

T. C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SINIRLILIK ALGI ŞEMALARI İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlhan ÇİÇEK

VAN – 2014

T. C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIRLILIK
ALGI ŞEMALARI İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlhan ÇİÇEK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

VAN – 2014

T.C
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
VAN

İlhan ÇİÇEK tarafından yapılan “Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınırlılık Algı Şemaları ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI, PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DAL’ında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Üye (Danışman) : Yrd.Doç. Dr. Fuat TANHAN

Üye : Yrd.Doç. Dr. Eylem KILIÇ

Tez Savunma Tarihi: 13/01/2014

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım

Yrd.Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecimin başlangıcından sonuna kadar, hoşgörü ve anlayışını eksik etmeyen, katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Yard.Doç. Dr. Fuat TANHAN'a teşekkürlerimi sunarım

Her konuda ve her zaman manevi güç veren sevgili anneme, benimle beraber zaman ve çaba harcayan biricik eşime ve yol arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma için destek olan psikokolojik danışman arkadaşlara ve araştırmaya katılan sevgili öğrencilere, tez çalışmamın başından itibaren bilgilerini paylaşan ve gerekli teknik desteği sağlayan Öğr. Gör. Serhat DEMİRHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TANIMLAR	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Çalışmanın Amacı.....	4
Çalışmanın Önemi	4
Sınırlıklar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
Kaygı	5
Kaygı ile korku arasındaki ilişki.....	6
Kaygının nedenleri	8
Kaygının belirtileri	10
Bilişsel belirtiler:.....	11
Duygusal belirtiler	12
Fizyolojik belirtiler:	12
Davranışsal belirtiler:.....	12
Kaygı türleri.....	13
Sürekli kaygı.....	13
Durumluk (Seçici) kaygı.....	14
Kaygı kuramları	15
Psikanalitik kuram	15
Varoluşçu yaklaşım.....	16
Davranışçı kuram.....	16
Bilişsel kuram	17
Öğrenme kuramı	17
Sınav Kaygısı	17
Sınav	17
Sınav kaygısı.....	17
Sınav kaygısının boyutları	19
Bilişsel boyut (Cognitive).....	19
Kuruntu (Worry).....	19
Bilişsel engelleme	19
Zihni meşguliyet:	19
Duyuşsal boyut (Affective).....	20
Davranışsal boyut	20
Sınav kaygısının nedenleri.....	20
Öğrenme eksikliği modeli (The Learning Deficit Model)	22
Sosyal öğrenme modeli (The Social Learning Model)	22
Çifte zarar modeli (The Dual Deficit Model).....	22

Bilişsel dikkat modeli (The Cognitive Attention Model).....	22
Sınav kaygısı belirtileri.....	25
Davranışsal belirtiler.....	26
Düşünsel belirtiler.....	26
Fizyolojik belirtiler.....	27
Sınav kaygısı ile başa çıkma.....	28
Bilişsel Şemalar	31
Şemalar.....	31
Bilişsel şemalar.....	32
Erken dönem uyumsuz şemalar.....	33
Sosyal şemalar.....	34
Sınırlılık Algı Şemaları.....	35
Algı.....	35
Sınırlılık algı şemaları.....	35
Sınırlılık algısı şemaların ilişkili olduğu değişkenler.....	36
Kendilik algısı.....	36
Kişilerarası ilişkiler.....	37
Dış kontrol odağı.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
ARAŞTIRMA KONUSU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	39
Sınav kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	39
Sınav kaygısı konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmalar.....	43
Bilişsel Şemalar İle İlgili Yapılan Araştırmalar	51
Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	51
Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	55
MATERYAL VE METOD	55
Evren ve Örneklem.....	55
Evren.....	55
Örneklem.....	55
Verilerin toplanması.....	55
Veri toplama araçları.....	56
Sınırlılık Şemaları Ölçeği (SŞÖ).....	56
Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	56
Kişisel Bilgi Formu.....	58
Uygulama süreci ve verilerin analizi.....	58
BEŞİNCİ BÖLÜM	60
BULGULAR	60
ALTINCI BÖLÜM	71
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
Tartışma ve Sonuç.....	71
Öneriler.....	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	92
Kişisel Bilgi Formu.....	92
Sınav Kaygısı Envanteri.....	93
Sınırlılık Şemaları Ölçeği.....	94
Özgeçmiş.....	95

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Örneklem Grubunu Gösteren Tablo.....	60
Tablo 2. Sınav Kaygısı Envanteri İle Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin Puanlarının İncelenmesi.....	61
Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Dağılımı	61
Tablo 4. Ske İle Sşö'nün İki Aşamalı Kümeleme Analizi	62
Tablo 5. Ske İle Sşö Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi.....	63
Tablo 6. Kümeleme Analizi Sonrası Gruplara İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları.....	64
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Dönük Ki-Kare Testi Sonuçları.....	66
Tablo 8. Dersane Değişkenine Dönük Ki-Kare Testi Sonuçları	67
Tablo 9. Alan Değişkenine Dönük Ki-Kare Testi Sonuçları	68
Tablo 10. Lise Türü Değişkenine Dönük Ki-Kare Testi Sonuçları	69
Tablo 11. Ekonomik Durum Değişkenine Dönük Ki-Kare Testi Sonuçları	70

ÖZET

ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIRLILIK ALGI ŞEMALARI İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlhan ÇİÇEK

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

2014

Bu araştırmanın temel amacı Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde sınırlılık algısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki'yi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma Batman ili merkezinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim son sınıfa devam eden öğrencilerin devam ettiği üç meslek lisesi, üç fen/anadolu lisesi ile üç genel liseden 210 kız, 254 erkek olmak üzere toplam 464 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada 5 maddeden oluşan bir “Kişisel Bilgi Formu”, 20 maddeden oluşan, Spielberger ve arkadaşların 1979’da geliştirdiği, Öner (1986) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, likert tipi bir ölçek olan “Sınav Kaygısı Envanteri” ile Boysan ve Kayri (2006) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan beşli likert tipi olan “Sınırlılık Şemaları Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma hipotezleri SPSS 20 programıyla analiz edildi. İlk önce Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile ilgi elde edilen bulgular (ortalama, yüzde ve standart sapmalar) betimsel istatistikle elde edildi. Daha sonra Kolmogorov-Simornor Normallik Testi ile ölçeklerin normal dağılmadığı saptandı. Bunun sonucunda Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği arasındaki ilişkinin saptanması için nonparamatik testler kullanıldı.

Bu araştırmanın sonucunda, üniversiteye hazırlanan öğrencilerde sınırlılık algısı ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınırlılık şema ölçeğinden alınan puanların dersaneye gidip-gitmeme durumuna ve öğrencilerin gittikleri lise türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Sınav Kaygısı, Sınırlılık Algısı, Bilişsel Şemalar

ABSTRACT

EXAMİNİNG OF THE RELATİON BETWEEN THE HIGH SCHOOL LAST CLASS STUDENTS LIMITEDNESS PERCEPTION AND TEST ANXIETY

MASTER THESIS

İlhan ÇİÇEK

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE EDUCATION
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCE UNIVERSITY OF YÜZÜNCÜ YIL

2014

The main purpose of this investigation is to determine the relation between the high school last class student's limitedness perception and test anxiety. In accordance with this purpose, this research was applied to 464 students (210 female and 254 male) studying at last degree carrying on at three vocational high schools, three science/anatolian high schools and three general high schools in Batman city at 2011-2012 academic year.

In this study, "Personal Information Form" composed of 5 items, a Likert-type scale of "Test Anxiety Inventory" composed of 20 items developed by Spielberger and his friends (1979) and adopted by Öner (1986) to Turkish and also a five-point Liket-type scale of "Limitedness Schemas Questionnaire" composed of 30 items developed by Boysan and Kayri (2006) were used.

Investigation hypotheses were examined by SPSS 20 program. First, test results (average, percentage and standard) obtained from Test Anxiety Inventory and Limitedness Schemas Questionnaire were generated by descriptive statistic. Then, it was obtained by Kolmogorov-Simornor Normallity Test that scales were not normally distributed. As a result of this, nonparametric tests were used to determine the relation between Test Anxiety Inventory and Limitedness Schemas Questionnaire. It was found that there is a significant relation between the limitedness perception and test anxiety for students in preparing to university. Furthermore, Limitedness Schemas Questionnaire showed a meaningful difference in accordance with prep-school situation and high school type at which students attended.

Key Words: Anxiety, test anxiety, Limitedness perception, Cognitive schemas

TANIMLAR

Sınırlılık Algı Şemaları: Gelişim ve motivasyon kaynağı olarak kişiler arası ilişkileri ve yaşam olanaklarını sınırlı, sabit ve birbiriyle bağımlı biçimde değerlendirmeleri ifade eden bilişsel bir yönelimdir (Boysan ve Kayri, 2006).

Bilişsel Şemalar: Algı konusu, nesne hakkında bazı bilgileri, ona ilişkin değişik bilişler arasındaki bazı örnekleri içeren örgütlenmiş ve yapılandırılmış örüntüler takımıdır (Crocker ve Taylor, 1981).

Sınav Kaygısı: Spielberger (1972) formel bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur.

Kaygı: Bireyin iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Kurt, 2006).

KISALTMALAR ve SİMGELER

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

SŞÖ: Sınırlılık Şemaları Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

d: Ve diğerleri

Akt: Aktaran

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

s. Sayfa

a.g.e.: Adı geçen eser

Ort: Ortalama

K.K.S: Korelasyon Kat Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dünyanın hemen her yerinde birçok insanın hayatı genelde sınavlarla etkilenmekle kalamamakta, sınavlardaki başarılarına göre hayatları hakkında kararlar da verilmektedir. Bütün öğretim kademelerinde giriş, yerleştirme, var olan durumu sürdürme veya bir sınıftan ya da okuldan diğerine geçiş konusundaki kararlar sınav sonuçlarına göre verilmektedir. Bu nedenle birçok öğrenci sınavları tehdit edici olarak algılamakta ve sınav kaygısı yaşamaktadır.

Türkiye’ de eğitim sistemi sınav odaklı olduğundan, öğrencinin üniversiteye girmesi hayatının önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Üniversiteye hazırlık aşaması, ilköğretimin kademesinden başlayarak lise yıllarında devam etmekte; öğrencilerin çoğu, okulunun yanı sıra dersanelere de devam etmekte, bazı öğrenciler öğretmenlerden özel dersler almaktadır (Yıldırım, 2006). Eğitimin temel amacının bireyleri, özellikle ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek ve var olan kendilerine özgü yeteneklerini geliştirmek olmasına karşın, ülkemizde son yıllarda birçok aile bu gerçeğe ters düşen davranışlar içinde olduğu görülmektedir. Çocuklarının sınavlarda başarılı olabilmeleri ve istedikleri okullara girebilmeleri yoğun çabaların içinde oldukları görülmektedir (Yavuzer, 1999).

Sınav kaygısına daha net bir açıklık getirebilmek için kaygının ne olduğuna ilişkin literatür araştırıldığında şu tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Cüceloğlu (1997), kaygı, nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlıyor.

Kaygı “durumluluk kaygı” ve “sürekli kaygı” olarak iki şekilde incelenmektedir. Durumluluk kaygı, tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olaylar esnasında ortaya çıkar. Bu esnada bireylerin kaygı seviyelerinde artış olur. Durumluluk kaygı çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarınca da nedeni anlaşılabilen bir kaygı biçimidir. Bazı insanlarda da belirli bir olay ve duruma bağlı olmayan genel ve devamlı kaygı hali vardır. Buna da “ sürekli kaygı” denilmektedir (Öner, Le compte, 1998). Sürekli kaygısı yüksek bireyler başkalarınca hiç de tehdit edici bir rahatsızlık verici olarak algılanmayacak durumlarda bile kaygı hali gösterirler. Bulunduğu durumdan hoşnut olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, her an başına kötü bir olay gelecekmış gibi durma, sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindedir. Bireyin içinde bulunduğu durumlar doğrudan bağdaşmayan, başkaları tarafından nedeni açıkça

anlaşılmayan kaygılar sürekli kaygılardır. Sürekli kaygı nevrotik kaygı olarak da isimlendirilir (Şahin, 1985).

Sınav kaygısı sınavlarda, testlerde ya da diğer formel değerlendirme becerilerinde zayıf performansa yol açan korku olarak tanımlanır (Safran, 2000). Sınav kaygısı; tehditkar bir durum karşısında psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerde azalma ile kendini gösteren stabil bir kişilik özelliği olarak da tanımlanmaktadır (Mc Donald, 2001).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; nesnel bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur. Vogg ve Spielberger (1995) sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık adlarını verdikleri iki boyut belirlemişleridir. Sınav kaygısının "kuruntu" boyutu; bireyin sınav sırasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunun üzerinden gelemeyeceği inancı "ya başaramazsam, ya yapamazsam" gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyuşsallık boyutu ise; sınav kaygısının duyuşsal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyuşsallık hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve bunun gibi somatik tepkilerin bulunduğu süreçtir.

Sınav kaygısının oluşmasında, temel üç faktör ortaya çıkmaktadır; ailenin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskıları (Büyükkaragöz, 1990), okulun beklentileri ve politikaları (Yapıcı ve Yapıcı, 2005), öğrencilerin özellikleri (Albayrak, 2006) şeklinde sıralanabilir.

Sınav kaygısı ile ilişkisi olabileceği düşünülen sınırlılık algısı, kişinin dünyadaki gelişim olanaklarını ve kişiler arası ilişkileri kısıtlı, bu iki alanındaki olanakları kendi içinde bağımlı ve değişmez olarak algılama eğilimini ifade etmektedir (Boysan ve Kayri, 2006). Bir diğer deyişle sınırlılık algısı bireyin, belli bir potansiyele sahip olmasına rağmen, içinde bulunduğu şartları değiştiremeyeceği, yeni ilişkiler geliştiremeyeceği, daha çok başkalarına bağımlı olarak yaşama algısının ön planda olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada genel amaç olarak, üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerde sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı puanları ile sınırlılık algısı puanları arasında ilişkinin hangi düzeyde olduğuna bakılacaktır. Ayrıca bu araştırmanın genel amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- a) Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi nedir?

b) Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi aşağıdaki değişkenlere göre,

- a) Cinsiyet,
- b) Mezun olacakları okul türü,
- c) Mezun olacakları alan,
- d) Ebeveynin ekonomik durumu,
- e) Dersaneye gidip-gitmeme durumuna göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmakta mıdır?

a) Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınırlılık algısı düzeyi nedir?

b) Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınırlılık algısı düzeyi aşağıdaki değişkenlere göre,

- a) Cinsiyet,
- b) Mezun olacakları okul türü,
- c) Mezun olacakları alan,
- d) Dersaneye gidip-gitmeme durumu,
- e) Ebeveynin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma Batman İli belediyesi sınırları içerisindeki üç meslek lisesi, üç Anadolu/fen lisesi ve genel liseye devam eden 210 kız, 254 erkek, toplam 464 son sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Sınavların insanların hayatlarında çok önemli bir yer edindiği apaçıktır. Kişilerin bu önemli olguya atfettikleri düşünceler ve yaptıkları yorumlar onların kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu kaygının nedenlerinin bilinmesi, hangi durumların beraberinde sınav kaygısını tetikleyici olduğunun saptanması sınav kaygısının tolere edilebilir bir seviyeye indirilmesi açısından anlamlı olacağı düşünülmektedir. Temel bilişsel şemalar içerisinde; sınırlılık algı şemalarının yerinin ne olduğunun bilinmesi, kişinin kendini nasıl algıladığı, ilişkilere dair sınırlılıkları, değişmezlik inancı ve bağımlılık algısının ne olduğunun saptanması, sınav kaygısı ilişkisi noktasında bize yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişki düzeyinin ne olduğunun incelenmesidir. Yapılan alanyazın araştırmasında sınav kaygısı ile ilgili bir çok çalışma yapılmasına karşın, sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bu perspektiften yola çıkılarak, sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişkinin boyutunun ne olduğu, bu ilişkinin, öğrencilerin cinsiyetine, dersaneye gidip-gitmeme durumuna, okudukları alana, gittikleri lise türüne ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin bilinmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışma ile üniversiteye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişkinin ne boyutta olduğu, sınav kaygısını ne kadar etkilediği konusunda aydınlatıcı bilgiler vermesi ışığında alanda yeni çalışmalara ufuk açması noktasında yol gösterici olacaktır. Sınav kaygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesinin eğitimcilere, okullarda görevli psikolojik danışmanlara yaptıkları çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonunda sınav kaygısının nasıl giderileceği ve ne tür önlemlerin alınması gerektiği boyutunda aydınlatıcı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Sınırlıklar

Bu araştırma, Batman İli belediyesi sınırları içerisindeki, 2011-2012 eğitim öğretim yılında lise son sınıfına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Kaygı

İngilizcede “anxiety” kelimesi ile ifade edilen bu kavramın günlük kullanımındaki çevirisi dilimize “endişe” olarak yerleşmiştir. Ancak bunun kavramı sıradanlaştıran bir kullanım olduğunu söyleyen psikiyatri uzmanları, bu kavramı Türkçeye uygun şekilde kaygı olarak çevirerek çalışma alanında kullanmaktadırlar (Öztürk, 2004).

Köknel (1987)’e göre kaygı, nedeni belli olmayan bir korku durumudur. Kişi, her an belirsiz bir tehlike ya da felaket ile karşılaşacağını düşünüp kendini tedirgin, gergin ve sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. İşte kaygı; bir beklenti, istek ya da güdünün iç veya dış nedenlerle engellenmesi sonucunda ortaya çıkan duygusal yaşantıdır.

Genel anlamda çevresel ve psikolojik olaylara karşı gösterilen bir duygusal reaksiyon şeklinde tanımlanan kaygı, belirli sınırlar içerisinde kalmak koşuluyla, evrensel ve normal bir insan duygusu olarak kabul edilmektedir. Öbür yandan, kaygı yaşantısının hoş olmama özelliği, bu kavramı olumsuzlaştırma ve bazıları kaygı reaksiyonunu normal davranışlardan çok, normal olmayan davranışlar grubunda ele almıştır. Hem normal hem de patolojik insan davranışlarında önemli bir yerinin olması kaygıyı, psikolojide yaygın olarak incelenen kavramlardan biri haline getirmiştir (Başarır, 1990).

Kaygı üzerinde yaptığı çalışmalarıyla bilinen Morgan’a göre kaygı, insanların varoluşundaki en temel duygularındandır ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla iç içe geçmiş olduğu için anlaşılması ve tanımlanması oldukça güçtür (Morgan, 1977).

Hill ve Sarason (1966) ‘a göre kaygı, bireyi normal yaşamında çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde olumsuz etkileyerek ve uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir. Spielberger (1972) ‘e göre kaygı, stres yaratan durumların yarattığı üzüntü ve gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve somut tepkilerdir. Aynı zamanda kaygı merkezi sinir sistemini uyararak yoluyla, kalp atış hızını artırır, nabız atışlarını yükseltir. Kaygı düzeyinin yoğunluğu stres yaratan durumun nasıl algılandığına bağlı olduğu gibi, ortaya çıkan durumun bireye zarar verme derecesine göre de kaygı düzeyi yükselecektir.

Lewis 1970’li yıllarda yaptığı çalışmalar sonucunda kaygının özelliklerini şöyle tanımlamaktadır (Akt; Köknel, 1985):

- Hoş olmayan, sıkıntı veren bir duygulanım durumudur.
- Gelecek ile ilgili endişeleri içerir.
- Duygulanım durumu öznel olarak algılanır.
- Rahatsızlık verir.
- Bedensel rahatsızlıkların oluşmasına neden olur.

Horney (1937) ise kaygının daha iyi anlaşılabilmesi özellikleri iki grupta toplamıştır.

A) Tehlikenin insanın kendi dürtülerinde duyulması:

1. Tehlikenin insanın kendi dürtülerinde ve kendisine yönelmiş olarak yaşanması bunun neticesinde düşmanca duygular insanın kendi üzerine çevrilir.
2. Tehlikenin insanın kendi dürtülerinde ve başkalarına yönelmiş olarak yaşanması.

B) Tehlikenin insanın dışında duyulması:

1. Tehlikenin insanın dışında ve kendine yönelik olarak yaşanması
2. Tehlikenin insanın dışında ve başkalarına yönelik olarak algılanması bu durumda düşmanca duygular dış dünyaya yansıtılır. Bu duyguların gerçekten yöneldiği nesne görmezden gelinir (Akt: Geçtan, 2004).

Kaygı ile korku arasındaki ilişki

Kimi zaman kaygı ve korku kavramları birbirine karıştırılmış ve birbirinin yerine kullanılmıştır. Ancak yapılan birçok araştırma bu iki kavramın aynı olmadığı göstermektedir.

Kierkegaard’ “Kaygı Kavramı” adlı kitabında: korku belirli bir şeye yönelmiştir; nesneye bağlıdır. Kaygı ise hep belirsizdir; herhangi bir yönelimi olan bir “duygu” değil, nesnesi olmayan bir “ruhsal durum” dur (Schulz, 1991).

Özer (1990)’e göre korku ve kaygıyı ayırt edici asıl ölçüt olaydan çok, olaya ilişkin verilen anlamların niteliğidir. Kişi olaya, fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa kendini korkutuyor; kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yakıştırıyorsa kendini kaygılandırıyor.

Kaynağı belli olmayan korkuya kaygı denir. Korku, insanın canının, malının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içindeki yerinin tehdit edildiği durumlardada yaşanan, bedensel belirtilerin eşlik ettiği ruhsal bir tepkidir. Korku sırasındaki tepki, tehlikenin süresi ile

ilgilidir ve kişi bu tehlikeyi kaldırmak için çaba gösterir. Kaygı ise tehlikeden bağımsız devam eder ve kişi tehlikeyi ortadan kaldırmaya yönelik güç göstermez (Baltaş ve Baltaş, 1987).

Levitt (1967)'e göre evrensel, kişisel deneyimler olarak tanımlanan korku duygusu, kaygı ile çok yakın, benzer anlamdadır. Bundan dolayı her ikisi için de özde ortak bir tanım yapmak mümkündür. Pratikte birbirinin yerine kullanılabilirler de, birbirlerine çok yakın anlamda olsalar da teorik olarak farklarının olduğundan bahseden Levitt, yukarıda da bahsedilen farklılıklara ek olarak korkunun daha orantılı, kaygının daha orantısız bir duygu olduğundan bahsetmektedir.

Kaygı ile korku arasındaki ayırım belki şu şekilde de ifade edilebilir: Korkulduğu zaman tehdidin ne olduğu hakkında insanda genellikle açık bir düşünce vardır; ama kaygılı insan, çoğu kez kendisine ve başkalarına, kendisini rahatsız eden şeyin ne olduğunu tam olarak söyleyemez (Sandström, 1982). Geçtan (1998)'a göre kaygı ile korku duygusu arasında ortak yönler vardır. Her iki duyguda da yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı geliştirilen duygusal tepkilerdir. Her iki duyguya da bazı bedensel belirtiler eşlik edebilir. Ancak iki duygu arasında çok önemli bir fark vardır ki, korku herkes tarafından tehlikeli olarak kabul edilen bir duruma karşı yaşanırken, kaygı kişinin kendisinin ürettiği bir duygudur ve bu duyguya neden olarak gösterilen durum çoğu insan tarafından saçma görünür.

Korku ile kaygı arasındaki farka değişik bir açıdan bakan Beck ve Emery (2006), kaygının duygusal bir sürece işaret etmesine karşın korkunun bilişsel bir süreç olmasına dikkat çekmiştir. Yani korku, tehdit edici bir nesneye karşı bilişsel bir değerlendirmeyi içerirken, kaygı bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan ama gelecekte olma ihtimali olan bir takım durumlara işaret ediyor demektir. Bu açıdan korku "açık olmayan" bir niteliğe sahiptir. Bir kişi kaygı durumunda olduğu zaman, gerginlik ve sinir gibi öznel durumlarla karakterize edilen, görece rahatsızlık veren duygusal durumlar yaşadığı gibi; titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi gibi fizyolojik belirtiler de yaşar. Kısaca ifade etmek gerekirse, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen bir duygu iken; kaygı, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide beliren rahatsızlık veren hissi bir durumu ifade eder (Beck ve Emery, 2006).

Kaygının daha net bir şekilde anlaşabilmesi için kaygının hangi faktörlerden dolayı kendini gösterdiği nedenlerin bilinmesi önemlidir.

Kaygının nedenleri

Baltaş (1990)'a göre genel olarak olumsuz duyguların yaşandığı durumlar kaygının ortaya çıkmasına sebep olur. Kaygıya ait belirtiler, kaygıyı oluşturan dış şartlardan onu yaratan kişiye doğru yaklaştıkça ağırlaşır (Akt: Cüceloğlu, 2002).

Yeşilyurt (2007) ile Cüceloğlu (1998) kaygının nedenlerini:

1. Desteğin çekilmesi: Varolan çevrenin ortadan kalktığı durumlarda destekten yoksun kalan kişiler kaygı duyarlar.

2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girmek, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.

3. İç çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Daha önce güdülerle ilgili belirttiğimiz gibi, bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir çözüm yolu ararız; çözüm yoluna ulaşıncaya kadar bir derece kaygı duyarız. Örneğin, atom bombasının insanlığı yok edecek güçte tehlikeli bir gelişme içinde olduğuna inanan birey, bu silahların geliştirildiği bir laboratuvarında çalışmak zorunda kalırsa, kendisini sürekli bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

4. Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerinden biridir.

Sullivan'a göre, kaygıda kişilikten çok kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler önemlidir. Sullivan, kaygının nedenlerini şöyle sıralamıştır:

1. Kişinin yetişmesinde etkili olan kişiler
2. Anneden "empati" yoluyla geçme
3. Anne-babanın hatalı tutumları
4. İtici anne-baba tutumlarına eğitimde uygulanan ceza yönteminin eşlik etmesi
5. Çocuğa karşı uygulanan tutarsız davranışlar
6. Çocuğun ilk toplumsal deneyimleri (Akt: Yanbastı, 1990).

Kaygının doğuştan olduğuna dair bir kanaat vardır. Kaygılı insanların kendileri gibi yakın akrabaları sahip oldukları sıkça karşılaşılan bir durumdur. Daha da ötesi kaygılı bir çocuğun anne-babasından en az birinin de bir parça kaygılı olduğu durumlar oldukça yaygındır. Bazı

durumlarda ciddi düzeyde kaygılı bir anne-baba ile karşılaşırken, bazı durumlarda da ortalamanın bir hayli üzerinde kaygılı bir anne-baba ile karşılaşılabilir (Rapee ve ark., 2003, Akt; Bozkurt, 2012).

Nar (2006), kaygının nedenlerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Anneye bağımlı olarak yaşayan ve tüm ihtiyaçları annesi tarafından sağlanan çocuğun ailesinden uzaklaşması sonucunda çocukta kaygı oluşabilir. Çocuğun alışlagelmiş bir çevreden birden bire koparılması, okula başlama, yeni kardeşin dünyaya gelmesi, arkadaş ortamına girememe, başarılı olamama gibi durumlar çocukta kaygıya sebep olabilir. Kaygı, çocuğun cinsiyeti, anne-babanın tutumu, eğitimi, mesleği ve sosyoekonomik durumdan etkilenir. Ayrıca çocuğun anne babasının veya sevdiği kişinin hastalığını sürekli düşünmesi, arkadaşlarının onu sevip sevmeyeceği konusunda endişe duyması, ev ödevlerini aşırı abartması, uyumama, kendisine verilen bir görevde meydan gelmemiş olaylar hakkında aşırı endişe duyması, karın ağrısı, titreme, terli veya soğuk eller, aşırı konuşma, gezinme, kıvrınma gibi fiziksel belirtiler de kaygının nedenleri arasındadır..

Yavuzer (1999) kaygılı olma nedenleri arasında anne-babanın etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Anne-baba beklentilerinin çocuk için ulaşılmaz düzeyde olması,
- Anne-babanın çocuğa karşı dengesiz davranması,
- Anne-babanın çocuğa karşı ilgisiz ve kayıtsız olması,
- Yargılanma duygusunun yerleşmesine neden olacak çocuğun sürekli eleştirilmesi,
- Anne-babanın kendi kaygılarını farkında olmadan çocuğa yansıtması.

Ergin (2010), Anne-babaların çocuktan beklentilerinin yüksek olması, diğer çocuklarla kıyaslama, çocuğa başaramadın mesajını sıklıkla verme, iletişim engellerini kullanarak çocukla konuşma ve çevresindeki kaygılı modelleri gözleme çocukların ve gençlerin yoğun kaygı yaşamalarına neden olmaktadır.

Zihin aracılığıyla bellekteki geçmiş yaşantıların ve yeni gelen duyu verilerin karşılaştırıldığı işlem, bağdaştırıcı korteks olarak bilinen ön beyin bölgesinde gerçekleşir. Bu karşılaştırmanın yapılp duyu verileriyle bellekteki hoş olmayan yaşantıların benzer yanlarının ortaya çıkartılması yaşanmakta olan durum için korku dolu ya da endişe verici olumsuz

düşünceler yaratılmasına sebep olur. Bu tarz düşüncelerin yaşanması da büyük bir olasılıkla kaygının yaşanmasına sebep olur. Ama burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, beynin bu tarz olumsuz düşünceleri yaratabilmek için her zaman dışarıdan gelen olumsuz algılanacak bir uyarana ihtiyaç duymamasıdır. Bazen, sadece kötü hatıraların canlanmasıyla, yaşanacak olan olaylar hakkında da olumsuz düşünceler üretilebilir ve bu durum da, tıpkı bir önceki olayda olduğu gibi, kaygıya sebep olabilir (Iso-Ahola and Hatfield, 1986, akt; Kocaekşi, 2010).

Kaygı oluşumuna sebep olan çok farklı nedenler ve buna bağlı farklı kaygı türlerinden bahsedilebilir. Çocuklarda ve ergenlerde: okula gitme yerine evde kalmayı isteme (özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe), anne-babasını ya da diğer yakınlarını kaybetme, toplum içinde konuşma, sınav öncesinde veya sınav sırasında başaramayacağını düşünme, bir sosyal etkinlikte aldığı sorumluluğu yerine getirmeme, yeni ve alışılmadık ortamlara girme, yaptığı işin ve çalışmanın niteliği, arkadaşları tarafından istenmeme, dışlanma, beğenilmeme gibi durumlar kaygı oluşturan durumlardır (Ergin, 2010).

Kaygının belirtileri

Köknel (1999), kaygılı bir kişide görülen yakınma ve belirtileri önem sırasıyla ruhsal olandan bedensel olana doğru şu şekilde sıralamıştır: endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide-bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme ve uykusuzluk (Köknel, 1999).

Kaygılı olduğunda, korku duyulduğunda ortaya çıkan; bulantı, sersemlik gibi belirtiler ortak olarak görülür. Kas gerginliği, uykusuzluk ve gelecekte ortaya çıkabilecek bir takım olaylar için tasalanma ise sadece kaygı duygusu ile birlikte görülen belirtilerdir (Köroğlu, 2006).

Cüceloğlu (1996)'a göre kaygısı yüksek olan kişilerde kaygı halinin etkisi altında birçok bedensel ve psikolojik belirtiler gözlemlenebileceğini belirtmiş ve bunları şöyle açıklamıştır:

- Kasların çok gergin olması: Kaslar sürekli çatıktır, kaslar sürekli gergindir.

Kişi gevşemez ve gerginlik kaslara bir titreme getirir.

- Otonom sinir sisteminin yüksek düzeyde aktif olması: Terleme, kalbin çarpması, avuçların soğuk olması, baş dönmesi, mide bulanması ve ishal bu belirtilerden bazılarıdır.

- Tedirgin bekleyiş hali: Endişe, kendine ve başkalarına olabilecek kötü şeyleri düşünmekten kendini alıkoyamama hali görülür.
- Dikkat toplamada zorluk: Bir iş üzerinde dikkati toplamada zorluk çekme, çabucak sinirlenme ve uykusuzluk halleri görülür.

Canbaz (2001)' göre her insanda güç durumlarda ortaya çıkarak kişinin kendisini savunmasını sağlayan kaygı, normal ve faydalı bir duygu olmasına rağmen, kaygıya neden olan sorunlar çözülemediğinde psikolojik rahatsızlıklar oluşabilmektedir. Genelde kişinin başına gelen veya şahit olduğu önemli tehdit edici bir olaydan sonra gelişen kaygı belirtileri olaya bağlı kaçınma davranışlarını beraberinde getirir. Bu durum, ölüm, doğal afet, herhangi bir kaza ve buna benzer hayatı tehdit edici bir olayın ardından yıllar içerisinde gelişebilir. Kişi genellikle maruz kalınan olay ile ilgili korkular, depresif düşünceler, uyku bozuklukları, o olayın yeniden yaşanıyor gibi olması, kişiyi düşünce olarak da olayla ilgili rahatsız eden düşünceler şeklinde yakınmalar olur.

Sieber (1980), kaygı belirtileri olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir.

Kaygı bozukluklarında görülen bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik belirtiler olarak gruplandırılmıştır. Bu belirtilerin ortaya çıkışı, sorunun doğasına bağlı olarak değerlendirilir (Çakmak ve Tolun, 2002).

Bilişsel belirtiler:

Zihin bulanık, şaşkın, şüpheli olabilir. Nesnelere belirsiz, çevre gerçek dışı görülebilir. Aşırı tetikte olma olabilir. Önemli şeyleri hatırlamama, konsantrasyon güçlüğü, zihin karışıklığı, kontrolü kaybedebileceği düşüncesi, objektifliğin kaybı gibi düşünme güçlükleri görülebilir. Bunun yanında kavramsal boyutta zihinsel çarpıtmalar, hiçbir şeyle başa çıkamayacağı düşünceleri, fiziksel bir yaralanma ya da ölüm korkusu, korkutucu görsel hayaller ortaya çıkabilir. Unutkanlık, karar vermede ve konsantrasyonda güçlük çekme kaygının zihinsel belirtilerindedir (Yeşilyurt, 2006). Bildik (2007), konsantrasyon zorluğu, karar verme güçlüğü, unutkanlığın artması, eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü, kendi kendine eleştirici düşünceler, düşüncelerin çarpıtılması, eskiye göre daha katı tutumlar sergileme şeklinde kendini gösterir.

Duygusal belirtiler

Kaygılı bir birey duygusal olarak korkulu, sabırsız, huysuz, ürkmüş, tetikte, diken üstünde, gergin, sıkıntılı görülebilir. Yelişyurt (2006) 'a göre de kaygılı bireyin tahammül sınırı normal zamana göre daha az olabilir. Normal zamanda reaksiyon göstermediği bir konuda tepki gösterebilir. Kaygı duyduğu durumdan işlerin iyi gitmediğini gören bireyin kendine olan güveninde düşme görülebilir. Kaygılı bireylerin ruhsal hallerinde gün içinde sık sık değişimler görülmektedir. Kaygılı bireyler kaygılı durumlarına bağlı olarak aşırı duygusal tepkiler verebilirler.

Fizyolojik belirtiler:

Hızlı nefes alıp verme, kalp çarpıntısı, ağız ve boğaz kuruluğu, soğuk ve nemli eller, ateş basması, kaslarda gerginlik, hazımsızlık, ishal, kabızlık, nedensiz yorgunluk, gerilim tipi baş ağrısı, uyku bozuklukları gibi belirtiler kaygının bedensel belirtileri arasında sayılabilir (Bildik ,2007). Kaygının fiziksel belirtileri; gözbebeklerinin büyümesi, nabız atışlarının hızlanması, titreme, ciltte solukluk, iştahsızlık; davranış belirtileri pasiflik, kararsızlık gösterme, cesaret edememe, saldırganlık, işten kaçma ve büyük konuşma; hareket belirtileri ise koordinasyon bozukluğu, kramplar, kasılma, performans yetersizliği, uyum sağlayamama, tereddütlü hareketler olarak sergilenir (Kuru, 2000).

Davranışsal belirtiler:

Ketlenme (çevrenin etkisiyle hareketlerindeki çekingenlik), hareketsizlik, kaçma, adaptasyon bozukluğu, aşırı hareketlilik, çökkün duruş, yerinde duramama, hızlı nefes alma görülebilir. Bir iş üzerinde dikkati toplamada zorluk çekme, çabucak sinirlenme ve uykusuzluk halleri görülür (Cüceloğlu, 1996). Yeşilyurt (2006) 'a göre uyku problemleri kaygının davranışsal belirtilerindendir. Bazı bireylerde yoğun kaygı durumlarında uykuya yönelim artarken, bazı bireylerde tersi şekilde uykuya dalamama ve uykusuzluk fazlaca görülebilir. Agresiflik ve alınganlık da kaygının davranışsal belirtileri olarak sayılabilir. Yeme konusunda da kaygılı bireylerden bazılarının iştahında artma görülürken, bazılarında azalma görülür. Bazı bireylerde kaygı durumuna bağlı olarak daha fazla televizyon izleme ve daha fazla uyuma gibi kaçma davranışları da görülebilir. Bildik (2007), duygusal olarak patlama, saldırgan davranışlar, aşırı yeme ve iştah, kaygı yaratan durumdan kaçma, hiçbir şey yapmak istememe, alkol-madde kullanımını kaygının davranış belirtileri arasında saymıştır.

Kaygı türleri

İki faktörlü kaygı kuramında Spielberger (1966), sürekli kaygı ve durumluk kaygıdan söz etmekte ve bunların birbirinden farklı iki tür kaygı olduğunu belirtmektedir. Bu iki kaygı tür birbirinden tamamen bağımsız değildir, aralarında orta dereceli bir ilişki vardır (Akt; Başarır, 1990).

Sürekli kaygı

Kişinin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumlar, genellikle stresli olarak algılama, yorumlama eğilimi de denebilir. Nesnel kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür (Le compte ve Öner 1998).

Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel, 1985).

1. Bu kaygı tipi durumluk kaygıya oranla durağan ve süreklidir.
2. Kişilik yapısına göre kaygının şiddeti ve süresi değişir.
3. Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
4. İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir.

Cüceloğlu (2002), sürekli kaygı kişiye ait bir vasıf olarak var olur ve çeşitli durumlarda daha fazla hissedilmekte beraber hayatın bütününe kaplar. Böyle bir kişide gerçek tehlike ile uyuşmayan tepkiler ortaya çıkar.

Spielberger ve Vogg (1995)'e göre geçici duruma bağlı olan durumluk kaygı herkes içindir ve normaldir. Sürekli kaygı herkes için rastlanan bir durum değildir ve normal olarak kabul edilmemektedir. Çevreden gelen tehlikelere dayanmayan sürekli kaygı içten kaynaklanmaktadır. Kişi öz değerlerinin tehdit edildiği duygusunu yaşar veya içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlar ve kaygı duyar, bu nedenle gerilim içindedir ve mutsuzdur.

Durumluk kaygının aksine sürekli kaygı kişiliğin bir parçasıdır. Örneğin iki eşit yeteneğe sahip basketbol oyuncusu aynı kritik anda görevlendiriliyorlar. Her ikisi de kişiliklerinden ötürü bambaşka durumluk kaygı gösterirler. Yüksek sürekli kaygı durumu bulunan oyuncu bunu durumluk kaygı durumuna olumsuz bir biçimde yansıtırsa, düşük –sürekli kaygı durumu bulunan

şahsın o anki durumluk kaygısı da bu durumdan olumlu bir biçimde etkilenebilecektir (Weinberg ve ark, 1995).

Stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal tepkilerin frekanslarının, yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır. Sürekli kaygı farklılıklar gösteren bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun durumluk kaygı reaksiyonları ile tepkide bulunma eğilimindedirler (Özgülven, 2007).

Durumluk (Seçici) kaygı

Seçici kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği nesnel olmayan korkudur. Otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Durumluk kaygı seviyesinde düşme stres ortadan kalkınca olur (Le Compte ve Öner, 1985).

Durumluk kaygı, bireyin stresli durumlar karşısında hissettiği uyarılma olup, gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesidir (Cüceloğlu, 1998). Kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlanması durumunda duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durum nedeniyle hissettiği sübjektif korku olarak tanımlanmaktadır (Canbaz, 2001).

Özgülven (2007), durumluk kaygıyı, durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duygusal reaksiyonlardır. Bireyin stres yaratan, durumu tehdit edici olarak algılandığı durumlarda durumluk kaygı düzeyi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır.

Spielberger, durumluk kaygının özelliklerini aşağıdaki gibi özetler (Akt: Köknel, 1987).

- Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır
- Bu durum endişe veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.
- Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.
- Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır. Sinir sisteminin işlevinde değişmeler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar

Kaygı kuramları

Psikanalitik kuram

Freud (1926)'a göre insan davranışlarının tümünün uyum sağlamaya yönelik bir amacı vardır. Kaygının görevi ise, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı kişiyi uyarması, gerekli uyumu sağlaması ve yaşamı sürdürmesine katkıda bulunmasıdır. Freud (1926)'a göre kaygı; gerçeklik kaygısı, ahlaki kaygı ve nevrotik kaygı olmak üzere üç bölümde incelenir.

1. Gerçeklik kaygısı: Gerçek bir tehlike karşısında yaşanır ve korku ile eş anlamda kullanılır.

2. Ahlaki kaygı: Süper ego ve ego arasındaki yaşanan çekişme sonucunda ortaya çıkar.

3. Nevrotik kaygı: Ruhsal aygıtın bileşenlerinden olan id ve ego arasındaki yaşanan çatışma sonucunda ortaya çıkar. İlgisiz kaygı, fobik kaygı ve panik kaygı olmak üzere nevrotik kaygı da üçe ayrılır. Kendi içerisinde herhangi bir duruma bağlı olmaksızın kişinin sürekli olarak kaygılı olmasına ilgisiz kaygı denir. Belirli bir nesne ya da durum karşısında mantık dışı olan kaygıya fobik kaygı denir. Çarpıntı, nefes alma güçlüğü, bayılıyormuş gibi hissetme, terleme gibi fizyolojik belirtilerin yanı sıra kişide kontrollü kaybetme hissi ve ölüm korkusu olarak gözlenen kaygı da panik kaygıdır (akt, Geçtan, 1990).

Kaygı kavramının anlaşılmasında en önemli katkılardan biri de Karen Horney'den gelmiştir. Horney'e göre kaygı, Freud'un doyumsuzluktan kaynaklandığı fikrinin aksine çocukluk yıllarında kabul görmemiş olmaktan kaynaklanır. Kaygının yoğunluk oranı, içinde bulunulan durumun kişi için taşıdığı önemle orantılıdır. Horney kaygının, insanın yaşayabileceği en çekilemez duygulardan birisi olması nedeniyle insanların kaygıdan kaçınmak için her yolu denediklerini, hatta yoğun anksiyete nöbetleri yerine ölümü tercih ettiklerini belirtmiş; mantıkdışı bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Freud'un savununun aksine, kaygının içgüdüsel niteliğini ve cinsel tepkilerin anksiyete üzerinde fazla önem taşıdığını savunmuştur (Yanbastı, 1990).

Jung, kaygının kolektif bilinçaltından gelen akılcıl olmayan güçlerin ve imajların insanın bilincini kapsamasına karşın kişilerin tepkisi olduğunu söyler. Rank, her çeşit kaygı ve nevrozun başlangıcını doğum travmasına bağlar. Asıl "anneden ayrılma" olan doğum travması insanın

ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılmalarda yinelenir, kaygının temel ve evrensel nedenini oluşturur (Geçtan, 1989).

Sullivan'a göre, kaygının kendisi hem de neden olduğu davranışlar önemlidir. Çünkü kaygı davranışlar bir kısıtlama getirir ve uygun tepkilerin geliştirilmesini engeller. Kaygı yoğun olursa davranışlar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Sullivan'a göre uyku anksiyeteye karşı geliştirilen tepkilerden biridir (Akt; Yanbastı, 1990).

Varoluşçu yaklaşım

Kaygı, Rollo May (1950)'e göre gelmekte olan bir hiçe indirgenme saldırının yaşanmasıdır, o anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. Rollo May, üstesinden gelinmesi güç olan bu duygudan kurtulmak için insanların çoğu zaman özgürlüğünden kaçınmayı yeğlediğini ileri sürmüştür çünkü özgürlük yeni bir varoluş potansiyelini de içerir ve beraberinde yok olma tehdidini getirir, kaygının bireyin öz bilincini harap ettiğini ve kaygının insana en çok psikolojik acı veren duygu olduğunu belirtmiştir (Akt; Gökçedağ, 2001).

Kierkegaard (1849), kaygıyı yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş ve kaygıyı ölüme dek süren hastalık olarak tanımlamıştır. Ayrıca, nörotik kaygının benliğin dağılmasından ve anlamsızlıktan doğduğu görüşleriyle çağdaş kavramlara temel hazırlamıştır (Geçtan, 2006).

Carl Rogers'a göre ise kaygı, kişinin benlik tasarımı ile gerçek yaşantıları arasındaki uyumsuzluğun bilinçte duyulmaya başlamasıyla ortaya çıkmakta ve benlik tasarımının biraz değiştirilmeye zorlanması sonucu meydana gelen tepki olmaktadır (Akt; Akpınar, 1999).

Varoluşçu kuram, ölümlle beraber gelen hiçe indirgenme ihtimalinin her zaman insanla beraber olduğunu, bunun da sürekli bir kaygı yarattığını öne sürmektedir. Ölüm de varoluşsal gerçeklerden biridir ve insan ancak ölümlle yüzleşip sorumluluğunu üstlenerek kaygıyı yenebilir (Koçak ve Gökler, 2008).

Davranışçı kuram

Davranışçı yaklaşım kaygının öğrenilmiş olduğunu vurgulamaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre kaygı iç ve dış çevre etkileri, diğer bir deyişle yaşantılar sonucunda kazanılmıştır ve öğrenmeyi sağlayan bağlantılar ortadan kalkarsa bu tepkide yok olabilir. Doller ve Miller, kaygının organizmanın acıdan kaçınma gibi basit eğilimlerden kaynaklandığını ve bir dürtü sistemi olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıklamaya uygun olarak ilk kez duyulan bir acının özel bir uyararla birleşerek kaygı duygusunu başlattığını ve kaygının diğer durumlara genelleştirilerek bir dereceye kadar orijinal uyarıcılarla eşleştirildiğini belirtmişlerdir (akt; Kısa, 1996).

Bilişsel kuram

Bilişsel yaklaşımın en önemli noktası kızgınlık, umutsuzluk gibi duyguların yaşanmasının sebeplerinin kişinin yaşadığı olaylarla değil, olayları değerlendirme şekliyle ilişkilendirmesidir. Kişideki abartılı algılamalar otomatik olarak kaygıyı etkinleştirmektedir. Bu zaman içerisinde, kişinin evrimsel geçmişine deneyimleri ilave edilir ve tehlikeyle karşılaşıldığında korunmayı hedefleyen tepkiler meydana gelir. Kaygı bu şekilde aktive edildiğinde, kaçmak ya da savaşmak şeklinde verilen reaksiyonun temelindeki uyarılmış düzeyinde değişiklik olur, kişi ketlenir ve potansiyel tehlike kaynakları seçici dikkatle değerlendirilir (Savaşır, Soygüt, Kabakçı, 2003).

Öğrenme kuramı

Öğrenme kuramcıları, davranışçı kuramcılar gibi kaygıya öğrenilmiş bir duygu olarak bakarlar. Hull, öğrenme teorisinde kaygının, kişinin öğrenme ve hatırlama yeteneklerine etkisini şöyle açıklamaktadır: Birincil dürtüler (açlık, susuzluk vb.) organizmayı faaliyete iterler. Kaygı ise ikincil bir dürtüdür ve aynı zamanda ikincil bir takviye kaynağıdır. Birincil dürtü “acı” içerir ve ikinci dürtü “korku” tepkisi yaratan acı ile birlikte bulunan etkisiz uyarandır. Bu öğrenilmiş tepkiler, dürtü uyarını meydana getirecek ikincil dürtü olarak etki eder. Hilgard’a göre bu şartlı korku tepkisi, psikologların ansiyete kavramıdır. Kaygının sönmesi takviye özellikleri taşır ve öğrenmeye yardımcı olabilir (Akt; Bozak, 1982).

Sınav Kaygısı

Sınav

Sınav öğrencilerin veya bir işe girmek isteyenlerin bilgi derecesini anlamak için yapılan yoklama, imtihan, testtir (TDK, 2006).

Sınav kaygısı

Sınav kaygısı ile ilgili literatüre bakıldığında, çalışmaların Richard Alpert tarafından bilimsel olarak ilk kez 1960’larda incelenmeye başlandığı görülmektedir. Alpert, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğuna fakat meslektaşı Ralph Haber’in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylece Alpert ve Haber’in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar (Goleman, 1999).

Çeşitli bilişsel ve davranışsal performans durumları sınavlarla ölçülmektedir. Bu sınav süreçlerinde (sınav öncesinde, sınav anında, sınav sonrasında) çeşitli problem-çözme tekniklerinin dikkatin, hafızanın, zamanı verimli kullanmanın, öğrenme hızının sınav kaygısı ile ilişkisi yüksektir. Sınav kaygısı tüm bu bilişsel süreçlere etkisi olan bir olgudur. Öğrenme, motivasyon ve bilişsel çalışmalarda her zaman bahsedilen ve bahsedilecek bir olgudur (Sieber, 1980).

Bir nesne sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve zihinsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum biçiminde tanımlanan sınav kaygısı eğitim psikolojisinin en önemli konulardan biri olmuştur (Dusek, 1980).

Sınavlar nedeniyle yaşanan sınav kaygısı, “özel” bir kaygı türüdür. Sınav kaygısının oluşma nedeni ise herhangi bir değerlendirme durumunda algılanmasıdır (Öner, 1990).

Baltaş ve Baltaş (1997) ‘e göre ise sınav kaygısı ile sınavdan korkma ayrı kavramlardır. Araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşmakta olan bir sınava göre zamanını programlayarak çalışır ve zaman geçtikçe korkusu azalır. Hiç kuşkusuz öğrenci, sınavdan hemen önce bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götürecek, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artar. Bu kaygı, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav anı geldiği zaman tutukluk yaşamasına neden olur.

Sınav kaygısı, öğrencinin sınavla doğrudan ilgisi olmayan düşüncelerini artıran, yoğun bedensel uyarılara yol açarak dikkati bölen, böylelikle verimli çalışmayı, öğrenmeyi ve öğrenilenleri etkili biçimde kullanılmasını güçleştiren, yoğun bir uyarım durumu olarak tanımlanmaktadır (Sakarya, 1996).

Sınav kaygısı “endişe” ve “duyuşsallık” olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Endişe bireyin kapasitesine ve performansına yönelik zihinsel bir boyuttur. Sınavın sonucuna ilişkin, negatif düşünce, inanç, yorum ve beklentilerden oluşmaktadır. Performansla gösterilen başarı düzeyinin, kişiliğin başarı düzeyi olarak değerlendirmesi kaygı yaratmaktadır. Duyuşsallık ise, kaygı sonucunda bedenin olağan işleyiş dengesinin bozulduğunu ortaya koyan sinyallerdir (Özer, 2002).

De Vito ve Keplik (1987) sınav kaygısını test kaygısı olarak adlandırmışlar ve sınav stresi altında yaşanan seçici kaygı olarak ele almışlardır. Öte yandan Me Donald (2001) sınav

kaygısını, kaygı duygusuyla tanımlanan geniş bir grup kaygı içinde özel bir formdur ve temel olarak olumsuz değerlendirme ile ilgilidir demiştir (Akt. Korkut, 2004).

Sınav kaygısının boyutları

Bilişsel boyut (Cognitive)

Bilgi işleme süreci perspektifinden bakıldığında sınav kaygısının psikolojik ve duyuşsal durumlarına eşlik eden bilişsel bir değişken olduğu görülmektedir (Sarason ve Sarason, 1990). Birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır ki; sınav kaygılı bireylerin en önemli tipik özellikleri kaygının bilişsel açıklamaları (dikkat ve odaklanma sorunu, başarı düşüklüğü ile zihnin meşgul olması, özgüvensizlik, sınav anında yetersizlik duygusu, negatif performans düşüncesi, gelecekte elde edilecek başarısızlıklar hakkında uzun uzun düşünme) ile ifade edilmektedir (Sarason, 1980).

Kuruntu (Worry)

Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönü olup bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini içerir. Kuruntu, yüksek sınav kaygılı bireylerin sıklıkla yaşadıklarını ifade ettikleri bir olgudur ve bireye yarardan yerine zarar getirip bireyin başarısını düşürür (Öner, 1990). Kuruntu sınav kaygısına sebep olan bilişsel bileşenlerin en önemlisidir (Sarason, 1980).

Bilişsel engelleme

Bilişsel engelleme bilişsel görevler konusunda fonksiyonel değeri olmayan, zihne gelen ve izinsiz olarak giren düşünceler olarak ifade edilmektedir. Yüksek düzeyde kaygı duyan bireylerin dikkatlerinin bir kısmını ilgisiz eylemlere kaymaktadır. Bu oran %60 ilgili, %10 ilgisiz eylemler şeklinde olduğu düşünülmektedir (Deffenbacher, 1980). Bilişsel engellenme durumunun, performans etkililiğinin ve kalitesinin artması konusunda kilit rol oynadığı düşünülmektedir (Zeidner, 1998).

Zihni meşguliyet:

Herhangi bir değerlendirme sürecinde odaklanma ve zihni meşguliyet arasında negatif bir korelasyon bulunmaktadır (Sarason, 1980). Dikkate değer araştırmalar yüksek kaygılı bireylerin sınav ve değerlendirme durumlarında zihni meşguliyetlerinin ve kendini değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Zeidner, 1998).

Duyuşsal boyut (Affective)

Heyecansallık ya da duyuşsallık ise otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır ve sınav kaygısının fizyolojik boyutunu oluşturur. Duyuşsallık belirtileri, hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma-sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılardır (Öner, 1990).

Stres altındaki bireylerde görülen çok yaygın ve baskın belirtilerdir. Stres süresince bireylerin kalp atışlarındaki ve solunum hızlarındaki artma, mide rahatsızlıkları gibi durumlar görülebilir. Bu durumlar fiziksel reaksiyonlar olarak adlandırılmaktadır. Sınav kaygılı bireyler sınav anındaki durumlarını ifade etmek adına “boğazım düğümlendi”, “mideme kramplar girdi” gibi deyimler kullanmaktadır (Suinn, 1984).

Sınav kaygısının duyuşsallık boyutunun yüksek seviyeleri değerlendirici durumlar süresince yaşanan fizyolojik tepkileri içerir. Fizyolojik tepkiler; hızlı kalp atışları, artan cilt tepkileri, baş dönmesi, mide bulantısı, panik, sinirlilik, gerginliktir (Hembree, 1988).

Davranışsal boyut

Sınav kaygısının bilişsel ve duyuşsal boyutlarının yanında davranışsal boyut da yer alabilmektedir. Bu boyutun iki anahtar kavramı çalışma alışkanlıklarındaki ve sınanma durumlarındaki strateji eksikliğidir (Zeidner, 1998).

Sınav kaygılı öğrencilerin birçoğunda bazı akademik özelliklerde (ders çalışma süresi, sınavlara hazırlanma, not tutma vb.) eksiklikler vardır (Culer ve Hollahan, 1980).

Sınav kaygılı öğrencilerde sıklıkla görülen kaçınma veya kaçma davranışları çeşitli sınav süreçlerinde görülmektedir. Akademik erteleme, kaçınma davranışının çarpıcı ve önemli bir formudur (Rothblum ve ark., 1986). Birey daha az hata yapmanın gerekliliğine olan inancı arttıkça rutin işlerde dahi yaptığının doğruluğundan şüphe duymaya ve hatasız olmak için yeni baştan yapmaya başlar. Akademik erteleme eğilimi arttıkça hata yapmaktan kaçınma da artış göstermektedir (Sarıoğlu, 2011).

Sınav kaygısının nedenleri

Şahin (1994)'e göre sınav kaygısının nedenlerini, bireyin performans veya gücüne güvenmemesi, sınavda kötü bir sonuç alacağına inanması, diğerleriyle kendisini karşılaştırması kendini yeterli görmeme, sınava yeterince hazırlanmamış olduğu düşüncesi, zamanını doğru

planlamayacağına, çalışmış olsa da kötü sonuçlar alacağına inanması ve bunlara eşlik eden belirsizlik tablosu, sınav kaygısına sebep olur.

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

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

Spielberger (1980)'e göre sınav kaygısı çocuğun anne-babası ile etkileşimi sürecinde oluşan öznel bir özelliktir. Sınav kaygısının anne-babanın gerçekçi olmayan beklentileri sonucu oluşur. Çoğu zaman anne-babalar emir ve olumsuz mesajlarla çocukla iletişim kurarlar, bu negatif mesajları çocuk içselleştirir (Goulding, 1987). Çocuğun eleştirilmesi, başarısı hakkında olumsuz hükümler çocukta düşmanlık ve suçluluk duygularını canlandırır. Bunun sonucunda da çocuklarda sınav kaygısı oluşabilir (Sapp, 1999).

Semerci (2007)'e göre sınavın kendisi kaygı uyandırıcıdır. Öğrencilerin çoğu kendilerini stresli ve uyarılmış hissederler. Ancak sınav kaygısı sınavlara karşı duyulan özel bir korku ve sınavlarda istenenin altında performans göstereceği, hatta başarısız olunacağına dair hissedilen yoğun endişe halidir. Bu durum yetenekleri küçümsemenin ya da en mükemmeli yakalamak istemenin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Sınav kaygısının bir başka sebebi de fizyolojik ihtiyaçların gerektiği gibi karşılanmamasıdır. Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden biri her şeyin kötü gideceğine ve sonucun bir felaket olacağına ilişkin yaratılan düşünce, inanç ve senaryolardır. Bunlar genellikle olaylar üzerinde düşünürken ya da mevcut durumu değerlendirirken yaptığımız düşünce hatalarından ileri gelir.

Sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarıyla tanınan Öner (1990)'e göre, sınav kaygısının meydana gelmesinde bireyin algılama şekilleri etkilidir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazen aynı durumlar karşısında bireyler farklı reaksiyonlar gösterebilmektedirler. Sadece dış olaylar duyguların oluşmasında etkili değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara yüklenen anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkilerin türünü ve derecesini de belirleyebilmektedir.

İlgar (1995)'in yaptığı çalışmaya göre, sınav kaygısı ile çalışma alışkanlığı, çalışmayı etkileyecek kişisel özellikler, eğitim anlayışı ve öğretmene karşı tutumdan oluşan “çalışma tutum ve alışkanlığı” arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Yani yeterli düzeyde çalışma

tutum ve alışkanlığın sahip olamamanın sınav kaygısını yükselten nedenlerden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sınav kaygısının; kendine güvensizlik, anne-baba ve eğitimcilerin yanlış tutumları, karamsarlık, önceden yaşanan başarısızlıklar, beklentiler, imkansızlıklar, bilgisizlik, olumsuz düşünceler, zamanı iyi kullanmama, eksik hazırlık, uykusuzluk, yanlış beslenme gibi daha birçok sebebi vardır.

Ergene (1994), sınav kaygısının nedenleri ile ilgili farklı modellerden söz etmiştir.

Öğrenme eksikliği modeli (The Learning Deficit Model)

Bu modelde, düşük performansın sınav alma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtilmektedir. Sınav alma ve çalışma becerilerindeki yetersizlikte ise yüksek sınav kaygısının etkisi vardır. Aydın (2001), olumlu çalışma ve sınav alma becerilerine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur.

Sosyal öğrenme modeli (The Social Learning Model)

Sınav kaygısının nedenleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve kendileri ile ilgili düşünceleri, davranışları, yetkinlik beklentileri ve sınav alma ile ilgili motivasyonlarını değerlendirme tarzlarıdır. Schwarzer ve Jerusalem (Akt: Ergene, 1994), yetkinlik beklentisini, bireyin aktivitelerini belirlemesini, görevini yerine getirmedeki çaba ve ısrarındaki önemli bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Eğer bir öğrenci sınavlardaki yetkinlik beklentisini düşük tutarsa bu durum kendini değerlendirmesini, okula adaptasyonunu, akademik açıdan kendini ortaya koymasını engelleyecek etmenleri ve kişisel yeteneklerini nasıl değerlendireceğini etkileyecektir.

Çifte zarar modeli (The Dual Deficit Model)

Ergene (1994), bu modelin içeriğinde, yetersiz çalışma becerileri kadar sınav kaygısında yaşanan baskının da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu modelin öncüleri olan Miechenborm ve Buttler, sınav kaygısına bir çok etkileşimi içeren bir yapı olarak bakmıştır. Örneğin yetersiz çalışma becerileri, belirli bir amaca yönelik olmayan iç konuşmalar, akılcı olmayan düşünce, inanışlar ve gerçekdışı değerlendirmeler.

Bilişsel dikkat modeli (The Cognitive Attention Model)

Bilişsel-Dikkat teorisi kaygı ile performans arasındaki ilişkiyi açıklamak için; “engelleme” kavramını kullanmaktadır (Mandler ve Sarason,1952). Yüksek sınav kaygılı bireyler

değerlendirme durumlarında kendileri üzerine odaklanmaktan ve dikkatlerini vermekten odaklanmaları gereken göreve odaklanmakta zorluk çekerler (Wine, 1980).

Sınav kaygısı literatüründe ilk göze çarpan nedensellik modelidir. Bu model, performansı düşüren ve kaygıyı artıran değişkenlere müdahale eder. Bu modelde sınav kaygısına iki yönlü bakılır. İlki öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri, diğeri ise baskı ve gerilim şeklindeki psikolojik reaksiyonları içeren duyuşsal durumlardır (Akt; Ergene, 1994).

Sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, kötü çalışma alışkanlıkları, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirileceği korkusu sınav kaygısının nedenleri arasındadır. Sınavı, yaşamını rahatsız eden bir durum olarak algılayan öğrencilerde, sınav sırasında başarısız olacağı korkusu, yeterince çalışmadığı suçluluğu, süreyi etkin kullanmayacağı ve hiçbir şey anımsamayacağı düşüncesi, sık sık alacağı nota odaklanma, diğeri öğrenciler göre kendini değersiz ve başarısız hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz duyguların yanında bulantı, aşırı hareketlilik, tansiyon yüksekliği gibi fizyolojik bulgular da görülmektedir (Şahin ve ark, 2006).

Rana (2011), sınav kaygısının nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Zaman kullanımında düzensizlik:* Tüm stresli insanlarda yaşam ritminde bozukluk görülebilir. Uyku, yemek yeme, gündelik iş saatleri bozulabilir. Acelecilik ve zamanın tükendiği duygusu zaman bozukluğuna bu da olumsuz başka sonuçlara yol açar.

2. *Aşırı hareketli ya da tersine donuk olma:* sınav stresi olan kişiler huzursuzluk nedeniyle yerinde duramamak, hareketlilik ve bunun neden olduğu istem dışı uygunsuz davranışlarda bulunabilirler. Bu durumda kendilerini gözleyip sakinleşmeye çalışmalıdırlar. Bunun tam tersine dönük hareketsiz içe kapanık davranış sergileyip, sevdiklerinden, arkadaşlarından uzaklaşırlar.

3. *Çatışmacı ve tahammülsüz durum:* Kaygı nedeniyle oluşan gerginlik bizim diğeri insanlara tahammülümüzü azaltır. İlişkilerimizin azalması bir yana tatsız çatışmalar yaşayabiliriz. Çatışmalar kırgınlıklara yol açar. Bu da içinde bulunduğumuz duygu durumunu kötüleştirir. Çevredeki insanların bizim kaygılarımızı yeterince anlamayacağını kabul etmemiz gerekir. İyi ilişkiler yaşıyor olmak bizi ruhsal olarak rahatlatır.

Semerci (2007), sınavın bizatihi kaygı uyandırıcıdır. Öğrencilerin çoğu kendilerini stresli ve uyarılmış hissederek. Ancak sınav kaygısı sınavlara karşı duyulan özel bir korku ve

sınavlarda istenenin altında performans göstereceği, hatta başarısız olunacağına dair hissedilen yoğun endişe halidir. Bu durum yetenekleri küçümsemenin ya da mükemmeli yakalamak istemenin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Sınav kaygısının bir başka nedeni de fizyolojik ihtiyaçların gerektiği gibi karşılanamamasıdır. Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden biri, her şeyin kötü gideceğine ve sonucun bir felaket olacağına ilişkin yaratılan düşünce, inanç ve senaryolardır. Bunlar genellikle olaylar üzerinde düşünürken ya da mevcut durumu değerlendirirken yaptığımız düşünce hatalarından ileri gelir.

Sınavın kaygı veren özelliklerini Güçray (2001) şu şekilde özetlemektedir: Sınavda zamanın yeterli olmaması, çevrede oldukça kaygılı ve sınav hakkında olumsuz şeyler söyleyen insanların olması, hazırlanmak için zamanın yetersiz olması (ani yapılan bir sınav durumunda olduğu gibi), sınavda kullanılması gereken araç gerecin olmaması (kitap, kalem, hesap makinesi vb.), kendi kendine olumsuz şeyler söyleme (olumsuz iç konuşmalar), daha iyi bir sınav sonucu için aile ve arkadaş baskısı, kendine güven eksikliği, sınav kaygısını artıran etmenlerdendir (Güçray, 2001, akt; Aslan, 2005).

Kurt (2006), sınav kaygısının nedenlerini şu alt başlıklar altında sıralamıştır:

Genetik faktörler ya da eğilim: Öğrencinin, aile içindeki fertlerin kaygıları olan bir yakını varsa, bu kaygı genetik olabilir.

Aile içinde verilen yanlış eğitim: Otoriter veya tamamen bağımsız bırakılmış bir aile içi eğitim, ardında kaygıları getirir. Çocuk, aşırı disiplinli bir ailede yetişiyorsa sınav sonucunun kötü gelecek olmasından değil, ailenin tepkisinin ne olacağını bilmediğinden dolayı endişe duyar. Yani tepki belirsizlikleri de kaygıyı doğurur.

Bireydeki iç çatışmalar: Çocuğun olmak istediği ile ailenin beklentilerine uymaması sınav kaygısına neden olur. Örneğin konservatuar okumak isteyen ve üniversite sınava hazırlanan bir öğrenci, ailesinin “kesinlikle işletme kazanacaksın” gibi baskılarından dolayı yoğun sınav kaygısına maruz kalabilir.

Öğrenilmiş tepki olarak kaygı: Bazen sınav kaygısı otomatik olarak verilen bir tepki olabilir (Kurt, 2006).

Kötü çalışma alışkanlıkları, sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirilebileceği korkusu sınav kaygısının nedenleri arasındadır (Şahin vd., 2006).

Culler ve Holahan (1980), yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu, bu durumun yüksek sınav kaygısı olan öğrencileri, öğrenme süreçlerindeki yetersizliğe ittiğini belirtmişlerdir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp üzülen öğrencilerin kaygıda bu düşünceler sonucunda gittikçe artmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Kaygının yol açtığı kontrol dışı duygular, olumsuz durumlarla işbirliği içine girer. Kaygılı öğrenci ders çalışmak istese de çalışamaz, yetersizlik duygusu ile çalışmaz veya çok çalışır ama sınavda bilgilerini hatırlayamaz, yanlışlar yapar. Bu olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olur (Maviş ve Saygın, 2004).

Spielberger (1980)'e göre sınav kaygısı çocuğun anne-babası ile etkileşimi sürecinde oluşan kişisel bir özelliktir. Sınav kaygısının anne-babanın gerçekçi olmayan beklentileri sonucu oluştuğunu söylemiştir. Çoğu zaman anne-babalar emir ve negatif mesajlarla çocukla iletişim kurarlar. Bu negatif mesajları çocuk içselleştirir. Çocuğun eleştirilmesi, başarısı hakkında negatif hükümler çocukta düşmanlık ve suçluluk duygularını canlandırır. Bunun sonucunda da çocuklarda sınav kaygısı oluşabilir (Akt, Groulding, 1987).

Sınav kaygısını etkileyen faktörler ile ilgili yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; ailenin çocuklarında yüksek beklenti içinde olmaları, düşük benlik saygısı, mantık dışı inançlar, çocuğun başarı durumu, kişilik özellikleri, hedef belirsizliği, plansızlık, çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, danışacak kişilerin bulunmayışı, arkadaş çevresi, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, aile yapısı, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırıncı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları, sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine katkıda bulunan faktörler arasındadır (Besharat, 2003, Çakmak ve Hemedanlı, 2005, Tümerdem, 2007, Yıldırım, 2008).

Sınav kaygısı belirtileri

Kaygılı ve gergin insanlarda görülen bazı belirtiler vardır. Nefes darlığı, terleme, nefes alıp vermede düzensizlik, kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ağrısı, mide ağrısı, ishal ya da kabızlık, aşırı tepkide bulunma, titreme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu bunların başında gelir (Cüceloğlu, 2002).

Kutlu ve Bozkurt (2003) sınav kaygısı yaşayan öğrenci çeşitli fizyolojik ve zihinsel belirtiler gösterir. Sınav kaygısı ile ilgili olarak mide bulantısı baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi durumlar fizyolojik belirtilerdir. Konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi durumlar ise zihinsel belirtilerdir.

Sınav kaygısının birey üzerinde bıraktığı etkiler çok boyutludur. Sakarya (1996), bu etkilerin üç boyutta alınabileceğini ileri sürmüştür. Bunlar ;

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

Davranışsal belirtiler

Sınav kaygısı nedeniyle davranış boyutunda görülen tepkilerin stres durumlarında gözlenen tepkilerle eşdeğer nitelikte olduğu üzerinde durulmaktadır. Sakarya'nın (1996) da belirttiği gibi sınav kaygısı nedeniyle bireyde kaçma ve kaçınma davranışı ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; ders çalışmayı istememek, sınava girmeyi istememek gibi davranışlar sınav kaygısı nedeniyle ortaya çıkan davranışsal tepkilerdir.

Sınav kaygısı olan bir bireyde davranışsal olarak; gerginlik, sinirlilik, öfke, karamsarlık, mutsuzluk, isteksizlik, boş verme gibi belirtiler ortaya çıkar (Uşaklı ve Yapıcı, 2001). Ayrıca, sınav kaygısı nedeniyle görülen davranışsal tepkilerden biri de sinirlilik durumudur. Kişi sinirden yerinde duramaz, kendine karşı olumsuz düşünceler içinde olumsuz davranışlarda bulunur. Bununla beraber sınavdaki kaygı nedeniyle birey, sınav sırasında soruları tekrar tekrar okuyarak anlamaya çalışır ya da soruları hemen cevaplandırıp ortamdan uzaklaşmak ister (Şahin,1995).

Düşünsel belirtiler

Sınav kaygısının düşünce boyutundaki belirtileri, bireylerin sınavlara ilişkin bilişsel açılarıyla ilişkili olmaktadır. Özer (1990)'e göre sınavların çeşitli anlamlar yüklenerek ele alınması, sınav kaygısının düşünce boyutundaki tepkilerini belirtmektedir. Sınavların düşünce boyutundaki çeşitli anlamlarını şöyle açıklamıştır:

- Önceki başarısızlıkların sonraki başarıyı etkilemesi düşüncesi,
- Kişiliğin test edilmesi düşüncesi,
- Başkalarıyla mukayese edilerek peşin hükümlere varma düşüncesi,
- -meli, -malı gibi kural bildiren otomatik düşünce şekilleri,

- Kişiliğin zarar görmesi, başkalarının gözünden düşme, geleceğin mahvolması, başkalarının üzüntülerine neden olma, akranlar tarafından dışlanma, her şeyin bitmesi gibi düşünceler,

Bilişsel davranışçı kurama göre, karşılaştıkları olayları felaketleştirme ya da abartma eğiliminde olması, endişe duyulan bir durumun korkunç olacağı ve felaketle sonuçlanacağı yönündeki mantıkdışı bir inanç, genellikle kaygıya eşlik etmektedir. Sosyal reddedilme ve akademik başarısızlığın “korkunç” olduğuna ilişkin inançları nedeniyle, bireylerde kişilerarası ilişki kaygısı, sınav kaygısı ve konuşma kaygısı gözlenebilmektedir (Çivitçi, 2006).

Sınav kaygısının bilişsel boyutunda, sınav sırasında, yeterince çalışmadığı suçluluğu, başarısız olacağı korkusu, süreyi etkin kullanamayacağı ve hiçbir şey anımsanmayacağı düşüncesi, sık sık alacağı nota odaklanma, diğer öğrencilere göre kendini değersiz ve başarısız hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz düşünceler ortaya çıkabilmektedir (Aslan, 2005; Şahin ve ark., 2006; Civil, 2008; Kabalcı, 2008).

Fizyolojik belirtiler

Sınav kaygısı nedeniyle fizyolojik boyutta organizmada; kalp atışlarında artış, solunum güçlüğü, kaslarda gerilme, çeşitli ağrılar, ağız kuruması, ishal ve normal vücut fonksiyonlarında bozulma gibi tepkiler oluşmaktadır (Kısa,1996).

Bayburtluoğlu (1991) sınav kaygısının fizyolojik boyuttaki etkilerine Vessend'in öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmayla örnek vermiştir. Vessend, sınav sırasında öğrencilerin kaygı skorlarının arttığını, sınav sonrasında en az düzeye düştüğünü, sınav sırasında ortaya çıkan fiziksel semptomların da sınav bitiminde en az seviyeye düştüğünü tespit etmiştir.

Sınav kaygısı bilişsel, fizyolojik ve duygusal olarak bazı belirtileri beraberinde getirir. Bilişsel belirtiler aşırı uyanıklık, kendini gözleme, unutkanlık, dikkatini toplamada sınav sorularını okuyup anlamada düşüncelerini organize etmede soruları cevaplarırken anahtar kelimeleri ve konuları hatırlamada güçlük çekme durumudur. Fizyolojik kalp atışında ve nefes alıp vermede hızlanma kaslarda gerginlik ağız kuruluğu terleme ya da üşüme titreme ateş basması baş ağrısı, baş dönmesi yüz kızarması göğüste basınç ve sıkışma, bulantı, kusma, ishal, sık idrara çıkma, soğuk ve nemli eller sınav kaygısının başlıca fizyolojik belirtileridir. Duygusal belirtiler rahat olmama, sinirlilik, karamsarlık, korku (hata yapma, bildiklerini unutma korkusu) endişe (sürenin yetmeyeceği endişesi) panik, kontrolü bırakma hissi, güvensizlik, çaresizlik ve heyecan.

Davranışsal belirtiler ise, kaçma ve kaçınmadır ders çalışmayı erteleme, sınava girmeme (Yeşilyurt, 2007).

Uşaklı ve Yapıcı (2001) sınav kaygısı olan bir kişide fizyolojik olarak; uykusuzluk, çarpıntı, kabus görme, terleme, mide bulantısı, baş ağrısı vb. belirtilerin görüldüğünü dile getirmişlerdir.

Sınav kaygısı ile başa çıkma

Literatüre bakıldığında sınav kaygısı ile baş etmede gevşeme teknikleri, sistemik duyarsızlaştırma ve bilişsel temelli girişimler gibi çok faktörlü tedavi yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Baltaş (2003) sınav kaygısı ile baş etme mekanizmalarında bilişsel, duygusal ve davranışsal yaklaşımlara odaklanılması gerektiğini belirterek çoklu yöntem kullanımına dikkat çekmektedir. Bilişsel yaklaşımda sınav kaygısının temel nedeni olan sınav koşullarına ilişkin bireyi rahatsız eden düşünceler ele alınır. Duygusal yaklaşımda sınav şartları ve kaygı arasındaki olumsuz ve istenmeyen ilişkinin değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sistemik duyarsızlaştırma, gevşeme ve geribildirim bu değişim için kullanılan tekniklerdendir. Davranışsal yaklaşımda ise alınan bir sınavla ilgili yaşanan başarısızlığın sınav kaygısına neden olduğu ve düzenli çalışma alışkanlığı ile kaygının azaltılabileceği düşünülmektedir (Şahin vd, 2006).

İnsanlar yaşadıkları kaygılarla çeşitli şekillerde mücadele etmeye çalışırlar. Bazı yüksek kaygılı bireyler öğrenme konusunda kendilerinden daha az talepleri vardır. Bu şekilde kaygılarını indirgerler. Bazıları başarısız sonuçlar karşısındaki düşüncelerini revize ederler. Bazı bireyler de çalışma davranışları konusundaki yaklaşımlarını geliştirirler. Araştırmacılar sınav kaygısı üstesinden gelmek için bireylerin kendi kontrollerini sağlamalarına dönük çalışmalar yapmaktadırlar (Sarason, 1980).

Özer (1990) sınav ile ilgili olumlu hayaller kurmanın, bireyin kendini, sınav sırasında telaşsız ve rahat olarak düşünmesini sağlar. Adaylar en azından sınav öncesinde, sınav sırasında ve sınav sonrasında karşılaşacakları durumla ilgili olumsuz hayallere son vermelidir. Bunun için olumsuz hayalleri bir video filmi olarak düşünüp renkli olanları siyah beyaz haline getirmek, olumsuz görüntüyü dondurmak ve filmi ters sarıp, kaseti çıkarıp saklamak gibi hayalleme alıştırmaları işe yarayabilir.

(Blacburn, 1992)'a göre, sınav kaygısı ile baş etmek için zorunluluk bildiren düşüncelerden sakınılmalıdır. Bu düşünce biçimi de akılcı görünmemektedir. Bu şekilde

zorunluluk ifade eden düşünce biçimleri rahatsızlık yaratır. Buna benzer “muhakkak yapmalıyım” şeklindeki düşünce biçimleri kaygı doğurur.

Cüceloğlu (1996), kaygı ile başa çıkma yollarını bilinçli olarak ve farkında olmadan uygulanan teknikler olarak, iki grupta incelemiştir. Farkında olmadan uygulanan teknikler savunma mekanizmalarıdır. Savunma mekanizmasını kullanan birey, kaygı ve gerginlik azaltıcı bir teknik kullandığının farkında değildir. Bilinçli olarak kullanılan teknikler ise öğrenmek suretiyle elde edilir.

Slavin (1994) sınav kaygısı ile başa çıkma konusunda öğretmenlere düşen bazı görevler olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin; hatalarına karşı kabul edici davranışlarla karşılık görecekları, rahat ettikleri, kendilerini rekabet etmek zorunda hissetmedikleri sınıf ikliminde daha az kaygı duyacaklarına vurgu yapılmıştır. Öğrencilere hata yapma imkanının verilmesinin de onların kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir. Sınavlarda da öğretmenler kaygılı öğrencilerinin kaygı nedeniyle düşük başarı göstermemeleri için yapabilecekleri bazı çalışmalar bulunmaktadır. Sınavlarda verilen yönergelerin karmaşık olmaması gerekmektedir (Wigfield ve Eccles , 1989).

Öğrencinin sınav sonrasında oluşacak kötü sonuçlara kendini hazırlaması, bu başarısızlığın dünyanın sonu gibi algılanmaması ve bütün ümitlerin bir anda yok olduğu bir kayıp gibi alınmaması, kaygıyı azaltacak faktörlerdendir. Sınavın öğrencinin eğitim sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır (Özer, 2002).

Sınav kaygısı ile başa çıkmak bedensel, zihinsel ve davranışsal düzeyindeki düzenleme ve çabaları gerektirir (Balta, 1995). Gevşeme teknikleri, doğru ve derin nefes almanın öğrenilmesi, düzenli uyku saatleri, yeterli ve dengeli bir beslenme programı da öğrenciyi fiziksel olarak destekler (Baltaş ve Baltaş, 1992).

Başta çıkma teknikleri, kişinin sınav öncesinde ve sırasında ortaya çıkan kaygı ve stresle mücadele edebilmesi, yüksek kaygı ve stres yaratan faktörleri kontrol edebilmesi ve/veya ortadan kaldırabilmesi, olumsuz duygulara daha fazla yoğunlaşmayı engelleyebilmesi, dolayısıyla iyi sonuçlar elde ederek yaşamını daha uyumlu devam ettirebilmesi için kullanabileceği davranış ve düşünce stratejileri bütünüdür (Semerci, 2007).

(Maviş ve Saygın, 2004), sınav kaygısının üstesinden gelmek için şu önerilerde bulunmuştur. Olumsuz etkileyen kişilerle beraber olmaktan kaçınma (Hoşlanmadığınız fikirlerini, beğenmediğiniz kişilere kendinizi kapatınız), düşüncelerinizin kaygılarınızla ilişki kurmasına engel olmak (Kaygıyı artıracak düşüncelerden kaçınınız), olumsuz düşünceleri fark

edip, yakalama ve yeniden yapılandırma (Kaygı oluşturabilecek olumsuz duygu uyandıran düşünceleri fark ettiğinizde bunları terk ederek olumsuz cümleleri olumluya dönüştürünüz), olmasını istemediğiniz olayları belirginleştirmeme (Zihninizden geçen olumsuz bir beklentiyi belirginleştirerek kaygı yaşanırca bu kaygı kişiyi hâklı çıkarır ve yaşamak istemediğimiz bir durumu yaşarız), felaket tellalığı yapmamalıdır

Sınav kaygısıyla başa çıkmak için Özer (1990), bireylerdeki yanlış düşünme kalıplarının değiştirilmesini uygun görmektedir. Özer, sınav kaygısını etkileyen, olguyla inancı ayıran, kutuplaşmış, çevrenin etkisi altına girmiş düşünce kalıbının yerine “temkinliğin dili” olarak nitelendirdiğı bir düşünce şeklinin geliştirmesini önermektedir.

Wigfieldve Eccles (1990) sınav kaygısının üstesinden gelmek için bazı eğitimsel çözümler olduğunu söylemiş ve bunları maddeler halinde şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Sınıf ortamının öğrenciler için daha az stres oluşturucu ve endişe verici şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrenciler arasında notla ayırtırmadan kaçınılmalı, notla değerlendirmek ve ayırtırmak yerine öğrencilerin durumları ile ilgili raporlar sunulmalı. Ayrıca öğrenciler arasında ayırışma durumlarının etellektüel performans, kişisel ve sosyal davranış ve gelişmeye bağılı yapılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere zor görevlerle başa çıkma ve mücadele konusunda danışmanlık sağlanmalıdır.
- Öğrenme ortamları bireyselleştirilmelidir.

Bildik (2007), Öğrenciler yaşadıkları aşırı sınav kaygısıyla durumu ya da duruma gösterilen tepkileri değiştirerek baş edebilirler. Durumu değiştirmeye yönelik olanlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çevreye yönelik olanlar: Etkili zaman planlaması yapılması, problem çözme teknikleri
2. Zihne yönelik olanlar: Kişinin kendisiyle olumlu diyalog kurması; öğrencinin olumsuz duygular yerine yapıcı düşüncelere sahip olması sınav kaygısını azaltabilir.
3. Bedene Yönelik Olanlar:

a) Gevşeme egzersizleri: Öğrenci yapacağı çeşitli gevşeme egzersizleri bedensel belirtilerin yol açtığı “yoğun uyarılma” hali ile başa çıkabilir.

b) Beslenme Alışkanlıkları: Strese neden olan içeceklerin (kahve, çay, çikolata, kakao ve kola gibi kafein içeren içecekler) aşırı miktarda alınması, stresli zamanlarda sinir sisteminin düzgün çalışmasını sağlayacak gerekli vitaminlerinin alınmaması stres yaratan duruma karşı dayanıklılığı düşürür.

4. Çok Yönlü Olanlar:

a) Sistematik gevşeme: Sistematik gevşeme ile metabolizma yavaşlar, gerginlik azalır ve yoğun kaygının olumsuz fiziksel etkileri geriler.

b) Derin solunum

c) Zihinde canlandırma: Öğrencinin kendisini çok sevdiği bir yerdeymiş gibi hayal edip hissettiklerini yaşamaya çalışması , gerginliğinin azalmasına yardımcı olacaktır (Bildik, 2007).

Woodfolk (2007) sınav kaygısı gibi stres oluşturu bir durumla karşılaşan öğrenciler için üç farklı mücadele alanından bahsetmiştir. Bu yöntemler problem çözmeye, duygu yönetimi ve kaçınma şeklinde gruplandırılmıştır. Problem çözmeye işleme çalışma programı hazırlama, iyi not alma, iyi bir çalışma ortamı oluşturma gibi aktiviteleri içermektedir. Duygu yönetimi ise egzersizleri, yaşanan duyguların bir arkadaşla paylaşılması gibi kaygı duygusunu azaltmaya yönelik aktiviteleri içerir. Bu üç başa çıkma yöntemi farklı zamanlarda farklı şekillerde farklı kişiler tarafından uygulanabilir. Örneğin problem çözmeye yöntemi sınav öncesi yapılması gerekenleri ifade ederken, duygu yönetimi sınav esnasında gerçekleştirilmesi gereken basamakları ifade etmektedir.

Bilişsel Şemalar

Şemalar

Algı konusu nesne hakkında bazı bilgileri, ona ilişkin değişik bilişler arasındaki bazı ilişkileri ve özgül bazı örnekleri içeren örgütlenmiş ve yapılandırılmış bir bilişler takımı olarak tanımlanabilir (Taylor ve Crocker, 1981). Başka bir tanıma göre şema, belirli bir kavram ya da bir uyaran türü hakkında örgütlü bilgiyi temsil eden bilişsel bir yapıdır (Fiske ve Taylor, 1984).

Young ve arkadaşları (1992)'na göre şema, bireyin kişisel ve çevresel bilgiyi düzenlenmesine temel oluşturan, dünya ve kendisiyle ilgili temel inançlarını içeren, geçmiş

yaşantılarla kurulan bilişsel yapılardır. Çevreden edinilen bilgiyi kognisyonlara dönüştüren temel inançlardır. Yaşamın erken dönemindeki bireysel deneyimler ve çevredeki önemli insanlarla yapılan özdeşimlerle oluşan şemalar, sonraki yaşamdaki benzer deneyimler ve öğrenmelerle pekişir. İnançların en temel düzeyini oluşturur. Kalıcı kognitif yapılar olan şemalar bazen başatme mekanizması olarak olumlu olabilecekleri gibi işlevsiz ve olumsuz da olabilirler.

Şemalara ilişkin basit bir tanım yapmak gerekirse, bireylerin dünyaya ait algılarının ve yaşantılarının, bilişsel olarak belirli ortak özelliklerine göre sınıflandırılması sonucu oluştuğu söylenebilmektedir. Şema sınıflandırılması, yaşam deneyimleri sonucu elde edilen bilgilerin bir düzen içinde barındırılmasını sağlamaktadır ve her gelen yeni bilgi bu sınıflandırmalar dahilinde belleğe işlenmektedir. Şemalar çoğunlukla bireyin çocukluğundan itibaren şekillenmekte, yaşam deneyimleri edinildikçe gelişmeye devam etmektedir (Beck ve ark., 1979).

Her ne kadar şemaların şiddeti ve yaygınlığı bireyden bireye farklılaşsa da, bahsedilen ortak özellikler gibi şemaların oluşumuna yol açan ortak temel nedenler vardır. Bu nedenlerin, şema özellikleri aksine her bireyde aynı durum ve koşullarda ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Bunlar ; temel duygusal ihtiyaçlar, erken dönemde oluşan yaşantılar ve duygusal mizaç olarak sınıflandırılabilir (Young ve ark., 2009).

Bilişsel şemalar

Şemalar öncelikle biliş üzerinde odaklaşırlar. Diğer bir deyişle, genel olarak bilgilerin bellekte nasıl temsil edildiği ve yeni bilgilerin var olanlara nasıl bağlandığı üzerinde yoğunlaşırlar. Şema ile ilgili yapılan araştırmalara göre, en temel sonuçlarına göre insanlar gerçeği yalınlaştırmaktadırlar; bunu kısmen özel durumları genel durumun ışığında yorumlayarak yapmaktadırlar. Örneğin, bir politikacı için yaygın bir şema, politikacıların güvenilmez, çıkarıcı, yağcı fakat aynı zamanda sosyal ve dışadönük oldukları yönünde genel bir inancı içerir. Şema hangi bilgilerin uygun olacağına ilişkin bilgi içerir. Dolayısıyla, neyin uygun olmadığını, neyin ilişkisiz olduğunu tanımlar (Fiske ve Taylor, 1984).

Beck ve ark. (1979), yaptıkları araştırmaya göre, bilişsel çarpıtmalar sonucu oluşan düşünceler, kişinin duygu durumunu da çökkünlüğe yöneltir ve davranışsal pasifliğe neden olur. Yaşantıların bu şekildeki çarpıtmaları; fonksiyonel ve gerçekçe olmamalarına rağmen, kişiye çeşitli durumları yorumlama biçimini dikte eden stabil bilişsel şemalar olarak tanımlanan fonksiyonel olmayan şemalar tarafından kontrol edildikleri için yerleşirler. Depresyondaki

kişinin düşünme biçimini etkileyen bu olumsuz şemaların muhtemelen yaşamın erken dönemlerinde kişinin çevresi ile ilişkilerini düzenleyen kurallar ve varsayımlar olarak öğrenilmiş olduğu düşünülmektedir. Bu işlevsel olmayan şemalar; (a) Mutlu olabilmem için üzerime aldığım her işte başarılı olmalıyım, (b) Eğer hata yaparsam bu benim yetersizliğim anlamına gelir, (c) Bir insan olarak değerim diğerlerinin benim hakkımdaki düşüncelerine dayanır, şeklinde örneklendirilebilir.

Gökçakan ve Gökçakan (2005)'e göre, bilişsel şemalar, kişinin olayları ele almasını ve yorumlayışını etkileyen varsayımlardır. Bir bilişsel yapı, bir program olarak ya da bir bilgisayardaki çeşitli planların uygulayıcısı olarak düşünülebilir. Bilişsel yapılar, bilginin ilerleyişindeki öncelikleri belirler. Bilişsel şemalar; belirlenen uyaranları alır, olayları sınıflandırır, bilgi edinmek için bir plan seçer, problemi çözümler ve genellikle amaçlara ulaşmaya yardım eder. Kişiler her bir şey için şemalara sahip değillerdir. Ancak bu şemalar nedeniyle kişiler çeşitli durumlara belirli yorumlarla yaklaşırlar. Bilişsel şemalar, hangi bilgilere kulak verileceğini, onların nasıl yapılandırılacağını, onlara ne kadar önem verileceğini ve sonuçta neler olacağını etkilerler.

Literatüre bakıldığında şemaların farklı şekillerde ortaya çıktıkları görülmektedir.

Erken dönem uyumsuz şemalar

Erken dönem uyumsuz şemalar, çocukluk ya da ergenlik dönemi boyunca gelişmekte olup; olumsuz anılar, duygular, bilişsel ve bendensel duyular sonucu oluşmaktadır. Bireyin başkalarıyla olan ilişkilerine ve kendisine yönelik, yaşma boyu devam eden, çoğunlukla yıkıcı, uyum bozucu, işlevsel olmayan duyugusal ve bilişsel örüntüleridir (Young ve ark., 2009).

Erken dönem uyumsuz şemaların özelliklerine bakıldığında, olumsuz ya da erken dönem yaşantıları sonucu oluşmaları ön plana çıkmaktadır. Bireylerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde benzer olumsuz yaşantıyı deneyimlediklerinde şemalar tetiklenmektedir. Bir şema meydana geldiğinde, bireyler korku, üzüntü, hayal kırıklığı, öfke gibi olumsuz duyular hissedebilirler. Fakat uyumsuz şemaların oluşması için her zaman travmatik ya da olumsuz yaşantı deneyimlenmesi şart değildir. Çocukluk döneminde belirli ihtiyaçların karşılanmaması sonucu da erken dönem uyumsuz şemalar ortaya çıkabilmektedir (Young ve ark., 2009).

Erken dönem uyum bozucu şemaların otomatik bir şekilde ortaya çıkışı, katı ve temelde hayatta kalmaya yönelik yapısı dolayısıyla değişime dirençli, kendini yineleyici ve sürdürücü olmalarıdır (Riso ve ark., 2006).

Beck'e göre, kişi edindiği olumsuz şemalar ya da inançlarla yeni karşılaştığı olayları bağdaştırır. Ayrıca bu olumsuz şemalar kişinin gerçeği çarpıtmasına neden olan bazı bilişsel yanlılıkları uyarır ve onlar tarafından beslenir. Bu bilişsel yanlılıklar:

- a) *Keyfi Çıkarsama*: Yeterli ya da hiç kanıt olmadan bir sonuca varmaktır. Örneğin, tatile giden bir kişinin uçağının iptal edildiği için kendini değersiz hissetmesi
- b) *Seçişi Soyutlama*: Birçok olan bir durumda öğelerden yalnızca birine göre sonuca varmak.
- c) *Aşırı Genelleme*: Tek ihtimal de saçma bir olaya dayanarak çok genel bir sonuç çıkarmak.
- d) *Büyütme ve Küçümseme*: Değerlendirmelerde abartılı olma durumudur (Beck ve ark., 1979).

Sosyal şemalar

Sosyal biliş üzerinde çalışanlar, toplumsal uyaranlar, öncelikle de bireyler ve gruplar üzerinde odaklaşan bilişsel süreçleri ele alıp araştırmışlar. Sosyal biliş yaklaşımının temelinde sosyal algının (kişi algısı) bilişsel bir süreç olduğu görüşü yatar. Bu görüşe göre, insanlar edilgen (pasif) alıcılar değildirler. Etkin birer örgütleyicidirler. Gördüklerini, duyduklarını, dokunduklarını, tattıklarını ve kokladıklarını, kısaca değişik yollardan kendilerine gelen bilgileri tutarlı ve anlamlı bütünler halinde örgütlemek eğilimindedirler (Sears, Freedman ve Peplau, 1989).

Sosyal bilişin temel gerçeği bilgi yüklülüğüdür. Nesnelere dünyasından gelen bilgiler bir yana, insan beyni her gün yalnızca diğer insanlardan kaynaklanan yüzlerce belki binlerce bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır. Kısaca, insanlar sosyal, yani diğer insanlardan kaynaklanan müthiş bir bilgi bombardımanını altındadırlar. Dolayısıyla, çözümlenmek, saklamak ve sonradan geri çağırıp kullanmak bir tarafa, insan beyninin kendisine gelen her bilgi parçasına dikkat edip algılayabilmesi bile olanaksızdır. Sosyal psikologlar, sosyal dünyanın olaylarını anlayabilmek için insan belleğinin sürekli olarak en kolay ve kestirme yolu seçtiğine inanmaktadırlar. Birey "bilişsel bir cimri" dir (Fiske ve Taylor, 1984).

Sınırlılık Algı Şemaları

Algı

Hergenhahn (1988) algı ile ilgili ilk araştırmalar Gestalt psikologları tarafından yapılmıştır. Gestalt psikologlarına göre, biz uyarıcıları ayrı ayrı değil, anlamlı bir bütün olarak görürüz ve bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha çok anlam ifade eder (Akt: Erden ve Akman,1996).

Algı (perception) organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen duyuşal bilginin (information) beyin tarafından örgütlenip yorumlanması anlamına geliir (Morgan, 1994). Diğer bir tanıma göre algı, “eşyanın ve olayların toptan kavranmasıdır (Arısoy, 1968).

Bireyin ruh hali ve akli durumu, dünyayı nasıl algıladığını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Sosyal yapı içinde yaratılmış seçenekler ve olasılıklar çerçevesinde, algısal farklılıklar kişinin psikolojik durumuna göre oluşur ve değişir. Psikolojik durum algıyı etkiler veya değiştirir, dolayısıyla iletişimi değiştirir (Erdoğan, 2002).

Algılama, dünyadan elde edilen bilgiler aracılığıyla ortaya çıkan en önemli süreçtir. Duygu organları aracılığıyla içi ve dış çevreden alınan bilginin anlamlandırılarak yorumlanmasına “algılama” denir. Ağısal deneyimlerin gelişmesi nesnelere tanımlanmasını mümkün kılmaktadır (Senemoğlu, 2004, Wade ve Swanston, 2001, Eysenck ve Keane, 2003, Andrade ve May, 2004).

Kişilerin algıları, yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde oluşur. Bu özelliğinden dolayı, algı son derece öznel bir süreç olup değişime açıktır (Cüceloğlu, 1997). Algılama bireyin beklentileriyle doğu orantılıdır. Bireye gelen uyarıcılar doğrudan algılanmaz. Algılamada bireyin zihinsel alt yapısı, geçmiş yaşantısı, edindiği n bilgiler, güdülenmişlik düzeyi önemli rol oynar. Dolayısıyla algılanan bilgi “objektif gerçek” değil “algılanan gerçek”tir (Senemoğlu, 2002). Örneğin, bir nesne aranırken, diğer nesnelere ihmal edilir ya da dikkati çeken bir nesne daha net algılanır. Eksik ve yanlış anlaşılan bir uyarı bireyin bellek ve düşüncelerini etkileyerek algılamayı engeller (Artut, 2001).

Sınırlılık algı şemaları

Sınav kaygısı ile ilişkisi olabileceği düşünülen sınırlılık algısı, kişinin motivasyon alanlarını oluşturan, kişilerarası ilişkiler ve yaşam olanaklarıyla ilişkili olarak:

1. Bu alandaki olanakların sınırlı ölçüde var olduğunu ve bu nedenle ulaşılmasının glgn,

2. Çok az insanın sahip olabileceği güvenilir ilişkiler ve sınırsız yaşam olanakları olmayan kişilerin durumunun değişmezliği,
3. Yaşam motivasyonu ve gelişim olanaklarına ilişkin birbirine bağımlı değerlendirmeleri içeren işlevsel olmayan varsayımlardır (Blatt ve Zuroff, 1992).

Sınırlılık algısı, kişilerin hedeflerini gerçekleştirme konusundaki motivasyonları üzerinde etkili olan dünyadaki gelişim olanaklarına ve kişiler arası ilişkilere dair bilişsel şemalardan kaynaklanan olumsuz değerlendirmeleri içermektedir. Sınırlılık algısı bu iki motivasyon alanına ilişkin üç ayrı kategoride sınıflanabilecek bilişsel eğilimleri içermektedir. Sınırlılık değerlendirmeleri, değişmezlik inancı ve bağımlılık. Sınırlılık değerlendirmeleri, kişinin gelişimine hizmet eden yaşam olanakları ve kişiler arası ilişkileri kısıtlı olarak değerlendirme eğilimini gösteren şemaları içermektedir. Değişmezlik inancı, kişinin yaşam olanakları ve ilişkiler konusunda olumlu yönde bir artışın olmayacağına ilişkin inancını ifade etmektedir. Bağımlılık ise kişilerin kendisi dışındakiler tarafından yaşam olanaklarına ulaşılması ve ilişkiler konusunda kendisinden daha aktif olunması halinde kendisinin bu alanlarda geride kalacağı ve dezavantajlı bir konuma geleceği konusundaki inancının bir göstergesidir. Sınırlılık algısı psikopatolojinin ortaya çıkışında bir bilişsel yatkınlık unsurudur (Boysan ve ark, 2008).

Söz konusu sınırlılık algısı şemaların daha iyi kavranması, sınırlılık algı şemaların ilişkili olduğu değişkenlerin bilinmesi ve açıklanması yerinde olacaktır.

Sınırlılık algısı şemaların ilişkili olduğu değişkenler

Kendilik algısı

Kendilik algısı erken dönemde gelişmeye başlamakla birlikte, yaşam boyu edinilen hayat tecrübeleri ile oluşmaya devam etmektedir (Çetin, 2008). Bu kavrama yönelik tanımlamalara bakıldığında, konunun farklı boyutlarıyla ele alındığı ve konuya çok sayıda kuramcı tarafından açıklama getirildiği gözlenmektedir.

Cooley (1902), bireyin diyaloglar esnasında kendisini “ben”, “kendim”, “benim” ve “bana ait olan” zamirleriyle ifade etmesini “kendilik olarak tanımlamıştır. Festinger (1954) ise, kendilik algısına farklı bir bakış açısı getirmiş, bireylerin kendi davranış ve tutumlarını çevresindeki diğerlerinin davranışları ve tutumlarıyla karşılaştırıldıktan sonra oluşturduklarını öne sürmüştür. “sosyal karşılaştırma teorisi” olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre, birey dış dünyadaki imgeleri incelemekte, kendi düşüncelerini ve yeteneklerini değerlendirmek amacıyla kendisini diğer

bireylerle karşılaştırmaktadır. Bireyler bu karşılaştırmaları yaparken öncelikli olarak kendilerine benzer kişilerle yapmaktadırlar. Bu tür sosyal karşılaştırmaların temelindeki ihtiyacın, kişilerin kendiliklerini oluşturma ve düzenleme çabaları olduğu varsayılmaktadır (akt, Gürüz ve Eğinli, 2012).

Markus (1977), kendilik kavramını tanımlarken “kendilik şeması”nın varlığını öne sürmüştür. Kendilik şeması bilişsel bir yapıdır, bireyin geçmiş deneyim ve yaşantılarından oluşmakta ve sosyal hayatı boyunca kendisiyle ilgili bilgiyi işlemesine öncülük etmektedir. Kendilik şeması, bireyin yaşam deneyimleri sonucu edindiği bilişsel temsilleri içermektedir. Aynı zamanda bireyin kendisi ve çevresindeki diğer bireyler tarafından sergilenen davranış örüntülerinin değerlendirilmesi gibi daha genel temsiller de, kendilik şeması kapsamında bulunmaktadır (akt; Stein, 1995).

Bireylerin sosyal yönü ele alındığında, sosyal yeterlilikleri, kişilerarası ilişkilerin başarısı ve devamı, kendilik algısı ilişkisi bulunmaktadır. Kendilik algıları olumlu kişiler daha popüler, daha işbirliğine yakın, ısrarsız, konuşkan ve baskın; kendilik algıları olumsuz kişiler ise sessiz ve içe dönük görülmektedir. Bunun yanında düşük benlik saygısı depresyonla, yüksek benlik saygısı ise duygularla ve mutlulukla ilişkilendirilmektedir (Baumeister ve ark. 2003, Comer ve ark. 1986, Hay ve ark. 1998, Keefe ve Berndt 1996, Neuringer ve Wandke 1966).

Baumeister (1998) ise, kendilik algısının değişken olduğunu, bireylerin zaman içinde farklı yapılarda kendilik algısı oluşturabileceklerini ifade etmiştir. Kişilerin kendilerini ifade edişlerinin zamanla değişmesi sebebiyle kendilik inançlarının değiştiğini, bu gibi değişimlerin ise kişilerin davranışlarını ve kendilik algılarını etkilediğini belirtmiştir (Akt; Robak, 2001).

Kişilerarası ilişkiler

Young ve ark. (2009)’a göre çevreden (ebeveyn, sosyal ortam vb.) alınan geri bildirim ve bireyin psikolojik iyi halinin olumlu kişilerarası ilişkiler kurmada önemli rol oynadığı izlenimi edinilmektedir. Olumsuz kişilerarası ilişkilerin temelinde ise erken dönem uyumsuz şemalardan kaynağını alan uyumsuz davranışların bulunduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiye istinaden öğrencilerin sınırlılık şemaları ölçeğinin alt boyutlarından ilişkilere ilişkin puanların erken dönem uyumsuz şemalarından etkilendiği, yakın ve uzak çevrenin telkinlerinin bireyin kendini algılama şeklini domine ettiği söylenebilir.

Safran (1990)'a göre, bireylerin psikolojik süreçlerinin değerlendirilmesinde bilişsel süreçler ile kişilerarası süreçlerin birlikte ele alınması gerektiğini öne sürmüş özellikle kişilerarası süreçlerin önemine vurgu yaparak bireyi “bilişsel- kişilerarası döngü” çerçevesinde değerlendirmek gerektiğini belirtmiştir (akt, Koç, 2008).

Kuramın temelini “kişilerarası şema” ve “kişilerarası döngü” kavramları oluşturmaktadır. Kişilerarası şema kavramı, bireyin çevresindeki diğerleri ile olan geçmiş ilişkileri temelinde oluşan bilgi yapısıdır ve kişilerarası ilginin korunmasına dair bilgiyi depolamaktadır. İşlevsel olmayan kişilerarası şemalar, işlevsel olmayan kişilerarası ilişkilerin kurulmasına sebep olmaktadır. Bilişsel-kişilerarası döngü bu karşılıklı etkileşim sonucu oluşmakta ve şekillenmekte, kişilerarası şemalar ise bireyin kişilerarası algısı doğrultusunda gelişim sürecine uyumlu olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı sebeple kişilerarası şemalar bilişsel-kişilerarası döngü nedeniyle bulunan her ortamda şekillenmeye devam etmekte, yeni durumlara uyumu güçleşebilmektedir (Safran, 1990; akt, Alkan, 2008).

Dış kontrol odağı

Sınırlılık algı düzeyi yüksek olan bireyler, genelde kendi potansiyellerine güveni az olan, kendi şartlarını değiştiremeyecekleri hissi daha güçlü bir şekilde kendini gösterir. Bu yönüyle bu kişilerin dış kontrol odaklı oldukları söylenebilir. (Martin ve ark. 2005), Kişilerarası ilişkiler ve sosyal beceriler açısından bakıldığında, dış kontrol odaklı kişiler, kişilerarası ilişkilerde daha yetersiz ve sosyal yetenek açısından daha zayıf olurken; iç kontrol odaklılar ilişkilerinde daha başarılı ve sosyal açıdan daha güçlüdürler.

Yapılan araştırmalarda dış kontrol odaklıların, kişilerarası ilişkilerde pasif oldukları (Doherty 1981), kendilerine güvenmedikleri, kendilerini genel olarak yetersiz gördükleri (Ashby ve ark. 2002, Yeşilyaprak 2000) ve öz saygı seviyelerinin düşük oldukları ortaya çıkmıştır (Goodman ve ark. 1982). Bu değerlendirmeler sınırlılık algı şemalarının ölçtükleri özelliklerle örtüşmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Araştırma Konusu İle İlgili Yapılan araştırmalar

Sınav kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Alpert ve Haber (1960), öğrencilerin Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test) puanları ile Psikolojiye Giriş ders notlarının, başarı kaygısı testinin “geriletici kaygı” bölümü puanları ile negatif yönde, “kolaylaştırıcı kaygı” puanlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişki verdiğini saptamıştır (Akt: Erkan, 1991).

Sarason, Hill, Zimbardo (1960) 1104 ilkökul öğrencisi üzerinde dört yıl süren uzunlamasına (longitudunal) araştırmada: tüm denekler için sınav kaygı düzeyinin artması veya azalması başarı ve zeka testindeki performans düzeyinde karşılıklı değişmeye neden olduğu, ilk yıllar için sınav kaygı skorları ile LQ skorları arasındaki negatif ilişki düşük, ilerleyen yıllarda ise anlamlı olarak yükseldiği, sınav kaygı skorları ile başarı test skorları arasındaki negatif ilişki, sınav kaygı skorları ile zeka test skorlarına göre, deneklerin değerlendirme dışı bırakılarak yapılmış doğrulamalarda sınav kaygı skorları ile başarı ve zeka testleri arasındaki negatif ilişkinin daha güçlendiği şeklindeki tüm bulgular elde edilmiştir (Akt; Civil, 2008).

Öğrencilerin sınav kaygıları ile zihinsel performansları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda sınav kaygısı ile zihinsel performans arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Sarason, Denzler ve Walter, 1964).

Ganzer (1968), yüksek kaygı gösteren kimseler, bir işi yaparken çevrede bulunan yabancılar kendilerine bakarsa son derece etkilenirler. Başkaları tarafından gözlenirken bir işi başarmaya çalışan yüksek kaygılı kişilerin başarı dereceleri birden bire düşer. Kaygı dereceleri düşük olanlar ise başkalarının kendilerini gözlemlemelerinden o kadar etkilenmezler (Akt; Erkan, 1991).

Mitchell (1972), ders çalışma becerilerinin dikkate alınmaması durumunda, sınav kaygısı düzeyinde bir azalma sağlamanın akademik performanstaki artışın garantisi olmadığını belirtmiştir. İki grup arasındaki çalışma becerilerinin karşılaştırılmasında yüksek sınav kaygılı öğrencilerin çalışma becerilerinin azaldığını göstermiştir. Ayrıca yüksek sınav kaygılı öğrenciler düşük sınav kaygılılardan daha fazla çalışmaya zaman ayırmaktadırlar. Çünkü verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. Bununla beraber, kendilerinin yetersiz çalışmalarını çalışma

zamanlarındaki miktarı artırarak telafi etmeye çabalamaktadırlar. Bu durum kendilerinde kaygı düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Akt; Culler ve Holahan, 1980).

Hill ve Eaton (1977) 60 ilkokul öğrencisini düşük, orta, yüksek sınav kaygı düzeylerine göre iki değerlendirme koşulu altında basit aritmetik problemlerini (toplama işlemine dayanan) çözmeleri istendiği deneysel çalışma düzeni oluşturmuştur. Birinci değerlendirme koşulu olan karışık koşul grubu 3/2 başarılı, 3/1 başarısız öğrencilerden oluşurken, problemlerin ancak 3/2 sini tamamlayabilecekleri kısıtlı zaman verilerek hem başarı dürtüsü hem de başarısızlık güdüsü oluşturulması amaçlanmıştır. Başarılı koşul grubu ise yalnız başarılı öğrencilerden oluşturulurken, grup deneklerine tüm problemleri çözebilecekleri kadar yeterli süre verilerek başarı dürtüsü oluşturulmak istenmiştir. Deneysel sonuçlarında; karışık koşul grubundaki yüksek sınav kaygılı deneklerin problemi tamamlama süreleri, problemi yanlış çözme oranları, kopyaya yönelme eğilimleri, düşük sınav kaygılı deneklere göre yüksek, karışık grubun performans düzeyi ise başarılı grubun performans düzeyine göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek sınav kaygılı çocukların performans düzeyinin düşük olması öğrenme koşullarından çok dürtüsel (motivasyonel) güçlüklerle dayandığını desteklemiştir (Akt; Kayapınar, 2006).

Leppin ve arkadaşları (1987), yüksek ve düşük sınav kaygılı bireylerin özelliklerini ve kullandıkları baş etme mekanizmalarını araştırmışlardır. Araştırmanın örnekleme çoğunlukla öğrenciler olmakla birlikte işsiz bireyler de alınmıştır. Örnekleme alınan bireylerin yaşları 16 ile 44 arasındadır. Araştırmada, deneklerin sınav sorularına verdikleri tepkiler ölçülmüştür. Bu ölçüm; kuruntu (worry), konu dışı düşünceler (irrelevant thinking), bedensel tepkiler (bodily reactions) ve gerilim (tension) değişkenlerini içermektedir. Sonuçta; yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, başarısız oldukları durumlarda daha çok sorumluluk alma eğiliminde oldukları kaydedilmiştir. Ancak düşük sınav kaygılı öğrencilerin yüksek sınav kaygılı öğrencilere göre daha belirsiz kaygı özellikleri gösterdikleri ve başarısızlıklarını daha çok dışsallaştırma eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

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

çalışan öğrencilerin sınav kaygısı, sınavdan bir önceki akşam ders çalışan öğrencilerden düşük olduğu saptanmıştır (Akt; Alyaparak, 2006).

Smith, Arnkoff ve Wright (1990), 178 lise öğrencisinin sınav kaygısı ve akademik performansların, üç kurumsal modelin özellikleriyle açıklayarak karşılaştırmışlardır. Bilişsel-dikkat modeli, kaygının temelini ve olumsuz düşünceleri; bilişsel-beceri modeli, çalışma alışkanlıklarını; sosyal-öğrenme modeli, yetkinlik beklentisi ve motivasyon geliştirme hedefi sonuç beklentilerini içermektedir. Sonuçta; bilişsel dikkat modelinin, akademik beceri ve sosyal öğrenme modellerine göre sınav kaygısının açıklanmasında daha önemli olduğu bulunmuştur.

Beer (1991), üstün yetenekli ortaokul ve lise öğrencilerinin depresyon, genel kaygı, sınav kaygısı düzeylerini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre; bu öğrencilerin orta düzeyde bir depresyon, genel kaygı ve sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Turner, Beidel, Hughes ve Turner (1993), öğrencilerin sınav kaygısı ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sınav kaygısı ile akademik performans arasında önemli negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Shaked (1996), öğrencilerin %30'unun sınav kaygısından dolayı sıkıntı yaşadığını tahmin etmektedir. Sınav kaygısı, çocukluk döneminde başlamakla birlikte yaşanan sınav deneyimleriyle artmaktadır. Sınav kaygılı öğrenciler sınav sırasında bilgileri hatırlama ve geri çağırma yetersizlikleri olduğunu bildirmektedirler. Ayrıca yoğun sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınavlardan önce bilgileri bildiklerini, fakat sınav anında bilgileri hatırlayamadıklarını bildirmektedirler (Akt. Cassidy ve Johnson, 2002).

Sınav kaygısının akademik etkileri üzerinde yapılan araştırmalara göre sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınav anında potansiyel bilgi ve becerileri doğrultusunda kendilerini gösterememektedirler. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler standardize edilmiş sınavlarda düşük performans göstermektedirler (Jones ve diğerleri, 1999; Zeidner, 1998).

Cassidy ve Johnson (2002) öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu boyutundan aldıkları puanlar ile üç dersten aldıkları akademik yetenek testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel (kuruntu) sınav kaygısı puanlarının üç dersten aldıkları düşük performans puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduklarını göstermiştir (Akt; Yıldız, 2007).

Cassidy ve Johnson (2002), öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu boyutundan aldıkları puanlar ile üç dersten aldıkları akademik yetenek testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel (kuruntu) sınav kaygısı puanlarının üç dersten aldıkları düşük performans puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduklarını göstermiştir.

Mulvenon ve arkadaşları (2005), öğrencilerin sınav kaygılarının anne-babaların sınava ilişkin baskılarının, okul ortamının, yetkinlik beklentisinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda; akademik başarı üzerinde öğrencinin yetkinlik beklentisi ve anne-babanın sınava ilişkin baskısının etkili olduğu bulunmuştur.

Chapell ve ark. (2005), sınav kaygısı ile akademik performansı arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek ve akademik performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cizek ve Burg (2006), yaptıkları çalışmada, genelde ortak olarak sınav kaygısı görülen öğrencileri sıralamışlardır. Bu sıralamaya göre; kızlarda, düşük akademik başarıya sahip olanlarda, genel kaygısı yüksek olanlarda, çalışma alışkanlıkları düşük olanlarda, kendine güveni düşük olanlarda, daha girmedikleri bir sınavın zor olacağından endişe edenlerde, yeni bir okula nakil yaptıranlarda ve öğretmeni sınav konusunda kaygılı olanlarda sınav kaygısının daha fazla görüldüğünü bulmuşlardır.

Putwain (2007), 1348 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilerin sınav kaygıları, sınıf seviyeleri yükseldikçe kaygı düzeylerinin de arttığını saptamıştır.

Cahalan (2008), başarı güdüsü, sınav kaygısı ve sınav performansı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma sonuçlarına göre, görev yönelim amaçlarının öğrencilerin sınav performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Lagozzino (2008), 799 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında ilköğretim üçüncü sınıftan altıncı sınıf düzeyine kadar okuyan öğrencilerin farklı seviyelerde sınav kaygısı düzeylerini ve sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca farklı sınıf seviyeleri ve cinsiyet açısından öğrencilerin sınav kaygılarının farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarı ile sınav kaygısı düzeyleri arasında ters yönde ilişki olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin de arttığı, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Sınav kaygısı konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmalar

Kozacıoğlu (1986), farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kaygı seviyesi ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırma olarak incelemek için, İstanbul’da düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden üç liseden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek için durumluk ve sürekli kaygı envanterini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci grupları arasında kaygı puanları ortalamalarında önemli farklar olmasına karşın, düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanları diğerlerinden daha yüksek olma eğilimi göstermiştir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri yönünden de ilginç veriler elde edilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuk yetiştirme tutum ölçeğinin (Le Compte ve ark., 1978) aşırı kontrol, baskılı disiplin, ailede karı-koca geçimsizliği ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumunu yansıtan boyutları ile öğrencilerin kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük derecede olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Baltaş ve Baltaş (1986), sınav kaygısı, eğitim başarısını ciddi anlamda etkileyen en önemli engellerden biridir. Türkiye’de üniversite giriş sınavına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Sınav kaygısının sınav başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre; sınav kaygısı ile sınav başarısı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuş, kaygı puanları arasındaki olumsuz korelasyon kaygının artması ile başarının düştüğünü göstermiştir (Tuğlacı, 1990).

Ök (1990), 13-15 yaş grubu orta öğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi ve okul rehberlik servisi’ne başvuran ve vurmayanlarda kaygıyı incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Denizli Cumhuriyet Lisesi öğrencilerinden 471 kişi katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; yaş arttıkça kaygının yükseldiği, erkeklere göre kızlarda kaygının daha yüksek olduğu, olumsuz tutum ve davranışlarda olan ailelerin çocuklarında kaygının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencinin kendini kabul edişiyle kaygı arasında da anlamlı bulgular elde edilmiş, kendini olduğu gibi kabul etmeyen öğrencilerde kaygı yüksek bulunmuştur. Araştırmada, Spielberger’in durumluk-sürekli kaygı envanteri ve aile tutum ve davranışlarını değerlendirmek için bir anket formu uygulanmıştır.

Başarır (1990), öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, durumluk kaygı düzeyi, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 267 öğrenci üzerinde her iki cinsiyetten ve fen lisesi ile meslek lisesine başvuran öğrenciler üzerinde yapılmış ve bulgulara göre;

- Sınav başarısının akademik başarı ile, sınav kaygısı düzeyinin de durumluk kaygı düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık, sınav başarısı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi arasında, ayrıca akademik başarı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur.
- Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınavlarda ortalama olarak, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur.
- Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ortalama akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur

Aydın (1990), üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile ders çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile zamanı verimli kullanma, çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler ve eğitim anlayışı boyutlarında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler boyutu, öğrencinin ilgisini, ezberden çok anlayarak öğrenmesini, dikkatini yoğunlaştırabilmesini ve sınavlarda kendinden emin olarak rahat olabilmesini sorgulayan sorulardan oluşmaktaydı. Bu boyuttaki inceleme sonucunda kaygı ile olumsuz fakat anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Bu boyutta saptanan anlamlılık kaygının biliş ve davranışa yönelik bozucu etkileri olduğu gerçeğini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca anlamlı ilişkili olduğu gözlenen bir diğer bulgu zamanı değerlendirmedir. Kaygının öğrencilerinin zamanlarını değerlendirmede %30 civarında olumsuz yönde bir ilişki düzeyi ile etkilediği gözlenmiştir. Cinsiyet farkının ise ders çalışma tutum ve kaygı ile ilişki düzeyine rastlanmamıştır.

Erkan (1991), lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile ÖSS sözel, sayısal ve ham puanları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınav kaygılarının özellikle “kuruntu” boyutuna ilişkin puanları ile ÖSS ham puanları arasında olumsuz yönde ilişki

bulduğunu göstermiştir. Ayrıca akademik başarı, çalışma alışkanlıkları, genel akademik yetenek ve başarı güdüsü düzeyleri yüksek, sınav kaygısı düzeyleri düşük öğrencilerin ÖSS 'de daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Kısa (1996), lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemine 1994-1995 öğretim yılında, İzmir il merkezinde üniversiteye hazırlık alanında öğretim veren 10 dershaneden 106 kız ve 93 erkek öğrenci alınmıştır. Sonuçlar, yaş ilerledikçe sınav kaygısı düzeyinin düştüğü; kız öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu; öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar; anne-baba tutumları ve sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile kaygı düzeyleri; anne-babanın yaşamlarını geçirdikleri yer, anne-babanın öğrenim durumları, anne-babanın çalışma durumları ve meslekleri, anne-babaların demokratik veya otoriter olmaları ve anne-babalarının tutumlarını algılayış düzeyleri sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Berengi (1996), Anadolu Liseleri Sınavına hazırlanan 300 öğrencinin denek olarak kullanıldığı, sınav kaygı düzeyleri ile benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında elde ettiği sonucu şu şekilde özetlemek mümkündür. Benlik kavramı olumsuzlaştıkça kaygı düzeyinin yükselmekte, sosyo-ekonomik düzey, ailedeki kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası ve anne babanın öğrenim durumu, sınava girip girmeme durumunu etkilemekte; kardeş sayısı ve anne yaşı benlik kavramını etkilemekte, çocukların genellikle kendi kendilerine sınava hazırlandıkları, yardım almadıkları; kaygı durumları ile cinsiyet ve baba yaşı arasında anlamlı ilişkiler olduğu elde edilen bulgulardır.

Gündoğdu (1996), ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda; sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında .21, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında -.25 düzeyinde anlamlı negatif ilişki bulmuştur.

Çankaya (1997), lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini ve bu ilişkinin cinsiyete göre bir değişiklik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Üniversite sınavına matematik-fen bölümünden giren 113 kız ve 181 erkek olmak üzere toplam 294 öğrenci araştırma grubuna alınmıştır. Sonuç olarak, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip

oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir.

Balcı (1997), lise öğrencilerin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, lise üçüncü sınıf düzeyinden belirlenen 540 öğrenci örnekleme alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, liseli öğrencilerin denetim odağı ile sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin; sınıf düzeyine, cinsiyete, eğitim düzeyine ve aylık gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer araştırma sonuçlarına paralel, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi artıkça öğrencinin sınav kaygısı düzeyinde azalma saptanmıştır.

Kaya (1997), anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, anne-babalara yönelik grup rehberliğinin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde değişim sağlamıştır. Ancak, olumlu davranış değişimine rağmen, anne-babaya yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı gözlenmiştir.

Ekşi (1998), sınav kaygısını üniversite adayı ergenlerde incelemiştir. Örnekleme iki özel ve iki devlet lisesine devam eden 697 öğrenci alınmıştır. Sonuçta, kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanlarının ortalaması erkek öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Devlet lisesinde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, özel okullarda okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, matematik puan türüne göre, tercih yapan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları ile matematik-fen, sosyal ve Türkçe puanlarına göre tercih yapanların sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, matematik puan türüne göre tercih yapanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenler olan; daha önceki yıllarda üniversite sınavına giren kardeşi olup olmama, anne-babanın eğitim düzeyi, özel ders alıp almama, dershaneye devam edip etmeme, ve ailenin durumu ile öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Börü (2000),” üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri” adlı yüksek lisans tezinde sınavdan sonra öğrencilerin kaygı düzeylerinde sınav öncesine göre bir azalma olduğunu, kaygının bir nedeninin de ailelerin tutumu olduğunu ifade etmiştir.

Aysan, Thompson ve Hamarat (2001), tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin sınav öncesi ve sonrasında sınav kaygıları, başa çıkma becerileri ve algılanan sağlık durumuna ilişkin

ölçümler yapılmış ve yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin etkisiz başa çıkma becerilerini kullandıkları ve sağlıkları ile ilgili zayıf algılamalara sahip oldukları bulunmuştur. 7,8 ve 9.sınıflar, 10,11 ve 12. Sınıflara göre daha yüksek sınav kaygısı göstermişler ve sınav öncesinde daha az etkili başa çıkma becerileri kullanmışlardır.

Koçkar ve Günay (2002), “İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında, sınav kaygısı yüksek olan çocukların başarılarının düştüğünü saptamışlardır. sınav kaygısı yüksek olan çocukların değerlendirilerek tedaviye alınmasının başarı düzeylerini yükselteceğini belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Ergene (2003), sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal desteğin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derece yordadığını araştırdıkları araştırmada; öğrencilerinin matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, tarih, coğrafya derslerinden aldıkları 2002-2003 öğretim yılı yıl sonu karne notları akademik başarının ölçütü olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamakta, arkadaş desteği ise yordamamaktadır.

Ekenel (2005), matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisini normal liselerde ve Anadolu liselerinde incelemiştir. Okul türüne göre bakıldığında normal lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyi ortalamaları, Anadolu lisesi öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Aslan (2005), anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavı puanlarını yordayıp yordamadığını Mersin il merkezinde öğrenim gören 207 8. Sınıf öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda; anne-baba tutumunun LGS puanlarını negatif yönde yordadığı ancak ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-babanın öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme değişkenlerinin LGS puanlarını yordamadığı bulunmuştur.

Batı, Günay ve Şahin (2006) Sınav kaygısı, akademik başarı, benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonuçlarına göre, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Alyaprak (2006), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi ile ilgili olarak bir araştırma yapmıştır. Buna göre;

- ÖSS öncesi kızların yaşadığı sınav kaygısı erkeklerden anlamlı bir biçimde yüksek çıkmıştır. Yalnız sınav kaygısı değil, sosyal fobi ve sürekli kaygı düzeyleri de kızlarda erkeklere oranlar daha yüksek bulunmuştur.
- Yapılan çalışmada ÖSS'ye yönelik sınav kaygısı ile öğrencilerin sınava verdikleri önem arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin ÖSS'ye verdikleri önem arttıkça sınav kaygısı toplam puanları da artmıştır.
- Sosyal kaygı ile sınav kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu doğrulanmıştır.

Turan Başoğlu (2007), erinlik döneminde sınav kaygısı ile öz güven kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6.,7 ve 8. Sınıflardaki 243 öğrenci oluşturmuştur. Ve araştırmanın sonunda, yüksek kaygının sınav sonrası düştüğü, öz güven ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu erinlik döneminde; yaş ilerledikçe sınav kaygısının artmadığı, kız öğrencilerinin sınav kaygısının yüksek olduğu, ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Uyanık (2007), çalışmasında, mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin, sınav kaygısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ve düşük düzeyde, sınav kaygısı ile yalnızlık arasında pozitif ve orta düzeyde, sınav kaygısı ile kendine saygı arasında ise ters orantılı orta düzeyde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizinde mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı puanlarının sınav kaygısındaki toplam varyansın %27'sini açıkladığı görülmüştür.

Duman (2008), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 Eğitim-Öğretim döneminde, İzmir ili Torbalı ilçesi Kazımpaşa ve Cumhuriyet ilköğretim okullarında öğrenim gören 122'si kız, 129'u erkek 251 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, "Durumluk/Sürekli Kaygı

Envanteri “, Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Ana-Baba Tutumları Ölçeği” ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne-baba aylık gelirine, cinsiyetine, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Derslerle ilgili arkadaşlarından yardım alan ve kimseden yardım almayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin öğretmenlerinden yardım alan öğrencilerden; kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Anne-baba öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı benlik algısı ve akademik başarı ilişkisini inceleyen Kabalcı (2008)’in çalışmasında; cinsiyet baba öğrenim durumu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, sosyal benlik saygısı, okul akademik benlik saygısı gibi bağımsız değişkenlerin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Anne-eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ev-aile benlik saygısı ve genel benlik saygısı değişkenlerinin ise akademik başarıyı yordamadığı saptanmıştır.

Pazarlı (2009), öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrenme stilleri otorite alt boyutu ile sınav kaygısı kuruntu alt boyutu arasında, öğrenme stilleri görsellik alt boyutu ile sınav kaygısı duyusallık alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, sınav kaygısı cinsiyet ve lise türüne göre farklılaşmakta; öğrenme stillerine uyum ve sınav kaygısı ile ailenin gelir düzeyi arasında da doğru bir orantı göze çarpmaktadır.

Tekbaş (2009), çalışmasında, Edirne’de öğrenim gören ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde OKS, ortaöğretim onuncu ve onbirinci sınıf öğrencilerinde ÖSS sınav kaygısı, durumluk ve süreklilik kaygı düzeyleri ve etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencinin kendine ait odası olup olmaması, dersaneye gidip gitmemesi, baba eğitim düzeyi sınavlar ve sınav kaygısı konusunda yordayıcı etkiye sahip olduğu, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür.

Sezer (2009), çalışmasında sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtileri yüksek olan öğrencilerin, bu problemlerini azaltmada müzikle terapinin etkilerine ilişkin deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan uygulama sonucunda, Ney müziği, Klasik Türk müziği ve Klasik Batı müziği terapi gruplarındaki öğrencilerde terapi sonrası sınav kaygısı, öfke ve psikolojik

belirtilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark son –test lehine anlamlı çıkmıştır. Sekiz hafta sonra kontrol gruplarındaki öğrencilerde ise sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Söz konusu araştırmanın bulguları, müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin sağlatımında etkili olabildiğini göstermektedir.

Hanımoğlu (2010), araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarını sınav kaygısını yordayıp yordamadığına bakılmış, öğrencilerin sınav kaygılarının okul türüne, sınıf düzeyine, sosyo-ekonomik düzeye, anne-baba eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucundan olumlu mükemmeliyetçiliğin olumsuz mükemmeliyetçiliğin ve anneden algılanan kabul ve ilginin sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanların anlamlı yordayıcıları oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularında, sınav kaygısı toplam puanların, kuruntu ve duyusallık alt boyut puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne, sosyo-ekonomik düzeye, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı , cinsiyete göre ise farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmüştür.

Boyacıoğlu (2010), araştırmasını ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine, mantık dışı inançlar ve sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek ve sınav kaygısı ile mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin cinsiyeti, çocuk sıralamasındaki yeri, anne-baba eğitim durumu ve çalışma durumu, aile tipi, ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkenleri ile sınav kaygısı ve mantıkdışı inançlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan aynı araştırmada sınıf düzeyleri, aile yapısı ve başarı durumu gibi değişkenlerle sınav kaygısı ve mantıkdışı inançlar arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yalçınkaya (2011), yaptığı araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca anne-baba öğrenim düzeyine, aylık gelirine göre sınav kaygısı anlamlı düzeyde farklılaşmamakta iken, cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2012), yaptığı araştırmada ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, matematik kaygıları, genel başarıları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiler incelediği araştırmasında, genel başarıları yüksek olan öğrencilerin sınav kaygıları ve matematik kaygıları anlamlı düzeyde düşük, matematik başarıları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Kız

öğrencilerin kaygı düzeylerin, erkek öğrencilerinkinden yüksek çıktığı, anne-babaları çalışan öğrencilerin kaygı düzeyleri, anne-babaları çalışmayanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bilişsel Şemalar İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Ball ve Young (2000), kişilik bozuklukları olan (depresyon, anksiyete, paranoya ve madde kötüye kullanma) 10 hasta ile çalışılmıştır. Bu araştırmada, katılımcıların psikopatolojik semptomlarıyla birlikte erken dönemde oluşan uyumsuz şemalarının da yüksek olduğunu ve alternatif şemaların geliştirmesiyle semptomlarda da belirgin bir azalma olduğunu tespit etmiştir.

Nordahi, Holthe ve Haugum (2005), kişilik patolojisinde erken dönemde oluşan uyumsuz şema değişiminin bu hastaların semptomlarını azaltmada etkili olup olmadığını anlamak için 82 hasta (kişilik bozukluğu olan) üzerinde çalışmışlardır. Araştırmacılar, hastalarla önce DSM-IV'e göre hazırlanan yapılandırılmış klinik görüşmeler yapmış (SCID-1 ve SCID-II) ve daha sonra da öz-bildirim ölçeklerini uygulamışlardır. Bu hastalarda uyumsuz şemaların olduğunu tespit ettikten sonra şema değişimi odaklı tedavinin hastaların psikopatolojik semptomlarını belirgin bir şekilde azalttığını gözlemlemiştir. Benzer araştırma bulguları Neysaeter ve Nordahi (2008) tarafından sınırdaki kişilik bozukluğu olan hastalarla yapılan çalışmada da gözlenmiştir.

Mason, Platts ve Tyson (2005), erken dönemde oluşan uyumsuz şemalarla, olumsuz bağlanma tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiye bakmak için ruh sağlığı merkezlerine başvuran 72 kişiye Young Şema Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri ve Rutin Değerlendirme Sonuçları ölçeklerini vermişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların %81'nin güvensiz bağlanma tarzına sahip oldukları (korkulu ve saplantılı bağlanma tarzları) bulunmuştur. Bu araştırmada, yüksek düzeyde korkulu bağlanma tarzına sahip olan kişilerin erken dönemde oluşan uyumsuz şemalarının da yüksek olduğu sonucu gözlenmiştir.

Stopa ve Waters (2005), insanların duygusal durumlarının Young Şema Ölçeğine verdikleri cevapları etkileyip etkilemediğine bakmak için hasta olmayan 50 katılımcıya şema ölçeğini üç farklı duygusal aşamada vermiştir: Nötr duygu durumu, mutlu duygu durumu ve depresif duygu durumu. Araştırma sonucunda, üç şema alanın (Duygusal yoksunluk, kusurlu olma ve ayrıcalık) duygusal durumdan etkilendiği, diğer 12 şema alanın ise etkilenmediği ile sürülmüştür. Duygusal yoksunluk (Nötr duygu durumunda YŞÖ-R'den alınan ortalama: 2.11) ve

kusurlu olma (Nötr duygu durumunda YŞÖ-R'den alınan ortalama:1.47) şemalarının, depresif duygu durumunda yükseldiği (Duygusal yoksunluk şemasının ortalaması: 2.43; kusurlu olma şemasının ortalaması: 1.63) gözlenmiştir. Ayrıcalık şemasının ise (Nötr duygu durumunda YŞÖ-R'dan alınan ortalama: 2.11), mutlu duygu durumunda yükseldiği (YŞÖ-R'dan alınan ortalama: 2.4) bulunmuştur.

Rio ve Ark. (2006), erken dönemde oluşan uyumsuz şemaların uzun dönemde kalıcı yapılar olup olmadığına bakmak için yapılan boylamsal bir çalışmada 55 depresif hasta hem 2,5 hem de 5 yıllık aralıklı sürelerde takip edilmiştir. Araştırma sonucunda erken dönemde oluşan uyumsuz şemaların hemen hemen hiç değişime uğramadığı gözlenmiştir; ayrıca bu sonuç, hastaların fonksiyonel olmayan tutumlarında ve atıf tarzlarında da bulgulanmıştır.

Dozois ve ark. (2009), major depresyondaki hastaların olumsuz otomatik düşünceleri ve işlevsel olmayan tutumlarıyla birlikte erken dönemde oluşan uyumsuz şemaların da yüksek olduğunu ve uyumsuz şemalar üzerinde çalışıldığında, hastaların psikopatolojik semptomlarında belirgin bir azalma olduğunu bulmuşlardır.

Vlierberghe, Braet, Bosmans, Rosseel ve Bögels (2010), 12-18 yaş arası 435 ergen üzerinde iki araştırma yapılmıştır. Birinci çalışmada Young şema ölçeğinin yapısal özelliklerine bakılmış ve ölçeğin (bir alt ölçek dışında: Cronbach Alfa:64) yeterli derecede iç tutarlılığa (Cronbach Alfa:.71 ile .83 arasında) sahip olduğu bulunmuştur. İkinci çalışmada ise psikopatolojik rahatsızlığı olan ergenlerin, Young Erken Döneme Yönelik Uyumsuz Şema Ölçeğinden yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Oral (2006), lise ve üniversite öğrencileri yeme bozukluğu tanısı almış olan hastalarda kişilerarası şemalar, bağlanma tarzları, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, genel olarak işlevsel kişilerarası şemaların besleyici ilişki tarzı ile ilişkili olduğu; işlevsel olmayan şemaların da kaygı, kaçınma, öfke ve zehirleyici ilişki tarzı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Bozkurt (2006), 686 üniversite öğrencisi üzerinde temas biçimleriyle bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda genel olarak işlevsel olmayan kişilerarası şemaların, kendine döndürme, saptırma ve duygusal duyarsızlaşma temas biçimlerini yordadığı bulunmuştur.

Boysan ve Kayri (2008), üniversite öğrencilerinde depresyon belirtileri ile sınırlılık algısı düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, sınırlılık algısı kapsamında kavramlaştırılan öğrencilerin ilişkilere dair sınırlılık düzeylerinin, depresyonun ortaya çıkışında temel faktör olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çeri (2009) tarafından vajinismus tanısı alan kadınlar ve eşlerinin, bu tanıyı almayan kadın ve eşleriyle temel bilişsel şemalar ve bağlanma tarzları açısından karşılaştırıldığında , kadınlar arasında “güvensiz bağlanma”, “duygusal yoksunluk”, “iç içe geçme”, “istenilmeyen/yetersizlik”, “bağımlılık” ve “fedakarlık” şemalarının vajinismus tanısını yordadığı; erkekler arasında ise “kayıtsız bağlanma”, “duygusal yoksunluk”, hastalıklar ve tehditler karşısında incinebilirlik”, “iç içe geçme” ve “fedakarlık” şemalarının eşlerindeki vajinismus tanısını yordadığı görülmüştür.

Köse (2009), şema alanlarının, ayrışma ve kişilerarası bütünleşme yönelimleri ve psikolojik sağlık ölçütleri (depresyon, pozitif, negatif duygular ve güvence arama) arasındaki ilişkisine bakmak için yaşları 18 ile 50 arasında değişen 501 kişi üzerinde araştırma yapılmıştır. Şema alanlarına denk gelen özelliklerin yüksek düzeyde olması ile düşük derecedeki ayrışma/ayırt etme ve kişilerarası bütünleşme yönelimleri arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada ayrıca şema alanlarıyla depresyon, negatif duygular ve güvence arama (psikolojik sağlık ölçütleri) arasında negatif bir ilişki saptanırken şema alanları ile pozitif duygular arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Caner (2009) çalışmasında, evli bireylerde algılanan ebeveynlik biçimleri, erken dönemde oluşan uyumsuz şemalar ve eşe yönelik değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla evlilik süreleri en az 2 yıl olan 171 kişiyle çalışmıştır. Bu araştırmada katılımcıların kopukluk/reddedilmişlik, zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimli şema alanlarının eşe yönelik değerlendirmelerde bağımlılık, kopukluk ve kontrolsüzlük boyutlarını yordadığı görülmüştür. Ayrıca genel olarak şema alanlarının algılanan ebeveynlik biçimleri ile eşe yönelik değerlendirmeler arasında aracı bir rolünün olduğu saptanmıştır.

Aka ve Gençöz (2010) tarafından sinematerapinin, mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili olduğu düşünülen erken dönemde oluşan uyumsuz şemalar üzerindeki etkisini incelemek ve katılımcıların seyredilen film ile özdeşleşmelerinin bu sürece etkisini değerlendirmek için 34 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, seçilen filmi seyretmenin katılımcıların mükemmeliyetçilik değerlerini anlamlı olarak

etkilediği ve sinematerapinin ise mükemmeliyetçilikle ilgili olan erken dönemde oluşan uyumsuz şemalar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca şemaların tek başlarına değerlendirildiklerinde, seçilen filmi seyretmenin aşırı sorumluluk-duyguları bastırma şeması üzerinde geçici bir etkisinin olduğu ve film karakterleriyle de özdeşim kurulmadığı saptanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE METOD

Bu bölümde araştırmanın nasıl bir evren ve örneklemden seçildiği, araştırma verilerin nasıl toplandığı, çalışmada kullanılan ölçek ve envanter ve bunların hangi değişkenlere göre toplandığına ilişkin açıklamalar ve elde edilen verilerin hangi istatistiki yöntemlere göre değerlendirildiği konularla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren

Evren, Batman il merkezindeki 21 ortaöğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam eden 4567 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Örneklem

Örneklem seçimi, Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlediği eğitim bölgeleri ve sosyo-ekonomik düzey göz önünde bulundurularak 3 bölgeye ayırdığı kıstaslar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu üç eğitim bölgesinde yer alan okullara, basit seçkisiz örneklem yöntemiyle tüm okullara eşit şans tanınarak, her tabakadan 3 genel lise, 3 anadolu/fen lisesi, 3 meslek lisesi seçilmiştir (Büyüköztürk ve Arkadaşları, 2008). Örneklem olarak seçilen okullarda, lise son sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı 2165'dir. Bu sayının evreni temsil etmede yeterli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Sınav kaygısı ve sınırlılık algısı arasındaki ilişkiyi incelemek için tabakalı yöntemle belirlenen liselerin son sınıf öğrencilerin tümü örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin toplanması

Sınırlılık Şemaları Ölçeği", "Sınav Kaygısı Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" için gerekli yasal izinler alındıktan sonra, belirlenen örneklem gruplarının öğrenim gördüğü okullara gidilerek, ilk olarak araştırmacı tarafından sınıf rehber öğretmenlerine gerekli bilgilendirme yapıldı. Daha sonra uygulamanın yapılacağı sınıflarda araştırmacı tarafından öğrencilere, çalışmanın amacı ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda malumat verilerek, sınıf rehber öğretmenleri tarafından ölçeklerin uygulanması sağlandı. Örneklem grubundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS 20,0) aktarılarak gerekli uygulamalar yapıldı.

Veri toplama araçları

Çalışmada “Sınırlılık Şemaları Ölçeği”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve bu ölçeklere ait “Kişisel Bilgi Formu” olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır.

Sınırlılık Şemaları Ölçeği (SSÖ)

Boysan ve Kayri (2006) tarafından geliştirilen “Sınırlılık Şemaları Ölçeği” Kişilerarası ilişkilere ve yaşam olanaklarına ilişkin sınırlılık inançlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş olup 30 soruluk bir ölçme aracıdır. Ölçek 0 (kesinlikle katılmıyorum) ve 4 (tamamen katılıyorum) arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçektir. Sınırlılık algısı ölçeği 4 alt ölçekten oluşmaktadır; İlişkilere Dair Sınırlılık (10 madde), Dünyaya İlişkin Sınırlılık (5 madde), Değişmezlik İnancı (5 madde), ve Bağımlılık (10 madde) alt ölçeğidir. Alt ölçeklerin iç tutarlılıkları Crocbach alfa katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. İlişkilere dair sınırlılık alt ölçeğinin iç tutarlılığı 0.77, dünyaya ilişkin sınırlılık alt ölçeğinin i tutarlılığı 0.71, değişmezlik inancı alt ölçeğinin iç tutarlılığı 0.81 ve bağımlılık algısı alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.65’tir. Sınırlılık algısının düzeyi ölçek maddelerine verilen yanıtlar toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-120 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması Boysan ve Kayri (2006) tarafından yapılmıştır (EK 3).

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974-1979 yılları arasında Güney Florida Üniversitesi’nde yaptıkları araştırmayla oluşmuş ve ilk kez 1980 yılında yayınlanmış psikometrik bir ölçektir. Necla Öner ve Deniz Albayrak Kaymak tarafından da 1986 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini ve sınav tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek “Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’nin sürekli kaygı ölçeğine çok benzer.

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

Kuruntu sınav kaygısının bilişsel (zihinsel) yönüdür. Bireyin genellikle kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz iç konuşmalarını içerir. “ya yapamazsam; ya başaramazsam!” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına neden olan bir süreçtir. Yüksek sınav kaygılı olan kişilerin sıklıkla yaşadıklarını ifade ettikleri bir olgu olup

“kendimi veremiyorum”, “ya bu sınavdan iyi sonuç alamazsam?”, “zaten beceriksiz biriyim” gibi iç konuşmalar buna örnek olarak verilebilir.

Duyuşsallık ya da heyecansallık, sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar duyusallık belirtileridir (Turan, 2007).

Sınav Kaygısı Envanteri bir formu ile yanıt formundan oluşur. Bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve bu maddelerin karşısında dört seçenek yer almaktadır. Bunlar ; (1) hemen hiçbir zaman (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman şeklindedir. Toplam 20 envanter maddesinden sekizi kuruntu (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20), on ikisi de (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19) duyusallık alt testlerini oluşturur. Ölçmede üç ayrı puan elde edilir; kuruntu puanı (SKE-K), duyusallık puanı (SKE-D) ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da tüm test puanı (SKE-T)'dir. Puanlama yapılırken her seçeneğin puan ağırlığı o seçeneğe verilen rakamla belirlenir. Yanıtların ağırlığı en az “1” en çok “4” puan olmaktadır. Kuruntu alt testinin puanları 8 ile 32 arasında değişebilirken, duyusallık alt testinde 12 ile 48 arasında değişmektedir. En düşük toplam test puanı ise 20, en yüksek toplam test puanı ise 80'dir. Envanterde ters madde olarak sadece “sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim” şeklindeki birinci maddede yer verilmiştir. Bu maddenin yanıtının ağırlığı sıralamada tersine çevrilerek ya da verilen yanıt 5'den çıkarılarak $5-1=4$ hesaplanır. Çünkü hiçbir zaman seçeneğinin puan ağırlığı 4 olup yüksek kaygıyı gösterir. Envanterde elde edilen puanların yüksekliği kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin özgün Amerikan formu güvenilir ve geçerlidir. Envanter maddelerinin homojenliği ve iç tutarlılığı .92 ve üzerinde olan Cronbach alfa değerleriyle ve .60 ve üzerinde olan madde toplam puan korelasyonlarıyla desteklenmiştir. Envanter puanlarının zaman içindeki değişmezliği iki hafta ile altı ay aralıklarıyla uygulanan test-tekrar test yaklaşımı ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğiyle saptanmıştır. Elde edilen .81 ile .62 arasındaki korelasyon katsayıları puan değişmezliğinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Öner, 1990).

1983-1986 yılları arasında Necla Öner'in yönetiminde Boğaziçi Üniversitesi'nde envanterin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkçeleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanterinin homojenlik, iç tutarlık ve puan değişmezliği sınanarak saptanmış, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden 434'ü kız, 597'si erkek (yaş 13-22) öğrencinin

sınav kaygısı puanları üzerinden yapılan işlemler sonucu güvenilirliği sağlanmıştır. Cronbach alfa değerleri en yüksek ve en düşük olarak .89 ile .73 arasında bulunmuştur.

En yüksek güvenilirlik katsayıları .89 ile .84 tüm test puanlarından ve üniversite örnekleminde elde edilmiştir. Duyuşallık alt testinin, kuruntu alt testinden biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplam grup alfa değerleriyle ölçeğin genel içtutarlığı ve homojenlik düzeyinin doyurucu olduğu gösterilmiştir. Test-tekrar test korelasyon kat sayıları aynı gün ile üç hafta arasında değişen sürelerde yapılan uygulamalardan çıkarılarak ,90 ile .70 üzerinde bulunmuştur. Bu da ölçeğin zamana karşı güvenilirliğini göstermektedir. Geçerlik çalışmaları için kavramsal geçerlik yöntemi kullanılmış ve Sınav Kaygısı Envanterinin genel kaygı ve çeşitli kişilik ölçekleriyle olan ilişkisine bakılmıştır. Buna göre elde edilen veriler ölçeğin geçerliğini desteklemiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri, lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olsa da Türkçe uyarlamasında on yaş ve üzeri öğrencilere de uygulanabilecek hale getirilmiştir (Öner, 2006) (EK 2).

Kişisel Bilgi Formu

Her iki ölçek için sorulacak sosyal ve demografik değişkenler aşağıdaki soruları içeren kişisel bilgi formu Çiçek ve Tanhan (2011) tarafından hazırlanmıştır (EK-1).

Kişisel bilgi formu aşağıdaki değişkenleri içermektedir.

1. Cinsiyet,
2. Dersaneye gidip-gitmeme durumu,
3. Mezun olunacak okul türü,
4. Mezun olunacak alan,
5. Ebeveynin ekonomik durumunu,

Uygulama süreci ve verilerin analizi

Örnekleme grubundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS 20 ,0) aktarıldıktan sonra verilerin çözümü ve yorumlanmasına geçilmiştir.

Farklı testlerinin yapılabilmesi için en azından aralık ölçeğinde ölçülmüş bir özelliğin ve bağımsız alt gruplardan oluşan sınıflı bir değişkenin bulunması gerekir. Sınıflı değişken iki alt gruptan oluşuyorsa bağımsız örnekler için t-testi ; sınıflı değişkenin ikiden fazla alt gruptan oluşması durumunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılır. Eğer veriler normal

dağılım göstermemişse parametrik olmayan testler kullanılır(Büyüköztürk, 2009; Köklü, Bökeoğlu ve Büyüyüköztürk, 2008; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Kısaca belirtmek gerekirse, toplam puana ilişkin yapılan veri analizlerinde veriler normal dağılım göstermediğinden nanparamatik testler kullanılmıştır. Sınav kaygısı Envanteri toplam puanı, alt ölçekler ile sınırlılık şemaları ölçeği toplam puanı ve alt ölçekleri arasında ilişkinin olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapmak için parametrik olmayan testlerden Ki kare testi, iki aşamalı kümeleme analizi kullanılarak aralarındaki korelasyona bakıldı.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili sınav kaygısı envanteri ile sınırlılık şemaları ölçeğinde elde edilen bulguların istatistiksel olarak betimlenmesi, ölçeklerden elde edilen ortalamalar, standart sapmalar, minimum ve maksimum puanlar açıklanmıştır. Sınav kaygısı envanteri ile sınırlılık şemaları ölçeğin ortalamalarının nasıl bir dağılım gösterdiğine yönelik bilgiler ve bunun sonucunda iki ölçek arasında ilişkinin ne düzeyde olduğu, alt ölçekler arasında korelasyon kat sayısının yüksek olup olmadığına, sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrenciler aynı şekilde sınırlılık algı düzeyleri de aynı paralellik gösterip göstermediğine ilişkin kategorik olarak Ki Kare testi ile sınılanmıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Gösteren Tablo

Değişken		n	%
Cinsiyet	Erkek	254	54.7
	Kadın	210	45.3
Dersane	Giden	203	44
	Gitmeyen	260	56
Alan	Sözel	158	33.6
	Eşit Ağırlık	134	28.9
	Sayısal	172	37.5
Lise Türü	Meslek Lisesi	158	34.1
	Anadolu/Fen Lisesi	125	26.9
	Genel Lise	181	39
Ekonomik Durum	Yüksek	62	13.1
	Orta	329	70.7
	Düşük	73	15.9

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısının 464 olduğu görülmektedir. 254'ü erkek (%54,7), 210'ün (%45,3) kız olduğu, dersaneye gidip –gitmeme durumuna göre, 203 (%44,00)'ün bir dersaneye gittiği, 260 (%56,00)'ün ise bir dersaneye gitmediği, alanı sözel olan öğrenci sayısının 156 (%33,6) olduğu, alanı Eşit ağırlık olanın 134 (%28,9) olduğu, alanı sayısal olanın ise 174 (%37,5) olduğu görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde meslek liselerine giden öğrenci sayısı 158 (%34,1), anadolu/fen liselerine giden 125 (%26,9), genel liseye giden öğrenci sayısının ise 181 (%39) olduğu ortaya çıkmaktadır. Tabloya bakıldığında ekonomik durumu yüksek olan öğrenci sayısı 62 (%13,1), ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenci sayısının 329 (%70,7) olduğu, ekonomik durumu düşük olan öğrenci sayısının ise 73 (%16,1) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin Puanlarının İncelenmesi

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Ss
Toplam SKE	464	20	80	44.1	11.3
Kuruntu	464	8	32	17.6	5.1
Duyuşsalılık	464	12	48	26.5	6.9
Toplam SŞÖ	464	30	120	76.2	14
İlişkilere Dair Sınırlılık	464	10	40	26.5	5.8
Dünyaya İlişkin Sınırlılık	464	5	20	12.8	3.2
Değişmezlik İnancı	464	10	40	24.2	5.2
Bağımlılık	464	5	20	12.2	3.1

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanterinde (min=209, (max=80), (ort=44.1), (Ss=11.3) olduğu, kuruntu alt boyutunda ise (min=8), (max=32), (ort=17.6), (Ss=5.1), duyuşsalılık alt boyutunda (min=12), (max=48), (ort=26.5), (Ss=6.9), olduğu görülmektedir. Toplam sınırlılık şemaları ölçeğinde elde edilen sonuçlar (min=30), (max=120), (ort=76.2), (Ss=14) olduğu, ilişkilere dair sınırlılık alt boyutunda (min=10), (max=40), (ort=26.5), (Ss=5.8), dünyaya ilişkin sınırlılık alt boyutunda (min=5), (max=20), (ort=12.8), (Ss=3.2), değişmezlik inancı alt boyutunda (min=10), (max=40), (ort=24.2), (Ss=5.2) olduğu, son olarak bağımlılık alt boyutunda (min=5), (max=20), (ort=12.2), (Ss=3.1) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ölçeklerden elde edilen puanların dağılımı

	N	ort.	Ss	p
Toplam SKE	464	44.1	11.3	.029
Kuruntu	464	17.6	5.1	.001
Duyuşsalılık	464	26.5	6.9	.002
Toplam SŞÖ	464	76.2	14	.163
İlişkilere Dair Sınırlılık	464	26.5	5.8	.060
Dünyaya İlişkin Sınırlılık	464	12.8	3.2	.001
Değişmezlik İnancı	464	24.6	5.2	.032
Bağımlılık	464	12.2	3.1	.018

Tablo 3 incelendiğinde normallik testi sonucunda ilişkilere dair sınırlılık alt ölçeği (.060>0.05) ile toplam sınırlılık şema ölçeği değeri (.163>.05) normal bir dağılım gösterirken, geriye kalan diğer ölçekler ve onlara ait alt boyut ölçeklerinde p değeri .05'den daha düşük olduğu, normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu da sonuçların çoğunun normal bir dağılım gösteremediğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygıları düzeylerinin ve sınırlılık algı düzeylerinin belirlenmesi konusunda daha detaylı bir sonuç elde etmek için kümeleme analizi uygulanmış ve örneklemin aslında üç alt

sınıftan oluştuğu saptanmıştır. Buna göre tablo 4'te görüldüğü üzere her iki ölçek "Sınav Kaygısı Envanteri" ve "Sınırlılık Şemaları Ölçeği" için birinci kümede "Düşük grup", ikinci kümede "Eşik grup", üçüncü kümede "Yüksek grup" yer almaktadır.

Tablo 4. SKE ile SŞÖ'nün İki Aşamalı Kümeleme Analizi

		N	%	Ort.	Ss
Sınav Kaygısı Envanteri	1 (Düşük)	238	51.3	35.3	5.4
	2 (Eşik)	180	38.8	50.1	4.5
	3 (Yüksek)	46	9.9	6.3	5.2
		N	%	Ort.	Ss
Sınırlılık Şemaları Ölçeği	1 (Düşük)	137	29.5	60.7	7
	2 (Eşik)	222	47.8	76.7	5
	3 (Yüksek)	105	22.6	95.5	7.7

Tablo 4 incelendiğinde sınav kaygı durumları "düşük" olan öğrencilerin (n=238) olduğu, bu da toplam öğrencilerin %51.3'ünü oluşturduğu, sınav kaygısı puan ortalamalarının (ort=35.3) olduğu ve standart sapmaları ortlamalarının da (Ss=5.4) olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yarısından fazlasının sınav kaygısı durumlarının düşük olduğunu göstermektedir. Diğer tarafta sınav kaygı durumları "eşik" kümesinde yer alan öğrencilerin (n=180) olduğu, bu sonuç öğrencilerin %38.8'ini oluşturduğu, sınav kaygısı puan ortalamalarının (ort=50.1) olduğu, standart sapmaları ortalamalarının ise (Ss=4.5) olduğu saptanmaktadır. Bu sonuç örnekleme yer alan hatırı sayılı düzeyde öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin "eşik" kümesinde yer aldığını ve en yüksek sınav kaygı puanı olan (max=80) puanın oldukça aşağısında yer aldığını göstermektedir. Son olarak sınav kaygı durumları "yüksek" olan öğrencilerin (n=46) olduğu, bu sonucun toplam öğrencilerin %9.9'ünü oluşturduğu, sınav kaygısı puan ortalamalarının (ort=66.3) olduğu ve standart sapmaları ortalamalarının da (Ss=5.2) olduğu görülmektedir. Bu sonuç örnekleme yer alan öğrencilerin düşük bir bölümünün sınav kaygısı puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'e bakıldığında sınırlılık algısı durumları "düşük" olan öğrencilerin (n=137) olduğu, bu da toplam öğrencilerin %29.5'ni oluşturduğu, sınırlılık algısı puan ortalamalarının (ort=60.7) olduğu ve standart sapmaları ortlamalarının da (Ss=7) olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yüksek bir bölümünün sınırlılık algısı durumlarının düşük olduğunu göstermektedir. Diğer tarafta sınırlılık algısı durumları "eşik" kümesinde yer alan öğrencilerin (n=222) olduğu, bu sonuç çalışmada yer alan öğrencilerin %47.8'ini oluşturduğu, sınırlılık algısı puan ortalamalarının (ort=76.7) olduğu, standart sapmaları ortalamalarının ise (Ss=5) olduğu saptanmaktadır. Bu sonuç örnekleme yer alan öğrencilerin yarısına yakının sınırlılık algısı düzeylerinin "eşik" kümesinde yer aldığını ve en yüksek sınav kaygı puanı olan (max=120) puanın oldukça aşağısında yer aldığını göstermektedir. Son olarak sınırlılık algısı durumları "yüksek" kümesinde yer alan öğrencilerin (n=105) olduğu, bu sonucun toplam

öğrencilerin %22.6'nı oluşturduğu, sınırlılık algısı puan ortalamalarının (ort=95.5) olduğu ve en sınırlılık algıları ölçeğinin en yüksek puanı olan (max=120)'ya yakın olduğu , standart sapmaları ortalamalarının da (Ss=7.7) olduğu görülmektedir. Bu sonuç örnekleme yer alan öğrencilerin üçte bir 3/1 bölümünün sınırlılık algısı puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Burada örneklemede yer alan öğrencilerin, sınırlılık algı düzeyi “Yüksek” kümesinde yer alanların , sınav kaygısı düzeyi “Yüksek” grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek bir oranın olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak her iki ölçekten de öğrencilerin aldıkları puanların yüksek olmadığı açıklaması yapılabilir.

Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği ve alt ölçekleri arasındaki ilişkinin anlamlılığın tespiti ve incelenmesi için yapılan korelasyonun sonuçları tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. SKE ile SŞÖ Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi

Sınırlılık Şema Ölçeği	Sınav Kaygısı Envanteri		
	Toplam SKE	Kuruntu	Duyuşsalılık
Toplam SŞÖ	*.000	.000	.000
	** .241	.261	.274
Dünya İlişkin Sınırlılık	.000	.000	.000
	.214	.191	.204
Değişmezlik İnancı	.005	.005	.000
	.163	.129	.173
Bağımlılık	.000	.001	.000
	.177	.158	.169
İlişkilere Dair Sınırlılık	.000	.000	.000
	.271	.249	.258

* p değeri, **Korelasyon Kat Sayısı (KKS)

Tablo 5’e bakıldığında sınav kaygısı envanteri toplam puan ve alt ölçekleri ile sınırlılık şemaları ölçeği toplam puanı ile alt ölçekleri arasında çok güçlü olmasa da bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Burada ortaya çıkan bulgulara göre, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların benzerliğinden ve geçirgenliğinden bahsedilebilir.

Tablo 6. Kümeleme Analizi Sonrası Gruplara İlişkin Ki kare Testi Sonuçları

		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Sınırlılık Şemaları Ölçeği	Düşük	91	37	9	137
		%66.4	27%	%6.6	100%
		%38.2	%20.6	%19.6	%29.5
	Eşik	108	101	13	222
		%48.6	%45.5	%5.9	100%
		%45.4	%56.1	%28.3	%47.8
	Yüksek	39	42	24	105
		%37.1	40%	%22.9	100%
		%16.4	%23.3	%52.2	%22.6
Toplam		238	180	46	464
		%51.3	%38.8	%9.9	100%

$$X^2=41,08, df=4, p=.000 (p<.05)$$

Tablo 6'a bakıldığında sınav kaygısı envanteri ile sınırlılık algıları şemaları ölçeği sonuçlarının kategorik olarak karşılaştırıldığında aralarında güçlü bir anlamlılık olduğu görülmektedir $P.000<.05$.

Sınırlılık şemaları ölçeğinde kategorik olarak "Düşük" kümesinde yer alan 91 kişi Sınav Kaygısı Envanterinde aynı şekilde "Düşük" grubunda yer almaktadır. Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde "Düşük" grubunda yer alan 37 kişi, Sınav Kaygısı Envanterinin "Eşik" grubunda yer almaktadır. Diğer tarafta Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde "Düşük" grubunda yer alan 9 kişi ise, Sınav Kaygısı Envanterinin "Yüksek" grubunda yer almaktadır. Burada söz konusu Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde "Düşük" grubunda yer alan öğrencilerin ($n=91$) 3/2'ya yakını aynı zamanda Sınav Kaygısı Envanterinde "Düşük" grubunda da yer almaktadır. Bu durum Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri arasında "Düşük" kategorisi arasında zayıf da olsa bir ilişkidir bahsedilebilir.

Diğer tarafta Sınırlılık Şemaları Ölçeği "Eşik" kategorisinde yer alan 108 kişi Sınav Kaygısı Envanterinde "Düşük" grubunda yer almaktadır. Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin "Eşik" kategorisinde yer alan 101 öğrenci aynı zamanda Sınav Kaygısı Envanterinin "Eşik" grubunda yer almaktadır. Son olarak Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin "Eşik" grubunda yer alan 13 kişi, Sınav Kaygısı Envanterinin "Yüksek" grubunda yer almaktadır. Bu veriler gösteriyor ki, Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri "Eşik" kategorisinde yer alan öğrencilerin sayısının yüksek olduğu ve aralarında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Sınırlılık Şemaları Ölçeği "Yüksek" kategorisinde yer alan 39 kişi, Sınav Kaygısı Envanterinin "Düşük" grubunda yer almaktadır. Diğer tarafta Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin "Yüksek" kategorisinde yer alan 42 kişi, Sınav Kaygısı Envanterinin "Eşik" grubunda yer edinmektedir. Son olarak Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin "Yüksek" kategorisinde yer alan 24 kişi, aynı şekilde Sınav Kaygısı Envanterinin "Yüksek" kategorisinde yer almaktadır. Burada Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri arasında "Yüksek" kategorisinde aynı kategoride yer alan öğrenci sayısı diğer kategorilere göre (Düşük, Eşik) daha düşük olduğu ve aralarındaki ilişki

kısmi bir düşüklikten bahsedilebilir.

Sonuç olarak Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri arasında, öğrencilerin durumlarının kategorize edildiği şekliyle karşılaştırma yapıldığında, kategoriler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ve aynı kategoride yer alma oranlarının yeterli sayıda olduğu söylenebilir. Çıkan sonuçlar kategorik olarak Üniversiteye hazırlanan Öğrencilerin Sınırlılık Algıları ile Sınav Kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Sınav Kaygısı Envanteri ile kategorileri (Düşük, Eşik, Yüksek) ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği kategorileri karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Sınav Kaygısı Envanterinde, sınav kaygı düzeyi “Düşük” grubunda yer alan 91 öğrenci aynı zamanda Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Düşük” grubunda yer almaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinde “Düşük” grubunda yer alan 108 kişi, Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde “Eşik” grubunda yer almaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinde, sınav kaygı düzeyi “düşük” grubunda yer alan 39 öğrenci, Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Yüksek” grubunda yer almaktadır.

Sınav Kaygısı Envanterinde, sınav kaygı düzeyi “Eşik” grubunda yer alan 37 kişi, Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Düşük” grubunda yer almaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinde, “Eşik” grubunda yer alan 101 kişi, aynı zamanda Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Eşik” grubunda yer almaktadır. Bu durumda Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği “Eşik” grubunda kişi sayısının toplamın yarısına tekabül ettiği görülmektedir. Kategorik olarak ilişkinin güçlü olduğundan bahsedilebilir. Sınav Kaygısı Envanterinde, “Eşik” grubunda yer alan 42 kişi, Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Yüksek” grubunda yer almaktadır.

Son olarak Sınav Kaygısı Envanterinde, “Yüksek” kategorisinde yer alan 9 kişi, Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde “Düşük” grubunda yer almaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinde “Yüksek” grubunda yer alan 13 kişi, Sınırlılık Şemaları Ölçeğinde “Eşik” grubunda yer almaktadır. Sınav Kaygısı Envanterinde, “Yüksek” grubunda yer alan 24 kişi aynı zamanda Sınırlılık Şemaları ölçeğinde “Yüksek” grubunda yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç Sınav Kaygısı Envanterinin “Yüksek” grubunda yer alan öğrencilerin yarısından fazlasının, Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile aynı grupta yer aldığı saptanmaktadır.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Dönük Ki-kare Testi Sonuçları

		Sınırlılık Şemaları Ölçeği			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Cinsiyet	Erkek	81 %59.1	120 %54.1	53 %50.5	254 %54.7
	Kadın	56 %40.9	102 %45.9	52 %49.5	210 %45.3
	Toplam	137 100%	222 100%	105 100%	464 100%
$X^2=1.875, df=2, p=.392 (p>.05)$					
		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Cinsiyet	Erkek	140 %58.8	89 %49.4	25 %54.3	254 %54.7
	Kadın	98 %41.2	91 %50.6	21 %45.7	210 %45.3
	Toplam	238 100%	180 100%	46 100%	464 100%
$X^2=3.642, df=2, p=.162, (p>.05)$					

Tablo 7'e bakıldığında Sınırlılık Şemaları Ölçeğinin Ki kare analizinde erkek ve kadın öğrencilerin kategorik olarak karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. $P=.392 > p.0.05$. Aynı şekilde Sınav Kaygısı Envanterinin Ki kare analizinde kategorik olarak kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen bu bulgular, cinsiyet değişkeninde, sınav kaygısının ve sınırlılık algısının anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 8. Dersane Değişkenine Dönük Ki-kare Testi Sonuçları

		Sınırlılık Şemaları Ölçeği			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Dersane	Giden	73 %53.3	94 %42.3	36 %34.3	203 %43.8
	Gitmeyen	64 %46.7	128 %57.7	69 %65.7	261 %56.3
	Toplam	137 100%	222 100%	105 100%	464 100%
$X^2=9.061, df=2, p=.011 (p<.05)$					
		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Dersane	Giden	115 %48.3	72 40%	16 %34.8	203 %43.8
	Gitmeyen	123 %51.7	108 60%	30 %65.2	261 %56.3
	Toplam	238 100%	180 100%	46 100%	464 100%
$X^2=4.551, df=2, p=.103 (p>.05)$					

Tablo 8 incelendiğinde Sınırlılık şema ölçeği puanlarının öğrencilerin dersaneye gidip-gitmeme durumuna göre Ki kare analizinde kategorik olarak aralarında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. $P=.011<.05$. Diğer tarafta öğrencilerin dersaneye gidip gitmeme durumuna göre Sınav kaygısı envanterinden alınan puanların Ki kare analizine bakıldığında kategorik olarak aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. $p=.103>p=.05$. Bu bulgular ışığında, dersaneye giden öğrencilerin, belirsizlik dünyaları biraz daha aralandığından, kendilerini sınırlı ve bağımlı hissetme düzeylerinin yüksek olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 9. Alan Değişkenine Dönük Ki-kare Testi Sonuçları

		Sınırlılık Şemaları Ölçeği			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Alan	Sözel	46 %33.6	79 %35.6	33 %31.4	158 %34.1
	Eşit Ağırlık	33 %24.1	61 %27.5	40 %38.1	134 %28.9
	Sayısal	58 %42.3	82 %36.9	32 %30.5	172 %37.1
	Toplam	137 100%	222 100%	105 100%	464 100%
		$X^2=6.960, df=4, p=.138 (p>0.05)$			
		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Alan	Sözel	88 37%	55 %30.6	15 %32.6	158 %34.1
	Eşit Ağırlık	63 %26.5	56 %31.1	15 %32.6	134 %28.9
	Sayısal	87 %36.6	69 %38.3	16 %34.8	172 %37.1
	Toplam	238 100%	180 100%	46 100%	464 100%
		$X^2=2.441, df=4, p=.655 (p>0.05)$			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin okudukları alana göre sınırlılık şema ölçeğinden aldıkları puanların Ki kare analizine göre kategorik olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okudukları alanlara göre aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. $p=.138 > p.05$. Benzer şekilde sınav kaygısı envanterinden alınan puanların alana göre Ki kare analizi yapıldığında kategorik olarak aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. $P=.655 > p.05$. Bu bulgulara göre üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin okudukları alanın kaygı düzeyleri ve sınırlılık algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Lise Türü Değişkenine Dönük Ki-kare Testi Sonuçları

		Sınırlılık Şemaları Ölçeği			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Lise Türü	Meslek Lisesi	45 %32.8	83 %37.4	30 %28.6	158 %34.1
	Anadolu/fen Lisesi	49 %35.8	55 %24.8	21 %20	125 %26.9
	Genel Lise	43 %31.4	84 %37.8	54 %51.4	181 39%
	Toplam	137 100%	222 100%	105 100%	464 100%
$X^2=14.208, df=4, p=.007 (p<0.05)$					
		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Lise Türü	Meslek Lisesi	82 %34.5	62 %34.4	14 %30.4	158 %34.1
	Anadolu/fen Lisesi	67 %28.2	46 %25.6	12 %26.1	125 %26.9
	Genel Lise	89 %37.4	72 %40	20 %43.5	181 %39
	Toplam	238 100%	180 100%	46 100%	464 100%
$X^2=906, df=4, p=.924 (p>0.05)$					

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre sınırlılık şema ölçeğinden aldıkları puanların Ki kare analizi yapıldığında kategorik olarak aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. $p=.007<p.05$. Diğer tarafta sınav kaygısı envanterinden alınan puanların öğrencilerin devam ettikleri lise türüne göre bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmaktadır. $P=.924>p.05$. Burada fen lisesine devam eden öğrencilerin kendine olan güvenin yüksek olduğu, sosyal ilişkilerinde, ilişkiyi başlatmada ve sürdürmede etkin oldukları açıklaması yapılabilir.

Tablo 11. Ekonomik Durum Değişkenine Dönük Ki-kare Testi Sonuçları

		Sınırlılık Şemaları Ölçeği			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Ekonomik Durum	Yüksek	20 %14.6	28 %12.6	14 %13.3	62 %13.4
	Orta	102 %74.5	152 %68.5	75 %71.4	329 %70.9
	Düşük	15 %10.6	42 %18.9	16 %15.2	73 %15.7
	Toplam	137 100%	222 100%	105 100%	464 100%
$X^2=4.125, df=4, p=.389 (p>0.05)$					
		Sınav Kaygısı Envanteri			
		Düşük	Eşik	Yüksek	Toplam
Ekonomik Durum	Yüksek	31 %13	27 %15	4 %8.7	62 %13.4
	Orta	170 %71.4	127 %70.6	32 %69.6	329 %70.9
	Düşük	37 %15.5	42 %14.4	16 %21.7	73 %15.7
	Toplam	238 100%	180 100%	46 100%	464 100%
$X^2=2.405, df=4, p=.662 (p>0.05)$					

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre, sınırlılık şema ölçeğinden alınan puanların Ki kare analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. $P=.389>p.05$. Benzer şekilde sınav kaygısı envanterinden alınan puanların öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. $P=.662>p.05$

ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasında bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, üniversiteye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygı düzeyi ile sınırlılık algısı düzeyi bakımından, her iki ölçekten düzey olarak aynı gruplarda yer alan öğrencilerin oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Örneklemede elde edilen sonuçlarda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda sınırlılık düzeyinin de yüksek olma olasılığının güçlü olduğu değerlendirilebilir. Aynı şekilde kategorik olarak sınav kaygı düzeyi “eşik” ve “düşük” olan öğrencilerin, sınırlılık şemaları ölçeğinde aynı gruplarda yer aldıkları saptanmıştır. Sınırlılık şemaları ölçeği ile sınav kaygısı envanteri arasında yapılan korelasyon analizlerinde, aralarında çok güçlü olmasa da anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden aldıkları puanların, cinsiyete, dersaneye gidip-gitmeme durumuna, okudukları alana, lise türlerine ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde sınırlılık şemalarından alınan puanların, öğrencilerin cinsiyetine, okudukları alana ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Diğer tarafta ise, sınırlılık şemaları ölçeğinden alınan puanların, öğrencilerin dersaneye gidip gitmeme durumuna göre, dersaneye gidenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, öğrencilerin okudukları lise türlerine göre, Anadolu/fen lisesini okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısı envanteri toplam puanına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında bu bulguları destekleyen ve bu bulgularla çelişen araştırmalara rastlamak mümkün.

Konu ile ilgili daha önceki araştırmalara bakıldığında, bazı araştırmalarda sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Gençdoğan (2003), lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki

olmadığını göstermiştir. Akman, İzgi, Bağce ve Akıllı (2007), ilköğretim öğrencilerinin fen'e karşı tutumlarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmada sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bozkurt (2012), yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer tarafta ise, Baştürk'ün (2007)'de yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baştürk (2007), sınav kaygısının erkeklerde daha yüksek çıkmasının nedenini, geleneksel Türk aile yapısının meslek sahibi olma açısından erkeğe daha çok sorumluluk vermesine ve bu sorumluluğun erkeği daha çok baskı altına almasına bağlamıştır. Zeidner (1990), yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının, erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu saptanmıştır. Kısa (1996), yapmış olduğu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Zeidner ve Safir'in (1989), İsrailde yapmış oldukları çalışma sonucuna göre cinsiyet ile sınav kaygısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri tüm etnik ve sosyal gruplarında erkek öğrencilerden daha yüksek belirlenmiştir. Kayapınar (2006), yaptığı çalışmada sınav kaygısı puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Alyaparak (2006), kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedilmesini göstermiştir. Ayrıca Alyaparak, toplumumuzda pek çok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu durumun kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamada etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Cinsiyet değişkeni ile sınırlılık şema ölçeğinden alınan puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Söz konusu her iki ölçekten de cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Erkek ve kız öğrencilerin sınırlılık şema ölçeğinden aldıkları puanların

birbirine yakın olduğu, aynı kategorilerde (düşük, eşik, yüksek) yer alma oranlarının birbirinden fazla uzaklaşmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırma sonucuna göre dersaneye gidip-gitmeme durumunun, sınav kaygısı toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Literatüre bakıldığında bu durumu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkün. Duman'ın (2008)'de yaptığı araştırmada, öğrencilerin dersaneye gidip-gitmeme durumu ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Diğer tarafta sınırlılık şemaları ölçeğinden elde edilen puanlar ile dersaneye gidip-gitmeme değişkeninde anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar sınav kaygısı envanterinden ortaya çıkan sonuçlarla farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre; dersaneye giden öğrencilerin kendini algılamada daha pozitif olduğu, dersaneye gidenlerin ilave bir eğitim aldıkları ve bu durumun onları rahatlattığı, ilişkilere dair sınırlılık düzeylerinin daha düşük olduğu açıklaması yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde sınav kaygısı envanterinden alınan puanlarla, öğrencilerin okuduğu alana göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara rastlamak mümkün. Alyaprak (2006) 'ın üniversiteye sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörler çalışmasında sınav kaygısı toplam puanın , sayısal, sözel ya da eşit ağırlık öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer tarafta Ekşi (1998)'nin yaptığı araştırmada sayısal öğrencilerin, sözel ve eşit ağırlık alanında okuyan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları saptanmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları alan ile sınırlılık şema ölçeğinden elde edilen puanlar arasında, anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yapılan analizlerde öğrencilerin okudukları alanlara göre, sınırlılık şemaları ölçeğinden aldıkları puanların birbirine yakın olması, yapılan Ki-kare analizlerinde, kategorik olarak birbirine yakın oranlarda yer almaları, sonuçların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı değerlendirilmesi yapılabilir. Söz konusu öğrencilerin lisede devam ettikleri alanların onların, kendilerini algılayışlarında, ilişki geliştirmede ve dünyaya farklı bir açıdan bakma düzeylerini etkilemediği açıklaması yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınav kaygısı envanteri puanların, gittikleri

lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında, araştırmanın sonuçlarını destekleyen sonuçlara rastlamak mümkün. Yıldız (2007), yaptığı araştırmada fen lisesi öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ortalaması ile kuruntu alt boyutu puanları, duyusallık alt boyutu puanları, Anadolu lisesi ve genel lise öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamalarından düşük olduğu bulunmamıştır. Benzer şekilde Kısa (1996)'ın araştırmasının sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre anlamlı olarak fark görülmemektedir. Alyaprak (2006), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerini araştırdığı araştırmasında, öğrencilerin öğrenim gördüğü fen lisesi, genel lise ve meslek liseleri sınav kaygısı arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Diğer tarafta öğrencilerin okudukları lise türü ile sınırlılık şemaları ölçeğinden çıkan puanların, anadolu/fen lisesine gidenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuçlar sınav kaygısı envanterinden çıkan sonuçlarla paralellik göstermediği şeklinde değerlendirilebilir. Söz konusu bu sonuçtan yola çıkılarak anadolu/fen lisesine giden öğrencilerin sınırlılık düzeylerinin düşük olduğu, bir ilişkiyi sürdürmenin ve dönüştürmenin dış etkenlere bağlı olduğu inancın düşük olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Yapılan analizlerde kategorik olarak, sınırlılık şemaları ölçeğinde en düşük puanları alanlar anadolu/fen lisesine gidenlerin olduğu görülmektedir. Bu durum diğer lise türlerine giden öğrencilerden, kişilerarası ilişkilerinin yüksek olduğu, dışa bağımlı olmadıkları, daha esnek oldukları ve sabit düşünceye sahip olmadıkları yorumu yapılabilir. Literatüre bakıldığında araştırmadan çıkan bu sonuçların desteklendiği görülmektedir. (Hay ve ark. 1998, Baumeister ve ark. 2003, Wang 2006) yaptıkları araştırmada, genel kendilik algısının ve birçok bileşenin (akademik kendilik algısı, benslik saygısı vb.), çoğunlukla kişilerin akademik ve performans yönleri ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Kendilik algısı bu açıdan genel olarak kişilerin motivasyonları, kariyer arzuları, eğitim başarıları, fiziksel performans, ruhsal ve fiziksel sağlıkları ile ilişkilendirilmektedir

Araştırmanın sonucuna göre ailenin ekonomik durumu ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Literatüre bakıldığında benzer araştırmaları görmek mümkün. Kısa (1996), yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Buna

paralel olarak Zeidner ve Safir (1989) de yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzeyle sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Literatüre bakıldığında bu araştırma sonuçlarıyla çelişen sonuçların da olduğu görölmektedir. Kayapınar (2006), araştırmasında sınav kaygısı ile ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Alyaprak (2006), yaptığı araştırmada ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Guide ve Ludlow (1989), Kuzey Amerika ve şili’de yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada her iki kültürde de düşük sosyo ekonomik düzeyden öğrencilerin orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygıları olduğu bulunmuştur (Akt: Bozkurt, 2012). Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000), bireylerin ekonomik ve sosyal durumları, ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli bir yer tutar. Mesela, bireyin sosyo-ekonomik durumunun yetersiz olması, ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına, hayattan tatmin olamamalarına neden olabilmektedir. Bu da aile ilişkilerine gerginlik, sinirlilik, sebatsızlık, tedirginlik şeklinde yansıyarak, çocuğun hayatını sürdürmede kaygılarının oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca çocuğun okul veya ev çevresindeki arkadaşlarının yediğini yiyememe, giydiğini giyememe ve bunları içine sindirememeye de kaygı düzeylerini artırabilecektir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin ekonomik durumları ile sınırlılık şemaları ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçlar sınav kaygısı envanterinden ortaya çıkan sonuçlarla paralelik göstermektedir. Burada üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeylerine göre, sınırlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma görölmediği, zira kategorik olarak birbirine yakın düzeyde oldukları görölmektedir.

Sonuç olarak üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde sınırlılık algısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin olması, bireylerin kendilerini sınırlı, bağımlı hissetmeleri ve kendi şartlarını değiştirmeyeceklerine, yaşadıkları toplumsal ve bireysel ilişkilerini dönüştürme ve geliştirme olanağının ellerinde olmadığı inancının üst düzeyde olmasına bağlanabilir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Sınav kaygısı birden ortaya çıkan bir durum değildir. Kişinin ailesi ve çevresiyle olan etkileşimi bu durumu önemli derecede etkilemektedir. Yani sınav kaygısı sınavlardan çok önce kişide oluşmaktadır. Bu nedenle sınav kaygısının ortaya çıkmasını beklemeden okul psikolojik danışmanlarının gerekli bilgilendirmeleri yapmaları önceden önlemlerin alınması yerinde olacağı düşünülmektedir. Özellikle okullardaki psikolojik danışmanların öğrencilerin olumsuz bilişsel yapılarını olumluya dönüştürmek için Bilişsel-terapi tekniklerin uygulanması yerinde olacaktır.

Sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasındaki ilişkinin farklı kademedeki öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması, bireylerin kendilerini daha özgür hissettikleri ortamlar ile baskıcı, engelleyici etkenlerin yoğun olduğu ortamlar arasında, bireyin sınırlılık algısı düzeyi farklılaşıp farklılaşmadığına dönük çalışmaların yapılması. Diğer tarafta sınırlılık algısı ile sosyal fobi, çekingenlik, depresyon vb. değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi yeni araştırmalara ufuk açabilir.

Farklı lise türlerinde daha geniş bir yelpazede sınırlılık algısı üzerinde çalışmaların yapılması yerinde olacaktır. Ayrıca dersaneye gitmeyen öğrencilerin sınırlılık algı düzeylerinin neden yüksek olduğuna ilişkin daha detaylı çalışmaların yapılması, andolu/fen liselerine giden öğrencilerin sınırlılık algı düzeylerinin neden düşük olduğu konusunda yeni çalışmaların yapılması yeni araştırmaların önünü açacağı düşünülmektedir. Ailelerin çocukları için ilave eğitim aldırması, -olumlu sonuçlar doğuracağı düşüncesinden hareketle- tavsiyesi yapılabilir. İyi bir lisede okumanın öğrencinin benlik algısı üzerinde olumlu etkisi olabileceğinden hareketle, ebeveynlerin çocuklarını gönderecekleri liseleri özenle seçmeleri ve dikkatli davranmaları yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aka, B. T. ve Gencoz, F. (2010). *Sinematerapinin Mukemmelliyetçilik ve Mukemmelliyetçilikle İlgili Şemalar Üzerindeki Etkisi. Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 69-77.
- Akman, B., İzgi, Ü., Bağçe, H., ve Akıllı, H.İ. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen'e Karşı Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 32, Sayı 146: 3-11
- Akpınar, M. (1999). *Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Giriş Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Andrade, J. ve May, J. (2004). *Cognitive psychology*. London: BIOS Scientific Publishers.
- Alkan, E. (2008). *Cinsel İşlev Bozuklukları ve Kişilerarası Tarz, Öfke, Kendilik Algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Arısoy, N. (1968). *Yeni Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Özüpek Matbaası.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi: Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashby JS, Kottman T, Draper K ve ark. (2002) *Social Interest and Locus of Control: Relationship and Implications*. J Individual Psychol, 58(1): 52-61.
- Aslan, S.A. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atalay, H., Atalay, F., Karahan, D. ve Çalışkan, M. (2008). *Early maladaptive schemas activated in patients with obsessive compulsive disorder: A cross-sectional study*. International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 12 (4), 268-279.
- Aydın, M. (2001). *Sınav Kaygısı Envanterinin İki ve Üç Faktörlü Modelinin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, B. (1990). *Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Psikoloji Dergisi, 7 (25), 33-39

- Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E. (2001). *Test Anxiety, Coping Strategies And Perceived Health in A Group of High School Students: A Turkish Sample*, The Journal Of Genetic Psychology, 162 (4), 402-411
- Balcı, S. (1997). *Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ball, S. A. ve Young, J. E. (2000). *Dual Focus Schema Therapy for Personality Disorders and Substances Dependence: Case Study Results*. Cognitive and Behavioral Practice, 7, 270-281.
- Baltaş, Z., Acar B. (1992). *Stres ve Başa çıkma Yolları*. 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z., Acar B. (1992). *Stres ve Başa çıkma Yolları*. 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Batlaş, A. (1995). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Başarıır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batı, H., Günay, T. ve Şahin, H. (2006). *İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı*. Sürekli Tıp Dergisi, 15 (6), 107-113
- Baumeister RF ve ark. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles*. Psychol Sci in The Interest, 4(1):1-44
- Bayburtluoğlu, T. (1991). *İmtihan Stresinin Kadın ve Erkeklerde T3-T4-TSH Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi, Erzurum.
- Baydoğan, M, Dağ İ. (2008). *Hemodiyaliz Hastalarında Depresiflik Düzeyinin Yordamasında Kontrol Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Sosyotropi-Otonomi*. Türk Psikiyatri Dergisi, (19(1):19-28
- Baymur, F. (1996). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Beck, A.T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (Çev. Öztürk, V.). İstanbul, Litera Yayıncılık.
- Beck, A. ve ark. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.

- Beer, J. (1991). *Depression, General Anxiety, Test Anxiety And Rigidity of Gifted Junior High And High School Children*. Psychological Reports, (69). 1128-1130.
- Berengi, N.(1996). *Anadolu Liseleri Sınavına Hazırlanan Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Besharat MA. (2003). *Parental Perfectionism and Children's Test Anxiety*. Psychol Rep 200,93;49-55
- Bildik, T. (2007). *Sınav Kaygısı*. İzmir, İlya Yayınevi.
- Boyacıoğlu, N.E. (2010). *Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boysan, M, Kayri, M. (2006). *Depresyonda bilişsel yatkınlık hipotezine ilişkin yeni bir yaklaşım: Sınırlılık Şemaları Ölçeği'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması*. Ankara. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.
- Boysan, M., Beşiroğlu, L., Kara, H., Kayri, M., Keskin, S. (2008). *Sınırlılık Algısının Depresyonla İlişkisi: Pskokometrik Bir Analiz*. Anadolu Psikiyatri Dergisi; 9: 191-196
- Bozak, M. (1982). *Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma*. Psikoloji Dergisi, 165, 32-38.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, S. (2006). *Temas biçimleriyle bağlanma biçimleri ve kişilerarası şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Börü, A. (2000). *Üniversite Giriş Sınavlarında Öğrencilerin Yaşadığı Kaygı ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Blat, SJ, Zuroff, DC. (1992). *Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes of depression*. Clinic Psychol Rev. 12:527-562
- Büyükşahin, L. (2005). *Çok Boyutlu İlişki Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi*. Türk Psikiyatri Dergisi. 16(2): (97-105)
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. ve Arkadaşları (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Okula uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Okulun Rolü*. Eğitim ve Bilim Dergisi. 78, 29-33
- Cahalan, J.V. (2008). *Test Anxiety In Context: Primery Students Experience of Test Anxiety in An Ecological Framework*. Unpublished Doctoral Thesis. Steinhardt School Of Culture, Education, and Human Development New York University, New York.
- Canbaz, S.(2001). “*Samsun Çıracılık Eğitim Merkezi’ne devam eden çıracıkların sosyo-demografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Caner, M. (2009). *Evli Bireylerde Kendi Ebeveynlerini Algılama Biçimleri, Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Eşe Yönelik Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiler: Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cassady, C. J., Johnson, E. R. (2002). *Cognitive test anxiety and academic performance*. Contemporary Educational Psychology, 27, 270-295.
- Cizek, G.J., Burg, S.S. (2006). *Test Anxiety*. Colifornia, Corwin Press.
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silvertein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A.,
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's Press.
- Comer ve ark. (1986). *Dimensions of Childrens Self-Concept as Predictors of Social Competence*. Soc Psycho, 127(3):321-329
- Culler, R., Holahan, C. (1980). *Test anxiety and academic performance the effects of study related behaviors*. Journal of Education Psychology, 72 (1), 16-20.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. (20. Baskı) İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı*.(12.Baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö, Hevedanlı M. (2005). *Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 2005; 4:15-27.
- Çakır, Z. (2007). *Antisosyal Kişilik Bozukluğunda Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Algılanan Ebeveynlik Stilleri ve Şema Sürdürücü Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişkiler:*

- Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çankaya, Ö. (1997). *The Relationships Among Test Anxiety, Self-esteem, and Academic Achievement Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeri, O. (2009). *Vajinismus tanısı alan kadınlar ve eşlerinde temel bilişsel şemalar ile bağlanma stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, F. (2008). *Kişilerarası İlişkilerde Kendilik Algısı, Kontrol Odağı ve Kişilik Yapısının Çatısma Çözme Yaklaşımları Üzerine Etkileri: Uygulamalı Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Civitçi, A. (2006). *Ergenlerde Mantık Dışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi*. Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 7, 27-39.
- Deffenbacher, J.L.E. (1986). "Worry and Emotionalty in Test Anxiety", Sarason, I.G. (Ed.) *Test Anxiety Theory, Research and Applications* (17) New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- Doherty WJ (1981) *Locus of Control Differences and Marital Dissatisfaction*. J Marriage and the Family, 43(2): 369-377.
- Dozois, D. J. A., Bieling, P. J., Patelis-Siotis, I., Hoar, L., Chudzik, S., McCabe, K. ve Westra H. A. (2009). *Changes in Self-Schema Structure in Cognitive Therapy for Major Depressive Disorder: A Randomized Clinical Trial*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77 (6), 1078-1088.
- Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durmluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dusek, J.B. (1980). *The Development of Test Anxiety in Children*. I.G. Sarason (Ed) *Test Anxiety Theory, Research and Applications* (17) New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Pub.

- Dündar, S., Yapıcı, Ş., ve Topçu, B. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygılarının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 176-186.
- Ekenel, E. (20005). *Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenmen Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yayınlamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi*. Yayılanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M., Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, İkinci Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk yayınları.
- Ergene, T. (1994). *Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Etkinliği*. 3P Dergisi (1). 42-48.
- Ergin, H. (2010). *Duygusal Gelişim*, Yıldız, S.A., Ergin, H. (Ed.). "Gelişim Psikolojisi".Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının ÖSS Başarısı ile İlişkisi*. Yayılanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erözkan, A. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Bahar 2004, 13-38.
- Eysenck, M. W. and Keane, M. (2003). *Cognitive psychology: A student's handbook*. (4th Edition.) Hove: Psychology Pres.
- Geçtan, E. (1993). *Psiko-Dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *İnsan Olmak*. (12. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi
- Geçtan, E. (1990). *İnsan Olmak*. (7. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençdoğan, B. (2002). *Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 3, Sayı 4: 45-57

- Goodman JH, Cooley EL, Sewel DR ve ark. (1982) *Locus of Control and Self-esteem in Depressed, Low Income African-American Women*. Community Mental Health J, 30(3): 259-269.
- Goleman, D. (1999). “*Duygusal Zeka: Neden IQ’dan Daha Önemlidir*”. Çev. B.S. Yüksel. (14.Baskı). İstanbul, Varlık Yayınları.
- Goulding, R.L. (1987). *Group Therapy: Mainline and Sideline*. In Zeing, J.K. (Ed). The Evolution of Psychotherapy. New York, Brunner/Mazel.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökçakan, N., Gökçakan, Z. (2005). *Depresyonda Bilişsel Terapi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1. S. 1, ss.91-101.
- Güçray, S. (2001). *Yaşam Becerileri*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gündoğdu, M. (1996). *The Relationship Between Helpless Exploratory Style, Test Anxiety and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fiske, S.T., Taylor, S.F. (1984). *Social Cognition*. Philadelphia: Prentice Hall.
- Hanımoglu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hay I, ve ark. (1998). *Educational Characteristics of Students With High or Low Self Concept*. Psychol in the Schools, 35(4):391-500
- Hembree, R. (1988). *Correlates, Causes, Effects And Treatment Text Anxiety*. Review of Educational Research, vol. 58, pg.47-49.
- Hébert, T.P. (2003). *Gifted Males. The Social And Emotional Development of Gifted Children*. Ed. Rosemary Callard-Szulgit, United States: Scarecrow Education, pg.137-144.
- Hill, K.T., Sarason, S.B. (1966). *The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and Scholl Performance over The Elementary School Years: A Further Longitudinal Study*. University of Chicago Press for the Society for Health Psychology Research in Child Development, Chicago.

- İlgar, Ş. (1995). *Sınav Kaygısı ile Verimli Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlığının Karşılaştırılması: Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, G.M., Jones, B.D., Hardin, B.H., Chapman, L., Yarbrough, T., Davis, M. (1999). *The Impact of High-Stakes Testing on Teachers and Students In North Carolina*. Phi Delta Kappan, 81 (3), 199-203.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo- Demografik Değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 'na Hazırlanan İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, A. (1997). *Grup Rehberliğinin Anne-babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keefe K, Berndt T. (1996). *Relations of Friendship Quality to Self Esteem in Early Adolescence*. J Early Adolscence, 16: 110-129
- Kısa, S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dersaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocaekşi, Ş. (2010). *Hentbol bayan milli takımında zaman değişimi ve performansın grup sargınlığı, sportif kendine güven, öz-yeterlik, hedef yönetimi ve yarışma kaygısı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, V. (2008). *Kişilerarası Tarz, Kendilik Algısı, Öfke ve Depresyon*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, R., Gökler, R. (2008). *Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3/2, 91-107
- Koçkar, A.İ.K, Günay, Ş. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, sayı: 9, sf, 100-105.
- Korkut, F. (1992). *Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel-Danışmanın Sürekli Kaygı Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:7, 151-162.

- Kozacıoğlu, G. (1986). *Çocuklarda Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köklü, N., Bökeoğlu, Ç. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1987). *Kaygı Çağında Stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (5. Basım). İstanbul. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E. (2006). *Kaygılarımız Korkularımız*. Ankara, HYB Yayıncılık.
- Kose, B. (2009). *Associations of psychological well-being with early maladaptive schemas and self-construals*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kuru, E. (2000). *Sporla Psikoloji*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. 2. Baskı. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, O. Ve Bozkurt, M.C. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lagozzino, J. (2008). *The Prevalence of Test Anxiety In Grades 3-6*. Unpublished Doctoral Thesis. Claremont University, California.
- Leppin, A., Schwarzer R., Belz, D., Jerusalem, M., Quast H.H. (1987). *Causal Attribution Patterns of High and Low Test Anxious Students*. Advances in Test Anxiety Research. 5, 67-86.
- Levitt, E.E. (1967). *The Psychology of Anxiety*. Indianapolis, Bobbs-Merril.
- Liebert, R., Morris, L. (1970). *Relationship of Cognitive and Emotional Component of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 332-337.
- Mandler, G., Sarason, S.B. (1952). *A Study of Anxiety and Learning*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 166-173.
- Maslov, A.H. (1968). *Motivation and Personality*. New York. Harper and Row.
- Martin R, Thomas G, Charlés K. (2005). *The Role of Leader-member Exchanges in Mediating the Relationship Between Locus of Control and Work Reactions*. J occupational and Organizational Psychol, 78: 141-147

- Mason, O., Platts, H. ve Tyson, M. (2005). *Early Maladaptive Schemas and Adult Attachment in UK Clinical Population*. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 78, 549-564.
- Mc. Donald, AS. (2001). *The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children*. Educational Psychology, mar2001, V.21.İssue, P.89, 13P.
- McCann, N. (2005). *Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students*. Journal of Educational Psychology, 97, 268-278.
- Maviş, A. Ve Saygın, O. (2004). *Başarı Rehberi*. (10. Basım). İstanbul, Hayat Yayınları.
- Mineka, S., Pury CL., Luten AG. (2005). *Explanatory style in Anxiety and Depression*.Lawrance Erbaum Associates Publishers. 135-158
- Morgan, C. (1977). *A Brief İntroduction to Psychology*. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan,C. T. (1994). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. 10. Basım (Çev. Arıcı,H. ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.
- Mulvenon, S.W., Stegman, C., Ritter, G.(2005). *Test Anxiety: A Multifaceted Study on The Perceptions of Students and Parents*. International Journal of Testing, 5 (1), 37-61. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nar, E. (2006). *Çocuk Psikolojisi Adına Merak Edilen Herşey*. İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Neuringer C, Wandke LW. (1966). *İnterpersonal Conflicts in Persons of High Self- Concept and Low Self Concept*. JSoc Psychol, 68:313-322
- Nordahl, H. M., Holthe, H. ve Haugum, J. A. (2005). *Early Maladaptive Schemas in Patients with or without Personality Disorders: Does Schemas Modification Predict Symptomatic Relief?* Clinical Psychology and Psychotherapy, 12, 142-149.
- Oral, N. (2006). *Yeme Tutum Bozukluğu ile Kişilerarası Şemalar, Bağlanma Stilleri, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öfke Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ök, M. (1990). *13-15 Yaş Grubu Orataöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öner, N. (2006). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*, İkinci Basım, İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi,

- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını no.1
- Öner, N., Le compte, A. (1998). *Süreksiz Durumluluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Ankara:Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A.K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*. İstanbul, Varlık Yayınları.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özgüven, İ. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara, PDEREM Yayınları.
- Öztürk, O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 10 .Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, Ş. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Putwain, D.W. (2007). *Test Anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and Demographic Patterns*. British Journal of Educational Psychology, 77, 579-593
- Rana, A. (2011). *Sınav kaygısı*. İnternet adresi: <http://www.belgeler.com/blg/2ij8/sinav-kaygisi>
Erişim günü:11.04.2013
- Riso, L. P., Froman, S. E., Raouf, M., Gable, P., Maddux, R. E., Turini-Santorelli, N., Penna, S., Blandino, J. A., Jacobs, C. H. ve Cherry, M. (2006). *The Long-Term Stability of Early Maladaptive Schemas*. Cognitive Therapy and Research, 30 (4), 515-529.
- Robak, R. W. (2001). *Self Definition in Psychotherapy: Is it Time to Revisit Self – Perception Theory? North American Journal of Psychology*, 3(3), 529 – 534.
- Rocklin, T., Thompson, J. M. (1985). *Interactive Effect Of Test Anxiety, Test Difficulty And Feedback*. Journal of Educational Psychology, 77 (3), 368-372.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J. and Murakami, J. (1986). *Affective, Cognitive and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators*. Journal of Counseling Psychology, 33, 387-394.
- Rotter, JB. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice-Hall, s.478
- Safran, S.A. (2000). *Anxiety in Ethnic. Minority Youth Behavior Modification*. Apr2000, 24,2, P. 147, 37p.

- Sakarya, S. (1996). *Sınav Kaygısının Bedeli Ağır*. Bilim ve Teknik Tübitak. C:XXIX.343, 56-58.
- Savaşır, I, Soygüt, G, Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. 3. Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sandström, C.I. (1982). *Çocuk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çev.Uğurel- Şemin, R.). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety*. New York, University Press of American.
- Sarason, I.G. (1980). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, Erlbaum.
- Sarason, I., Denzler, L., Walter, D. (1964). *Anxiety and the Intellectual Performance of High School Students*. Child Development, 35 (3), 917-926.
- Sarason, I.G., Sarason, S.B. (1990). *Test Anxiety*. In H. Leitenberg (Ed). Handbook of Social and Evaluative Anxiety. New York, Plenum Press.
- Sarıoğlu, A. F. (2011). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğitimi ile Mükemmelliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schulz, W. (1991). *Çağdaş Felsefede Kaygı Sorunu, Korku ve Kaygı: Tartışma, Derl.* Hoimar Von Ditfurht (Çev. N.Barın). İstanbul.
- Sears, D.O., Freedman, J.L., Peplau, L.A. (1989). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc.
- Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul, Turkuvaz Kitap.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tez, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sieber, E. (1980). *Defining Test Anxiety: Problems and Approaches*. In IG Sarason (Ed) *Test Anxiety: Theory, Research and Application*. New Jersey: Laurance Erlbaum Associates Publishers
- Sipahi, B. Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (2. Baskı) İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Smith, R.J., Arnkoff, D.B., Wright, T.L. (1990). *Test Anxiety and Academic Competence: A Comparison of Alternative Models*. Journal of Counseling Psychology. 37 (3), 313-321.

- Spielberger, C., VOGG, R. (1995). *Text Anxiety, Theory, Assessment and Treatment*. Taylor and Francis.
- Spielberger, C.D. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York, Academic Press
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Stopa, L. ve Waters, A. (2005). *The Effect of Mood on Responses to the Young Schema Questionnaire: Short Form*. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 45-57.
- Stein, K. F. (1995). *Schema Model of the Self – Concept*. *Journal of Nursing Scholarship*, 27(3), 187-193.
- Suinn, R.M. (1984). *Generalized Anxiety Disorder*. In S, Turner (Ed.), *Behavioral Theoris and Treatment of Anxiety*. New York, Plenum Press.
- Şahin, Muzaffer. (1985). *Başarı Düzeyi Farklı Üç Grupta Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, N.H. (1994). *Stresle Başa Çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N.H. (1995). *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34, 56-58
- Şahin, H., Günay, T., Batı, H. (2006). *İzmir ili Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı*. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, cilt 15, sayı 6, syf 107
- Taylor, S.E., Croker, J. (1981). *Schematic Bases of Social Information Processing*. In E.T. Higgins, C.P. Herman ve M.P. Zanna (Eds.), *Social cognition: The Ontario Symposium (Vol.1)*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Tekbaş, S.(2009). *Edirne Merkez İlçede İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde OKS ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde ÖSS Üzerinden Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tuğlacı, Ş. (1990). *Sınav Kaygısının Sınav Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turan, B.S. (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, B.G., Beidel, D.C., Hughes, S., Turner, M.W. (1993). *Test Anxiety in African American School Children*. *School Psychology Quartely*, 8(2), 140-152.

- Tümerdem, R. (2007). *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, sayı, 6, 32-45
- Uşaklı, H, Yapıcı, Ş. (2001). *Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2001; 2:10-14
- Uyanık, S. (2007). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Varol, S. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Wade, N. J., Swanston, M. T. (2001). *Visual perception: an introduction*. Philadelphia: Psychology Pres.
- Weinberg, R.S.and Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wigfield, A.and Eccles, J.S. (1990). *Test Anxiety in School Setting*. In M. Lewis and S.M. Miller (Ed.) *Handbook of Developmental Psychopatology: Perspectives in Developmental Psychology*. New York, Plenum Press.
- Wine, J.D. (1980). *Cognitive-Attentional Theory of Test Anxiety*. In I.G.Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2007). *Education Psychology*. Pearson Education, Inc.
- Yalçinkaya, N. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 53
- Yapıcı, Ş, ve Yapıcı M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara. Anı Yayıncılık
- Yavuzer, H. (1999). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS'de Kaygı ve Başetme Yolları*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, İ. (2008). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Ailesel Değişkenler*. Eurasian Journal Of Educaional Research, 31,171-186.

- Yıldırım, İ. (2006). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik sıkıntılar ve sosyal destek*. Hacettepe üniversitesi . Eğitim Fakültesi dergisi, 30, 258-267
- Yıldırım, İ., Ergener, 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 İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız, S.A. (2010). *Ahlak Gelişimi*. In Yıldız, S.A. ve Ergin, H. (Ed). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2009). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: The Guilford Press.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety*. New York: Plenum Press.
- Zeidner, M. Ve Safir MP. (1989). *Sex, Ethnic, and Social Differences in Test Anxiety among Israeli Adolescents*. The Journal of Genetic Psychology. 150 (2): 175-85.
- Zeidner, M. (1990). *Does Test Anxiety Bias Scholastic Aptitude Test Performance By Gender and Socio-Cultural Group*. Journal of Personality Assessment, 55(1), 145-160

EKLER

Ek-1

Kişisel Bilgi Formu

Açıklama: “Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algısı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında kullanılacaktır. Aşağıda yazılı olan sorulara içtenlikle cevap vermeniz önemle rica olunur.

İlhan ÇİÇEK
Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1) Cinsiyetiniz E () K ()
- 2) Dershaneye gitme durumunuz
a) Gidiyorum b) Gitmiyorum
- 3) Alanınız
a) Sözel b) Eşit Ağırlık c) Sayısal
- 4) Okuduğunuz Lise Türü nedir
a) Meslek Lisesi b) Anadolu/Fen Lisesi c) Genel Lise
- 5) Sizce aşağıdakilerden hangisi ailenizin ekonomik durumunu en iyi şekilde tanımlar
a) Yüksek b) Orta c) Düşük

Ek- 2

Sınav Kaygısı Envanteri

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

1	2	3	4
Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman

Hiçbir zaman (1) Bazen (2) Sık Sık (3)

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

Ek-3

Sınırlılık Şemaları Ölçeği

Yönerge: Bu soru formunda her insanda farklı düzeylerde görülebilecek bilişsel şemalar yer almaktadır. Formda yer alan ifadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifadenin karşısında yer alan skalada düşüncenizi en iyi tarif eden puanı işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

0	1	2	3	4
Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

1. İnsanlar genellikle başkalarının başarılarını ve sahip oldukları şeyleri kıskandıklarını düşünürüm. (0) (1) (2) (3) (4)
2. Birlikte yapılan işlerde elde edilen başarıları genellikle hak etmeyen insanlar sahiplenir. (0) (1) (2) (3) (4)
3. Başarı ve zenginlik, yetenek ve çalışmadan daha çok şansa bağlı unsurlardır. (0) (1) (2) (3) (4)
4. Varlıklı biriyle karşılaştığımda isteğimin dışında benden bir şeylerin alınmış olduğu hissine kapılırım.
5. İyi bir erkek/kız arkadaş zor bulunur. (0) (1) (2) (3) (4)
6. Karşılaştığım veya tanıdığım çekici insanların kendilerine hiç uygun olmayan insanları eş veya arkadaş olarak seçtiklerini düşünürüm. (0) (1) (2) (3) (4)
7. Toplumda insanların başkalarının başarılarından rahatsız oldukları hissini taşıırım. (0) (1) (2) (3) (4)
8. Dünyada başarı, zenginlik ve güzellikler sınırlı olduğu için birilerinin bu özelliklere sahip olması başkalarının onlardan mahrum kalması anlamına gelir. (0) (1) (2) (3) (4)
9. Köşe başları çoktan tutulmuş olduğu için yeni bir işe atılmak zordur. (0) (1) (2) (3) (4)
10. Varlıklı biri olmak için, piyangodan para çıkması veya miras kalması gerekir. (0) (1) (2) (3) (4)
11. Toplumda birilerin yükselebilmesi için diğer insanların fedakarlıkta (özveride) bulunması gerekir. (0) (1) (2) (3) (4)
12. Herkesin konumu birbiriyle ilişkili olduğu için toplumda birilerinin konumundaki değişiklikler diğerlerini de etkiler. (0) (1) (2) (3) (4)
13. Sağlığını bir kez kaybeden biri tekrar eskisi gibi olamaz. (0) (1) (2) (3) (4)
14. Dünyadaki zenginler sınırlı olduğu için insanların yalnızca küçük bir bölümü rahat yaşam olanaklarına kavuşabilir. (0) (1) (2) (3) (4)
15. Şans insanın yüzüne hayatta bir kez güler. (0) (1) (2) (3) (4)
16. İnsan ne kadar çalışırsa çalışsın yaşamın sunduğu imkanlar herkese yetecek kadar fazla değildir. (0) (1) (2) (3) (4)
17. İnsanlara gereğinden fazla müsamaha gösterirsen elindekine göz dikerler. (0) (1) (2) (3) (4)
18. Bildiklerini ve aklına gelen orijinal fikirleri kendine saklamazsan bir başkası verdiği bilgileri sana üstünlük sağlamak için kullanabilir. (0) (1) (2) (3) (4)
19. Ne kadar çalışırsak çalışalım, sonunda ne alacağımızı zaten birileri karar vermiştir. (0) (1) (2) (3) (4)
20. İnsanın zengin olabilmesi için zengin doğması gerekir. (0) (1) (2) (3) (4)
21. İyilik yapmak güzel olmakla birlikte yardıma ihtiyacın olduğunda kimseyi yanında bulamazsın. (0) (1) (2) (3) (4)
22. İnsan elindekine sahip çıkmazsa her şeyini kaybeder. (0) (1) (2) (3) (4)
23. Bir yerlere gelmek istiyorsanız, onurlu kalabilmeniz zordur. (0) (1) (2) (3) (4)
24. Yaşamda insanı başarı ve zenginliğe taşıyan kanalların az sayıda olduğunu düşünürüm. (0) (1) (2) (3) (4)
25. Bizim adımıza seçimler zaten birileri tarafından yapıldığı için birey olarak pek tercih hakkımız yoktur. (0) (1) (2) (3) (4)
26. Saygın bir iş veya konuma asla çalışarak sahip olunamaz. (0) (1) (2) (3) (4)
27. Saygın insanlara artık hiç rastlanmıyor. (0) (1) (2) (3) (4)
28. Dünya üzerinde güvenli bir yol bulmanın çok güç olduğunu düşünüyorum. (0) (1) (2) (3) (4)
29. Yaşamda bir yerlere gelebilmek için insanın nüfuzlu tanıdıkların veya akrabalarının olması gerekir. (0) (1) (2) (3) (4)
30. Önemli yaşam olaylarının (evlilik, eğitim, vb.) her biri için kritik yaş sınırı geçtiğinde, kaçan şeyleri geri getirmek neredeyse imkânsızdır. (0) (1) (2) (3) (4)

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı: İlhan ÇİÇEK

Telefon:050554481347

e-mail: cicekihan7272@gmail.com

Adres: Batman Üniversitesi/BATMAN

Öğrenim Durumu

2010-2013: Yüksek Lisans, Yüzüncü yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı.

2001-2005: Lisans, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D

1997-2000: Lise, Açık Öğretim Lisesi

İş Deneyim

2005-2012: Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışman, BATMAN

2012- : Batman Üniversitesi, Kozluk Meslek Yüksek Okulu, Öğretim Görevlisi