerden biri aile baskısıdır. Bu noktada ailelerin kendi çocuklarına yönelik çok fazla beklenti içine girmeleri ve iyi niyetle fakat bilinçsiz yüklenme ve yönlendirmelerden dolayı çocukların kaygı düzeyleri yükseldiği için aslında kendi potansiyellerine göre başarabilecekleri durumlarda bile beklenen başarıyı aşırı kaygıdan dolayı ortaya koyamamaktadırlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de her ne kadar işbirliğini önemli gören yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programları belirlenmiş olsa da sınav sistemine dayalı bir yapıdan dolayı uygulama sürecinde rekabete dayalı bir süreç yaşanmaktadır. YGS’ye giren öğrenci sayısının fazlalığı, kontenjan sınırlılığı ve okullarda verilen eğitim niteliğinin sınırlılığından dolayı sınava hazırlık sürecinde öğrenciler çok ciddi anlamda stres yaşamaktadırlar.

Diğer yandan zamanı etkin ve verimli kullanamama, ders çalışma sürecindeki yanlış uygulama biçimleri ve alışkanlıklar, en iyi puanı alma beklentisi, mükemmeliyetçilik düşüncesi, akademik benlik algısına ilişkin yoksunluk, başarısızlık korkusu, ailelerin baskısı, sınavların yaşamın en önemli dönüm noktaları olarak algılanması sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin en üst düzeyde kaygının yaşanmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, YGS’ye hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleriyle empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, YGS’ye hazırlanan

öğrencilerin sınav kaygıları ile empati becerilerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından ele alınması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Yükseköğretime geçiş sınavına (YGS) hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile empati becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının incelenmesi

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanlarına göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayılarına göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türüne göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinin incelenmesi

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanlarına göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayılarına göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türüne göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre empatik becerileri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri anlamlı ilişkiye sahip midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Sınav odaklı yapının esas alındığı ülkemizde çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde sınava hazırlık noktasında kaygı, korku ve stres durumları yaşamaktalar. Diğer yandan bu durum öğrencilerin ve velilerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sınav kaygısı hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan paydaşların yıpranmalarına ve sağlıksız süreçlerin yaşanmasına yol neden olmaktadır. Bu çalışma YGS 'ye giren öğrencilerde kaygı ve empati becerileri arasındaki ilişkinin varlığının açıklanması noktasında verilerin ortaya konması yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma öğrencilerin gelişim süreçlerinin zedelenmesini önleme, çözüm önerileri ileri sürme ve sınav maratonundan en alt düzey kaygıyla geçirmelerine imkân verebilecek sağlıklı süreçlerin belirlenmesi boyutlarında veri sağlamaktadır.

Planlanan bu araştırmanın mevcut öğretim programlarını sorgulama, eksik ve yanlışların düzeltilmesine fırsat verme boyutlarında işlevsel olacağı öngörülmektedir. Elde edilen verilerin işbirliğini önemli gören Türk eğitim sisteminin yarışmaya yol açan sınavlardan

dolayı öğretim sürecinin daha çok geleneksel öğretim mantığına dayalı olarak sürdürülüyor olmasındaki çelişkilerin görülmesine de imkân verebileceği düşünülmektedir. Elde edilecek ipuçları ışığında ileri sürülen önerilerin, Türk eğitim sisteminin kritik edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın uygulamanın içinde olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminin değerlendirilmesine imkân sunacağı; diğer yandan literatüre katkı sağlayarak bundan sonra bu alanla ilgili olarak yapılacak olan benzer araştırmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.6. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıttıkları düşünceler, onların gerçek algılarını oluşturmaktadır.
- Araştırma örnekleminin evreni tüm yönleriyle temsil ettiği kabul edilmektedir.
- Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının araştırma sonucunda ortaya çıkan istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan katılımcıların kullanılan veri toplama araçlarını doğru ve içtenlikle, yansız bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda geliştirilen ölçeklerde elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma bireylerin; cinsiyet, okul türü, okul alanı, sınava girme sayısı, anne babanın eğitim durumu değişkenlerine göre öğrenci görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Bu araştırma, nicel boyutta YGS 'ye giren 250 öğrencileriyle sınırlıdır.

- Ulaşılan veriler ölçek boyutunda, 2015-2016 bahar döneminde ocak, şubat, mart, nisan ayları arasında YGS'ye giren öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.



II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kaygı ve Empati Kavramlarının Kavramsal Boyutu

2.1.1. Kaygı

2.1.1.1. Kaygı Kavramının Tanımı

Kaygı zaman zaman yaşanan, “üzüntü”, “kuruntu”, “gerilim”, ve “korku” gibi terimlerle tanımlanan hoş olmayan duyguları ifade eder (Atkinson vd., 2006: 495). Kaygı “duygusal ve entelektüel dengeyi alt üst eden yerine geçici ve vazgeçirici tavırları ya da abartılı durumları getiren heyecan durumudur. Endişe ve kaygı yoğunluk düzeyinde farklılık gösterir ve kaygı daha yoğun bir duyguyu ifade eder” (Leahy, 2007: 144).

Abacı (2005: 90)’ya göre kaygı, “psikoloji alanının önde gelen inceleme konularındandır. Kişilik yapısını ve insan davranışlarını ve öğrenmeyi ele alan tüm öğretiler kaygıya yer vermişlerdir. İnsanlar arası etkileşimden kaynaklanan, ket vurucu özelliğinin yanında güdüleyici özelliği de olan saygı, değişik duygularla birlikte yaşanır”. Kaygı, kararsızlık duygusu, Korku ve geleceğe yönelik kötümser beklentiler içeren bir duygu olarak yaşanır ve kişiyi rahatsız eder. Eski kaynaklara baktığımızda kaygı ve korku kavramlarının eş anlamı kullanıldığını görmekteyiz. Kaygı ve korkunun eş anlamlı kullanılması ortak bazı yönlerinin olmasından kaynaklanmaktadır.

Bazı psikologlar kaygı ve korku arasındaki benzerliklere dayanarak, korku sırasında meydana gelen fizyolojik değişimleri ölçmede kullandıkları kalp atışı, kan basıncı, kanın kimyasal yapısı, Galvinik Deri Tepkisi, nefes alış ve veriş oranı gibi testlerle kaygı durumunda meydana gelebilecek değişimleri de tespit etmeye çalışmışlardır. Fakat bu görüşün aksine, bazı psikologlar kaygı ve korkunun kaynağı, şiddeti ve süresi bakımından birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir.

“Goldstein’e göre kaygının ortak ögesi bireyin yeteneği ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur. Bu durum, kendini gerçekleştirmesini olanaksız kılar” (Geçtan, 1981). Öner (1997) kaygı hakkında detaylı çalışmalarda bulunmuş ve kaygıyı “bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir

uyarıcıya bağı olan, bireyde oluşan bir ruh hali” olarak tanımlamıştır(Tümerdem;2007:32-45)

Kaygı (anxiety); bedensel belirtilerin eşlik ettiği, beklenmedik, nedensiz bir tedirginlik ve korku hali olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, 2004: 13). “Birçok psikiyatrik bozukluğa eşlik eden ve birçok organik bozuklukta da görülebilen bir belirtidir” (Eşel, 2003: 78).

Tedirginlik, bunaltı, boğulma hissi, sıkıntılı durum tanımlamaları da sıklıkla kaygı ifadesi yerine kullanılmaktadır. Kaygı; “ çarpıntı, nefes almada zorluk, boğuluyormuş gibi hissetme, kalp hızının artması, baş ve mide ağrıları, aşırı terleme, bayılma hissi veya bayılmalar, kas gerginliği, baş dönmesi, kulak çınlaması, ağız kuruluğu, gibi fizyolojik belirtilerin yanında kolay irkilme ve tetikte olma, aniden çok kötü bir şey olacaktı hissi ve korkusu gibi psikolojik belirtilerin eşlik ettiği duygusal bir durumdur” (Türkçapar, 2004: 13).

“Korku, tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken, anksiyete bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan ama gelecekte olma ihtimali olan birtakım durumlara işaret ediyor demektir. Bu bakımdan korku ‘gizil’ bir niteliğe sahiptir. Bir kişi anksiyete durumunda olduğu zaman, gerginlik ve sinir gibi öznel duygularla karakterize edilen, görece rahatsızlık veren duygusal bir durumu yaşar, titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi vb. fizyolojik semptomlar gibi. Şu hâlde, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen şey iken; anksiyete, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide beliren rahatsızlık veren hissî bir durumu ifade eder”(Beck ve Emery, 2006: 50).

Kaygı genel olarak korku hali olarak tanımlanmaktadır ama bu anksiyete yanlıştır. Kaygı ile korku arasındaki farkı şöyle örnekledebiliriz; “Bir öğretmenin ilk göreve başladığı ilköğretim 3. sınıfında anlatılacakları öğrencilerden daha iyi biliyor olmasına rağmen panik duyması, yanlı yapacağından korkması kaygıdır; buna karşın asistanlık sınavında bireyin aynı duyguyu yaşaması korkudur. Ancak kaygı duygusunu yaşayan bireylerin bu duyguların haklı gösterecek gerekçeler bulabildikleri gerçeğini de unutmamak gerekir” (Abacı, 2005: 90).

Yapılan araştırmalarda kaygıyı etkileyen etmenler arasında yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu gibi değişkenlerin yer aldığı saptanmıştır.

2.1.1.2. Kaygının Türleri

Kaygı, pek çok araştırmacı tarafından tanımı yapılan bir ifadedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak kaygının, bir tehlike sezilmesi durumunda kişinin ruhunda, zihninde ve bedeninde oluşan birtakım değişiklikler olduğu söylenebilir. İnsanların ruhsal ve zihinsel işleyişlerine etki etmesi, kaygının, psikolojik bir kavram olduğunu düşündürmektedir. Kaygı, yabancı ve yerli kaynakların bazılarında anksiyete adıyla da anılmaktadır. Kaygının çok eski metinlerde geçtiğini belirten bazı ifadeler bulunmaktadır. “Hipokrat’ın, psikiyatrik bozukluklarla ilgili yayınlarında korkudan ve “amaçsız anksiyete” olarak adlandırdığı bir durumdan söz ettiği bilinir. Psikiyatrinin rüştünü ilan ettiği 18. yüzyıldan sonra da anksiyete, tıbbi metinlerde sıkça rastlanan kavramlardan biri olagelmıştir. 18. yüzyıldan sonra anksiyeteye ile ilgili ciddi tanımlamalara ve açıklamalara rastlanmaktadır” (Berksun, 2003: 7).

Freud’a göre üç tür kaygı vardır:

1. Gerçeklik anksiyetesi: Korku ile eşanlam taşır. Oluşumunda kalıtım ile yaşantı birlikte rol oynar.
2. Törel anksiyete: Egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Kaynağında cezalandırıcı anne- baba ile simgelenen nesnel bir korku bulunur.
3. Nevrotik anksiyete: İçgüdülerden gelen tehlikenin algılanması ile ortaya çıkar.

Yukarıdaki türlerin haricinde kaygı, kaynağına göre de sınıflandırılmış ve isimlendirilmiştir. “Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır” (Aydın ve Zengin, 2008: 84).

Kaygının durumluk veya sürekliliği, bireyin kişilik özelliklerine bağlı olduğu için bu türlerin kişilik kaynaklı kaygı sınıfına girdiği söylenebilir.

2.1.1.3. Kaygının Nedenleri

Kaygıyı nevrotik bir durum olarak tanımlayan Freud, kaygının özünde kişiliğin ilkel yanı olan id'in iç tepkilerinin bastırılmasının yattığını belirtir. “Örneğin kapalı yerlerde kalmaktan korkan bir erkek çocuğu aslında cinsel arzularını ve yakın ilişki kurma ihtiyacını açıklamaktan korkmaktadır. Yani kaygının nedeni engellenmedir” (Davison ve Neale, 2004: 33).

Freud normal insanların yaşadıkları kaygıyı nevrotik kaygıdan ayırır. O normal insan kaygısını yoğunluğu bakımından değil, niteliği bakımından nevrotik kaygıdan ayırır. “Herkesin arada bir yaşadığı bu kaygıyı ‘gerçekçi kaygı’ olarak niteler ve bu tam olarak korku ile aynı anlama gelir. Gerçekçi kaygı mantıklı ve anlaşılırdır. Bu kaygı yaşamı sürdürme ve korunma içgüdülerinin belirtisidir. Nevrotik kaygı ise nedensiz olup her zaman mantık dışıdır” (Geçtan, 2005: 47).

Psikolojik anlamda nedensiz olarak duyulan endişe durumunu ifade eden kaygı kavramına felsefi literatürde de anlamlar yüklenir. “Kaygı, içinde yaşanan dünyanın anlamsızlığının, tamamlanmamışlığının, düzen ve amaçtan yoksunluğunun farkına varıldığında hissedilen duygudur” (Cevizci, 2005: 991).

Kaygı, Felsefi ve psikolojik alanda ortak anlamlar taşımaya rağmen iki alan arasında bazı anlam farkları da bulunmaktadır. Sözelimi Freud, kaygıların nedenini içgüdülerle duyulan korku sonucu oluşan ve toplumca onaylanmayan cinsel dürtülerin yarattığı durum olarak belirtir. Bununla birlikte kaygıyı korkudan ve dehşetten ayırarak, kaygının dehşete karşı koruyucu olduğunu belirtir.

Otto Rank, insanın dünyaya geldiği ilk anda yaşadığı kaygının yaşam boyunca varlığını sürdürerek davranışları etkilediğini söyler. Horney ise korkunun kaygıyı doğurduğunu söylerken kaygının tümüyle çocukluğa ait olamayacağını belirtir. Görüldüğü üzere psikolojik alanda birkaç kişilik kuramcısının kişiliğin belirleyicisi olarak gördüğü kaygı

genel olarak duygusal bir durum olarak işlenmiştir. Kaygıya duygu olmanın yanında farklı bir anlam yükleyen alan ise felsefe olmuştur.

“Spielberger ve arkadaşları (1966), kaygı duygusunun temelinde bireyin çevresindeki uyarıcıları kişisel tehdit penceresinden yorumlama eğilimlerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir” (Aktaran: Erözkan,2004: 14). Kaygının sebeplerini şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Desteğin çekilmesi: Ahmet'in babası, annesi, kardeşi Hatice, evdeki odası, komşuları, arkadaşları, evdeki kedi, köpek onun hayatının bir kısmı iken, birden kendisini bilmediği bir ilde, bilmediği bir evde, arkadaş, akraba ve tanışıklarının tamamından uzakta bulur. Alıştığı ortamın farklılaştığı böyle durumlarda insanlar kaygı duyar. Bir diğer sebep belirsizliktir. Yakın gelecekte neler olabileceğini bilememek insanlar için en yaygın kaygı nedenlerinden biridir. Daha sonra olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye tercih edilir. Ve yine bir diğeri İç çelişkidir. Önem verdiğimiz ve inandığımız bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki meydana çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi bitirecek bir yöntem bulana kadar bir derece kaygı duyarız.
2. “Olumsuz bir sonucu beklemek: Çok fazla hazırlanmadan deneme sınavına girme, trafik cezasının belli olacağı mahkemede sonucu bekleme gibi olumsuz neticelerin ortaya çıkacağı hallerde kaygı meydana gelir.”

2.1.1.4. Kaygının Belirtileri

Literatürde Kaygı belirtilerinin sınıflandırılmasında Beck ve Emery' nin (2005) sınıflandırması esas alınmıştır. Bilişsel belirtiler: Duyusal-algısal belirtiler, düşünme güçlükleri ve kavramsal sorunlar olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar, normal bilişsel işlevlerin abartılması ya da kitlenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir.

Duyusal algısal belirtiler: zihinde bulanıklık hali, çevrenin değişik/gerçekdışı algılanması, gerçek dışılık hissi ve aşırı teyakkuz hali oluşması. Düşünme güçlükleri: önemli şeyleri hatırlayamama, düşünmeyi kontrol edememe, konsantrasyonda ve değerlendirmede güçlük çekme, ilginin çabuk dağılması, nesnelliğin ve perspektifin yitirilmesi.

Kavramsal belirtiler: bilişsel bozulma, kontrolün yitirileceği korkusu, üstesinden gelememe korkusu, fiziksel yaralanma/ölüm korkusu, zihinsel bozukluk korkusu, olumsuz değerlendirmelerden korkma, korkutucu görsel imajlar, tekrar eden korkutucu tasavvur. Duygusal belirtiler: Korku, endişe, dehşet duygusu, diken üstünde olma hali, tedirginlik, alarm durumuna geçme, gerginlik, sinirlilik, çaresizlik, tahammülsüzlük, şaşkınlık. Duygusal belirtiler sorunun doğasına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilmektedir.

Davranışsal belirtiler: Ket vurma, tonik hareketsizlik, kaçma, sakınma, konuşma bozukluğu, koordinasyon bozukluğu, hareketsizlik, duruş bozukluğu. Davranışsal belirtiler, çoğunlukla davranışsal sistemin aşırı aktivasyonunu veya engellenmesini yansıtmaktadır. Davranışlar başlangıçta, kaygıyı minimize etme niyetiyle çıksalar da daha sonra kaygıyı artırıcı bir duruma sahip olabilir.

Fizyolojik belirtiler: Bu belirtiler genellikle kendini koruma durumuna geçmiş organizmanın hazır bulunma durumunu göstermektedir. Fizyolojik belirtiler vücudun değişik bölümlerinde aynı zamanda olarak oluşabilmektedir.

Kalp damar sistemi belirtileri: çarpıntı, kalp hızında artma, kan basıncı değişiklikleri, baygınlık hali. Solunum sistemi belirtileri: hızlı solunum, nefes almada güçlük çekme, nefes yetmezliği, göğüste basınç, boğazda yumru hissi, boğulma hissi.

Kas-iskelet ve sinir sistemi belirtileri: reflekslerde artış, irkilme reaksiyonu, göz seğirmesi, uykusuzluk, kasılma, titreme, yerinde duramama, yorgunluk hissi ve çabuk yorulma.

Sindirim sistemi belirtileri: karın ağrısı, iştahsızlık, ağızda kuruma ya da sulanma, midede ya da yemek borusunda yanma.

Boşaltım sistemi belirtileri: idrarla ilgili sıkışma ve sık idrara çıkma. Deri belirtileri: genel bir terleme hali, belirli bölgelerde terleme, sıcak ve soğuk nöbetler, kaşınma.

Yukarıdaki anlatılanlara bakarak kaygı kişide şu etkileri oluşturur:

1. Kaygının Fizyolojik Etkileri

- Yoğunlaşan duygular görülür.
- Hücreler tüm kapasiteleriyle çalışamazlar.
- Kaygı anında vücutta ortaya çıkan fazla adrenalin öğrenme için yeterli protein zincirlerinin oluşumunu olumsuz şekilde etkiler.
- Gerginlik ve kaygı damarlarda daralmaya yol açar.
- Bütün duyumlar en üst seviyeye yükselir.
- Göz bebekleri büyüyerek, göze daha çok ışık gelmesine ve görüşün keskinleşmesine katkıda bulunur.
- Sindirim sistemi kilitlenir ve kan, beyin ve kaslara doğru yönelir.
- Kana daha fazla alyuvar karışarak daha çok oksijen taşınması sağlanır.
- Mide kasılır.
- Tedirginlik aşırı şekilde artar.

2. Kaygının Duygusal Etkileri

- Utanç ve suçluluk Duygusu
- Değişen ruh durumu
- Yalnızlık Duygusu
- Sinirli Olma
- Üzüntülü olma
- Düşük öz saygı

- İlgisizlik hissi
- Yorgunluk hissi

3. Kaygının Davranışsal Etkileri

- Uykuya dalma güçlüğü veya çok erken uyuyakalma
- Duygusal patlama
- Agresif ve Saldırgan davranışlar
- İştah kaybı veya aşırı yemek yeme duygusu
- Titreme Durumu
- Kaygı oluşturan durumlardan kaçınma
- Bir şey yapmayı istememe

4. Kaygının Zihinsel Etkileri

- Konsantrasyon güçlüğü veya zorluğu
- Karar verme güçlüğü
- Unutkanlığın çoğalması
- Kendi kendine eleştirel duygu ve düşünceler
- Düşüncelerin yanlış anlaşılması veya çarpıtılması
- Daha öncesine göre daha katı tutumlar gösterme
- Dikkat dağınıklığı

2.1.1.5. Sınav Kaygısı

Bugünün toplumlarında, sınavlar en yaygın değerlendirme aracı olarak kabul edilmektedir. Kurumlar sınavları başarı ve performans ölçütlerini tahmin edebilmek için kullanmaktadırlar. Okul yıl içinde yanı sıra örgün eğitimin ardından, bireyler pek çok sınava tabi tutulmaktadırlar. Sınavlar bireylerin akademik ve aynı zamanda kariyerleri boyunca önemli bir yer tutmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de sınav olgusu insanların her dönemlerinde hayata adapte edilmiş durumdadır. Bu bölümümüzde sınav kaygısı olgusu teorik çerçevede ele alınmıştır.

“Kaygının nitelikleri akademik durum ve sınav durumuyla bağdaştırıldığında sınav kaygısından söz edilir. Sınav kaygısı, Sınav Öncesinde öğrenilmiş olan bilgilerin, sınav anında etkili biçimde değerlendirilmesine engel olan ve başarının azalmasına yol açan yoğun kaygı durumudur. Bu kaygı Sınav Öncesinde başlayan değişik fiziksel ve psikolojik farklılıklarla meydana çıkan kişinin sınav anında performansını negatif yönde etkileyen yoğun kaygıdır. Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının beslenmesine sebep olur” (Keskin, 2001: 43).

Sınav kaygısı, sınavın ya da değerlendirmenin negatif sonuçlarına ya da sınav başarısızlığına eşlik eden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkileridir. “Aile ve çevredeki artan başarı beklentisi, kişiler üzerinde baskı yapmakta ve sınav kaygılarını arttırmaktadır. Bundan dolayı sınava girmek kaygı yaratan ve stres dolu bir deneyimdir. Her kişi sınava yüklenen anlam ve sınava yönelik algısına göre kaygının yansımalarını farklı şekilde hisseder. Çoğunlukla çabuk incinebilir bireylerde kolayca kontrolsüz davranışlara neden olabilir” (Weiner ve Carton, 2012: 632).

Sınav kaygısı pek çok öğrenci için ciddi bir sorundur. Sınav performansının, akademik başarı ve meslek seçimiyle negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısı davranışları, bireyin zihinsel, sosyal ve güdüsel yeterliliklerinin sınav sırasında etkilenmeye başladığını düşünmesiyle ortaya çıkar.

2.1.1.5.1. Sınav Kaygısının Nedenleri

Salend'e (2011) göre öğrencinin kişisel özellikleri, aile ve akran ilişkileri, okul ve sınıf tecrübeleri ile ilişkili pek çok değişken sınav kaygısına sebep olabilmektedir. Araştırmacıya göre bu sebepler sıralanmıştır:

- Etkisiz öğretim
- Mükemmeliyetçi eğilimler ve gerçekçi olmayan beklentiler
- Obsesif kompulsif bozukluğu ya da kaygı, dikkat bozukluğu
- Olumsuz öz eleştiri, özsaygı azalması
- Özgüven eksikliği, düşük güdülenme ve erteleme davranışı.
- Düşük test öncesi motivasyonu
- Öğretmen, aile ve akran baskısı
- Yetersiz çalışma ve test alma becerisi
- Olumsuz sınav koşulları
- Geçersiz, hatalar içeren ya da zaman sınırlaması yapılmış sınavlar

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki, sınav kaygısının oluşumunda tek sebepten bahsedilememektedir. Turan Başoğlu (2007)'ye göre sınav kaygısı sebepleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencinin sınav sonucuna odaklanması,
- Anne-Babanın öğrencinin başarısına ilişkin yüksek beklenti seviyesi,
- Ergenlik sürecinde öğrencinin aile çevresince başarısız olarak algılanma korkusu,
- Öğrencinin özgüveninin düşük olması,
- Öğrencinin sınav öncesi sınavda başarısız olacağı korkusu,

- Öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması,
- Öğrencinin sorumluluklarını ve yapması gerekenleri sürekli tehir etmesi,
- Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması,
- Öğrencinin çalışma zamanlarında ve sınav esnasında zamanı iyi kullanamaması,
- Ebeveynin otoriter ve baskıcı tutumu,
- Tutarsız ebeveyn ve öğretmen davranışları,
- Eleştirildiği ve Yargılandığı bir ortam,
- Öğrencinin toplumdaki diğer başarı sağlayan kişi/kişilerle mukayese edilmesi,
- Öğrencinin önceki başarısızlıklarından dolayı yeni denemelerde de yeterli olamayacağı düşüncesi,
- Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması.
- Öğrencinin sınavı araç olarak değil amaç olarak algılaması,

Dündar ve ark. (2008)'a göre; öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında, üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

- Sınava girecek öğrencinin kişilik özellikleri,
- Okulun çocuk üzerindeki beklentileri ve politikaları,
- Ebeveynlerin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskıları.

Bu anlatılanlar ışığında sınav kaygısının nedenlerini kategorize edecek olursak şu sonuca ulaşabiliriz;



Şekil 1: Sınav Kaygısı Nedenleri Kategorisi

2.1.1.5.2. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısının çok boyutlu bir yapısı vardır ve öğrencilerde hafiften şiddetliye doğru değişen bir dizi fiziksel, davranışsal, bilişsel ve duygusal belirtiler görülmektedir

1. Fiziksel Belirtiler (Mayer, 2008) :

- Göğüs ağrısı/sıkışması, nefes darlığı, kalp çarpıntısı, boğaz kuruması
- Mide ağrısı, mide bulantısı, kusma, ishal
- Dudak ve vücudun titremesi
- Baş ve vücut ağrıları

2. Duygusal Belirtiler (Mayer, 2008) :

- Şaşkına dönmek
- Çaresiz ve umutsuz hissetmek

- Utanma, değersizlik ve başarısızlık hissi.
- Panik hissi

3. Davranışsal Belirtiler (Mayer, 2008) :

- Sınav sırasında konsantre olamama ya da donup kalmak
- Ağlamak, depresif ve üzgün bir moda geçmek
- Öfke patlamaları ve nöbeti yaşamak
- Hastalık şikâyetleri
- Bitap düşmek, yorgunluk ya da bayılma
- Sınavdan bir gece önce uyuyamama

4. Bilişsel Belirtiler (Uşaklı & Yapıcı,2001) :

- Sınavda asla başarılı olamama korkusu.
- Sınıftaki benden zeki çok fazla öğrenci var düşüncesi
- Sınavda başarısızlık durumunda notlarımı bir daha yükseltemem.
- Sınav anında unutabilirim her şeyi.
- Kendimi yetersiz ve eksik görüyorum.
- İyi not alamazsam evdekilerin yüzüne nasıl bakarım?

Sınav kaygısının fiziksel belirtileri nabzın artması, solunum güçlüğü, kaslarda gerilme, ağrılar, ağız kuruması, ishal, baş ağrısı, mide bulantısı, kusma, uyku bozuklukları, kâbus görme, terleme, rengin soluklaşması, gözbebeklerinde büyüme olarak ifade edilmektedir. Ruhsal belirtiler ise, gerginlik, sinir, karamsarlık, panik, güvensizlik, endişe, heyecan, çaresizlik olarak sıralanmaktadır (Özer, 2002: 89)

Sınav kaygısıyla başa çıkabilmek için öğrencinin başarının değişken bir kavram olduğunun bilmesi, sınavın tipini tanıyıp olması, kendi ders çalışma alışkanlıklarının farkında olması ve gerektiği şekilde yeniden düzenlemesi önerilirken (Özer, 2002: 92), anne babalara da önemli bir görev düştüğü bilinmektedir. Öğrencinin yaşadığı kaygının bir kısmı, içinde bulunduğu rekabet ortamından kaynaklanan gerçek ve akılcı bir temele dayanır ancak bu kaygıyı, olası bir başarısızlık durumunda öğrencinin ebeveynlerine ne diyeceği, arkadaşlarının yüzüne nasıl bakacağı gibi akılcı olmayan sebepler de besler.

Sınav kaygısının azaltılmasında çeşitli çözüm yollarının aranması ve çok yönlü olarak bu kaygıya maruz kalan öğrencilere yardım edilmek istenmesi beklenen bir durumdur. “Bu bağlamda terapi yöntemlerinin tek çözüm yolu olarak görülmesi beklemek hatalı olabilir. Dolayısıyla anne babanın duyarlılığı önem kazanır. Anne ve babanın, çocukları ile sınav hakkındaki beklentileri ile ilgili konuşmaları, onu bilgilendirmeleri gereklidir. Sınava girmeden önce, olası bir başarısızlık durumunda anne ve babasının çocuğuna olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağı çocuk ve genç tarafından bilinmelidir. Öğrencinin Sınava Yakın (1 hafta) oluşacak kötü sonuçlara kendini hazırlaması, bu başarısızlığın dünyanın sonu gibi algılanmaması ve bütün ümitlerin bir anda yok olduğu bir kayıp gibi alınmaması, kaygıyı azaltacak faktörlerdendir. Sınavın öğrencinin eğitim sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır” (Özer, 2002: 93).

2.1.1.5.3. Kaygı ve Sınav Kaygısı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Sınav kaygısı ile Kaygı arasında pek çok farklılık bulunmamasına rağmen ayırım noktaları bulunulan durumdur. Normal bir kaygının her bireydeki adı aynı olsa da nedenleri bazında ve olayların asıl ifadesi nazarında benzerdir.

Sınav kaygısını yaşayan bireylerin ise ortak bir ana sorunu vardır “Sınav”. Sınav kaygısı bireyde zaman sorunsal bir kavramı ifade etmektedir. Büyük depresif hareketlere maruz kalmayan bireyler ilgili sınavın bitmesinden itibaren sonuç ne olursa olsun normalleşme sürecine girmektedirler.

Asıl konunun ortaklığı noktasında ayrılan sınav kaygısı ve kaygı tanımlamaları birçok benzerliği de beraberinde karşılamaktadır. Örneğin, Kaygı belirtileri ve sınav kaygısı

belirtileri gerek fizyolojik gerekse psikolojik olarak bireylerde benzer şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Her iki kaygı düzeyinde de kaygının beslendiği ana faktör güçsüzlük ve yetmezlik hissidir. Bu hisler iki kaygı düzeyinin de bağışıklık sistemine işlemiş ve beslendiği ana yer olarak yer edinmiştir.

2.1.2. Empati

2.1.2.1. Empatinin Tanımı

Bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutumları ve yaşantısını anlayabilmesine empati denmektedir. İnsan ilişkilerindeki temel motivasyonlardan biri, ilişkideki bireylerin karşısındaki tarafından yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin anlaşılmasıdır. Kısaca “her insan diğerleriyle ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşılma ister. İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındakini anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati önemli bir niteliktir. Bu özelliği nedeniyle empati kavramı insan ilişkileri ve iletişimin temel kavramlarından biridir ve insan ilişkilerinin öneminin anlaşılmasına paralel olarak artan bir şekilde popülerleşmektedir” (Dökmen, 2005:131).

“Karşımızdaki insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmenin belki de en temel yollarından birisi duyguları anlamaktan geçmektedir. Empati kavramı da tam bu noktada devreye girmektedir. Dökmen, 2005 ‘e göre empati, bir insanın, kendisini karşısındakinin yerinde farz ederek onun duygularını ve düşüncelerini doğru şekilde anlaması şeklinde tanımlanmıştır.”

İnsan sosyal bir varlıktır, tek başına yaşaması mümkün değildir. Bazı fiziksel ihtiyaçlarını karşılasa bile sosyal yaşamını devam ettirebilmesi için mutlaka diğer insanlara ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar sosyal yaşamlarını devam ettirirken bir arada yaşamak ve diğer insanlarla ilişki kurmak zorundadır. Bu ilişkilerin olumlu sonuçlanabilmesi, kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır.

Sağlıklı kişiler arası ilişki kurabilme bilgi ve becerilerine sahip olmamak kişilerarasında iletişim yoksunluğuna ya da iletişim kopukluğuna neden olmaktadır. İnsanın karşısındakilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ise gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla olanaklıdır. Sağlıklı iletişim kurabilme bilgi ve becerisine sahip kişiler duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakilere tam olarak iletebilmektedir. Böylece kişilerde kendilerine güven artmakta, olayları ve durumları gereği gibi yorumlayabilmekte, kendileriyle ve başkalarıyla barışık ve olumlu iletişim kurmaktadır

Diğer bir ifade ile empati, “başkalarının duygusal durumunu anlama, hislerinin ve ya beklentilerinin ne olduğunu benzer şekilde hissedebilme ve bu durumları algılamadan kaynaklanan duygusal tepkilerdir. Bir insanın karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gerekli şeyler şunlardır” (Dökmen, 2005:135-140):

- Empati kuracak kişi, kendisi karşısındaki gibi düşünebilmeli, hadiselerle karşısındakinin bakışıyla bakabilmelidir. Her insanın olaylara bakış tarzı ve anlamlandırması kendine özgüdür ve öznedir. Her insan dünyaya sahip olduğu kültür, eğitim, gelenek göreneklere çerçevesinde bakarak anlamlandırır,
- Empati kurmanın başlıca şartı, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamaktır,
- Empati kurmanın son ögesi kişide oluşan empati anlayışının, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır.

Kimi zaman tarihi bir olayda kimi zaman insan ilişkilerinde kimi zamansa çevreye olan duyarlılığı ön plana çıkarabilmede kullanılabilir empati. Çok çeşitli alanlarda, çok çeşitli durumlarda empati kullanımı birtakım anlaşılabilir, sorunları çözmeye etkili olabilmektedir.

Sosyal Empati: İnsanların kültürel, coğrafi açıdan ilişkileri, doğada olup bitenlerin, doğal çevrede yaşayan canlı ve cansız varlıkların insan tarafından yapılan baskı karşısında neler hissettiklerini anlayabilmek adına yapılan empati ise, sosyal empatiyi ifade etmektedir.

Sosyal empati içerisinde hayvanlar ve cansız varlıklar ile empati yapılmaması gerektiğini dile getirenler olsa da bugün bilim, bu yargıyı kabul etmemektedir. Çevresel duyarlılık geliştirmede, duyguları ve hisleri olan hayvanların hatta kendi aralarında konuştukları ve acı karşısında insanların duyamayacağı sesler çıkaran bitkilerin empati etkinliklerinde konuşturularak intak ve teşhis sanatının kullanılması da çocukların daha bir ilgisini çekebilir ve çevresel duyarlılığını arttırabilir.

Tarihsel Empati: Bir toplumda yaşanmış tarihi olaylara yani toplumların tarihi geçmişine bakmak, geçmişi görmek ve geçmişte yaşananları o tarihin koşullarıyla hissedebilmek kısaca geçmişi anlayabilme sürecine dahil olmada empati becerisini kullanmak, bir kez daha yaşanılmayacak olan tarihin somutlaştırılmasını, kolayca anlaşılmasını sağlayabilecektir. Bu, tarihsel bağlamda empatiyi ifade etmektedir. Bu empatide önemli olan objektifliği sağlayabilmek adına dönem koşullarını çok iyi bilmektir.

“Empati genelde bilindiği gibi istemli olarak tetiklenen bir süreç olmaktan daha çok, güdülenmiş bir süreç gibi gözükmektedir. Bu durum, empatiyi ötekini anlamayı, bilgimizi artırma yöntemiyle birlikte daha esnek bir kişilik yeteneği yapmaktadır. Bu durumda empati, anti sosyal kişililerin eğitilmesi ya da psikoterapistlerin eğitimi gibi çeşitli amaçları hedefleyen çalışma-geliştirme sistemlerinde bilişsel ve sosyal çalışmaları uygun kılmaktadır”(Altınbaş,2010:23).

2.1.2.2. Empatinin Tarihçesi

“Empatinin izlerine ilk defa 1897’de bir Alman olan Theodore Lipps’in einfühlung kelimesini kullanmasıyla rastlanır” (Keskin, 2007.11). Lipss, bu kelimeyi psikoloji ve estetik birleşiminde kullanarak objelere bakan insanların kendi psikolojik haliyle yaklaşımı olarak belirtir. Daha sonra 1909 yılında bu kelime İngilizceye, Titchener tarafından “empati” olarak çevrilmiştir. Önceleri empatinin bilişsel yönü üzerinde durulmuşsa da daha sonraları empatinin duygusal yönünün olduğu da vurgulanmıştır. Empati denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biri olan Carl Rogers da empatiye farklı farklı tanımlar ve açıklamalar yapmıştır. Empatiye anlam bakımından farklı tanımlar verilmesinin yanı sıra aynı tanımda birleşenlerin dahi empatiye farklı isimler verdiği görülmüştür (Dökmen, 2005).

“Empati kavramının kökeni çok eskilere dayanır (örneğin bu kavramı Aristo kullanmıştır), fakat empati kavramı tamamen yeni bir kavramdır. XIX. yüzyılın sonunda ve XX. yüzyılın başında, Almanca bir terim olan "Einfühlung", kavramı Rudolph Lotz ve Wilhelm Wundt tarafından estetik öğretiminde kullanılmıştır. Daha sonra bu kavram üzerine Theodore Lipps tarafından ayrıntılı olarak değinilmiştir.” (Özbek,2005:578).

Bugün empati denildiğinde akla, Carl Rogers’ın (1975) empatiyi ele alış biçimi gelmektedir. Rogers’e göre empati, “bir kişinin belirli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir”. Bu tanımda temel öğeler üç şekilde gösterilebilir. Bunlar(Uçmaz, 2004 :3- 4):

1. Bir kişi karşısındaki kişi ile belli bir konuya ilişkin olarak empati kurmaktadır.
2. Empati kuran kişi bu konuya ilişkin olarak empati kurduğu kişinin hissettiklerini hissetmektedir.
3. Empati kuran kişi karşısındakinin duygularını anladığını, onun hissettiklerini hissettiğini ona sözel olarak, ya da başka davranışlarla iletmektedir.

2.1.2.3. Empati İle Karıştırılan Bazı Kavramlar

2.1.2.3.1. Empati ve Sempati

Ölü gibi hissedebilirsiniz ama ölmeden ölemezsiniz.

Eski Yunancadaki “sympatheia” sözcüğünden syn ile pathos acı çekmek demektir. İngilizce’ye “sympathy” ifadesinin kelime anlamı “birisiyle birlikte acı çekme” anlamına gelmektedir (Dökmen, 2005, s.139).

Sempati bir insana duyulan sempati duygusu ile o insanın duygu ve düşüncelerine aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye duyduğumuz sempati onunla birlikte duyduğumuz acı ve sevinci ifade eder. “Empatide amaç karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak esas konu iken sempatide karşımızdakinin duygu veya düşüncelerini anlamak esas konu değildir. Sempati başka bir deyişle ‘yandaş’ olmak

esastır. Empatide anlamak, sempatide ise anlamış olalım ya da olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur. Empati ve sempati kavramı, başkalarına karşı gösterilen duygusal tepki olarak fark göstermelerine karşın birbirleriyle çok sık karıştırılmaktadır. Empatiye benzemekle birlikte empatiden kesinlikle farklı bir kavram olan sempati, kişiler arası iletişimde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır” (Karabağ, 2003: 28).

2.1.2.3.2. Empati ve Özdeşleşme

İki düşünce tek kafaya sığmaz

Özdeşleşme, bir kişinin, başka bir kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemidir. Kişi, kendi benliği yerine başka bir kişinin benliğini yerleştirmektedir. Empatide iki ayrı benlik birlikte var olmakta iken, özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşırlar.

Özdeşleşmede, kişi kendisini karşısındaki ile bir sayma eğilimi göstermektedir. Empatiden farklı olarak kendini onun yerine koymaz. Empatide iki ayrı kişilik ve benlik vardır. Amaç karşısındakinin duygularını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle empati ve özdeşleşme farklı kavramlardır.

Başka bir ifadeyle özdeşleşmede kişinin benliği silinerek yerine örnek aldığı özendiği kişinin kimliği gelmektedir. Bu bakımdan özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır

2.1.2.3.3. Empati ve İçtenlik

Empati ile içtenlik kavramları bir bakıma iç içe yer almaktadır. Empatik anlayış kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek olayı kendi içinde canlandırması; içtenlik ise bunu yaparken aynı anda kendi hayatını da algılayabilmesi için gayret göstermesidir. “İçtenlik ve empati birbirini dışlamamakta, hatta tamamlamaktadır. İçtenlik açık olmayı ifade etmektedir. İçtenlik, empatinin sadece ön şartlarından biridir. Üç önemli basamak içtenlik için önemlidir.” (Katman, 2010: 31):

1. Muhatabını tüm kalbiyle takip edip dinleyebilmek,
2. Kendi düşüncelerini duymayıp, karşınızdakini tüm benliğiniz ile anlamaya çalışmak ve algılayabilmek,
3. Muhatabının çıkarı için kendi şahsi çıkarlarından vazgeçebilmek.

Bir empati kurma eyleminde karşıdaki kişiye samimi ve içten davranılarak, dürüst bir biçimde olumlu olarak kabul edildiğinin hissettirilmesi gerekir. Aksi takdirde empati amacına ulaşamaz. Kişinin bir durumu bulunduğu durumu empatik olarak anlaması, danışana koşulsuz olumlu saygı duyması ve samimi, içten olması ile mümkündür.

İçtenlik eğitim sektöründe de sık sık karşımıza çıkan bir durumdur. Bir anlamda öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde doğal olması gerekliliğine işaret eder. Bunun için, öğretmenin de özsaygı düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerine saygı duyması ve onların potansiyellerine inanması içtenliğin bir göstergesidir.

2.1.2.3.4. Empati ve Sezgisel Tanı

“Sezgi, zihinsel etkinliklerin çabuk bir şekilde değerlendirilip kullanılmasıdır. Empati ve sezgi, hızlı ve derin bir anlayışı yakalamayı sağlamaktadır. Benlik işlevleri açısından bakıldığında, empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen benliğin bir işlevi olarak kabul edilmektedir. Bazen biri diğerine dönüşebilmektedir. Empati, yalnızca benlik işlevleri açısından değil aynı zamanda nesne ilişkileri açısından da kontrollü ve geriye dönüşlü regresyon (Geriye dönüş, gerileme) kapasitesini gerektirmektedir. Sezgi her ne kadar regresif bir durumsa da temel olarak bir düşünce işlemi olmaktadır. Sezgi, empati olmadan yanıltıcı olabilir ve güvenilir olmayabilir”(Gülseren, 2001: 139).

Empati ve sezgi, derin bir anlayışa ulaşmayı ve çabukluğu sağlar. Empati, duygu ve dürtüler bakımından yakın bir ilişki oluşturma yöntemidir, sezgi ise aynı şeyi düşünceler alanında yapar. Empati, yalnızca benlik işlevleri açısından değil, aynı zamanda nesne ilişkileri açısından da kontrollü ve geriye dönüşlü regresyon kapasitesini gerektirir. Sezgi her ne kadar regresif bir durumsa da temel olarak bir düşünce işlemidir (Gülseren, 2001).

2.1.2.4. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramının tanımı gibi empatinin bileşenleri konusunda da farklı görüşler yer almaktadır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel, duyuşsal ve güdüsel (motivasyon) yönünü, bazıları bilişsel yönünü, bazıları ise duyuşsal yönünü vurgulamışlardır. Fakat çoğunun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluştuğu şeklindedir (Dökmen, 2005: 137).

“Kurdek ve Rodgon (1975) empatinin bileşenlerini “algısal perspektif alma”, “bilişsel perspektif alma” ve “duyuşsal perspektif alma” şeklinde üçe ayırmışlardır. Hofmann (1978) empatinin bilişsel, duyuşsal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğundan söz etmektedir” (Aktaran: Rehber, 2007: 13).

Chambers ise empatinin duygu, bilgi ve birleştirilmiş duygu, bilgi ve davranış ile açıklanabileceğini belirterek üç farklı aşamasının olduğunu ifade etmektedir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir.

1. Bilişsel Bileşen: “Empati; bilişsel açıdan, başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını vb. anlamaktadır. Bilişsel empatide, diğerinin duygularını yaşamaktansa bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur.” (Goldstein ve Michaels, 1985, Aktaran: Yılmaz, 2003 : .25).

Başka bir açıdan Bilişsel empati; başkalarının düşünce, niyet, ihtiyaç, duygu gibi ihtiyaçlarını anlamaktan oluşan bir bilişsel süreçtir. Empatik kapsam veya sürecin bilişsel yönüne ağırlık verilerek tanımlaması büyük ölçüde Mean’ın etkisiyle olmuştur. Empatinin bilişsel bileşenini tanımlamada ben-merkezcilik önemli bir yere sahiptir. Empatinin bilişsel bileşeninin diğer önemli bir yönü de bakış açısı ya da rol almadır. Burada Empati kuran kişinin diğer kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak bilmesi ve tanımlaması yeterli değildir. Duygu ve düşüncelerin anlaşılmasından dolayı ortaya çıkan anlamın karşılıklı paylaşılması gereklidir.

2. Duyuşsal Bileşen: Empatinin duygusal bileşeni, kişinin karşısındakinin duygusal ve davranışlarını anlamaya çalışmasıdır. Kişi kendisini başkasının yerine koyarak onu anlamaya onun dünyasına girerek duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışır

“Empatinin duygusal yönünü, diğer kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır. Duygusal yön, empatik yaşantının çok önemli bir parçası olarak görülmüştür” (Goldstein ve Michaels, 1985, Aktaran: Yılmaz, 2003: 25).

“Goldstein ve Michaels’e (1985) göre empatinin duygusal bileşeni, ben (öz)’in diğerinin duygusuna karşı duygusal yanıtımı olarak tarif edilmektedir. Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması ve bunun sonucunda o kişiden aldığı elektriklenme ile paylaşmanın ortaya çıkması biçiminde işleyen bir süreçtir” (Aktaran: Öner, 2001 : .33).

Empati kuran kişi ile empati kurduğu kişi arasında duygusal bir deneyimin ortaya çıkmasını ifade etmektedir. Hissedilen duygunun birbiri ile aynı doğrultuda olması gereklidir, ancak aynı duygulara sahip olmaları beklenmemelidir.

3. Algısal Bileşen: Algısal empatinin, bilişsel ve duyuşsal empati kapasitelerinin gelişimi için gerekli olduğu bir maddedir. (Goldstein ve Michaels, 1985, Aktaran: Ünal, 2003: 8).

Empati kuran kişi ilk önce, kendini karşısındakinin yerine hareketlere, jest ve mimiklere, yüze, ses tonuna ve içeriğe ilişkin tüm bilgileri algılamalı, sonra da bunlar üzerinde empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamalı ve bu bildirişim aşamasına geçmelidir.

2.1.2.5. Empati İle İlgili Kuramlar

Ünal (1972), “insanları anlama kabiliyeti” deyiminin yerine empati terimini kullanmıştır. Empatiyi açıklamada başlıca üç görüş olduğunu belirtmiştir. Bunlar; Çıkarsama (inference) Kuramı, Rol Oynama Kuramı, Heyecan Yayılması Olarak Empati’dir.

1. Rol oynama kuramı, “çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Georgeo H. Mead'in temsil ettiği bu görüşe göre, empatik kabiliyetin gelişmesi şu yolla olmaktadır: Çocuk, büyük ölçüde taklit kabiliyetine sahiptir; çevresindeki insanların davranışlarını taklit eder ve tekrar eder. Yeni doğmuş çocuk, kendisini başkalarından ayırt edemez; kendisiyle dış gerçekler arasında sınırlar çizilmemiştir; henüz bir benlik kavramı doğmamıştır. Taklit ederek, başkalarının rolünü oynayarak, kendisini başkalarının yerine koyarak, hem kendisi, hem de başkaları hakkında kavramlar geliştirecek, anlayış kazanacaktır. Başlangıçta, sade bir taklit söz konusudur. Çocuk, kendisine gülümseyen annesini taklit ederek aynı hareketi yapmaya çalışır. Anne-babasının ve başka yakınlarının, kendisine yönelmiş olan davranışlarını taklit eder. Bu, rol oynama davranışının başlangıcıdır. Bunlar arasında ödüllendirilmiş olan davranışlar kuvvetlenir ve korunur. Çocuk zamanla, başkalarının kendisine karşı nasıl hareket ettiğini anlamaya başlar. Onları taklit etmek ve kendisini başkalarının yerine koymak suretiyle, kendisini başkalarının gözüyle daha iyi görebilme olanağını bulur. Evcilik oyunlarında, çocukların kendilerini anne- babalarının yerine koymaları buna iyi bir örnektir. Bu, anlayışa dayanan bir rol almadır. Böylece çocuk kendisini, bir dış obje gibi inceleyebilme ve başkalarının açısından görebilme olanağını kazanır” (Ünal, 1972, 76-77).
2. Çıkarsama Kuramı Bu görüş, “bir insanı anlamak, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Bireyler, kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına; beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece, fiziki ifadeler; iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır”. Örneğin eğer öfkelenmişim zaman, kaşlarımın çatıldığını, bağırp çağırıldığımı, elimi masaya vurduğumu geçmiş yaşantılarımda müşahede etmişsem, aynı hareketleri yapan bir insanın da öfkeli olduğuna inanırım. Çıkarsama kuramı aynı zamanda empatiyi bir yansıtma olarak da ele almaktadır (Ünal, 1972, 73).

3. Heyecan Yayılması Olarak Empati Bu görüşe göre empati kuran kişi hem sıkıntı duyan kişiyi rahatlatmak, hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunabilmektedir (Dökmen, 2005, 145). “Krech ve Crutfield (1958)’e göre, heyecan ve empati, bir başka insanın dış belirtilerini anladığımız zaman, aynı heyecan bizim de içimizde uyanabilir. Burada heyecan geçişinden söz edilmektedir. Bu geçişin birçok örnekleri vardır: matemli bir insanın feryadı, içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Başkasının heyecanını yakalayıp da kendimizde ifade ettiğimiz zaman onunla empatize olduğumuzu söyleriz. Burada, heyecanı doğuran durumun rolü de önemlidir. Eğer karşımızdaki insanın neden korktuğunu veya niçin ağladığını bilmiyorsak, onlarda gözlediğimiz belirtilerin, muhtemelen üzerinizde etkisi de olmayacaktır” (Krech and Stanley, 1958, 233: Akt. Ünal, 1972, 78).

2.1.2.6. Empati Basamakları

Aşamalı empati sınıflamasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağıdır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır (Dökmen, 2005, 151).

	Sen basamağı	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun
	Ben basamağı	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve ne hissediyorum
Onlar basamağı	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor.	

Şekil 2. Empati Basamakları

Kaynak; Özbek, Mehmet Ferhat. "İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi." Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi 49 (2005).

Dökmen (2005: 154-155)“in ortaya koyduğu üç temel empati basamağı vardır. Bunlar:

“Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geri bildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır.”

“Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir; kendisine sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunlarıyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Ben Basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden Ben Basamağındaki tepkiler Onlar Basamağındaki tepkilere oranla daha kaliteli sayılabilir. Ancak, Ben Basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar”.

“Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisiyle sorunu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmeyiz; doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.”

2.1.2.7. Empati Eğitimi

Empati, bireye sosyal uzlaşma, ileri düzeyde farkındalık, iletişim ile duygusal beceri kazandırmakta ve aynı zamanda ileri düzeyde acıma, önemseme, sinirlilik ve kızgınlık gibi diğer anti sosyal davranışların da kontrol altına alınmasını sağlamaktadır.

Empatik eğilim bireyin empati yapabilme potansiyelidir. Empatik eğilim, danışanın duygularını anlama ve duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneği, yardım etme isteği olarak belirtilmektedir. “Rogers empatik eğilimi, sosyal duyarlılık olarak tanımlamıştır.

Sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu ve her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir. Dökmen, empatik eğilim ile yardım etme davranışı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve empatik eğilimi yüksek insanların yardım davranışını daha fazla gösterdiklerini belirtmektedir. Öz, hemşirelerin danışana yardımcı olabilmelerinin, empatik eğilime sahip olmaları ve empatik becerilerini yeterli düzeyde geliştirmeleri ile mümkün olacağını vurgulamaktadır” (Dökmen,2005-155).

Empati eğitiminin amacı, insanlarda var olan empati kurma becerisini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır. Bireyin empatik yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Çimer,1998). Empatinin eğitimle bireylere kazandırılabilirliğini savunan bilim adamları, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olmak için zaman içerisinde çeşitli empati eğitim programları geliştirmişlerdir.

Empati eğitimi, “bireylerde var olan empati kurma becerisini geliştirmeyi, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Empatik beceriyi geliştirme eğitimi, bireyin karşı Ben’e ilişkin empatik tepkisini içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerini geliştirmeyi ve empatik anlama aşamasında duygularını tanıma, değerlendirme ve adlandırmayı içeren bilişsel unsurları kapsamaktadır” (Yılmaz-Yüksel, 2003:341-354).

Empati eğitiminde, didaktik eğitim tekniği, modelden öğrenme tekniği, yaşantısal eğitim tekniği ve rol oynama tekniği gibi yöntemler kullanılmaktadır.

- Didaktik eğitim tekniği: Bu teknikte, bir uzman tarafından bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilir (Dökmen,2005-155-190).
- Yaşantısal eğitim tekniği: Kişilerin, bir başkası ile gerçekleştirdikleri iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından eğitimi veren uzmanlarca izlenerek geri bildirim verilir

- Rol oynama tekniği: Empatik tutum bir çeşit rol almadır. Bu fikirden yola çıkılarak geliştirilen bu teknikte kişi, duruma göre, bazen kendisi olarak, bazen de karşısındakinin rolüne girerek iletişim kurar ve empatik becerisini arttırmaya çalışır. Özellikle psikodrama içinde sık kullanılan bu yöntemde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısıyla bakmaya ve onun hissettiklerini anlamaya çalışır. Özellikle empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniği, empati eğitiminde çok etkili bir yaklaşım olarak gözükmektedir.
- Modelden öğrenme tekniği: Bir uzmanın model alındığı bu teknikte kişi, uzmanın diğer bir kişi ile gerçekteşirdiği iletişimlerini, doğrudan veya videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Bu yaklaşımda denek, uzmanı model almaktadır. Empati eğitim programlarında bu teknikten sadece bir tanesi kullanılabilirdiği gibi, birkaçı bir arada da kullanılabilir.

2.1.2.8. Empatinin İletişimdeki Yeri

İletişim, bireyler ve kurumlar arasında, ortak paydalarda anlaşma ve uzlaşma sağlamak amacıyla bilgi, düşünce, veri ve duygu alışverişi veya aktarımı şeklinde tanımlanabilir (Şimşek, 2001: 183).

İnsanların aralarında haberleşmeler; bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktarmaları; aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer şeyler için yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluktur (Atabek, 2000: 3).

Kırmızı (2004: 2) ise iletişimin tanımları arasında şunları saymaktadır:

- “Anlamları paylaşma ve ortak kılmaktır.
- Kişiler arası duygu ve düşünce alışverişidir, paylaşımıdır. Bilgi üretme, bunları organize etme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir.
- Kişileri ve sistemleri ilişkilendiren bir süreçtir.

- Kaynak ve alıcı arasında, bir kanal aracılığıyla anlaşılabilir mesajların alınıp yollanması sanattır.
- Okuduğunu ve duyduğunu doğru anlamak ve düşüncelerini söz, yazı ve diğer yollarla doğru biçimde anlatabilmektir.”

İletişim, tek taraflı olmayacağı için, , etkili konuşma, etkili dinleme gibi çabalarının iletişim sürecine katması zorunludur. Bu da en iyi empatik iletişim yoluyla gerçekleşir. Çünkü empatik iletişim kurulduğunda, sorununu anlatan kişi anlaşıldığını hissedecek ve daha çok anlatmak isteyecektir. Yalnızca anlatmakla kalmayıp, aynı zamanda kendisi de anlama çabasına girecektir. Bir kişi tarafından anlaşılmak aynı zamanda o kişiye karşı güven duyulmasına da neden olur.

Empatik anlayış, günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem 95 verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise bireyi rahatlatmakta ve kendisini iyi hissetmesine neden olmaktadır. Bu da kişiler arasında iyi bir ilişki biçiminin oluşmasında, hatta empati kurulan kişinin de, zamanla empati kuran kişiden farkında olarak ya da olmadan etkilenecek karşındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerisini kazanabilmesine yol açabilir. Bir başka ifadeyle, kişiler arası ilişkilerde empatik beceriyi kullanan bir birey zamanla karşındaki kişiye model olabilir. Dolayısıyla empatik beceri kişiler arasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir role sahiptir

Empati, insanlarla ikili ilişkilerde başarıyı belirleyen ve sosyal ilişkileri yönlendiren bir etmendir. Toplumun dokusunu koruyan oldukça önemli ve gerekli bir beceridir. Empati geliştirmenin en temel ilkesi olarak yine, bireyin kendi duygularını doğru algılaması gerekir. Ne hissettiğinizi tam olarak algılayabildiğinizde ve duygularınızla başa çıkmayı öğrendiğinizde başkalarının duygularını algılayabilmemiz olanaklıdır (www.matriksdata.com).

2.1.2.9. Empatinin Önemi

Bellous'a (2001) göre, empati kurmak ilişkilerde gerekli olan zihinsel ve duygusal ortamın yaratılmasını sağlamaktadır. Empati kurmak, diğer kişinin yabancı olunan yaşantısını anlamayı kolaylaştırmaktadır. "Katz'a (1963) göre, empati kurmak bir kişinin zihinsel gücünün sınırlarını genişletmektedir. Empati kuran kişi diğer insanları önyargı ile değerlendirmemektedir" (Aktaran: Özbek, 2004: 10).

Ayrıca Rogers yaptığı araştırmalar sonucunda empati ile ilgili şu bulgulara vardıklarını belirtmiştir:

- İdeal bir terapist her şeyden önce empattir.
- Empati, kendini ifade etme ve sürecin ilerlemesi ile ilişkilidir.
- İlişkinin başındaki empati, daha sonraki başarıyı belirler.
- Başarılı terapide, danışan kişi çok miktarda empati ile karşılaşmaktadır.
- Empatik anlayış, terapist tarafından verilmekte, danışan kimse tarafından sağlanmamaktadır.
- Daha deneyimli terapistler, daha empatik olabilmektedirler.
- Empati, terapi ilişkisinde gözlenen özel bir durumdur ve terapistler yardımsever arkadaşlara göre daha çok empatik olmaktadır.
- Daha düzenli kişilik bütünlüğü olan terapistler, daha çok empatik olabilmektedirler.
- Deneyimli terapistler, çoğu kez empatik olmayabilmektedirler.
- Danışanlar, empatinin derecesini terapistlere göre daha iyi değerlendirebilmektedirler.
- Zeki olmak ve tanılayıcı algılama, empati ile görece değildir.
- Empatik varoluş şekli, empatik kimselerden öğrenilebilir

Empatik becerisi gelişmiş olan toplumlarda bazı özellikler görülmektedir (Dökmen, 2005, s.209-211).

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile empatik becerilerinin çeşitli demografik değişkenler açısından ve sınav kaygılarıyla empatik becerileri arasındaki ilişkisi açısından inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016 yılında ÜMRANIYE ve ÜSKÜDAR'a bağlı kurumda YGS'ye hazırlanan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise uygun örnekleme yöntemi olarak belirlenen 250 YGS'ye hazırlanan öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 137'si (%54.8) erkek ve 113'ü (%45.2) kızdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını elde etmek için "Sınav Kaygısı Envanteri", empatik becerilerini elde etmek için "KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca çalışanların kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını belirlemek amacıyla Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. SKE toplam 20 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert derecelendirmeye (1 = hemen hemen hiçbir zaman, 4 = her zaman) sahip olan SKE iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kuruntu ve duyusallık olarak isimlendirilmektedir. Ayrıca SKE'den toplam bir sınav kaygısı puanı da elde edilmektedir. SKE'den alınabilecek olası puanlar 20 ile 80 arasında değişmekte ve yükselen puanlar sınav kaygısı düzeyinin de arttığına işaret etmektedir.

SKE'nin Türkçeye uyarlanması Öner (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uyarlama çalışması sonucunda SKE'nin iç tutarlık katsayısının .84 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışma kapsamında da SKE'nin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmıştır ($\alpha = .89$).

3.3.2. KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerini belirlemek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ) kullanılmıştır. KA-Sİ'nin ergen formu toplam 17 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert derecelendirmeye (1 = bana hiç uygun değil, 4 = bana tamamen uygun) sahip olan KA-Sİ iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; duygusal empati ve bilişsel empati olarak isimlendirilmektedir. Ayrıca KA-Sİ'den toplam bir empatik eğilim puanı da elde edilmektedir. SKE'den alınabilecek olası puanlar 17 ile 68 arasında değişmekte ve yükselen puanlar empatik eğilimlerinin düzeyinin de arttığına işaret etmektedir.

KA-Sİ'nin geliştirilme çalışması sonucunda ölçeğin doğrulandığı [$\chi^2=270.89$, $df=125$, $p>.001$; $\chi^2/df=2.16$; $RMSEA=0.02$, $SRMR=0.03$; $GFI=0.96$; $CFI=0.96$; $AGFI=.95$] ve iç tutarlık katsayısının duygusal empati için .82, bilişsel empati için .82 ve ölçeğin tamamı için .87 olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında da KA-Sİ'nin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmıştır ($\alpha = .88$).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Bunlar içerisinde katılımcılardan cinsiyetleri, alanları, sınava giriş sayıları, okul türleri, anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi "SPSS 15 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınav kaygısı ve empatik eğilim düzeylerinin bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram

grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır; (sırasıyla sınav kaygısı ve empatik eğilim için çarpıklık .54 ve -.58, basıklık -.12 ve -.47). Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histgoram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Levene testi ile de verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen verilerle normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır.

YGS'ye hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygısı ile empatik eğilim düzeyleri cinsiyetlerine, alanlarına, giriş sayılarına ve okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem *t* testi kullanılmıştır. Diğer taraftan, YGS'ye hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygısı ile empatik eğilim düzeylerinin anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Son olarak, YGS'ye hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygısı ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Her bir araştırma alt problemlerine ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

4.1. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarının İncelenmesi

4.1.1. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem “*t*” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Sınav kaygısı	Erkek	137	43.12	10.99	1.35	248	.177
	Kız	113	45.07	11.81			

Tablo 1’de YGS’ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, cinsiyetleri açısından sınav kaygısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 1.35, p > .05$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde YGS’ye hazırlanan kızlar ile erkeklerin birbirlerine benzer sınav kaygılarına sahip oldukları söylenebilir.

4.1.2. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Alanlarına Göre Sınav Kaygıları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin alanları açısından anlamli farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Alan	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sınav kaygısı	Sayısal	94	43.88	11.63	.134	248	.893
	Türkçe/Matematik	156	44.08	11.27			

Tablo 2'de YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, alanları açısından sınav kaygısının istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 0.13, p > .05$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sayısal alanda ya da Türkçe/Matematik alanında olması onların sınav kaygılarını anlamli farklılaşdırmadığı söylenebilir.

4.1.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınava Giriş Sayılarına Göre Sınav Kaygıları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin sınava giriş sayıları açısından anlamli farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Giriş sayısı	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sınav kaygısı	Bir kez	211	43.70	11.20	.990	248	.323
	İki kez	39	45.66	12.38			

Tablo 3'de YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 3'de görüldüğü gibi, sınava giriş sayıları açısından sınav kaygısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 0.99, p > .05$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayılarının bir ya da iki olması onların sınav kaygılarını anlamlı farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.1.4. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin okul türleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından sınav kaygılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Okul türü	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sınav kaygısı	Anadolu Lisesi	53	40.00	11.07	2.93	248	.004
	Meslek Lisesi	197	45.08	11.26			

Tablo 4’de YGS’ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi, okul türleri açısından sınav kaygısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{0,05; 248} = 2.93, p < .05$). Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında, okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 40.00, ss = 11.07$) okul türleri Meslek Lisesi olan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 45.08, ss = 11.26$) daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek sınav kaygısı puanlarına sahip oldukları söylenebilir.

4.1.5. YGS’ye Hazırlanan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sınav kaygısı düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla annelerinin eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “üniversite” olmak üzere YGS’ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Annelerinin eğitim durumuna göre sınav kaygısı puan ortalamaları Tablo 5’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Anne eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	ss
Sınav kaygısı	İlkokul	124	44.45	10.47
	Ortaokul	67	43.97	10.77
	Lise	40	42.67	12.62
	Üniversite	19	44.00	16.39

Tablo 5’de annelerinin eğitim durumları farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 5’de görüldüğü gibi, sınav kaygısı düzeyinde en fazla puan ortalaması anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere aittir. Ardından sırasıyla anneleri üniversite mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları gelmektedir. Sınav kaygısında en düşük puan ortalamasına sahip ise anneleri lise mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Anne eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınav kaygısı	Gruplar arası	96.470	3	32.157	.245	.865
	Grup içi	32223.514	246	130.990		

Tablo 6’da annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-246} =$

0.245, $p > .05$). Bu sonuçlara göre annelerinin eğitim durumlarına göre YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.6. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sınav kaygısı düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla babalarının eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “üniversite” olmak üzere YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Babalarının eğitim durumuna göre sınav kaygısı puan ortalamaları Tablo 7’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Baba eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	ss
Sınav kaygısı	İlkokul	76	44.69	11.49
	Ortaokul	80	45.03	10.52
	Lise	63	44.06	10.91
	Üniversite	31	39.54	13.57

Tablo 7’de babalarının eğitim durumları farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınav kaygısı düzeyinde en fazla puan ortalaması babaları ortaokul mezunu olan öğrencilere

aittir. Ardından sırasıyla babaları ilkököl ve lise mezunu olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları gelmektedir. Sınav kaygısında en düşük puan ortalamasına sahip ise babaları üniversite mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Baba eğitim durumu açısından sınav kaygısına ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Sınav kaygısı	Gruplar arası	737.634	3	245.878	1.915	.128
	Grup içi	31582.350	246	128.384		

Tablo 8’de babalarının eğitim durumu farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının eğitim durumu farklı olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-246} = 1.915, p > .05$). Bu sonuçlara göre babalarının eğitim durumlarına göre YGS’ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.2. YGS’ye Hazırlanan Öğrencilerin Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.2.1. YGS’ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem “*t*” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Empatik beceri	Erkek	137	45.40	10.11	8.64	248	.001
	Kız	113	55.08	6.91			

Tablo 9'da YGS'ye hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri açısından empatik becerilerine düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, cinsiyetleri açısından empatik becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 8.64, p < .05$). Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında, erkek öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 45.40, ss = 10.11$) kız öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 55.08, ss = 6.91$) daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, YGS'ye hazırlanan kız öğrencilerin empatik becerileri YGS'ye hazırlanan erkek öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Alanlarına Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin alanları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Alan	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Empatik beceri	Sayısal	94	48.05	10.32	2.13	248	.034
	Türkçe/Matematik	156	50.82	9.74			

Tablo 10'da YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 10'da görüldüğü gibi, alanları açısından empatik becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 2.13, p < .05$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sayısal alanda ya da Türkçe/Matematik alanında olması onların sınav kaygılarını anlamlı farklılaştırmadığı söylenebilir. Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında, Sayısal öğrencilerinin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 48.05, ss = 10.32$) Türkçe/Matematik öğrencilerinin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 50.82, ss = 9.74$) daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, YGS'ye hazırlanan Türkçe/Matematik öğrencilerinin empatik becerileri YGS'ye hazırlanan Sayısal öğrencilerinin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınava Giriş Sayılarına Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin sınava giriş sayıları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Giriş sayısı	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Empatik beceri	Bir kez	211	49.88	9.83	.357	248	.722
	İki kez	39	49.25	11.18			

Tablo 11'de YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayıları açısından empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 11'de görüldüğü gibi, sınava giriş sayıları açısından empatik becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 0.357, p > .05$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayılarının bir ya da iki olması onların empatik becerilerini anlamlı farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.2.4. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin okul türleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından empatik becerilerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Okul türü	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Empatik beceri	Anadolu Lisesi	53	54.20	8.40	3.71	248	.001
	Meslek Lisesi	197	48.59	10.12			

Tablo 12’de YGS’ye hazırlanan öğrencilerin okul türleri açısından empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi, okul türleri açısından empatik becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{0.05; 248} = 3.71, p < .05$). Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında, okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 54.20, ss = 8.40$) okul türleri Meslek Lisesi olan öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 48.59, ss = 10.12$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek empatik beceri puanlarına sahip oldukları söylenebilir.

4.2.5. YGS’ye Hazırlanan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Becerileri Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre empatik beceri düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla annelerinin eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “üniversite” olmak üzere YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Annelerinin eğitim durumuna göre empatik beceri puan ortalamaları Tablo 13’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13. Anne eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	ss
Empatik beceri	İlkokul	124	49.96	10.25
	Ortaokul	67	45.83	9.60
	Lise	40	55.17	8.27
	Üniversite	19	51.15	7.94

Tablo 13’de annelerinin eğitim durumları farklı olan öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 13’de görüldüğü gibi, empatik beceri düzeyinde en fazla puan ortalaması anneleri lise mezunu olan öğrencilere aittir. Ardından sırasıyla anneleri üniversite mezunu ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları gelmektedir. Empatik beceri düzeyinde en düşük puan ortalamasına sahip ise anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ANOVA sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Anne eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Empatik beceri	Gruplar arası	2246.970	3	748.990	8.072	.001
	Grup içi	22825.366	246	92.786		

Tablo 14’de annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3,246} = 8.072, p < .05$). Bu farklılığın hangi anne eğitim durumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın anne eğitim durumu “ortaokul” olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları ($\bar{X} = 45.83, ss = 9.60$) ile anne eğitim durumu “ilkokul” ($\bar{X} = 49.96, ss = 10.25$) ve anne eğitim durumu “lise” ($\bar{X} = 55.17, ss = 8.27$) olan öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre annelerinin eğitim durumu ortaokul olan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, annelerinin eğitim durumu ilkokul ve

üniversite olan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu ifade edilebilir.

4.2.6. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Becerilerine Anlamlı Biçimde Farklaşmakta Mıdır?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre empatik beceri düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla babalarının eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “üniversite” olmak üzere YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerine ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Babalarının eğitim durumuna göre empatik beceri puan ortalamaları Tablo 14’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Baba eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	ss
Empatik beceri	İlkokul	76	48.67	9.94
	Ortaokul	80	47.40	10.32
	Lise	63	52.06	9.60
	Üniversite	31	54.03	8.31

Tablo 15’de babalarının eğitim durumları farklı olan öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 15’de görüldüğü gibi, empatik beceri düzeyinde en fazla puan ortalaması babaları üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Ardından sırasıyla babaları lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları gelmektedir. Empatik beceri düzeyi en düşük

puan ortalamasına sahip ise babaları ortaokul mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ANOVA sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Baba eğitim durumu açısından empatik becerilerine ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Empatik beceri	Gruplar arası	1435.646	3	478.549	4.981	.002
	Grup içi	23636.690	246	96.084		

Tablo 16’da babalarının eğitim durumu farklı olan öğrencilerin empatik beceri düzeylerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının eğitim durumu farklı olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3,246} = 4.981$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi baba eğitim durumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın baba eğitim durumu “ortaokul” olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamaları ($\bar{X} = 47.40$, $ss = 10.32$) ile baba eğitim durumu “lise” ($\bar{X} = 52.06$, $ss = 9.60$) ve baba eğitim durumu “üniversite” ($\bar{X} = 54.03$, $ss = 8.31$) olan öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre babalarının eğitim durumu ortaokul olan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, babalarının eğitim durumu üniversite olan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Ek olarak, babalarının eğitim durumu ortaokul olan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerileri, babalarının eğitim durumu lise olan YGS’ye hazırlanan öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu da saptanmıştır.

4.3. YGS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyleri İle Empatik Beceri Düzeyleri Anlamlı İlişkiye Sahip Midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarıyla empatik becerileri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını test etmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla, Sınav Kaygısı Envanteri ile KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nin hem toplam puanı hem de alt boyutları olan duygusal empati ve bilişsel empati puanları analize dahil edilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayısı Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Sınav kaygısı ve empati arasındaki ilişkiler

Değişken	Empati Toplam	Duygusal empati	Bilişsel empati
Sınav Kaygısı	.161*	.143*	.146*

Not. * $p < .05$

Tablo 17'de görüldüğü üzere, sınav kaygısı ile empati toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur ($r = .16, p < .05$). Benzer şekilde, sınav kaygısı empatinin alt boyutlarından olan duygusal empati ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ($r = .14, p < .05$). Son olarak, sınav kaygısının empatinin diğer alt boyutu olan bilişsel empati ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir ($r = .15, p < .05$). Bu sonuçlara göre YGS'ye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile empatik becerileri arasında anlamlı ilişkilerin var olduğu belirtilebilir.

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alanyazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve ileride gerçekleştirilecek benzer araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgusu incelendiğinde YGS'ye hazırlanan kızlar ile erkeklerin birbirlerine benzer sınav kaygılarına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Farooqi, Ghani ve Spielberger, 2012; Şahin, Günay ve Batı, 2006). Ancak hem durumluk hem de sürekli kaygı skorlarının cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Tekbai, 2009). Bireyi, aileyi ve toplumu etkileyen yönleri ve doğurguları açısından ele alındığında üniversiteye giriş sınavları Türkiye' de güncelliğini hiç kaybetmeyen bir konudur (Yeşilyaprak, 2000) ve özellikle daha çok talep edilen yükseköğretim kurumlarına ve bölümlere devam etmek isteyen öğrencilerin sayısı ile yükseköğretim kurumlarının öğrenci alma kapasitesi arasındaki dengesizlik hem erkek hem de kız öğrencilerin sınav öcesi benzer kaygılar yaşamasına neden olabilir. Ayrıca Ekici (2006) yaptığı çalışmada cinsiyete göre öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Öğrencilerin sınava yönelik tutumlarının benzer olması kaygı düzeylerinin de yakın olmasına neden olabilir. Öğrencilerin başarısız olma korkusunun her iki cinsiyette de değişik düzeyde strese neden olması (Ardıç, 2009) düşünüldüğünde çalışmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde, YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sayısal alanda ya da Türkçe/Matematik alanında olması onların sınav kaygılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Sınav kaygısı öğrencilerin geneli için bir tehdit olarak

düşünülebilir. İlköğretim ve lisede öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık beşte birlik kısmının akademik başarıları, kaygı düzeylerinden olumsuz etkilenmektedir (Erözkan, 2004). Tekbaş (2009) yaptığı çalışmada farklı liselere devam eden ve çalışmaya katılan 200 öğrencinin yaklaşık 170'inin hangi alanlarına göre farklılık göstermeksizin kaygı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Erzen ve Odacı (2014) yaptıkları çalışmada bu çalışmanın da bulgularıyla tutarlı olarak öğrenim görülen bölüme göre kaygı düzeyinin farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Ekici (2006) öğrencilerin üniversiteye giriş sınavına yönelik tutumlarının üniversite öğrenimi görmek istedikleri meslek alanlarının gerektirdiği puan türüne göre istatistiksel olarak değişmediği ortaya çıkarmıştır. Ayrıca alanlara göre sınava giren aday sayısı ve bu adayların yerleşmek istedikleri bölüm kontenjanları göz önüne alındığında elde edilen bulguların beklentiye uygun olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğrencilerin sınava giriş sayısının bir ya da iki olması onların sınav kaygılarını anlamlı farklılaştırmadığı söylenebilir. Ülkemizde tüm öğrencilerin aynı sınava girdikleri dolayısıyla benzer sıkıntılar yaşadıkları göz önüne alındığında sınava giriş sayıları farklı olmasına karşın kaygı düzeylerinin benzerlik gösterebilir. Çalışmadan elde edilen bulgulara benzer olarak Ünsal-Barlas ve arkadaşları (2010) üniversiteye hazırlanan öğrencilerin ruhsal belirtilerine ilişkin yaptıkları çalışmada sınava ilk ve ikinci kez giren öğrencilerin kaygı düzeylerinin farklılaşmadığını ancak üç ve daha fazla giren öğrencilerin kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını saptamışlardır. Öte yandan ülkemizde sınava ikinci kez giren bazı öğrencilerin ilk girdiklerinde bir üniversiteye yerleşmeleri için yeterli puanı almış olmalarına karşın daha farklı bir üniversite ve bölüm kazanmak için bir yıl daha hazırlandıkları ve bunu kendi istekleriyle yaptıkları düşünüldüğünde elde edilen bulgunun normal olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek sınav kaygısı puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin kaygı düzeyleri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Erzen ve Odacı (2014) Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin düşük sınav kaygısına sahip öğrenci grupları olduklarını endüstri

meslek lisesi öğrencilerinin ise en yüksek kaygı puanına sahip öğrenciler olduklarını saptamışlardır. Öğrencilerin akademik başarıları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ilişki vardır. Yapılan çalışmalar başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere kıyasla hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cengiz, 1988). Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerden akademik yönden daha başarılı olduğu göz önüne alındığında elde edilen bulgular doğal karşılanabilir. Terzi ve Mirasyedioğlu (2009) yaptıkları çalışmada Anadolu liseleri öğrencilerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Öz-yeterlik algısının yüksek olması kaygı düzeyini azaltan bir diğer faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada sonucunda öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumuna göre sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç anne-babanın eğitim düzeyinin sınav kaygısında farklılaşmaya neden olduğu yönündeki bazı araştırma sonuçları (Kayapınar, 2006) ile çelişiyor olsa da ilgili literatürdeki benzer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Erzen ve Odacı, 2014). Benzer şekilde Tekbaş (2009) lise öğrencilerinin anne-babalarının en son bitirdikleri okul ise sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum ülkemizde anne-babaların eğitim düzeylerinden bağımsız olarak çocuklarından başarı beklentilerinin yüksek olması ile ilişki olabilir.

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın katılımcılarını oluşturan YGS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelenmiş olup kız öğrencilerin empatik becerileri erkek öğrencilerin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu ilgili çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Rehber ve Atıcı, 2009). Goleman (2000) kadınların daha fazla empati gösterdiğini ve kişilerarası ilişkilerde daha becerikli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzları göz önüne alındığında kızlardan daha anlayışlı olmalarının beklendiği görülmektedir. Bu durum da kız öğrencilerin empatik becerilerinin daha yüksek olmasını sağlayan etkenler arasında sayılabilir. Ayrıca annelerin babalara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışma sonuçları da (Ceyhan, 1993) göz önüne alındığında

kızların anneleri ile daha fazla vakit geçirmeleri ve onları örnek almalarına bağlı olarak empatik eğilimleri artış gösterebilir. Öte yandan farklı kültürel beklentilere bağlı olarak empatik eğilim cinsiyetler arasından farklılık gösterebilir (Christov-Moore vd., 2014).

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin alanları açısından empatik becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde YGS'ye hazırlanan Türkçe/Matematik öğrencilerinin empatik becerilerinin YGS'ye hazırlanan Sayısal öğrencilerinin empatik becerilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir. Empati insanın bir başkasıyla konuşarak ya da konuşmadan iletişim kurabilmesi, başkasının duygu, düşünce, durum ve deneyimlerini anlaması ve olayları onun bakışıyla değerlendirebilmesi olarak tanımlanabilir (Ünal-Karagüven, 2015). Türkçe-matematik alanını tercih eden öğrencilerin sayısal alanda öğrenim gören öğrencilere göre sözel ve sosyal zekâlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar sosyal zeka ile empati arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Björkqvista, Östermana, ve Kaukiainenb, 2000).

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınava giriş sayılarına göre empatik becerileri değerlendirildiğinde sınava giriş sayılarının bir ya da iki olmasının empatik becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Katılımcıların empatik becerilerinde farklılık oluşturabileceği düşünülen sınava giriş sayısı değişkenine yönelik olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Buna karşın hem bilişsel hemde duygusal bir süreç olan, bireyin başkasının duygu, düşünce, durum ve deneyimlerini anlamasını kapsayan ve geliştirilebilen bir bireysel özellik olan (Ünal-Karagüven, 2015) empatik becerinin bir yıl içinde öğrencilerin empatik becerilerini etkileyecek herhangi bir faktör olan değişiklik göstermemiş olması normal olarak kabul edilebilir.

YGS'ye hazırlanan öğrencilerin okul türlerine göre empatik becerileri değerlendirildiğinde Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek empatik beceri puanlarına sahip oldukları bulgulanmıştır. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere daha yüksek olduğu bir gerçektir. Akademik başarıda öğrencilerin geleneksel zekâ düzeyleri kadar sosyal ve duygusal zekâ düzeyleri de önemlidir. Akademik başarı için gerekli bazı temel özellikler duygusal zekâ düzeyine

bağlıdır (Liff, 2003; Yeşilyaprak, 2001). Benzer şekilde Öz (1998) hemşirelik son sınıf öğrencilerinin empati becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca Anadolu liselerinin eğitim programlarının atölye vb. çalışmalar içeren meslek liselerinin eğitim programına göre empatik becerilerin gelişmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada sonucunda öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumuna göre sınava hazırlanan öğrencilerin empatik eğilimlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ekinci ve Aybek (2010), yaptıkları çalışmada empatik eğilimin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemişlerdir. Ayrıca Çetin'in (2008) annenin öğrenim durumuna göre empatik beceri puanı en düşük olan bireylerin annesi okur-yazar olmayan bireyler olduğunu saptamıştır. Bu bulgular göz önüne alındığında empatik eğilimin eğitimle geliştirilebileceği ve anne-babanın eğitim düzeyinin çocuklarına daha empatik yaklaşımlarına ve onların empati geliştirmeleri için daha doğru model olabilecekleri öne sürülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre YGS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile empatik beceri arasında anlamlı ilişkilerin var olduğu belirtilebilir. Akçalı'nın (1991) iki farklı üniversite öğrencileri ile yaptığı ve kaygı düzeyinin empatik beceri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada sürekli kaygının empatik beceriler üzerinde etkili olmadığı, öte yandan durumluk kaygının empatik beceriyi olumsuz etkilediği belirlemiştir. Pişkin (1989) ise öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ek olarak öğrencilerin geleceğe dönük olarak olumlu beklentilerinin olmasının ve ümit düzeylerinin kaygı düzeylerini azaltan bir faktör olduğu düşünülebilir. Yapılan çalışmalar empatik eğilim ile ümitsizlik ve geleceğe dönük olumsuz beklentiler arasında negatif (Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu, 2015) yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların ilgili literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak bu araştırmada ulaşılan sonuçlara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulabilir.

- Araştırmada LYS'ye hazırlanan öğrencilerin empatik eğilim ve sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla LYS'ye hazırlanan öğrencilerin bir yandan sınava hazırlanmalarına destek olunurken diğer yandan da empatik eğilimlerini artırıcı psiko-eğitim programları hazırlanabilir ve bu kapsamda psikolojik danışmanlık hizmetleri geliştirilebilir. Böylece öğrencilerin hem kaygı düzeylerinin azaltılmasına hem de temel bir beceriyi kazanmalarına yardımcı olunabilir.
- Erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin kızlara göre daha düşük olduğu araştırma bulgularında saptanmıştır. Erkek öğrencilerin empatik düzeylerini geliştirmelerine yardımcı olunabilecek eğitim programları yapılabilir.
- Benzer biçimde erkeklerin empatik eğilimcilerini arttırmak için sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Erkekleri etkin dinleme yapabilecekleri, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, olumlu geri bildirim alabilecekleri ortamlar oluşturularak empatik eğilim düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
- Sayısal alanda sınava hazırlanan öğrencilerin empatik eğilim puanlarının Türkçe-matematik alanından hazırlanan öğrencilerden anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sayısal alanda sınavlara hazırlanan öğrencilere yönelik psiko-eğitim programları hazırlanabilir, empatik becerilerine olumlu katkı sağlayacak seçmeli dersler konulabilir. Benzer çalışmalar meslek lisesi öğrencileri için de yapılabilir.
- Anne-babanın eğitim düzeylerine göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguda anne-babanın eğitim düzeyinin çocuklarının kaygı düzeyini değiştirmeyeceği anlamı çıkartılabilir. Dolayısıyla

böyle bir sonucun farklı araştırmalarda tekrardan incelenmesi ve netlik kazanması gerekebilir.

- Ayrıca anne-babalara kaygının azaltılması için neler yapabilecekleri konusunda seminerler verilebilir.
- Empatik eğilim ile sınav kaygısı ilişkilerin incelendiği bu araştırmada kullanılan yöntemden farklı yöntemlerin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılabilir. Özellikle, bu araştırmanın betimsel bir çalışma olmasından dolayı deneysel yöntemlerle yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmanın örneklemini LYS sınavına hazırlanan bireyler oluşturmaktadır. Farklı örneklem grupları ile de değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Araştırmadan elde edilen veriler sadece nicel yöntemlerden elde edilmiştir. Bu nedenle nitel yöntemlerin kullanıldığı ve araştırmanın değişkenlerini inceleyen araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005). Yaşamın Kalitelendirilmesi, İstanbul: Tuzla Belediyesi Yayınları.
- Akcalı, Ö, (1991). Kaygı seviyesinin empatik beceri üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altınbaş, K., (2010).Et Al. "Empatinin Biyolojik Yönleri." *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 2.1.
- Alisinanoğlu, F. Ve Köksal, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları Ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Ardıç, A. (2009). Öğrencilerde strese neden olan etkenler ve başa çıkma davranışları, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Atkinson, L. R.,Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J.D. & Nolen-Hoeksema, S. (2006). Psikolojiye Giriş. *Arkadaş Yayınevi*, Ankara.
- Aydın, S. Ve Zengin B. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *The Journal Of Language And Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Beck, A. T. And Emery G. (2006). Anksiyete Bozuklukları Ve Fobiler Bilişsel Bir Bakış Açısı. *Litera Yayıncılık*, İstanbul.
- Berksun, O.(2003). Anksiyete Ve Anksiyete Bozuklukları. Turgut Yayıncılık. İstanbul.
- Björkqvist, K., Österman, K., ve Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence–empathy= aggression?. *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F., & Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarında empatik eğilim düzeyi ve geleceğe dönük beklenti. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 651-665.
- Carver, C.S. ve Scheier, M.F. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction.*Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184–195.

- Cengiz, H. F. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevizci, A. (2005). Paradigma Felsefe Sözlüğü. (Altıncı Basım). İstanbul, *Paradigma Yayınları*.
- Ceyhan, A. A. (1993). Anne-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627.
- Çetin, C. N. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimer Ö. (1998).Çeşitli Meslek Gruplarında Çalışan Kişilerin Empatik Eğilimleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Davison, D. C. Ve Neale J. M. (2004). Anormal Psikolojisi. (Birinci Basım). Ankara, *Türk Psikologları Derneği Yayınları*.
- Devito, J. A. (2007). The Interpersonal Communication Book, Eleventh Edition, Boston: Pearson/Ally And Bacon.
- Dökmen, Ü. (2005). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul, *Sistem Yayıncılık*.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 82-90.
- Ekinci, Ö., ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.

- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 13-38.
- Erözkan, A. (2004). Yükseköğretime geçiş sınavına (ygs) hazırlanan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi*, 12, 13-38.
- Erzen, E., ve Odacı, H. (2014). Who feels more test anxiety? A research based on personal, academic and family variables Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Eşel E. (2003), “Genelleşmiş Anksiyete Bozukluğunun Nörobiyolojisi”, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, Vol:13, Ss. 78–87.
- Farooqi, Y. N., Ghani, R., ve Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz Ve Sonrası*. (On Birinci Basım). İstanbul, *Metis Yayınları*.
- Gülseren, Ş. (2001). Eş Duyum (Empati): Tanımı Ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 2, 133-145.
- Hacı, Y. (2011). Evlilik Uyumunun Empatik Eğilim, Algılanan Aile İçi İletişim Ve Çatışma Çözme Stillerine Göre Yordanması. İzmir, T.C Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*.
- Karabağ, Ş., G. (2003). Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihsel Empati, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katman, H., A. (2010). Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi, Isparta İl Merkezi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Kayapınar, E., (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keskin, B.(2001) “Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma”, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, S. C. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kırmızı, H., (2004). Genel Ve Teknik İletişim, Kişisel Gelişim Ve İş Hayatında Başarının Anahtarı, Trabzon, *Celepler Matbaacılık*.
- Liff, S.B. (2003). Social and emotional applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26,28-34.
- Macgeorge, E., Samter, W. ve Gillhan, S. (2005). Academic Stress, Supportive Communication and Health. *Communication Educatio*, 54, 365–372.
- Mayer, Diane P., (2008). *Overcoming School Anxiety*, New York, Amacom,
- Özbek, M. F. (2005). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri Ve Önemi, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, s.49.
- Öz, F.(1998). Son sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 32-38.
- Özbek, M., F. (2004). Toplumsal Yaşamda Empati, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16.
- Özer, K.,(2002). *Kaygı*, Sistem Yayınevi, İstanbul.

- Pişkin, M. (1991), Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki, *A.Ü.E.B.F. Dergisi*, 22 (2), 775-784.
- Recep Tümerdem(2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* [Www.E-Sosder.Com](http://www.E-Sosder.Com) Issn:1304-0278 Bahar-2007 C.6 S.20 (32-45).
- Rehber, E., (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Patik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rehber, U. P. D. E., ve Atici, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way Of Being. *The Counseling Psychologist*, Vol.5, No.2-10.
- Salend, Spencer J., (2011). *Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices*, 7th Ed., Columbus, Oh, Pearsoneducation.
- şahin, H., Günay, T., ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sted*, 15(6), 107-113.
- şimşek, M. şerif Vd., (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Tekbaş, S. (2009). Edirne Merkez İlçe'de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

- Terzi, M. ve Mirasyedioğlu, Ő. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 2(2) 257-265.
- Turan Başoğlu, S. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri Ve Felsefe Yüksek Lisans Programı. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Türkçapar Hakan (2004). Anksiyete Bozukluğu Ve Depresyonun Tanısal İlişkileri, Klinik Psikiyatri, Ek 4, Pp. 12-16.
- Uçmaz, H., İ. (2004). Annelerin Empatik Beceri Düzeyi İle Çocuk YetiŐtirme Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UŞaklı, H., Yapıcı Ő. (2001) “Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri”, Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi; C. 1ı, s.101-14.
- Ünal, C., (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 3, S. 71-93.
- Ünal, F. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal-Barlas, G., Karaca, S., Onan, N., ve IŐıl, Ö. (2010). Üniversite sınavına hazırlanan bir grup öğrencinin kendilik algıları ve ruhsal belirtileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri HemŐireliđi Dergisi*, 1(1), 18-24.
- Yeşilyaprak, B., (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yeşilyaprak, B., (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, A., (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2004), Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Weiner, B. A. And Carton, J. S. (2012). Avoidant Coping, A Mediator Of Maladaptive Perfectionism And Test Anxiety. *Personality And Individual Differences*, 53, 632-636.



EKLER

EK-1: Birinci ölçek Sınav Kayısı Envanteri Deniz Albayrak-Kaymak

EK-2:KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Alim Kaya

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: E () K () **Alan:** Sayısal () Sözel () EA () Dil ()

Sınava Giriş Sayısı: İlk () İkinci () Üçüncü ()

Okul Türü: Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu İmam- Hatip Lisesi ()

Meslek Lisesi () Diğer ()

Yönerge: Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanının içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı sınavlarda kendinizi nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.		Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim	1	2	3	4
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.	1	2	3	4
4	Sınavlar sırasınca, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
5	Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	1	2	3	4
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	1	2	3	4
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim	1	2	3	4
8	Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	1	2	3	4
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim.	1	2	3	4
10	Önemli sınavlarda sinirlerim o kadar 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 adeta kendimi 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 (kurarım).	1	2	3	4
17	Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	1	2	3	4
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım ama yapamam.	1	2	3	4
20	Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	1	2	3	4

Anne Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Lisansüstü ()

Baba Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Lisansüstü ()

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığımda onun sevincini ben de hissedirim.	()	()	()	()
2	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	()	()	()	()
3	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	()	()	()	()
4	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	()	()	()	()
5	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	()	()	()	()
6	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	()	()	()	()
7	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissedirim.	()	()	()	()
8	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	()	()	()	()
9	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()
10	Arkadaşlarım sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	()	()	()	()
11	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	()	()	()	()
12	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	()	()	()	()
13	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissedirim.	()	()	()	()
14	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	()	()	()	()
15	Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm	()	()	()	()
16	Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.	()	()	()	()
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Uyruğu: TC

Doğum Yeri: Kayseri

Doğum Tarihi: 08/12/1975

E-mail: tlprsln@gmail.com

EĞİTİM:

Yüksek Lisans: Nişantaşı Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Bölümü

Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Edebiyat Fakültesi/Fizik Bölümü

İŞ TECRÜBESİ:

Anadolu Fen Eğitim İşletmeleri/Genel Yayın Yönetmeni