

T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

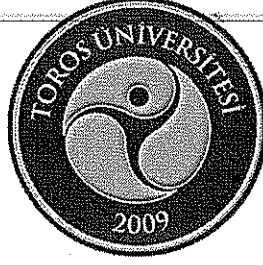
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINAV KAYGISI ÜZERİNDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARIN
ETKİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Kadir SOĞUKSU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARALIK 2019



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINAV KAYGISI ÜZERİNDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARIN
ETKİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Kadir SOĞUKSU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARALIK 2019

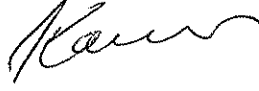
YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Kadir SOĞUKSU tarafından hazırlanan “Sınav Kaygısı Üzerinde Akılcı Olmayan İnançların Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 13/12/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Mürir Yalçın ORTAKALE



Jüri Üyesi

(Danışman)

Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nurcan ÇİÇEK
(Mersin Üniversitesi)

Savunma Sınav Jürisi Tarafından Tezin İmzalı Nüshasının Teslim Tarihi : 13.01.2020

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Prof. Dr. Köksal HAZIR
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

13.12/2019

Kadir SOĞUKSU


İmza

SINAV KAYGISI ÜZERİNDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARIN ETKİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kadir SOĞUKSU

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

2019

ÖZET

Bu araştırma Sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançların Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanan öğretmen adaylarında bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma Adana ve Mersin illerinin merkez ilçelerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2 Kamu Personeli Seçme Sınavı kurs merkezinde kayıtlı olan mezun ve üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. 2019-2020 kurs dönemi aralık ayında bu kurs merkezlerinden amaçlı örnekleme yoluyla çalışmaya alınacak sınıflar belirlenmiş olup, iki kurumdaki toplam 750 adaydan 395 aday çalışmaya alınmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical Package For The Social Sciences) paket program kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin analizinde ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için "Cronbach's Alpha", normallik testleri için "Shapiro-Wilk" ve "Kolmagorov-Smirnov", değişkenlerin analizinde ise "Spearman r Korelasyon Analizi", "Independent Samples T-Test" ve "Anova" testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; katılımcıların kadın ve erkek olmasının onların sınav kaygısı puanları için istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmuştur. "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği" nin alt boyutları ile mezun olunan ve olunacak bölümlerin ortalamaları incelendiğinde yapılan analize göre, "suçlama eğilimi", "duygusal sorumsuzluk" ve "bağımlı olma" alt boyutları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. "Sınav Kaygısı" ve "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği" ile bu ölçeğe ait alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde, "Sınav Kaygısı" ile "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği" genel toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Aynı şekilde "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği" nin "suçlama eğilimi" ve "mükemmeliyetçilik" alt boyutları dışındaki diğer tüm alt boyutları ile sınav kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Akılcı Olmayan İnançlar, Öğretmenler, Kamu Personeli Seçme Sınavı

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF IRRATIONAL BELIEFS ON EXAM ANXIETY IN TERMS OF SOME VARIABLES

(M. Sc. Thesis)

Kadir SOĞUKSU

TOROS UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCE INSTITUTE
2019

ABSTRACT

This study was conducted to examine exam anxiety and irrational beliefs in terms of some variables in prospective teachers preparing for Public Personnel Selection Exam (KPSS). The study consists of prospective graduated or senior student teachers, who are enrolled in two Public Personnel Selection Examination course centers chosen by random sampling. In December 2019-2020 course period, classes to be taken into study by random sampling were determined from these centers and 395 candidates from 750 candidates in two institutions were included in the study.

The data were transferred to the computer by using SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) program. In the analysis of the data, "Cronbach's Alpha" to test the reliability of the scales, "Shapiro-Wilk" and "Kolmogorov-Smirnov" for normality tests, "Spearman Correlation Analysis", "Independent Samples T-Test" and "Anova" for the analysis of the variables were used.

According to the findings of the study, it was found that the participants' being male and female were statistically different for their test anxiety scores. According to the analysis of investigation of the sub-dimensions of the Irrational Belief Scale and the averages of the graduates and non-graduates, there was a statistically significant difference between the mean scores of "blame tendency", "emotional irresponsibility" and "dependence". When the correlation relationship between "Exam Anxiety" and Irrational Belief Scale and its sub-dimensions were examined, it was seen that there was a significant relationship between "Exam Anxiety" and Irrational Belief Scale total scores and this relationship was positive. Likewise, all the other sub-dimensions of Irrational Belief Scale, except "tendency to blame" and "perfectionism" have a significant and positive relationship between test anxiety.

Key Words: Exam Anxiety, Irrational Beliefs, Teachers, Public Personnel Selection Exam

TEŞEKKÜR

Tezli yüksek lisans süreci boyunca her açıdan bana destek olan, lisans, yüksek lisans ve öğretmenlik mesleğim süresince bu desteğini hiç esirgemeyen, bilgisinden ve enerjisinden çokça faydalandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU'na, bu süreç boyunca deneyim ve birikiminden faydalandığım, ayrıca manevi desteğini de sürekli hissettiğim değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi M. Yalçın ORTAKALE'ye, istatistik ile ilgili her konuda yardımını aldığım ve teknik konularda bana güven hissettiren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ayhan DEMİRCİ'ye sağladıkları kolaylık, katkı ve destekleri için Perşembe Vakfı Ortaokulu Müdürü Utku KESKİN'e ve mesai arkadaşlarıma, sabır ve koşulsuz sevgileri için aileme ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
EKLER LİSTESİ	xi

GİRİŞ	1
Problem	1
Problem Cümlesi	3
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
Araştırmanın Önemi	3
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	5

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
1.1. Kaygı Kavramı	6
1.1.1. Varoluşçu yaklaşıma göre kaygı	6
1.1.2. Kierkegaard'a göre kaygı kavramı	8
1.1.3. Heidegger'in kaygı kavramı	11
1.1.4. Hümanistik yaklaşımda kaygı	16
1.1.5. Psikoanalitik yaklaşımlarda kaygı	20
1.1.6. Horney'e göre kaygı kavramı	24
1.2. Sınav Kaygısı	25

1.2.1. Sınav kaygısının nedenleri.....	27
1.2.2. Sınav kaygısının belirtileri.....	29
1.2.3. Sınav kaygısı ile başa çıkma yolları.....	31
1.2.4. Sınav kaygısı modelleri.....	32
1.2.5. Sınav kaygısı ile ilgili yapılmış çalışmalar.....	33
1.3. Akılcı Olmayan İnançlar.....	40
1.3.1. Akılcı olmayan inançlarla ilgili yapılmış çalışmalar.....	44
1.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı.....	48

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE BULGULAR

2. YÖNTEM VE BULGULAR.....	57
2.1. Araştırmanın Modeli.....	57
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	57
2.3. Veri Toplama Araçları.....	60
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	61
2.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri.....	61
2.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Testi.....	61
2.4. Veri Toplama İşlemi ve Verilerin Analizi.....	65
2.5. Bulgular.....	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

TARTIŞMA VE YORUM.....	79
------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
KAYNAKÇA.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	96
EKLER.....	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kùltür, Eğitim Bilimleri, alan bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek dersleri öğretmenliği) oturumlara göre aday sayıları	58
Tablo 2.2. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kùltür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi) oturumlara göre aday sayıları	58
Tablo 2.3. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kùltür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek dersleri öğretmenliği) oturumlara göre aday sayıları	59
Tablo 2.4. İstenen örneklem büyüklüğü	60
Tablo 2.5. Sınav kaygısı envanteri güvenilirlik testi	66
Tablo 2.6. Sınav kaygısı envanteri ölçeği maddeleri ortalama değerleri	66
Tablo 2.7. Akılcı olmayan inançlar ölçeği güvenilirlik testi	67
Tablo 2.8. Akılcı olmayan inançlar ölçeği maddeleri ortalama değerleri	67
Tablo 2.9. Sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar ölçeklerine ait normallik testleri.....	69
Tablo 2.10. Sınav kaygısı ve ve akılcı olmayan inançlar ölçeklerine ait skewness ve kurtosis testleri.....	69
Tablo 2.11. Cinsiyete göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri	70
Tablo 2.12. Medeni duruma göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri.....	70
Tablo 2.13. Yaş aralıklarına göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri.....	71
Tablo 2.14. Eğitim durumuna göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri	71
Tablo 2.15. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre öğrenci dağılımı	72
Tablo 2.16. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar ölçeği ve alt boyutlarının değerleri	72
Tablo 2.17. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre sınav kaygısına ait tukey hsd testi	75
Tablo 2.18. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarına ait tukey hsd testi	76
Tablo 2.19. Ölçekler arası korelasyon değerleri.....	77

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda verilmiştir.

Kısaltmalar	Açıklama
ADDT	Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
SKE	Sınav Kaygısı Envanteri
AOİT	Akılcı Olmayan İnançlar Testi

EKLER LİSTESİ

Ekler	Sayfa
Ekler 1. Anket formu.....	97
Ekler 2. Sınav Kaygısı Envanteri	98
Ekler 3. Akılcı Olmayan İnançlar Testi.....	99
Ekler 4. Akılcı Olmayan İnançlar Testi Cevap Kağıdı.....	101
Ekler 5. İzin yazıları	102

GİRİŞ

Kaygı psikoloji ve felsefe dünyasını çok uzun zamanlardan beri meşgul eden bir kavramdır. Kaygının insanın ruh ve biyolojik sağlığı üzerindeki etkisi onu insanlığın temel sorunsallarından biri haline getirmiştir. Sistematik olarak incelenmese de antik çağlardan itibaren bazı düşünürler tarafından değinilen bu olgu, öncelikle felsefede daha sonraları psikoloji biliminde kendine sağlam bir yer edinmiştir. Özellikle 19. yüzyılda Danimarka'lı filozof Soren Kierkegaard ile başlayan ve sonrasında 20. yüzyılda Alman filozof Martin Heidegger'in katkılarıyla iyice dikkatleri üzerine çeken bu kavram, varoluşçu düşünürlerin eserlerinde kendine önemli yer edinen temel unsurlardan biri olmuştur. Bu kavramın biyolojik bir olgu olmasının dışında psikolojik bir olgu olarak yorumlanıp incelenmesi ise 20. yüzyıla, psikanalizin kurucusu Sigmund Freud'a dayanmaktadır. Daha sonrasında Alman kökenli Amerikalı Neo-Freud'yen ekolün temsilcisi Karen Horney "Çağımızın Nevrotik Kişiliği" ni analiz etmiş ve kaygıyı korkudan ayırarak psikoloji dünyası açısından belli bir bulanıklığı giderme yoluyla kaygıyı daha önemli bir zemine oturtmuştur. Bu temellendirmelerden sonra kaygı gerek felsefede ve özellikle psikolojide gün geçtikçe daha da üzerinde durulan bir olgu haline gelmiştir. Özellikle günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerin hızına yetişemeyen, gittikçe yabancılaşan, tam kapasiteyle var olmaktan iyice uzaklaşan insanın, bu baş döndüren hıza ayak uyduramamasının sonucu olarak yaşama uyum konusunda artan sorunları, çağımızın insanının nevroitik bir kişiliğe daha yatkın olmasına neden olmuştur. Günümüzde bir çok insan kaygı bozukluklarına bağlı nedenlerden dolayı depresyon yaşamakta ve bu konuda uzman yardımı almaya gereksinim duymaktadır. Bugün APA (American Psychiatric Association) tarafından yayınlanan DSM-5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda kaygıya bağlı olan anormallikler "Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları" adı altında psikiyatrik açıdan incelenmektedir.

21.yy'dan itibaren anksiyete ve ders başarısı arasında negatif bir ilişkinin var olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Erözkan, 2004). Durumluk kaygı türlerinden olan, sınav kaygısı birçok öğrenci için hedefe ulaşmalarının önündeki en ciddi engeldir. Bireyin eğitim ve akademik performansına etki eden davranışlardan oluştuğu için; yetersiz ders çalışma becerileri, aşırı fiziksel reaksiyonlar ve sınav dışındaki zihinsel uğraşları içermektedir (Adana ve Kaya, 2005). Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, bir sınav veya

değerlendirme esnasında öz varlığının tehdit edildiği hissine kapılırlar. Sadece sınavlarda değil, grup içerisinde konuşma, yüksek sesli okuma benzeri etkinliklerde de gergin, korkulu, sinirli ve heyecanlı olabilirler. Bu durum, kişilerin kendilerine dönük olan negatif düşünceler edinmelerine ve dikkatlerinin çok kolay dağılmasına sebep olur (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Kaygı seviyesi, ideal düzeyde olan kimseler girdikleri sınavları çalışmalarının sınanacağı bir durum şeklinde anlamlandırır iken, kaygısı normalin üzerinde olan kimselerse bunu bir tehlike şeklinde anlamlandırmaktadırlar. Sınav kaygısı yüksek bireyler, sınavlarda ve de değerlendirmelerde baskı altında bulunduğu duygusunu yoğun bir biçimde yaşayabilirler. Bu durum ise, onların kendi şahsiyetlerine yönelik olumsuz düşünceler oluşturmalarına ve de sınav sırasında konsantrasyonlarının bozulmasına neden olabilir. Sınav kaygısı, bireylerin var olan kapasitelerini gizleyerek, kimi zaman eğitimlerini tamamlayamamalarına sebep olmakta, bireylerin ilerideki yaşamında ve de mesleğine ait görüşlerine etki edebilmektedir. Yüksek sınav kaygısına sahip kimseler, bilişsel kabiliyetlerini yeteri kadar gösterememeleri sebebiyle, mücadele ve değerlendirmenin daha düşük seviyelerde bulunduğu işleri tercih etme durumunda kalmaktadırlar (Ergene ve Yıldırım, 2003).

Genelde duyguların çoğunda olduğu gibi sınav kaygısının da düşünme biçimi ve işlevsel olmayan inançlarla bağlantılı olduğu günümüze kadar süregelen çalışmalar ile açık bir şekilde ortaya konmuştur. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) 1955 yılında Albert Ellis tarafından geliştirilmiştir. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), temelde insanların duygu, düşünce ve davranışları arasındaki etkileşimin ve karşılıklı nedensellik ilişkisinin vurgulandığı bir terapi yaklaşımıdır (Gençtanırım ve Voltan - Acar, 2007). ADDT'nin temel varsayımı bilişsel terapilerde olduğu gibi duygu-davranış-düşünce üçlüsüne odaklanan; kişileri üzen şeyin yaşanılan olay olmayıp, olaya yüklenen anlam olduğu ve bu düşüncelerinde davranışları etkilediğidir. Yine Ellis insanların kendi kendilerini eleştiren iç konuşmaların; sevme, sevilme, beğenilme gibi temel duygusal ihtiyaçlarının olduğunu da dile getirmiştir (Ellis ve Dryden, 1997:41). İnsanlar bir yandan akılcı ve hoşça giden ürünler üretme diğer yandan işlevsel olmayan duygular geliştirme gizilgüç ve eğilimine sahiptirler [...] Akılcı olmamaya eğilimli olan biyolojik yapı, toplumsal öğrenmeden (sosyal öğrenme) etkilenmektedir. Akılcı olmamaya yatkınlık ilk

çocukluk döneminde çok yüksektir. Çocuklar biyolojik ve psikolojik olarak yetersiz oldukları bu dönemde akılcı olmayan düşünceleri daha çok kazanabilmektedirler (Ortakale, 2008:4). Akılcı düşünce, duygu ve davranışlara sahip olan bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkarma, uyum sağlama, sorun çözme, ilgi ve yeteneklerini geliştirme olasılıkları yüksektir (Ortakale, 2008:22).

Problem Cümlesi

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri ve akılcı olmayan inançları ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları ve mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri ve akılcı olmayan inançları ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları ve mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıda verilen soruların yanıtları aranmıştır.

Alt Amaçlar

- Öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları ve mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mı?
- Öğretmen adaylarının akılcı olmayan inanç toplam puanları ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları ve mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mı?
- Öğretmen adaylarının akılcı olmayan inançları alt boyutları puanları mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mı?
- Öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri ile akılcı olmayan inançlar toplam puanlar ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mı?

Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı potansiyellerin performansa dönüşmesinin önündeki önemli engellerden biridir. Çokça farklı sınavın gerçekleştirildiği ülkemizde 2019 yılında Öğrenci

Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre 359.952 öğretmen adayı kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girmiştir. Bu sayı sadece öğretmen adayları düşünüldüğünde bile sınav kaygısı konusunda ne kadar çok bireyin risk altında olduğunu gözler önüne sermektedir. Akılcı olmayan inançlar ise bireyin temel amaçlarına ulaşmalarına engel olan işlevsel olmayan, çocuklukta oluşup yaşam boyu sürdürülebilen inançlardır. Yapılan çalışmalar sınav kaygısı düzeyi ile akılcı olmayan inançların puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Akılcı olmayan inançların akılcı inançlara çevrilmesi mümkündür. Bu durum sınav kaygısı düzeyini de etkileyecektir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarında sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara yönelik farkındalık yaratabilmek amaçlanmıştır.

Varsayımlar

- Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'ni içtenlikle ve yansız yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- Örneklem evreni temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2019-2020 kurs dönemi 1. yarısında Özel Adana Kadro Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlık Kursu ve Özel Mersin Yargı Akademi Kadro Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlık Kursu'na kayıtlı olan üniversite son sınıf ve mezun öğrencilerden, İlahiyat bölümü, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Alanı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden sınava girecek olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ancak benzer nitelikteki öğretmen adaylarıyla genellenebilir.
- Araştırmada incelenen sınav kaygısı, "Sınav Kaygısı Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen akılcı olmayan inançlar ise "Akılcı olmayan İnançlar Testi"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Kaygı: Tehlike ve talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı ve ya tedirginlik ; usdışı korkudur (Budak, 2003: 432-433).

Sınav Kaygısı: Formal bir sınav ve ya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger and Vagg, 1995)

Akılçı Olmayan İnançlar: Akılçı olmayan inançlar, kişinin ruhsal sağlığını olumsuz şekilde etkileyerek kişisel hedeflerden uzaklaştıran katı, gerçeklikle bağlantısı olmayan, mantık dışı inançlardır (Ağır, 2007).

Akılçı İnançlar: Akılçı inançlar ise nesnel gerçeklere dayanırlar, kanıtlarla desteklenebilirler. Sağlıklı olumlu duygular ve sağlıklı olumsuz duygular üretirler. Evrensel boyutlarda olabilecekleri gibi göreceli de olabilirler. Katı olmayıp esnektirler. Akılçı inançlar ilgilerimiz doğrultusunda hareket ederek amaçlarımıza erişmemize yardımcı olurlar (Ortakale, 2008:3).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kaygı Kavramı

Kaygı çok farklı bağlamlarda ele alındığından tanımlar açısından da farklılaşmalar olduğu görülebilir. Özellikle ele alındığı bağlamsal farklılıklara göre kaygıyı değerlendirmekte fayda vardır. Hangi bağlamda ele alındığını dikkate almadığımızda tutarsızlığa düşmekten kaçınamayız ve dolayısıyla kaygının o yaklaşım içerisinde yüklendiği anlamı ıskalamış olma riskini artırmış oluruz. Öncelikle terim olarak kaygının günlük yaşamdaki karşılığını anlamak gerekir. Türkçe Sözlükte isim ilk anlamıyla Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa anlamıyla karşılanırken tıp bilimindeki anlamıyla genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak ele alınmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011:1363). Felsefe açısından kaygı, Endişeyle karışık tasa; bir isteğin amacına ulaşmayacak gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirginlik halidir. Varoluşçu felsefede ise kaygı, içinde yaşadığımız dünyanın anlamsızlığının, tamamlanmamışlığının, kaotik, düzen ve amaçtan yoksunluğunun farkına varmanın sonucu olan duyguyu ifade eder (Cevizci, 2017:1124). Kaygının psikolojideki anlamına baktığımızda en genel anlamıyla tehlike ve talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı ve ya tedirginlik; usdışı korkudur (Budak, 2003: 432-433). Görüldüğü gibi kaygı psikolojide ruhsal duygu durumu niteliğinde bir anlam yüklenirken, felsefede kaygı daha çok ontolojik bir anlam taşımaktadır. Kaygının farklı yaklaşımlar açısından ele alınmasına bakılacak olursa;

1.1.1. Varoluşçu yaklaşıma göre kaygı

2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) sınıflandırmasının DSM-5 adlı son sürümünü kullanıma sürdü. DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda "Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları" ayrı bir başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bugün gelinen noktada kaygıyı incelerken, bu kavram üzerinde önemli bir referans olan varoluşçu felsefenin görüşlerini incelemeyen başlamak doğru olmayacaktır. Özellikle Kierkegaard ve Heidegger kaygı kavramı üzerinde önemli saptamalarda bulunmuş ve bundan sonra ortaya çıkan görüşler bu iki temel düşüncenin etrafında çevrelenmiştir. Özellikle ölüm, hiçlik, yalnızlık, özgürlük, sorumluluk ve kaygı

ekseninde dile getirilen bu ontolojik sorunlar, genellikle farkındalık, bilinç, yönelimsellik, ilgilenim, tarihsellik, fırlatılmışlık, düşmüşlük ve terk edilmişlik ekseninde tartışılmıştır. Ölümlü olduğunun farkında olan tek varlık insandır. Fakat insan çoğunlukla bu olguyla yüzleşmekten kaçma eğilimi sergilemektedir. La Rochefoucauld'un dediği gibi, insan güneşe de, ölüme de doğrudan doğruya bakamaz (Bauman, 2012:27). Kaçmak istediği bu kaçınılmaz son insanı var olduğu andan itibaren farklı reaksiyonlara yöneltmiştir. Ernest Becker'e göre, "bütün kültür, insana özgü bütün yaratıcı yaşam biçimleri, temelde doğal gerçekliğe karşı uydurulmuş bir protesto, insanın içinde bulunduğu durumun hakikatini yadsıma ve insan denen zavallı unutmaya girişimidir... "toplumun kendisi kodlanmış bir kahramanlık dizgesidir; toplum, her yerde, insan yaşamının önemine ilişkin canlı bir mit, korkusuzca anlam yaratmadır." (Bauman, 2012:27).

İnsan aklının çaresiz kaldığı, "Hiçlik"e doğru olan bu yolculuk, bilişsel, biyolojik ve psikolojik olarak insanı çokça rahatsız eden semptomlarla kendini belli etmektedir. Bauman'ın belirttiği gibi ölümden ya da daha doğrusu ölmenin kaçınılmazlığından, dünyadaki varlığımızın kalımsızlığından daha rahatsız edici bir düşünce yok gibidir. Bilgimizin bu yönü zihinsel yetelerimize kökten ve değiştirilemez bir biçimde karşı koyar. Ölüm, aklın en büyük yenilgisidir (Bauman, 2012:24). O halde ölüm söz konusu olduğunda akıl çaresiz kalır. Aklın kaçma konusundaki bu yetersizliği ve kaçıyor olduğumuza kaçınılmazca yaklaşıyor olma gerçeği belki de hissedilen kaygının etkilerinin daha da derinleşmesine yol açmaktadır. Yine Bauman'a göre: Ölüm başka bir bağlamda da aklın gücüne pervasızca karşı koyar: aklın gücü iyi seçim yapmak için bir kılavuzdur, oysa ölümden kaçınmak söz konusu değildir. Ölüm utanılacak bir durumdur, aklın aşağılanmasıdır. Ölüm, akla duyulan güveni ve aklın söz verdiği güvenilirliği çökertir. Aklın yalanını yüksek sesle açığa vurur. Aklın sunduğu güvenilirliği içten içe zayıflatan ve sonunda yok eden bir korku salar. Akıl, kendisini bu utançtan kurtaramaz. Yalnızca utançını gizlemeye çalışır (Bauman, 2012:27). Doğası gereği insanla birlikte var olan bu durum, özellikle modern çağ ile birlikte daha somut bir şekilde gözlenmeye başlamış ve günümüze kadar etkileri gittikçe artacak şekilde, daha yoğun ve somut olarak insanın yüzüne vurmaya başlayan bir hal almıştır. Anlamsızlık ve boşluk insanı artık daha çokça çevreleyen duygulara dönüşmüştür. Frankl'a göre, hastalar artık Freud ve Adler çağındaki gibi aşağılık duygularından veya cinsel engellemelerden şikayet etmiyor. Bugün psikiyatriste gitmelerinin nedeni boşunalık duygularıdır. Onları, kliniklerimize ve

bürolarımıza çeken şey varoluşsal engellenmedir, “varoluşsal vakumdur” (Frankl, 1996:17). Bu varoluşsal boşluğun günümüzde kitle nevrotik üçlemesini Frankl, “depresyon, saldırganlık ve madde bağımlılığı” olarak nitelemektedir. Frankl, bu durumun bu yönde evrilmesini insanın kullandığı temel reflekslerin etkili olduğunu düşünmektedir. Şöyle ki: Varoluşun kendini aşkınlığı inkar edildiği takdirde varoluşun kendisi çarpıtılır. Maddeleştirilir. Varoluş, sadece bir şeye indirgenir. İnsan olmak ise kişiliksizleştirilir. Daha da önemlisi özne bir nesneye dönüştürülür (Frankl, 1996:45).

Varoluşçu felsefeye kadar insan, genel olarak akıl sahibi bir varlık olması boyutlarıyla ele alınmıştır. Fakat varoluşçuluk “kaygı”, “korku”, “hiçlik”, “ölüm”, “boşluk”, “umutsuzluk”, “anlamsızlık”... gibi boyutları da temele alarak, bu duyguları felsefenin merkezine koymak suretiyle bizlere yeni bir pencere açmıştır. İlk olarak Soren Kierkegaard’ın felsefesinde yer verdiği, ayrıntılı olarak işlediği ve “özgürlük”, “günah”, “umutsuzluk” gibi kavramlarla ilişkilendirerek açıkladığı kaygı kavramını sonraları “Martin Heidegger” insanın dünyaya fırlatılmışlığı ve ölüm karşısında hissettiği durumu nitelemek için kullanırken, Jean Paul Sartre ise insanın yaptıklarının tek sorumlusu olarak kendisini görmesi ve kararlarının bütünü de ilgilendirmesi sonucu ortaya çıkan durumu açıklamak için kullanmıştır (Manav, 2011).

1.1.2. Kierkegaard’a göre kaygı kavramı

Kaygı kavramını varoluşçuluğa kazandıran filozof Kierkegaard’dır. İnsanın nesnel olarak akılla kavranamayacağını belirten Kierkegaard, insanın biyolojik ve rasyonel yanından başka psikolojik yönünün de önemli olduğunu söyleyerek insanın psikolojik yanıyla anlaşılmaya uygun olduğunu belirtir. Bu düşüncesinin paralelinde kaygı kavramını irdeler. Kierkegaard kaygıyı insanın hiçlikten kurtulması ve silkinmesi için gerekli ruh durumu olarak görür (Manav, 2011).

“Nedensiz kaygı”dan ilk kez Kierkegaard, *The Concept of Anxiety*’de söz etmiştir. Bu “nedensiz kaygı” geleceğe yöneliktir ve insan soyundaki bozulmamış öge olan gebe kaygıdır. [...] Kaygı, sonlu benin sonluluğunun farkındalığıdır. Sonluluk gibi kaygı da varlığa ilişkindir, herhangi bir şeyden çıkarsanamaz (Deren, 1999, s. 105). Bu yönüyle kaygı ile korku arasında bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu fark duygunun belli bir nesneye bağlı olarak çıkıp çıkmamasının yanı sıra buna bağlı olarak bu duygunun var olma süresine bağlı olarak da nitelenmektedir. Buna göre, kaygı korkudan farklıdır, çünkü korkuya neden olan, korkunun yöneldiği bir nesne vardır. Oysa kaygının nesnesi hiçliktir

ve hiçlik bir nesne değildir. Korku bir nesnesi olduğu için zapt edilebilir, yenilebilir, tedavi edilebilir. Ancak kaygı zapt edilemez; çünkü hiçbir sonlu varlık kendi sonluluğunu yenemez. Kaygı, suskun ve gizli de olsa hep oradadır. Varoluşsal kaygı psikoterapiyle giderilemez, çünkü psikoterapi sonluluğu gideremez (Deren, 1999, s. 105). Buna göre korku nesnesi ortadan kalktığında kaybolan bir duygu iken, kaygı ise nesnesizdir, hiçlikten gelir ve bu da onun sürekli orada olması anlamına gelir.

Kaygının süreklilik hali insanın Tin sahibi bir varlık olması ve farkındalığı ile ilişkilidir aynı zamanda. Kierkegaard insanı diğer varlıklarda farklı olarak Tin sahibi bir varlık olarak niteler. Buna göre insan bu yönüyle diğer varlıklardan daha üstündür. Kierkegaard'a göre; İnsan, ruh ile beden bir sentezdir, ama iki terim bir üçüncü tarafından birleştirilmedikçe, sentezden söz etmek olanaksızdır: Üçüncü terim, Tin'dir.[...] Tin kendisine kaygı ile bağlanır. Kaygıyı çıkarın, Tin ayakta duramaz; bu durumda Tin, kendisini kendi dışında bulur (Kierkegaard, 2017:37). Bu yönüyle kaygı hem pay almak istediğimiz, hem de karşısında durduğumuz bir "pathos"tur. [...] İnsan Kaygıdan kaçmaya çalışır, yapamaz, çünkü onu sever; kaygıyı gerçekten sevmek ister, yapamaz, çünkü ondan kaçmaya çalışır. (Kierkegaard, 2017, s.35-37). Böylece kaygı kötü bir durum olarak görülemez. Tam tersine, insan kaygı sayesinde insandır, nitelik kazanır. Kierkegaard'a göre, kaygı, düş gören tinin nitelik kazanmasıdır, böylece psikolojideki yerini edinir.[...] Kaygı bu nedenle hayvanda bulunmaz; çünkü tin, hayvana yüklenmiş bir nitelik değildir (Kierkegaard, 2017:35). Tin'in varlığı ve niteliği kaygının niteliği ve derinliğini belirlemektedir. Hayvanda Tin bulunmaz, dolayısıyla hayvanda kaygıdan söz edemeyiz. Yine çocuklarda Tin'in daha sığ olduğunu gözlemledik, dolayısıyla kaygının derinliği de az olacaktır. Kaygının derinliği ile birey ve toplumdaki nitelik ve derinlik doğru orantılıdır. Kierkegaard'a göre, kaygı derinleştikçe toplum da derinlik kazanır. Bunun bir bozukluk olduğunu söylemek, olsa olsa sıkıcı ve aptal bir düşünceye işaret eder (Kierkegaard, 2017, s. 36).

Kierkegaard'da kaygıyı anlamamız için "ilk günah"ı, insanın hem "masum" hem de nasıl "günahkar" olabildiğini anlamamız gerekmektedir. Bu durumu şu somut örnekle açıklamak isterim: Bir çocuk bir suç işlediğinde, bunun sonuçlarını anlamayacak kadar cahil ve bilişsel olarak muhakeme yapabilecek yeterlilikte değilse, biz onu hoş görürüz. Bu onun masumiyetini bozmaz, ama suçun da işlenmiş olmasını, yani günahkar olma durumunu ortadan kaldırmayacaktır. Ancak yine de bu yaşantı olumsuz sonuçlarıyla

birlikte, bir öğrenme yaşantısı olması yönüyle, kaygının yanı sıra bilişsel olarak bir sıçramayı da doğurabilir. Kierkegaard'a göre, masumiyet, cehalettir, ama hayvansı bir yırtıcılık olarak değil, çünkü Tin, cehaleti de niteler. Masumiyet, kesinlikle bir kaygıdır, masumiyetin cehaleti hiçliğe ilişkindir (Kierkegaard, 2017:37). Mevrus Günahında insan yasağı çiğneyerek ağaçtan yediğinde anlamıştı Tanrı'nın söylediklerini. Bu yönüyle anlamış olmak günahı işlemekle mümkün olsa da bu durum onun niteliksel bir sıçrama yapmış olması anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla günahla birlikte masumiyet ortaya çıkmıştır. Çünkü cahil olarak tanrının ne demek istediğini anlamamıştır öncesinde. Dolayısıyla hem masum hem günahkar bir insan ortaya çıkmaktadır. O halde kaygı, masumiyet ve günah birlikte vardır. Pişmanlık da günahı ortadan kaldırmaz. Haksız bir gerçeklik olarak konulmuş günahı birey pişmanlıkla gerçeklik olarak vazeder. Ama pişmanlık, bireyi özgürlüğe götürmez. "Pişmanlık, günah bağıntısındaki bir olanağa indirimli olarak girmez. Başka bir deyişle, o, günahı ortadan kaldırmaz, yalnızca ona üzülebilir. Günah kendi sonucunda ilerler, pişmanlık onu adım adım izler, ama daima bir anlık geriden (Soykan, 1999, s. 41).

Kierkegaard, kaygıyı nesnel ve öznel kaygı olmak üzere ikiye ayırır. Öznel kaygı Âdem'de daha içkin ve kapsayıcıdır. Bununla birlikte nesnel kaygı daha az bir yer edinir. Günah dünyaya gelmiş olmakla tüm varlıklar için anlam kazanır. Günahın insansal olmayan varlıktaki bu etkisini Kierkegaard "nesnel korku" olarak adlandırır.[...] Öznel korkuyu Kierkegaard baş dönmesine benzetir. [...] özgürlüğün göz kararması korku böyledir. O, ruhun birleşimi [ruh-beden birleşimini] gerçekleştirmesi suretiyle meydana gelir ve özgürlük, gözlerini şimdi kendine özgü olanağının içine, aşağıya diker ve sönümlüğünü kavrar, burada tutunmak için. Bu baş dönmesiyle özgürlük, güçsüzce yavaş yavaş yere düşer. [...] Korku içinde suçlu olan biri, böyle ancak olabildiğince iki anlamda suçludur... korkunun nesnesi Hiç'tir, sanki gittikçe fazla bir şey olan Hiç. Böylece Hiçlik, yavaş yavaş varlık kazanır. Bütün bunlar özgürlük içindir (Soykan, 1999:39).

Sonuç olarak, yasak Âdem'i kaygıya sürüklemiştir, çünkü özgürlüğün olanağı onda yasak ile uyanır (Kierkegaard, 2017, s. 38). Kierkegaard'a göre, insan hem özgürdür, hem zorunluluklarla çevrilidir; hem sınırlı, hem sınırsızdır. Bu insan için kaçınılmaz tinsel bir durumdur. Bu çelişkili durumdan doğan kaygı hem yaratıcılığın, hem de günahın ardında durur (Deren, 1999:105). Yaratıcılık, yaşam tarzları, toplumsal süreçler işte bu kaygının varlığıyla mümkün olmaktadır. Deren'in aktardığına göre, umutsuzluk ve endişe, içsel

gerçekliğin içine işlemiş olan duygulardır. Bu duygular Kierkegaard'ın bireyini bir yaşam tarzından diğerine sürükler. Bu sürüklenme ya da geçiş, estetikten etiğe, etikten dinselliğe olabilir. Ne var ki bu yaşam tarzlarından herhangi birinde umutsuzluk ve endişe kaybolmaz. [...] Endişeyle harekete geçer, endişeyle ve kişinin kendisine yabancılaştığı duygusu ve algısıyla birlikte hareket eder. Ben, ancak umutsuzluk ve Angstla yüzleşince kendi olmaya başlar (Deren, 1999:105).

1.1.3. Heidegger'in kaygı kavramı

Kaygı kavramı üzerinde Kierkegaard'ın görüşleri önemli bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Çünkü bir filozof olarak Kierkegaard kendi dönemine kadar gelinen noktada felsefede, fazlaca ön plana çıkarılan bir "akıl" kavramı ve ihmal edilen duyguların olduğunu görmekteydi. Öyle ki, ontolojik kaygının karşısında bocalayan insanın, niteliği olarak çokça önemsenen aklın acizliğini de ortaya koymuştur. Yine de kaygı üzerinde Heidegger, Kierkegaard'ın görüşlerini daha ileriye taşımıştır. Belli noktalarda aynı fikirleri savunsa da Heidegger, daha farklı sonuçlara da ulaşmıştır. Heidegger'de kaygı kavramını anlayabilmek için, Dasein, yönelimsellik/niyetsellik, ilgilenim, tarihsellik/zamansallık ve hiçlik gibi kavramları da anlamak gerekir. Çünkü kaygının bu kavramlarla bağlamsal olarak ilişkisi söz konusudur. Bundan dolayı Dasein kavramı üzerinden hareket etmeye başlamak daha doğru olacaktır.

Dasein kavramı aslında Heidegger'de düşünce tarihi boyunca sürekli dönüşüme uğramış "özne" kavramının, kendisi tarafından yeniden tanımlanmış halidir. Heidegger özneye tarihsellik, yönelimsellik...gibi özellikler atfederek onu dönüştürür. Özlem'in Peggeler'den aktardığına göre; Heidegger için de, Özne, öncelikle tarihsel var olandır, tarihsel insandır. Bu insan sorularını ancak içinde bulunduğu tarihsel durum (situation) içerisinde sorabilir. Herhangi bir tarihsel durum içerisinde bulunan Özne, tam da bu yüzden Da-sein'dir, orada olandır, yani varoluşunun anlamını ancak tarihselliği içerisinde soruşturandır. Heidegger, "Özne" terimini yüklenmiş olduğu ve bir kısmına yukarıda değinilmiş olan anlamları çağrıştırmaya tehlikesinden sakınmak amacıyla, onun yerine Dasein terimine başvurur (Özlem, 1999, s. 12-13) Varlık'ın anlamını soruşturma ihtiyacı içerisindeki Dasein ise, buna karşılık, "etkin ekzistens"tir. Çünkü o, "orada-olma" bilincini, ancak bizzat bu "orada-olma" üzerine bir refleksiyonla edinebilir ki, bu, onun içinde bulunduğu halin düşünsel yoldan dışına çıkmasıyla mümkündür (ex-sistere: dışına çıkma; ekzistens: dışına çıkan). Varlık'a, daha doğrusu Varlık'ın anlamının ne olduğuna

yönelen Dasein, tam da bu yönelimselliği/niyetselliği (Intentionalite) dolayısıyla ve bu yönelimselliği içerisinde Varlık hakkında bir anlama sahip olabilir. Yönelimselliğin bilincinde olan Dasein ise etkin ekzistenstir. [...] *Yönelimsellik/niyetsellik*, Heidegger'in Dasein analizinin anahtar kavramıdır. [...] Fakat Heidegger, kavramın anlamını, Dasein'in kendisiyle, diğer Dasein'lerle ve şeylerle ilişkide-olmaktığını ifade edecek şekilde genişletir (Özlem, 1999:13).

Özneyi Özne yapan ve kendi varoluşunun farkına varmasını sağlayan "yönelimsellik" nedir o halde? Yönelimsellik, Dasein'in Varlık'a duyusal, duygusal, heyecansal, iradi, arzulatoryıcı, zihinsel, vd. yollarla kurduğu ilişki tarzlarının bir çokluğu ve birlikteliği ile yönelmesi halidir (Özlem, 1999:14). Bu tanımdan anlaşılıyor ki yönelimsellik, Dasein'i etkin kılan ve kendisiyle olan ilişkisi dışına çıkararak temel dinamik olmaktadır. Varlığı problem edinen, var olmanın anlamını sorgulayan ve soru soran Dasein yönelimseldir. Dolayısıyla, kendi kendisiyle, diğer insanlarla ve şeylerle ilişkide olan tek var olan insandır ve bu ilişkide-olma bilinci, onu diğer var olanlar arasında Dasein kılar. O halde Dasein analizinin ilk sonucu şudur: Dasein'i Dasein kılan ilksel yön, kendini anlamaktır (selbstverstehen). Başka bir ifadeyle, kendisine karşı yönelimsel olabilen, yani kendisini anlama imkanına sahip olan tek var olan insandır. "Kendisiyle-ilişkide-olma" (Selbstbeziehung), "kendini-anlama" (Selbstverstehen) ve "kendine-yönelme" (Selbstaufmerksamkeit) terimleriyle de ifade edilen bu yön, etkin ekzistens olarak Dasein'in kurucu yönüdür. Fakat açıktır ki Dasein'in kendisiyle kurduğu bağ, diğer Dasein'lerle ve şeylerle kurduğu bağdan bağımsız değildir. Dolayısıyla Dasein'in kendisine karşı her yönelimine, şeylere karşı yöneliminden edindiği bir şeyler katılmıştır (Özlem, 1999:14). Dasein'in kendisine karşı olan yönelimi de, hem kendisinin hem şeylerin (kendisi dışında var olanların) sürekli değişme ve çok çeşitlilik göstermesinden ötürü değişik ve çok çeşitlidir. Bu onun kendisiyle ve şeylerle ezeli ve ebedi, değişmez, kalıcı bir bağın olmadığı ve olamayacağı anlamına gelir (Özlem, 1999:15).

Bu yönüyle ele alındığında Dasein'a Heidegger tarafından önemli bir konum yüklendiği anlaşılmaktadır. Dasein bir var olan olarak Heidegger'de diğer var olanlardan farklı bir mevkiye konumlandırılmıştır. Çünkü bilinçlidir, yönelimselliğe sahiptir ve kendisini ortaya koymak açısından çeşitli ilgilenimleri vardır.

Kendisini bu şekilde anlayan Dasein, artık *Kaygı* olarak anılacaktır. O halde Kaygı, etkin ekzistens olarak Dasein'in kendisi hakkındaki bilinci olmaktan da öteye, bizzat

kendisidir. Kaygı, “ilişkide olmak”, “bir tarihsel durum içerisinde eylemek”, “tavır almak”, “kendisine ve şeylere yönelmek” yüklemeleriyle anılan Dasein’dir. Kaygı Dasein’i etkin ekzistens kılan her şeydir. Kaygı kendisine ve en önemlisi Varlık’a soru yöneltebilen Dasein’dir. Kaygı, bu nedenle, faaliyettir, hatta praksistir. Dasein, sabit, kalıcı bir özünün olmadığını ve özünün sürekli değiştiğinin ve bu özün Varlık’a yöneltilen soruyla bağıntılı olarak hep yeniden belirlenmesi gerektiğinin bilincinde olduğu, tüm bunlardan rahat yüzü görmediği, hep sonunu göremediği bir yolda olduğu için Kaygı’dır. O aynı zamanda imkanlar varlığı olduğunun, sürekli arayış ve sorgulama içinde bulunduğunun, hep “yol”da olduğunun ve “yol”da kalacağına farkında olduğu için Kaygı’dır. Onun karşısında hep kalıcı, değişmez bir tavır alabileceği, hep aynı kalan bir nesne, bir durum, bir kişi veya bir olay yoktur. Bu, onun kendisine karşı alacağı tavır için de geçerlidir. O, bunların da bunların da bilincinde olduğu için Kaygı’dır (Özlem, 1999, s. 15).

Heidegger’e göre “düşmüş”, dünyaya fırlatılmış insanın Varlık’a dönüşünü sağlayan tek bir temel ruh hali vardır: Angst. “Kaygı [Angst], Ekzisten olarak insanın yaşadığı bir psikik süreç değildir; tersine bizzat ekzistens olma halidir (Deren, 1999:102). Angst, Varlığın dünyada var olma deneyiminden başka bir Şey değildir. Bu deneyim ölümün ve ölümlülüğün çok derinden kavranmasını sağlar. Bu ölüm korkusu değildir. Tüm canlılar ölür, ama insanın ölümü üstüne pek çok kültürel anlam yükler. İnsan, gelecekte mutlaka öleceğini bilir. Bir gün ölecek olmak dünyada var olmanın en temel parçasıdır. Dasein varlığının olanaksızlığı ve hiçliğiyle yüzleşir. Angstı ölümlülükten ayrı düşünmek mümkün değildir (Deren, 1999:111).

Dasein’in bütün olması, bütün olma yolu, ya da genelinde Dasein’in varlığı, üç ayrı, ama aynı zamanda bitişik olma yolunun birlikteliğidir: 1. Kendi önünde (ilerisinde) olma, 2. Dünyadaki şeylerin yanı sıra olma ve 3. Zaten-hep dünyanın-içinde olma. Bu üç olma bileşik halde kaygının yapısını oluşturur: “Dasein’in varlığı dünyadaki şeyler yanı sıra olmak anlamına gelen zaten dünyada olmanın önünde (ilerisinde) olmaktır. Bu varlık kaygı terimini açar.” Bu açıdan bakıldığında, kaygı sanki bu üçlemenin –üç olma yolunun- bir arada tutulmasından ortaya çıkan tansiyondan kaynaklanmaktadır (Deveci, 1999:64). Bu kaygının ortaya çıkması “Hiçlik”i ele verir. Heidegger “Hiçlik”in Dasein’in yukarıda değinilen bütünlükten uzaklaşması, var olanın bu bütünlüğünün kayıp gitmesinden duyulan kaygı sonucu ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Bundan dolayıdır ki kaygı ilgilenimlerimizin temel nedeni haline gelir. Kaygı ilgilenimin altında yatan onu besleyen

şeydir. İlgilenim duraksadığı, -bir işi ertelediğimizde, bitirmeyi geciktirdiğimizde- teneffüse çıktığı durumlarda kaygı olası olarak kendini gösterecektir. Ama bu olasılık zayıftır. Çoğunlukla olup biten her günlüğüne ve “Onlar” alanına ait, üç sahici olmayan var olma şeklinin, ortaya çıkan ilgisizliği (ilgilenim yoksunluğunu) başka yöne çekmesidir. Bu üç var olma şekli: merak, gevezelik ve belirsizliktir. Burada ima edilen aslında boş zaman denen şeyin çoğunluk merak, gevezelik ve belirsizlikle-“doldurulmuş” zaman olduğudur. Bu üç tutumun söz konusu olmadığı durumda, ya da bunlardan kaçınıldığında, yani, merak, gevezelik ve belirsizliğin Dasein mevkini işgal edemediği durumda kaygı ortaya çıkabilir: “amma çene çaldık, gideyim biraz çalışayım” dendiğinde kaygı ortaya çıkmıştır bile (Deveci, 1999:62). Dasein’in varlığı kaygı, bu mevkide bulunmanın varlık bilimsel anlamı ise zamansallıktır. Dasein’in varlığının neden kaygı olduğu açığa çıkmıştır: bu mevkiiyi işgalimiz geçicidir; ve bu geçicilik kesin bir geçiciliktir. Ölümsüz olsaydık binlerce rezil yemek yapmak umurumuzda olmazdı. [...] oysa, özneliğe hiç yer bırakmayacak şekilde, Dasein –varlığı kaygı olan Dasein- zamansaldır, ne zaman olacağı belirsiz, ama olacağı kesin bir sona doğru yol almaktadır. Heidegger’e dönersek işte bu nedenle her günlükte gördüğümüz oyalanma, bitirmeme, şişirme, geciktirme gibi varoluş şekilleri samimi olmayan (otantik olmayan), kaygıyı örtmeye yeltenen, kaygıyı örtebileceği ölçüde de aslında ortak olan zamansallığımızı unutturan edimlerdir (Deveci, 1999, s. 68).

Ancak burada Kierkegard’da olduğu gibi kaygıyla sıradan korkuyu ve endişeyi birbirinden ayırmak gerekir. Buna göre; Kaygıya benzermiş gibi görünen, bu nedenle bazı yorumlarda kaygıyla karıştırılan endişe (Angst) her şeyden önce bir anlıksal durumdur. Endişe, Dasein’in önünden kaçıp durduğu şeyle yüzleştiği, yüzleşmek zorunda kaldığı anda ortaya çıkan şeydir. Sahici endişe bir şeyden, birilerinden, belli bir olasılıktan kaynaklanmaz, hiçten kaynaklanır. Sıradan korkuyu mümkün kılan, bir şeylerden kendimizi sakınmamızı olanaklı kılan aslında endişedir. Ya da: genelde varlığımıza yönelik hiçten gelen sahici endişe her zaman vardır. (doğrudan yüzleşmekten kaçıp dursak da) ve aslında bu endişe sayesinde dünyada kendimizi şundan bundan sakınıyoruz. Sıradan korku, bildik dünyamızda bir yerlerden geldiği için (çığ düşer, yangın çıkar vs.) dünyeviliğimizi bozmadan onunla yüzleşebiliriz. Oysa hiçbir belirgin yerden kaynaklanmayan, dolayısıyla her yerden gelen tehdit-endişe-dünyamız içinde halledemeyeceğimiz bir tehdittir. Nesnelere iliştiemediğimiz, bir yerlere oturtamadığımız, usa vuramadığımız bir durumdur. Dolayısıyla endişenin kökeni sorusuna Varlık ve

Zaman'da verilen cevap: "dünyada-olmaktır". Dünyanın tümüyle bizden alınacağı koparılabilirliği durumlarda endişe kendini gösterir, tikel hiçbir şeyin tehdidi değildir, top yekün dünyasızlaşmanın tehdididir. [...] Dasein mevkinde dünyamızı yitirmenin düşüncesine bile tahammül edemediğimiz ortaya çıkar (Deveci, 1999:57-58).

Endişe, Heidegger'e göre, özne-nesne ikiliğini yıkan bir anlıksal durum olduğu için varlık bilimsel mertebeye yükseltilmeyi hak eder. Varlık ve Zaman'daki endişe incelemesiyle varılan sonuç şudur: Dasein zaten hep dünyadadır, çoğunlukla dünyevidir. Bu dünyayla bağlantıdan ayırıp kurgulayabileceğimiz bir özne, sonradan da bu özneye sardırabileceğimiz bir nesne yoktur. Dünyanın top yekun yitme olasılığı da ancak ve ancak olmadığı "durumda" ölümdedir. Ama endişe genelde geçer. Bir anlıksal durumdur, bir süreklilik, yapı ya da bütünlük arz etmez. Oysa kaygı [...] bir yapıdır, öğeleri vardır, bütünseldir. Varlık ve Zaman'da endişe varlık bilimsel sorgulama sırasında ara sıra ortaya çıkar. Önemlidir ama kaygıya biçilen değer ona biçilmez. Aslında endişe bize bir yandan Dasein'in dünyada-oluşunu kanıtlarken, diğer yandan kaygı temasına geçişi hazırlar. Endişeden çıkarsanan Dasein'a ilişkin üç özellik daha sonra kaygıya ilintilendirilecektir. Bunlar: varoluşsallık, olup-bitmişlik ve düşmüşlüktür (Deveci, 1999, s. 59-60).

Kaygının Heidegger açısından ele alınışının anlaşılabilirliği için, Dasein'ın zamansallık ve tarihsellik ilişkisine de bakmakta fayda vardır. Dasein'ın zamansallığının (Zeitlichkeit) bilincine sahiptir (Özlem, 1999:15). (...) Dasein için asıl zaman, teori'nin fizik biliminin öğrettiği ve teorik bir tavırla belirlemeye çalıştığı ve "gerçek zaman" adını verdiği zaman değil, ilgi ve yönelime bağlı olarak yaşadığı zamandır (Özlem, 1999:17). Dasein'ın varlık bilimsel anlamı, insanın kendisini mutlak, rasyonel bir biçimde temellendirmesinde değil, tarihsel gerçekliğinin, sonluluğunun farkına varmasında aranmalıdır. İnsan günlük yaşamda unutsa bile Varlık'a Angst'la ve ölümlüyle çevrilidir (Deren, 1999, s. 102). Tarihsellik, Dasein'ın zamanı kendi tarihsel durumu içerisinde yaşamayı, zamansallığının değişken ve rölatif olmasıdır. Dasein'ın (büyük harfle) Zaman'ı yoktur, tarihselliği vardır. Bundan dolayı da Dasein, Kaygı'dır (Özlem, 1999:17). Totolojik bir tanım gibi görünse de, tarihselliğin şu tanımı ilk aşamada oldukça aydınlatıcıdır: Tarihsellik, insanın düşünüp amaçladığı ve düşünce ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirip kendi yaşamını onlara göre düzenlemiş olduğu her şeyin tarihsel olduğunu ve tarihsel kaldığını ifade eden bir terimdir. Buna bağlı olarak tarihsellik, insanın tarih

içerisinde gerçekleştirmiş olduğu ekonomilerin, tekniklerin, dinlerin, bilimlerin, sanatların, dillerin, felsefelerin, vd. ve bunlar doğrultusunda aynı insanın gerçekleştirmiş olduğu yaşama biçimlerinin, toplumsallık çeşitlerinin, sürekli olarak değişip dönüştüklerinden ötürü tekil ve biricik kalmalarını da ifade eder. En nihayet tarihsellik, insanın ve insan düşünce ve emeğinden çıkmış olan her şeyin sonlu, geçici olduğuna da işaret eder (Özlem, 1999:23-24).

1.1.4. Hümanistik yaklaşımda kaygı

Psikanaliz ve davranışçılıktan sonra dönemin dünya üzerindeki farklı boyutlarıyla getirmiş olduğu koşulların da etkisiyle psikoloji biliminde yeni yönelim ve arayışlar ortaya çıkmaya devam etmiştir. 1960'ların ilk yıllarında Amerika'da hümanistik psikoloji (humanistic psychology) veya üçüncü güç olarak bilinen bir hareket gelişmeye başlamıştır (Schultz & Schultz, 2002:603). İnsana birey olarak önem veren, insanı biricik ve değerli bir varlık olması yönüyle ele alan insancıl yaklaşım özellikle Maslow ve Rogers'in görüşleriyle çağın ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmıştır. Özellikle davranışçı ekol ve psikanalize yönelik getirdikleri çeşitli eleştiriler de dikkat çekmektedir. Buna göre davranışçılara karşı, hümanistik psikologlar bizim laboratuvar farelerinden veya robotlardan daha fazla bir şey olduğumuz ve bu yüzden nesneleştirilemeyeceğimiz ve uyarıcı-tepki birimlerine indirgenemeyeceğimiz iddiasındalardı. [...] Ayrıca bilincin rolünü küçümseyen Freudcu psikanalizin deterministik eğilimlerine de karşı çıkıyorlardı (Schultz & Schultz, 2002:604).

Hümanistik terapiler [...] nevrozları, anksiyeteyi veya depresyonu iyileştirmekten ziyade psikolojik sağlığı ve kendini gerçekleştirmeyi artırmak amacıyla tasarlanmıştır (Schultz ve Schultz, 2002, s. 612) Dolayısıyla, kendini gerçekleştirmekte olan bireyin en temel ihtiyacı olan koşulsuz sevgi ve olumlu saygının, psikolojik sağlığın önkoşulları olan deneyimler olduğuna ve bunların karşılanmasında aile ve çevrenin önemine yönelik vurgu yapılmaktadır. Nitekim orta yaş ve üstü insanlarda daha çok gözlenmekte olan sağlıklı gelişim sürecinde kendini gerçekleştirmekte olan insanların nevrozlardan da uzak durabildikleri gözlenmiştir.

Kendini gerçekleştirme eğilimi tek bir temel güdüdür. Organizmanın kendi kapasitesi yönünde gelişmesi, devam etmesi, zenginleşmesi ve üretmesi için doğasından gelen aktif bir süreçtir. Kendini gerçekleştirme eğilimi, organizmanın bütününde her zaman etkindir ve belirgin bir özelliği organizmanın canlılığının ve cansızlığının göstergesi

olmasıdır(Nelson-Jones, 1982:18). Rogers'a göre, kendini gerçekleştirme eğilimi, temelde olumlu olarak, yalnızca belli koşulların sağlanmasıyla, kişinin kendini yönetme, düzenleme ve kontrol etme kapasitesine sahip olduğu görüşüdür (Aktaran: Nelson-Jones, 1982:18). Bu bağlamda hümanist yaklaşıma göre tüm psikolojik sorunlar kendini gerçekleştirme sürecindeki bireyin engellenmesinden kaynaklanmaktadır.

Rogers kişiliği en önemli motive edici gücün kendini gerçekleştirme dürtüsü olduğunu belirtmiştir. Kendini gerçekleştirmeye yönelik bu istek doğuştandır, ancak çocukluk yaşantıları ve öğrenme yoluyla desteklenebilir veya engellenebilir (Schultz ve Schultz, 2002:610). Sağlıklı çocukluk yaşantıları ve öğrenme süreçleriyle gerçekleşme eğilimi desteklenen birey sağlıklı olurken, engellenen birey ise her türlü psikolojik soruna daha yatkın olacaktır. Sağlıklı birey çeşitli özellikler itibarıyla kendini belli edecektir. Psikolojik sağlığı tehdit eden unsurları anlayabilmek için deneyim, benlik ve organizmik değer verme süreçlerini de anlamak gerekir.

Deneyim, herhangi bir anda farkında olunan her şeyi içerir. Rogers (1959) farkındalığı, "deneyimlerimizin bir kısmının sembolik temsili" olarak tanımlamıştır (Aktaran: İnanç & Yerlikaya, 2011:300). Farkındalığın üç düzeyi vardır. Bazı olaylar farkındalık eşiğinin altında yaşanmaktadır. Bu yaşantılar ya göz ardı edilmekte ya da inkar edilmektedir. Bu durumda insanlar yaşantılarının büyük bir kısmının farkında olmayabilir.[...] Rogers'a göre farkındalığın ikinci düzeyi çarpıtılmış şekilde algılanan deneyimleri içermektedir. Deneyimlerimiz kendi hakkımızdaki düşüncelerimizle uyuşmadığında onları yeniden biçimlendirerek ya da çarpıtarak var olan benlik kavramımız içinde özümselenebilir hale getiririz. [...] Deneyimlerimizin bir kısmı ise (üçüncü düzey) kendimizle ilgili düşüncelerimizle tutarlı olduğu ve onları pekiştirdiği için doğru bir biçimde algılanmaktadır. Bu tür deneyimler tehdit edici olmayan ve kişinin benlik kavramı içinde tutarlı olan yaşantıları içerir (İnanç & Yerlikaya, 2011:299).

Organizmik değer verme süreci, gerçekleştirme eğilimimize uygun gördüğümüz deneyimlere içsel bir olumlu değer verme, uygun olmadığını düşündüklerimize ise negatif bir değer verme sürecidir (İnanç & Yerlikaya, 2011:301). Organizmik değer verme süreci gerçekleşme eğilimimizin farkında olduğumuz ve olmadığımız şekillerde hareket edebildiğini ifade etmektedir. Yani insan gerçekleşme eğiliminin ne olduğu ile ilgili her zaman bilinç düzeyinde bir farkındalığa sahip değildir. Organizmik değer verme süreci bu eğilimin içsel süreçlerle ilgili olmasını da ifade eder. Rogers'a göre benlik kavramımızla

tutarsızlık gösteren organizmik deneyimlerimiz bizde kaygıya yol açtığı için böyle deneyimler karşısında inkar ya da çarpıtma yoluyla savunmaya geçeriz (İnanç & Yerlikaya, 2011:304).

Gerçek kendilik kavramları benim nasıl olduğumla ilgili algılamalarımı ifade ederken, ideal kendilik kavramları benim daha çok nasıl olmak istediğimi ifade etmektedir (Nelson-Jones, 1982:28). Benlik organizmik benliğin dayandığı gerçek olarak anlaşılabilir; bu günlük yaşamda “kendi kendisi olmaya çalışmak” şeklinde ifade edilmektedir. Benlik kavramı ise kendi yaşantıları ve organizmik beni ile her zaman uyuşmayacak biçimde kişinin kendisini algılamasıdır. Böylece, ideal olarak kendini gerçekleştirme eğilimi, benlik kavramının ve benliğin boyutlarının eşanlamı olduğu veya uyumlu olduğu kendini gerçekleştirilmeye işaret etmektedir (Nelson-Jones, 1982:20). Bu bağlamda ister olumlu, ister olumsuz deneyimler sonucunda olduğumuz ile olmak istediğimiz arasında bir uyumsuzluk, tutarsızlık ve çatışmanın olması kaygı için yeterlidir. Kaygı, organizmadaki benlik kavramı ile yaşantı arasındaki tutarsızlık veya farklılık şeklindeki alt algılamaya tepki olarak ortaya çıkan gerilim ve rahatsızlık durumudur. Bu tutarsızlık, algılama veya farkında olma durumuna karışarak o anda yerleşik olan benlik kavramında bir değişimin olmasını zorlamaktadır. “Yoğunluk” kavramı, savunma durumunda olan bir bireyin özelliklerini tanımlamaktadır. Yoğunluk tepkileri yaşantıları kesin ve katı olarak görmeyi, aşırı genelleştirmeyi, olguları ve değerlendirmeleri karıştırmayı, gerçeklik testi yerine soyutlamalara güvenmeyi içermektedir (Nelson-Jones, 1982:25).

Benlik kavramımızla tutarlı olmayan deneyimlerimiz bizde kaygıya yol açabilmektedir. [...] Eğer bu deneyim çok tehdit edici değilse bilinç düzeyinde kalacaktır. Ancak bu deneyim benlik kavramımızı çok ciddi şekilde tehdit ederse yaşadığımız kaygının yoğunluğu fazla olacaktır ve onunla baş etmek de güçleşecektir. Bu durumda benlik kavramımızla tutarsız olan bu deneyimi bilinç düzeyinin altında tutmaya gayret ederiz. Bu süreç Rogers tarafından bilinçaltı algı olarak adlandırılmıştır (İnanç & Yerlikaya, 2011:304). Bu bağlamda, alt algılama veya bilinçaltı algı, insanda benlik kavramıyla çelişen ve tehdit eden yaşantıların dışlanması veya değiştirilmesi şeklinde yaşantıların filtrelenmesi şeklinde çalışan bir savunma mekanizmasıdır.

Çarpıtma ve inkar kısa vadede kaygıyı azaltmada işe yarasa da kişinin yaşamını dolu dolu yaşamasını engeller. Aşırıya kaçıldığında ise gerçeğin yerini hayal almaya başlar.[...] Diğer taraftan benlik kavramı ile gerçeklik arasındaki fark çok fazla olup artık

savunma süreçleri yeterli olmadığında ise kişi Rogers'ın düzensizlik olarak adlandırdığı durumu yaşayacaktır. Kişinin organizmik deneyimleri ve benlik kavramı arasındaki tutarsızlık inkar edilemeyecek ya da çarpıtılmayacak derecede açık olduğunda ya da çok ani bir şekilde algılandığında kişinin davranışı çözümlenip bozularak düzensizleşecektir. Düzensizleşme durumunda kişinin davranışları kimi zaman benlik kavramıyla kimi zaman ise organizmik deneyimleriyle tutarlı olacaktır. Böyle olduğu içinde kişinin davranışları tuhaf ve kafa karıştırıcı görünecektir (İnanç & Yerlikaya, 2011:305).

Rogers'a göre; bir kimse benlik kavramında kendisiyle ilgili yaşantılarını olumlu saygıdan ne daha az ne daha çok olarak yaşadığında, bu kimse koşulsuz olumlu saygıyı yaşamaktadır.[...] "Kişisel sorumluluk" terimi, insanların kendi kendilerini gerçekleştirme sorumluluğunu yüklenmesi ve başkaları için sorumluluk almamasıdır.[...] Kişisel olarak sorumlu bir kimse; ölüm ve kader varoluşçu parametreleri içinde kendi yaşamını denetleyebilir ve kendini gerçekleştirebilir (Nelson-Jones, 1982:32).

Bu açıdan Rogers'a göre psikolojik olarak sağlıklı ve kendini tam olarak ortaya koyan insanın özellikleri şöyledir:

- Tüm yaşantılara açıklık,
- Her anı dolu dolu yaşama eğilimi,
- Kişinin başkalarının düşünceleri veya mantığı yerine kendi içgüdüleriyle davranabilmesi yeteneği,
- Düşünme ve davranışta özgürlük duygusu,
- Yüksek düzeyde yaratıcılık (Schultz & Schultz, 2002:610-611).

Varoluşçular, yaşama karşı en uygun ve onunla tutarlı olan bir tutumun adına "otantik olmak" derler. Otantik bir varoluş, doğaya, başkalarına ve kendisine açıktır, onları çatıştırmamaya, bir bütün içerisinde toparlamaya çalışır. Yani otantik bireyler, tüm bu ilişki düzeylerine açık olmaları nedeniyle, kendilerinden herhangi bir şeyi gizlemeden, yaşamın, önüne serdiği olanakların çok daha iyi farkında olarak seçimlerini yapan kişilerdir. İnsanların çok büyük kısmının otantik olamamalarının nedeni, varoluşsal kaygıdan köken almaktadır (Güleç, 1999:160). İşte otantik varlık yada otantik kişilik, bu tanımlar uyarınca, varoluşun, varolmamaktan varlığa ve oradan tekrar geriye varolmamaya doğru sürekli bir akış olduğunun bilincindedir (Güleç, 1999:161).

Varoluş kaygısı ile en başarılı bir biçimde baş etmiş olan ruhsal açıdan mükemmel derecede sağlıklı olan kişileri dikkatle gözleyen Maslow, ilk bulgularını şöyle özetler: Sanki “ben” bilinci kayboluyordu: Dünya ile tüm ayrılıklar ve uzaklıklar ortadan kalkıyor ve kendilerini dünya ile bir hissediyor, onunla özdeşleşiyor, ona ait oluyorlardı (Güleç, 1999:163). Kendisini gerçekleştiren insan, kendisini, doğayı ve başkalarını olduğu gibi kabul eder, başkalarını küçük düşürmeye ihtiyaç duymayacak kadar kendine güvenli ve saygılıdır. Kendini gerçekleştiren, otantik kişilerde kendiliğindenlik (spontanlık) ve yaratıcılık çok belirgin bir özelliktir. Kendini gerçekleştiren ve varoluş kaygısından sağlıklı yollarla kurtuluşu başaran kişilerde görülen en yaygın özellik, yüksek frekansta coşku yaşantıları ve “okyanus içinde erime duygusu” (oceanic feeling) denilen ve tüm mistik anlayış ve öğretilerde önemle vurgulanan “evrenle bir olma” (tevhid) duygularını yaşayabilme yeteneğidir (Güleç, 1999:164).

Maslow’a göre ruhsal bozukluklar insanın daha yüksek ihtiyaçlarının doyurulmamasından, ya da insanda ki ruhsal enerjinin bloke edilmesinden doğar. Bu ruhsal enerjinin iyileştirici, sağlıklıyı daha da sağlıklı yapıcı, bilgi ve gücü artırıcı bir özelliği vardır. Ancak iyi yeteneklerinden ve bu yeteneklerin gelişmesinden korkan insanlar, onların gerçekleşmesine engel olurlarsa, bu enerji yolundan saptırılır ve anormal biçimlerde dışarı taşar. Böylece nevroz bir bakıma varoluşun anlamı olan olgunlaşma ve kendini gerçekleştirme güdülerine set çekilmesinden doğar (Güleç, 1999:163).

1.1.5. Psikoanalitik yaklaşımlarda kaygı

Kaygı belli bir düzeyde kaldığı sürece insanın gelişiminin ve yeni durumlara uyumunun temel dinamiğidir. Ancak hissettirdiği rahatsızlık, bizi uyum sağlamaya yöneltmek yerine, var olan uyumumuzu bozacak aşamaya geldiğinde bu durum psikoterapide bozukluk olarak ele alınmaya başlar. Kaygı bozukluklarının türü ne olursa olsun semptomlarından biri işlevselliğin bozulmasıdır. Örneğin DSM-5 Tanı Ölçütleri incelendiğine “Yaygın Kaygı Bozukluğu”nun tanı ölçütlerinden “D” maddesi şöyledir: Kaygı, kuruntu ya da bedensel belirtiler, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ta da toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında işlevsellikte düşmeye neden olur (American Pyschiatric Association (APA), 2014:121). Bu duruma yönelik en önemli analizler kuramsal olarak başta Freud olmak üzere psikoanalitik kuramlar tarafından ortaya konmuştur.

Darwin'in fikirlerinden de etkilendiğini bildiğimiz Freud'a göre tüm davranışlarımızın uyuma yönelik bir işlevi ve amacı vardır. Bu amaç ise en iyi biçimde var olmayı sürdürmektir. Kaygı ve korku da bizim bu amacımıza katkıda bulunan en önemli uyarı sistemidir. Olmasalardı hayattaki tehlikeler karşısında her an gafil avlanabilirdik. Ancak kaygının kaynağı özellikle kendi içsel deneyimlerimiz olup, nedenlerini bilmediğimizde ve bu kaygı mantık dışı, abartılı bir yapıya dönüştüğünde, kaygı uyum ve işlevselliği bozan bir şekle dönüşmüş olur. İşin bu kısmı ise artık anormal olarak ele alınmakta ve psikolojik müdahaleyi gerektirmektedir.

Anksiyete, psikanalizin ilk döneminde biyolojik kökenli bir olgu olarak kabul edilmişti. Ancak, topografik kuramın yerine yapısal kişilik kuramını geliştirdikten bir süre sonra anksiyete kavramının yorumuna da bir değişiklik getiren Freud, 1926'da yayınlanan "Ketlenmeler, Belirtiler ve Anksiyete" adlı yapıtıyla, anksiyeteyi egonun bir işlevi olarak tanımlayarak bu duygunun psikolojik bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Geçtan, 2012:46). Bu aşamadan sonra Freud'a göre "Anksiyete birçok önemli sorunun bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve çözümü tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacak bir bulmacadır." (Geçtan, 2012:46).

Freud farklı eserlerinde korku ve kaygı arasındaki ayırımı değinmektedir. Bu konudaki görüşlerinden birini şöyle dile getirmektedir: "Gerçek korku bize, mantıklı ve anlaşılır bir şey gibi görünüyor, bunun dış tehlike algılamasına tepkime olduğunu söyleyebiliriz, bir zararın beklendiği ve öngörüldüğü. Bu, kaçma refleksine bağlantılı ve bu nedenle korunma içgüdüsünün dışavurumu olarak görülebilir." (Freud, 2017:160). Daha sonra Freud korku ile kaygı arasındaki farkı ortaya koymak açısından şöyle devam etmektedir: "Benim düşünceme göre kaygı, herhangi bir objeye aldırış etmeden sadece durumla bağlantılı, korkuysa direk bir objeye yöneliyor." (Freud, 2017:161). Freud burada daha sonra değineceğimiz, kaynağı id olan nevrotik anksiyete ile kaynağı süperego olan ahlaki anksiyeteyi, dış dünyadan kaynaklanan ve korkuyla eş anlamlı olarak gördüğü gerçekçi anksiyeteden ayırır. Freud'a göre, normal insanın yaşadığı anksiyete, nevrotik anksiyeteden yoğunluğu bakımından değil, niteliği yönünden de farklıdır. Günlük yaşamda herkesin arada bir yaşadığı anksiyete "gerçekçi" anksiyetedir (Geçtan, 2012:46).

Kaygının kaynağını Freud doğuma kadar götürür. İlk korku halinin, anneden ayrılma sırasında belirlediğini ifade eden Freud'a göre, ayrıca doğum ilk kaygı deneyimidir ve bu nedenle kaygının kaynağı ve prototipidir (Freud, 2016a:252). Psikanaliz ile

özdeşleşmiş bir söylem olan “çocukluğa inmek” deyiminin bununla bir ilişkisi vardır. Nevrozların çözümlemesini yaparken Freud bu duruma bir gönderme yapmaktadır. “Amatör Psikanalizi” adlı eserinde şu saptamayı yapmaktadır: “ Bir nevrozun özünü nasıl saptamıştık? Ben’in, yani dış dünyanın etkisiyle ortaya çıkan ruhsal aygıtta bu yüce mekanizmanın Es’le gerçeklik arasında aracılık işlevini yerine getiremeyişi, bu güçsüzlüğünden ötürü Es’in yönelttiği içgüdüsel isteklere kapılarını kapayışı, ama bunun bedelini bir takım sınırlamaları, hastalık belirtilerini ve başarısız tepkisel ürünleri sineye çekerek ödemesi diye, öyle değil mi?” (Freud, 2016b:106). Freud’un ruh sağlığı açısından çok önemseydiği ego (ben) ilk çocukluk yıllarında zorluklarla baş edemeyecek kadar zayıftır. Bunun sonucu olarak zorlukları, bastırmayı, yok saymayı ve bu ilkel savunma düzenekleriyle bilinçdışına atmayı sıklıkla yapmak durumunda kalır. Bilinç dışına bastırılan şeyler de fobilerde olduğu gibi simgeleşerek bizim karşımıza farklı biçimlerde ortaya çıkar. Freud dolayısıyla yetişkinlikteki nevrozların bu bebeklik ve ilk çocuklukta yaşantılarla bağlantısını kurmaya çalışmaktadır. Nitekim, tehlikeli sayılan ve anksiyete yaratabilecek nitelikteki dürtülere karşı egonun kullandığı birincil savunma mekanizması baskıdır. (...) Ancak baskı, bir dürtünün düşünce ögesinin bilinç düzeyine çıkmasını engellerse de o düşünceyle ilintili duygusal enerjiyi ortadan kaldırmaz (Geçtan, 2012:47). Ego bebeklik ve ilk çocuklukta zayıftır. Tehlikeli durumlar karşısında kaçma, bastırma, ilgi göstermeme gibi edilgin refleksler gösterir. Bu çaresizlik durumu egonun gelişim sürecinde işlevlerinin gelişmesiyle birlikte savunma düzeneklerinin de gelişmesiyle daha güçlü, karmaşık ve etkin hale gelir.

Tehlike savuşturulamaz ise anksiyete artan bir şekilde birikir ve sonunda kişinin ego bütünlüğünü ve çevreye uyumunu ciddi bir şekilde bozabilir (Güleç, 2014:11). Kaygı nevrozunun ortaya çıktığı bu durumlarda egonun baş etme becerileri yetersiz kalır. Kaygı nevrozunun klinik tablosuna yönelik semptomlar olarak Psikopatoloji Üzerine (2016) adlı eserinde Freud; genel sinirlilik hali, kaygılı beklenti, kaygı nöbetleri, geceleri korkuyla uyanmak, vertigo, fobiler, sindirim işlevlerindeki rahatsızlıklar, aşırı duyarlılıklar gibi durumları açıklar.

Ego sürekli olarak üç ayrı tehlike karşısındadır:

- Engellemeler ve dış dünyadan gelebilecek saldırılar,
- İd’in içgüdüsel ve gerçek dışı istemleri,

- Süperegonun cezalandırılması (Geçtan, 2012:50).

Bu tehlike durumları kaynak olarak incelendiğinde birincisinin kaynağı dış dünya, ikincisinin kaynağı id ve üçüncüsünün kaynağı ise süperegodur. Anksiyete, egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olduğundan, yukarıda tanımlanan üç tür tehlikeye karşı, üç tür anksiyete geliştirilir (Geçtan, 2012:50):

Gerçeklik Anksiyetesi: “Korku” ile eş anlam taşır. Dış dünyada tehlikeli bir durumun varlığının algılanmasından doğan ürkütücü bir duygudur. Freud bir çok korkunun oluşumunda kalıtım ve yaşantının birlikte rol oynadığı görüşündeydi (Geçtan, 2012). Her durumda, gelişmemiş bir organizmanın dış tehlikelere karşı savunmadaki acizliği, korkuların bebeklik ve çocukluk yıllarında daha kolayca edinilmesine olanak verir (Güleç, 2014:11).

Nevrotik Anksiyete: İçgüdülerden gelen tehlikenin algılanması ile ortaya çıkar. Bu, bir bakıma, ego içgüdülerin birden boşalma istemlerini engelleyemezse sonucun ne olabileceği korkusudur (Geçtan, 2012). Bu tip anksiyete, her zaman kötü bir şeyin olmasını bekleyen gergin, sinirli bir insanı betimler. Her nevroitik korkunun arkasında, kişinin korktuğu nesneye karşı id’in ilkel bir arzusu vardır. Kişi korktuğu şeyi veya bununla ilişkili olan bir şeyi veya korkulan nesne tarafından sembolize edilen bir şeyi ister (Güleç, 2014:11-12). Bu yönüyle fobiler bu durumun örnekleridir. Ayrıca Freud kaygılı beklentiyi nevrozun çekirdek semptomu olarak kabul etmektedir. Nevrotik anksiyete bağımsız, fobik ve panik anksiyete şeklinde farklı şekillerde görülmektedir.

Ahlaki Anksiyete: Egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Özellikle, süperegonun vicdan diye bilinen bölümünün tehlikeli saydığı durumlarda ortaya çıkar. Ebeveyn otoritesinin içerikleşmiş bir ögesi olan vicdan, benlik ideallerinin ya da kusursuzluğa yönelik beklentilerine uygun düşmeyen düşünce ve eylemlerinden ötürü, egoyu cezalandırmakla tehdit eder. Vicdani anksiyetenin kökeninde çocukluk yıllarındaki cezalandırıcı ana baba ile simgelenen nesnel ve gerçek bir korku bulunur. Çocukluktan yetişkinliğe giden yolda, ebeveynin değer yargıları giderek içleştirilerek ruhsal aygıtın bir parçası durumuna gelir. Gerçeklik anksiyetesinden farklı olarak, vicdani anksiyeteye neden olan durumlardan kaçabilme imkânı yoktur (Geçtan, 2012). Ahlaki anksiyetnin süperegonun başlıca kısmının id’in ilkel nesne seçimlerinin olmasından dolayı, nevroitik anksiyete ile yakından bir bağı vardır. Bu bağlar genel olarak cinsel ve saldırgan dürtülerin ifade edilmesine karşı olarak yönlendirilmiş disiplin sonuçlarıdır (Güleç, 2014:13).

1.1.6. Horney'e göre kaygı kavramı

Horney'e göre, korku bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur. Oysa anksiyetede durumla orantısız, hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur. Böyle bir ayırımın yine de eksik bir yönü vardır. Çünkü gösterilen tepkinin, içinde bulunulan durumla orantılı olup olmadığı belirli bir kültürde var olan bilgi ve inançlara da bağlıdır (Geçtan, 2012:229). Horney Freud'un anksiyete ile ilgili temel görüşlerini yol açıcı olarak bulsa da bazı belirlenimlerine karşı çıkmaktadır. Horney yoğun kaygının katlanılmaz ve usdışı olduğunu ve insanların bilinç düzeyinde buna göz yummayacağını kabul ederken, kaygıya karşı ortaya konan tepkilerin kültür ve inançlardan etkilendiğini ifade eder. Horney'e göre, kültürümüzde kaygıdan kaçınmanın dört ana yolu vardır: kaygıyı ussallaştırmak; inkar etmek, uyuşturmak; kaygı yaratabilecek düşüncelerden, duygulardan, dürtülerden ve ortamlardan kaçınmak (Horney, 1999, s. 37).

Horney, Freud'a karşıt olarak, anksiyetenin içgüdüsel niteliğini reddeder ve cinsel dürtülerin anksiyete yaratan bir güç olarak büyük önem taşımadığına inanır (Geçtan, 2012:231). Freud'a yönelik bir diğer eleştiri olarak Horney'e göre, genelde kaygı kendi dürtülerimize yönelik bir kaygıdan çok, bastırılan dürtülerimize yönelik bir korkudan kaynaklanmaktadır (Horney, 1999:59). Nevrotik davranışların en önemli özelliği katı ve kompulsif karakteridir. Horney bununla, nevrotik tepkilerde çoğu kez, aşırı genelleştirme eğiliminin gözlemlendiğini ve nevrotik kişilerin, içinde bulunulan durum ne olursa olsun, her türlü olaya ayırım yapmaksızın birbirine benzer tepkiler gösterdiklerini anlatmak istemiştir (Geçtan, 2012:232). Horney ayrıca, Freud'un anne ve babayla ilgili keskin ve yıkıcı kıskançlık tepkilerine yol açan Oidipus kompleksini nevrozun çekirdeği olarak görüp, çağın nevrotik kişiliğinde bu olguyu sık sık gözlemesine bağlı olarak bunun evrensel bir olgu olduğunu belirtmesini eleştirmektedir. Horney'e göre, yıkıcı ve kalıcı kıskançlık tepkilerinin –ve oidipus kompleksinden ve kardeş rekabetinden söz ederken düşündüğümüz şey de budur- diğer kültürler bir yana, bizim kültürümüzde Freud'un öne sürdüğü kadar yaygın olduğunu gösterecek hiçbir kanıt yoktur. Bunlar genelde insan tepkileridir ama bir çocuğun yetiştiği ortam aracılığıyla yapay olarak üretilirler (Horney, 1999, s. 65). Horney'e göre, Freud'un Oidipus kompleksine ilişkin gözlemleri nevrotik kişiler üzerinde yapmasının evrensellik iddiası yönünde bir yanılgıya yol açması beklenebilir. Buna karşılık Horney'e göre, çocuğun kendi kişiliğini bulabilmesi için gerekli olan doğal gelişmenin engellenmesi anksiyeteye sonuçlanır (Geçtan, 2012:236). Horney ayrıca, "çocukluk yıllarının anksiyeteleri sonraki anksiyeteler zincirine bir temel oluşturur.

Ancak anksiyete tümüyle çocukluk yıllarına ait bir tepki değildir.” şeklindeki görüşüyle Freud’un, “yetişkin insanın anksiyetesi çocukluk anksiyetelerinin bir tekrarı ve yeniden yaşanmasıdır.” şeklindeki görüşünü de eleştirmiş olmaktadır.

Horney sağlıklı olmayan aile tutumlarının nevrozların oluşumunda önemli bir faktör olduğunu özellikle belirtmiştir. Horney’e göre, değişmeyen temel düşman, gerçek bir cana yakınlık ve sevecenlik yokluğudur. Bir çocuk sık sık yaralayıcı (travmatik) olarak değerlendirilen –aniden süttten kesme, ara sıra dövme, cinsel deneyimler gibi- birçok şeye dayanabilir, ancak içten içe sevildiğini ve istendiğini hissettiği sürece (Horney, 1999:62). Horney’e göre, ebeveynlerin isteyerek ya da istemeyerek, düşmanlık yaratan ve çocuğun iradesini kıran tutumları anksiyete üzerinde belirleyici bir diğer etmendir. Anne-baba tutumlarının yarattığı nevrotik ortamın özellikleri, çocuğun kendi güvenliğini sağlamak için boyun eğme, saldırganlık ya da içi kapanma yollarından hangisini seçeceğini belirler (Geçtan, 2012, s. 237).

Sonuç olarak Horney’e (1999) göre kaygı, insanın etkinlikleri üzerinde, kaygı duyulan bir etkinliği yürütme esnasında bir gerilim, yorgunluk ve bitkinlik duygusu; etkinlikle birleştirilen kaygının bu işlevinde zayıflamaya yol açması; hazzı yok etmesi; kaygının sonucu olarak etkinlikten hoşlanmama gibi belli etkilere sahiptir.

1.2. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, pek çok ülkede ilkokuldan sonra öğrencilerin eğitim ve öğretime hazırlanmaları aşamasında yoğun şekilde yaşadığı ve beraberinde de bazı olumsuzlukları getiren bu sebeple araştırmacılar tarafından sıkça üzerinde durulmakta olan güncel bir konu durumundadır (Erözkan, 2004).

Eğitimle ilgili olan araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan değişkenlerden birisi de kaygıdır. Eğitim kurumlarında kaygı durumu genelde sınavlarda görülmektedir (Baltaş, 2002:45). Sınav kaygısı, istenmeyen sonuçlara sebep olan, formel bir değerlendirme esnasında görülen, duyuşsal, bilişsel ve de davranışsal yönleri olan özel bir kaygı türüdür. Genelde ergenlik dönemlerinde görülen bu kaygı, sınavdan önce ve de sınav zamanında görülür, olumsuz duygu, fikir ve davranışlardan beslenmektedir (Zeidner, 2005).

Okula başlamalarıyla birlikte sınavlarla tanışan öğrenciler, eğitimlerini sürdürdüğü sürece sürekli olarak sınavlarla karşılaşmak durumunda kalmaktadırlar. Söz konusu süreç

içerisinde öğrencilerin sınavlardan önce ve sınavlar sırasında yaşadıkları kaygı sınav başarısını etkilemektedir (Genç, 2013).

Durumluk kaygı türlerinden olan, sınav kaygısı birçok öğrenci için hedefe ulaşmalarının önündeki en ciddi engeldir. Bireyin eğitim ve akademik performansına etki eden davranışlardan oluştuğu için; yetersiz ders çalışma becerileri, aşırı fiziksel reaksiyonlar ve sınav dışındaki zihinsel uğraşları içermektedir (Adana ve Kaya, 2005).

Sınav kaygısı, yalnızca kaygı seviyesi yüksek olan bireylerde değil, normal bireylerde de ortaya çıkabilmektedir. O güne dek, hiç kaygı yaşamamış bir kimse bile, sınav kaygısını yaşayabilir. Gerginlik, sinirlilik, kuruntu, eleştiriye hassasiyet, özeleştiri ve bazı zamanlar dikkat dağınıklığının görülmesi sınav kaygısı yaşayan bireylerin özelliklerindedir. Bu durum ise, öğrencilerin sınavdaki soruları okuma ve de doğru yanıtlama, konuşur iken düşünceleri organize edebilme, doğru kelimeleri seçip kendini doğru ifade etme benzeri davranışlarda başarısız olmalarına neden olur (Paltı, 2012:78). 21.yy'dan itibaren anksiyete ve ders başarısı arasında negatif bir ilişkinin var olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Erözkan, 2004). Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, bir sınav veya değerlendirme esnasında öz varlığının tehdit edildiği hissine kapılırlar. Sadece sınavlarda değil, grup içerisinde konuşma, yüksek sesli okuma benzeri etkinliklerde de gergin, korkulu, sinirli ve heyecanlı olabilirler. Bu durum, kişilerin kendilerine dönük olan negatif düşünceler edinmelerine ve dikkatlerinin çok kolay dağılmasına sebep olur (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Sınav kaygısına ait iki aşama bulunmaktadır. Bu aşamalarda kuruntu ve duyusallık olarak adlandırılır. Kaygının bilişsel kısmını kuruntu meydana getirir. Öğrencinin sınav süresince başarılı olamayacağına, yapamayacağına, önceki başarısız sınavları gibi olacağına ilişkin bilişsel inanışlarını, mantıklı olmayan çarpıtmalarını ve de aşırı düzeydeki genellemelerini kapsar. Örneğin, öğrencilerin "Bu sınavda başarılı olamazsam sonum ne olur?" biçimindeki içsel düşünceleri ile girdiği sınava konsantre olmasına mani olan fikirleri tanımlar. Duyuşsal ve fizyolojik bileşenlerle meydana gelmekte olan duyusallıkta, özerk sinir sisteminin uyarılması şeklinde açıklanmaktadır. Bu esnadaysa üşüme, ateş basması, terleme, yüksek nabız, öfke ve sindirim problemleri benzeri fiziksel etkiler görülür (Spielberger, 1966:7). Sınav kaygısı bulunan bireyler sadece sınav esnasında değil, toplum içerisinde tartışmalara katılma, konuşma ve soru sorma gibi durumlarda da gergin ve heyecanlı olurlar. Bireylerin bu duyuş ve kuruntuları sınavlarda

doğru yanıtlar vermeleri, beklenen performansı göstermeleri türündeki davranışlarını da etkilemektedir (Atak, 2004:29).

Kaygı seviyesi, ideal düzeyde olan kimseler girdikleri sınavları çalışmalarının sınanacağı bir durum şeklinde anlamlandırır iken, kaygısı normalin üzerinde olan kimselerse bunu bir tehlike şeklinde anlamlandırmaktadırlar. Sınav kaygısı yüksek bireyler, sınavlarda ve de değerlendirmelerde baskı altında bulunduğu duygusunu yoğun bir biçimde yaşayabilirler. Bu durum ise, onların kendi şahsiyetlerine yönelik olumsuz düşünceler oluşturmalarına ve de sınav sırasında konsantrasyonlarının bozulmasına neden olabilir. Sınav kaygısı, bireylerin var olan kapasitelerini gizleyerek, kimi zaman eğitimlerini tamamlayamamalarına sebep olmakta, bireylerin ilerideki yaşamında ve de mesleğine ait görüşlerine etki edebilmektedir. Yüksek sınav kaygısına sahip kimseler, bilişsel kabiliyetlerini yeteri kadar gösterememeleri sebebiyle, mücadele ve değerlendirmenin daha düşük seviyelerde bulunduğu işleri tercih etme durumunda kalmaktadırlar (Ergene ve Yıldırım, 2003).

1.2.1. Sınav kaygısının nedenleri

Sınav, kaygıyı bizzat meydana çıkaran bir faktördür. Sınavlarda bireylerin pek çoğu kendilerini gergin ve de uyarılmış şekilde algılamaktadırlar. Fakat sınav kaygısı temelde, genel kaygının bir türüdür ve sınavlarda arzu edilmekte olan başarının sergilenemeyeceği endişesi ile de paraleldir. Bu manada bireylerin başarıyı yakalayamama endişesi, mükemmeliyetçi duruşu, çevresinde negatif söylemlerle karşılaşacağı ve kabul görmeme endişesi ile kendisini gösterebilmektedir.

Sınav kaygısının nedenleri incelenirken, öncelikli olarak düşünölen en basit sebebin, kişinin sınavı gerektiği kadar çalışmadığı veya bilgi düzeyine güvenmediği gözlemlenmiştir. Bu durumda kişiler sınav esnasında, aklındakilerden yeteri kadar yararlanamadığından dolayı panikleyip, konsantrasyonu bozulur. Verilen süreyi etkin şekilde değerlendiremez ve sonuçta başarılı olamamasının sebebini sınav kaygısına veya farklı diğer olgulara bağlar (Acar, 2018:16).

Sınav kaygısı, çok yaşlardan itibaren gelişen duygusal bir problemdir. Çocuğa dönük sıkı disiplin, okullardaki otoriter eğitim anlayışı, kısıtlayıcı anne-baba tutumları, öğretmenlerin negatif, soğuk, kırıcı eleştirileri, verilen cezalar, düşük not verme ve de zorlu sınıf geçme şartları bu kaygının küçük yaşlarda gelişimine uygun şartları oluşturmaktadır. Tekrarlanmakta olan okul başarısızlıkları, ebeveynlerin olumlu olmayan

değerlendirmeleri gibi durumların kişilerde çağrıştırmış olduğu benliğe dönük tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesindeki önemli faktörlerdendir (Öner, 1990).

Yapıcı, Topçu ve Dündar (2008) sınav kaygısının oluşumunda 3 temel unsuru ele almıştır, bunlar;

- Okulun öğrenciye ilişkin beklentileri ve de politikaları,
- Anne - babaların öğrenciden istek ve beklentileri,
- Sınava girecek olan öğrencinin karakter özellikleridir.

Ailelerin davranışları ve de çocuk yetiştirme şekilleri, sınav kaygısında etkisi olan önemli bir faktördür. Kişinin sorunlarla başa çıkabilme yeterliliklerinin gelişimi safhasında, anne ve babaların çocuklara gereken duygusal yardımı göstermeyerek, onları dışarıdan verilecek olan desteklere bağlı kalmayı benimsetmeleri, çocukların IQ ve başarı testlerinde istenmeyen seviyede puanlar almalarına neden olabilmektedir. Bağımsız bir şekilde sıkıntıların üstesinden gelmeye çalışan bireylerinse bu tür testlerde daha çok başarılı oldukları fark edilmektedir. Aşırı düzeylerde sınav kaygısına sahip olan çocuklar zamanla daha fazla sınav kaygısı yaşamaya başlarlar, böylece sınav kaygısı ile okul başarısı arasında olan ters orantılı ilişki de daha güçlenir (Kayapınar, 2006:24).

Öğrencilerin karakter özellikleri, onların karşılaştığı sınav kaygılarına da etki etmektedir. Çevrenin göstermiş olduğu tepkilere ehemmiyet veren, olumlu olmayan tepkilerde moral kaybına uğrayan ve zayıf benlik algısına sahip kimseler, sınavın sonucunda olumsuz tepki aldıklarında, sonraki sınavlara artık kaygı düzeyi daha artmış şekilde girerler. Olumsuz benlik algısı, çevredeki kişilerin gösterdiği tepkilerden etkilenme düzeyini artırmaktadır (Başkal, 2019:49).

Cinsiyet de sınav kaygısının belirlenmesi noktasında etkili bir faktördür. Tekbaş'ın (2009) üniversiteye giriş sınavına katılan bireylerde, sınav kaygısını cinsiyet değişkeni yönünden ele aldığı araştırmasında, erkeklerin kızlara göre daha az kaygı taşıdıklarını tespit etmiştir. Ergene ise (2011), kızlarda sınav kaygısının daha çok görülmesinin, hissediş şekillerinin daha çok kendini göstermesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Sınav esnasındaki performansla sınav kaygısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Kişilerin sınavlar esnasında ortaya koymuş oldukları performansları ile sınav kaygılarının arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Tartar, 2014).

Sınav kaygısının genellikle başka kimselerce olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarısızlık korkusu gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülür. Bireyin kendisine duymuş olduğu güven ve benlik algısı benzeri bireysel özellikleri de sınav kaygısı noktasında

önemlidir. Bazı öğrenciler, yeterli özellikleri taşımakta olsalar bile kendilerini başarısız görme eğilimine girebilmektedirler. Bu durum ise, öğrencilerde başarısız olma korkusunu ve nihai olarak da sınav kaygısını meydana çıkarmaktadır. Akademik yetkinlik algısı, sınav kaygısında çok önemli bir faktördür. (Başkal, 2019:52).

Mükemmeliyetçilikle sınav kaygısı arasında da yine bir ilişki bulunmaktadır. Mükemmeliyetçi olan kimselerin daha çok kaygı hissettikleri, bu şekilde düşünmeyen bireylereyse katlanamadıkları saptanmıştır. Hanımoğlu ve İnanç (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada negatif ve pozitif mükemmeliyetçiliğin duyuşsal ve kuruntu alt boyutu puanlarının sınav kaygısı ölçeğinden alınmış olan puanlarını anlamlı bir şekilde yordadıkları tespit edilmiştir.

Yakında yapılacak olan bir sınav ile ilgili sınıfta öğretmenlerin vermiş olduğu bilgiler ve de bu bilgileri verme şekli, sınav kaygısını etkilemesi yönünden oldukça önemlidir. Best ve Putwain tarafınca ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler öğrencilerine yapılacak sınavın çok zor olacağını, sınavların yaklaştığını; bu sınava ciddi şekilde hazırlanılması gerektiğini, sınav sonuçlarının velilere iletileceğini söylediklerinde; yani öğrencilerde bir korkunun meydana getirildiği durumlarda daha çok sınav kaygısının yaşandığı ve alınan notların daha düşük seviyelerde olduğu görülmüştür (Koçkar, Kılıç ve Sener, 2002:62). Bunların yanında, sınavlardan sonra öğrencilerin başarı seviyeleri ile alakalı yorumlarda bulunmaları ve bunu da sınıfta yapmaları öğrencilerde moral bozukluğu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeyleri ile ilgili fikirlerinin, öğrenciler üzerinde çok etkili olduğu da rehberlik servislerinde öğrencilerin verdiği ifadelerden anlaşılmaktadır (Başkal, 2019:53).

1.2.2. Sınav kaygısının belirtileri

Öğrenciler sınav öncesi ve sınav esnasında kendilerini heyecanlı hissedebilmektedir. Fakat bu durum, artık heyecandan çıkıp da yoğunluklu bir kaygıya dönüştüğünde bireylerde kaygıyla alakalı olan belirtiler meydana gelmektedir. Sınav kaygısının temelinde 4 çeşit belirti türü vardır. Bunlar; zihinsel belirtiler, fizyolojik belirtiler, davranışsal belirtiler ve de duyuşsal belirtilerdir (Yolcu, 2015:67).

Zihinsel Belirtiler: Aşırı uyanıklık, kendine aşırı yoğunlaşma, unutkanlık, dikkat dağınıklığı, soruların cevapları için organize olmada ve anahtar kelimeleri anımsamada zorluk çekme halidir. Yıkım yorumları içeren bütün negatif düşünceler (başaramayacağım, rezil olacağım, bu yıl kazanamayacağım), dikkatini toplamada ve yoğunlaşmadaki güçlük,

soruları okuyup algılamada güçlük, sürekli cevap şıkları arasında kararsız kalma gibi belirtileri vardır.

Fizyolojik Belirtiler: Taşikardi, soluk alıp vermede artış, kaslarda katılık, tükürük salgısının azalması, terleme, üşüme, kızarma, baş ağrısı ve dönmesi, bulantı, kusma, ishal, idrara çıkmanın artması, ellerde üşüme, terleme, sınav kaygısının başlıca belirtilerindedir.

Duygusal Belirtileri: Stres, öfkelenme, kötümserlik, dehşete kapılma, endişe, panik, kontrolü yitirme hissi, çaresizlik ve heyecandır.

Davranışsal Belirtiler: Öfke davranışları, inatlaşma, kişilerle sorunlarından kaçınma, sebepler üretme (seneye tekrar girerim, senin yüzünden yeterince hazırlanamadım, kazanmadım) gibi belirtilerdir.

Sınav kaygısı ile karşı karşıya kalan bireyler ruhsal, bedensel ve de davranışsal semptomlar ortaya koyarlar. Sınav kaygısı ile ilişkili olarak mide bulantısı, baş ağrısı ve kalp ritminde yükseliş bedensel semptomlardandır. Fikir yürütememe, dikkat dağınıklığı ve sınavdan uzaklaşma isteği biçimindeki durumlarsa ruhsal semptomlardandır. Davranışsal semptomlarsa, kaçma ve de kaçınmadır, bu semptomlar sınav için gayret etmeyi erteleme, sınava katılmama şeklinde ortaya çıkarlar (Yeşilyurt, 2007:65).

Sınav kaygısı bulunan bir öğrencide davranışsal olarak sinirlenme, dersleri boşlama, gerginlik gibi belirtiler bulunur iken, bedensel olarak uykusuzluk, sınav süresince ani terleme ve ardından da üşüme, mide bulantısı benzeri durumlar görülmektedir (Boyacıoğlu, 2010, s. 54). Bilişsel açıdansa bu öğrencilerde;

- Tek ve asıl hedef olan sınavda başarılı olmaya konsantre olma
- Başarısızlık ihtimalini kötü bir son şeklinde görme
- Sınavları bilgileri ölçmekte olan bir vasıttan ziyade karakter ölçen bir vasıta şeklinde kabul etme
- Farklı başarısızlıklar nedeniyle genellemede bulunup tüm sınavlarda artık başarısız olmayı bekleme
- Sınavda başarılı olamama durumundaki hayal kırıklığı ve üzüntü ihtimallerine konsantre olma şeklindeki fikirler görülmektedir.

Sınav kaygısı, bireylerin olumsuz düşüncelerini ve duygularını ortaya çıkarıp, bireyin kritik çözümler bulabilme yetisini, odağını kontrol yeteneğini, yargılama ve anlamlandırma kabiliyetini düşürebilmektedir. Böylesi durumlarda birey, karar yeterliliğini yitirdiğinde neticeye ulaşamayıp iş yapamaz hale gelebilir. Bu da bireylerin başarısına olumsuz şekilde etki eder. Aslında sınavlarda bireylerin tümü belli bir miktar kaygı

hisseder. Fakat kaygı, kimi bireyler için gayretlerini değiştirmeyecek şekilde güçlü olabilmektedir. Bu kaygı türü, sınavların olmadığı zamanlarda net görülen bir kaygısı olmasa da, sınava yakın dönemlerde ve sınav sırasında, kas ağrıları, nefes darlığı, terleme, çarpıntı, iştah kaybı ya da aşırı yeme, uyku bozukluğu, dalgınlık, konsantre olamama, sınav sırasında bilgileri hatırlayamama, devamlı olarak olumsuz durumlar olacakmış gibi semptomlar ile meydana çıkar (Yıldız, 2007).

1.2.3. Sınav kaygısı ile başa çıkma yolları

Mücadele etme, bireylerin zorlu olaylarla karşılaştıklarında, kişisel olarak ve kendilerine dönük şekilde istekleri giderebilme hedefiyle ortaya koymuş oldukları duyuşsal ve bilişsel gayretler olarak tanımlanmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınavlar da gerginlik oluşturuşu şekilde anlamlandırıldığı ve bu bağlamda ruhsal, bedensel, duygusal ve davranışsal tepkileri meydana çıkardığından, sınav kaygısı ile mücadeleye yaramakta olan teknikler, stres ile mücadele tekniklerine de paralel şekildedir (Şahin ve Durak 1995).

Sınav kaygısı ile mücadele edebilme teknikleri, farkında olarak kullanılan ve farkında olmayarak kullanılan teknikler şeklinde iki kısımda ele alınabilir. Savunma mekanizmaları, bireylerin bilinçsiz şekilde uyguladıkları tekniklerdir. Spesifik olaylar birey için kaygı meydana çıkarıyor ise bireyler bilinçsiz olarak bunları tercih ederler. Bilinçli bir şekilde başvuruşu yöntemlerse öğrenme ile kazanılan tutumlardır. Araştırmacılar, bilinçli mücadele teknikleri ile ilgili farklı yöntemlere başvuruşuşlardır. Sınavlar gerginlik oluşturdıklarından, gerginlik ile mücadelede tercih edilmekte olan teknikler sınav kaygısı için de uygulanmışlardır. Sınav kaygısının ruhsal, bedensel ve davranışsal yönleriyle istekli bir biçimde mücadele adına farklı teknikler uygulanır. İnsan bedeni ile ilgili olan fiziksel uygulamalar, nefes alma teknikleri ve yeme içme ile ilgili hususlarda dikkat edilecek olan hususları tavsiye etmektedirler. Gevşeme teknikleri de yine kademeli ve farklı şekillerde uygulanabilir (Şahin, 1995).

Bireyin başarısının göreceli bir kavram olabileceğinin farkındalığı, girilen sınavın türüne aşinalık, ders çalışma becerilerinin bilincinde olunması ve tekrardan revizeler önerilirken, anne babalara da önemli sorumlulukların yüklendiğı görülür. Bireylerin karşılaştıkları kaygının bir kısmı, içinde oldukları rekabetçi ortamdan dolayı meydana çıkar. Fakat bahsedilen bu kaygı, muhtemel başarısızlık sonucunda kişinin anne ve babasına söyleyeceğı şeyler, akran grubunun karşısına nasıl çıkacağı şeklindeki akılcı

olmayan nedenleri de körükler. Akılcı olmayan sebepler karşısında anne baba hassasiyeti çok önemlidir.

Bireylerin sınav sonrası meydana çıkacak olan istenmeyen neticelere hazırlıklı olunması, bu istenilmeyen sonuçların her şeyin bittiği şeklinde düşünülmemesi ve bütün umutların artık ortadan kalktığı bir kayıp biçiminde yorumlanmaması, kaygıyı düşürecek olan faktörlerdendir. Sınavın yalnızca kişinin eğitim yaşamının bir bölümü olduğu hatırlatılmalıdır (Özer, 2002:97).

Farklı biçimdeki anlayışları doğru şekle getirme, kaygıyı meydana getiren düşünceleri önleme noktasındaki yöntemler, ruhsal süreçte ortaya çıkan deformasyonlar adına değerlendirilmektedir. Sınav kaygısını giderebilme için var olan negatif bağdaştırmaları önleyip, sınava dönük daha olumlu psikolojik ilişkiler meydana getirmek oldukça önemlidir. Kontrol altına alınabilecek kaygı faktörleri için, problem çözme odaklı mücadelede bulunma yöntemleri tercih edilir. Bu yöntemlerden biri de kazanılan süreyi programlama ve de verimli değerlendirmeyi kavramaktır (Baltaş ve Baltaş, 2008:43).

Sınavlarda ve günlük hayatta yaşanan durumla başa çıkmak için şunlar önerilmektedir: (Terry ve Hynes, 1998)

- Karşılaşılan problemler için sorumluluk alıp onları çözmek için yeterince zaman ayırmak.
- Kaygıları azaltmak için zihinsel uygulamalar yapıp, kendi yeteneklerine güvenmek.
- İçinde bulunulan durumu doğru bir şekilde değerlendirme, inceleme, gereken yardımı alma, planlı bir şekilde düşünme, devamında da birçok değişik yaklaşımları kullanmak.
- Bir planı etkili bir şekilde yerine getirme, gelecek zamanda oluşabilecek bir soruna karşı uygun eğitim almak.

1.2.4. Sınav kaygısı modelleri

Bilişsel Dikkat Modeli

Sınav kaygısıyla ilgili teorik açıklamaları içeren ilk modeldir. Wine ve Sarason tarafınca hazırlanıp geliştirilmiştir. Bu modelde, sınava ait kaygıların meydana çıkması bireylerin sınav süresince kuruntulara daha ziyade vakit ayırmalarına ve de bilişsel dikkate tesir eden faktörlere bağlamaktadır (Kabalıcı, 2008:47).

Sarason ve Stoops (1978), bireylerin sınav esnasında sınav ile ilgili olan ve olmayan bütün fikirleri sebebiyle kaygı duymuş olduklarını ifade etmiştir. Bu süreçte bireyler, başka bireylerin kendileriyle ilgili düşüncelerini, öteki bireylerin başarılarını ve kendilerinin yeterli olmadıklarını sürekli şekilde akıllarından geçirmektedirler.

Bilgi Süreç Modeli

Benjamin ve ark. (1987) tarafınca geliştirilen bu modelde, sınav kaygısına sahip olan öğrenciler ikiye ayrılmıştır. Birinci grupta, yeteri kadar çalışma yeteneği ve de bilgileri olup, sınav esnasında sıkıntı yaşayan öğrenciler bulunurken ikinci grupta çalışma alışkanlığı ve bilgiyi kullanma becerisi yeterli bulunmayan öğrenciler bulunmaktadır (Erkan, 2001:79). Benjamin (2001), sınav kaygısının görülmesinde yetersiz çalışma alışkanlıklarının başlıca bir sebep olmadığını ifade etmiş, bireylerin sınava hazırlanma düzeyinin ve yeterlilik duygusunun da önemli olduğunu belirtmiştir.

Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Bu modele göre sınav kaygısı, yetersiz çalışmalardan kaynaklanan akademik hataların tekrarıyla oluşmaktadır. Zamanı verimli kullanma, bilgilerini organize edebilme noktalarında sıkıntı yaşayan sınav kaygısı olan öğrencilerin yetersiz çalışma kabiliyetleri de sınav performanslarını düşürmektedir. Bunların yanında, çalışma kabiliyetlerinin yeterli düzeyde bulunduğu kimselerde de sınav kaygısı görülebilmektedir (Lufi ve Darliuk, 2004). Bu sebeple çalışma kabiliyetleri yeterli ve yetersiz olan bireylerin sınav kaygı düzeylerini değerlendirme amacıyla bilgi süreç modeli ortaya konulmuştur.

Sosyal Öğrenme Modeli

Bu modelin özünü, klasik sosyal öğrenme modelleri oluşturur. Modelde öğrencilerin kazanımları, benlik kavramları, motivasyonlarına ilişkin fikirleri ve kavramsallaştırma süreçleri açıklanmıştır. Yine bunların yanında, sınav kaygısı ile benlik kaygısı, öz yeterlilik ve denetim odağı olgularının ilişkisine de netlik kazandırılmıştır (Kabalıcı, 2008:67).

1.2.5. Sınav kaygısı ile ilgili yapılmış çalışmalar

Sınav kaygısı ile yapılmış olan çalışmaların ilk olarak tarihçesine bakılacak olursa, 1914 yılında, test kaygısının ilk ampirik araştırması, Journal of Biological Chemistry'de yayınlanmıştır. Burada her beş tıp öğrencisinden yaklaşık bir tanesinin sınav öncesinde idrarında şeker olduğuna dair kanıtlar elde edilirken sınav esnasında kaygıya dair herhangi bir bulgu elde edilmemiştir (Folin vd., 1914). Cannon (1915), akademik sınavların gerçek

yaşam stresinin fizyolojik reaksiyonlara etkisini araştırmak için ideal bir durum olduğunu ileri sürdü. Luria (1932), öğrencilerin test durumlarında yaşadıkları duygusal tepkilerde bireysel farklılıklara dikkat çekti. Çalışmasında, sınav durumlarında öğrencileri “Stabil” veya “Stabil Olmayan” olarak sınıflandırdı. “Stabil” öğrenciler, nispeten sakin kalarak, iyi koordine edilmiş konuşma ve motor reaksiyonları sürdürerek karakterize edildi; “Kararsız” öğrenciler ise heyecanlı ve dağınık olarak nitelendirildi. Öğrencilerin % 60’ının “Kararsız”, %16’sının ise “Stabil” olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Bu gözlemi dikkate alarak, akademik sınavların “yönetilemez stres” oluşturan yoğun duygusal tepkileri uyardığını ifade etmiştir (Spielberger ve Vagg, 1995).

Chicago Üniversitesi’nde Brown vd. (1938), sınav kaygısı bulunan öğrencileri tanımlamak için psikometrik bir ölçek geliştiren ilk kişilerdi. Sonuçlar, bu ölçek üzerinde yüksek puan alan öğrencilerin sınavlardan önce gergin olduğunu ve nispeten sakin olanlardan daha kötü performans gösterdiklerini göstermiştir (Spielberger ve Vagg, 1995). 1981’de McKeachie, kaygının öğrencilerin sınıf değerlendirme performansları üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için çalışmalar yaptı. “Kaygı, değerli bir motive edici güç olsa da, eğer çözülemezse performansı engeller” görüşünü öne sürdü (McKeachie, 1951). Araştırmalarında, öğrencilerin sorulara ilişkin yorum yazma fırsatı verildiğinde çoktan seçmeli testlerde daha iyi performans gösterdiklerini gördü. Test performansındaki gelişmelerin öğrencilerin kaygısının azalmasından kaynaklandığını tespit etti (McKeachie, 1951). Buna ek olarak, test durumlarındaki kaygının, kötü performans sonuçlarının tek belirleyicisi olmadığını, ancak kişinin kabiliyetindeki farklılıkların ve yetersiz çalışma alışkanlıklarının da testlerdeki zayıf performansın açıklanmasında önemli olduğunu gözlemlemiştir. McKeachie’nin araştırması, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmalarına yardımcı olmak için test durumlarını değiştirmeye odaklanmıştır. Sınav kaygısının daha yakın zamandaki açıklamaları, bunu, test durumlarında deneyimlenen “duygusal tepkiler ve endişe bilişlerinin sıklığı ve yoğunluğuna odaklanmış durumlara özgü bir kaygı” olarak değerlendirilir (Naveh - Benjamin vd., 1981). Endişe, “bir olayın sonucu hakkında bilişsel kaygı” anlamına gelirken, duygusallık “fizyolojik ve duyuşsal uyarılma”yla ilgilidir (Spielberger ve Vagg, 1995:22).

Literatürde sınav kaygısının öğrencilerin çabalarına dönük etkileri ve de kaygının gösterilen çaba ile ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Wine (1980) bu alanda gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, sınav kaygısının bireyin gayretine ne şekilde etkisinin olduğunu incelerken, dikkat modelini tercih etmiştir. Bu modele göre, sınav

kaygısı yüksek olan kimseler, sınav sırasında dikkatlerini yanlış düşüncelere yöneltirler. Bu nedenle konsantrasyonlarının az bir kısmını sınav ile ilgili olan tepkilere yönlendirirler. Özetle bu durumda bireylerin ortaya koymuş oldukları gayret de azalır. Okul başarısı bağlamında, sınav kaygısının neticelerini inceleyen farklı araştırmalara göre; kaygı seviyesi yüksek olan kimselerin girdikleri sınavları zor olarak anlamlandırdıkları, odaklanma problemleriyle karşılaştıkları ve istenilmeyen düzeydeki gayretleriyle birlikte başarıyı elde edemedikleri belirtilmektedir. Yine, kaynaklarda kaygı düzeyi yüksek olan kimselerin gerekli hazırlıkları tamamlamamaları neticesinde ruhsal yeterliliklerini de değerlendiremedikleri tespit edilmiştir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Sud ve Parabha (1996), kaygı düzeyi yüksek olan kimselerin kaygı seviyesi daha düşük olan kişilere göre, hem akademik beceriler hem de çalışma alışkanlığı hususunda daha düşük seviyelerde olduklarını belirtmişlerdir (Terapötik yaklaşım olarak "worry trait" tekniğini kullanmıştır).

Yüksek öğrenim gören öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygıları ile çalışma teknikleri arasında olan bağlantıları araştırmış olan Rasor ve Rasor (1998)'da bu değişkenlerin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Study Behavior Inventory ve Sarason's Test Anxiety Scale ölçeklerini kullanmışlardır). Çalışma yeteneklerinin yeterli olmaması, öğrencilerin sınav kaygılarını daha da artırmaktadır. Ancak araştırmacıların alanyazına bir diğer katkıları da sınav kaygısını milliyet, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelemeleridir. Araştırma sonucunda kızlardaki kaygı düzeyi genel bir şekilde erkeklere göre daha yüksek bulunmuş, yaş değişkenine göre kaygı düzeyi de artmıştır (Çankaya, 1999).

Yabancı literatürde sınav kaygısının başta akademik performans olmak üzere başka değişkenler ile ilişkisinin incelendiği makaleler de taranmıştır. Gutmann (1987), boşanmış anne-babaların çocuklarında sınav kaygısı ve akademik performansı araştıran bir çalışma yürütmüştür. 15i boşanmış anne-baba, 15i anne babası birlikte yaşayan çocuklardan oluşan toplam 30 kişilik örneklem üzerinde yapılan araştırmanın sonucuna göre, boşanmış anne-babaların çocuklarının sınav kaygısının daha fazla ve akademik başarısının daha düşük olduğu saptanmıştır (Spilberger tarafından geliştirilen Test Anxiety Inventory (TAI) ölçeğinin İbranice versiyonunu kullanmıştır). Benzer bir çalışma yapan Call ve arkadaşları (1994) ise ilkökul öğrencilerinde genel kaygı ve sınav kaygısını farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. 116 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda sınav kaygısı daha düşük olan öğrencilerin not ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buna ek olarak boşanmış anne-babaların çocuklarının akademik not ortalamalarının daha düşük olduğu sonucuna ve kız çocuklarının genel kaygı düzeyinin erkek çocuklarına oranla daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (General Anxiety Scale, Test Anxiety Scale, ve Shyness Scale'dan faydalanılmıştır). Midwestern Üniversitesi'nde psikoloji dersi alan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada 168 örneklem toplanarak öğrencilerin sınav kaygı düzeyi ve akademik performansları arasındaki ilişki çalışılmıştır. Araştırmanın neticesinde, sınav kaygısı fazla olan öğrencilerde akademik performansının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet değişkeni sınav kaygısı ile ilgili anlamlı bir ilişki göstermemiştir (Bu çalışmada araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen Cognitive Test Anxiety scale kullanılmıştır.) (Cassady ve Johnson, 2001).

Pakistan'ın Lahore şehrindeki bir devlet üniversitesinde 414 öğrenci üzerinde yapılan bir başka çalışmaya göre, öğrencilerin sınav kaygısıyla akademik performansı arasında negatif yönlü olan bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılmıştır (Spielberger tarafınca geliştirilen Test Anxiety Inventory (TAI) kullanılmıştır) (Rana ve Mahmood, 2010). Yine İran'da Medical Üniversitesi'nde 150 öğrenci üzerinde yapılan araştırmaya göre sınav kaygısı daha yüksek olan öğrencilerin not ortalamalarının (GPA) daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Demografik Bilgi Anketi ve The Test Anxiety Inventory (TAI) kullanılmıştır) (Dordinejad ve arkadaşları, 2011).

Sarason'a göre (1975), sınav kaygısı yüksek olan kimselerin değerlendirme ortamıyla yüz yüze geldikleri taktirde dikkatlerini başka noktalara odaklaştırma eğilimleri bulunmaktadır. Sarason, burada iki tepki üstünde durmaktadır. İlki, duygusal ve otonomik reaksiyonlar ile alakalıdır. Örnek olarak, fazla terleme, kalp atışlarının yükselmesi benzeri tepkilerdir. İkincisi de bilişsel boyutla alakalıdır. Örnek olarak, sınav esnasında kendilerine "başaramayacağım" ve "ben aptalım" benzeri telkinlerde bulunmaktadır. Bilişsel nitelikteki tepkilerin performans üstündeki negatif tesiri heyecansal ve duyuşsal boyuttan daha fazladır. Wittmaier (1972) ise, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin daha verimli çalışma alışkanlıklarına sahip bulduklarını ve akademik görevleri de zamanında yerine getirdiklerini tespit etmiştir (Brown-Holtzman tarafından geliştirilen Survey of Study Habits and Attitudes SSHA kullanılmıştır).

Dew ve Galassi (1983) yapmış oldukları çalışmada matematik dersinde güçlük çeken öğrencilerin daha fazla kaygı ve de korku duygularını hissettiklerini tespit etmişlerdir. Matematikte zorlanmakta olan öğrenciler içinde kızlar erkeklere nazaran daha çok kaygı taşımaktadırlar. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek ve kız öğrencilerin

..depresyon puanlarının arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (Çalışmada Scholastic Aptitude Test'ten yararlanılmıştır).

Spielberger ve Vagg (1987), sınav kaygısını gidermede bilişsel odaklı olan yöntemlerin, duyuşsal odaklı yöntemlere göre daha etkili olduklarını savunmuşlardır (Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır).

Mwamwenda (1993)'nin 18 - 25 yaş aralığında 132, 26-35 yaş aralığında 267 toplamda 399 üniversite öğrencisi ile sınav kaygılarını ölçmek amacıyla uyguladığı, "Başarı Kaygı Testi"nin sonucunda iki grubun arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Zülemyan (1979), lise birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin haftada birer bir saat olacak biçimde sekiz defada gerçekleştirilen üç çeşit uygulamanın sonucunda, bilişsel davranış değiştirmesi tekniğinin öteki tekniklere göre kaygı seviyesinin düşüşünü daha çok gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bu durum aşırı kaygılı şekilde ifade edilse de öğrenciler, pratik nedenlerden ötürü, sınav kaygı ölçeğinin yerine "Sürekli Kaygı Ölçeği"ne göre gruplandırılmışlardır. Buna rağmen, sürekli kaygı puanları ileri düzeyde olan öğrencilerin sınav kaygısı ve de anlık kaygı puanları yüksek bulunmuştur. Gerçekleştirilen uygulamaların sonrasında ulaşılan bulgularda 3 çeşit kaygı türü puanlarında da düşüş meydana gelmiş; ancak en fazla azalma ise anlık kaygıda görülmüştür (Sürekli Kaygı Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır).

Almaleh (1990), sınav kaygısının azaltılmasıyla alakalı gerçekleştirilmiş olduğu araştırmanın neticelerine göre, bilişsel terapinin, sınav kaygısındaki kuruuntu boyutunu; gevşeme eğitimininse duyuşsallık boyutunu etkilediğini; yine bu çalışmada bilişsel terapinin sınav kaygısının kuruuntu, duyuşsallık ve toplam puanlarına tesirinin gevşeme eğitimine göre daha fazla olduğuna da değinilmektedir (Sınav Tutumu Envanteri, Sınava Hazırlanma Düzeyi Ölçeği, Başarı Güdüsü Envanteri kullanılmıştır).

Başarı (1990)'ın rándom şekilde seçilen üç orta okulun son sınıfında eğitim gören ve 1988 - 1989 eğitim öğretim yılında Fen Lisesi ve Meslek Lisesi giriş sınavlarına başvuran her iki cinsiyetten toplamda 267 öğrenci üstünde yaptığı çalışmada sınav kaygısı seviyesinin durumluk kaygı düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğu; sınav başarısı ile, durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı seviyesi arasında; akademik başarıyla durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygı düzeyi arasında olumsuz yönde ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Sınav Tutum Envanteri ve Durumluk Kaygı Ölçeği kullanılmıştır).

Erkan (1991), orta öğretimdeki öğrencilere ilişkin olarak yaptığı çalışmada, sınav kaygısının özellikle “kuruntu” boyutu ile ilgili puanlarındaki yükselişle üniversite sınavı ham puanlarındaki düşüşün benzerlik oluşturduğunu ifade etmiştir. Yine çalışma gayreti seviyesi, başarı ile başarıya yönelik güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin üniversite sınavında bu alanlarda istediği puanı elde edemeyen öğrencilerden daha fazla puan elde ettiklerini tespit etmiştir (Çalışmada Spielberger'in Sınav Kaygısı Envanteri, Raven'in Düşünme Gücü Ölçeği İlerlemeli Matrisler Dizi II formu, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, Başarı Güdüsü Envanteri kullanılmıştır).

Çavuşoğlu'nun (1993) Anadolu Liseleri sınavına giren öğrencilerin sınavdan önceki anlık kaygı düzeylerinin sınav başarılarındaki etkisini incelediği çalışmasında, inceleme grubunda olan 131 öğrenciden 114'ünün anlık kaygılarının düşük ve de orta düzeyde olduğunu, ancak 17 öğrencinin kaygı düzeyinin yüksek olduğunu saptamıştır. Kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin de yüzde 38'i girdikleri sınavda başarılı olmuş, yüzde 62'lik kısmı ise başarılı olamamıştır. Bu bulgular, cinsiyet faktörüne göre gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda da yine buna yakın bulunmuştur. Bulgulardan çıkarılan sonuçların neticesinde; kaygı düzeyinin başarıda kritik bir tesirinin bulunmadığı, bireylerin arzusu, isteği, becerisi, gayreti ve öğrenmeleri gibi etmenlerin kaygı seviyesinden daha çok tesiri bulunduğu neticesine ulaşılmıştır (Spielberger'in Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır).

Bilgin (2001), Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki başlıklı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; sürekli kaygı puanlarıyla benlik saygısı puanlarının arasında negatif yönlü istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sürekli kaygı puanları yükseldikçe benlik saygısına ait puanlar düşmektedir (Spielberger Durumluk/Süreksiz-Sürekli Kaygı Envanteri ile Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır).

Koçkar, Kılıç ve Şener (2002), İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı isimli çalışmalarında, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin başarılarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin değerlendirilerek tedavi edilmelerinin başarı düzeylerini artıracaklarını tespit etmişlerdir (Öğrencilere Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır).

Lüle (2002) “lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; lise mezunu olup da yüksek öğrenime hazırlanan gençlerin sürekli kaygı

düzeyleriyle ilişkili özerklik, tutum ve değerlerde özerklik, çatışmasız bağımsızlık ve ilişkililik boyutları ile negatif yönlü ilişki mevcuttur. Buna karşın sürekli kaygı düzeyleriyle ayrışma düzeyinin arasında ilişki bulunmamaktadır. Genel olarak sürekli kaygı seviyesi arttıkça özerklik düzeyi düşmekte sürekli kaygı azaldıkça ise özerklik düzeyi yükselmektedir (Related Autonomy Scale ve Situational-Continuous Anxiety Inventory kullanılmıştır).

Şahin ve ark. (2006) orta öğretimdeki öğrencilerle yapmış oldukları bir araştırmada, öğrencilerde yüksek düzeyde sınav kaygısının bulunduğunu ve de bu kaygının sınava girmeden arttığını tespit etmiştir (Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği kullanılmıştır). Yıldırım'ın (2007) yaptığı çalışmada, bireylerin yüzde 46'lık bölümünün yoğun seviyede sınav kaygısını yaşadıklarını ortaya koymuştur (Sınav Kaygısı Envanteri, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği kullanılmıştır).

Yıldırım ve Gözüyeşil (2011) son sınıf lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyi üzerindeki aile faktörünü ve diğer değişkenleri araştırmışlardır. Örneklem Adana ve Niğde'den toplanan 256 öğrenci dahil edilmiştir. Yürütülen çalışmanın sonunda öğrencilerin sınav kaygısının cinsiyet ve öğrencilerin bölümüne göre bir farklılık göstermediği sonucuna erişilmiştir. Ayrıca maddi durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak aile tutumlarının öğrencilerin sınav kaygılarını farklı düzeylerde etkilediği ancak içlerinde "ailenin geleceğe yönelik beklentileri" faktörünün öğrencilerin sınav kaygı düzeyini en çok yükselten faktör olduğu bulgulanmıştır (Aile Temelli Sınav Kaygısı Ölçeği (ATSKÖ) kullanılmıştır).

Güler ve Çakır'ın (2013) son sınıf lise öğrencileri ile ilgili yaptığı araştırmada ise öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve algılanan anne-baba tutumunun etkisi incelenmiştir ve araştırmanın sonucunda lise son öğrencilerinin cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve annenin sıkı denetim kontrol tutumunun, sınav kaygısı toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür (Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği kullanılmıştır).

Bir başka çalışmada ise Başol ve Zabun (2014) ortaokul son sınıf öğrencilerin ana-baba tutumunun, mükemmeliyetçilik seviyelerinin ve dersane öğrencisi olup olmamalarının sınav kaygısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. SBS sınav başarısını ortaokul öğrencilerinin SBS başarılarını yordamada dershaneye gitme durumlarının,

mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı seviyelerinin etkisini incelemektir. Yapılan çalışma sonucunda başta dersane öğrencisi olup olmamanın sınav kaygısını yordamada en önemli değişken olduğu ve dershaneye gitmeyenlerin sınav kaygısı düzeyinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Buna ek olarak mükemmeliyetçilik, ebeveyn tutumu ve sınav kaygısının SBS başarısını yordadığı bilgisine ulaşılmıştır (460 örneklem üzerinde yapılan araştırmada Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır).

Yolcu (2014) ise Konya ili ve ilçelerini temsil ettiği düşünülen özel dersanelerden rastgele örneklem ile 390 öğrenciye ulaşmış, öğrencilerin sosyo-kültürel aile yapısı ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına ne düzeyde etki ettiğini araştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik durumu düştükçe, sınav kaygılarının arttığı bulgulanmıştır (Anne Baba Tutumları Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır).

Tugan (2016) İstanbul Fatih Lisesi 9.sınıf öğrencileri üstünde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin uygulandığı çalışmada toplam 70 örneklem toplanmıştır. Uygulanan korelasyon analizi sonrasında, akademik başarı ve sınav kaygısı arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin akademik başarıları üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Eser ve Burdur (2017) ise bir meslek yüksekokulundan 320 kişilik örneklem toplayarak yaptıkları çalışmanın sonucunda kız öğrencilerdeki sınav kaygı düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır. Buna ek olarak anne-baba medeni durumu evli olan öğrencilerin, anne-babası ayrı yaşayan öğrencilere oranla sınav kaygı düzeyinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır (Ayrancı ve Öge (2011) Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır).

1.3. Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançlar, kişinin ruhsal sağlığını olumsuz şekilde etkileyerek kişisel hedeflerden uzaklaştıran katı, gerçeklikle bağlantısı olmayan, mantık dışı inançlardır (Ağır, 2007). A. Ellis'e göre, mantıksız düşünceler bireylerin mutluluklarını ve yaşama dair olan hedeflerine ulaşmayı engelleyen ve karışıklık oluşturan düşünceleri içermektedir.

Akılcı olmayan inançlar, asıl hadise ve de durumlara dayanmamakla beraber dogmatik ve mutlak oldukları için kesinliğe ve tartışmaya imkan vermezler. Bu inançlar böylelikle uygun olmayan neticelere yani geçerliliği olmayan beklentilere neden olarak

gerçekleşir, devamlı abartılır ve de aşırı genellemeler yapılır. İlâveten öfke, depresyon, kaygı benzeri sağlıksız negatif duygulara sebep olarak duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçların işlevselliğinin yitirilmesine neden olur (Wilde, 1992:84). Kendisi, başkaları ve dış dünyayla alakalı akılcı olmayan isteklerde bulunurlar (Dryden ve Neenan, 2004). Bu tür inançlara sahip olan kimseler, ihtiyaçlarına dönük seçimlerinde kati ve mecburiyeti yansıtan ifadeleri kullanırlar. Bu ifadelerse akılcı olmayan 3 farklı tutuma neden olur: Felaketleştirme (içinde bulunulan durumu olduğundan daha kötü karşılama ve neticelerini abartma), tahammülsüzlük (kişinin istemediği bir durum ile karşılaşmasında veya karşılaşma ihtimalinin olmasında hiçbir şeyin iyi olmayacağı inancı) ve kınama/suçlama (kişinin başarısızlıkla karşılaştığında kendisini ve başkalarını haksız şekilde eleştirmesi ve yaşadığı dünyayı da kötü ve yaşanmaz bir yer şeklinde algılaması) tutumları ile karşılaşılabilir (Dryden ve Ellis, 1988).

İç tutarlılığa sahip bulunmayan (mantıki olarak tutarlı olmayan), gerçekliğe uymadığı için de deneysel şekilde ispat edilemeyen dogmatik ve mutlak, kişiye acı veren veya işlevselliğini bozan ve bununla beraber problem çözebilmeye yetilerinden de mahrum bırakan, kişiyi hedeflerinde uzaklaştıran, psikolojik rahatsızlıklara neden olabilen düşüncelerdir (Köroğlu, 2017:56).

Akılcı olmayan inançların genel olarak ortaya çıkan özelliklerini şu şekilde ifade etmemiz mümkündür (Bridges ve Sanderman, 2002):

- Talepkarlık: Bireyler “malı” ve “meli” gibi ifadeleri bulunduran cümleleri oldukça kullanmaktadırlar. Bu açıdan bu bireyler isteklerinin karşılanması açısından ısrarcı, emredici olmaktadır. Bu unsurlar dışında “hoşgörüsüzlük”, “mükemmellik” ile “olağanüstülük” unsurları da bu özelliği ortaya koymaktadır.
- Aşırı Genelleme: Bu özellik kapsamında bir öğeyle alakalı bir nitelik bütünü tamamında da bulunmaktadır inancı yer almaktadır. Herhangi bir öğe, tutum ve davranışla alakalı varılan yargı, tamamının farklı özelliklerine bakmadan, tamamıyla alakalı bir yargı olarak kabullenilmektedir. Söz konusu inançta durumun birkaç parçasına bakarak bütün hakkında genellemelere ulaşılmasıdır.
- Kendini Derecelendirme: Belli bir mantığa dayanmayan kendini derecelemenin olumsuz üç etkisi vardır. Bunlar; enerjinin ve zamanın boş kullanılması, mükemmeli isteyerek performansı karmaşık hale getirmek ile tutarsızlık eğilimi içerisinde olmaktır. Bunun sonucunda birey boşa çabalamış olacaktır.

- **Mevcudu Kötüleştirme:** Mevcudu kötüleştirme talepkar olmaya yönelmektedir. Biri arzuladığı ögeye erişememişse bu durum aşırı korkunç, kötü bir olay olmaktadır. Bu inanç akılcı şekilde sorunların çözülmesini engellemekle beraber duygusallığın gereksiz yere artmasına da neden olmaktadır.
- **Yükleme Hataları:** Kişinin kendisinin ve diğer insanların davranışlarının sebeplerini dışsal sebeplere veya kişinin kendisine bağlaması anlamına gelmektedir. Bireyin birini veya kendisini haksız yere suçlaması bir yükleme hatası olmakla beraber, bu yükleme hataları bireylerin ruhsal sorunlar çekmesine de neden olmaktadır.

Akılcı olmayan inançları, devamlı tekrarlanan bir alışkanlık şeklinde uzun yıllar boyunca karşımızda görmekteyiz (Ortakale, 2008:38). Bu inançlar, öncelikle aşağıdaki gibi on bir madde şeklinde belirlenmiştir (Ellis, 1962; Ellis, 1973; Dryden ve Ellis, 1988):

- “Toplumun içerisinde herkes tarafınca sevilmesi ve de onay görmeliyim.” Ulaşılması olanaklı olmayan bu düşünce akılcılığa oldukça uzaktır. Kişiler başka insanlar tarafınca sevilme ve beğenilme istemekle beraber, akılcı olan bir kimse buna ulaşabilmek adına ilgileri ve de isteklerinden vazgeçmez. Kişi eğer bu düşüncesine dönük çok fazla gayret gösterir ise kendisine zarar vermeye başlar.
- “Kendimi değerli görebilmem için, mükemmel seviyede başarılı, yeterli ve kabiliyetli olmalıyım.” Bu düşünceye sahip olan bireyler, kendilerini başarısız ve de küçük görmeye başladıkları gibi psikosomatik problemler de yaşayabilirler. Akılcı düşünen kişi, başkalarına göre en iyi ve en mükemmel olanı yapmanın yerine, kendisi adına iyi olanları yapmayı tercih eder.
- “Kimi insanlar kötü ve yanlış düşüncelere sahiptir, bu sebeple suçlanma ve de cezayı hak ederler.” Doğru ile yanlışın net bir ölçütü olmaması sebebiyle böylesi bir düşünce akılcı değildir. Her insan, bazen hata yapabilir, bunun neticesinde bireyleri aşağılayıp suçlama daha kötü duygulara sebep olabilir. Akılcı kişi, hatalar karşısında kendisini ve de başkalarını suçlamanın yerine, davranışını düzeltmeye ve geliştirmeye çalışır. Bir hatası sebebiyle suçlanıp ayıplandığında kendisini değersiz görmez.
- “Hadiseler, benim istediğim şekilde kontrolüm altında gelişmezse bu çok kötü bir durumdur.” Her insan, yaşamın değişik aşamalarında engellenmeler ile karşılaşabilir. Karşılaşılan her engel sebebiyle duygusal rahatsızlıklar geliştirmek gerekli değildir. Akılcı birey, hoş olmayan hadiseleri farklı şekilde tanımlar,

sonuçlarıysa adeta bir felaketmiş gibi çok abartılı yorumlar ile ele almaz; nitekim şunu bilir ki verilecek olumsuz tepkiler sonucu değiştirmeyecektir.

- “Duygusal problemlere genellikle dış faktörler neden olur. Kişilerin fonksiyonel olmayan duygu ve davranışlarını arttırma veya azaltma yetisi bulunmamaktadır.” Kişi, kendisi dışında meydana çıkan hadiseler neticesinde üzülebilir fakat tepkilerini değiştirebilme yetisi de bulunmaktadır. Akılcı düşünen bireyler, duygusal vaziyetinin çevresel olaylardan ziyade içsel bir bakış açısı ya da yorumlamadan kaynaklanmakta olduğunu bilir ve de ona göre hareket eder.
- “Tehlikeli ve de korku verici şeyler üstünde devamlı kafa yormalı, kaygılanmalı ve bu tür şeylerin yine olabileceği hususunda zihnimi meşgul etmeliyim.” Meydana gelebilecek tehlikeli hadiseler hakkında sürekli tetikte bekleme daha çok kaygıya neden olmakla beraber akılcı olmayan bir düşünceyi meydana çıkarır.
- “Yaşamdaki kimi güçlükler ve sorumluluklar ile yüzleşmektense, onlardan kaçınma daha kolay bir durumdur.” Meydana gelen çeşitli problemlerden kaçınma, bireyin kendisine duymuş olduğu güvenin azalmasına ve de tatmine dair duygularının olumsuz şekilde etkilenmesine neden olabilir. Akılcı düşünen bireyler, problemler ve sorumluluklarının üstüne giderek, reelde olanı olduğu şekilde yorumlayıp mücadelede bulunmayı daha mantıklı bulurlar.
- İnsan başkalarına bağımlı durumdadır ve kendisinden daha güçlü, güvенеbileceği kimselere gereksinimi bulunmaktadır.” İnsanlarda aşırı bağımlılık seviyesi, kişisel davranma ve kendini ifade gücüne mani olacağından başarısızlık ve güvensizlikleri meydana çıkarır. Akılcı düşünebilen insanlar, gerek duyduklarında başka kimselerden yardım alınması gerektiğini bilir, fakat bunu yaparken bireyselliklerini de unutmazlar.
- Kişinin mevcut davranışlarının belirleyicisi geçmiş yaşantısıdır.” Geçmişte yaşanan hadiseler yaşamımızı güçlü bir şekilde etkileyen şey/durumlar, benzer etkilerini ileride yaşayacağımız yaşamımızda da gösterir. Akılcı düşünebilen kişi, geçmişin üstüne giderek ve de öğrendiklerini analiz ederek şu andaki olumlu olmayan davranışlarını değiştirme mücadelesinde bulunur.
- Kişi, başkalarının sıkıntılarına ve rahatsızlıklarına üzülmemelidir.” Başka kimselerin yaşamlarını kontrol edebilme gücümüzün olmamasından dolayı, yapabilecek bir şey de yoktur. Başka kimseler üzülür iken onların sıkıntısının çözümüne yardımcı

olma; şayet durumunda bir farklılık olmuyor ise olduğu gibi kabul etme akılcı bir davranış olacaktır.

- “İnsan problemlerinin değişmez, kesin ve de mükemmel çözümleri bulunmaktadır. Bunlar eğer ortaya çıkarılamaz ise netice bir felaket olur.” Böylesi bir çözümü bulmanın olanağı olmadığı için netice de başarısızlık olacaktır. Bir diğer deyişle, mükemmel çözümü arama girişimleri daha da zayıf olan çözümlere sebep olacaktır (Kılıçarslan, 2009:61).

1.3.1. Akılcı olmayan inançlarla ilgili yapılmış çalışmalar

Literatürde Akılcı olmayan inançlar hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında; Aydın (1990), yaptığı araştırmada 338 üniversite öğrencisi ile bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada depresyon, duygu durumu ve olumsuz otomatik düşünce seviyeleri ile akademik başarı ile ilişkisi karşılaştırılmıştır. Verilere göre olumsuz otomatik düşünceyle depresyon değişkenlerinde anlamlı ve doğrusal bir bağ görüldüğü saptanmıştır. Olumsuz otomatik düşünceler ile akademik ortalamalar arasında ters yönde zayıf fakat anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilip depresyon seviyesiyle akademik başarı değişkenlerinde ters yönde zayıf fakat anlamlı ilişki görülmüştür (Beck Depresyon Ölçeği BDÖ ve Otomatik Düşünceler Ölçeği ODÖ kullanılmıştır).

Öztütüncü (1996), yaptığı araştırmasında lise ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulama yaparak liseli öğrencilerdeki olumsuz olan otomatik düşünceleri ana-baba tutumları ile aile ilişkileri boyutunda değerlendirmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında aile içinde birliktelik ve beraberlik seviyesini alt düzeyde idrak eden liseli öğrencilerin olumsuz olan otomatik düşünceleri, aile içi ortamda birlik beraberlik düzeyini yüksek ve orta düzeyde idrak edenlerin olumsuz olan otomatik düşüncelerinden daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Lise 2.sınıf öğrencilerin annelerinin bakıldığında çocuk yetiştirme tutumunu aşırı koruyucu düzeyde algılamaları lise öğrencilerinin olumsuz olan otomatik düşüncelerinde etki etmediği fakat demokratik olarak ele alınan liseli öğrencilerin olumsuz olan otomatik düşüncelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görüldüğü saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ana-baba depresyon düzeyi ve geçimsizliği ile olumsuz olan otomatik düşünceler arasında başka aynı yönde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (Akılcı Olmayan Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır).

Yurtal (1999), yaptığı araştırma 560 üniversite öğrencisini ele almış, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını araştırmıştır. Akılcı olmayan inançlardan suçlama eğiliminde cinsiyet arasında fark görülmüş ve erkeklerde suçlama eğilimi kadınlara oranla daha güçlü çıkmıştır. Sosyal bilimleri bölümünde okuyan öğrencilere göre irrasyonel inançları onay ihtiyacı puanları anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Ana-Baba Tutum Envanteri kullanılmıştır).

Bilge ve Arslan (2000), ise ele aldığı araştırmada irrasyonel fikir seviyeleri birbirinden değişik 767 üniversitede eğitim gören bireylerin problem çözme becerileri düzeylerinin birkaç parametre üzerinden fark gösterip göstermediğini tetkik etmiştir. Çalışma verilerinden yola çıkarak, öğrencilerin ailelerinin kazandıkları gelir ile idrak ettikleri akademik başarı düzeyleri yükseldikçe, eğitim gördükleri bölümü daha çok sevdiğince ayrıca yerleşim biriminde mantıkdışı düşünce seviyeleri azaldıkça problem çözme becerilerini daha iyi çözebildikleri bulunmuştur (Akılcı Olmayan Düşünceler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır).

Aysan ve Bozkurt (2000), Yaptıkları araştırmada 302 üniversite öğrencisine yapılan kaçınma stratejisinin kullanımının olumsuz otomatik düşüncelere bulundurma ve orta yüksek aşamada depresif olma ile anlamlı ilişki olduğu saptanmaktadır (Başarı Stratejileri Ölçeği (BSÖ), Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Geliştirilmiş Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ- G) kullanılmıştır).

Demir (2003), üniversitede eğitim gören bireylerde irrasyonel inançlarını birkaç değişkenler üzerinden açıkladığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin kadın erkek, akademik alan ve sınıf kademesi ile denetim odağı değişkenleri baz alınarak Akılcı Olmayan İnançların toplam puanları, duygusal sorumsuzluk, suçlama eğilimi, bağımlı olma, aşırı kaygı, çaresizlik mükemmeliyetçilik alt ölçek puanları üzerinde eş etkisi anlamlı bulunmadığı açıklanmıştır. Yalnızca cinsiyet ile denetim odağının akılcı olmayan inançlar onay ihtiyacı ve yüksek beklentiler alt ölçek puanlarının ortak etkisinin anlamlı olduğunu dile getirmiştir (Rotter'in İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır).

Can (2009), tarafından ele aldığı araştırmada üniversite öğrencilerinin mantıkdışı inançları ve karar verme stillerini çalışmıştır. Araştırma sonucunda karar göstermede özsaygı, kaçınan, dikkatli ve erteleyici karar verme biçimi seviyelerinin kız ve erkeklere göre farklılık ifade etmediği fakat üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili düzeyleri arasında kız ve erkeklere göre anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmektedir

Ayrıca kız öğrencilerin panik karar verme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır).

Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil (2009), yaptıkları çalışmada 601 üniversite öğrencisine uygulamışlardır. Yapılan çalışmada benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları bakımından stresle başa çıkma yöntemleri araştırılmış ve öğrencilerin akılcı olmayan seviyeleri arttıkça problem odaklı başa çıkma davranışlarının da arttığı görülmüş ve araştırmacılar akılcı olmayan inançlarının bulunmasının stres durumlarını güzel bir şekilde iyileştirmesini olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur (Stresle Başa çıkma Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği kullanılmıştır.)

Hamamcı ve Çoban (2012), ise yaptıkları çalışmada lise eğitimi gören 282 öğrenci ile akılcı olmayan inançların mesleki olgunluk ve kararsızlık ile olan ilişkisini çalışmış ve yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin mesleki seçim sürecinde, mesleki olgunluk ve kararsızlığın meslek seçimine karşı oluşan akılcı olmayan inançların etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir (Mesleki Olgunluk Ölçeği, Mesleki Kararsızlık Envanteri ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır).

Güler ve Çakır (2013), Lise son sınıf 418 öğrenci ile araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada sınav kaygıları üzerinde cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve anne baba tutumlarının etkisi incelenmiş araştırma sonucunda sınav kaygısı ve sınav kaygısının alt boyutu olan kuruntu ve duygusallık düzeylerinin yordayıcısının akılcı olmayan inançlar olduğu görülmüştür (Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği kullanılmıştır).

Kodan (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada akılcı olmayan inanç ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi taramak istemiştir. Çıkan bulgulara göre üniversite öğrencilerinin irrasyonel inanç aşamaları ile umutsuzluk ve algılanan yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki görüldüğü ortaya çıkmıştır ama üniversite öğrencilerinin irrasyonel inanç seviyeleri ile idrak edilen sosyo-ekonomik seviyeleri ve ebeveyn eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmediği tespit edilmiştir (Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ) kullanılmıştır).

Küçük, Gür, Şener, Boyacıoğlu ve Çetindağ (2016), yaptıkları çalışmada depresyon ve irrasyonel inançların ilişkisini çalışmış ve araştırma sonucunda mantıkdışı inançların bilişsel kuram ve terapide belirleyici bir rol aldığı ve depresyon ile ilişkisi

olduğu ortaya çıkmıştır (Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Yetişkin ve Ergen Formu, Benmerkezlilik Ölçekleri Yetişkin ve Ergen Formu kullanılmıştır).

Lorcher (2003), tarafından yapılan araştırmada üniversitede eğitim gören bireylerin irrasyonel inançları ile kaygı seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma verilerinden ulaşılan bulgulardan yola çıkarak mantıkdışı inançlar ile kaygı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Worry Domains Questionnaire ve Irrational Beliefs Inventory kullanılmıştır).

Wong (2008), ise yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerin sahip olduğu sınav kaygısı ile akılcı olmayan inançlar ve bilişsel problemlerin ilişkisi araştırılmış araştırma 138 üniversite öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Araştırma bulgularına göre; akılcı olmayan inançlar, sınav kaygısı ve işlevsel olmayan tutumlar ve olumsuz otomatik düşünceler gibi bilişsel problemler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş bunun yanında da üniversite öğrencilerinin kendileri hakkındaki kötü düşünceleri sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (The Achievement Anxiety Test (AAT) kullanılmıştır).

Craciun (2013), yaptığı araştırmada 15-17 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan 124 öğrencinin bilişsel davranışçı terapi programının uygulamanın mükemmeliyetçilik, akılcı olmayan inançlar ve stres düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemenin sonucuna göre; bilişsel davranışçı terapi programı mükemmeliyetçilik, stres düzeyleri ve mantıkdışı inançları azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (The Dysfunctional Attitudes Scale (DAS) kullanılmıştır).

Dumitru, Mocanu, Mihoc, Grădinaru ve Pănescu (2014), ise yaptıkları çalışmada yaşları 17-21 arasından oluşan gruptan ele aldıkları verilere göre ergenlerin ve genç yetişkinlerin arasındaki anksiyete ve depresif belirtilerin düzeyini cinsiyete göre farklılığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre stres ve kaygı düzeyinde belirgin cinsiyet farklılığının varlığının yanında aşırı endişe ve kaçınılması gereken eğilime ilişkin mantıkdışı inançlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (DASS21 (Depression, Anxiety, Stress Scales) ve Irrational Beliefs Inventory (IBI) kullanılmıştır).

Mahfar, Aslan, Noah, Ahmad, Marzuki, ve Jaafar (2014), yaptıkları çalışmada Malezya'daki bir yatılı okulda eğitim gören öğrencilerin duygusal eğitim modülünün akılcı olmayan inançlar ve stres üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırmada yapılan ön ve son test uygulamaları sonucunda akılcı olmayan inançların ve stresin daha aza indirilmesinde

etkili olduğu görülmüştür (Students Beliefs Questionnaire ve Students Stress Questionnaire kullanılmıştır).

1.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramı

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), temelde insanların duygu, düşünce ve davranışları arasındaki etkileşimin ve karşılıklı nedensellik ilişkisinin vurgulandığı bir terapi yaklaşımıdır (Gençtanırım ve Voltan - Acar, 2007). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin kurucusu olan Albert Ellis, başlangıçta psikanaliz üzerine çalışmalar yürütürken; daha sonraları psikanalizin bilimsel olmayan ve yüzeysel bir terapi şekli olduğunu düşünerek 1955 yılında birçok sistemden yararlanarak temelini duygusal rahatsızlıklarda bilişsel süreçlerin rolünü vurgulayan bilişsel davranışçı terapilerin oluşturduğu ADDT kuramını geliştirmiştir. Ellis başlangıçta kuramını Akılcı Terapi (Rational Therapy-RT) olarak adlandırmış, daha sonra Akılcı-Duygusal Terapi (Rational Emotive Therapy-RET) şeklinde değiştirmiştir. Yaptığı araştırmalar sonucunda duygu, düşünce ve davranışların birbirlerinden ayrılamayacağına karar vererek kuramın adını son bir değişiklikle 1993 yılında Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (Rational Emotive Behavior Therapy- REBT) şeklinde değiştirmiştir. Aslında bu terapinin temelleri Konfüçyus, Buda, Epiktetos, Markus gibi filozoflara dayanmaktadır. MS. 1. Yüzyılda Epiktetos'un "Egkhairidion" adlı eserinde "İnsanları endişendiren olan biten değil, olan bitenle alakalı inançlarıdır" sözleri ADDT'yi destekler niteliktedir (Corey, 2008:89). Bu kurama göre, kişilerin işlevselliğinde sahip olunan üç temel boyut duygular, düşünceler ve davranışlardır. Bu üç bileşen birbiri ile etkileşim halindedir ve birinde olan değişiklik, diğer ikisini de etkileyecektir. Bu kuram duyguların temel belirleyicisinin düşünceler olduğunu, psikolojik rahatsızlıkların temelinde akılcı olmayan inançların olduğunu, başa çıkma yolunun bu akıldışı düşünceleri değiştirmekten geçtiğini, bu akılcı olmayan düşüncelerin genetik veya çevreden etkilenebileceğini, davranışlarımızı geçmişten ziyade bugünün belirlediğini ve en önemlisi de bu akılcı olmayan düşüncelerin değiştirilebileceği ilkelerini benimsemiştir (Köroğlu, 2014:103)

ADDT'ye göre günlük hayatta insanlar birçok olayla karşılaşır ve çok farklı uyarılara maruz kalırlar ve bu olaylardan sonra bazı yorum ve değerlendirmelerde bulunurlar. Ellis'e göre insanlar bu yorum ve değerlendirmeleri akılcı ve akılcı olmayan inançların oluşturduğu inanç sistemlerine göre yaparlar. ADDT insanların sahip oldukları bu akılcı ve akılcı olmayan inançların üzerine kurulmuştur. Akılcı inançlar; gerçekleri

çarpıtılmaz, mutlakçı değillerdir ve insanların amaçlarına ulaşmalarına yardım eder. Akılcı olmayan inançlar ise gerçekleri çarpıtırlar, mutlakçıdırlar, duygusal rahatsızlıklara neden olurlar ve böylece insanların amaçlarına ulaşmalarını engeller (Türkçapar, 2011:145).

ADDT'nin temel varsayımı bilişsel terapilerde olduğu gibi duygu-davranış-düşünce üçlüsüne odaklanan; kişileri üzen şeyin yaşanılan olay olmayıp, olaya yüklenen anlam olduğu ve bu düşüncelerinde davranışları etkilediğidir. Yine Ellis insanların kendi kendilerini eleştiren iç konuşmalarını; sevme, sevilme, beğenilme gibi temel duygusal ihtiyaçlarının olduğunu da dile getirmiştir (Ellis ve Dryden, 1997:41).

Ellis (1999). insanların amaçlarını, değerlerini ve isteklerini büyük oranda anne babalarından ve kültürlerinden öğrendiklerini ancak insanları kendi elleriyle duygusal rahatsızlıklara iten asıl nedenin öğrendikleri bu istek, amaç ve değerler değil bunları mutlakiyetçi ve gerçekçi olmayan zorunluluklara, yani "-meli, -malı" lara dönüştürmeleri olduğunu ifade eder. Özellikle çocukluk çağı boyunca anne baba tarafından onaylanan ve ödüllendirilen, işlevsel duygu, düşünce ve davranışların yanında; işlevsel olmayan ve onaylanmayanlar da çocuk tarafından kabul edilir. Bunun yanında çocuklar kötüyü ve yanlış başarısız olduklarında ve anne babaları ve diğer insanlar tarafından reddedildiklerinde öğrenirler. Bu deneyimlerden sonra çocuklar "hatalı davranmaması gerektiğini; aksi takdirde kötü bir insan olacağını" düşünür ve bu şekilde akılcı olmayan inançlar kazanılmaya başlar.

ADDT'nin temel varsayımları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ellis, 1995):

- İnsanlar akılcı ve akılcı olmayan düşünme potansiyeliyle dünyaya gelmektedirler. İnsanların kendini korumaya, kendini değerlendirmeye, hata yaparak öğrenmeye karşı yatkınlıkları olduğu gibi kendini yenilgiye uğraticı davranışlara, düşünmekten kaçınmaya, ertelemeye, aynı hataları tekrarlamaya, tahammülsüz ve mükemmeliyetçi olmaya karşı da yatkınlığı vardır.
- İnsanların akılcı olmayan düşünme potansiyelleri, kendilerine zarar verici alışkanlıkları ve tahammülsüzlükleri büyük oranda aileleri ve kültürel çevreleri tarafından pekiştirilir.
- İnsanların duygu, düşünce ve davranışları birbirleriyle eşgüdümlü olarak hareket eder. Nadiren bir duygu veya davranış düşünce olmadan ortaya çıkar.
- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tekniklerin her hangi birini kullanarak insanlara yardımcı olmaya çalışan birçok psikoterapi yaklaşımı olmasına rağmen tam

anlamıyla en etkili, ve faydalı psikolojik yardımı sunan yaklaşım Akılcı Duygusal Davranışçı Terapidir.

- ADDT danışmanları danışanla danışman arasında mutlaka sıcak bir ilişkinin olması gerektiğine inanmazlar. Onlar danışanlarını koşulsuz kabul ederler ancak onların davranışlarındaki eksikliklere de dikkat çekerler. ADDT insanların hata yapabileceklerini kabul eder.
- ADDT'nin genel amacı sadece belirtileri gidermeye çalışmak değil; onları ortaya çıkaran faktörleri en aza indirmeleri için insanlara yardımcı olmaktır. Örneğin, bir kişi başarısızlık korkusu yaşıyorsa danışman sadece bu korkuyu ortadan kaldırmaya yönelmek yerine; kişinin bu korkusunun oluşmasında etkili olan felaketleştirme eğilimini en aza indirmesine yardımcı olmaya çalışır. ADDT aynı zamanda duygusal rahatsızlığa neden olan bazı temel değerlerini sınamaları ve değiştirmeleri için insanlara yardım etmek üzerine kurulmuştur.
- ADDT insanların işlevsel olmayan duygusal problemlerine (C) sadece harekete geçiren olayın (A) değil, asıl olarak kişinin o olay hakkındaki inancının (B) neden olduğunu varsayar.
- ADDT insanların doğuştan yapıcı ve yaratıcı olduklarını, işlevsel olmayan düşünce, duygu ve davranışları üzerinde düşünme, kendilerini yenilgiye uğratan yolları yeniden yapılandırma becerisi ve eğilimine de sahip olduklarını ifade eder. Ancak insanlar bir kere kendilerini altüst ettiklerinde sonucunda yaşanan olumsuz duygular o kadar güçlüdür ki bunlar insanların yeniden yapılandırma becerilerini engelleyebilirler.

Özetlenecek olursa, ADDT'ye göre insanlar akılcı ve akılcı olmayan düşünme potansiyeliyle dünyaya gelirler. İnsanların düşünce, duygu ve davranışları karşılıklı etkileşim halinde meydana gelir. Ayrıca insanlar duygusal ve davranışsal rahatsızlıklarından kendileri sorumludurlar. Bu yüzden danışanın rahatsızlıklarının giderilmesi için gönüllü olması ve bu konuda çalışması şarttır (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007).

ADDT'nin temel amacı; temelinde semptomla neden olan eğilimlerini en aza indirgeme yolunda kişiye yardımcı olmakla birlikte, mantıklı ve yaşamında sağlıklı uygulayabileceği davranışlar ile düşünce kalıplarını öğretmek hayata geçirebilmesini sağlamaktır. ADDT temel bileşenlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir: (Corsini ve Wedding, 2012)

Ellis'in ADDT'sinde temel felsefesinde "Dünya ve yaşanan olaylara daha sağlıklı ve doğru bakmanın bir yolu var" düşüncesi vardır. ADDT'nin çekirdeğini oluşturan mantıksız inançların mantıklı olanlarla değiştirilmesi fikri bu cümleyi desteklemektedir. Örneğin; "Patronum beni sevmeli" şeklinde akılcı olmayan bir inanç "Patronumun beni sevmesini isterdim fakat sevmek zorunda değil" şeklindeki akılcı bir inanca dönüştüğünde, olaylara çok daha sağlıklı bakabilmek mümkün olacaktır (Dryden, 2011). Kişinin sahip olduğu bu otomatik düşüncelerin oluşumuna aracılık eden bilişsel çarpıtmalar mevcuttur. Bunlar: (Leahy, 2015:64)

- Beyin Okuma: İnsanları kendisine yönelik ne düşündüklerine dair elde kanıt olmamasına karşın, karşı tarafın ne düşündüğünü bildiğini varsaymak. "Benim başarısız biri olduğumu düşünüyor."
- Falcılık: Yakında kötü bir şey olacak ya da her şeyin daha kötüye gideceğine dair önceden geleceği öngörmek. "Bu sınavdan kalacağım."
- Felaketçilik: Gerçekleşmiş ya da henüz gerçekleşmemiş olan durumlara yönelik oldukça kötü ve korkunç olacağına dair inanç geliştirmek. "Başaramazsam çok kötü şeyler olacak"
- Etiketleme: Olumsuz ve hoş olmayan özellikleri kişinin kendisine veya başkalarına yakıştırması. "Ben istenilmeyen biriyim" ya da "O çok kötü biri."
- Olumlu Şeyleri Önemsizleme: Kişinin kendisinin ya da başkasının gerçekleştirdiği, başardığı veya baş edebildiği durumları küçümsemek. "Zaten yapılması beklenen bir durum, büyütme gerek yok" , "Bu başarıyı herkes elde eder, bana özgü değil."
- Olumsuz Filtre: Kendisine karşı yapılan ya da söylenen olumlu şeyleri görmezden gelip, sadece olumsuzları dikkate almak. "Beni zaten kimse sevmiyor."
- Aşırı Genelleme: Yaşanan tek bir olumsuz olayın sonucunu, genele yaymak. "Her zaman benim başıma geliyor."
- İki Uçtan Birinde Düşünme: Olay ya da insanlara hep ya da hiç kavramlarıyla bakmak. "Herkes beni reddediyor" , "Kimse beni sevmiyor."
- Olması Gerekenler: Durumları basit ve sade bir biçimde algılamak yerine, nasıl olması gerektiği açısından yorumlamak "Çok iyi yapmalıyım, eğer beceremezsem demekki ben başarısız biriyim."

- Kişiselleştirme: Başkaları sebep olsa da yaşanan olumsuz olay ve durumların sorumlusunun kendisi olduğunu düşünüp kendisini suçlama eğiliminde olmak. Bu evlilik benim yüzümden bitti.
- Suçlama: Sahip olunan olumsuz düşüncelerin sebebini kendisinde değil, başkalarında bularak sorumluluk almaktan kaçmak. “Şuan böyle hissetmemin tek sebebi o”. “Yaşanan tüm bu olumsuz olaylara ailem sebep oldu.”
- Haksız Mukayese: Yaşanan olayları gerçekçi olmayan ve kendisini küçümseyen bir tavırda değerlendirerek, başkalarını kendinden üstün görmek. “O benden daha başarılı biri”, “Diğer arkadaşlarım sınavda benden çok daha iyi yaptı.”
- Pişmanlık Yönelme: Şu ana odaklanmak yerine, geçmişte neyi daha iyi yapabilirdim sonuç daha iyi olurdu ya odaklanmak. “Çabalasaydım şuan daha iyi yerlere gelirdim.”
- Ya Şöyle Olursa?: Tatmin edici olmayan cevapların alındığı ve genelde “ ya şöyle olursa” kalıbını ekleyip öyle düşünmek “Ya sunum yaparken sesim kısılırsa” “Ya düşünüp bayılırsam.”
- Duygusal Muhakeme: Mantığa değil de sadece duygulara odaklanarak durumu yorumlamak “Canım sıkılıyorsa demek ki evliliğimde bir problem var.”
- Kurtulma Yetersizliği: Olumsuz düşünceleri çürütmeye yönelik söylenen her sözü reddetme eğiliminde olmak. “Ben sevilmeyen birisiyim, kimse beni sevmiyor” diyerek sizi seven kişilerin olduğuna dair kanıtları da reddetmek.
- Yargı Odaklanması: İnsanları ve olayları basitçe anlamak yerine iyi-kötü gibi değerlendirerek yorumlamak. Kendisini ve başkalarını yetersiz görmek. Kendi yargıları kadar başkalarının yargılarına da odaklanmak “Bu işe başlasam da başaramam”, “Okulda iyi bir performans gösteremedim.”

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi kuramının en mühim unsurları akılcı olan ve akılcı olmayan inançlar, sağlıklı ve sağlıksız negatif duygular ile ABC teorisidir. Bunlara bakılacak olursa;

Akılcı İnançlar: Bilişsel terapistler, hastaların ruh durumu ve davranışlarında sürekli iyileşme adına daha derin bir biliş seviyesinde çalışırlar. Hastaların kendi şahsiyetleri, dünyaları ve öteki insanların hakkındaki temel inançlarını akılcı hale getirmeyi hedeflerler. Altta yatan işlevsel olmayan inançlarının değiştirilmesi daha etkili bir değişim getirir. Örneğin; yeteneğini sürekli şekilde hafife alan bir birey, yetersizlik inancına sahip olabilmektedir. Bu genel inancın değiştirilmesi (diğer bir deyişle, hem güçlü

hem de zayıf yönleri olan daha gerçekçi bir ışık altında kendini görme), karşılaşılan belirli durumların algısını değiştirebilmektedir. Bunun yerine hata yapılan belirli durumda genelleyip “Hiçbir işte iyi değilim” demek yerine “Bu konuda iyi değilim” diye akılcı olarak düşünmek çok daha sağlıklı olmakla birlikte, kişinin kendisini daha iyi hissetmesine de neden olmaktadır (Beck, 2011:89).

Akılcı inançlar kişiyi her anlamda rahatlatan ve sağlıklı kararlar alabilmesini sağlayan inançlardır. Bu inançlara sahip olmayan kimseler hayata daha karamsar bakmakla birlikte; karşılaştıkları en ufak bir olumsuzlukta psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilmektedirler. Bu noktada akılcı olan inançları geliştirmeyi öğrenip hayata uyarlayabilmeyi başarabilen insanlar, stresle baş edebilme ve olumsuzlukları düşünceleriyle alt edebilme becerisine sahip olabilen kimseler olabilecektir.

Akılcı Olmayan İnançlar: Bu kavrama önceki bölümde ayrıntılı olarak değinilmiştir. ADDT’de “inanç” ve “inanç sistemi” terimleri, zihinsel sağlık ve bireyin psikolojik iyi oluşundan sorumlu olan terimlerdir. İnançlar, ADDT’nin merkezindedir. Bilişsel model, disfonksiyonel düşüncenin (hastanın ruh halini ve davranışını etkilediğini) tüm psikolojik rahatsızlıklarda ortak olduğunu önermektedir. Bireyler, düşüncelerini daha realist ve uyarlanabilir bir biçimde değerlendirmeyi öğrendikçe, duygusal durumları ve de davranışlarında iyileşmeler görürler. Yaşanan bir olay mantıkdışı inançlar yerine mantıklı olan düşüncelerle bakabilmek, hem daha iyi hissetmeye hem de daha işlevsel davranışlara neden olacaktır (Beck, 2011).

Akılcı olmayan inançlar, A. Ellis’in öncülüğünü yaptığı Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi’nin (ADDT) temelini oluşturan unsurlardır. Bu inançlar; kişinin aile ve sosyal yaşantısını olumsuz etkilemekle birlikte; amacına ulaşması, mutlu olması ve kendisiyle barışık olmasını engelleyici role sahiptir (Kartol, 2013:62).

Akılcı olmayan inançlar, standartlar, değerler ve beklentilerin deneysel olarak kanıtlanamayan yönleriyle ilgilidir. Ancak akılcı inançlar kabul edilebilir gerçekliklere ve deneyimlere dayalıdır. Örneğin, “Ben beceriksiz bir insanım çünkü çok önemli bir konuda başarısız oldum.” cümlesi kolaylıkla akılcı olmayan bir inanca dönüşür ve hiçbir bilimsel dayanağı yoktur. Ellis, insanların isteklerini, arzularını ve tercihlerini doğal bir şekilde ve kolaylıkla akılcı olmayan taleplere, -meli -malı’lara ve zorunluluklara dönüştürdüklerini belirtmiştir (Bernard, 1995).

Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular: ADDT olumsuz duyguları, sağlıklı ve sağlıksız olarak iki gruba ayırır ve sağlıksız olumsuz duygularla çalışmak onun en büyük

hedefidir. Terapi süreci içinde danışanın sağlıksız olumsuz duygularını bulmasını ve onları kabul etmesini sağlamak da ADDT'nin en önemli amaçlarından. Akılcı olmayan inançların sonucunda kaygı, depresyon, utanç gibi sağlıksız; akılcı inançların sonucunda ise üzüntü, duyarlı olma, pişmanlık gibi sağlıklı olumsuz duygular ortaya çıkar. Danışmanlar danışanlarını kötü şeylerle karşılaştıklarında sağlıklı olumsuz duygular hissetmeye teşvik ederler. Sağlıksız olumsuz duyguların yerine geçen sağlıklı olumsuz duygular insanları daha çok mutlu olmaları ve sorunlarını en aza indirmeleri için cesaretlendirir (Dryden, 1994). ADDT'nin üzerinde durduğu sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duygulardan bazıları ise şöyledir (Ortakale, 2008):

- Endişeye karşı Anksiyete: Endişe duygusu için sağlıklı negatif duyguya eşlik eden inanç "Eğer bu tehditle karşılaşsam bu talihsizlik olur" iken; anksiyete boyutunda "Bu tehditle asla karşılaşmamalıyım bu bir felaket olur" şeklindeki inanç sağlıksız negatif duyguya eşlik eder.
- Hüzne karşı Depresyon: Sağlıklı bir negatif duygu olan hüznün duygusunu yaşayan bir insan yaşadığı bir kayıp ya da talihsizlik durumunda "Bu tehditle karşılaştığım için üzgünüm ancak bu durumun hiç olmamasını sağlamak benim elimde değildi" şeklinde bir inanç geliştirir. Depresyona meyilli olan bir kişinin inancı ise " Bu tehditle hiç karşılaşmamalıydım, bu bir felaket" şeklindedir. Ayrıca yaşadığı bu durumu genelleyerek bu akılcı olmayan inancı "Her şey çok kötü" inancıyla pekiştirir.
- Pişmanlığa karşı Suçluluk: Pişmanlık duygusu yaşayan kişi yaptığı ve farkında olup kabul ettiği kötü bir şey yaptığında " Keşke yapmasaydım " inancı ile kendini değil de yapmış olduğu eylem yüzünden kötü hisseder. Fakat suçlulukta ise kişi yaptığı eylemden ziyade kendini suçlar ve yaptığı hata yüzünden "ben kötüyüm, bu hatayı yapmamalıydım" şeklinde bir inanç ile sağlıksız negatif duygu olan suçluluk duygusuna eşlik eder.
- Hayal kırıklığına karşı Utanç: Hayal kırıklığı duygusu yaşayan birey, pişmanlık duygusuna benzer olarak yaptığı hatayı üzülse ya da sonucunu beğenmese de kabul eder. Bir kişi kamuoyunda "aptalca" davrandığında ve aptalca davranışı kabul ettiği halde süreçte kendini kabul ettiğinde ortaya çıkar. Kişi yapmış olduğu eylemden dolayı hayal kırıklığı yaşar ve bu durum geçici bir süredir. Fakat utanç duyan insan

ise; yapmış olduğu davranışı aptalca bulur ve başkalarının kendi yapmış olduğu hatasından dolayı kendisini suçlama eğiliminde olmaz.

- Kızgınlığa karşı Öfke: Kızgınlık genelde kişinin kendi kuralları dışında davranıldığında ortaya çıkan sağlıklı bir negatif duygudur. Öfkede ise kişi kurallarının asla çiğnenmemesi gerektiği konusunda oldukça katı ve nettir. Kızgınlık yaşayan kişinin inancı daha esnekken, öfkeli olan kişinin inancının değişmesi daha zordur.

Sağlıklı ve sağlıksız duygular akılcı ve akılcı olmayan inançlara eşlik etmektedir. Sağlıklı negatif duygular akılcı inançlara eşlik ederken sağlıksız negatif inançlara sahip olan kişiler akılcı olmayan inançlar eşlik eder. Nitekim ADDT’de temel unsur duygu düşünce ve davranışın birlikte hareket ettiği ve birbirini doğrudan etkilediğidir. Bu açıdan inançların değişmesi halinde duygular da bu düşüncelere bağlı olarak değişmektedir.

A-B-C Kişilik kuramı: Bu kuram, ADDT kuramı ve uygulamalarının merkezidir. A; bir olayın veya bir kişinin davranışdır. Yani harekete geçiren güçtür. B; harekete geçiren olay hakkındaki düşüncelerdir. C; olaya karşı bireyin verdiği duygusal ve davranışsal tepkisi veya olayı izleyen sonuçlardır. Tepki, sağlıklı veya sağlıksız olabilir. ADDT’ye göre B; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlar (C) üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptir. Hatta olay hakkındaki inançlar (B) sonuç (C) üzerinde olayın kendisinden (A) daha fazla etkilidir. Ancak doğal afetler, hastalıklar gibi güçlü bir olay durumunda A, C üzerinde daha güçlü etkiye sahip olabilir (Corey, 2008:90).

Örneğin; işten çıkarılmak gibi kötü bir olayın (A) arkasından “Bu işi almayı istiyordum.” şeklinde akılcı bir inanç gelirse, hayal kırıklığı ve üzülmeye gibi sağlıklı duygusal sonuçlar (C) ortaya çıkabilecekken; “Bu işi almak zorundaydım. Artık mutlu olamam.” şeklinde akılcı olmayan bir inanç gelirse, depresyon, kaygı, yetersizlik gibi sağlıklı olmayan duygusal sonuçlar da (C) ortaya çıkabilir (Ellis, 1984)

D aşaması, akılcı olmayan inançların tartışılması ve çürütülmesini ifade eder. Danışanın akılcı ve akılcı olmayan inançlarını fark etmesi açısından çok önemli bir aşamadır. Danışandan onu duygusal rahatsızlığa iten inançlarının nedenlerini akılcı olarak kanıtlaması beklenir. Yukarıdaki örneğe göre bakılacak olursa; “Bu işi neden almak zorundayım?”, “İşe alınmamak neden beni bu kadar mutsuz ediyor” gibi sorularla danışanın inançları tartışılır ve çürütülür. Bundan sonra etkili bir davranış biçimine yani E’ye ulaşılır. E aşaması, insanların akılcı olmayan inançlarının yerini akılcı inançların, işlevsel olmayan davranışların yerini etkili ve işlevsel davranışların almasıdır. Danışan

bunu yapmayı başarırsa F'yi yani yeni bir duygu grubunu oluşturur. Yani akılcı olmayan inançların sonucunda ortaya çıkan depresyon, kaygı gibi duygusal rahatsızlıkların yerini üzüntü, hayal kırıklığı gibi sağlıklı duygular alır. Son olarak G, insanların genel ve özel amaçlarını ifade eder. Aslında G aşaması kuramın çekirdeğidir. Çünkü akılcı veya akılcı olmayan inançlar insanların amaçlarına ulaşmaları sırasında ortaya çıkar. Ama bu amaçların akılcı mı yoksa akılcı olmayan inançlara mı dönüşeceği tamamen kişinin kendisine bağlıdır (Corey, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE BULGULAR

2. YÖNTEM VE BULGULAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, örneklemin demografik özellikleri, veri toplama araçları, verilen toplanması ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri ve akılcı olmayan inançları ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları ve mezun olunan/olunacak olan bölümleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın hedef evrenini Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girecek olup KPSS kurs merkezlerinde kayıtlı üniversitelerin son sınıfında okuyan ya da mezun olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 kurs döneminin birinci yarısında Adana ve Mersin il merkezlerinde bulunan 2 KPSS Kurs merkezinde kayıtlı olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleme, Adana ve Mersin illerinin merkez ilçelerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2 Kamu Personeli Seçme Sınavı kurs merkezinde kayıtlı olan mezun ve üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. 2019-2020 kurs dönemi aralık ayında bu kurs merkezlerinden amaçlı örnekleme yoluyla çalışmaya alınacak sınıflar belirlenmiş olup, iki kurumdaki toplam 750 adaydan 395 aday çalışmaya alınmıştır.

Hedef evren ile ilgili istatistiklerde 2019 ÖSYM sayısal verileri incelendiğinde KPSS Eğitim Bilimleri sınavına giren öğretmen adayı sayısının 359.952 kişi olduğu görülmektedir. Ayrıca sınava giren öğretmen adaylarına ait bölüme göre oluşan istatistikler de tabloda gösterilmiştir. Sınava giren toplam aday sayısı dikkate alındığında örneklemin evreni temsil gücü açısından Sekaran'ın (1992) ortaya koyduğu tabloya göre en az 384 kişinin çalışmaya alınması gerektiği görülmüştür. Buna göre çalışmaya alınan örneklem sayısı 395 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 2.1. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, alan bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek dersleri öğretmenliği) oturumlara göre aday sayıları

	Pazar Sabah Oturumu (Genel Yetenek - Genel Kültür)	Pazar Öğleden Sonra Oturumu (Eğitim Bilimleri)	Cumartesi Sabah Alan Oturumu (Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, Çalışma Ekonomisi ve En. İliş.)	Cumartesi Öğleden Sonra Alan Oturumu (Hukuk, İktisat, Maliye)	Pazar Sabah Alan Oturumu (İşletme, Muhasebe, İstatistik)	ÖABT	ÖABT İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği
Başvuran aday sayısı	644.546	376.706	46.466	63.149	56.806	303.555	30.256
Sınava giren aday sayısı	610.137	359.952	40.563	55.057	49.113	285.674	28.866
Sınavı Geçerli Aday Sayısı	609.972	359.930	40.561	55.056	49.110	285.666	28.865
Sınavı geçersiz aday sayısı	165	22	2	1	3	8	1
Sınava girmeyen aday sayısı	34.409	16.754	5.903	8.092	7.693	16.881	1390

Kaynak: (www.osym.gov.tr)

Tablo 2.2. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi) oturumlara göre aday sayıları

Testler	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Genel Yetenek	21.440	8,678	608.263	60
Genel Kültür	21.840	10,629	604.854	60
Eğitim Bilimleri	33.604	12,912	359.728	80
Kamu Yönetimi	8.003	4,985	36.085	40
Uluslararası İl.	4.387	3,264	27.238	40
Çalışma Ek.	7.569	4,013	38.843	40
Hukuk	12.684	9,326	50.503	40
İktisat	11.207	6,504	53.757	40
Maliye	9.425	5,778	52.253	40
İşletme	7.877	3,897	48.009	40
Muhasebe	8.659	6,697	38.389	40
İstatistik	2.327	1,979	17.848	40

Kaynak: (www.osym.gov.tr)

Tablo 2.3. 2019 KPSS lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek dersleri öğretmenliği) oturumlara göre aday sayıları

Testler	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Türkçe	40,424	10,196	16.548	75
İlköğrt. Mat.	30,693	10,425	9.480	75
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	24,496	8,373	17.460	75
Sosyal Bilgiler	37,551	11,579	17.664	75
Türk Dili ve Edb.	27,951	13,867	34.056	75
Tarih	32,482	13,628	20.200	75
Coğrafya	35,347	12,424	8.197	75
Matematik	24,268	12,425	12.860	75
Fizik	32,032	15,711	4.025	75
Kimya	28,278	14,364	4.046	75
Biyoloji	25,229	10,802	5.662	75
DKAB	42,599	11,592	36.179	75
İngilizce	33,863	14,283	12.255	75
Rehber Öğrt.	50,568	11,481	16.916	75
Sınıf Öğrt.	32,434	8,823	20.747	75
Okul Önc. Öğrt.	37,382	10,578	25.034	75
Beden Eğ. Öğrt.	26,514	8,256	24.057	75
İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri	38,082	10,353	28.864	75

Kaynak: (www.osym.gov.tr).

Tablo 2.4. İstenen örneklem büyüklüğü

Population Size	Confidence = 95%				Confidence = 99%			
	Margin of Error				Margin of Error			
	5.0%	3.5%	2.5%	1.0%	5.0%	3.5%	2.5%	1.0%
10	10	10	10	10	10	10	10	10
20	19	20	20	20	19	20	20	20
30	28	29	29	30	29	29	30	30
50	44	47	48	50	47	48	49	50
75	63	69	72	74	67	71	73	75
100	80	89	94	99	87	93	96	99
150	108	126	137	148	122	135	142	149
200	132	160	177	196	154	174	186	198
250	152	190	215	244	182	211	229	246
300	169	217	251	291	207	246	270	295
400	196	265	318	384	250	309	348	391
500	217	306	377	475	285	365	421	485
600	234	340	432	565	315	410	490	579
700	248	370	481	653	341	462	554	672
800	260	396	526	739	363	503	615	763
1,000	278	440	606	906	399	575	727	943
1,200	291	474	674	1067	427	636	827	1119
1,500	306	515	759	1297	460	712	959	1376
2,000	322	563	869	1655	498	808	1141	1785
2,500	333	597	952	1984	524	879	1288	2173
3,500	348	641	1068	2565	558	977	1510	2890
5,000	357	678	1176	3288	586	1066	1734	3842
7,500	365	710	1275	4211	610	1147	1960	5165
10,000	370	727	1332	4899	622	1193	2098	6239
25,000	378	760	1448	6939	646	1285	2399	9972
50,000	381	772	1491	8058	655	1318	2520	12455
75,000	382	776	1506	8514	658	1330	2563	13583
100,000	383	778	1513	8762	659	1336	2585	14227
250,000	384	782	1527	9248	662	1347	2626	15555
500,000	384	783	1532	9423	663	1350	2640	16055
1,000,000	384	783	1534	9512	663	1352	2647	16317
2,500,000	384	784	1536	9567	663	1353	2651	16478
10,000,000	384	784	1536	9594	663	1354	2653	16580
100,000,000	384	784	1537	9603	663	1354	2654	16584
300,000,000	384	784	1537	9603	663	1354	2654	16586

† Copyright. The Research Advisors (2006) All rights reserved

Kaynak: Sekaran, U. (1992) Research Methods For Business, Canada: John Wiley ve Sons, Inc.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu (EK 1), Sınav Kaygısı Envanteri (EK 2) ve Akılcı Olmayan İnançlar Testi (EK 3)'dir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin elde edilmesi için kullanılan 'Kişisel Bilgiler Form' araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının sınav

kaygısı ile ilgili verilerine 'Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)' ve öğretmen adaylarının akılcı olmayan inançları ile ilgili verileri 'Akılcı Olmayan İnançlar Testi (AOİT)' aracılığıyla ulaşılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden (cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu ve bölüm) hangilerinin sınav kaygısı düzeyiyle, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden (cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu ve bölüm) hangilerinin akılcı olmayan inançların total ve alt ölçek (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik) ortalamalarıyla, sınav kaygısı düzeyi ile akılcı olmayan inançların total ve altı boyutları (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik) ortalamaları arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının çeşitli demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu ve bölüm) ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır.

2.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav kaygısı düzeylerini ölçmek amacıyla Spielberger (1980) tarafından geliştirilen 20 maddelik Sınav Kaygısı Envanteri kullanılacaktır. Araştırma verilerini analizinde SPSS veri analiz programı kullanılacaktır. Sınav kaygısı Ölçeği Öner (1990) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik yapılmış 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek iki alt testten oluşmaktadır. Bunlar: kuruntu (worry) ve duyusallık (emotionality) alt testleridir.. envanterdeki 20 maddeden sekizi kuruntu, diğer onikisi ise duyusallık alt testlerini oluşturmaktadır. Ölçek 4'lü likert formundadır. Bu çalışmada güvenilirlik testin tekrarı yöntemi ile bulunmuş olup, ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayıları 0.62-0.80 arasındadır. İç tutarlılık verileri kuruntu alt testi için 0,58-0,72 ve duyusallık alt testi için 0,61-0,69 olarak tespit edilmiştir. Sınavdan alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 80 olacaktır. Buna göre alınan puan yükselmesi sınav kaygısının yükselmesine işaret etmektedir.

2.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Testi

Akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla Jones (1969) tarafından geliştirilen 100 madde ve 10 alt ölçekten oluşan Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılacaktır. Araştırma

verilerini analizinde SPSS veri analiz programı kullanılacaktır. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Yurtal (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve yapılan faktör analizi sonucunda 45 madde ve 8 faktörde toplanmıştır. Ölçek 8 alt ölçekten oluşmaktadır. Buna göre alt ölçekler ve bunları ölçen madde sayısı şöyledir: birinci alt ölçek olan onay ihtiyacı için 6 madde, ikinci alt ölçek olan yüksek beklentiler için 7 madde, üçüncü alt ölçek olan suçlama eğilimi için 5 madde, dördüncü alt ölçek olan duygusal sorumsuzluk için 8 madde, beşinci alt ölçek olan aşırı kaygı için 5 madde, altıncı alt ölçek olan bağımlı olma için 5 madde, yedinci alt ölçek olan çaresizlik için 5 madde ve sekizinci alt ölçek olan mükemmeliyetçilik için 4 madde belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert formundadır. Bu araştırmada güvenilirlik testin tekrarı yöntemi ile bulunmuş olup, ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı $r=0.71$, alt ölçekler içinse $r=46$ ile $r=82$ arasında değişen korelasyon katsayıları bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tümü için $r=0.74$, alt ölçekler içinse $r=.41$ ve $r=.90$ arasında değerler bulunmuştur.

Akılcı Olmayan İnançlar Testinde bazı maddeler ters çevrilmiş ve puanlama da ilgili maddeler tersine çevrildikten sonra SPSS programına girilecektir. Buna göre ters çevrilen maddeler aşağıda verilmiştir:

4-7-8-11-13-15-18-20-21-23-24-26-29-30-31-32-40-41-42-43

Akılcı Olmayan İnançlar Testindeki alt ölçekler ve bunları ölçen maddeler şu şekildedir:

- 1- Onay ihtiyacı: 1, 12, 25, 31, 36, 39
- 2- Yüksek beklentiler: 2, 6, 13, 18, 22, 26, 42
- 3- Suçlama eğilimi: 3, 14, 19, 23, 27
- 4- Duygusal sorumsuzluk: 4, 7, 15, 20, 24, 32, 40, 43
- 5- Aşırı kaygı: 8, 29, 33, 41, 44
- 6- Bağımlı olma: 5, 9, 16, 17, 28
- 7- Çaresizlik: 10, 21, 30, 34, 37
- 8- Mükemmeliyetçilik: 11, 35, 38, 45

Akılci olmayan inançlara ilişkin alt ölçekleri ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Onaylanma İsteği (demand for approval): Kişinin içinde bulunduğu toplumda önemli bulduğu hemen her kişi tarafından sevmeyi ve onaylanmayı şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünmesidir. Bu inancın esası sevgi ve onaylanmanın istenilen bir durum olmaktan ziyade gereksinim olarak belirmesidir. Başkaları tarafından mutlaka onaylanma talebi mükemmel ve elde edilemez bir hedef olur. Hatta önemli olan tüm kişiler tarafından onaylansa bile hala onaylanma derecesi ve devamı konusunda endişesi devam eder.

Yüksek Beklentiler (high self expectations): Kişinin kendisi ile ilgili yüksek beklenti içinde olmasını ifade eder. Kendisini değerli biri olarak düşünmesi için oldukça yeterli, tam ve başarılı olması gerektiğini düşünmesidir. Kişinin kendi değerini kendisi ile ilgili aşırı yüksek beklentilere bağlaması, kaygı ve kendini değersiz biri olarak hissetmeye açık yol bırakır. Her zaman kendini başarılı olmak zorunda hisseden kişi kendini başkaları ile karşılaştırır ve kendine yönelimli olmaktan ziyade başkalarına yönelimli olur. Başarı ile aşırı ilgilenme genellikle risk alma ve hata yapma korkusunun artmasına ve belli görevlerde başarısızlığa uğramaya sebep olur. Kişinin başarısını ve çalışmasını engeller.

Suçlama eğilimi (blame proness): Bazı insanlar kötüdür, günahkardır. Bu nedenle onlar şiddetle kınanmalı ve cezalandırılmalıdır düşüncesine sahip olmaktır. Bu inanç doğruluğun ve iyiliğin bilimsel temelden uzak mutlak bir standardını belirtir. Suçlama insanın değerini kötülemektir ve fonksiyonel olarak işlevsizdir. Çünkü insanın gelişimine yardım etmez. Başkalarını suçlayan kişi kendini de sulayacaktır. Kendine yönelik düşmanlık, kızgınlık ve yanılabilceğini kabul etme ve akılcı hedefler oluşturmamasını engeller.

Engellenme (frustration reactivity): Bireyin isteklerinin olmamasının bir felaket olduğu düşüncesine sahip olmasıdır. Bu inanç insana duygusal rahatsızlıklarını sürdürmek için hayal kırıklığına uğratan olayları kullanmasına izin verir. Mükemmel bir şekilde hoş olmayan istenmeyen durumlar akla uygun hale gelir. Engellenme durumunda akılcı yaklaşım mümkünse hoş olmayan durumları değiştirmeye çalışmaktır. Ama değiştiremezse felsefik bir şekilde onları kabul eder.

Duygusal sorumluluk (emotional irresponsibility): Mutsuzluğun kaynağı çevre koşullarıdır ve birey bu çevre koşullar denetim altına alma gücünden yoksundur düşüncesine sahip olmaktadır. İnsanlar dışsal olaylardan rahatsız olmaz, olayları yorumlamalarından rahatsız olurlar Bu inanç kişinin sorumluluğu çevreye ve başkalarına atarak kendi duygularının sorumluluğunu bırakmasına neden olur. İnsanlar için depresyonu, mutsuzluğu ve diğer olumsuz duygusal durumları kontrol etmek zor olabilir Özellikle bu şeylerde küçük tecrübelerle sahipse "Bu durum beni mutsuz yaptı demek yerine daha akılcı bir şekilde bu durumla ilgili "kendi kendine söylediğim şeyler beni mutsuz yapıyor diyebilir ve bu akılcı olmayan inanç sürdürülmeyebilir.

Aşırı Kaygı (anxious overconcern): Tehlikeli ve korku verici şeyler kaygı kaynağıdır ve devamlı olarak bunların ortaya çıkma olasılığı üzerinde durulmalıdır. Gelecekte olabilecek olaylarla ilgili ağır kaygı, genellikle korku verici bir olayın oluşmasına ilişkin ihtimallerin abartılmasına yol açarak daha da şiddetlenir ve akılcı düşünceyi engeller.

Problemden Kaçma (problem avoidance): Baz güçlüklerden ve sorumluluklardan kaçmak onlarla yüz yüze gelmekten daha kolay olduğu düşüncesine sahip olmaktadır. Bu düşünce karar verme zamanında bundan kaçınmanın kolaylığını göz önüne alır. Bu inancın esası problemlere ilkel bir yaklaşımı vurgular. Uzun süreli hedeflerle ilgili kesin bir karar vermede yaşamsal mücadeleleri elde edilen uzun süreli yararlarına bakmaksızın o anın acı ve hazlarını vurgular.

Bağımlı Olma (dependency): Birey başkalarına bağımlı olmalı, kişinin kendisinden güçlü bir kimseye dayanma ihtiyacı olduğuna inanmasıdır. Kişi başkalarına ne kadar güvenirse o kadar yaşamındaki istek ve hedefleri bırakmaya ihtiyaç duyar. Rehberlik ve yardım için başkalarına ne kadar güvenirse o kadar az kendisi yapmaya yönelir ve daha fazla kendine güveni azalır. Başkalarına bağlanarak kendi kontrolünü yapamaz ve dış güçlere ihtiyaç duyar. Eğer güvenlik kaynakları herhangi bir nedenle yok olursa yaşamını devam ettirmekten aciz ve yaşama hazırlıksız bir kişi olur.

Çaresizlik (helplessness): Kişinin şu anki davranışının en önemi belirleyicisi geçmiş yaşantısıdır. Çünkü bir şey kişinin yaşamını güçlü bir şekilde bir kez

etkilemiştir ve o benzer şekilde belirsiz olarak etkilemelidir düşüncesine sahip olmaktır. Bu akılcı olmayan inanç kişinin davranışı için sorumluluk kabul etmemesini kapsar. Kişi bazı şeyleri değiştirmeyi zor bulabilir, geçmişin sonuçları olarak bu doğru olsa da, olanı değiştirmenin mümkün olmayacağına inanmak akılcı olmayan bir inançtır. Bu felsefeye güvenmek etkili olarak problemlerle mücadele etmeyi zorlaştırır. Bu inanç kendini geliştirmekten kaçınmak için bir güç sağlar Duygusal rahatsızlık ve uyumsuzluklarına yol açan yaşamındaki problemlerinden kaçınarak hayatın akışına kendini bırakır.

Mükemmeliyetçilik (perfectionism): İnsanın problemlerinin mükemmel bir çözümü vardır ve değişmez bir doğrunun olduğu düşüncesine sahip olmaktır. Kişinin problemlerinin çözümü için en pratik ve mümkün olanı başarmayı istemesi akıllı ve makuldür. Ancak daima mükemmel bir çözüm olacağını beklemek akılcı olmayan bir inançtır, Mükemmeliyetçi bir kişi için çözüme ulaşmak zordur, çünkü o normal olarak her alternatifin her yanını düşünmek zorunda olduğunu hisseder. (Yurtal, 1999)

2.4. Veri Toplama İşlemi ve Verilerin Analizi

Veriler, 2019-2020 kurs döneminin ilk yarısında Adana ve Mersin il merkezlerinde seçilmiş olan iki KPSS kurs merkezinden alınan izin yazısıyla birlikte toplam 750 öğrenciden seçkisiz örnekleme yöntemi yoluyla belirlenmiş sınıflarda gönüllülük esas alınarak 395 öğretmen adayına ulaşılarak toplanmıştır. Araştırmacı önceden belirlenen zamanda seçilen sınıflara girerek öğretmen adaylarına ölçeklerle ilgili açıklamalar yapmış ve gönüllü olan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme araçlarını içtenlikle ve yansız olarak cevaplamaları için gönüllülük esas alınmış ve araştırmanın öneminden söz edilmiştir. Öğretmen adaylarına ölçme araçlarına isim yazmak zorunda olmadıkları vurgulanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical Package For The Social Sciences) paket program kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin analizinde ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için “Cronbach’s Alpha”, normallik testleri için “Shapiro-Wilk” ve “Kolmagorov-Smirnov”, değişkenlerin analizinde ise “Spearman r Korelasyon Analizi”, “Independent Samples T-Test” ve “Anova” testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

2.5. Bulgular

Ölçeklerin Güvenirlikleri

Güvenilirlik testlerin veya ölçeklerin önemli bir bileşenidir. Sonuçta, bir test tutarsız olsaydı ve her seferinde farklı sonuçlar üretse çok değerli olmazdı. Güvenilirlik bir önlemin tutarlılığını ifade eder. Aynı sonucu tekrar tekrar alırsak, bir test güvenilir kabul edilir. Örneğin, bir testi bir özelliği ölçmek için tasarlanmışsa (içe dönüklük gibi), o zaman test bir deneye her verildiğinde, sonuçlar yaklaşık olarak aynı olmalıdır.

Testin güvenilirliği güvenilirlik katsayısı ile gösterilir. " α " harfi ile gösterilir ve güvenilirliği göstermeyen $r = 0$ ve mükemmel güvenilirliği gösteren $\alpha = 1.00$ olan 0 ile 1.00 arasında değişen bir sayı olarak ifade edilir. Mükemmel güvenilirliğe sahip bir test bulmayı beklemeyin. Genel olarak, bir testin güvenilirliğini ondalık olarak görürsünüz, örneğin, $\alpha = .80$ veya $\alpha = .93$. Güvenilirlik katsayısı ne kadar büyükse, test puanları o kadar tekrarlanabilir veya güvenilirdir.

Tablo 2.5. Sınav kaygısı envanteri güvenilirlik testi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.916	.915	20

Güvenilirlik katsayısı değerleri 0,90 ve üstü ise bu test mükemmel olarak kabul edilir ve uygulanabilir. Bu araştırmada kullanılan Sınav kaygısı envanteri ölçeğine ait veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu istatistiksel analize göre Cronbach's Alpha değeri 0,916 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Sınav kaygısı envanteri ölçeği güvenilir olarak kabul edilir (Tablo 2.5.).

Tablo 2.6. Sınav kaygısı envanteri ölçeği maddeleri ortalama değerleri

Soru Sayısı	Soru İfadeleri	n	ORT±SS
S1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim	395	2,35±,754
S2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımlı	395	2,24±,824
S3	Önemli sınavlarda donup kalırım	395	1,80±,762
S4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	395	1,52±,775
S5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.	395	2,28±,809
S6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	395	2,00±,744
S7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim.	395	1,81±,814
S8	Başarısız olma düşüncesi dikkatimi sınav üzerinde	395	2,17±,880

	toplamama engel olur.		
S9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim.	395	1,57±,785
S10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	395	1,57±,859
S11	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	395	1,80±,832
S12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	395	1,53±,761
S13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.	395	2,08±,821
S14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	395	2,04±,882
S15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	395	2,93±1,118
S16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	395	2,23±,862
S17	Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	395	2,02±,897
S18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	395	2,25±,894
S19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.	395	1,97±,884
S20	Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	395	1,65±,780

Yukarıdaki tabloda Sınav kaygısı envanteri ölçeğinin her bir maddesi için ortalama değerler hesaplanmıştır. Buna göre bu ölçekteki 15. madde en yüksek ortalama değere sahiptir (Tablo 2.6.).

Tablo 2.7. Akılcı olmayan inançlar ölçeği güvenilirlik testi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,671	,669	45

Bu çalışma kapsamında uygulanan bir diğer ölçek ise Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğidir. Bu ölçek içinde ayrıca güvenilirlik testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel test sonucuna göre Cronbach's Alpha değeri 0,671 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek güvenilir fakat zayıf derecede güvenilir olarak kabul edilmiştir (Tablo 2.7.).

Tablo 2.8. Akılcı olmayan inançlar ölçeği maddeleri ortalama değerleri

Soru Sayısı	Soru İfadeleri	n	ORT±SS
S1	Başkaları tarafından onaylanmak benim için önemlidir.	395	3,00±1,263
S2	Herhangi bir konuda başarısız olmaktan nefret ederim.	395	3,73±1,071
S3	Hata yapan insanlar başlarına geleni hak eder.	395	2,30±1,138
S4	Eğer insan isterse, hemen her durumda mutlu olabilir.	395	2,32±1,087
S5	Her insan yardım ve tavsiye alabileceği birine ihtiyaç duyar.	395	3,93±,916
S6	İyi yapamadığım şeylerden uzak dururum.	395	2,96±1,119

S7	İnsanlar olaylardan değil kendilerine verdiği görüntüsünden rahatsız olurlar.	395	2,54±1,046
S8	Beklenmeyen tehlikeler veya gelecekteki olaylar karşısında biraz kaygılanırım.	395	2,17±,978
S9	Önemli bir karar alırken bilen birine danışmaya çalışırım.	395	4,12±2,673
S10	Geçmişin etkilerini silmek hemen hemen imkansızdır.	395	3,25±1,177
S11	Hiçbir şeyin mükemmel çözümü yoktur.	395	2,63±1,182
S12	Herkesin beni sevmesini isterim.	395	2,54±1,155
S13	Başkalarının benden daha iyi olduğu işlerde yarışmaktan rahatsız olmam.	395	2,57±1,135
S14	Hata yapanlar suçlanmayı hak eder.	395	2,12±1,107
S15	Ruhsal durumumun nedeni benim.	395	2,57±1,197
S16	Kafama takılan bazı şeyleri, genellikle kafamdan atamıyorum.	395	3,77±1,022
S17	İnsanlar kendileri dışında bir dayanağa ihtiyaç duyarlar.	395	3,67±,956
S18	Bazı şeyleri başarmaktan hoşlanırım, ama kendimi başarılı olmak zorunda hissetmem.	395	2,59±1,178
S19	Ahlaksızlık kesinlikle cezalandırılmalıdır.	395	3,50±1,213
S20	Sefil insanlar genellikle o duruma kendileri gelirler.	395	3,78±1,097
S21	İnsanlar geçmişin etkilerine fazla değer verirler.	395	2,19±,810
S22	Yaptığım her şeyde başarılı olmak benim için oldukça önemlidir.	395	3,55±1,055
S23	Yaptıkları yanlışlar için insanları nadiren suçlarım.	395	2,57±,966
S24	Kişi kendisi istemedikçe uzun süre kızgın ve kederli şekilde kalamaz.	395	2,24±1,026
S25	Değişik tecrübeler yaşamış olsaydım, olmak istediğime daha çok benzerdim.	395	3,38±1,090
S26	Aktiviteleri aktivite olsun diye yaparım, onlar ne kadar iyi yaptığım önemli değil.	395	3,59±1,175
S27	Ceza korkusu insanların iyi olmasına yardım eder.	395	2,65±1,155
S28	Kişinin ne kadar çok problemi varsa o kadar az mutlu olur.	395	3,36±1,151
S29	Gelecek konusunda nadiren endişelenirim.	395	3,25±1,213
S30	Geçmiş yaşantıların şimdi beni etkilediğini düşünmem.	395	3,72±1,005
S31	Onaylanmaktan hoşlanmama rağmen benim için önemli bir ihtiyaç değildir.	395	2,56±1,047
S32	Hiçbir şeyin kendisi üzücü değildir, sadece sizin yorumlamanız onu üzücü hale getirir.	395	2,64±1,191
S33	Gelecekteki bazı şeyler hakkında çok endişeliyim.	395	3,69±1,014
S34	Hepimiz geçmişimizin tutsağıyız.	395	2,79±1,157
S35	Bir şeyin mükemmel çözümü nadiren vardır.	395	3,12±1,100
S36	İnsanların beni ne kadar onayladığı ve kabullendiği hakkında sık sık endişelenirim.	395	2,41±1,118
S37	Pek çok insan hayatın kötü yanlarını cesaretle karşılamalıdır.	395	3,92±,885
S38	Pratik bir çözüm aramak, mükemmeli aramaktan daha iyidir.	395	3,99±,875
S39	İnsanların benim hakkında ne düşündüklerine çok önem veririm.	395	2,66±1,173
S40	Uzun süre üzgün kalmak için hiçbir neden yoktur.	395	2,59±1,149
S41	Ölümü veya nükleer savaş gibi şeyleri hemen hemen hiç düşünmem.	395	3,49±1,160
S42	İyi yapamayacağım şeyleri yapmaktan korkmam.	395	2,62±1,103
S43	İnsan kendi cehennemini kendi yaratır.	395	2,37±1,053

S44	Kendimi sık sık çeşitli tehlikeli durumlarda ne yapacağımı planlıyorum.	395	3,02±1,194
S45	Şartların ideal olarak bir araya gelmesi düşünülemez.	395	2,91±1,031

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğine ait maddelerin ortalama değerleri yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Bu tabloya göre ölçeğin dokuzuncu maddesi 4,12 ortalama değer ile en yüksek ortalama sahip madde olmuştur (Tablo 2.8.).

Normallik Testleri

Tablo 2.9. Sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar ölçeklerine ait normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sınav Kaygısı	,096	395	,000	,948	395	,000
Akılcı Olmayan İnançlar	,058	395	,003	,965	395	,000

Bu araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin toplam değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinde elde edilen anlamlılık değerleri 0,05 değerinden küçük çıktığı için bu değişkenlerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır (Tablo 2.9.).

Tablo 2.10. Sınav kaygısı ve ve akılcı olmayan inançlar ölçeklerine ait skewness ve kurtosis testleri

Ölçekler	Statistic	
Sınav Kaygısı	ORT±SS	39,82±10,436
	Minimum	20
	Maximum	77
	Skewness	,891
	Kurtosis	,666
Akılcı Olmayan İnançlar	ORT±SS	135,36±13,172
	Minimum	97
	Maximum	204
	Skewness	,671
	Kurtosis	1,204

Bir diğer normallik testi olan Skewness(çarpıklık) ve Kurtosis(basıklık) değerlerine bakıldığında -1,5 ile +1,5 arasında dağılım gösterdiğinden, bu iki değişken içinde normal dağılım gösterdiği kabul edilir. Yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi Sınav Kaygısı Ölçeği toplam değeri için skewness değeri 0,891 ve kurtosis değeri 0,666 olarak hesap edilmiştir. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği için skewness değeri 0,671 ve kurtosis değeri 1,204 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda bu değişkenler için parametrik testler uygulanabilir ($p>0,05$) (Tablo 2.10.).

Bağımsız t-test

Bu çalışmaya dahil olan katılımcıların kadın veya erkek olmasının Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları için etkili olup olmadığının incelenmesi için Bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2.11. Cinsiyete göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri

	Cinsiyet	n	ORT±SS	t	p
Sınav Kaygısı	Kadın	277	40,78±10,866	2,832	,005
	Erkek	118	37,56±8,992		
	Toplam	395			
Akılcı Olmayan İnançlar	Kadın	277	134,66±13,611	-1,621	,106
	Erkek	118	137,00±11,972		
	Toplam	395			

Bu tabloya göre katılımcıların kadın veya erkek olmasının onların sınav kaygısı puanları için istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmuştur ($t_{0,5;393}=2,832$, $p=0,005$, $p<0,05$). Katılımcıların kadın veya erkek olmasının katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları için istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmamıştır ($t_{0,5;393}=-1,621$, $p=0,106$, $p>0,05$) (Tablo 2.11.).

Medeni Durum

Katılımcıların evli veya bekar olmasının onların Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları için etkili olup olmadığının incelenmesi için Bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2.12. Medeni duruma göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri

	Medeni Durum	n	ORT±SS	t	p
Sınav Kaygısı	Evli	28	42,71±11,819	1,526	,128
	Bekar	367	39,60±10,307		
	Toplam	395			
Akılcı Olmayan İnançlar	Evli	28	133,68±12,792	-,699	,485
	Bekar	367	135,49±13,208		
	Toplam	395			

Tablo 2.11.'de katılımcıların evli veya bekar olmasının onların sınav kaygısı puanları için istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmamıştır ($t_{0,5:393}=1,526$, $p=0,128$, $p>0,05$). Katılımcıların evli veya bekar olmasının katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları için istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmamıştır ($t_{0,5:393}=-0,699$, $p=0,485$, $p>0,05$).

Yaşa göre

20-29 ve 30-39 yaş aralıklarına sahip katılımcıların Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Bağımsız t testi analizi uygulanmıştır.

Tablo 2.13. Yaş aralıklarına göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri

	Yaş	n	ORT±SS	t	p
Sınav Kaygısı	20-29 yaş	364	39,79±10,443	-,173	,863
	30-39 yaş	29	40,14±10,013		
Akılcı Olmayan İnançlar	20-29 yaş	364	135,56±12,583	,912	,362
	30-39 yaş	29	133,24±19,392		

Yapılan analiz sonucuna göre, farklı yaş grubundaki katılımcıların Sınav Kaygısı puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{0,05:391}=0,015$, $p=0,985$, $p>0,05$). Aynı şekilde farklı yaş grubundaki katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{0,05:391}=0,689$, $p=0,503$, $p>0,05$) (Tablo 2.13.).

Eğitim Durumuna Göre

Katılımcıların eğitim durumlarına göre Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 2.14. Eğitim durumuna göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri

	Eğitim Durumu	n,	ORT±SS	Test Değeri (F)	p
Sınav Kaygısı	Üniversite Son Sınıf Öğrencisi	111	38,83±9,208	,765	,466
	Lisans Mezunu	280	40,17±10,915		
	Y.Lisans Mezunu	3	42,67±9,074		
	Doktora Mezunu	--			

Akılcı Olmayan İnançlar	Üniversite Son Sınıf Öğrencisi	111	132,96±11,486	2,654	,072
	Lisans Mezunu	280	136,35±13,661		
	Y.Lisans Mezunu	3	135,33±18,502		
	Doktora Mezunu	--			

Yapılan analiz sonucuna göre, farklı eğitim seviyesindeki katılımcıların Sınav Kaygısı puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{0,05:391}=0,765$, $p=0,466$, $p>0,05$). Aynı şekilde farklı eğitim seviyesindeki katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{0,05:393}=2,654$, $p=0,072$, $p>0,05$) (Tablo 2.14.).

Bölüm

Tablo 2.15. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre öğrenci dağılımı

Bölgümler	n	%
İlahiyat	46	11,6
Mat Öğrt	32	8,1
Türkçe Öğrt	58	14,7
PDR	39	9,9
İngilizce	31	7,8
Okulöncesi	35	8,9
Sınıf Öğrt	32	8,1
Görsel	24	6,1
Beden	36	9,1
Sosyal Bilimler	28	7,1
Fen Bilimleri	34	8,6
Total	395	100,0

Bu araştırmaya katılan katılımcıların mezun oldukları veya mezun olacakları bölümler farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloda her bölümde bulunan öğrenci sayısını gösteren frekans değerleri(n) ve yüzdeleri(%) listelenmiştir. Bu tabloya göre Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler 58 (%14,7) kişi ile en yüksek oranı teşkil etmektedir (Tablo 2.15.).

Tablo 2.16. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar ölçeği ve alt boyutlarının değerleri

	Bölgümler	n	ORT±SS	Min.	Max.	Test(F)	p
Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	İlahiyat	46	40,96±11,696	25	69	2,138	,021
	Mat Öğrt	32	44,84±8,781	28	58		
	Türkçe Öğrt	58	40,83±12,383	22	75		
	PDR	39	36,64±8,719	24	64		
	İngilizce	31	40,84±10,067	22	69		
	Okulöncesi	35	41,49±12,072	25	77		

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Toplam Puanı	Sınıf Öğrt	32	38,63±9,442	24	63	1,338	,208
	Görsel	24	39,63±7,829	30	61		
	Beden	36	36,83±10,118	25	71		
	Sosyal Bilimler	28	35,89±10,308	20	63		
	Fen Bilimleri	34	40,47±7,484	23	58		
	Total	395	39,82±10,436	20	77		
	İlahiyat	46	138,93±12,883	107	174		
	Mat Öğrt	32	135,38±10,124	115	157		
	Türkçe Öğrt	58	136,19±11,048	111	157		
	PDR	39	130,21±12,618	104	159		
	İngilizce	31	136,74±12,925	115	174		
	Okulöncesi	35	137,26±16,316	114	201		
	Sınıf Öğrt	32	133,69±11,850	112	156		
	Görsel	24	136,96±10,756	118	161		
Beden	36	135,67±15,177	100	182			
Sosyal Bilimler	28	134,64±19,261	97	204			
Fen Bilimleri	34	132,47±9,919	111	157			
Total	395	135,36±13,172	97	204			
Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Onay İhtiyacı Alt Boyutu	İlahiyat	46	17,65±4,762	9	28	,962	,476
	Mat Öğrt	32	15,66±3,337	10	24		
	Türkçe Öğrt	58	16,98±4,123	8	25		
	PDR	39	15,87±4,156	7	25		
	İngilizce	31	16,52±4,760	8	30		
	Okulöncesi	35	16,85±4,412	10	30		
	Sınıf Öğrt	32	16,84±4,719	6	28		
	Görsel	24	17,58±3,706	10	26		
	Beden	36	16,03±5,495	6	29		
	Sosyal Bilimler	28	15,71±4,875	6	25		
	Fen Bilimleri	34	15,88±3,488	9	22		
	Total	395	16,55±4,399	6	30		
	İlahiyat	46	22,30±4,093	14	32		
	Mat Öğrt	32	21,13±3,250	13	28		
Türkçe Öğrt	58	21,41±3,288	15	29			
PDR	39	21,00±3,449	13	27			
İngilizce	31	20,45±3,776	12	32			
Okulöncesi	35	21,60±4,237	14	35			
Sınıf Öğrt	32	22,22±2,882	17	28			
Görsel	24	22,21±3,956	15	31			
Beden	36	22,31±3,479	15	32			
Sosyal Bilimler	28	21,11±4,086	12	27			
Fen Bilimleri	34	22,06±3,123	15	29			
Total	395	21,62±3,612	12	35			
Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Suçlama Eğilimi Alt Boyutu	İlahiyat	46	14,20±3,538	9	25	2,923	,002
	Mat Öğrt	32	14,66±2,073	10	18		
	Türkçe Öğrt	58	13,40±2,809	8	19		
	PDR	39	12,13±3,230	7	21		
	İngilizce	31	12,35±2,950	7	19		
	Okulöncesi	35	13,03±3,502	6	25		
	Sınıf Öğrt	32	12,16±3,007	8	20		
	Görsel	24	12,17±2,479	7	17		
	Beden	36	13,78±3,062	5	19		
	Sosyal Bilimler	28	13,07±3,090	8	19		
	Fen Bilimleri	34	12,97±2,167	9	19		
	Total	395	13,15±3,040	5	25		
	İlahiyat	46	21,24±4,116	13	35		
	Mat Öğrt	32	21,03±4,680	14	37		
Türkçe Öğrt	58	21,10±3,523	14	27			
çlar Ölçeği Duygusal Soru						2,697	,003

		PDR	39	21,08±4,504	13	32								
		İngilizce	31	22,16±4,164	14	31								
		Okulöncesi	35	22,31±4,607	15	32								
		Sınıf Öğrt	32	20,50±4,197	13	32								
		Görsel	24	23,58±5,389	12	32								
		Beden	36	20,50±4,855	10	29								
		Sosyal Bilimler	28	19,50±4,238	12	27								
		Fen Bilimleri	34	18,85±3,743	11	26								
Total	395	21,04±4,406	10	37	Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Aşırı Kaygı Alt Boyutu	1,592	,107							
İlahiyat	46	15,35±2,961	9	20										
Mat Öğrt	32	16,03±1,750	13	20										
Türkçe Öğrt	58	16,24±2,452	11	22										
PDR	39	15,08±2,496	9	21										
İngilizce	31	16,45±2,953	10	22										
Okulöncesi	35	16,09±2,490	11	21										
Sınıf Öğrt	32	15,03±2,177	10	19										
Görsel	24	14,79±2,303	9	20										
Beden	36	15,28±3,266	9	24										
Sosyal Bilimler	28	15,46±2,575	9	20										
Fen Bilimleri	34	15,53±2,191	11	20										
Total	395	15,62±2,581	9	24										
		İlahiyat	46	19,65±2,282				14	25	Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Bağınmı Olma Alt Boyutu	2,053	,027		
		Mat Öğrt	32	18,47±2,300	14	22								
		Türkçe Öğrt	58	18,31±3,213	9	24								
		PDR	39	17,59±3,006	7	22								
		İngilizce	31	19,35±2,916	13	25								
		Okulöncesi	35	18,89±2,459	14	25								
		Sınıf Öğrt	32	18,22±3,066	10	24								
		Görsel	24	18,00±2,782	13	24								
		Beden	36	19,08±2,523	14	25								
		Sosyal Bilimler	28	21,07±10,285	12	71								
		Fen Bilimleri	34	19,21±2,397	13	23								
		Total	395	18,86±3,845	7	71								
				İlahiyat	46	15,83±2,839	10	22	Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Çaresizlik Alt Boyutu				,771	,657
				Mat Öğrt	32	16,25±1,832	13	20						
Türkçe Öğrt	58			16,12±2,576	9	21								
PDR	39			15,21±2,419	11	21								
İngilizce	31			15,90±2,688	11	21								
Okulöncesi	35			16,23±2,263	12	21								
Sınıf Öğrt	32			15,94±2,475	10	21								
Görsel	24			16,17±2,914	10	20								
Beden	36			15,53±2,467	10	22								
Sosyal Bilimler	28			16,21±2,699	11	21								
Fen Bilimleri	34			15,35±2,385	10	20								
Total	395			15,87±2,514	9	22								
				İlahiyat	46	12,72±1,615	10	16		Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu	1,476	,146		
				Mat Öğrt	32	12,16±2,065	6	16						
		Türkçe Öğrt	58	12,62±2,068	7	17								
		PDR	39	12,26±1,916	7	17								
		İngilizce	31	13,55±1,767	10	17								
		Okulöncesi	35	12,26±1,853	8	16								
		Sınıf Öğrt	32	12,78±1,755	9	16								
		Görsel	24	12,46±2,085	7	17								
		Beden	36	13,17±2,091	9	18								
		Sosyal Bilimler	28	12,50±2,028	9	16								
		Fen Bilimleri	34	12,62±2,202	8	17								
		Total	395	12,64±1,963	6	18								

Katılımcıların mezun oldukları veya olacakları bölümlere göre Sınav Kaygısı ölçeği ve Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği ile bu ölçeğe ait alt boyutlarının ortalama değerleri betimsel olarak yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Bu tabloya göre Sınav Kaygısı ölçeği için Matematik bölümünde olanlar en yüksek ortalamaya sosyal bilgiler alanında olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir. Akılcı olmayan inançlar ölçeği için İlahiyat bölümünde olanlar en yüksek ve PDR bölümünde olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir (Tablo 2.16.).

Katılımcıların bölümlerine göre Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, farklı bölümden mezun olan veya olacak olan katılımcıların Sınav Kaygısı puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F_{0,05:394}=2,138$, $p=0,021$, $p<0,05$).

Ancak yukarıdaki tabloda farklı bölümden mezun olan veya olacak olan katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçekleri puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{0,05:394}=1,338$, $p=0,208$, $p>0,05$).

Bu çalışma kapsamında kullanılan Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla şunlardır; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik.

Yukarıda ölçeğin tümü üzerinde mezun olunan ve olacak bölüm için anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Fakat bu ölçeğin alt boyutları için bölümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı benzer şekilde ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre Suçlama Eğilimi ($F_{0,05:394}=2,923$, $p=0,002$, $p<0,05$), Duygusal Sorumsuzluk ($F_{0,05:394}=2,697$, $p=0,003$, $p<0,05$) ve Bağımlı Olma ($F_{0,05:394}=2,053$, $p=0,027$, $p<0,05$) alt boyutları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 2.16).

Tablo 2.17. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre sınav kaygısına ait tukey hsd testi

Bölüm	Bölümler	Mean Difference	p
Matematik Öğretmenliği	İlahiyat	3,887	,863
	Türkçe Öğrt	4,016	,796
	PDR	8,203	,036
	İngilizce	4,005	,904
	Okulöncesi	3,358	,962

	Sınıf Öğrt	6,219	,358
	Görsel	5,219	,731
	Beden	8,010	,055
	Sosyal Bilimler	8,951	,034
	Fen Bilimleri	4,373	,821

Farklı bölümden mezun olan veya olacak olan katılımcıların Sınav Kaygısı puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ölçek için oluşan bu farklılığın hangi bölüm arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın matematik bölümü mezunları ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü mezunları ($p=0,036$) ve Sosyal Bilimler Bölüm mezunları ($p=0,034$) arasında kaynaklandığı anlaşılmıştır (Tablo 2.17.).

Tablo 2.18. Mezun olunan veya olunacak bölüme göre akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarına ait tukey hsd testi

	Bölüm	Bölümler	Mean Difference	p
Suçlama Eğilimi Alt Boyutu	Matematik Öğretmenliği	İlahiyat	,461	1,000
		Türkçe Öğrt	1,260	,699
		PDR	2,528	,017
		İngilizce	2,301	,080
		Okulöncesi	1,628	,476
		Sınıf Öğrt	2,500	,034
		Görsel	2,490	,073
		Beden	,878	,980
		Sosyal Bilimler	1,585	,604
		Fen Bilimleri	1,686	,432
Duygusal Sorumsuzluk Alt Boyutu	Okul Öncesi	İlahiyat	1,075	,990
		Mat öğrt	1,283	,980
		Türkçe Öğrt	1,211	,967
		PDR	1,237	,979
		İngilizce	,153	1,000
		Sınıf Öğrt	1,814	,825
		Görsel	-1,269	,990
		Beden	1,814	,796
		Sosyal Bilimler	2,814	,267
		Fen Bilimleri	3,461	,038
Duygusal Sorumsuzluk Alt Boyutu	Görsel	İlahiyat	2,344	,536
		Mat öğrt	2,552	,513
		Tr Öğrt	2,480	,390
		PDR	2,506	,478
		İngilizce	1,422	,981
		Okul Öncesi	1,269	,990
		Sınıf Öğrt	3,083	,229
		Beden	3,083	,198
		Sosyal Bilimler	4,083	,030
		Fen Bilimleri	4,730	,002
Bağımlı Olma Alt Boyutu	PDR	İlahiyat	-2,062	,309
		Mat öğrt	-,879	,997
		Tr Öğrt	-,721	,998

	İngilizce	-1,765	,695
	Okul Öncesi	-1,296	,930
	Sınıf Öğrt	-,629	1,000
	Görsel	-,410	1,000
	Beden	-1,494	,833
	Sosyal Bilimler	-3,482	,011
	Fen Bilimleri	-1,616	,771

Katılımcıların farklı bölümden mezun olan veya olacak bölümlere göre Akılcı Olmayan İnançlar ölçeğinin Suçlama Eğilimi, Duygusal Sorumsuzluk ve Bağımlı Olma alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutlar için oluşan bu farklılığın hangi bölüm arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Suçlama Eğilimi alt boyutu için farklılığın Matematik bölümü ile PDR ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri arasında, Duygusal Sorumsuzluk alt boyutu için fen bilimleri bölümü ile okul öncesi ve görsel sanatlar ve Bağımlı Olma alt boyutu için ise PDR ve sosyal bilimler bölümleri arasında kaynaklandığı anlaşılmıştır (Tablo 2.18.).

Ölçekler Arası Korelasyon

Bu araştırma kapsamında kullanılan Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançları ölçeği ile bu ölçeğe ait alt boyutlar arasında bir korelasyon ilişkisinin olup olmadığı Spearman r korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 2.19. Ölçekler arası korelasyon değerleri

Spearman's Korelasyonu		Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği	Onay İhtiyacı	Yüksek Beklentiler	Suçlama Eğilimi	Duygusal Sorumsuzluk	Aşırı Kaygı	Bağımlı Olma	Çaresizlik	Mükemmeliyetçilik
Sınav Kaygısı Ölçeği	r	,377	,290	,250	,073	,151	,335	,251	,116	,050
	p	,000	,000	,000	,145	,003	,000	,000	,021	,318
	n	395	395	395	395	395	395	395	395	395
Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği	r		,700	,610	,388	,322	,464	,538	,462	,166
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	n		395	395	395	395	395	395	395	395
Onay İhtiyacı Alt Boyutu	r			,369	,156	,062	,185	,369	,245	,107
	p			,000	,002	,220	,000	,000	,000	,034
	n			394	394	394	394	394	394	394
Yüksek Beklentiler Alt Boyutu	r				,147	,092	,151	,281	,154	,008
	p				,003	,069	,003	,000	,002	,875
	n				395	395	395	395	395	395
Suçlama Eğilimi Alt Boyutu	r					-,090	,103	,172	,097	,010
	p					,074	,033	,001	,055	,843
	n					395	395	395	395	395
Duygusal Sorumsuzluk Alt Boyutu	r						,111	-,117	,020	-,138
	p						,028	,020	,694	,006
	n						395	395	395	395
Aşırı Kaygı Alt	r							,240	,213	-,071

Boyutu	p							,000	,000	,159
	n							395	395	395
Bağımlı Olma Alt Boyutu	r								,268	,087
	p								,000	,085
	n								395	395
Çaresizlik Alt Boyutu	r									-,025
	p									,622
	n									395

Yapılan korelasyon analizinde Sınav kaygısı ile Akılcı Olmayan İnançlar ölçekleri genel toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif olduğu görülmektedir (Tablo 2.19.). Aynı şekilde Akılcı Olmayan İnançlar ölçeğinin Suçlama Eğilimi ve Mükemmeliyetçilik alt boyutları harici diğer tüm alt boyutlar ile sınav kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği toplam puanları ile bu ölçeğe ait tüm alt boyutlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Diğer alt boyutlar ile bu alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisi aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde sunulmuştur (Tablo 2.19.).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma Sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançların Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanan öğretmen adaylarında bazı değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırma, 277 kadın, 118 erkek olmak üzere toplam 395 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcılardan 364'ü 20-29 yaş aralığında iken 29'u 30-39 yaş aralığında yer almaktadır. 28 kişinin evli, 367 kişinin ise bekar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 111 kişi üniversite son sınıf öğrencisi, 280 kişi lisans mezunu ve 3 kişi de yüksek lisans mezunudur. Mezun olunan veya olunacak branş dağılımında 11 branş bulunmaktadır. Bu branşlardan en çok katılımcıya sahip bölüm 58(%14,7) kişi ile Türkçe öğretmenliği, en az katılımcıya sahip bölüm de 24(%6,1) kişi ile görsel sanatlar öğretmenliğidir.

Çalışmada, Sınav Kaygısı Envanteri ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar ve demografik veriler ile karşılaştırmaları yapılmıştır. Sınav Kaygısı envanterinde bulunan yirmi soru ifadesine verilen cevapların ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek puana (2,93±1,118) sahip "sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim." ifadesidir. En düşük puana (1,52±,775) sahip "sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam" ifadesidir. Yani katılımcılar, en çok sınavların kendilerini rahatsız ettiğini, zorladığını; en az ise sınavlarda okulu bitirme fikrinin akıllarına geldiği ancak sınavların okulu bitirme fikrinden daha çok zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. İlişkili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınav kaygısı ölçeğinin ortalaması 46.54±11.40 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ortalamaya göre sınav kaygısı düzeylerinin orta olduğu saptanmıştır (Yılmaz,2017). Pazarlı (2009)'nın yaptığı araştırmaya göre ise bireyde sınav kaygısının devamlı bir hal almasında üç temel nedenin etkisinden söz edilir. Bu nedenler; bireyin akademik hayatı süresince yaşadığı başarısızlıklar, etrafındaki insanların sürekli eleştirmeleri ve bireyin kendisini değersiz hissetmesine neden olmaları, başarılı olduğu takdirde sevginin olabileceği şekilde kişide öze yönelik yapılan tehditlerdir.

Araştırmada kullanılan Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği maddeleri ortalama değerleri incelendiğinde Onaylanma İhtiyacı alt boyutunda yer alan “Her insan yardım ve tavsiye alabileceği birine ihtiyaç duyar.” İfadesi en yüksek puana (3,93±,916), Yüksek Beklentiler alt boyutunda bulunan “Önemli bir karar alırken bilen birine danışmaya çalışırım.” İfadesi en yüksek puana (4,12±2,673), Suçlama Eğilimi alt boyutundaki “Kafama takılan bazı şeyleri, genellikle kafamdan atamıyorum.” İfadesi en yüksek puana (3,77±1,022) ve Duygusal Sorumsuzluk alt boyutundaki “Sefil insanlar genellikle o duruma kendileri gelirler.” İfadesi de en yüksek puana (3,78±1,097) sahiptir. Aşırı kaygı alt boyutunda en düşük puana (2,56±1,047) sahip ifade “Onaylanmaktan hoşlanmama rağmen benim için önemli bir ihtiyaç değildir.”, Bağımlı olma alt boyutunda en düşük puana (2,41±1,118) sahip ifade “İnsanların beni ne kadar onayladığı ve kabullendiği hakkında sık sık endişelenirim.”, Çaresizlik alt boyutunda en düşük puana (2,59±1,149) sahip ifade “Uzun süre üzgün kalmak için hiçbir neden yoktur.” ve Mükemmeliyetçilik alt boyutunda en düşük puana (2,62±1,103) sahip ifade “İyi yapamayacağım şeyleri yapmaktan korkmam.” sorusu olmuştur. Bu sonuçları açıklamak gerekirse, insanların tavsiye, destek ve yardıma gereksinim duyduğu fakat genelde kafamdaki düşünceleri kolaylıkla temizleyemedikleri ve insan kendi yaptıklarından yüzünden içinde buldukları duruma düşecekleri katılımcılar tarafından en çok onaylanan ifadeler olurken, bir kısım katılımcı için onaylanmak önem arz ederken bir grup için onaylanmak şart değildir. Katılımcıların önemli kısmı ise mükemmel olmasa da bir şeyler yapmaktan kendini çekmemektedir. Akılcı olmaya inançlar ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Lorcher (2003) tarafından 153 üniversite öğrencisi ile yürütülen bir başka araştırmanın sonuçlarına göre: “Herkes tarafından sevilme ve onaylanma benim için çok önemlidir”, “Geçmiş yaşantılarım ve deneyimlerim; şuan ki davranışlarımın belirleyicileridir”, “Bir şeyler beklediğimden üzücü giderse onu yapmaktan vazgeçerim” şeklindeki üç akılcı olmayan inanç ile kaygı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Çalışmada, cinsiyete göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri karşılaştırıldığında cinsiyet ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Her iki ölçek katılımcıların medeni durumu, eğitim durumu ve yaş ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Kadın ve erkek katılımcının sınav kaygıları karşılaştırıldığında, kadınların kaygı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Ancak evli ya da bekar olmak, üniversite öğrencisi ya da mezunu olmak,

farklı yaş aralıklarında bulunmak herhangi bir anlam taşımamaktadır ve sınav kaygısı tüm gruplarda yaşanmaktadır. Literatür tarandığında, yapılan bir araştırmada yaş değişkenine göre ergenlerin sınav kaygıları incelenmiş ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Demirci, 2018). KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıklarının incelendiği çalışmada, aday öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına göre kuruntu, duyusallık, sınav kaygısı ve kişisel başarı hissi ölçeklerinin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Yılmazer,2017). Baştürk'ün 2007'de yaptığı araştırmasının amacı, KPSS'ye giren öğretmen adaylarının KPSS sınavı ile ilgili sınav kaygı seviyelerinin ne seviyede olduğunu görmek ve bu sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğretmenlik için başvurulmuş alanı ve KPSS'ye katılım sayısına göre değişiklik olup olmadığını tespit etmektir. Örneklem 192 öğretmen adayının katılımından oluşmaktadır, öğretmen adaylarına yapılan ölçeklerle onların sınav kaygı seviyelerinin "Yüksek" olduğuna ulaşılmıştır. "Erkek" cinsiyetine mensup öğretmen adaylarının "Kız" cinsiyetine mensup öğretmen adaylarından, "Ortaöğretim" kademelerinden öğretmenliğe başvuran adayların, "İlköğretim" kademelerinden öğretmenliğe başvuranlardan ve "Bir" ve "İki ve daha çok kez" KPSS sınavına girenlerin de daha önce "Hiç" KPSS sınavına girmeyenlerden daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Erözkan (2004), kızların sınav kaygısı düzeyleri erkeklerinkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu gibi daha pek çok araştırma sonuçları mevcut bulguları desteklemektedir (Kavakcı, Güler ve Çetinkaya, 2011). Araştırmalar incelendiğinde, Kartol (2013) akılcı olmayan inançları bazı değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmasında, akılcı olmayan inançların cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir. Gündüz (2006) öğretmenlerin akılcı olmayan inançlarını kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Boyacıoğlu (2010)'nun çalışmasında, öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe, sınav kaygısı puanlarının arttığı belirlendi. Kayapınar (2006) ise çalışmasında, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durumu daha büyük olan yaş grubundaki öğrencilerin, küçüklerle karşılaştırıldıklarında, başarısızlık korkusunu daha fazla hissetmeleri ve yaşa bağlı olarak hayattan beklentilerin artması, gerçeklerin daha iyi farkına varılması ve artan sorumluluk duygusu ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada, mezun oldukları veya mezun olacakları bölümler ile Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar lçeği ve alt boyutlarının değerleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda; Sınav Kaygısı lçeği ile branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu anlamlılığın da, matematik ğretmenliği-PDR ve matematik ğretmenliği-sosyal bilimler arasındaki anlamlı ilişkiden kaynaklandığı bulunmuştur ($p<0,05$). Yani matematik ğretmenliği branşında KPSS ile yerleşip yerleşmeme kaygısı en üst düzeyde iken sosyal bilimler ğretmenliğinde kaygı diğer branşlara göre en alt düzeydedir.

Akılcı Olmayan İnançlar lçeği ve alt boyutlarının değerleri karşılaştırıldığında, branşlar ile suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk ve bağımlı olma alt boyutları arasında anlamlı fark tespit edilirken ($p<0,05$), ölçeğin toplam puanı ile diğer beş alt boyut arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Anlamlı farklılığın hangi branşlardan kaynaklı olduğuna bakıldığında; Suçlama Eğilimi alt boyutu için farklılığın Matematik bölümü ile PDR ve Sınıf ğretmenliği bölümleri arasında, Duygusal Sorumsuzluk alt boyutu için fen bilimleri bölümü ile okul öncesi ve görsel sanatlar ve Bağımlı Olma alt boyutu için ise PDR ve sosyal bilimler bölümleri arasında kaynaklandığı anlaşılmıştır ($p<0,05$). İlgili literatür incelendiğinde; Yılmaz (2017)'in yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin sınav kaygısı ve psikolojik dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılığın, Beden Eğitimi ğretmenleri ile Okul ncesi, Tarih, Türkçe, İngilizce, Felsefe, Resim ğretmenleri ile aralarındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Rehberlik ğretmenleri ile Tarih, Türkçe, İngilizce, Felsefe, Resim ğretmenleri ile aralarındaki farklılıktan olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada, niversite ğrencilerinin cinsiyete, okudukları bilim dallarına göre Akılcı Olmayan İnançlar leği puanı ile kıyaslandığında herhangi bir anlamlı ilişki saptanmamıştır. Sosyal ve fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin akılcı olmayan inançlar alt boyutları ile kıyaslandığında sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin onay ihtiyacı puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve iki bölüm arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Yurtal,1999).

Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançları leği ile bu ölçeğe ait alt boyutlar arasında bir korelasyon ilişkisinin olup olmadığı analiz edildiğinde, her iki ölçek arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmamıştır ($p<0,05$). Yani kaygı arttıkça yaptığımız mantık dışı davranışlarında aynı Şekilde arttığını söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde, 7. ve 8.

sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeylerinin aralarındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının puanları arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının arttığı görülmektedir (Coşkun, 2017). Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı ile ilgili araştırma yapan (Boyacıoğlu, 2010), araştırmasında öğrencilerin sınav kaygısı ile mantık dışı inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili (Güler, 2012) yapılan çalışmada akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Demirci (2018) çalışmasında, hatalardan endişe duyma puanı arttıkça sınav kaygısı, özerklik irrasyonel inanışları, ilişkili olma irrasyonel inanışları ve yeterlilik irrasyonel inanışları puanları da artmakta olduğu sonucuna varmıştır. Aydoğan, Koruklu ve Deniz (2009) 532 ortaokul öğrencisinin katılımı ile yaptığı çalışmada öğrencilerin hatalardan endişe duyma puanları ile mantıkdışı inanç puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeyleri arttıkça; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ölçeklerinden aldıkları puanlarda artmakta olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin sınav kaygısı düzeyleri arttıkça; kişisel başarı hissi ölçeğinden aldıkları puanlarda düşmekte olduğu görülmektedir. Sınava hazırlanma tarzında rekabetin çoğaldığı durumlarda başarısız olma korkusu, kaygıyı daha da çoğaltmaktadır (Yılmaz,2017). 1991'de yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı ile ÖSS puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Erkan,1991). Himle ve arkadaşlarının (1982) yaptığı bir çalışmada, kaygı düzeyinin arttığında, akılcı davranışların azaldığını belirtmiştir (Himle ve ark. 1982; Kaynak: Ağır 2007). Lise son sınıf öğrencileri ile sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi konulu (Güler, 2013) çalışmasında; sınav kaygısının en güçlü yordayıcısı olarak akılcı olmayan inançların olduğunu tespit etmiştir. Elde ettiğimiz bulgular literatürü destekleyici niteliktedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Araştırma, 277 kadın, 118 erkek olmak üzere toplam 395 kişi ile yürütülmüştür.
- Katılımcılardan 364'ü 20-29 yaş aralığında iken 29'u 30-39 yaş aralığında yer almaktadır.
- 28 kişinin evli, 367 kişinin ise bekar olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcılardan 111 kişi üniversite son sınıf öğrencisi, 280 kişi lisans mezunu ve 3 kişi de yüksek lisans mezunudur.
- Branş dağılımında en çok katılımcıya sahip bölüm 58(%14,7) kişi ile Türkçe öğretmenliği, en az katılımcıya sahip bölüm de 24(%6,1) kişi ile görsel sanatlar öğretmenliğidir.
- Sınav Kaygısı Ölçeği puan ortalamasına ($39,82 \pm 10,436$) göre, katılımcılar en çok sınavların kendilerini rahatsız ettiğini, zorladığını; en az ise sınavlarda okulu bitirme fikrinin akıllarına geldiği ancak sınavların okulu bitirme fikrinden daha çok zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.
- Akılcı olmayan inançlar ölçeğinden elde edilen puan ortalaması ise $135,36 \pm 13,172$ 'dir.
- Kadınlarda sınav kaygısı ölçek ortalaması $40,78 \pm 10,866$, erkeklerde $37,56 \pm 8,992$ 'dir.
- Akılcı olmayan ölçek ortalaması kadınlarda $134,66 \pm 13,611$, erkeklerde ise $137,00 \pm 11,972$ 'dir.
- Cinsiyete göre sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar değerleri karşılaştırıldığında cinsiyet ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$).
- Her iki ölçek katılımcıların medeni durumu, eğitim durumu ve yaş ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).
- Mezun oldukları veya mezun olacakları bölümler ile Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği ve alt boyutlarının değerleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda; Sınav Kaygısı Ölçeği ile branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu anlamlılığın da, matematik

öğretmenliği-PDR ve matematik, öğretmenliği-sosyal bilimler arasındaki anlamlı ilişkiyi kaynaklandığı bulunmuştur ($p<0,05$).

- Akılcı Olmayan İnançlar ölçeği ve alt boyutlarının değerleri karşılaştırıldığında, branşlar ile suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk ve bağımlı olma alt boyutları arasında anlamlı fark tespit edilirken ($p<0,05$), ölçeğin toplam puanı ile diğer beş alt boyut arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Anlamlı farklılığın hangi branşlardan kaynaklı olduğuna bakıldığında; Suçlama Eğilimi alt boyutu için farklılığın Matematik bölümü ile PDR ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri arasında, Duygusal Sorumsuzluk alt boyutu için fen bilimleri bölümü ile okul öncesi ve görsel sanatlar ve Bağımlı Olma alt boyutu için ise PDR ve sosyal bilimler bölümleri arasında kaynaklandığı anlaşılmıştır ($p<0,05$).
- Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançları ölçeği ile bu ölçeğe ait alt boyutlar arasında bir korelasyon ilişkisinin olup olmadığı analiz edildiğinde, her iki ölçek arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır ($p<0,05$).

Bu araştırma bulguları çerçevesinde eğitim alanında çalışanlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Akılcı olmayan inançların çocukluk çağı yaşantıları, sosyal aktarım ve eğitim yoluyla şekillendiği kuramsal olarak ortaya konmuş ve literatür çalışmaları incelendiğinde bu durum bulgularla desteklenmektedir. Bu yönüyle alanda çalışan uzmanların ve üniversitelerin aile eğitimleri yoluyla farkındalıklarının geliştirilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi dönemden itibaren çocukların düşünce becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması, bunun yanı sıra felsefe, psikoloji ve mantık gibi derslerin eğitimin alt kademelerinden itibaren zorunlu ders olarak okutulması yararlı olabilir.

Bu araştırma bulguları çerçevesinde araştırmacılara yönelik öneriler ise aşağıda verilmiştir:

- Sınav kaygısı üzerinde yapılan çalışmalarda uygulamanın yapıldığı ve envanterlerin uygulandığı dönemin zamanlamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre araştırmanın sınava yakın dönemde uygulanması araştırmanın geçerliğine katkı sağlayacaktır.

- Araştırmada kullanılan envanterlerin ve bilgi toplama araçlarının güvenirliğini etkileyen unsurlardan biri de lme aralarındaki madde sayıdır. Belli değişkenleri ölçmek için envanterde yer alan madde sayısının belli bir oranda arttıa güvenirliği de arttırdığı bilinmektedir. Buna göre araştırmada llmek istenilen değişkenlerin, güvenirliği yüksek ve madde sayısı yeterli olan ölçeklerle araştırılması araştırmanın sonuçlarının güvenirliği açısından önem arz etmektedir. Nitekim yeterli madde sayısına yer verilmeyen lme araçlarında değişkenlerle ilgili sonuçların tutarlılığı ve kararlılığı istenen düzeyde ortaya ıkamayabileceğinden, duyarlı lme araçlarının kullanılması önem arz etmektedir.
- Araştırılmak istenen konu ile ilgili olarak inançlar, kültür ve toplumsal değerlerin karıştırıcı değişken olma gibi bir riski olduğundan, özellikle dünyadaki alan yazın incelenirken bu unsurlara dikkat etmek ve bu yönüyle yabancı kaynakların derinlemesine incelenmesi açısından yabancı dile hakim olmak önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adana, F, Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *DSM-5™ Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, F.B. (1990), Üniversite öğrencilerinde depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 27-36.
- Aydoğan, D., Koruklu, N. ve Deniz, M. E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*. 8.3, 720-728.
- Aysan, F, Bozkurt, N. (2000). Bir grup üniversite öğrencisinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12: 25-38.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitap Yayınevi.
- Baltaş, A., Baltaş, Z. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 25. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bauman, Z. (2012). *Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford Press.
- Benjamin, M. N. (2001). A comparison of training program sintended for different types of test anxious students: Further support for an information processing model. *Journal of Education Psychology*, 83, 134-139.

- Bridges, K. R., Sanderman, R. (2002). The irrational inventory: cross cultural comparisons between American and Dutch samples. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 65-71
- Boyacıoğlu, N. B. (2010). *Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar Ve Sınav Kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Call, G., Beer, J., Beer, J. (1994). General and test anxiety, shyness, and grade point average of elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*, 74(2), 512-514.
- Can, Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Karar Verme Stillерinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cassady, J. C., Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295.
- Cevizci, A. (2017). *Büyük Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corsini, R. J., Wedding, D. (2012). *Modern Psikoterapi Teknikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne-Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Craciun, B. (2013). The efficiency of applying a cognitive behavioral therapy program in diminishing perfectionism, irrational beliefs and teenagers' stres. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 84, 274-278.
- Çankaya, Ö. (1997). *The Relationships Among Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Achievement in Eleventh Grade Students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, S. (1993). *Anadolu Lisesi Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınav Öncesi Durumluk Kaygı Düzeylerinin Sınav Başarıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Debora, J.T., Gloria, J. (1998). Hyness adjustment to a low-control situation: reexamining the role of coping responses, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4): 48-62.
- Demir, P. (2003). *Denetim Odakları Farklı Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışları İle Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Arel Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deren, S. (1999, Şubat Mart Nisan). Angst ve Ölümlülük. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*(6), 101-114.
- Deveci, C. (1999, Şubat Mart Nisan). "İsmi İnsan, Kendisi Kaygı Olsun": Heidegger'de Kaygının ; Varlıkbilimsel Değeri. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*(6), 55-71.
- Dew, K. M. H., Galassi, J. P. (1983). Mathematics and anxiety: some basic issues. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 443-446.
- Dordinejad, F.G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Sadegh Daghighi, M. and Bahrami, N. (2011) On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.
- Dryden, W. (2011). Albert Ellis and rational emotive behavior therapy: A personal reflection. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 29(4), 211-219.
- Dryden,W. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: thirty years on. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 12(2), 83-99.
- Dryden, W., Neenan, M. (2004). *Rational Emotive Behavioral Counseling In Action*. London: Sage Publications.
- Dryden, W., Ellis, A. (1988). *Rational-Emotive Therapy. The Therapies*. London: Hutchinson.
- Dumitru, H., Mocanu, D., Mihoc, A., Grădinaru, B. G., Pănescu, C. (2014). The connection between gender, academi performance, irrational beliefs, depression and anxiety among teenagers and young adults. *Romania Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(2), 1-13.
- Dündar, S., Topçu, B., Yapıcı, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi.
- Ellis, A., Dryden, W. (1997). *The Practice Of Rational Emotive Behavior Therapy*. (2nd. Ed.). New York, N.Y: Springer Pub. Co.
- Ellis, A. (1995). *Current Psychotherapies*. (Edt: R. J. Corsini, D. Wedding. 5th Edition). Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Ellis, A. (1984). The Essence of RET 1984. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2(1), 19-25.

- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 320-330.
- Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar*, 12, 13-38.
- Eser, M., Burdur, Z. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilgili bir araştırma: Nazilli meslek yüksekokulu üzerine örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 40-52.
- Frankl, V. E. (1996). *Duyulmayan Anlam Çılgılığın Psikoterapi ve Hümanizm*. (S. Budak, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Freud, S. (2016a). *Psikopatoloji Üzerine*. (S. Budak, Çev.) İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Freud, S. (2016b). *Amatör Psikanalizi*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Freud, S. (2017). *Psikanalize Giriş Nevrozların Genel Kuramı*. (A. C. İdemen, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtanırım, D., Voltan- Acar, N. (2007). Akılcı- duygusal davranışçı yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim*, 143(32), 27- 40.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Guttmann, J. (1987). Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents. *Educational Psychology*, 7(3), 225-229.
- Güleç, C. (1999, Şubat, Mart, Nisan). Hümanistik Psikoloji Açısından Kaygı Sorunsalı ve Kendini Gerçekleştirme Kavramı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*(6), 159-165.
- Güleç, C. (2014, Ocak-Şubat). Psikanalitik Anksiyete Kuramı. *Psikeart* (31), 10-13.
- Gülen, H. (1993). *Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güler, D., Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 82-94.

- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne - Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 75- 95.
- Hamamcı, Z., Çoban, A. E. (2012). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42
- Hanımoglu, A. G. E., İnanç, B.Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Horney, K. (1999). *Çağımızın Nevrotik kişiliği*. (S. Budak, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartol, A. (2013). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kılıçarslan, A. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kierkegaard, S. (2017). *Kaygı Kavramı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçkar, A. İ., Kılıç, B. G., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.

- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 11, 2-11.
- Köroğlu, E. (2014). *Klinik psikiyatri*. 2. Baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Köroğlu, E. (2017). *Akılcı duygulanım davranışçı terapi* (2.Baskı). Ankara: Hyb Yayıncılık
- Küçük, L., Gür, G., Şener, N., Boyacıoğlu, N. E. and Çetindağ Z. (2016). Correlation between irrational beliefs and the depressive symptom levels of secondary school children. *International Journal of Caring Sciences January*, 9(1), 99-110.
- Leahy, R. L. (2015). *Bilişsel Terapi Ve Uygulamaları: Tedavi Müdahaleleri İçin Bir Kılavuz*. (T. Özakkaş, çev. ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Lorcher, P.S. (2003). Worry and irrational beliefs: A preliminary investigation. *Individual Differences Research*, 1(1), 73-76.
- Lufi, D., Darliuk, L. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-195.
- Mahfar, M., Aslan, A.S., Noah, S. M., Ahmad, J., Marzuki, W., Jaafar W. (2014). Effects of rational emotive education module on irrational beliefs and stress among fully residential school students in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 114, 239-243.
- Manav, F. (2011, Ocak-Haziran). Kaygı Kavramı. *Toplum bilimleri Dergisi*(5 (9)), 201-211.
- Mwamwenda, T. S. (1993). Sex differences in formal operations. *Journal Of Psychology*, 124, 419-424.
- Naveh, B., Moshe, McK., Wilbert, J., Lin, Yi-guang, H., Dorothy P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824.
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. Cassell Educational Limited.
- Ortakale, M. Y. (2008). *Akılcı Davranış Eğitimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1.
- Özer, K., (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özlem, D. (1999, Şubat, Mart, Nisan). Kaygı ve Tarihsellik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*(6), 11-33.
- Öztütüncü, F. (1996). *Liseli Ergenlerdeki İrrasyonel/Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Ana-Baba tutumları ve Aile İçi İlişkiler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Palti, C. (2012). *Universiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Kaygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rana, R., Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2) 63-74.
- Sarason, I. G. (1975). *Anxiety and Self-Preoccupation, Anxiety*. Washington: Hemisphere.
- Sarason, I.G., Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1): 102-109.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business*, Canada, John Wiley and Sons Inc.
- Soykan, Ö. N. (1999, Şubat, Mart, Nisan). Varoluş Yolunun Ana Kavşağında: Korku ve Kaygı Kierkegaard ve Heidegger'de Bir Araştırma. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (6), 35-53.
- Spielberger, C.D. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. New York: Academic Press, 3-19.
- Spielberger, C. D., Vagg, P. R. (1987). The treatment of test anxiety, a transactional process model. *Advances in Test Anxiety Research*, 5, 179-186.
- Spielberger, C. D., Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Sud, A., Prabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: Efficacy of cognitive/relaxation therapies. *Psychological Studies*, 40, 179-186.
- Tartar, N. (2014). *8. Sınıf Öğrencilerin Test Kaygısı İle Test Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne Merkez İlçe'de İlköğretim 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*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Türkçapar, H. (2011). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler Ve Uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wilde, J. (1992). *Rational counseling with school-aged populations: A practical guide. Accelerated Development*, Bristol.

- Wittmayer, B. C. (1972). Test anxiety and study habits. *Journal of Educational Research*, 65, 352-354.
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *CurrPsychol*, 27, 177-191.
- Yeşilyurt, F. (2007). *Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ., Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, H.Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısına Bağlı Olarak Tükenmişlik Düzeyi Ve Psikolojik Dayanıklılıkları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile Sosyo-Ekonomik Durumu Ve Ana-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi: Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama*, Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtal, F. D. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Zeidner, M. (2005). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress & Coping*, 8 (4), 279-298.

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.osym.gov.tr/TR,16912/2019-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> tarihinde 03.08.2019'da alınmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : SOĞUKSU Kadir
Uyruğu : T.C.
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) : 22.01.1981
Doğum Yeri : Samandağ
Medeni hali : Evli
Adresi : Hürriyet Mahallesi 1714 sokak Atayurt Sitesi 2B Bl.
Kat:2/3 Yenişehir / Mersin
Telefon : 0 535 053 3854
E-Posta : kadorsoguksu33@gmail.com

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet Yılı
Yüksek lisans	Mersin Üniv. Sosyal Bil. Ens. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tezsiz YL.	2004
Lisans	Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak. Felsefe Bölümü	2002
Lise	Antakya Kurtuluş Lisesi	1996

İş Deneyimi

Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2004 - devam ediyor	Milli Eğitim Bakanlığı	Rehberlik Öğretmeni

Yabancı Dili

İngilizce, Arapça

İlgi Alanları

Müzik, Edebiyat

EKLER

Ekler 1. ANKET FORMU

Kişisel Sorular

1. Cinsiyetiniz?

- Kadın Erkek

2. Yaşınız?

- 20-29 arası 30-39 arası 40-49 50 ve üzeri

3. Medeni durumunuz?

- Evli Bekar

4. Eğitim durumunuz?

- Üniversite son sınıf öğrencisi Lisans mezunu Yüksek Lisans Mezunu
 Doktora

5. Mezun olduğunuz ya da olacağınız lisans bölümü hangisidir?

- İlahiyat
 Matematik Öğretmenliği
 Türkçe Öğretmenliği
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
 İngilizce Öğretmenliği
 Okul Öncesi Öğretmenliği
 Sınıf Öğretmenliği
 Görsel Sanatlar
 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 Fen Bilgisi Öğretmenliği
 Diğer (belirtiniz.....)

6. Kayıtlı olduğunuz KPSS kursunun adı nı ve bulunduğu ili yazınız.

.....

Ekler 2. SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadeyi, optik formda uygun olan şıkka işaretleyiniz. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

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

Ekler 3. AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR TESTİ

Açıklama

Aşağıda duygu ve inançları ifade eden 45 madde verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyarak yaşantılarınıza ve inançlarınıza uygunluk durumunu düşününüz. Her bir madde için cevaplar hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve Tamamen katılmıyorum (5) şeklindedir. Seçeneklerden birini cevap kâğıdında ilgili madde numarasının karşısındaki boşluğa X işaretini koyarak cevabınızı belirtiniz. Mümkün olduğu kadar “kararsızım” seçeneğini işaretlemekten kaçınınız.

Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini artıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı

Kadir SOĞUKSU

Toros Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Bölümü

1. Başkaları tarafından onaylanmak benim için önemlidir.
2. Herhangi bir konuda başarısız olmaktan nefret ederim.
3. Hata yapan insanlar başlarına geleni hak eder.
4. Eğer insan isterse, hemen her durumda mutlu olabilir.
5. Her insan yardım ve tavsiye alabileceği birine ihtiyaç duyar.
6. İyi yapamadığım şeylerden uzak dururum.
7. İnsanlar olaylardan değil kendilerine verdiği görüntüsünden rahatsız olurlar.
8. Beklenmeyen tehlikeler veya gelecekteki olaylar karşısında biraz kaygılanırım.
9. Önemli bir karar alırken bilen birine danışmaya çalışırım.
10. Geçmişin etkilerini silmek hemen hemen imkansızdır.
11. Hiçbir şeyin mükemmel çözümü yoktur.
12. Herkesin beni sevmesini isterim.
13. Başkalarının benden daha iyi olduğu işlerde yarışmaktan rahatsız olmam.
14. Hata yapanlar suçlanmayı hak eder.
15. Ruhsal durumumun nedeni benim.

16. Kafama takılan bazı şeyleri, genellikle kafamdan atamıyorum.
17. İnsanlar kendileri dışında bir dayanağa ihtiyaç duyarlar.
18. Bazı şeyleri başarmaktan hoşlanırım, ama kendimi başarılı olmak zorunda hissetmem.
19. Ahlaksızlık kesinlikle cezalandırılmalıdır.
20. Sefil insanlar genellikle o duruma kendileri gelirler.
21. İnsanlar geçmişin etkilerine fazla değer verirler.
22. Yaptığım her şeyde başarılı olmak benim için oldukça önemlidir.
23. Yaptıkları yanlışlar için insanları nadiren suçlarım.
24. Kişi kendisi istemedikçe uzun süre kızgın ve kederli şekilde kalamaz.
25. Değişik tecrübeler yaşamış olsaydım, olmak istediğime daha çok benzerdim.
26. Aktiviteleri aktivite olsun diye yaparım, onlar ne kadar iyi yaptığım önemli değil.
27. Ceza korkusu insanların iyi olmasına yardım eder.
28. Kişinin ne kadar çok problemi varsa o kadar az mutlu olur.
29. Gelecek konusunda nadiren endişelenirim.
30. Geçmiş yaşantıların şimdi beni etkilediğini düşünmem.
31. Onaylanmaktan hoşlanmama rağmen benim için önemli bir ihtiyaç değildir.
32. Hiçbir şeyin kendisi üzücü değildir, sadece sizin yorumlamanız onu üzücü hale getirir.
33. Gelecekteki bazı şeyler hakkında çok endişeliyim.
34. Hepimiz geçmişimizin tutsağıyız.
35. Bir şeyin mükemmel çözümü nadiren vardır.
36. İnsanların beni ne kadar onayladığı ve kabullendiği hakkında sık sık endişelenirim.
37. Pek çok insan hayatın kötü yanlarını cesaretle karşılamalıdır.
38. Pratik bir çözüm aramak, mükemmeli araktan daha iyidir.
39. İnsanların benim hakkında ne düşündüklerine çok önem veririm.
40. Uzun süre üzgün kalmak için hiçbir neden yoktur.
41. Ölümü veya nükleer savaş gibi şeyleri hemen hemen hiç düşünmem.
42. İyi yapamayacağım şeyleri yapmaktan korkmam.
43. İnsan kendi cehennemini kendi yaratır.
44. Kendimi sık sık çeşitli tehlikeli durumlarda ne yapacağımı planlıyor olarak bulurum.
45. Şartların ideal olarak bir araya gelmesi düşünülemez.

Ekler 4. AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR TESTİ

CEVAP KAĞIDI

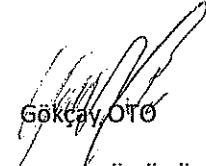
No	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	No	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						

Ekler 5. İZİN YAZILARI

28/10/2019

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOYAL BİLİMLER ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Psikoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi Kadir SOĞUKSU'nun 01.11.2019 ile
08.11.2019 tarihleri arasında kurumumuzda anket uygulaması uygun görülmüştür.

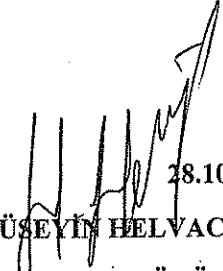

Gökçay ÖTÖ
KURUM MÜDÜRÜ

ÖZEL MERSİN BİREYSEL YARGI AKADEMİ KİŞİSEL GELİŞİM KURSU

ADRES: Güpvenevler mah. Dumlupınar cad. doğanyıldız sit. No:9 kat:1-2

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Psikoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi Kadir SOĞUKSU'nun 01.11.2019 ile 08.11.2019 tarihleri arasında kurumumuzda anket uygulaması uygun görülmüştür.


28.10.2019
HÜSEYİN HELVACIOĞLU
KURUM MÜDÜRÜ

ÖZEL ADANA KADRO KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA HAZIRLIK KURSU

ADRES : Sümer Mah. 69083 sokak no:8/201 Seyhan /ADANA



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU KARARI

Karar Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sıra Sayısı
14/11/2019	9	58

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Kadir SOĞUKSU' nun " *Sınav Kaygısı Üzerinde Akılcı Olmayan İnançların Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Mersin ve Adana İlinde faaliyette bulunan KPSS kurslarına kayıtlı, farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerine bir uygulama*" konu başlıklı tez araştırmasına ilişkin başvuru görüşüldü.

Yapılan incelemeler sonucunda hazırlanan araştırmanın bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Adnan MAZMANOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Füge ÖZCANARSLAN
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Aziz BERTUNÇ
Üye

Prof. Dr. Yusuf ZEREN
Üye

Prof. Dr. Süleyman TÜRKEL
Üye

Katılmadı
Prof. Dr. Erkin ERTEN
Üye

Prof. Dr. Köksal HAZIR
Üye

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Taşı | Kategorilere Ayır

Akılıcı olmayan inançlar testi



Filiz Yurtal <fyurtal@cu.edu.tr>

8.11.2019 Cum 09:01

Siz



Akılıcı Olmayan İnançlar Ölçeği...

1 MB

Merhaba Kadir Soğuksu,

Ölçekle ilgili bilgiyi ekli dosyada gönderdim. Geçerlik ve güvenirliğini tekrar kontrol edersen iyi olur. Kolay gelsin, iyi çalışmalar diliyorum.

Prof.Dr. Filiz YURTAL

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

01330/ADANA

Tel: 0322 338 60 76 / 2789 oda:36

Prof. Filiz YURTAL, PhD

Cukurova University, Education Faculty

Elementary Education Department

01330/ Adana TURKEY



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 22/11/2019

Tez Başlığı: Sınav Kaygısı Üzerinde Akılcı Olmayan İnançların Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

a) Giriş,

b) Ana bölümler ve

c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 112 sayfalık kısmına ilişkin, 22/11/2019 tarihinde enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'tür.

Uygulanan filtrelemeler:



1- Kaynakça hariç

2- Alıntılar hariç

3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,



1- Kaynakça hariç

2- Alıntılar dahil

3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanımla birlikte tamamlamış olduğum tezimin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezimin, tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı

: Kadir SOĞUKSU

İmzası

:  Tarih: 22/11/2019

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz tez çalışması Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı: Prof.Dr.Kamuran ELBEYOĞLU

İmzası

:  Tarih: 22/11/2019

Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (3 sayfa)

SINAV KAYGISI ÜZERİNDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARIN ETKİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yazar Kadir Soğuksu

Gönderim Tarihi: 22-Kas-2019 10:19AM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 1219348867

Dosya adı: Kadir_So_uksu-Tez-22.11.2019.docx (1.06M)

Kelime sayısı: 29243

Karakter sayısı: 198116

SINAV KAYGISI ÜZERİNDE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARIN ETKİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%8

BENZERLİK ENDEKSİ

%6

İNTERNET
KAYNAKLARI

%0

YAYINLAR

%10

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)
Öğrenci Ödevi

%3

2

openaccess.inonu.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

%2

3

www.insanokur.org
İnternet Kaynağı

%1

4

Submitted to Konya Necmettin Erbakan
University
Öğrenci Ödevi

%1

5

Submitted to Yeditepe University
Öğrenci Ödevi

%1

6

Submitted to Yildirim Beyazıt Üniversitesi
Öğrenci Ödevi

%1

7

Submitted to Istanbul Aydın University
Öğrenci Ödevi

%1

Alıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

< %1

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde