

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ERGENLERDE MANTIK DIŞI İNANÇLAR VE SINAV
KAYGISI**

NUR ELÇİN BOYACIOĞLU

**DANIŞMAN
YARD. DOÇ. DR. LEYLA KÜÇÜK**

**PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI
PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ PROGRAMI**

İSTANBUL-2010

TEZ ONAYI

Aşağıda tanıtımı yapılan tez, jüri tarafından başarılı bulunarak Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

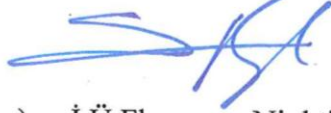
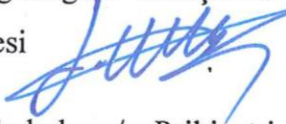



14 / 12 / 2010



Prof.Dr.Tamer DEMİRALP
Müdür

Kurum : İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
 Program Adı : Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı
 Programın seviyesi : Yüksek Lisans Doktora
 Anabilim Dalı : Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı
 Tez Sahibi : Nur Elçin Boyacıoğlu
 Tez Başlığı : Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı
 Sınav Yeri : Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu
 Sınav Tarihi : 03 / 12 / 2010

Tez Sınav Jürisi

- | Ünvanı Adı Soyadı (Üniversitesi, Fakültesi, Anabilim Dalı) | İmzası |
|---|---|
| 1.Prof.Dr.Sevim Buzlu İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu / Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi |  |
| 2.Yard.Doç.Dr.Leyla Küçük (Danışman) İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu / Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi |  |
| 3.Yard.Doç.Dr.Neslihan Özcan İ.Ü.Bakırköy Sağlık Yüksekokulu / Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi |  |
| 4.Yard.Doç.Dr.Hülya Bilgin İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu / Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi |  |
| 5.Yard.Doç.Dr.Serap Balcı İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu / Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi |  |

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Nur Elçin Boyacıoğlu



İTHAF

Canım eşim ve aileme ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmasının her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, anlayışlı tutumu ve güleryüzüyle beni her zaman motive eden değerli danışman hocam sayın Yard. Doç. Dr. Leyla Küçük'e,

İlgi, destek ve yardımlarından dolayı sayın hocalarım Prof. Dr. Sevim Buzlu'ya, Yard. Doç. Dr. Yasemin Kutlu'ya, Yard. Doç. Dr. Hülya Bilgin'e,

Lisans eğitimim sürecinde, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, meslek yaşantıma çok büyük katkılarının olduğunu ve hayatımdaki yerinin bu satırlarda anlatılamayacak kadar büyük olduğunu düşündüğüm sayın hocam Yard. Doç. Dr. Neslihan Keser Özcan'a,

Tez uygulama sürecinde, anlayışlı tutumuyla beni destekleyen okul müdürüm sayın Prof. Dr. Hacer Karanisoğlu ve müdür yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Gülbahar Keskin'e,

Her konuda ilgi ve yardımını esirgemeyen, başta Yard. Doç. Dr. Gülümser Dolgun olmak üzere ve İstanbul Üniversitesi Bakırköy Sağlık Yüksek Okulu'ndaki tüm hocalarım ve çalışma arkadaşlarıma,

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde, ingilizce çevirileriyle, beni her zaman destekleyen ablam İpek Badırgalı'ya,

Maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan eşim Kamil Boyacıoğlu, annem Emine Uslu ve tüm aile bireyelerine,

Adını sayamadığım, katkıda bulunan herkese tüm kalbimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İİ
BEYAN.....	İİ
İTHAF.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	Vİİİ
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	İX
ÖZET	X
ABSTRACT.....	XI
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Adölesanların Özellikleri.....	6
2.1.1. Ergenlikte Gelişim	8
2.1.1.1. Fiziksel Gelişim	8
2.1.1.2. Bilişsel Gelişim.....	8
2.1.1.3. Duygusal Gelişim	9
2.1.1.4. Sosyal Gelişim	9
2.2. Ergenlerde Kaygı	11
2.2.1. Ergenlerde Sınav Kaygısı	13
2.2.2. Sınav Kaygısının Vücuttaki Etkileri	14
2.2.3. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler	16
2.3. Mantık Dışı (Akılcı- Gerçekçi Olmayan) İnanç	18
2.3.1. Sık Karşılaşılan Mantık Dışı İnançlar.....	20
2.3.2. Akılcı (Rasyonel) Duygusal Davranış Terapisi	22
2.4. Okul Ruh Sağlığı Hemşireliği.....	26
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Tipi.....	28
3.2. Araştırma Soruları.....	28
3.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	28
3.4. Araştırmaya Alınma Ölçütleri	29

3.5. Araştırmanın Yeri ve Zamanı	29
3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları	29
3.6.1. Bilgi Formu	29
3.6.2. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği)	30
3.6.3. Sınav Kaygısı Ölçeği (SKÖ).....	31
3.7. Verilerin Toplanması	32
3.8. Verilerin Değerlendirilmesi	33
3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	33
4. BULGULAR.....	34
4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri İle İlgili Bulgular	34
4.2. Öğrencilerin Mantıkdışı İnançları İle İlgili Özellikleri.....	40
4.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle İlgili Özellikleri.....	51
4.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Mantık Dışı İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Özellikler	61
5. TARTIŞMA	62
5.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri İle İlgili Bulguların Tartışılması.....	63
5.2. Öğrencilerin Mantık Dışı İnançlar İle İlgili Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması	66
5.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle İlgili Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması	74
5.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Mantık Dışı İnançlar Arasındaki İlişkiye Ait Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması (Tablo 4- 15 ve 4- 16)	81
5.5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.5.1. Sonuçlar	85
5.5.2. Öneriler	87
KAYNAKLAR	88
FORMLAR	99
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 0-1: Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinin Dağılımı.....	34- 35
Tablo 0-2: Öğrencilerin Okul Hayatını Etkileyen Etmenlerin Dağılımı.....	37
Tablo 4-3: Öğrenciler Sınavlardan Kötü Not Aldığında Anne-Babalarının Tavırlarının Dağılımı.....	38
Tablo 4-4: Öğrenciler Sınava Çalışırken Olumsuz Düşüncelere Kapılma Durumu.....	39
Tablo 4-5: Öğrencilerin Mantıkdışı İnanç Puan Ortalamaları.....	40
Tablo 4-6: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	41
Tablo 4-7: Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	44- 45
Tablo 4-8: Öğrencilerin Ailelerinin Tavırlarına Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 4-9: Öğrencilerin Sınava Çalışırken Olumsuz Düşüncelere Kapılma Durumu.....	49
Tablo 4-10: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puan Ortalamaları.....	51
Tablo 4-11: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Kaygı Durumlarının Dağılımı.....	52
Tablo 4-12: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	53- 54
Tablo 4-13: Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	57- 58- 59
Tablo 4-14: Öğrencilerin Mantıkdışı İnanç ile Sınav Kaygısı Ölçeği ve Alt Ölçek Puanları.....	61

SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

ADDT: Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

EMİÖ: Ergenlerde Mantık Dışı İnanç Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OKS: Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ÖZET

Boyacıoğlu, N. B. (2010).Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Araştırma, ilköğretim 2. kademede (6, 7 ve 8. sınıf) okuyan öğrencilerin mantık dışı inançları ve sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek ve sınav kaygısı ile mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı olarak gerçekleştirildi.

Araştırmanın örneklemini, Kocaeli İli Körfez İlçesi'nde devlete bağlı ilköğretim okullarından seçilen, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan toplam 557 öğrenci oluşturdu.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan Bilgi Formu, 50 soruluk Sınav Kaygısı Ölçeği ve 21 soruluk Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ile Kasım 2009'da toplandı.

Verilerin değerlendirilmesinde, yüzdelik dağılımlar, Cronbach alpha, ortalamalar, t testi, Mann-Whitney U testi, Npar test, Kruskal-Wallis test, Anova Varyans analizi ve Pearson's korelasyon testi kullanıldı.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyet, çocuk sıralamasındaki yeri, anne- baba eğitim durumu, çalışma durumu, aile tipi, ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkenlerinin, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmazken; sınıf düzeyleri, aile yapısı ve başarı durumu gibi değişkenlerle ölçekler arasında anlamlı ilişki olduğu saptandı. Araştırmada, tüm grupta Sınav Kaygısı Ölçeği ile Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği toplam puan ve üç alt ölçek (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edildi. Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği, rahatlık ve başarı talebi alt ölçeklerinden elde edilen puanların, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini, saygı talebi alt ölçek puanlarına oranla daha anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: ergen, mantık dışı inanç, sınav kaygısı

ABSTRACT

Boyacıoğlu, N. B. (2010). İrrational Beliefs and Test Anxiety Among Early Adolescents. İstanbul University, Institute of Health Science, Department of Psychiatric Nursing, Master Thesis. İstanbul.

This study was conducted to determine the factors that affect the irrational beliefs and test anxiety as well as the relationships between them, in the students who were second grade (6 th,7 th and 8 th class) at the primary school as the descriptive and comparison seeker.

The study sample was comprised of 557 students from 6th to 8th grades who were chosen from the primary schools in the Körfez district of Kocaeli that are belong to The State.

The data of the study were collected using an İnformation Form which was prepared by the researcher based on the wiev of relevant literature, a 21 questioned İrrational Beliefs Scale for adolescents and a 50 questioned Test Anxiety Scale.

Data analysis was performed using percentage distributions, Cronbach alpha, median, t test, Mann-Whitney U test, Npar test, Kruskal-Wallis test, Multiple Annova and Pearson's rank correlation analysis.

As a result of this research, there were no significant differences between the independent variables (gender, the child's rank in the family, parents' educational backgrounds, parents' employment situations, family character, family's income level) and the Test Anxiety Scale & İrrational Beliefs Scale while significant correlation were found between the grade, perceived parental attitudes, perceived academic achievement variables and the scales.

In this study, significant positive correlation found between Test Anxiety Scale and İrrational Beliefs Scale total scores and the subscales (demand for success, demand for comfort and demand for respect) for total sample. It has discovered that the İrrational Beliefs Scale, demand for comfort and success subscale points were more significant predictors for students' test anxiety points than the demand for respect subscale points.

Keywords: early adolescent, irrational belief, test anxiety

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Ergenlik dönemi, fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönemdir (Suner 2000; Derman 2008). Ergenlik, pek çok yeniliğin olduğu, yetişkinliğe geçişi sağlayıcı bir dizi gelişim görevlerinin yaşandığı, bireyin bağımsızlık savaşı verdiği, zorlu bir yaşam dönemi olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, fiziksel ve psikososyal olarak, hızlı ve ani değişimlerin olduğu ve kişilik yapısının büyük oranda oluştuğu dönem olması nedeniyle de, gelişimsel açıdan çok önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Ergenin bütün bu değişimlerin ve beklentilerin yarattığı bunalımları o ana kadar geliştirdiği ego gücüyle yenip, bir kişilik bütünlüğüne ulaşması ve bu bütünlük içerisinde bütün çelişkileri uzlaştırması gerekmektedir. Bütün bu çalkantılar ise; ergenliğin ilk yıllarına rastlamaktadır (Kılıçcı 2000, Kaynak: Savi 2008).

Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan dönem olan ilk ergenlik dönemi, fiziksel ve hormonal değişikliklerle birlikte, kaygı, utangaçlık, yalnızlık, suçluluk, depresyon, öfke gibi olumsuz duyguların da yoğun olarak yaşandığı bir gelişim dönemidir (Egbochuku ve ark. 2008; Çivitci 2006a; Kılınç ve Sevim 2005; Ay ve ark. 2004).

Her yönden hızlı bir değişim içinde olan genç, bu süreç içinde; kendisini gerçekleştirmek, geliştirmek, kimliğine sahip olmak ve toplumsal olaylara kafa yormak ister. Bunlara çözüm ararken de kaygı duygusuyla karşılaşmaktadır (Yörükoğlu 1985; Tümerdem 2007).

Kaygı, bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyebilen ve çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup, bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyen, uyumsuzluğa neden olan, okul ortamlarında sıklıkla görülen bir duygudur (Erözkan 2004).

Ülkemizde ergenlik dönemindeki gençlerin yaşadığı kaygılardan biri olan sınav kaygısı, eğitim başarısı önündeki en ciddi engeldir (Yıldırım, 2008). Sınav kaygısı, eğitim ve öğretime hazırlamada yoğun olarak yaşanan, beraberinde bir çok olumsuzluklar getiren oldukça güncel bir konu olup, ilköğretim 2. kademesindeki öğrenciler için, ileride alacakları meslekleri seçmede, atacakları önemli adımları düşünmeleri bakımından da oldukça önemlidir (Uşaklı ve Yapıcı 2001; Ekenel 2005). Son yıllarda Türkiye’de eğitim sisteminde sınavlar sayı bakımından da artış göstermiş,

eğitim sistemi sınav temelli bir hale gelmiştir. MEB'in internette yayınladığı bir açıklamaya göre; 22 yaşındaki bir genç, ortalama 16 yıllık eğitim-ğretim döneminde; ilköğretim birinci kademe (ortalama 8 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav), ilköğretim ikinci kademe (ortalama 13 ders, her ders için 3 sınav), lise (ortalama 16 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav) ve üniversitede (ortalama 16 ders, 1 yılda 6 sınav) olmak üzere 16 yılda yaklaşık bin 138 sınavla girmektedir. Bu rakama kurtarma yazılıları, ara sınavlar ve szller dahil değildir (Kabalcı 2008).

Türkiye'de eğitim sistemi sınav odaklı olduğundan, öğrencinin niversiteye girmesi hayatının en önemli hedefi haline gelmiştir. Üniversiteye hazırlık süreci, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak lise yıllarında devam etmekte; öğrencilerin çoğu, okulunun yanısıra dersanelere de devam etmekte, bazı öğrenciler öğretmenlerden özel dersler almaktadırlar (Yıldırım 2006).

Ülkemizde eğitimin birçok aşamasında seçme ve yerleştirme süreci yaşanmaktadır. Bu, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlamakta ve öğrenciler tarafından oldukça stresli bir dönem olarak yaşanmaktadır. Öğrenciler ilköğretim ikinci kademesinde 6. 7. ve 8. sınıflarda olmak üzere 3 sınavla girerek Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ya da Anadolu Meslek/Teknik Liselerinden birine girebilmek için yaşısmaktadırlar. SBS, daha iyi bir eğitim alabilme adına, Türk eğitim sisteminde yer alan, kontenjanı sınırlı ve katılımın yoğun olduğu birçok ciddi sınavlardan biridir. Bu sınavın bu kadar önemli olmasının nedeni; Anadolu Lisesi, Anadolu ğretmen Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerin niversiteye girebilme olasılıklarının, diğer liselere oranla daha yüksek olmasıdır. Nitekim ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) Ağustos 2009 tarihli internet sitesinde ilan ettiği sayısal verilere göre, Fen Liselerinde ğrencilerin bir lisans programına yerleşebilmeleri için gerekli olan baraj puanı aşanların oranı % 95.0 iken, bu oran Anadolu ğretmen Lisesi ğrencilerinde % 90, Anadolu Lisesi ğrencilerinde % 73, Genel Lise ğrencilerinde % 60, Akşam Lisesi ğrencilerinde ise % 22 olarak gerçekleşmiştir. Bu nedenle, SBS Sınavına giren birçok ilköğretim öğrencisinin hedefi Fen Lisesi veya Anadolu Lisesini kazanmaktır (<http://meb.gov.tr>).

Dünyanın hemen her yerinde birçok insanın hayatı yalnızca sınavlarla etkilenmekle kalmamakta, sınavlardaki başarılarına göre hayatları hakkında kararlar da verilmektedir. Bütün ğretim 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 yaşamaktadırlar (<http://meb.gov.tr>).

Sınavların önemi gittikçe artmakta, ailelerin ve öğretmenlerin tutumları bu artışa bağlı olarak değişebilmektedir. Öğrencinin akademik başarı konusunda yaşadığı sorunlar öğrencinin kendisi kadar, ailesini de ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sınava girecek öğrencinin çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşların sınavı bu kadar ön plana çıkarmaları deyim yerindeyse, gencin sınavla yatıp sınavla kalkması sonucunu getirmektedir. Öyle ki genç için üniversite sınavının ön koşulu olan SBS, yaşamın başlangıcı ya da sonu olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla sınav, öğrenci için katlanılması zor bir duygusal gerilim ve kaygı kaynağı olabilmektedir (Ekenel 2005; Kabalcı 2008; Baltaş, 2009).

Yüksek akademik başarı beklentisi, yarışmacı anlayış ve sınav kaygısı gibi faktörlerin etkisiyle Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2009-2010 sayısal verilerine göre ülkemizde temel eğitim düzeyinde bulunan, 33.310 okulda öğrenim gören toplam 10.916.643 öğrencinin, sınava hazırlanma sürecinden etkilendiği söylenebilir (<http://www.tuik.gov.tr>).

Türk Eğitim Derneği'ne (2010) göre, Türk eğitim sistemi, sınavlara mahkum olmuş durumdadır. İlköğretimden yüksek öğretime kadar, eğitimin her tür ve düzeyi bir öğretim kademesinden diğerine geçişteki sınavların baskısı altındadır. Eğitim öğretimin sınav odaklı olması; çocukların çocukluğunu yaşayamaz hale geldiklerini; sınav baskısı altında bunaldıklarını ve sınava hazırlanmak için ailelerin ilköğretim bütçesi kadar bir harcama yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir.

SBS için öğrencilerin yoğun olarak altıncı sınıftan itibaren dersane, kurs ve özel derslere yöneldiği dikkate alındığında, öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimlerinin en kritik döneminde yoğun bir sınav baskısı altında ezildikleri görülmektedir. Dershaneye giden bir öğrenci haftanın beş gününü okulda geçirmekte; cumartesi ve pazar günleri ise dershanede çalışmaktadır. Haftanın yedi günü sınava odaklanan bir öğrencinin sosyal, sportif, sanatsal ve kültürel bir etkinliğe zaman ayırması çok güçtür. Öğrencilerin sürekli sınav baskısı altında olmaları, sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Türk Eğitim Derneği 2010).

Bilişsel davranışçı kurama göre, karşılaştıkları olayları felaketleştirme ya da abartma eğiliminde olan çocuk ve ergenlerde, 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, çocuk ve ergenlerde kişilerarası ilişki kaygısı, sınav kaygısı ve konuşma kaygısı gözlenebilmektedir (Çivitci, 2006a).

Bilişsel davranışçı terapi modellerinden birisi olan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational-Emotive Behavior Therapy-REBT), psikolojik sorunlara ilişkin bakış açısını mantık dışı inançlar (irrational beliefs) kavramı ile açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin akılcı, gerçekçi olmayan mantıkdışı düşünce ve inançları kaygı, depresyon, öfke gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygulara yol açmaktadır (Bernard 2006 ; Çivitci 2006b ; Davies ve Dryden 2006 ; Bond 1996). Mantıkdışı inançların neden olduğu kaygı durumu da, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin (ADDT) en çok odaklandığı olumsuz duygulardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. ADDT' nin kuramsal görüşlerini ve uygulamalarını dayandırdığı "mantıkdışı inançlar" kavramı, bireyde psikolojik rahatsızlıklara yol açan "çarpıtılmış" düşünceler, inançlar olarak bilinmektedir. Buna göre, bireyin karşılaştığı bir olay karşısında rahatsız edici olumsuz duygular yaşamasının nedeni olayın kendisi değil; bireyin o olaya ilişkin akılcı ya da gerçekçi olmayan bakış açıları, inançları ve düşünceleridir. Öğrencilerin sınava ilişkin mantık dışı inançları, sınavın sonucu ile ilişkili endişeleri ve öğretmenin değerlendirme stiline ilişkin algıları sınav kaygısı üzerinde etkili olmaktadır Birey gerçekçi olmayan bu düşüncelerini daha gerçekçi, akılcı, mantıklı düşüncelerle değiştirebildiği ölçüde psikolojik rahatsızlıklarının üstesinden gelebilecektir (Rigdway 2000; Bozanoğlu 2005; Çivitci 2007).

Ülkemizde eğitim sisteminin zorlayıcı olduğu eğitimciler, aileler ve çocuklar tarafından belirtilmektedir. Öğrencilerin sıklıkla sınav kaygısı nedeni ile Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi kliniklerine başvurdukları görülmektedir (Koçkar ve ark. 2002).

Ülkemizde genç nüfusun fazla olması ve son dönemde ülke eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler, önceki yıllarda ağırlıklı olarak lise son sınıf öğrencilerinin yaşadığı stres ve kaygıyı, ilköğretim yaşlarına kaydırmaktadır. Bugüne dek konu genellikle lise öğrencilerinde sınav kaygısı biçiminde çalışılmış ve SBS'nin ilköğretim çağındaki çocuklar üzerindeki etkileri çok fazla incelenmemiştir (Tekbaş 2009).

Koruyucu ruh sağlığı hizmetleri açısından 3nemli bir risk grubunu oluşturan ergenlik d3neminin, sağlıklı ve başarılı bir şekilde atlatılarak yetişkin birer birey olmanın sağlanması birey, aile ve topluma 3nemli g3revler d3şmektedir. Psikiyatri hemşireliği de gençler için koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinin ve eğitimlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu meslek gruplarından biridir.

Bu çalışmada, ilk ergenlik d3nemi olarak kategorize edilen ilköğretim 2. kademe 3đrencilerinde sınav kaygısını etkileyen fakt3rler ve mantık dışı inançlar ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Adölesanların Özellikleri

Birey, doğumdan ölüme kadar gelişen yaşam dönemi üzerinde birbirinden farklı gelişim dönemlerinden geçer ve bu dönemler içerisinde birbiriyle aynı olmayan biyolojik, psikolojik ve sosyal bazı özellikler gösterir. Bu bağlamda yaşam dönemini dikkate alarak bireyin hayatını genel hatlarıyla; çocukluk, ergenlik/gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi ana gelişim dönemlerine ayırarak incelemek mümkündür. Bütün biyo-psiko-sosyal gelişim dönemleri içinde en kritik değişimlerin, duygu, yargı ve tutumlarda en keskin gelişmelerin, davranışlarda en çarpıcı bocalamaların yer aldığı yaşam dönemi ergenlik dönemidir. (Onur 1987; Koç 2004; Kulaksızoğlu 2008).

“Büyümek”, “yetişkinliğe erişmek” anlamına gelen “adolescence” yani ergenlik; günümüze gelinceye kadar değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bütün toplumlarda, ergenlik çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik bir büyüme dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde daha akıllı, üst düzeyde düşünen bireyler haline gelen, kendi kararlarını daha iyi alabilen, kendilerinin daha fazla farkına varan, daha bağımsız olan gençler, geleceğin onlardan neler beklediğiyle daha fazla ilgilenirler (Steinberg 2007).

Ergenlik dönemi, fizyolojik anlamda kızlarda mensesle ve göğüslerin büyümesiyle; erkeklerde ise yüzde kılların çıkması ve sesin kalınlaşmasıyla başlayan genel olarak da 13-22 yaşlar arasını kapsayan bir gelişim dönemidir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik/ ergenlik dönemi, “buluş çağına erme sebebiyle biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan yetişkinlik döneminin başlangıcı arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur” (Kulaksızoğlu 2008). Unesco'nun tanımına göre ise; bireyin öğrenim gördüğü ve hayatını kazanmaya çalıştığı için ekonomik bağımsızlığına erişemediği ve medeni olarak evli olmadığı bir gelişim dönemidir (Kulaksızoğlu 2008). Ergenlik dönemi, Unesco'nun sözü edilen bu tanımlamasında 15-25 yaşları arasında değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, dönemle ilgili yaş sınırlaması bazı küçük

farklılıklar göstererek değişik şekillerde sınıflandırılmıştır (Dinçel 2006; Steinberg 2007; Kulaksızoğlu 2008).

Ergenlik kavramı, tanımı, gruplandırma ve yaş dilimleri içindeki yerinin saptanması açısından değişik toplumlarda ve dönemlerde, değişik yaklaşımlarla ele alınmıştır. Sosyoekonomik koşullar, sağlık ve beslenmenin ergenliğin başlama yaşını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Yavuzer 2010).

Ergenlik Başlama ve Bitiş Zamanı

Bakış açısı	Ergenliğin ne zaman başladığı	Ergenliğin ne zaman bittiği
Biyolojik	Erinliğin başlaması	Cinsel açıdan üremeye hazır hale gelmek
Duyusal	Ana-babadan ayrılmaya başlamak	Ayrı bir kimlik duygusu kazanmak
Bilişsel	Daha ileri akıl yürütme becerilerinin ortaya çıkışı	İleri akıl yürütme becerilerinin sağlanması
Kişilerarası	İlginin ana-babadan, akran ilişkilerine kaymasının başlaması	Akranlarla yakınlık kapasitesinin gelişimi
Toplumsal	Yetişkin iş yaşamı, aile ve vatandaşlık rollerinin başlaması	Yetişkin statüsü ve ayrıcalıklarının tümüyle elde edilmesi
Eğitimsel	Ortaokula giriş	Resmi okul eğitiminin tamamlanması
Yasal	Ergen (juvenile) statüsünün kazanılması	Çoğunluk statüsünün kazanılması
Kronolojik	Belirlenen ergenlik yaşına ulaşmak (örneğin; 10 yaş)	Belirlenen yetişkinlik yaşına ulaşma (örneğin; 22 yaş)
Kültürel	Geçiş törenlerine hazırlanma yaşına girmek	Geçiş törenlerini tamamlamak

Steinberg, L. (2007). Ergenlik (1.Baskı). (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Yukarıdaki tabloda görülebildiği gibi çocukluk ve ergenlik, ergenlik ve yetişkinlik arasında çizilebilecek çeşitli sınırlar vardır. Bir biyolog erinliğe ulaşma ve tamamlamaya büyük vurguda bulunurken; bir avukat yasalarla düzenlenen yaş aralıklarına; bir eğitimci de okulda farklı sınıf düzeylerine kayıtlı öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat çekebilir. Bu nedenle ergenliğin başlangıcını ya da bitimini kesin bir gerçek olmaktan çok, bir görüş meselesi olarak adlandırabiliriz (Steinberg 2007).

2.1.1. Ergenlikte Gelişim

Bu bölümde, ergenlikte fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimden bahsedilecektir.

2.1.1.1. Fiziksel Gelişim

Fiziksel değişiklikler; ergenlik döneminde ortaya çıkan psikolojik ve sosyal değişikliğin başlatıcısı ve düzenleyicisi olduğu için büyük önem taşır. Erkeklerin ve kızların cinsel organlarında değişiklikler ergenlik döneminin başında (bluğ) gerçekleşir. Buluğa ermek kişinin üreme yeteneğini kazanması anlamına gelir. Buluğ çağındaki gencin vücudunda boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişiklikler olur. Erkeklerde penis ve skrotum büyür. Skrotumun rengi önce kırmızı olur, sonra da koyulaşır. Kızlarda göğüsler büyür ve areola genişler. Erkeklerde ve kızlarda pubis ve koltuk altları kıllanır, var olan tüyler kalınlaşır ve koyulaşır. Erkeklerde bıyık ve sakallar çıkar. Büyüme kol ve bacaklardan başlayarak, hızla gerçekleşir. Yüzde önce burun ve çene büyür. Kızların vücutlarında yağ dokusunda artış görülürken, erkeklerde kas dokusunda artış olur. Kızlarda göğüsler ve kalçalar, erkeklerde omuzlar büyür. (Aşık 2006; Dinçel 2006; Kulaksızoğlu 2008; Yavuzer 2010).

2.1.1.2. Bilişsel Gelişim

Piaget (1970) çocuğun zihinsel yapısının yetişkinlerden niteliksel açıdan farklı olduğunu ve çocukların yetişkinlerden farklı olarak dünyayı algıladıklarını söylemiştir. Ona göre zihinsel yapılar ve zeka, yaşa bağlı olarak gelişmekte ve doğumdan ergenlik sonlarına kadar bu olgunlaşma devam etmektedir (Piaget 1970; Kaynak: Kulaksızoğlu 2008).

Piaget'e göre çocuk, 11 yaşından önce somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocukların bilişsel yapıları bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olmakla birlikte, bir problemin çözülmesi somut nesnelere bağlantılı olmasına bağlıdır (Gül ve Güneş 2009). Çocuk, 11 yaşından sonra somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine girer. Çocuk düşüncesi daha çok şimdiki zamanla sınırlı olduğu halde, ergen şimdiki zamanın yanında geleceği de hesaplayabilir. Geleceğe yönelik soyut biçimde düşünebilir, varsayımlar ileri sürerek çeşitli ihtimaller üzerinde akıl yürütebilir. Bir konunun farklı yönlerini düşünerek onları ayrı ayrı

sinayabilir. Ayrıca, soyut işlemler döneminde olan birey, başkalarının görüşlerine aldanmaz, olayların arkasındaki nedenleri anlamaya çalışır. Deyimlerin ve atasözlerinin kelimelerle ifade edilen anlamlarından daha farklı bir anlamı olduğunu bilir. İma ve benzetmeleri kavrayabilir. Bir metnin, bir tiyatro eserinin veya bir filmin ana fikrini kolaylıkla çıkarabilir (Gander & Gardiner 1993, Kaynak: Kulaksızoğlu 2008).

2.1.1.3. Duygusal Gelişim

Ergenlik, duygusallığın yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Bu evrede, duyguların ergenin tüm yaşamında etkili olduğu görülür. Küçük bir kırgınlık, ergenin yakın çevresindeki ilişkilerini doğrudan etkileyebilir (Aşık 2006; Yavuzer 2010).

Ergenin duygusal dünyasında bazı çelişkiler dikkati çeker. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra, bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme, ama ona dayanma; endişe (anksiyete) ve umutsuzluğa karşın geleceğe coşkuyla yöneliş, kendine güvene karşın güvensizlik, bencilliğe karşın elseverlik, ilgiye karşın vurdumduymazlık bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasında sayılabilir (Onur 1987)

Ergenlikte genel olarak kızların erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa ulaştıkları söylenebilir. Ergenliğin başlarındaki büyümenin hızlı oluşu, biyolojik-cinsel değişmeye eşlik eden hormonal salgılar; ergenin hem duygularında, hem de davranış ve tutumlarında belirgin farklılıklar sergilemesine neden olur (Hurlock 1987, Kaynak: Kulaksızoğlu 2008).

2.1.1.4. Sosyal Gelişim

Sosyalleşme / toplumsallaşma, sosyal gruplara girme, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bitirebilme becerisi gösterebilme ile ne tür sosyal tercihlerin yapılacağı için başkalarıyla etkileşime girme şeklinde tanımlanır (İnanç ve ark. 2008; Kulaksızoğlu 2008; Savi 2008).

Sosyalleşme ergenin kendi kimliğini bulmasına yardımcı olur. Gençler, akran grupları, klüpler, din, politik hareketler vb. ilişkiler içerisinde kendi gerçek kimliklerini arayış halindedirler. İçinde yaşadıkları toplumun beklentilerine, değerlerine uygun rolleri edinmeye çabalarlar (Şendil 2003).

Ergenlerin toplumsallaşma sürecinde aile en etkili öğedir. Anne-baba-çocuk ilişkisinde ödül ceza yöntemiyle anne-baba, çocuğun toplumsallaşmasını şekillendirmeye çalışır. Anne-baba-çocuk ilişkisi karşılıklı bir etkileşim sürecidir ve çocuk bu etkileşimi kullanarak toplumsallaşmayı öğrenir. Aile gence kılavuzluk eder,

örnek oluşturan davranışlarla gencin kişiliğini, düşüncelerini, davranışlarını biçimlendirir (İnanç ve ark. 2008).

Ergenlerin çocukluktan yetişkinliğe başarılı bir geçiş yapmasını sağlayabilmek için ana babalar, gencin bireyselleşme gereksinimi ile duygusal olarak aileye bağlı olma gereksinimi arasında denge sağlayabilmesinde yardımcı olmalıdırlar. Ana baba ile ilişkinin zayıf olması ergenlerde depresif duygulara yol açmaktadır (İnanç ve ark. 2008).

Ergenin toplumsallaşma sürecinde aile kadar önemli bir diğer etken arkadaşları ile ilişkilerdir. Arkadaşlar, hem ergenin toplumsal becerileri öğrenmesi ve kendini tanımak için yaptığı araştırmada merkezi bir rol oynaması, hem de ana babadan bağımsızlığını kazanması, karşı cinsle ilişkiler kurması ve kimliğinin onaylanması bakımından ergene yardımcı olur (Lempers ve Clark-Lempers, 1993, Kaynak: İnanç ve ark. 2008).

Sürekli değişen ve gelişim gösteren toplumsal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarılı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak, toplumun ve arkadaş çevresinin onayını almak konularında kaygı yaşayabilir (Yavuzer 2010).

Ergenlik dönemi; puberte dönemi (yaklaşık 12-14 yaş), orta ergenlik dönemi (yaklaşık 15-17 yaş), son dönem (18 ile kimliğin buluncaya kadar geçen dönem) olmak üzere başlıca üç bölümde incelenir (Savi 2008).

Çalışma ilk ergenlik dönemini kapsadığı için, ilk ergenlik döneminden bahsedilecektir. İlk ergenlik, ön ergenlik, erinlik olarak adlandırılan puberte dönemi, çocukluktan ergenliğe geçişin ilk yıllarını kapsar. İlköğretim ikinci kademesinin (6, 7 ve 8. sınıf) ergenliğin ilk yıllarını kapsamaması ve öğrenciler için geçiş dönemi olması nedeniyle diğer dönemlerden ayrı bir öneme sahiptir. Ergenler bu dönemde, pubertenin getirdiği fizyolojik değişiklikler, yaşam deneyimleriyle gelen bilişsel kapasitedeki artışla bütünleşmek, aile ve ebeveynlerden bağımsızlığın artması yönündeki belirtileri başarmak, kendi cinsiyeti ve karşı cinsiyetle sosyal roller geliştirmek, akademik gereklilikleri gerçekleştirmek, meslek seçimi ve plan yapmak, yetişkin rollerine hazırlanmak gibi pek çok stresli durumla karşı karşıyadır. Bunlar ergenin yaşam dönemi boyunca ilk kez karşılaştığı ve toplumca ulaşılmaması beklenen hedeflerdir (Patterson ve McCubbin 1987; Kaynak: Basut ve Erden 2005). Bu hedeflere ulaşmaya çalışan ergenler kaygı, utangaçlık, yalnızlık, suçluluk, depresyon, öfke gibi olumsuz duyguları

da yoğun olarak yaşarlar (Egbochuku ve ark. 2008 ; Çivitci 2006a ; Kılınç ve Sevim 2005 ; Ay ve Save 2004).

Ergenlik dönemindeki hızlı büyüme, cinsel dürtü artışı, benliğin henüz tam olarak olgunlaşmamış olması ve toplumsal yerin henüz kesinleşmemesi, aileye bağımlılığın sürmesi gibi etkenlerle bu çağ, sorunlarla yüklü fırtınalı bir dönem olarak tanımlanabilir (Yılmaz 2005).

Bu gençlerin sorunları, buldukları yaş grubuna, okula devam edip etmemesine, anne-babasının gence karşı olan tutumuna, gencin zekasına, çevresi tarafından kabul edilme derecesine göre değişmektedir (Kulaksızoğlu 2008).

2.2. Ergenlerde Kaygı

Kaygı, Türk Dil Kurumu'nda üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa olarak tanımlanmakta ve İngilizce'de anxiety teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır (<http://tdk.org.tr>). Kaygı uzun zaman önce araştırmaya başlanmış ve hala araştırmalarda önemini yitirmemiş değişkenlerden biridir. Kaygı araştırmaları, okul yaşamından iş yaşamına, çocukluktan yaşlılığa, normal örneklemlerden patolojik örneklemlere kadar farklı alanları içermektedir. Kaygı, uzun yıllar araştırılmış ve gelecekte de araştırmacıların ilgi alanı olmaya devam edecek gibi görünmektedir (Kapıkıran 1999).

Kaygı her zaman ve her yerde tecrübe edilen, istenmeyen bir şey, hoşlanılmayan duygu (his) durumudur (Freud 1969; Kaynak: Uşaklı ve Yapıcı 2001). Cüceloğlu'na (2006) göre kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucunu bilememe ve yargılanmadır.

Kaygı, iç sıkıntısı olarak ele alınmış ve en çok rastlanan ruhsal durumlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Kaygının; yalnızlığı, birçok korku ve endişeyi, mükemmel olma ihtiyacını, sevilme hissini, sınırlılığı ve üzüntüyü içerdiği ifade ettiği vurgulanmıştır (Kabalcı 2008).

Goldstein'e göre kaygının ortak ögesi bireyin yeteneği ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur. Bu durum, kendini gerçekleştirme olanaksız kılar (Geçtan 1981). Öner (1990) kaygı konusunda ayrıntılı çalışmalarda bulunmuş ve kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan, bireyde oluşan bir ruh hali olarak tanımlamıştır. Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine ve karar verememesine yol açar. Başına kötü bir şey geleceğini sanması gibi yersiz korkulara

sahip olmasına neden olur (Çakmak ve Hevedanlı 2005; Tümerdem 2007).

Kaygı, bireyin hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Genel olarak gelecekte kötü bir olay olacakmış gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu tepki, geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla da bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır (Hill & Sarason 1966; Kaynak: Erözkan 2004).

Kaygının kökeni, bireyin çocukluk yaşantılarına dayanır. Bu yaşantılar çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanısıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de içerir. Kaygı, çocuğun çevresindeki insanların varlığıyla gelişir. Kaygılı bir annenin çocuğunun da kaygılı olma olasılığı yüksektir. Kaygılı bir annenin bakışı, ses tonu, genel havası, çocuğu etkiler. Anneden geçen kaygıyla çocuk, bilişsel yapısında yeni ilişkiler kurarak çevresindeki bazı kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar. Ayrıca çocuğun kaygılı bir insan olarak gelişmesine neden olan diğer durumlar; reddedici ve küçük düşürücü tutumların sergilenmesi, ana baba ve diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ana babaların birbirine karşıt düşen istekleri ve ceza verirken cezaya eşlik eden itici davranışları, boşanmış ailelerde ana- baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmelerdir. (Geçtan 1997; Suner 2000; Öztürk 2002; Cüceloğlu, 2006; Civil 2008).

Çocukluk döneminde kaygının oluşmasında cinsiyet, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, çocuğun başarı durumu etkilidir. Kız çocuklarda erkeklere oranla daha fazla kaygı duygusu görülür. Yapılan araştırmalarda (Alyaprak 2006; Kayapınar 2006) anne ve babalarının eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların kaygı yaşama oranı, eğitim seviyesi düşük olan çiftlerin çocuklarına oranla daha azdır. Sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan aile temel ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve hayattan zevk alamamaktadır. Bu durum aile içi ilişkilerde gerginlik yaratmakta ve bu da çocuğun kaygı duymasına neden olmaktadır. Anne ve babanın mesleği çok fazla stresli ise bu durum aile içi ilişkilerine yansarak çocuğun olumsuz yönde etkilemesine neden olmaktadır. Ailede kardeş sayısı arttıkça büyük çocuk kendisine olan ilginin azalacağından şüphe duyarak kaygı duygusunu yaşayabilmektedir. Başarı durumu bağlamında; ailelerin çocuklarından, okuldaki derslerinde başarılı olmalarını beklemesi de öğrencilerin daha fazla zorlanmasına yol açmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş 2000; Erözkan 2004).

Ebeveynlerden birinin kaybı, ebeveynlerin boşanması, otoriter aile, barındığı yer, arkadaş çevresi, yaş, ana baba tutumları, akademik sınavlar ve mantık dışı inançlar kaygıyı arttıran diğer faktörlerdendir (Bodas ve Ollendick 2005; Çakmak ve Hevedanlı 2005 ; Civitci 2006a; Tümerdem 2007 ; Egbochuku ve ark. 2008 ; Tanhan 2008 ; Uluğ ve Candan 2008 ; Yıldırım 2008 ; Yıldırım ve ark. 2008). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ergenlerin, değişik kaygılar yaşadıkları en çok da gelecekle ilgili kaygılar taşıdıkları; eğitim gören ergenlerdeki bu kaygılarının içeriğinin istedikleri okula gidip gidemeyecekleri ve istedikleri mesleği yapıp-yapamayacakları gibi endişeler olduğu saptanmıştır (Koç 2004; Çakmak ve Hevedanlı 2005; Cüceloğlu 2006; Yeo ve ark. 2007; Kulaksızoğlu 2008; Doğan ve Çoban 2009; Gelir 2009).

2.2.1. Ergenlerde Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup, bireyin sonradan kazandığı ve öğrencilik yaşantısı boyunca değişmez bir unsurdur. Bu konuda tanınmış biri olan Spielberg'e (1972) göre sınav kaygısı; formal 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 (Yıldız 2007; Kabalcı 2008; Baltaş 2009).

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından incelenmeye başlanmıştır. Alpert, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu, fakat meslektaşı Ralph Haber'in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda, kaygı nedeniyle başarısı düşenler ve sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar olmak üzere iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir (Civil 2008).

Sınav kaygısı çoğu ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan, beraberinde bir çok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur. Özellikle çocuğun zihinsel yeterliliği ve okul başarısı dikkate alınmadan, sınava hazırlanmasında yapılan zorlamalar kaygı gibi bir takım davranış bozukluklarının da temelini oluşturmaktadır (Gençdoğan 2006; Baltaş 2009).

Birenbaum ve Nasser (1994) sınav kaygısının okullarda yaygın bir problem olduğunu belirtmişlerdir. Yurtdışında yapılan sınav kaygısı çalışmalarında, sınav kaygısının görülme sıklıkları arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Hill & Wigfield

(1984), tüm kolej öğrencileri arasında, sınav kaygısı yaygınlığının %15- 20 olduğunu belirtmiştir. Shaked (1996) tüm öğrencilerin % 30'unun sınav kaygısı yaşadığını ileri sürmüştür (Zeidner 1998; Lufi ve ark, 2004; Moore 2006).

Sınav kaygısı, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen, bilişsel ve fizyolojik belirtilerle görülen ve bireyin çalışma kalitesini bozan bir durum olarak tanımlanmıştır (Hill ve Wigfield 1984; Aslan 2005; Gençdoğan 2006; Öner 1990; Kabalcı 2008). Sınav kaygısı yüksek olan bireylerin yoğun olarak bilişsel boyuta ilişkin belirtiler gösterdikleri belirtilmektedir. Aşırı düzeyde olan kaygının, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olduğu; çok düşük düzeydeki kaygının da öğrenmeyi güçleştirdiği, saptanmıştır. Orta düzeyde bir kaygı ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Genelde yüksek kaygılı öğrenciler, düşük düzeyde kaygılı öğrencilere göre daha fazla başarısız olurlar. Akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrenciler için kaygının düzeyi başarı durumunu etkilememektedir. Akademik yeteneği orta düzeyde olan öğrenciler için kaygı önemli bir etken olabilmektedir (Wachelka ve Katz 1999; Gençdoğan 2006; Kabalcı 2008; Öner 1990).

2.2.2. Sınav Kaygısının Vücuttaki Etkileri

Öğrencilerin sınavlara gösterdikleri duygusal reaksiyon olarak tanımlanan sınav kaygısı; öğrenci başarısı üzerinde son derece etkilidir. Sınavdan önce sınavı başarıp başaramayacağı endişesi ile zihnin sürekli meşgul olması, bu duygu nedeniyle günlük yaşamın etkilenmesi, uyuma ve yeme davranışları üzerine olumsuz etkilerinin olması durumuna öğrencilerde sınav kaygısından söz edilmektedir. Sınav kaygısı; tehditkar bir durum karşısında bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkiler ile kendini gösterir (Şahin ve ark. 2006).

Sınav kaygısı olan bir kişide;

Fizyolojik olarak; uykusuzluk, aşırı hareketlilik, tansiyon yüksekliği, çarpıntı, kabus görme, üşüme, terleme, ani ateş basması, sararma, mide bulantısı, baş ağrısı vb. belirtiler görülürken,

Davranışsal olarak; gerginlik, sinirlilik, öfke, karamsarlık, mutsuzluk, isteksizlik, boşverme gibi belirtiler ortaya çıkar. Bu tür duyguları olan öğrenciler sınavı “ölüm kalım savaşı” olarak algılamaktadır.

Bilişsel olarak; sınav sırasında başarısız olacağı korkusu, yeterince çalışmadığı suçluluğu, süreyi etkin kullanamayacağı ve hiç bir şey anımsayamayacağı düşüncesi, sık sık alacağı nota odaklanma, diğer öğrencilere göre kendini değersiz ve başarısız hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz duygular ortaya çıkabilmektedir (Aslan 2005; Şahin ve ark. 2006; Civil 2008; Kabalcı 2008).

1985- 1986 öğretim yılında M.E.F. Rehberlik ve Araştırma Servisi'nin 5212 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur (Baltaş 2009).

Farklı kültürlerde öğrenciler arasında sınav kaygısının yaygınlığı %25 ile %30 arasındadır (Yıldırım 2008). Buna karşın, Türkiye'de ÖSS, OKS sınavına hazırlanan öğrenciler arasında yüksek sınav kaygısının yaygınlığı %42 kadardır (Gündoğdu 1996).

Ortaokullara hazırlığın ülkemizde böylesine büyük bir rekabet doğurması, velilerin çocukları için hiç bir fedakarlıktan kaçınmama adına yanlış davranışlarda bulunmalarına sebep olmaktadır. Okullarda yapılan sınavlar (klasik olmayan), deneme sınavları, çocuklar ve aileleri üzerinde bir baskı oluşturmuş; çocuklar yetiştirme kurslarına, dersanelere yönlendirilmişlerdir. Sürekli arkadaşlarıyla kıyaslanma, gelecek korkusu, çocukları adeta bir yarış atına çevirmiştir. Öğrencilerin hayatı adeta sınavlarla geçmektedir. SBS, özel okullar sınavı, Polis Koleji ve Devlet Parasız Yatılı Sınavı, LGS, üniversitelerde yapılan sınavlar, KPSS, KPDS gibi sınavlar hayatı uzun süreli bir sınav maratonuna çevirmektedir (Civil 2008; Baltaş ve Baltaş 2008).

Aydın tarafından 1990 yılında yapılan araştırmada, Anadolu Liseleri Sınavı'na girecek 65 kız ve 79 erkek öğrenci olmak üzere toplam 144 öğrenciye sınavdan üç gün önce Sınav Kaygısı Envanteri'nin uygulanmıştır. Bu testin sonucunda; öğrencilerin % 60. 41'inin sınav kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aydın, örneklemdaki öğrenciler arasında sınav kaygısı yüksek olan çocukların oranının (%60,41) dünya literatürü ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğunu; bu oranın, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocuklar arasında yapılmış olan bir araştırmada %20 olduğunu belirtmiştir (Aydın 1990; Kaynak: Aslan 2005).

Öner ve Le Compte'nin (1998) farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan beş ilkokulun öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, Türk öğrencilerinin aynı yaş ve sınıftaki Amerikan ve İngiliz öğrencilerinden daha yüksek kaygı gösterdiği görülmüştür (Öner ve Le Compte 1998; Kaynak: Çakmak ve Hevedanlı 2005).

2.2.3. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler

Türkiye’de sınav kaygısı ile yapılan çalışmalar; ilkokul düzeyinde sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişki (Gündoğdu 1994); anadolu liseleri sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi (Aral ve 1996); sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler (Gençdoğan 2006); matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi (Ekenel 2005); ergenlerde ana- baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri (Aslan 2005); akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler (Kabalcı 2008); lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı (Şahin ve ark. 2006); üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları (Erözkan 2004); ilköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı (Koçkar ve ark 2002); üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme (Kapıkıran 2002); üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin azaltılmasına yönelik programlar (Adana ve Kaya 2005) gibi konuları kapsamaktadır.

Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; yüksek düzeyde akademik başarı beklentisi, düşük benlik saygısı, mantık dışı inançlar, çocuğun başarı durumu, kişilik özellikleri, hedef belirsizliği, plansızlık, çalışma metotlarının bilinmemesi, danışacak kişilerin bulunmayışı, arkadaş çevresi, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırııcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları; sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine katkıda bulunan faktörler arasındadır (Wachelka ve Katz 1999; Cassady 2002; Erözkan 2004; Çakmak ve Hevedanlı 2005; Üredi ve Üredi 2005; Paluoğlu 2006; Tümerdem 2007; Yıldız 2007; Yıldırım 2008).

Sınav kaygısını arttıran başka nedenler de vardır. Aile baskısı, öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasında çok önemli bir role sahiptir. Sınavlara hazırlık kurslarının, ilköğretim birinci kademedede bile yoğun talep görmesi, çocuklarıyla birlikte dersane kapısında olmaları bu konuda anne babaların tutumunu yansıtmaktadır. Ayrıca öğrencilik yıllarının yeterince başarılı geçmemesi, motivasyon düşüklüğü gibi durumlar sınav kaygısını daha da arttırmaktadır (Ekenel 2005; Akşit ve ark. 2008; Kabalcı 2008).

Literatürde yapılan ilk çalışmalardan (Kondas 1967) biri, sınav kaygısının okul çağı çocuklarında %10 görülme oranı olduğunu söylerken; yeni çalışmalarda (Nottelmann & Hill 1977) bu oran %25- 30'lara kadar çıkmaktadır (Kondas 1967; Nottelmann & Hill 1977; Kaynak: McDonald 2001). Ayrıca, Turner, 1993 yılında yaptığı bir çalışmada, 8- 12 yaşları arasında olan Afrika kökenli Amerika'da yaşayan öğrencilerde, sınav kaygısı görülme sıklığının %41 olduğu bulmuştur. Bu veriler bize, sınav kaygısı görülme oranının yıllara bağlı olarak arttığını göstermektedir (Turner 1993; Kaynak: McDonald 2001).

Kimi aileler, zamanında kendilerinin başaramadıklarını, çocuklarından isteyerek; farkında olmadan onları olumsuz etkilemekte, giderek belki altından kalkamayacağı bir sorumluluk altına sokabilmektedir. Anne babanın çok küçük yaştan başlayan yüksek başarı beklentisi, çocuğun hatalarını düzeltmek için onu eleştirmesi, cezaıyla eğitmeye çalışması, “tembel, sorumsuz, haylaz” sıfatlarıyla nitelenmesi, gencin güvenini sarsan tutumlardır. Yine ailelerin çocuklarını başkalarıyla kıyaslamaları, başkalarının başarısını örnek göstermeleri, gencin kendisini yetersiz hissetmesine yol açabilmektedir. Güvensizliğin oluşturduğu kaygı, başarıyı olumsuz etkileyen ve başa çıkılması çok zor olan bir durum haline gelebilmektedir (Baltaş 2009; Ekenel 2005).

Sınav kaygısının artmasına sebep olan bir diğer etmen de öğrencinin kişiliğidir. Bireyin sınavı, başkalarının gözündeki değerinin ölçülmesi olarak algılama durumu, kişiliğinin sınanmasına dönüşecektir. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşamasına neden olacaktır. Mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumlulukları erteleme, başarısız olma ve değerlendirilme korkusu, gibi nedenler sınav kaygısını arttırıcı etkiler olarak sıralanabilir (Erözkan 2004; Aslan 2005).

Ayrıca giriş sınavlarının bir yarış ortamı durumuna getirilmesi öğrenciler arasında rekabetin yaşanmasına da yol açmaktadır. Ailenin zorlayıcı etkisiyle sınavlarda başarı sağlamaya çalışan öğrenciler, arkadaşlarıyla rekabete girerek üstün olmaya çalışmaktadırlar. Sınava hazırlanma gibi rekabetin arttığı durumlarda başarısız olma korkusu, kaygıyı daha da arttırmaktadır (Ekenel 2005; Baltaş 2009).

Sınavın akademik açıdan taşıdığı önem ya da sınav notunun yüksek olmasının gerekliliği sınav kaygısını arttırıcı bir özelliğe sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencinin güdüsünü arttırmak için yaptıkları da kaygının düzeyini artırabilir (Erözkan 2004). Öğrencilerin kendinden umut edilenleri yerine getirememesi ve öğretmenlerin

özlemleri ile günlük eylemlerinin birbirine zıt olması, başarma arzusuna karşı başarısızlık korkusuna kapılma öğrenciyi kaygıya düşüren nedenlerdir. Böyle bir durumda öğrencileri motive ederken kaygı arttırıcı yaklaşımlardan uzak durmak gerekir (Özan ve Yüksel 2003; Ekenel 2005; Baltaş 2009).

Sınavın kaygı veren özelliklerini Güçray (2001) şu şekilde özetlemektedir: Sınavda zamanın sınırlı olması, 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 (örneğin; kalem kitaplar, 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 arttıran etmenlerdendir (Güçray 2001; Kaynak: Aslan 2005).

Wine'a (1980) göre; sınav kaygısını yüksek düzeyde yaşayan öğrenciler, sınav esnasında iki ayrı noktaya odaklanmaktadır. Bunlardan ilki, sınavın kendisiyken diğeri, öğrencinin sınav sonunda elde edeceği başarı ya da başarısızlığı dolayısıyla kendine ilişkin olumsuz yani mantık dışı düşünceleridir (Wine 1980; Kaynak: Gelir 2009).

2.3. Mantık Dışı (Akılcı- Gerçekçi Olmayan) İnanç

Ellis (1995), akılcı olmayan inançları; bireylerin mutluluğunu ve hayatta kalmalarını ve temel hedef ve amaçlarını başarmalarını engelleyen inançlar şeklinde tanımlamıştır (Altıntaş 2006). Ellis'e göre akılcı olmayan inançlar; kişisel yıkım, duygusal sorunlar, bedenin zayıf düşmesi gibi sonuçlar doğurabilir (Ortaçkale 2008). Mantıkdışı inançlar, akılcı olmayan (rasyonel olmayan) inançlar, bilişsel çarpıtmalar, olumsuz otomatik düşünceler benzer kavramsal içeriğe sahiptir (Çivitci 2009).

Akılcı inançlar; esnek, realite ile tutarlı, mantıklı ve bireyin psikolojik sağlığını destekleyen ve kendisi için anlamlı hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar ise; katı, realite ile tutarsız, mantık dışı, bireyin psikolojik sağlığına engel oluşturan ve kendisi için anlamlı kişisel amaçlarından uzaklaştıran inançlardır (Ağır 2007).

Ellis'e göre mantıklılık, mutluluk ve yaşamı sürdürmek için seçilen amaçlara ulaşmaya yol açan düşünce ve yolları içerirken, mantıksızlık ise bunlara ulaşmayı engelleyen ve karışıklık yaratan düşünceleri içermektedir.

Akılcı olmayan inançlar, uygun olmayan sonuçlara neden olurlar. Akılcı olmayan

inançlarda, gerçekler, sıklıkla abartılır ve aşırı genelleştirilir. Akılcı olmayan inançlar gözlenebilir, ölçülebilir ve denenebilir (ampirik) gerçeğe aykırıdır. Asıl olay ve durumlara dayanmazlar. Akılcı olmayan inançlar mutlak ve dogmatiktirler (kesin ve tartışmaya yer vermezler). Tercih yerine mutlaka olması gerekenlerle, istekler, arzular yerine ihtiyaçlarla, zorunluluklarla ifade edilirler. Akılcı olmayan inançlar, genellikle uzun yıllar boyunca uygulanan, tekrarlanan alışkanlıklardır (Ortaçkale 2008).

Tüm insanların akılcı olmayan inançlarla değerlendirme yapmaya biyolojik eğilimleri vardır. Ancak bazı insanların eğilimleri daha çoktur. İnsanların akılcı olmayan düşünme eğilimleri, kendini yıkma alışkanlıkları, ayrıntıcılıkları ve hoşgörüsüzlüğü genellikle aile ve içinde bulunduğu kültür tarafından aktarılır. Bu da en çok erken çocukluk yıllarında oluşur (Jones 2000; Altıntaş 2006; Ortaçkale 2008).

Ellis'e göre insan hem akılcı ve doğru düşünme hem de akılcı olmayan bir biçimde, çarpık düşünmeye ilişkin gizil güçle dünyaya gelir. Mantıksızlığın gelişim süreci, telkin ve öğretilerle tamamlanmamaktadır. Ellis, insanların kendilerinin mantıklı seçim yapma kapasitelerini geliştirmediklerini, mantıklarını kullanmayarak, kişisel-duygusal rahatsızlıklarını büyük ölçüde kendilerinin yarattığına inanmaktadır. Ayrıca doğuştan mantıksızlık eğilimlerinden dolayı, bu düşüncelerini fark etmeye karşı da direnç gösterme eğilimindedirler (Oğurlu 2006).

İnsanlar mantıksızlığa eğilimli olarak dünyaya gelirler, bununla beraber bu eğilimleri çevreleri tarafından beslenir, özellikle de insanların dış etkenlere en çok yatkın oldukları ilk çocukluk döneminde, etkilendikleri düşünülmektedir. Ancak doğuştan gelen bireysel farklılıklar da kabul edilmelidir. İnsanlarda mantık dışı inançlar, çeşitli nedenlerle şekillenmektedir. **Birincisi**, çocuk özellikle gelecekteki doyumdan daha çok şimdiki doyumda ısrar ettiğinden, iyi düşünememektedir ve gerçek korkularını fantezi korkularından doğru olarak ayırt edememektedir. **İkincisi**, çocuk başka insanların düşüncelerine ve planlarına bağımlıdır. **Üçüncüsü**; anne- babanın, aile üyelerinin mantıksız eğilimleri, önyargıları, batıl inançları vardır ve bunları çocuğa geçirmektedir. **Dördüncüsü**; bu süreç tüm medyanın öğretileri ile yoğunlaşmaktadır. Böylece, birey gelişim sürecinde mantıksız düşüncelerini de artırarak ve mantıksız düşünceleri daha da güçlenerek büyümektedir (Oğurlu 2006). Ellis'e göre insanlar, yaşamlarında kötü bir olay yaşadıklarında, zorlandıklarında, strese maruz kaldıklarında, eğer önemli ölçüde irrasyonel düşüncelere bağlılarsa, ciddi derecede duygusal rahatsızlık yaşayabilmektedirler (Ağır 2007).

Bu akılcı olmayan inançlar çoğunlukla; “Bunlara dayanmam! Bu korkunç bir şey! Böyle bir şey olamaz! Ben değersiz biriyim!” şeklinde ifade edilmektedir.

Mantık dışı inançlar daha çok; olumsuz sonuçları fazlaca abartan, meli, malı şeklinde düşünen, diğerlerini kendinden daha değerli algılayan bireylerde ortaya çıkar (Ağır 2007).

İnsanlar kendilerini koruma, mutlu olma, düşünme, kendini açıklama, sevmeye, diğer insanlarla iletişim kurma, büyüme ve kendini gerçekleştirmeye ilişkin eğilime sahiptir. Ancak insanlar aynı zamanda, kendini yok etmeye, düşünmekten kaçınmaya, ertelemeye, hatalarını sürekli tekrarlamaya, toleranssızlık ve mükemmeliyetçilik geliştirmeye, batıl inançlara, kendini suçlamaya ve gizil güçlerini gerçekleştirmekten kaçınmaya ilişkin eğilime de sahiptir (Altıntaş 2006). Birçok insan, kendilerine zarar verecek inanışlarla kendilerini duygusal olarak rahatsız hissetmeye güçlü bir eğilim duyar. Bu yüzden de iyi bir ruh sağlığına ulaşmayı ve bunu korumayı imkansız hale getirirler (Corey 2001; Altıntaş 2006; Gündüz 2006).

2.3.1. Sık Karşılaşılan Mantık Dışı İnançlar

Ellis (1963) 11 mantık dışı inanç ya da akıldışı düşüncenin olduğunu ifade etmiştir:

- 1) Toplum içinde, herkes tarafından sevilme ve onaylanmalıyım.
- 2) Her zaman başarılı olmalıyım ya da en azından bir ana alanda başarılı olmalıyım.
- 3) Bazı insanlar kötü ve art niyetlidir ve bu nedenle suçlanmayı ve cezayı hak ederler.
- 4) Mutsuzluk, dış etkenlere bağlıdır ve kişinin bu dış etmenleri kontrol etme yeteneği çok azdır.
- 5) Kişinin bugünkü davranışlarının belirleyicisi geçmiş yaşantısıdır. Geçmişte hayatınızı güçlü bir şekilde etkileyen şey/ durum benzer etkilerini ilerde de gösterir.
- 6) İnsan problemlerinin değişmez, kesin ve mükemmel çözümleri vardır. Eğer bunlar bulunamazsa sonuç felakettir.
- 7) Olayların kişinin istediği biçimde olmaması korkunç ve feci bir şeydir.
- 8) Bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen; zihnini bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın.
- 9) Yaşamdaki bazı güçlükler ve kişisel sorumlulukları üstlenmektense, onlardan kaçmak daha kolaydır.
- 10) Bir insan diğer insanlara bağımlı olmalı ve kendisinden daha güçlü, güvenilebilecek

birisine ihtiyaç duymalıdır.

11) Kişi diğer insanların güçlükleri ve problemlerine çok üzülmelidir (Gündüz 2006; Yerlikaya 2006; Ağır 2007; Ortaçkale 2008).

Mantıkdışı inançlar, istekler ve tercihlerden çok; kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin sahip olduğu katı zorunlulukları (-meli, malı'lar) ve talepleri (demands) içermektedir (Çivitci 2006b). Ellis, akılcı olmayan inançları üç grup şeklinde açıklamıştır:

1. Kişinin kendisine ilişkin dayatmacılığı: “Ben, mutlaka her koşul altında ve her zaman en iyiyi (veya en göze çarpan bir şekilde iyiyi) yapmalıyım ve benim için önemli kişilerin onayını (veya mükemmel sevgisini) kazanmalıyım. Eğer bu önemli saygıyı kazanamazsam, bu felaket bir şeydir. Benim kötü, mükemmel olmayan, değersiz bir insan olduğumu gösterir. Bu durumda ben her zaman başarısız olacak, ızdırap çekmeyi hak edeceğim” (Ortaçkale 2008).

Ellis'e göre bu düşünceler; kendinden nefret etme, kaygı, depresyon, intihar, içe dönme/ içe çekilme ve çökkünlük gibi yıkıcı davranışlara yol açar (Ortaçkale 2008).

2. Kişinin diğer insanlara karşı dayatmacı tutumla davranması: “Benim ilişki içinde olduğum veya birlikte olduğum, benim için önemli olan insanlar mutlaka her koşul altında ve her zaman bana kibar, düşünceli ve nazik bir biçimde davranmalı. Eğer böyle davranmazlarsa; bu korkunç bir şeydir ve bu insanlar berbat, kötü ve değersiz insanlardır. Bana her zaman kötü biçimde davranacaklardır. Bu insanlar, iyi yaşamı hak etmezler, bana kötü davrandıkları için şiddetle cezalandırılmalıdırlar” (Ortaçkale 2008).

Ellis, bu düşüncenin şiddetli öfke duygusuna yol açacağını, kişileri kıskançlıkla ve kendine acıyan bir şekilde saldırganlık, kincilik, sevgi bağımlılığı gibi çeşitli yıkıcı davranışlara yönelteceği hipotezini geliştirmiştir (Ortaçkale 2008).

3. Kişinin dünyaya ilişkin dayatmacı tutumu: “Yaşadığım koşullar (çevrem, ekonomik ve politik koşullar) mutlaka, her zaman güvenli, güçlüklerden arınmış olmalı ve çabucak, kolaylıkla hoş hale getirilmelidir. Eğer böyle olmazsa, bu felaket ve dehşet bir durumdur ve ben buna katlanamam. Hiç bir şekilde kendimden hoşnut olamam. Yaşamam olanaksızdır ve hayat yaşamaya değmez” (Ortaçkale 2008).

Ellis (1963), kuramsal görüşlerinin temelini oluşturan 11 mantıkdışı inançtan birisi olan “bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen; zihnini bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın” biçimindeki inancın kaygıya yol açtığını belirtmiştir

(Çivitci 2006a). Öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan sınav kaygısının oluşumunda da bu mantık dışı inanç, esas rolü oynar. Sınavın tehlike yaratan bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli sınav anı ve sınav sonrası olacaklarla (hayal kırıklığı gibi) meşgul edilmesi ve bu konuda endişe duyulması; sınav kaygısının yaşanmasına yol açar.

Sınav kaygısının oluşumunda etkili olan bir diğer mantık dışı inanç da; “her zaman başarılı olmalıyım ya da en azından bir ana alanda başarılı olmalıyım. Olamazsam; değersiz biriyim demektir” (Ortaçkale 2008).

Sık karşılaşılan bu inanç, özellikle bir çok öğrencinin katıldığı sınavlar gibi, yarışmacı ortamlarda yaygındır. Bu inanç, başarısızlık olasılığının yarattığı kaygıyla sıkı şekilde ilişkilidir. Bu inançta kaygının tek nedeni başarısızlık değildir; aynı zamanda başarısızlığın kişilerin tüm benliklerini değersiz yapacağından da kaynaklanır. İnsanın değerlendirmesi yapılırken; başarının çok önemli bir ölçüt olarak alınması, başarısızlığı beklerken yüksek ölçüde kaygıya ve başarısızlıkla karşılaşılnca da çökkünlüğe neden olur (Ortaçkale 2008).

Birey, gerçekte bir çok durumun yeni veya farklı seçeneklerini istediği zaman bulabilir. Bireyin kendini seçeneksiz hissetmesi, gerçekten de en son durumun bu olduğu anlamına gelmektedir. “Bu sınavı kazanmalıyım” şeklindeki bir ifade güzel, motive edici cümle gibi görünse de bunu içten söyleyen bir öğrenci için son derece stres yaratıcı bir durum olabilmektedir. Sonuç olarak sınav kaygısı yaratıp sınavda beklenen başarının çok altında bir başarı gösterebilir, çünkü bu çarpıtmada; başka seçenek yoktur ve gelinen son nokta budur (Ağır 2007).

Traverse ve Dryden’in, (1995) akılcı ve akılcı olmayan inançlarla ilgili açıklamaları şu şekildedir: Akılcı olmayan inançlar, kaygı (anksiyete) gibi benliğe zarar verici duygulara yol açarlar. Anksiyetenin zararlı hali, insanı zayıf düşürmesi, en zararlı hali ise; yapıcı olmamasıdır. Akılcı olmayan inançlar, amaçlarımıza ulaşmamıza ve ilgi alanımızı takip etmemize katkıda bulunmazlar. Mutlak “..... gerekliliklere, olmalılara” takılıp bireyin olumsuz duygulara bürünmesini sağlarlar (Ortaçkale 2008).

2.3.2. Akılcı (Rasyonel) Duygusal Davranış Terapisi

Ellis (1962) tarafından geliştirilen ve bilişsel davranışçı modellerinden biri olan, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational-Emotive Behavior Therapy-REBT); bireyin

yaşadığı duygusal- psikolojik rahatsızlıkların temelinde sahip olduğu mantık dışı inançların yer aldığını ileri sürmektedir (Jones 2000; Şimşek 2003; Çivitci 2005; 2006a; Burger 2006; Çivitci ve Çivitci 2009):

ADDT danışanlara, akılcı olmayan düşüncelere ve kendi kendini yenilgiye uğratan davranışlara nasıl karşı koyacaklarını, kendi kendine yardım becerisi olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yöntemleri nasıl kullanacağını öğretir (Ortaçkale 2008).

Ellis, Bilişsel Terapi başlığı altında toplanan birçok modelin akılcı olmayan inançlarla -işlevsel olmayan düşüncelerle-mücadelede ve bunları çürütmede benzer yolları izlediklerini belirtmektedir. Bu yollar; a) mantıksal olarak, b) görgül olarak ve c) pragmatik olarak mücadele etmeyi içerir. Ellis birçok modelin bu üç yöntemden bir veya ikisini kullandığını ancak ADDT 'nin her üçünü de kullanması ile diğer modellerden ayrıldığını belirtmektedir (Ellis 1993; Kaynak: Ortaçkale 2008).

ADDT insanları, kendilerini koşulsuz kabul etmeye, bilinçli bir biçimde kendi kendileriyle ilgili olmaya, kendine yönelimli olmaya yöneltmektedir. Mahoney bu özellikleri kendini sevme, kendine güvenme ve kişisel özgürlük kavramları ile açıklamaktadır (Mahoney 1995; Kaynak: Ortaçkale 2008)

ADDT modelini de ABCDE basamakları ile açıklamaktadır (Şimşek 2003; Çivitci 2005; 2006a; Burger 2006; Egbochuku ve ark. 2008; Ortaçkale 2008; Çivitci ve Çivitci 2009).

ABCDE basamaklarının daha net anlaşılabilmesi için bir örnek;

A- Olay: “Ailem bana sınav sonuçlarımı beğenmediğini söyledi.”

Çıkarıma: “Ailem, benim işe yaramaz biri olduğumu düşünüyor.”

C- Sonuç: Duygusal sonuç: Kaygı hissediyorum.

Davranışsal sonuç: Kalbim çok hızlı çarpıyor, midem bulanıyor.

B- Akılcı olmayan inanç: “Ailemin beğenisini kazanmalıyım, işe yaramadığımı düşünceleri korkunç olur. İşe yaramadığımı düşünceleri benim değersiz, başarısız bir insan olduğum anlamına gelir. İşe yaramayan biri olduğumu düşüncelerini kaldıramam.” Bu akılcı olmayan inancın ürettiği duygusal ve davranışsal sonuçlar; sorunları çözümlenmekte yararlı değildir. Eğer birey, bu akılcı olmayan inanca tutunmaya ve ona inanmaya devam ederse; işler daha da kötü bir durum alır.

A, ortaya çıkan olayı ve kişide belirli bir duygu uyandıran olayın bir yönünü gösterir. Genellikle bir çıkarımda bulunulur.

B, akılcı ya da akılcı olmayan yerleşik düşünceleri gösterir.

C, A'yla ilgili olarak yerleşik bir düşünceye sahip olmanın duygusal, davranışsal, bilişsel ya da fizyolojik sonuçlarını gösterir.

Bu bakış açısına göre A'lar C'lere neden olmaz, ancak katkıda bulunur. B'ler işin temelidir ancak tek belirleyicisi değildir. A'ya ilişkin akılcı bir düşünceye sahip olunursa, bu sağlıklı duygulara, işlevsel davranışlara ve gerçekçi düşüncelere neden olur. Oysa A'ya ilişkin akılcı olmayan bir düşünceye sahip olunursa, bu sağlıklı olmayan duygulara, işlevsel olmayan davranışlara ve gerçekçi olmayan düşüncelere neden olur (Köroğlu 2009).

D, tartışmayı temsil eder. Bu aşamada; sorular sorarak kişinin akılcı olmayan inançlarını sorgulaması için cesaretlendirilir.

E ise; tartışmanın sonuçlarını temsil eder. Tartışma başarılı olduğunda kişinin C'deki duygu ve eylemleri ile B'deki düşünce biçimini değiştirmesine, ayrıca A'da daha fonksiyonel çıkarımlar yapmasına yardımcı olur (Ağır 2007).

Traverse ve Dryden'e (1995) göre, akılcı olmayan inançlar uzun zaman kullanıldığında; bir felsefe yaratırlar, yaşam tarzı haline gelirler ve bu nedenle onları değiştirmek kolay değildir. Ancak sıkı çalışma ve sürekli uygulama ve terapistin yardımıyla akılcı inançlar elde edilebilmektedir (Ortaçkale 2008).

ADDT terapistleri, danışanların akıl dışı inançlarını tanımlamalarına ve bu inançların yanlış kararlar vermelerine neden olduğunu anlamalarına yardım eder. Bu kolay bir iş değildir. Çoğumuz arkadaşımızın düşüncesinde bir tuhafılık olduğunu anlayabiliriz; ama duygusal sorunu olan kişi bizsek bunu anlamamız daha zordur. Yine de duygusal tepki terapisinin başarısı çok sayıda danışan üzerinde kanıtlanmıştır ve psikoterapide bilişsel yaklaşımların gittikçe daha çok kullanılmasına katkıda bulunmuştur (Burger 2006).

Terapistin en önemli amacı, danışanlara kendi kendileriyle konuşup, olay ve durumları söze dökmelerinin sorunlarının başlıca kaynağı olduğunu anlatmaktır. Terapist cesaret eden ve ikna eden bir tarzla, danışanın geçmişteki ve şimdiki zamandaki mantıksız düşüncelerini şu yollarla ortaya çıkarır:

a. Bunlara bireyin dikkatini çekerek ya da bilincine zorla getirerek,

b. Bunların mutsuzluğuna, sıkıntılarına ne denli neden olduğunu ve mutsuzluğu nasıl sürdürdüğünü göstererek,

c. İçsel cümlelerindeki mantıksız halkaları bireylere göstererek (Şimşek 2003).

Literatürde, akılcı olmayan düşünceler ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan bazıları, mantıkdışı inançlar ile yalnızlık (Kılınç ve Sevim 2005); öğretmenlerde kişisel ve mesleki değişkenler (Gündüz 2006); sürekli kaygı ilişkisi (Çivitci 2006); bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yurtal 1999; Çivitci 2006); problem çözme ve umutsuzluk düzeyleri ilişkisi (Ağır 2007); algılanan sosyal beceri (Çivitci 2009); içsel- dışsal denetim odağı ilişkisi (Çivitci 2007); zorbalık eğilimi (Şahin ve Sarı 2010); ADDT'ye yönelik verilen eğitimler (Bozanoğlu 2005; Çivitci 2005; Oğurlu 2006; Ortaçkale 2008) gibi konuları kapsamaktadır. Ancak literatürde mantık dışı inançlar ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bir değerlendirmenin herhangi bir adımında kişi kendini hazır hissetmiyorsa, yeteneğinden emin değilse ya da en iyi olmak için performansının olmadığını hissederse, gergin endişeli, üzüntülü ya da depresyon duyguları yaşıyorsa; sınav kaygısı var demektir. Bir testte zayıf performans beklentisi olan kaygılı bir kişi, bilişsel yetenekleri hakkında şüphelidir, (testleri yapamayabilirim, kötü yapacağım), diğer kişilerle olumsuz karşılaştırmalar yapar (arkadaşlarımdan tümü bu sınavda benden daha iyi yapabilirler) ve zayıf test performansının sonuçları hakkında olumsuz inançlar geliştirir (eğer arkadaşlarımdan bu testi daha kötü yaparsam, aptal olduğumu düşüneceğim). Bu düşünceler yalnızca bir sınav öncesi değil, aynı zamanda süreç boyunca devam eder (McDonald 2001).

Galassi, Freerson ve Sharer (1981), sınav kaygısının oluşumuna katkısı olan özellikleri ortaya koymak için yaptıkları çalışmada; sınav kaygı düzeyinin en çok (~ % 37) olumsuz düşüncelerden etkilendiğini saptamışlardır (Aslan 2005).

Scwarzer'e (1988) göre sınav kaygısını yaşayanlar ile yaşamayan bireyler arasında doğal olarak farklar vardır. Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını, başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı normalin üzerinde olan bireyler, bu durumları bir tehdit olarak algırlar. Sınavla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir iletişim içerisine girerler. Gerçek dışı ve karamsar bir düşünce tarzını seçerler. Sınav sonucundaki başarısızlık nedeni, sadece ders çalışma sürelerindeki yetersizliğe bağlı olmayıp, olumsuz düşüncelerin kendilerinde yarattığı başa çıkılmaz derecedeki kaygıya bağlıdır (Erözkan 2004).

Yoğun sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, başarısızlık ve yetersizlik üzerine tasarlanmış, mantık dışı içsel konuşmaları vardır. Bunlardan bazıları; “Daldım”, “Kendimi veremiyorum”, “Okuduklarımı anlayamıyorum, aklımda kalmıyor”, “Ben başarısız olacağım”, “Sınıftaki herkes benden daha zeki”, “Kendimi yetersiz ve eksik görüyorum”, “Bu sınavda başarısız olursam not durumumu bir daha asla düzeltemem”, “Sınav sonunda her şey berbat olacak”, “Zaten beceriksizin biriyim” “Evdekilerin yüzüne nasıl bakarım?” gibi olumsuz içsel konuşmalardır. Bu tür olumsuz düşünceler çocuğun dikkatini toplamasını engelleyerek; sınav üzerine yoğunlaşmak yerine başka yönlere dikkat vermesini sağlar. Burada gereksiz bilişsel davranışlara yönelen kişi sınavlara çalışırken ve sınavlarda düşük verim gösterirler (Uşaklı ve Yapıcı 2001).

2.4. Okul Ruh Sağlığı Hemşireliği

Çocuk- ergen sağlığı ve gelişiminde eğitim ve ruh sağlığı birbirlerinden ayrılamaz iki kavramdır. Eğitimin sistematize edildiği bir ortam olarak okullar, ruh sağlığı çalışmalarında özellikli bir yere sahiptir. Koruyucu ruh sağlığı çalışmaları yapabilmek için yeterli donanım ve yaygınlığa sahip olan okul sistemi, çocuk ve ergenlerin ruhsal sorunlarını tanıma, anlama ve müdahale etmede eşsiz öneme sahiptir (Kora ve Yazgan 2007).

Okul tabanlı ruh sağlığı hizmetleri, öğrencilerin duygusal, davranışsal ya da sosyal faaliyetlerini etkilemek üzere okul ortamında uygulanan her türlü program ya da müdahaleye denir. Hizmetler okulda sağlanabildiğinde; klinisyenler ve eğitimciler çocukların hizmet alımını maksimize etme ve dolayısı ile okul başarısını artırma şansına sahip olabilirler (Sipahi 2003). Okul hemşiresi ve öğretmen, sorunları okul içerisinde ilk fark eden ve tanımlayan kişilerdir (Adana 2009).

Psikiyatri hemşireleri; koruyucu ruh sağlığına yönelik eğitim hizmetleri için, ilk ve orta dereceli okullarda, çeşitli sivil toplum örgütlerinde, basın ve medya aracılığıyla toplumun bilgilendirilmesinde rol alır (<http://www.phdernege.org/ph.aspx>).

Psikiyatri hemşireleri, okullarda öğrencilere sınav kaygısına yönelik bilgi ve başatma mekanizmaları hakkında; öğretmenlere ve velilere ise öğrencileri sınava hazırlarken nasıl bir tutum izlemeleri konusunda bilgi vererek, ruh sağlığının korunmasına yönelik hizmet verebilirler

Çocuk ve gençlerin ruh sağlığını bozan etmenlerin başında; çocuk ihmal ve kötüye kullanımları, aile problemleri (ebeveynlerden birinin kaybı, geniş ailede yaşama,

ailede madde kötüye kullanım öyküsünün bulunması) gelmektedir. Bu gibi durumlar ruh sağlığı çalışanları tarafından farkedilmediğinde; artan ergen hamilelikleri, cinsel ilişki ile bulaşan hastalıklar (HIV, Hepatit B-C), madde kullanımı, yasa dışı madde satışı, depresyon, anksiyete, posttravmatik stres bozukluğuna sebep olmaktadır. Ayrıca bu durumlar, okuldan kaçmaların artmasına, akademik başarının düşmesine ve okul bırakmalarına da neden olabilmektedir. Amerika’da okullarda öğrencilerin ruh sağlığını geliştirmek için, okul tabanlı sağlık merkezleri kurulmuştur. Bu merkezler öncelikli olarak, adölesan sağlığı, adölesan gebeliği ve adölesan ebeveynliği konuları ile ilgilenmek için kurulmuşlardır. Bu merkezlerin sayıları da yıllar içinde giderek artış göstermiştir. 1987 yılında, Amerika’da ilk ve ortaokullarda 150 merkez varken; 1990 yılında toplam 32 eyalette 178 merkezin varlığından söz edilmiştir. 1993 yılında 500 den fazla merkezin olduğu; bu oranın 1994 yılında 41 eyalette, 607’ye ulaştığı saptanmıştır. Ek olarak bu merkezlerin, % 46’sının liselerde; % 28’inin ilk, % 16’sının orta düzeydeki okullarda ve % 10’unun diğer okullarda kurulduğu belirtilmiştir (Weist 1997). Ülkemizde okul ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve bu hizmetlerde psikiyatri hemşirelerinin etkin rol alması gerektiği düşünülmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi

Araştırma, ilköğretim 2. kademede (6, 7 ve 8. sınıf) okuyan öğrencilerin mantık dışı inançları ve sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek ve sınav kaygısı ile mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı bir çalışma olarak gerçekleştirildi.

3.2. Araştırma Soruları

1. Ergenlerde mantık dışı inançları etkileyen faktörler nelerdir?
2. Ergenlerde sınav kaygısını etkileyen faktörler nelerdir?
3. Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Kocaeli İli Körfez İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 2009-2010 Eğitim - Öğretim Yılı içerisinde öğrenim gören, ilköğretim 2. kademede kayıtlı olan öğrenciler oluşturdu. Körfez İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü 2008-2009 eğitim öğretim yılı kayıtlarına göre ilçede 29 tane devlete bağlı ilköğretim okulu olduğu ve toplam 6540 öğrencinin eğitim gördüğü belirlendi.

Araştırmada örneklem büyüklüğü % 96 olasılıkla (alfa:0.04), d:0.04 sapma ile olayın görülme sıklığı % 30 kabul (Yıldırım 2008) edilerek $n=N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q$ formülü ile hesaplanarak 468 bulundu. Oluşabilecek veri kayıpları da göz önüne alınarak araştırmada 600 öğrenciye ulaşılması hedeflendi. Formları eksik dolduran öğrencilerin örnekleme dahil edilmemesinden, 557 öğrenci bilgilendirilmiş onamları alınarak, araştırmamızın örneklem büyüklüğünü oluşturdu.

Araştırmanın örnekleme, Kocaeli İli Körfez İlçesi'ndeki ilköğretim okullarını temsil edecek şekilde evrendeki 29 ilköğretim okulundan rasgele belirlenen; Körfez Hedise Evyap İlköğretim Okulu, Uluğbey İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Nuh Çimento İlköğretim Okulu'nda okuyan 6, 7 ve 8. sınıflar araştırmanın örneklemini oluşturdu.

3.4. Araştırmaya Alınma Ölçütleri

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencisi olma,
2. Okula düzenli devam etme,
3. Seviye Belirleme Sınavına girecek olma,
4. Araştırmaya katılmayı kabul etme,
5. Veli izin formunun, veliler tarafından onaylanmış olması,
5. İşitme ve anlama sorunu olmaması.

3.5. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma Kasım 2009-Aralık 2009 tarihleri arasında Kocaeli İli Körfez İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından Körfez Hedise Evyap İlköğretim Okulu, Uluğbey İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Nuh Çimento İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirildi. Tez çalışmasının uygulanabilmesi için gerekli izin yazısı 17.06.2009 tarihinde Kocaeli İli Körfez İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na yazıldı ve 05.10.2009 tarihinde ilgili makamdan onay alındı (B.08.4.MEM.4.41.00.09/510) (EK- 4).

3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından uzman görüşü ve literatür taraması yapılarak hazırlanmış bilgi formu, mantık dışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı ölçeği kullanıldı.

3.6.1. Bilgi Formu (Ek-1)

Katılımcıların bireysel, eğitim ve ailevi özellikleri ile sınav kaygısına ilişkin durumları kapsayan 20 sorudan oluşan Bilgi Formu, araştırmacı tarafından literatür (Öner 1990; Wachelka ve Katz 1999; Cassady 2002; Ergene 2004; Erözkan 2004; Bodas 2005; Çakmak ve ark. 2005 ; Civitci 2006; Gençdoğan 2006; Tümerdem 2007 ; Egbochuku 2008 ; Kabalcı 2008; Tanhan 2008 ; Uluğ ve ark. 2008 ; Yıldırım 2008 ; Yıldırım ve ark. 2008) taraması ve uzman görüşü alınarak (EK- 7) oluşturuldu. Bilgi formunun;

Bireysel ve Eğitim ile ilgili özellikler bölümünde; Cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, ailedeki çocuk sıralamasındaki yeri, kendilerine göre okul başarılarını algılama tutumları ile ilgili sorular,

Ailevi özellikler bölümünde; Aile tipi, eğitim düzeyi, meslekleri, ailenin ekonomik durumu, aile yapısı ile ilgili sorular,

Sınav kaygısına ilişkin durumlar bölümünde; Okul başarısını en çok etkileyen kişi ya da durumlar, sınavlarda ailelerinin tavrı, öğrencilerin sınav kaygısını en çok arttıran kişileri kapsayan sorular yer aldı.

3.6.2. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği) (EMİÖ) (EK-2)

Araştırmada kullanılan EMİÖ, ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin, mantıkdışı inanç düzeylerini ölçmek için Çivitci (2003) tarafından geliştirilmiştir. EMİÖ, üç alt boyutta yer alan toplam 21 olumlu maddeden oluşmaktadır.

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin Alt Ölçekleri:

- 1. Başarı talebi alt ölçeği (8 madde):** “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir”. Birey bu mantık dışı inanca güçlü bir biçimde sahip olduğu zaman kendisini yetersiz, değersiz, kaygılı ve depresif hissetme eğilimindedir. Bu alt ölçek, 8 maddeden (1, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 19) oluşmaktadır.
- 2. Rahatlık talebi alt ölçeği (7 madde):** “Diğer insanlar bana karşı her zaman nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır”. Bu inanca sahip olan birey yoğun olarak öfke, suçluluk, kin ve düşmanlık duyguları yaşama eğilimindedir. Bu alt ölçek, 7 maddeden (5, 8, 9, 14, 17, 20, 21) oluşmaktadır.
- 3. Saygı talebi alt ölçeği (6 madde):** “Yaşadığım şartlar mutlaka düzenli, rahat ve avantajlı olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Aksi halde, bu durum korkunçtur ve ben buna tahammül edemem”. Çoğunlukla bu mantıkdışı inanca sahip olan birey öfke, engellenme, kendine acıma ve depresyon duygularını yaşama eğilimindedir. Bu alt ölçek, 6 maddeden (2, 4, 11, 12, 15, 18) oluşmaktadır.

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nde likert tipi 5'li derecelemeye dayalı seçenekler bulunmaktadır. Bu seçenekler; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Biraz katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde düzenlenmiştir. Ölçek maddeleri 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır ve ölçekten elde edilebilecek puanlar ölçeğin tümü için; 21-105; Başarı Talebi alt ölçeği için; 8-40; Rahatlık Talebi alt ölçeği için; 7-35 ve Saygı Talebi alt ölçeği için; 6-30 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça mantıkdışı inanç düzeyi de yükselmektedir. Ölçek ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanabilir. Ölçek maddeleri tek oturumda ve yaklaşık 15-20 dakikada cevaplandırılabilir. Ölçeğin adının cevaplayıcıların içten ve doğru cevaplama eğilimlerini olumsuz etkilememesi amacıyla, ölçülmek istenen değişkenin gizlenmesi yoluna gidilmiş ve ölçeğin adı "Bireysel Düşünceler Ölçeği" olarak belirlenmiştir. EMİÖ'nün toplam puan ve alt ölçekleri için elde edilen faktör analizi sonuçları, madde- test korelasyonları, uyum ve ayırt edici geçerlik değerleri ile test- tekrar test ve iç tutarlık katsayıları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir (Çivitci 2006b; 2007). Çalışmada, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları, toplam puan için .70, başarı talebi alt ölçeği için .64, rahatlık talebi alt ölçeği için .69 ve saygı talebi alt ölçeği için .57 olarak hesaplandı.

3.6.3. Sınav Kaygısı Ölçeği (SKÖ) (EK- 3)

Hem ortaokul hem de lise öğrencilerine uygulanan Sınav Kaygısı Ölçeği, Baltaş tarafından geliştirilen ve öğrencilerin sınav öncesi, sınav sırasında ve sınav sonrasında sınavdan etkilenme durumlarını ölçer (Baltaş 2009). Ölçek, 50 madde ve yedi alt ölçek içermektedir:

Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Alt Ölçekleri:

1. **Başkalarının onu nasıl gördüğü ile ilgili endişeler (8 madde):** Bu alt ölçekte, başkaların görüşünün öğrenci için önemine ilişkin maddeler (3, 14, 17, 25, 32, 41, 46, 47),
2. **Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişeler (7 madde):** Bu alt ölçekte, sınavın kendisi için önemine ilişkin maddeler (2, 9, 16, 24, 31, 38, 40),
3. **Gelecekle ilgili endişeler (6 madde):** Bu alt ölçekte, öğrencinin gelecekle ilgili endişelerine ait maddeler (1, 8, 15, 23, 30, 49),

4. **Yeterince hazırlanamama ile ilgili endişeler (6 madde):** Bu alt ölçekte, öğrencinin sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin maddeler (6, 11, 18, 26, 33, 42),
5. **Bedensel tepkiler (7 madde):** Bu alt ölçekte, öğrencinin bedensel tepkileri ile ilgili maddeler (5, 12, 19, 27, 34, 39, 43),
6. **Zihinsel tepkiler (10 madde):** Bu alt ölçekte, öğrencinin zihinsel tepkilerine ilişkin maddeler (4, 13, 20, 21, 28, 35, 36, 37, 48, 50)
7. **Genel sınav kaygısı (6 madde):** Bu alt ölçekte, öğrencinin genel sınav kaygısına ilişkin maddeler (7, 10, 22, 29, 44, 45) yer almaktadır (Tekbaş 2009).

Maddelerin cevap seçenekleri doğru-yanlış olarak iki seçenektir. Ölçeğin değerlendirilmesinde doğru cevaba 1, yanlış cevaba 0 puan verilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar ölçeğin tümü için 0-50; başkalarının onu nasıl gördüğü ile ilgili endişeler alt ölçeği için 0-8; kendisini nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler alt ölçeği için 0-7; gelecekle ilgili endişeler alt ölçeği için 0-6; yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler alt ölçeği için 0-6; bedensel tepkiler alt ölçeği için 0-7; zihinsel tepkiler alt ölçeği için 0-10 ve genel sınav kaygısı alt ölçeği için 0-6 arasında değişmektedir. Puanın yüksekliği olumsuz, düşüklüğü ise olumlu durumu ifade etmektedir (Baltaş, 2009). Çalışmada, SKÖ'nün içtutarlılığı için yapılan analizde, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .82$ bulundu. Bu değer Dündar'ın (2008) çalışmasında .86; Albayrak'ın (2006) çalışmasında ise, .88 bulunmuştur (Dündar ve ark. 2008).

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu, 16 uzman görüşü ile yapılan öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek; 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 6'şar öğrenci ile pilot uygulama yapıldıktan sonra, forma son şekli verildi.

Bu araştırmada bilgi toplama işlemi esnasında ilk olarak Kocaeli İli Körfez İlçesi'nde eğitim veren ilköğretim okullarından Körfez Hedise Evyap İlköğretim Okulu, Uluğbey İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Nuh Çimento İlköğretim Okulu'nun 6, 7 ve 8. sınıflarında bulunan öğrenciler üzerinde uygulama yapabilmek için gerekli izinler Körfez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındı. Uygulama yapılacak okulların okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile önceden görüşülerek çalışma hakkında bilgi verildi ve uygulamalar için uygun gün ve saatler ayarlandı.

Uygulamadan önce öğrencilere, araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında gerekli açıklamalar yapıldı, veri toplama araçlarını kendi özelliklerini yansıtacak bir şekilde yanıtlamaları için yönerge okunarak açıklandı. İsim yazmalarının zorunlu olmadığı, isteyen öğrencilere araştırma sonucu hakkında bilgi verilebileceği açıklanarak, cevaplarda samimi olunmasının en doğru sonuca ulaşmayı sağlayacağı ifade edildi. Öğrencilere istemedikleri takdirde formu doldurmayabilecekleri ifade edilerek, bilgilendirilmiş onamları alındı. Uygulama araştırmacı tarafından, uygulama sırasında branş öğretmenlerinden yardım alınarak gerçekleştirildi. Uygulama ortalama bir ders saati (40 dakika) sürdü.

3.8. Verilerin Değerlendirilmesi

Öncelikle veri toplama araçları toplanarak gözden geçirildi, ölçeğin bütün maddelerini tam olarak yanıtlamadıkları ya da yanlış işaretledikleri saptanan 23 öğrenci araştırma kapsamı dışında bırakıldı. Bu işlemler sonrasında, 577 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde araştırma yürütüldü. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 11.0 paket programı kullanılarak bilgisayarda yapıldı. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin programa aktarımı yapıldıktan sonra, veriler üzerinde gerekli işlemler yapıldı.

Verilerin değerlendirilmesinde yüzdeler dağılımlar, Cronbach alpha, ortalamalar, t testi, Mann-Whitney U testi, Npar test, Kruskal-Wallis test, Anova Varyans analizi ve Pearson's korelasyon testi kullanıldı. Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığı cronbach alpha testi ile değerlendirildi. İki grup ortalamaları Independent student t testi, Mann-Whitney U testi, 3 veya daha fazla grup ortalamaları Anova Varyans analizi ile karşılaştırıldı, iki parametrik veri arasındaki ilişki Pearson's korelasyon analizi ile incelendi. Tüm veriler için istatistiksel anlamlılık düzeyi (alpha hata düzeyi %5, güvenilirlik düzeyi %95) $p < 0.05$ olarak alındı.

3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uzun olması katılımcıların cevap verme sürecinde zorlanmalara yol açmıştır.

Öğrencilerin sorulara ve ölçeklere doğru ve samimi yanıt verdikleri varsayılmış, dolayısıyla değerlendirmeler de bu yanıtlar üzerinden yapılmıştır.

Ergenlerde mantık dışı inançları ele alan araştırmaların kısıtlı olması

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular dört bölümde sunuldu.

Birinci bölümde; Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile ilgili bulgular,

İkinci bölümde; Öğrencilerin mantık dışı inançlar ile ilgili özelliklerini gösteren bulgular,

Üçüncü bölümde; Öğrencilerin sınav kaygısı ile ilgili özelliklerini gösteren bulgular,

Dördüncü bölümde; Öğrencilerin sınav kaygısı ve mantık dışı inançlar arasındaki ilişkiye ait özelliklerini gösteren bulgular.

4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan, toplam 577 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin yaş ortalaması 12.99 ± 77 olup, bireysel ve eğitim yaşantısına ait özellikler Tablo 4-1, 4-2, 4-3 ve 4-4 'de gösterilmiştir:

Tablo 4-1: Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinin Dağılımı (n=557)

Özellikler	Sayı	%
Cinsiyet		
Kız	254	45.6
Erkek	303	54.4
Sınıf Düzeyi (yaş ortalaması: 12.99 ± 77)		
6. Sınıf	117	21.0
7. Sınıf	221	39.7
8. Sınıf	219	39.3
Kardeş Sayısı		
Tek Çocuk	43	7.7
2 Kardeş	240	43.1
3 Kardeş	176	31.6
4 ve Üzeri Kardeş	98	17.6
Kaçıncı Çocuk Olduğu		
İlk Çocuk	234	42.0
Ortanca Çocuk	126	22.6
Son Çocuk	197	35.4

Tablo 4-1: (Devam) Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinin Dağılımı (n=557)

Özellikler	Sayı	%
Annenin Eğitim Durumu		
Eğitimi Yok	58	10.4
İlköğretim	369	66.3
Lise	107	19.2
Üniversite	23	4.1
Babanın Eğitim Durumu		
Eğitimi Yok	30	5.4
İlköğretim	266	47.7
Lise	186	33.4
Üniversite	75	13.5
Annenin Çalışma Durumu		
Çalışmıyor	500	89.8
Çalışıyor	57	10.2
Babanın Çalışma Durumu		
Çalışmıyor	30	5.4
Çalışıyor	527	94.6
Aile Tipi		
Çekirdek Aile	472	84.8
Geniş Aile	67	12.0
Parçalanmış Aile	18	3.2
Ailenin Ekonomik Durumu		
Kötü	30	5.4
Orta	193	34.7
İyi	287	51.5
Çok İyi	47	8.4
Aile Yapısı		
Demokratik Aile	381	68.4
Katı Kuralcı Aile	30	5.4
Aşırı Koruyucu Aile	44	7.9
Mükemmelliyetçi Aile	102	18.3

Öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin verilerin incelendiği tablo 4-1'de; öğrencilerin (n=577) % 54.4'ünün erkek ve % 45.6'sının kız olduğu belirlendi.

Öğrencilerin yaş ortalaması 12.99 ± 77 olup, % 39.7'si 7. sınıf, % 39.3'ü 8. sınıf ve % 21.0'ı ise 6. sınıf öğrencisidir. Kardeş sayılarına bakıldığında, % 43.1'inin 2 kardeşe, % 31.6'sının 3 kardeşe, % 17.6'sının 4 ve üzeri kardeşe sahip olduğu; % 7.7'sinin ise tek çocuk olduğu saptandı.

Öğrencilerin ailedeki çocuk sıralamasındaki yeri sorulduğunda; % 42.0'ının ilk çocuk, % 35.4'ünün son çocuk ve % 22.6'sının ise ortanca çocuk olduğu cevabını verdi.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında; % 66.3'ü ilköğretim, % 19.2'si lise, % 4.1'i üniversite mezunu olup; % 10.4'ü ise herhangi bir eğitim-öğretim kurumundan mezun olamadığı görüldü. Yine öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında; % 47.7'si ilköğretim, % 33.4'ü lise, % 13.5'i üniversite mezunu ve % 5.4'ünün ise herhangi bir eğitim-öğretim kurumundan mezun olmadığı görüldü.

Öğrencilerin annelerinin % 89.8'i ve babalarının % 5.4'ü ev dışında herhangi bir kuruma bağlı çalışmazken; annelerin % 10.2'si ve babaların % 94.6'sının ise çalıştığı görüldü. Öğrencilerin aile tipleri sorulduğunda % 84.8'i çekirdek, % 12.0'ı geniş ve % 3.2'si ise parçalanmış aile olduğu belirlendi.

Öğrencilere ailelerinin ekonomik durumları sorulduğunda, % 51.5'i iyi, % 34.7'si orta, % 8.4'ü çok iyi ve % 5.4'ü kötü olduğu cevabını verdi. Öğrencilerin % 68.4'ü demokratik aile, % 18.3'ü mükemmeliyetçi aile, % 7.9'u aşırı koruyucu aile ve % 5.4'ü katı kuralcı aile yapısına sahip olduğu belirlendi.

Tablo 4-2: Okul Hayatını Etkileyen Etmenlerin Dağılımı (n: 557)

Okul Başarısı ve Etkileyen Etmenler	Sayı	%
Okul Başarısı		
Çok İyi	124	22.3
İyi	269	48.3
Orta	150	26.9
Kötü	14	2.5
Okul Başarısını En Çok Etkileyen Kişi/Durumlar		
Arkadaşları ile ilişkileri	407	73.1
Öğretmenleri ile ilişkileri	400	71.8
Ailenin tutumu	365	65.5
Dersler	408	73.2
Sınavlar	441	79.2

* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 4-2’de öğrencilerin başarı durumu ve okul hayatını etkileyen etmenler incelendiğinde; öğrencilerin % 48.3’ünün başarılarını iyi, % 26.9’unun orta, % 22.3’ünün çok iyi, % 2.5’inin ise kötü olarak değerlendirdiği görüldü. Okul hayatını en çok etkileyen kişi ve durumlara bakıldığında, % 79.2’si sınavlardan, % 73.2’si derslerden, % 73.1’i arkadaşları ile ilişkilerinden, % 71.8’i öğretmenleri ile ilişkilerinden ve % 65.5’i ailelerinin tutumlarından etkilendiği belirlendi.

4-3: Öğrenciler Sınavlardan Kötü Not Aldığında Anne-Babalarının Tavırlarının Dağılımı (n: 557)

Tavırlar	Sayı	%
Davranışlarında Değişiklik Olmaz		
Evet	101	18.1
Hayır	456	81.9
Yakın Arkadaşının Notunu Sorma		
Evet	234	42.0
Hayır	323	58.0
Sınıfın En Çalışkanının Notunu Sorma		
Evet	168	30.2
Hayır	389	69.8
Çok Kızma/Azarlama		
Evet	87	15.6
Hayır	470	84.4
Cezalar Verme		
Evet	59	10.6
Hayır	498	89.4
Bir Dahakine İyi Çalış, Düzeltirsin		
Deme		
Evet	116	20.8
Hayır	441	79.2
Çok Üzülme		
Evet	7	1.3
Hayır	550	98.7
Öğüt Verme		
Hiçbir Zaman	10	1.8
Nadiren	33	5.9
Bazen	109	19.6
Sıklıkla	196	35.2
Her Zaman	209	37.5
Anne-Babanın Geleceğin Sınavlara		
Bağlı Olduğunu Söyleme Durumu		
Hiçbir Zaman	12	2.2
Nadiren	25	4.5
Bazen	110	19.7
Sıklıkla	185	33.2
Her Zaman	225	40.4

Öğrencilerin sınavlardan kötü not aldığında anne-babalarının tavırlarının incelendiği Tablo 4-3’de; % 18.1’inin davranışlarında herhangi bir değişiklik olmazken, % 42.0’inin öğrencilerin yakın arkadaşlarının notlarını sordukları, % 30.2’sinin sınıfın en çalışkanının notunu sordukları, % 15.6’sının çok kızıp/azarladıkları, % 10.6’sının cezalar verdiği, % 20.8’inin “iyi çalış, düzeltirsin” dediği, % 1.3’ünün de çok üzülükleri saptandı.

Anne-babanız ne sıklıkta öğüt verir sorusuna; öğrencilerin % 37.5’i her zaman, % 35.2’si sıklıkla, % 19.6’sı bazen, % 5.9’u nadiren, %1.8’i hiçbir zaman yanıtını verdi. Yine anne-babaların geleceğin sınavlara bağlı olma durumunu öğrencilere ne sıklıkta söyledikleri sorusuna % 40.4’ü her zaman, % 33.2’si sıklıkla, % 19.7’si bazen, % 4.5’u nadiren söyledikleri; % 2.2’si ise hiçbir zaman söylemedikleri belirlendi.

4-4: Öğrenciler Sınava Çalışırken Olumsuz Düşüncelere Kapılma Durumu (n: 557)

Özellik	Sayı	%
Sınava Çalışırken Olumsuz Düşüncelere Kapılma Durumu		
Hiçbir Zaman	37	6.6
Nadiren	140	25.1
Bazen	221	39.7
Sıklıkla	102	18.3
Her Zaman	57	10.2

Tablo 4-4’de, öğrencilerin sınava çalışırken olumsuz düşüncelere kapılma durumuna bakıldığında; % 39.7’si bazen, % 25.1’i nadiren, % 18.3’ü sıklıkla, % 10.2’si her zaman, % 6.6’sı ise hiçbir zaman yanıtını verdi.

4.2. Öğrencilerin Mantıkdışı İnançları İle İlgili Özellikleri

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin mantık dışı inançları ile ilgili özellikler Tablo 4-5, 4-6, 4-7, 4-8, 4-9'de sunulacaktır:

4-5: Öğrencilerin Mantıkdışı İnanç Puan Ortalamaları (n: 557)

Ölçekler	Minimum	Maximum	Ortalama	S. Sapma
<i>MDİ Alt boyutları</i>				
Başarı Talebi	8.00	40.00	24.01	6.13
Rahatlık Talebi	7.00	34.00	16.51	5.76
Saygı Talebi	9.00	30.00	25.42	4.01
Mantıkdışı İnançlar (Toplam)	38.00	103.00	65.94	10.82

Tablo 4-5'de öğrencilerin mantık dışı inanç ölçeğinin toplam puan ortalamasının 65.94 ± 10.82 olduğu belirlendi. MİÖ başarı talebi alt ölçeği puan ortalaması, 24.01 ± 6.13 , rahatlık talebi alt boyutu puan ortalaması 16.51 ± 5.76 , saygı talebi alt boyutu puan ortalamasının ise 25.42 ± 4.01 olduğu belirlendi.

4-6: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	MİÖ Alt Boyutları			
		Mantıkdışı İnançlar	Başarı Talebi	Rahatlık Talebi	Saygı Talebi
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Cinsiyet					
Kız	254	65.43 ± 10.35	23.61 ± 6.05	15.84 ± 5.54	25.98 ± 3.52
Erkek	303	66.38 ± 11.19	24.35 ± 6.18	17.07 ± 5.88	24.96 ± 4.34
<i>t</i> *		1.034	1.420	2.519	3.051
<i>p</i>		.302	.156	.012	.002
Sınıf Düzeyi					
6.Sınıf ^a	117	62.19 ± 9.46	23.18 ± 5.63	14.25 ± 5.24	24.76 ± 3.96
7.Sınıf ^b	221	67.29 ± 11.04	25.01 ± 6.34	17.02 ± 5.84	25.26 ± 4.06
8.Sınıf ^c	219	66.59 ± 10.85	23.45 ± 6.05	17.20 ± 5.66	25.94 ± 3.95
<i>F</i> **		9.433	4.988	11.904	3.623
<i>p</i>		.000	.007	.000	.027
		a < b,c	b > a,c	a < b,c	a < c
Kaçıncı Çocuk Olduğu					
İlk Çocuk	234	66.44 ± 10.85	24.29 ± 6.30	16.59 ± 5.83	25.56 ± 3.63
Ortanca Çocuk	126	64.94 ± 10.09	23.38 ± 5.05	16.60 ± 5.53	24.97 ± 4.10
Son Çocuk	197	65.99 ± 11.22	24.09 ± 6.54	16.35 ± 5.84	25.55 ± 4.38
<i>F</i> **		.782	.919	.112	1.048
<i>p</i>		.458	.400	.894	.351
Okul Başarısı					
Çok İyi ^a	124	66.27 ± 10.90	24.18 ± 6.76	15.88 ± 5.86	26.21 ± 3.71
İyi ^b	269	65.33 ± 11.00	23.74 ± 6.11	16.30 ± 5.80	25.30 ± 4.06
Orta ^c	150	65.81 ± 10.09	23.88 ± 5.35	16.95 ± 5.43	24.97 ± 4.19
Kötü ^d	14	76.21 ± 9.60	29.29 ± 6.72	21.29 ± 5.30	25.64 ± 3.15
<i>KW</i> ***		12.907	8.844	13.061	7.218
<i>p</i>		.005	.031	.005	.065
		d>a,b,c	d>a,b,c	d>a,b,c	

* Bağımsız gruplarda t testi

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

*** Kruskal Wallis analizi

Tablo 4-6’de öğrencilerin **cinsiyetine** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalaması karşılaştırıldığında Mİ toplam puanı ve başarı boyutunun puan ortalamaları arasında fark olmadığı ($p>.05$); rahatlık ve saygı talebi boyutunun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptandı ($p<.05$).

Erkek öğrencilerin rahatlık talebi puan ortalaması kız öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek iken, saygı talebi boyutunda ise kızların puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulundu.

Öğrencilerin **sınıf düzeyine** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalaması karşılaştırıldığında, gruplar arasında hem toplam puan hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptandı ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey ileri analizinde gruplar ikili olarak karşılaştırıldığında;

Altıncı sınıf öğrencilerinin **mantıkdışı inançlar toplam puan** ve **rahatlık talebi** boyutunun puan ortalamalarının hem yedinci sınıflardan (Mİ toplam $p: .000$, rahatlık talebi $p: .000$) hem de sekizinci sınıflardan (sırasıyla $p: .001$, $p: .000$) anlamlı olarak daha düşük olduğu, yedi ve sekizinci sınıflar arasında ise fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Mİ ölçeğinin **başarı talebi** boyutunun puanlarında ise yedinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının hem altıncı sınıflardan ($p: .024$) hem de sekizinci sınıflardan ($p: .020$) istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu, altı ve sekizinci sınıflar arasında fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

MI ölçeğinin **saygı talebi** boyutunun puanlarında ise altıncı sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının sekizinci sınıflardan anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p: .027$), diğer ikili gruplar arasında fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Öğrencilerin evdeki **çocuk sıralamasına** göre mantıkdışı inançlar (MI) ve alt boyutlarının puan ortalaması karşılaştırıldığında; ilk, ortanca ve son çocuk gruplarının hem toplam puan hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Tablo 4- 6'de öğrencilerin **başarı durumuna** göre mantıkdışı inanç ölçeği ve altboyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında; grupların saygı talebi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), mantıkdışı inanç toplam puanı ve iki alt boyutu olan başarı ve rahatlık talebi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptandı ($p<.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan ileri analizde gruplar ikili olarak karşılaştırıldı.

İleri analiz sonucunda; başarı durumu kötü olan öğrenci grubunun mantıkdışı inanç toplam puan ortalamaları diğer gruplardan (başarı durumu çok iyi, iyi ve orta olanlardan) anlamlı olarak daha yüksek bulundu (sırasıyla $p: .002$, $p: .001$, $p: .001$). Başarı ve rahatlık talebi boyutunda da başarı durumu kötü olan öğrencilerin puan ortalamaları başarı durumu çok iyi, iyi ve orta düzeyde olanlardan anlamlı olarak daha yüksek bulundu (sırasıyla başarı talebi için; $p: .014$, $p: .003$, $p: .004$, rahatlık talebi için; $p: .001$, $p: .003$, $p: .008$). Diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>.05$).

Tablo 4-7: Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamaları			
		İnançlar Toplam Puanı	Başarı Talebi	MİÖ Alt Boyutları	
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	Rahatlık Talebi	Saygı Talebi
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Annenin Eğitim Durumu					
Eğitimi Yok	58	65.79 ± 10.55	24.16 ± 6.19	15.95 ± 5.97	25.69 ± 3.64
İlköğretim	369	65.60 ± 11.30	24.07 ± 6.17	16.31 ± 5.75	25.23 ± 4.23
Lise	107	67.21 ± 9.60	23.77 ± 6.28	17.32 ± 5.78	26.12 ± 3.45
Üniversite	23	65.87 ± 8.76	23.96 ± 4.85	17.30 ± 5.13	24.61 ± 3.54
<i>KW***</i>		.2312	.241	3.574	4.826
<i>p</i>		.510	.971	.311	.185
Babanın Eğitim Durumu					
Eğitimi Yok	30	67.20 ± 13.13	24.30 ± 7.12	17.17 ± 6.45	25.73 ± 3.67
İlköğretim	266	65.67 ± 11.04	24.22 ± 6.32	16.17 ± 5.82	25.29 ± 4.17
Lise	186	65.84 ± 10.08	23.75 ± 5.62	16.51 ± 5.42	25.59 ± 4.02
Üniversite	75	66.64 ± 10.93	23.83 ± 6.34	17.45 ± 6.02	25.36 ± 3.60
<i>F**</i>		.298	.260	1.120	.272
<i>p</i>		.827	.854	.340	.846
Annenin Çalışma Durumu					
Çalışmıyor	500	65.88 ± 10.87	24.02 ± 6.14	16.40 ± 5.75	25.46 ± 3.99
Çalışıyor	57	66.46 ± 10.38	23.93 ± 6.04	17.46 ± 5.80	25.07 ± 4.24
<i>t*</i>		.378	.107	1.316	.701
<i>p</i>		.705	.914	.189	.483
Babanın Çalışma Durumu					
Çalışmıyor	30	65.47 ± 9.81	24.87 ± 6.70	14.93 ± 4.76	25.67 ± 3.44
Çalışıyor	527	65.97 ± 10.88	23.96 ± 6.10	16.60 ± 5.80	25.41 ± 4.05
<i>t*</i>		.248	.784	1.541	.341
<i>p</i>		.805	.433	.124	.734

* Bağımsız gruplarda t testi

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

*** Kruskal Wallis analizi

Tablo 4-7: (Devam) Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Mantıkdışı		MİÖ Alt Boyutları	
		İnançlar	Başarı	Rahatlık Talebi	Saygı
		Toplam Puanı	Talebi		Talebi
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Aile Tipi					
Çekirdek Aile	472	65.76 ± 10.59	23.82 ± 6.05	16.42 ± 5.65	25.52 ± 3.97
Geniş Aile	67	66.61 ± 12.17	24.87 ± 6.36	16.85 ± 6.27	24.90 ± 4.34
Parçalanmış Aile	18	68.11 ± 11.73	25.78 ± 7.01	17.56 ± 6.58	24.78 ± 4.02
<i>KW***</i>		.877	2.739	.643	1.721
<i>p</i>		.645	.254	.725	.423
Ailenin Ekonomik Durumu					
Kötü ^a	30	65.70 ± 13.14	25.97 ± 6.97	16.03 ± 6.10	23.70 ± 4.74
Orta ^b	193	66.03 ± 10.73	24.44 ± 6.26	16.70 ± 5.36	24.89 ± 4.33
İyi ^c	287	65.66 ± 10.33	23.51 ± 5.83	16.33 ± 5.94	25.82 ± 3.74
Çok İyi ^d	47	67.47 ± 12.57	24.06 ± 6.59	17.09 ± 6.08	26.32 ± 3.24
<i>F**</i>		.386	1.979	.386	4.759
<i>p</i>		.763	.116	.763	.003
					<i>a<c,d</i>
Aile Yapısı					
Demokratik Aile ^a	381	65.11 ± 10.94	23.59 ± 6.13	16.08 ± 5.80	25.44 ± 3.92
Katı Kuralcı Aile ^b	30	70.60 ± 10.15	27.17 ± 5.57	19.40 ± 5.72	24.03 ± 4.48
Aşırı Koriyucu A. ^c	44	66.70 ± 10.11	24.27 ± 5.75	17.14 ± 5.64	25.30 ± 4.02
Mükemmelliyetçi A ^d	102	67.35 ± 10.47	24.57 ± 6.21	16.97 ± 5.41	25.81 ± 4.17
<i>F**</i>		3.298	3.623	3.669	1.543
<i>p</i>		.020	.013	.012	.202
		a<b	a<b	a<b	

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

*** Kruskal Wallis analizi

Tablo 4-7'de öğrencilerin **annelerinin eğitim durumlarına** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **babalarının eğitim durumlarına** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam puan hem de

üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **annelerinin çalışma durumlarına** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, annesi çalışan ve çalışmayan grupların hem toplam puan hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **babalarının çalışma durumlarına** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, babası çalışan ve çalışmayan grupların hem toplam puan hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulundu ($p>.05$).

Öğrencilerin **aile tipine** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam puan hem de üç alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **ailelerinin ekonomik durumlarına** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların Mİ toplam ölçek ve iki alt boyutun (başarı ve rahatlık talebi) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), ancak saygı talebi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptandı ($p<.05$).

Saygı talebi boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey ileri analizinde; ekonomik durumu kötü olan grupların puan ortalamasının ekonomik durumu iyi ve çok iyi olanlardan (sırasıyla $p: .029$, $p: .026$) anlamlı olarak daha düşük olduğu, diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Öğrencilerin **aile yapısına (tutumlarına)** göre mantıkdışı inançlar (Mİ) ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların Mİ toplam ile başarı ve rahatlık talebi alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<.05$), saygı talebi puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı saptandı ($p<.05$).

Mİ toplam, başarı ve rahatlık boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ileri analizde (Tukey); demokratik aile yapısına sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları katı kuralcı aile yapısına sahip olanlardan anlamlı olarak daha düşük bulundu (Mİ toplam $p: .037$, başarı talebi $p: .011$, rahatlık talebi $p: .012$). Diğer ikili gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmadı ($p>.05$).

4-8: Öğrencilerin Ailelerinin Tavırlarına Göre Mantıkdışı İnanç Ölçeği ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Tavırlar	Sayı	Mantıkdışı		MİÖ Alt Boyutları	
		İnançlar	Başarı	Rahatlık Talebi	Saygı
		Toplam Puanı	Talebi		Talebi
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Anne-Baba Ne					
Sıklıkta Öğüt Verir					
Hiç/Nadiren ^a	43	61.40 ± 8.94	21.42 ± 5.72	15.81 ± 5.67	24.16 ± 4.80
Bazen ^b	109	65.23 ± 10.75	23.78 ± 6.19	16.29 ± 5.34	25.16 ± 3.89
Sıklıkla ^c	196	66.23 ± 10.79	23.74 ± 5.98	16.65 ± 5.73	25.84 ± 3.59
Her Zaman ^d	209	66.98 ± 11.04	24.92 ± 6.17	16.63 ± 6.03	25.43 ± 4.24
<i>F**</i>		3.420	4.344	.326	2.300
<i>p</i>		.017	.005	.807	.076
		<i>a < c,d</i>	<i>a < d</i>		
Geleceğin					
Sınavlara Bağlı					
Olma Durumu					
Hiç/Nadiren ^a	37	59.97 ± 11.01	20.46 ± 5.69	15.19 ± 5.88	24.32 ± 4.54
Bazen ^b	110	64.65 ± 11.09	23.26 ± 6.50	16.03 ± 4.98	25.36 ± 3.97
Sıklıkla ^c	185	66.11 ± 10.88	23.68 ± 5.62	16.97 ± 5.94	25.46 ± 3.92
Her Zaman ^d	225	67.41 ± 10.24	25.24 ± 6.13	16.57 ± 5.92	25.60 ± 4.02
<i>F**</i>		5.828	8.163	1.318	1.090
<i>p</i>		.001	.000	.268	.353
		<i>a < c,d</i>	<i>a < c</i>		
			<i>a,b,c < d</i>		

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

Tablo 4-8'da öğrencilerin **anne-babalarının öğüt verme durumuna** göre mantıkdışı inanç ölçeği ve altboyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında; grupların toplam ve başarı talebi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p < .05$), rahatlık ve saygı talebi puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) saptandı.

Mİ ölçeği toplam puan ortalamaları ve başarı talebi puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tukey ileri analizinde gruplar ikili olarak karşılaştırıldı. Öğrenci ifadelerine göre anne-babası hiç öğüt vermeyen ya da nadiren öğüt veren öğrencilerin mantıkdışı inançlar toplam

puan ortalaması hem anne-babası sıklıkla öğüt veren ($p: .038$) hemde anne-babası herzaman öğüt veren öğrencilerden ($p: .011$) anlamlı olarak daha düşük bulundu. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>.05$). Başarı talebi alt boyutunda ise anne-babası hiç/nadiren öğüt veren öğrencilerin puan ortalaması anne-babasının herzaman öğüt verdiğini ifade eden öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük bulundu ($p: .003$), diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>.05$).

Anne-babaların çocuklarının geleceğinin sınavlara bağlı olduğunu söyleme durumuna göre mantıkdışı inanç ölçeği ve altboyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında; grupların toplam ve başarı talebi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<.05$), rahatlık ve saygı talebi puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Mİ ölçeği toplam puan ortalamaları ve başarı talebi puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tukey ileri analizinde, anne-babası geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu söylemeyen ya da nadiren söyleyen öğrenci grubunun mantıkdışı inançlar toplam puan ortalaması hem sıklıkla söyleyen ($p: .008$) hem de herzaman söyleyen ($p: .001$) öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük bulundu. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>.05$).

Başarı talebi alt boyutunda ise anne-babası geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu herzaman söyleyen öğrencilerin puan ortalamaları diğer gruplardan (hiç/nadiren söyleyen, bazen söyleyen ve sıklıkla söyleyenlerden) anlamlı olarak daha yüksek bulundu (sırasıyla $p: .000$, $p: .026$, $p: .046$). Ayrıca anne-babaları geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu sıklıkla söyleyenlerin puan ortalaması hiç/nadiren söyleyenlerden daha yüksek bulundu. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>.05$).

Tablo 4-9: Öğrencilerin Sınava Çalışırken Olumsuz Düşüncelere Kapılma Durumu (n: 557)

Özellik	Sayı	Mantıkdışı		MİÖ Alt Boyutları	
		Inançlar Ölçeği	Başarı	Rahatlık Talebi	Saygı
		Toplam Puanı	Talebi		Talebi
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Sınava Çalışırken					
Olumsuz					
Düşüncelere					
Kapılma Durumu					
Hiçbir Zaman ^a	37	62.76 ± 13.71	21.68 ± 7.86	16.46 ± 6.87	24.62 ± 5.11
Nadiren ^b	140	63.66 ± 9.93	22.60 ± 6.05	15.70 ± 5.54	25.36 ± 3.96
Bazen ^c	221	65.62 ± 10.59	24.47 ± 5.86	16.06 ± 5.72	25.09 ± 3.89
Sıklıkla ^d	102	67.95 ± 9.79	25.03 ± 5.69	17.25 ± 5.02	25.67 ± 3.79
Her Zaman ^e	57	71.26 ± 11.25	25.40 ± 5.97	18.89 ± 6.25	26.96 ± 3.94
<i>F**</i>		7.034	5.094	3.984	2.995
<i>P</i>		.000	.000	.003	.018
		a,b,c < e	a<d,e	b,c < e	a,c,d<e
		b<d	b<c,d,e		

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

Tablo 4-9’de **öğrencilerin sınava çalışırken olumsuz düşüncelere kapılma durumuna** göre mantıkdışı inanç ölçeği ve üç altboyutunun puan ortalamaları karşılaştırıldığında; grupların tüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptandı ($p < .05$). Puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tukey ileri analizinde;

Mantıkdışı inançlar toplam puanında, sınava çalışırken olumsuz düşüncelere her zaman kapılan öğrencilerin puan ortalamaları hiçbir zaman kapılmayan ($p: .001$), nadiren ($p: .000$) ve bazen ($p: .003$) olumsuz düşüncelere kapılan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulundu. Ayrıca sınava çalışırken olumsuz düşüncelere sıklıkla kapılan öğrencilerin puan ortalamaları nadiren kapılanlardan anlamlı olarak daha yüksek bulundu ($p: .016$). Diğer ikili grupların mantıkdışı inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmadı ($p > .05$).

Başarı talebi alt boyutunda, sınava çalışırken hiç bir zaman olumsuz düşüncelere kapılmayan öğrencilerin puan ortalamaları sıklıkla ($p: .032$) ve her zaman

olumsuz düşüncelere kapılanlarınkinden (p: .030) anlamlı olarak daha düşük, nadiren olumsuz düşüncelere kapılan öğrencilerin puan ortalamaları da bazen, (p: .035) sıklıkla, (p: .018) ve her zaman (p: .027) kapılanlarınkinden anlamlı olarak daha düşük bulundu. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmadı (p>.05).

Rahatlık talebi boyutunda, sınava çalışırken her zaman olumsuz düşüncelere kapılan öğrencilerin puan ortalamaları nadiren (p: .004) ve bazen kapılanlarınkinden (p: .008) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmadı (p>.05).

Saygı talebi boyutunda ise, sınava çalışırken her zaman olumsuz düşüncelere kapılan öğrencilerin puan ortalamaları hiçbir zaman kapılmayan (p: .044), bazen (p: .014) ve sıklıkla kapılanlarınkinden (p: .044) anlamlı olarak daha yüksek bulundu. Diğer ikili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadı (p>.05).

4.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle İlgili Özellikleri

Bu bölümde, öğrencilerin sınav kaygısına ait özellikleri Tablo 4-10, 4-11, 4-12, 4-13, 4-14, 4-15’de sunulmaktadır:

4-10: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puan Ortalamaları (n: 557)

Sınav Kaygısı Ölçeği	Minimum	Maximum	Ortalama	S. Sapma
<i>Alt Boyutları</i>				
Başkalarının Görüşü	1.00	8.00	4.85	1.67
Kendi Görüşü	.00	7.00	4.00	1.55
Gelecekle İlgili Endişeler	.00	6.00	4.09	1.31
Hazırlanmakla İlgili Endişeler	.00	6.00	3.29	1.44
Bedensel Tepkiler	.00	7.00	3.73	1.81
Zihinsel Tepkiler	1.00	10.00	6.65	1.94
Genel Sınav Kaygısı	.00	6.00	3.71	1.36
Sınav Kaygısı Toplam Puanı	7.00	50.00	30.33	7.39

Tablo 4-10’da öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği toplam puan ortalaması 30.33 ± 7.39 olduğu belirlendi. Başkalarının görüşü ile ilgili alt boyutu puan ortalaması 4.85 ± 1.67 , kendi görüşü ile ilgili alt boyutu puan ortalaması 4.00 ± 1.55 , gelecekle ilgili endişeler alt boyutu puan ortalaması 4.09 ± 1.31 , hazırlanmakla ilgili endişeler alt boyutu ortalaması 3.29 ± 1.44 , bedensel tepkiler alt boyutu ortalaması 3.73 ± 1.81 , zihinsel tepkiler alt boyutu puan ortalaması 6.65 ± 1.94 , öğrenciler genel sınav kaygısı alt boyutu puan ortalamasının da 3.71 ± 1.36 olduğu belirlendi.

4-11: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Kaygı Durumlarının Dağılımı (n:557)

Sınav Kaygısı Ölçeği	Sayı	%
Alt Boyutları		
Başkalarının Görüşü		
Kaygı Yüksek Değil	114	20.5
Kaygı Yüksek	443	79.5
Kendi Görüşü		
Kaygı Yüksek Değil	206	37.0
Kaygı Yüksek	351	63.0
Gelecekle ilgili Endişeler		
Kaygı Yüksek Değil	68	12.2
Kaygı Yüksek	489	87.8
Hazırlanmakla ilgili Endişeler		
Kaygı Yüksek Değil	166	29.8
Kaygı Yüksek	391	70.2
Bedensel Tepkiler		
Kaygı Yüksek Değil	248	44.5
Kaygı Yüksek	309	55.5
Zihinsel Tepkiler		
Kaygı Yüksek Değil	39	7.0
Kaygı Yüksek	518	93.0
Genel Sınav Kaygısı		
Kaygı Yüksek Değil	104	18.7
Kaygı Yüksek	453	81.3
Toplam	577	100.0

Tablo 4-11’de sınav kaygısı ölçeğinin alt boyutlarına göre kaygı durumlarının dağılımına bakıldığında; tüm alt boyutlarda başkalarının görüşü (n:489, % 79.5), kendi görüşü (n:351, % 63), gelecekle ilgili endişeler (n:489, % 87.8), hazırlanmakla ilgili endişeler (n:391, % 70.2), bedensel tepkiler (n:309, % 55.5), zihinsel tepkiler (n:518, % 93) ve genel sınav kaygısı (n:453, % 81.3) düzeyinin yüksek olduğu saptandı.

4-12: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Sınav Kaygısı Toplam Puanı $\bar{x} \pm SS$	Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları			Hazırlanmakla İlgili Endişeler $\bar{x} \pm SS$	Bedensel Tepkiler $\bar{x} \pm SS$	Zihinsel Tepkiler $\bar{x} \pm SS$	Genel Sınav Kaygısı $\bar{x} \pm SS$
			Başkalarının Görüşü $\bar{x} \pm SS$	Kendi Görüşü $\bar{x} \pm SS$	Gelecekle İlgili Endişeler $\bar{x} \pm SS$				
Cinsiyet									
Kız	254	30.50 ± 7.84	4.78 ± 1.68	3.85 ± 1.59	4.07 ± 1.35	3.37 ± 1.51	3.86 ± 1.90	6.75 ± 1.97	3.80 ± 1.37
Erkek	303	30.18 ± 7.01	4.91 ± 1.67	4.12 ± 1.51	4.11 ± 1.28	3.22 ± 1.37	3.62 ± 1.73	6.57 ± 1.92	3.63 ± 1.35
<i>t*</i>		.495	.621	1.986	.370	1.267	1.570	1.071	1.492
<i>p</i>		.918	.359	.048	.712	.206	.117	.285	.136
Sınıf Düzeyi									
6.Sınıf ^a	117	26.99 ± 8.20	4.47 ± 1.78	3.73 ± 1.56	3.69 ± 1.45	2.55 ± 1.41	3.28 ± 1.91	6.00 ± 2.11	3.27 ± 1.39
7.Sınıf ^b	221	30.91 ± 6.74	4.99 ± 1.60	4.07 ± 1.57	4.08 ± 1.30	3.42 ± 1.31	3.88 ± 1.80	6.73 ± 1.88	3.74 ± 1.28
8.Sınıf ^c	219	31.51 ± 7.08	4.92 ± 1.66	4.06 ± 1.51	4.32 ± 1.20	3.55 ± 1.45	3.82 ± 1.75	6.92 ± 1.84	3.91 ± 1.38
<i>F**</i>		16.254	4.045	2.257	8.963	21.708	4.671	9.133	8.715
<i>p</i>		.000	.018	.106	.000	.000	.010	.000	.000
		a<b,c	a<b,c		a<b,c	a<b,c	a<b,c	a<b,c	a<b,c
Kaçıncı Çocuk Olduğu									
İlk Çocuk ^a	234	29.94 ± 7.09	4.85 ± 1.74	3.85 ± 1.67	4.11 ± 1.29	3.17 ± 1.49	3.68 ± 1.84	6.55 ± 1.95	3.74 ± 1.25
Ortanca Çocuk ^b	126	31.38 ± 7.18	4.95 ± 1.63	4.33 ± 1.50	4.08 ± 1.24	3.48 ± 1.35	3.74 ± 1.74	6.91 ± 1.79	3.88 ± 1.32
Son Çocuk	197	30.10 ± 7.84	4.80 ± 1.62	3.95 ± 1.51	4.08 ± 1.39	3.30 ± 1.42	3.78 ± 1.83	6.61 ± 2.02	3.57 ± 1.50
<i>F**</i>		1.689	.314	4.133	.037	1.969	.157	1.526	2.100
<i>p</i>		.186	.730	.017	.964	.141	.855	.218	.123
				<i>a<b</i>					

* Bağımsız gruplarda t testi

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

Tablo 4-12: (Devam) Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları							
		Sınav Kaygısı	Başkalarının	Kendi	Gelecekle	Hazırlanmakla	Bedensel	Zihinsel	Genel Sınav
		Toplam Puanı	Görüşü	Görüşü	İlgili	İlgili	Tepkiler	Tepkiler	Kaygısı
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	Endişeler	Endişeler	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Okul Başarısı									
Çok İyi	124	28.65 ± 8.17	4.65 ± 1.79	3.55 ± 1.57	3.96 ± 1.42	3.08 ± 1.35	3.53 ± 1.96	6.31 ± 2.08	3.56 ± 1.45
İyi	269	30.36 ± 7.30	4.88 ± 1.63	4.03 ± 1.53	4.09 ± 1.31	3.25 ± 1.45	3.69 ± 1.80	6.72 ± 1.99	3.71 ± 1.36
Orta	150	31.25 ± 6.75	4.93 ± 1.67	4.23 ± 1.52	4.19 ± 1.20	3.45 ± 1.47	3.89 ± 1.67	6.70 ± 1.73	3.85 ± 1.31
Kötü	14	34.57 ± 5.39	5.29 ± 1.27	4.71 ± 1.33	4.36 ± 1.50	4.29 ± 1.20	4.50 ± 2.03	7.86 ± 1.29	3.57 ± 1.16
<i>KW***</i>		<i>11.778</i>	<i>3.426</i>	<i>15.105</i>	<i>2.117</i>	<i>11.221</i>	<i>5.191</i>	<i>9.275</i>	<i>3.193</i>
<i>p</i>		<i>.008</i>	<i>.331</i>	<i>.002</i>	<i>.548</i>	<i>.011</i>	<i>.158</i>	<i>.026</i>	<i>.363</i>
		a<c,d		a<b,c,d		a,b<d		a,c<d	

* **Kruskal Wallis Analizi

Tablo 4-12’de öğrencilerin **cinsiyetine** göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında sınav kaygısı toplam puanı ve altı alt boyutunun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), kendi görüşü boyutunun puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olduğu ($p<.05$) saptandı. Erkek öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinin kendi görüşü boyutunun puan ortalaması kız öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulundu.

Öğrencilerin **sınıf düzeyine** göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, gruplar arasında yalnız sınav kaygısı ölçeğinin kendi görüşü alt boyutunun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), toplam puan ve diğer altı alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptandı ($p<.05$).

Puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey ileri analizinde; hem sınav kaygısı toplamında hem de altı alt boyutta; altıncı sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının hem yedinci sınıflardan (toplam puan p: .000, başkalarının görüşü p: .018, gelecekle ilgili endişeler p: .024, hazırlanmakla ilgili endişeler p: .000, bedensel tepkiler p: .010, zihinsel tepkiler p: .003, genel sınav kaygısı p: 007) hem de sekizinci sınıflardan (toplam puan p: .000, başkalarının görüşü p: .047, gelecekle ilgili endişeler p: 000, hazırlanmakla ilgili endişeler p: .000, bedensel tepkiler p: .026, zihinsel tepkiler p: .000, genel sınav kaygısı p: 000) anlamlı olarak daha düşük olduğu, yedi ve sekizinci sınıflar arasında ise anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Öğrencilerin evdeki **çocuk sıralamasına** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalaması karşılaştırıldığında, ilk, ortanca ve son çocuk gruplarının toplam puan ve altı alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), ancak kendi görüşü alt boyutunun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ($p<.05$) saptandı. Kendi görüşü alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan tukey ileri analizinde; ilk çocuk olanların puan ortalamasının ortanca çocuk olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu (p: .013), diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Tablo 4-12’de öğrencilerin **başarı durumuna** göre sınav kaygısı toplam puanı ve altboyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında; grupların toplam puan ve alt boyutlardan kendi görüşü, hazırlanmakla ilgili endişeler ve zihinsel tepkiler olmak üzere üç alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$), diğer dört alt boyutun (başkalarının görüşü, gelecekle ilgili endişeler, bedensel tepkiler ve genel sınav kaygısı) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p > .05$).

Toplam puan ve üç alt boyuttaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan ileri analizde; başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan ortalamalarının başarı durumu orta ve kötü olanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu (sırasıyla çokiyi-orta gruplar $p: .005$, çok iyi-kötü gruplar $p: .011$),

Kendi görüşü altboyutunda da başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin puan ortalamaları başarı durumu iyi, orta ve kötü düzeyde olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu (sırasıyla $p: .004$, $p: .000$, $p: .011$),

Hazırlanmakla ilgili endişeler boyutunda başarı durumu çok iyi ve iyi olanların puan ortalamalarının başarı durumu kötü olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu (çok iyi-kötü $p: .002$, iyi-kötü $p: .010$),

Zihinsel tepkiler boyutunda ise başarı durumu çok iyi ve orta olanların puan ortalamalarının başar durumu kötü olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu (çok iyi-kötü $p: .006$, orta-kötü $p: .013$), diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı saptandı ($p > .05$).

4-13: Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları							
		Sınav Kaygısı Toplam Puanı	Başkalarının Görüşü	Kendi Görüşü	Gelecekle İlgili Endişeler	Hazırlanmakt a İlgili Endişeler	Bedensel Tepkiler	Zihinsel Tepkiler	Genel Sınav Kaygısı
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Annenin Eğitim Durumu									
Eğitimi Yok	58	30.22 ± 6.90	4.83 ± 1.66	3.91 ± 1.56	4.02 ± 1.29	3.26 ± 1.33	4.00 ± 1.76	6.78 ± 1.82	3.43 ± 1.48
İlköğretim	369	30.34 ± 7.32	4.92 ± 1.65	4.04 ± 1.57	4.08 ± 1.32	3.30 ± 1.43	3.65 ± 1.78	6.63 ± 1.94	3.72 ± 1.38
Lise	107	30.23 ± 7.86	4.69 ± 1.66	3.89 ± 1.48	4.17 ± 1.26	3.21 ± 1.56	3.82 ± 1.88	6.64 ± 1.99	3.81 ± 1.20
Üniversite	23	30.78 ± 7.95	4.65 ± 2.19	4.04 ± 1.55	4.17 ± 1.53	3.52 ± 1.27	3.87 ± 2.12	6.70 ± 2.18	3.83 ± 1.47
KW***		.211	1.881	1.168	1.010	1.298	2.609	.267	2.469
p		.976	.598	.761	.799	.730	.456	.966	.481
Babanın Eğitim Durumu									
Eğitimi Yok	30	29.37 ± 8.22	4.70 ± 1.73	3.87 ± 1.72	4.13 ± 1.31	3.27 ± 1.51	3.70 ± 1.95	6.57 ± 2.21	3.13 ± 1.50
İlköğretim	266	30.48 ± 7.30	4.92 ± 1.63	4.08 ± 1.62	4.04 ± 1.31	3.32 ± 1.45	3.70 ± 1.80	6.71 ± 1.86	3.72 ± 1.37
Lise	186	29.99 ± 7.49	4.87 ± 1.70	3.92 ± 1.50	4.06 ± 1.36	3.19 ± 1.42	3.67 ± 1.81	6.54 ± 1.96	3.73 ± 1.36
Üniversite	75	30.96 ± 7.19	4.64 ± 1.75	3.92 ± 1.33	4.35 ± 1.21	3.44 ± 1.40	4.01 ± 1.80	6.75 ± 2.11	3.85 ± 1.26
F**		.516	.641	.537	1.121	.581	.708	.353	2.097
p		.671	.589	.657	.340	.627	.547	.787	.100

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

*** Kruskal Wallis analizi

4-13: (Devam) Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sayı	Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları							
		Sınav Kaygısı Toplam Puanı	Başkalarının Görüşü	Kendi Görüşü	Gelecekle İlgili Endişeler	Hazırlanma İlgili Endişeler	Bedensel Tepkiler	Zihinsel Tepkiler	Genel Sınav Kaygısı
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Annenin Çalışma Durumu									
Çalışmıyor	500	30,34 ± 7,36	4,87 ± 1,64	3,98 ± 1,55	4,08 ± 1,31	3,29 ± 1,44	3,74 ± 1,80	6,68 ± 1,95	3,72 ± 1,35
Çalışıyor	57	30,21 ± 7,76	4,75 ± 1,99	4,18 ± 1,59	4,23 ± 1,31	3,32 ± 1,44	3,68 ± 1,89	6,42 ± 1,89	3,63 ± 1,45
<i>t</i>		,123	,407	,920	,817	,148	,204	,946	,453
<i>p</i>		,902	,685	,358	,414	,882	,838	,345	,651
Babanın Çalışma Durumu									
Çalışmıyor	30	30,13 ± 6,78	4,53 ± 1,63	4,00 ± 1,39	4,07 ± 1,14	3,03 ± 1,59	3,80 ± 1,65	6,73 ± 1,96	3,97 ± 1,43
Çalışıyor	527	30,34 ± 7,43	4,87 ± 1,68	4,00 ± 1,56	4,09 ± 1,32	3,30 ± 1,43	3,73 ± 1,82	6,65 ± 1,94	3,69 ± 1,36
<i>t</i>		,146	1,081	,013	,114	1,002	,215	,236	1,064
<i>p</i>		,884	,280	,990	,909	,317	,830	,813	,288
Ailenin Ekonomik Durumu									
Kötü ^a	30	32,67 ± 8,54	5,77 ± 1,74	4,43 ± 1,57	4,03 ± 1,19	3,37 ± 1,43	4,07 ± 1,55	7,37 ± 1,85	3,63 ± 1,56
Orta ^b	193	30,34 ± 7,32	5,05 ± 1,59	4,08 ± 1,51	4,05 ± 1,36	3,26 ± 1,46	3,77 ± 1,80	6,44 ± 1,91	3,69 ± 1,43
İyi ^c	287	30,03 ± 7,28	4,65 ± 1,66	3,90 ± 1,52	4,10 ± 1,27	3,31 ± 1,43	3,64 ± 1,82	6,69 ± 1,93	3,74 ± 1,30
Çok İyi ^d	47	30,53 ± 7,57	4,72 ± 1,81	3,98 ± 1,82	4,23 ± 1,46	3,21 ± 1,46	3,91 ± 1,98	6,81 ± 2,13	3,66 ± 1,39
<i>F**</i>		1,164	5,550	1,354	,271	,129	,764	2,275	,094
<i>p</i>		,323	,001	,256	,846	,943	,515	,079	,963
			a>c,d	b>c					

4-13: (Devam) Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Sınav Kaygısı ve Altboyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n: 557)

Özellikler	Sınav Sayı	Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları							
		Sınav Kaygısı Toplam Puanı	Başkalarının Görüşü	Kendi Görüşü	Gelecekle İlgili Endişeler	Hazırlanmakla İlgili Endişeler	Bedensel Tepkiler	Zihinsel Tepkiler	Genel Sınav Kaygısı
		$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Aile Tipi									
Çekirdek Aile	472	30.15 ± 7.38	4.80 ± 1.67	3.99 ± 1.56	4.10 ± 1.31	3.25 ± 1.44	3.71 ± 1.84	6.63 ± 1.95	3.67 ± 1.37
Geniş Aile	67	30.57 ± 7.35	5.03 ± 1.68	4.00 ± 1.40	4.06 ± 1.34	3.42 ± 1.35	3.72 ± 1.66	6.57 ± 1.99	3.78 ± 1.29
Parçalanmış Aile	18	34.11 ± 7.23	5.67 ± 1.71	4.28 ± 1.81	4.17 ± 1.50	3.89 ± 1.53	4.28 ± 1.74	7.44 ± 1.46	4.39 ± 1.24
<i>KW***</i>		3.756	5.276	.434	.296	3.754	1.646	3.041	5.129
<i>p</i>		.153	.071	.805	.862	.153	.439	.219	.077
Aile Yapısı									
Demokratik Aile ^a	381	30.08 ± 7.44	4.75 ± 1.70	3.91 ± 1.55	4.08 ± 1.33	3.29 ± 1.44	3.72 ± 1.79	6.60 ± 1.95	3.73 ± 1.33
Katı Kuralcı Aile ^b	30	32.20 ± 6.98	5.17 ± 1.44	4.63 ± 1.25	4.13 ± 1.38	3.37 ± 1.43	3.80 ± 1.63	7.03 ± 2.14	4.07 ± 1.17
Aşırı Koruyucu A. ^c	44	30.89 ± 6.34	5.05 ± 1.51	4.23 ± 1.70	4.32 ± 1.20	3.11 ± 1.38	3.80 ± 1.87	6.82 ± 1.85	3.57 ± 1.35
Mükemmelliyetçi Aile ^d	102	30.46 ± 7.77	5.08 ± 1.68	4.04 ± 1.54	4.05 ± 1.28	3.32 ± 1.47	3.72 ± 1.93	6.67 ± 1.91	3.59 ± 1.52
<i>F**</i>		.882	1.668	2.471	.498	.268	.039	.589	1.142
<i>p</i>		.450	.173	.061	.684	.849	.990	.622	.331

** Bağımsız gruplarda tek yönlü varyans analizi

*** Kruskal Wallis analizi

Tablo 4-13’de öğrencilerin **annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam hem de yedi alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **annelerinin ve babalarının çalışma durumlarına** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam puan hem de yedi alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **ailelerinin ekonomik durumlarına** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların sınav kaygısı toplam puanı ve altı alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>.05$), ancak başkalarının görüşü boyutunun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptandı ($p<.05$).

Başkalarının görüşü boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey ileri analizinde; ekonomik durumu kötü olan grupta bulunan öğrencilerin puan ortalamasının ekonomik durumu iyi ve çok iyi olanlardan (sırasıyla $p: .003$, $p: .036$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu, ekonomik durumu orta olanların puan ortalamalarının da iyi olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu ($p: .044$), diğer ikili gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) saptandı.

Öğrencilerin **aile tipine** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem toplam puan hem de yedi alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p>.05$).

Öğrencilerin **aile yapısına (tutumlarına)** göre sınav kaygısı ve alt boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, grupların hem sınav kaygısı toplam ölçek puanı hem de yedi alt boyutun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptandı ($p<.05$).

4.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Mantık Dışı İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Özellikler

Bu bölümde, öğrencilerin sınav kaygısı ile mantık dışı inançlar arasındaki ilişkiye ait özellikler Tablo 14’de sunulmaktadır:

Tablo 4-14: Öğrencilerin Mantıkdışı İnanç ile Sınav Kaygısı Ölçeği ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki (n: 557)

Sınav Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Mantıkdışı İnançlar Ölçeği		Mantıkdışı İnançlar Ölçeği Alt Boyutları					
	Toplam Puanı		Başarı Talebi		Rahatlık Talebi		Saygı Talebi	
	r	p	r	p	r	p	r	p
1.Başkalarının Görüşü	.40	.000	.42	.000	.24	.000	.09	.038
2.Kendi Görüşü	.32	.000	.29	.000	.24	.000	.08	.078
3.Gelecekle ilgili Endişeler	.34	.000	.19	.000	.31	.000	.17	.000
4.Hazırlanmakla ilgili Endişeler	.38	.000	.21	.000	.36	.000	.20	.000
5.Bedensel Tepkiler	.34	.000	.28	.000	.26	.000	.12	.005
6.Zihinsel Tepkiler	.31	.000	.23	.000	.24	.000	.14	.001
7.Genel Sınav Kaygısı	.24	.000	.15	.000	.25	.000	.07	.118
Sınav Kaygısı Toplam Puanı	.50	.000	.38	.000	.40	.000	.18	.000

r= 0-.24 arası ise ilişki yok ya da zayıf ilişki (sıfıra yaklaştıkça yok, 24’e yaklaştıkça zayıf);

r= .25-.49 arası ise orta düzeyde ilişki

r= .50-.74 arası ise güçlü ya da kuvvetli ilişki var

r= .75-1.0 arası ise çok güçlü ya da çok kuvvetli ilişki vardır.

Tablo 4-14’de öğrencilerin mantıkdışı inanç ile sınav kaygısı ölçeği ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlarına bakıldığında kendi görüşü ile saygı talebi, genel sınav kaygısı ile saygı talebi puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı ($p>.005$),

Sınav kaygısı toplam puanı ile mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; sınav kaygısı ile mantık dışı inançlar toplam puanı arasında güçlü düzeyde, başarı talebi ve rahatlık talebi puanları arasında orta düzeyde, saygı talebi ile zayıf düzeyde olmak üzere pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptandı ($p<.001$).

5. TARTIŞMA

Ülkemizde genç nüfusun fazla olması ve son dönemde eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler, önceki yıllarda ağırlıklı olarak lise son sınıf öğrencilerinin yaşadığı stres ve kaygıyı, ilköğretim yaşlarına kaydırmaktadır (Tekbaş 2009). Özellikle önceleri 8. sınıflara bir kereye mahsus yapılan OKS, SBS olarak değiştirilmiş ve ilköğretim 2. kademe öğrencilerine her yıl (6, 7 ve 8. sınıflarda) yapılması kararlaştırılmıştır. Bu da öğrencilerin daha erken kaygı ve stres yaşamalarına neden olmuştur.

Sınav kaygısının yaşanmasında, aile ve öğrencilerin sınavların önemini abartarak, olumsuz sonuç olasılığını felaketmiş gibi algılamaları, kaygıyı daha da arttırmaktadır. Sınava hazırlanan öğrencilerin “sınavı kazanamazsam, hayatım biter.”, “sınavı kazanamazsam, ailemin yüzüne nasıl bakarım?”, “istediklerimin hiç birini gerçekleştiremem”, “kendime olan güvenimi kaybederim”, “sınavı kazanamazsam, öleyim daha iyi” gibi mantık dışı düşünceleri artar (Alyaprak 2006).

İlk ergenlik dönemi olarak tanımlanan ilköğretim 2. kademe öğrencilerinde, sınav kaygısını etkileyen faktörler ve mantık dışı inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar 4 bölüm halinde tartışılmıştır.

Birinci bölümde; Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile ilgili bulguların tartışılması,

İkinci bölümde; Öğrencilerin mantık dışı inançlar ile ilgili özelliklerini gösteren bulguların tartışılması,

Üçüncü bölümde; Öğrencilerin sınav kaygısı ile ilgili özelliklerini gösteren bulguların tartışılması,

Dördüncü bölümde; Öğrencilerin sınav kaygısı ve mantık dışı inançlar arasındaki ilişkiye ait özelliklerini gösteren bulguların tartışılması yer almaktadır.

5.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri İle İlgili Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin bireysel, eğitim, ailevi özellikleri incelendiğinde (Tablo 4-1);

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çoğunluğunun erkek, iki kardeş; ailenin ilk çocuğu olduğu, anne ve babalarının ilköğretim mezunu olduğu, annelerinin çalışmadığı, babalarının çalıştığı, çekirdek aile tipine sahip olduğu, algılanan ekonomik durumun iyi olduğu ve demokratik aileye sahip olduğu görülmektedir.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) 2008 verilerine göre; kadınların yüzde 18'inin hiç okula gitmemiş veya ilköğretim birinci kademeyi tamamlamamış olduğunu göstermektedir. Kadınların yarısından fazlası (% 52) sadece ilköğretim birinci kademe düzeyinde eğitim almıştır. Her beş kadından birinin (% 21) en az lise mezunu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, son yıllarda sosyo-ekonomik dönüşümün de etkisi ile eğitimin yaygınlaştığını ve doğurganlık çağına giren kadınlar arasında öğrenim düzeyi açısından sürekli bir artış olduğunu göstermektedir. Araştırma örneklemini, Türkiye profiline uygunluk göstermektedir.

Ayrıca Özan ve Yüksel'in (2003) sınav kaygısına yönelik yaptıkları çalışmada, çoğunluğunun erkek (kız: 45.3; erkek: 54.7) olması, anne (ilköğretim: % 74.7, ortaöğretim: % 21, üniversite; % 4) ve babalarının (ilköğretim: % 49.0, ortaöğretim: % 41.3, üniversite; % 8.7) ilköğretim mezunu olması bulgusu, araştırma bulgularına benzemektedir.

Özdikmenli'nin (2009), 12- 15 yaşları arasında ergen çocuk sahibi annelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmasında, annelerin çoğunluğu ilköğretim mezunu olup; herhangi bir işte çalışmadıklarını ve ekonomik durumlarının "orta" olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada, annelerin büyük bir çoğunluğunun, düzenlenecek olan eğitimde en çok hangi konuların yer almasını istersiniz sorusuna, "sınav kaygısı ve verimli ders çalışma yöntemleri" cevabını verdiklerini belirtilmiştir. Bu durum, ilk ergenlik döneminde yaşanan sınav kaygısının ne kadar önemli olduğunu açıklar niteliktedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2006) bir araştırmasında; Türkiye genelinde hanelerin % 6'sı tek kişilik; % 80.7'si çekirdek aile; % 13'ü geniş aile ve % 0.3'ü diğer hanehalklarından oluştuğunu saptamışlardır. Araştırma örnekleme, Türkiye profiline uygunluk göstermektedir.

Sezer ve Oğuz'un (2010) yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun anne- baba eğitim düzeyinin ilköğretim olduğunu; gelir düzeylerinin orta olduğunu ve demokratik aileye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin başarısını ve okul hayatını etkileyen etmenlerin dağılımı incelendiğinde (Tablo 4-2);

Öğrencilerin yaklaşık yarısının okul başarısını iyi olarak algıladığı belirlendi. Öğrencilerin yarısından fazlasının okul başarısını en çok etkileyen etmenin "sınavlar" olduğu belirlendi. Diğer etmenlere bakıldığında, öğrenciler sırasıyla dersler, arkadaş ile ilişkiler, öğretmenler ile ilişkiler ve ailenin tutumunun, okul başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Okul başarısını en çok etkileyen etmenin "sınavlar" olması, sınavlarda yaşanan kaygıyı işaret etmektedir. Ayrıca arkadaş grubunun da okul başarısını etkilediği belirlendi. Altınkurt'a (2008) göre; öğrencilerin çevresinde yer alan çeşitli arkadaş grupları, öğrenci davranışı üzerinde etkilidir. Bu bilgiden yola çıkarak; öğrencilerin başarı durumlarını, grup dinamiğinin etkisi ile bir grup içerisine girebilmek ya da grup içerisinde kalabilmek için değiştirdiklerini söyleyebiliriz. Yani, başarısız olan öğrencilerle arkadaşlık kuran öğrencilerin, ders başarılarının düştüğünü; başarılı olan öğrencilerle arkadaşlık kuran öğrencilerin ise, aynı oranda ders başarılarını arttığını söyleyebiliriz.

2004 yılında Maltepe Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "Hizmetiçi Eğitim" seminerinde Türkiye'nin her bölgesinden gelmiş olan 400 rehber uzmana, "öğrencilerin okulla ilgili öncelikli sorun alanları nelerdir?" sorusu sorulmuş ve şu yanıtlar alınmıştır:

1. Okul yönetimi ve öğretmenlerin katı otoriter tutumları
2. Öğretmenlerin, ezberci ve katı merkezi kurallara uymaları
3. Öğretmenlerin, bıkkın, ilgisiz, anlayışsız olmaları

4. Öğrencilere değer vermemeleri, onların duygusal dünyalarına inmemeleri

5. Öğrencileri, itaat edecek, ders çalışacak robotlar olarak görmeleri (Özdikmenli 2009).

Ailenin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin, çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gökçedağ (2001) araştırmasında, sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan semt okullarında otoriter tutum hakimken; sürekli kaygı düzeyi yüksek ve akademik başarıları düşük olduğunu; sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe ana- baba tutumlarında demokratik tutumların arttığını, sürekli kaygı düzeylerinin azaldığını ve akademik başarı düzeylerinin arttığını bulmuştur (Gökçedağ 2001; Kaynak: Gelir 2009). Ayrıca Keskin ve Sezgin'in (2009), ergenin okul başarısını etkileyen etmenleri incelediği bir çalışmada, genç ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğunu saptamıştır.

Öğrencilerin sınavlardan kötü not aldığında anne- babalarının tavırlarının dağılımı incelendiğinde (Tablo 4-3);

Öğrencilerin kötü not aldıkları durumlarda, ailelerinin yarısına yakınının tutumu, öğrencilerin yakın arkadaşının ve sınıfın en çalışkanının notunu sordukları tespit edildi. Öğrencilerden alınan bilgilere göre diğer tutumlar da sırasıyla; “bir dahakine iyi çalış, düzeltirsin” gibi motive edici cümleler kullandıkları; bir kısmının “davranışlarında değişiklik olmaz” iken; bir kısmının çok kızma/ azarlama, cezalar verdiği; çok üzüldüğü ifade ettikleri belirlendi.

Sümer (2006) hem ergenlerle hem de anne babalar ile yaptığı çalışmasında, erkeklerin, kızlardan daha fazla başkalarıyla karşılaştırıldığını belirtmiştir. Araştırmada kıyaslamalar ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmemiştir. Bu ilişkiyi inceleyen yeni araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Yavuzer (2010), anne ve babaların, her çocuğun kendine özgü niteliklerle donanmış, ayrı bir birey olduğunu düşünerek, çocuğu diğer çocuklar ve kardeşleriyle kıyaslama yoluna gitmemeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Özdikmenli (2009) ergen ailelerine sınav kaygısına yönelik verdiği eğitimde; ailelerin en sık yaptığı yanlışları şöyle özetlemektedir:

“ben olamadım, bari sen ol”; “her dediğin yapıyor, tek işin ders çalışmak” gibi cümleleri sık kullanma, öğrencileri yakın arkadaşları ve diğer öğrenciler ile kıyaslama,

ergenlik dönemini görememe, ders çalışmaları için rehber öğretmeni araya koyma (beni dinlemiyor bari siz söyleyin çalışsın), öğüt nitelikli konuşmaların sık yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca ailelerinin verdiği öğütlerin bir süre sonra anlamını yitirdiğini ve genç ya da çocuk üzerinde hiçbir olumlu etki gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Bu tutumlar, ergeni rahatlatmamakta aksine sınav kaygısını arttırmaktadır.

Öğrencilerin sınava çalışırken olumsuz düşüncelere kapılma durumları incelendiğinde (Tablo 4-4);

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “bazen” sınava çalışırken olumsuz düşüncelere kapıldıkları belirlendi.

Bernard (1984) çocuklarda kaygıya yol açan mantık dışı düşünceleri şöyle sıralamaktadır: “Diğer insanlar tarafından her zaman sevilme ve onaylanmalıyım. Aksi halde, değerli bir insan değilimdir”; “Her zaman başarılı olmalıyım”; “İnsanların içinde mahcup ya da küçük düşürülmeye tahammül edemem”; “Herhangi bir durumla başarılı bir şekilde meşgul olmak ve mücadele etmek benim için imkansızdır”; “Geleceğin belirsizlik taşımasıyla ilgili üzülmeliyim” (Bernard 1984; Kaynak: Civitçi 2006a).

Öğrencilerin “her zaman başarılı olmalıyım” yönündeki mantık dışı inançları, sınav kaygısını arttırabilir. Ancak başarılı olan insanların, başkaları tarafından onaylanıp sevilleceği; başarısızlık durumlarında ise, başkaları tarafından aşağılanacağı yönündeki mantık dışı inançları ise, sınav kaygısının daha da yoğun yaşanmasına sebep olabilir.

5.2. Öğrencilerin Mantık Dışı İnançlar İle İlgili Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin mantık dışı inanç puan ortalamaları ile ilgili bulguların tartışılması (Tablo 4-5);

Araştırmada, hem EMİÖ (ort: 52.5; çalışmada: 65.94) toplam puan hem de başarı (ort: 20; çalışmada: 24.01) ve saygı (ort:15; çalışmada: 25.41) alt boyutunun puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlendi. Öğrencilerin mantık dışı inanç ölçeğinin toplam puan ortalamasının 65.94 ±10.82 olduğu belirlendi. EMİÖ’nün, başarı talebi alt boyutu puanının 24.01 ± 6.13, rahatlık talebi alt boyutu puanının 16.51 ± 5.76, saygı talebi alt boyutu puanının ise 25.42 ± 4.01 olduğu görüldü.

Kılıçarslan (2009) tarafından, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında, EMİÖ'nün toplam puan ortalamasını 63.36 ± 11.14 olarak saptamıştır. EMİÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin başarı talebi 22.62 ± 6.26 , rahatlık talebi 15.22 ± 5.91 ve saygı talebi 25.61 ± 4.08 sonucunu elde etmiştir. Araştırmanın EMİÖ ve alt boyutları ile ilgili bulguları, çalışma bulguları ile benzer özellikler göstermektedir.

Öğrencilerin mantık dışı inanç puanları ile tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde (Tablo 4-6);

Araştırmada, EMİÖ toplam puanı ile cinsiyet, çocuk sıralamasındaki yeri arasında anlamlı bir fark görülmezken; sınıf düzeyi ve okul başarısı ile anlamlı farklar elde edilmiştir. EMİÖ'nün “rahatlık talebi” alt boyutu puanlarının erkek öğrencilerde yüksek bulunduğu; “saygı talebi” alt boyutu puanlarının ise kız öğrencilerde yüksek olduğu saptandı. Sınıf düzeylerine bakıldığında; 6. sınıfların hem EMİÖ toplam hem de “rahatlık talebi” alt boyut puanlarının 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu belirlendi. Ayrıca 7. sınıfların “başarı talebi” alt boyutu puanlarının 6. ve 8. sınıflardan yüksek olduğu belirlendi. Okul başarısını “iyi” olarak algılayan öğrencilerin EMİÖ toplam ve 2 alt boyut (başarı ve rahatlık talebi) puanlarının, başarılarını “kötü” olarak algılayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak düşük olduğu saptandı.

Öğrencilerin mantık dışı inanç toplam puan ortalamaları ile **cinsiyetleri** arasında anlamlı bir fark bulunmadı. Bu bulgular, Yurtal'ın (1999); Çivitci'nin (2006b); Gündüz'ün (2006); Güloğlu ve Aydın'ın (2007); Turan'ın (2010) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum örneklem grubunun, birbirine yakın yaş ve eğitim düzeyine sahip olması ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda, kız öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu (Bozkurt 1998; Altıntaş 2006) belirtilirken; bazı çalışmalarda ise erkek öğrencilerde bu düşüncelerin daha fazla (Kurtoğlu 2009; Şahin ve Sarı 2010) olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermemektedir. Çalışmada, cinsiyet ve EMİÖ'nün alt ölçekleri arasında, başarı boyutunda anlamlı fark görülmezken; erkek öğrencilerin rahatlık talebi puan ortalaması, kız öğrencilerden yüksek bulundu. Bu durumun toplumumuzda erkeklerin, kızlara göre daha rahat koşullar altında yetiştirildiklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bulgular, toplumumuzda kız

çocuklarının, çocukluktan itibaren, erkeklere göre daha baskıcı ve otoriter bir ortamda yetişmeleri, erkeklere göre daha bağımlı ve kendine güvensiz olmalarına ve şemalarındaki kalıp yargıların daha olumsuz olmasına bağlanabilir. Ayrıca, ana- baba tutumu ve çevrenin kız çocukları üzerinde daha etkili olduğu, erkeklerin ise daha rahat yetiştiklerinin de etkisi olabileceği söylenebilir.

Saygı talebi alt boyutunda ise kızların puan ortalaması, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlendi. Coleman ve Ganong'un (1989), Eryüksel'in (1996) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre EMİÖ'nün saygı alt boyutu ile ilişkilendirilen "onay görme isteği"nin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (Coleman ve Ganong 1989; Eryüksel 1996; Kaynak: Gündüz 2006). Bu durumun, toplumda kızların erkeklere göre ana- babalarından daha fazla sevgi ve onay beklemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç ve yorumlar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğrencilerin **sınıf düzeyleri** ile EMİÖ'nün hem toplam puan hem de üç alt boyutunun puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu saptandı.

Altıncı sınıf öğrencilerinin, mantıkdışı inanışlar toplam puan ortalamalarının hem yedinci sınıflardan hem de sekizinci sınıflardan anlamlı olarak daha düşük olduğu belirlendi. Benzer şekilde Kurtoğlu'nun (2009) çalışmasında, sınıf düzeyi yükseldikçe, olumsuz otomatik düşüncelerin de arttığı bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları arasındaki geçişlerin bir sınav zincirine bağlı olması ve sınıflarda artan yaşla paralel olarak daha fazla başarılı olma isteği ve yetişkinler tarafından daha fazla kabul görme çabası ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, Yurtal (1999), Çivitci (2006b) Ağır (2007), Turan (2010) çalışmalarında, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin mantık dışı inançlarının değişmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, araştırmamızla paralellik göstermemektedir. Araştırma sonuçlarındaki farklılık, farklı araştırmaların farklı örneklem grubu özellikleri taşımasından kaynaklanabilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin, rahatlık talebi puan ortalamasının da hem yedinci sınıflardan hem de sekizinci sınıflardan anlamlı olarak daha düşük olduğu belirlendi.

Başarı talebi alt boyutunda ise; 7. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları hem 6. hem de 8. sınıflardan daha yüksek olduğu belirlendi. Bu durum, 6. sınıfta sınav sistemine yeni başlamış olma ve 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, farkındalığın artması ile ilişkilendirilebilir.

Saygı talebi alt boyutunda ise; 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 8. sınıflardan düşük bulundu. Yine bu durumu 6. sınıfın yaş ortalamalarının daha çocuk yaşta olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocuk, 11 yaşından sonra somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine girer. Çocuk düşüncesi daha çok şimdiki zamanla sınırlı olduğu halde, ergen şimdiki zamanın yanında geleceği de hesaplayabilir. Geleceğe yönelik soyut biçimde düşünebilir, varsayımlar ileri sürerek çeşitli ihtimaller üzerinde akıl yürütebilir. Bir konunun farklı yönlerini düşünerek onları ayrı ayrı sınavabilir (Piaget 1970; Kaynak: Kulaksızoğlu 2008). 8. sınıf öğrencilerinin artan farkındalıkla çevrelerinden daha fazla kabul görme, sevilme ve onay bekleme isteklerinin artacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, **öğrencinin çocuk sıralamasındaki yeri** ile EMİÖ toplam ve alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Literatürde mantık dışı inançlar ile öğrencilerin çocuk sıralamasındaki yeri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Siegle, Schuler ve Patricia'nın (2000) yaptıkları araştırmada, erkek öğrencilerin anne- babalarının kendileri ile ilgili beklentilerinden kızlara göre daha fazla etkilendikleri ve ilk çocukların, diğerlerine göre daha yüksek anne- baba eleştirileri ve beklentilerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır (Siegle, Schuler ve Patricia 2000; Kaynak: Yıldız 2007). Bu sonuçlardan elde edilen bilgiler ışığında, erkek ve ilk çocuk olmanın, mantık dışı inançları etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu değişkenlerin mantık dışı inançları yordayıp- yordamadığını belirleyebilmek için, yeni araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, **okul başarısı** kötü olan öğrencilerin mantık dışı inanç toplam puanları, diğer gruplardan (çok iyi, iyi ve orta) anlamlı olarak yüksek bulundu. Ayrıca, EMİÖ'nün başarı ve rahatlık talebi ile okul başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptandı.

Bozkurt (1998) çalışmasında, başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere göre, olumsuz otomatik düşüncelerini anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Çivitci'nin (2006b) çalışmasında, öğrencilerin okul başarısı ile EMİÖ'nün rahatlık talebi arasında anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada, akademik olarak kendilerini daha az başarılı ve başarısız olarak algılayan öğrencilerin, rahatlık

taleplerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı sı dūřuk olan oğrenciler genellikle “ yaşam benim için zor olmamalı”, “istediğim şeyleri hemen gerçekleştirmeliyim” biçimindeki mantık dışı inançlara sahiptirler. Akademik başarı elde etmek için zaman planlaması, çalışma ortamının dūzenlenmesi, not tutma, aktif dinleme, zet çıkarma gibi çalışma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Yeřilyaprak 2000; Kaynak: ivitci 2006b). Çalışma yöntemlerinin etkili olması ise daha sistemli ve disiplinli çalışmayla mümkün olabilmektedir. Yaşamlarının mutlaka rahat ve sorunsuz olması yönündeki mantık dışı inançlara sahip oğrencilerin “rahatlarına dūřkn olmaları”, etkili ders çalışma yöntemlerini sürekli ve kararlı bir biçimde uygulamakta zorluk yaşamalarına, dolayısıyla akademik başarı ve başarı algısının da dūřmesine sebep olabilir.

Okul başarı sı “kötü” olan oğrenciler de “yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde iře yaramaz, önemsiz bir kişiymdir” şeklindeki mantık dışı inançların daha fazla olduğu ve kendini gerçekleştirmeleri gerektiği dūřncesinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin aile özelliklerine göre mantık dışı inanç leği ve alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması incelendiğinde (Tablo 4-7);

Araştırmada, EMİÖ toplam puan ve alt boyut puanları ile anne- baba eğitim durumları, ebeveyn çalışma durumları ve aile tipi arasında anlamlı farklar elde edilmedi. Ancak, ailesinin ekonomik durumunu “iyi” olarak algılayan oğrencilerin, “saygı talebi” alt boyutu puanlarının, ailelerinin ekonomik durumlarını “kötü” olarak algılayan algılayan oğrencilerden yüksek olduğu belirlendi. Demokratik aile yapısına sahip olan oğrencilerin EMİÖ toplam ve 2 alt boyut (başarı ve rahatlık talebi) puanlarının, katı kuralcı- otoriter aile yapısına sahip olanların puanlarından dūřuk olduğu saptandı.

Araştırmada, oğrencinin **anne eğitim düzeyi** ile EMİÖ toplam ve alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Altıntaş (2006) ve ivitci (2006) alışmalarında, anne eğitim düzeyi dūřtke, çocuklarının mantık dışı inançlarının arttığını belirtmişlerdir. Ellis’e (1995) göre, insanlar akılcı olmayan inançlara eğilimli olarak dünyaya gelirler bununla beraber bu eğilimleri çevreleri tarafından beslenir. İnanların akılcı olmayan dūřnme eğilimleri, kendini yıkma alışkanlıkları, ayrıntıcılıkları ve hoşgörüsüzlüğü genellikle aile içinde buldukları kültür tarafından aktarılır (Ellis 1995; Kaynak: Altıntaş 2006). Bu bilgiler doğrultusunda, eğitim seviyesi

yüksek olan annelerin, çocuklarının doğuştan sahip olduğu akılcı olmayan inanç eğilimlerini daha az pekiştirdikleri ve destekledikleri söylenebilir.

Ayrıca, Polat (2008) çalışmasında, yüksek eğitilmiş annelerin sosyal olarak aktif, sorumlu ve çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili ve bilinçli olduğunu, çocuğa daha fazla destek sağlayabildiğini ve çocuğun bilişsel gelişiminde daha etkili olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada, öğrencinin **baba eğitim düzeyi** ile EMİÖ toplam ve alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Altıntaş (2006) çalışmasında, ergenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Bunu da, bireylerin çocukluğun ilk günlerinden itibaren daha çok anneleriyle etkileşim içinde olmalarından ve babalarıyla annelerine göre daha az iletişime girmelerinden kaynaklanabileceğini söylemiştir.

Araştırmada, **annelerin herhangi bir işte çalışıp çalışmaması**, öğrencilerin EMİÖ toplam puan ve alt ölçek puanlarında fark olmadığı belirlendi. Anne, çocuğun dünyasında ilk tasarımların biçimlenmesini, birçok duygusal izlenimlerin yavaş yavaş ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Osterrieth 1997; Kaynak: Polat 2008). Polat (2008) çalışmasında, çocuğun gelişiminde annenin, en uzun süre ve en yakın etkileşimde bulunan kişi olduğu; kültürel değerlerin oluşmasında, temel alışkanlıkların kazandırılmasında, gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarında, benlik ve yeterli duygusunun oluşturulmasında annenin etkisinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Çivitci (2006b) çalışmasında, anne çalışma durumları ile EMİÖ ve 3 alt boyutunda anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada anlamlı fark bulunmamasının iki nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunlardan birisi, çocukların psikolojik gelişiminde, annenin çalışıp çalışmamasından çok, anne ile çocuk arasında kurulan ilişkinin ilgi, şevkat ve güvene dayalı olup olmamasına bağlı olabilir. Diğer neden ise, çalışan annelerin eğitim düzeylerinin daha yüksek ve kendini geliştirme çabasının daha fazla olmasına bağlı olabilir.

Araştırmada, **babaların herhangi bir işte çalışıp çalışmaması** ile öğrencilerin EMİÖ toplam puan ve alt ölçek puanlarında fark olmadığı belirlendi. Mantık dışı inançlarla, babanın çalışma durumu arasındaki ilişkiyi doğrudan ölçen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada, **aile tipi** ile öğrencilerin EMİÖ toplam puan ve alt ölçek puanlarında fark olmadığı belirlendi. Çivitci (2006b) çalışmasında, aile tipinin çekirdek ya da geniş aile olması açısından, öğrencilerin EMİÖ toplam ve 3 alt boyutunda anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, geniş aile tipinin, ergenlerin mantık dışı inançlarının artmasında bir dezavantaj oluşturmadığı izlenimini verirken; diğer yandan çekirdek aile tipinin de mantık dışı inançların azalmasında tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, çocukların mantık dışı inançlarının değerlendirilmesinde, ailede anne- baba ve çocuklar dışındaki diğer bireylerin varlığından çok, aile üyelerinin ilişki kalitesinin bilinmesinin daha önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, **ailenin ekonomik durumu** ile öğrencilerin EMİÖ toplam puanlarında fark olmadığı belirlendi. Ağır (2007) çalışmasında, alt sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarının, orta sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bireyin içine doğduğu sosyoekonomik durum ya da sosyal sınıf; bireyin yaşamını biçimlendiren önemli faktörlerden biridir. Bireyin içine doğduğu sınıfın biçimlenmesini etkileyen faktörler ne olursa olsun, bunlar bireye belli üstünlükler, güçlükler ve baskılar getirebilmektedir. Örneğin iyi eğitim olanakları tanındığı takdirde, düşük sosyal özelliklere sahip ortamda doğan çocuğun hayattan alacağı payı arttırma şansı bulunabilir. Bununla birlikte, düşük sosyoekonomik durum, ona ve ailesine bir ön yargının sonucu olarak yüklenmişse, çocuğu başarılı olma şansı düşük olabilir (Ağır 2007).

Araştırmada, ekonomik durumu iyi olanların **saygı talebi**, kötü ve orta olanlara göre daha yüksek olduğu belirlendi. Bu sonuç, ADDT'nin bireyin "diğer insanların kendisine her zaman dürüst ve adaletli davranmaları gerektiğine" ilişkin görüşüyle tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada, **aile yapılarından**, demokratik aileye sahip olanların, mantık dışı inanç toplam, başarı ve rahatlık talebi alt boyutlarının puan ortalamaları, katı kuralcı aileye sahip olanlara göre daha düşük olduğu belirlendi.

Çivitci (2006b) çalışmasında, annelerinin tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin, mantık dışı inanç düzeylerinin, anlayışlı- hoşgörülü olarak algılayanlara göre; baskıcı- otoriter ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin rahatlık talepleri de, anlayışlı- hoşgörülü olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yurtal (1999) ve Çivitçi (2006b) çalışmalarında; araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Yurtal (1999), çocuğuna yakınlık gösteren, onun görüşlerine değer veren, kararlarını dikkate alan demokratik aile tutumunda, olumlu ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin olacağı düşüncesini savunmaktadır.

Bağımsızlık çabalarının arttığı ilk ergenlik döneminde, ergenlerin otoriteye karşı direnç gösterme eğiliminde olmaları; kendilerini eşsiz, özel, incitilemez olarak görmeleri; yetişkinlerden en çok anlayış, ilgi ve hoşgörü beklemeleri; anne- babalarının tutumlarını olumsuz algılayan öğrencilerin daha fazla rahatlık talebine sahip olmalarını ve daha başarılı olma ihtiyacını açıklayıcı bir etmen olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin ailelerinin tavırlarına göre mantık dışı inanç ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması incelendiğinde (Tablo 4-8);

Anne babası her zaman/ sıklıkla öğüt veren öğrencilerin, hiç/ nadiren verenlere göre mantık dışı inanç toplam puanı ve başarı alt boyutu puanlarının daha yüksek bulundu. Anne-babası **geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu** söylemeyen ya da nadiren söyleyen öğrenci grubunun, mantıkdışı inançlar toplam puanı ve başarı alt boyutu puanı hem sıklıkla söyleyen hem de her zaman söyleyen öğrencilerden düşük olduğu saptandı.

Mantık dışı inançlarla, anne- baba öğüt verme ve geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu söyleme durumu ve arasındaki ilişkiyi doğrudan ölçen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenler ile mantık dışı inançlar arasında yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İnanç ve ark. (2008) ana-babaların, gençlerin kendilerini dinlemediklerinden yakınırken; gençler de ana babalarının kendilerine sürekli öğüt verip, eleştiride bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, sınavlardan elde edilen başarı, ders çalışma

alışkanlıkları, okula devam gibi konular da ergenin ailesi ile sık sık çatışma yaşamasına sebep olduğunu belirtmiştir.

Küçük (2010), öğüt vermenin nonterapötik bir teknik olduğunu, iletişimi zorlaştırdığını; bireyin olumsuz düşünmesine neden olarak öfke ve kızgınlık duygusunu şiddetlendirdiğini ifade etmiştir. Bu bilgiler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sınava çalışırken olumsuz düşünelere kapılma durumu incelendiğinde (Tablo 4-9);

Araştırmada, sınava çalışırken olumsuz düşünelere her zaman kapılan öğrencilerin EMİÖ toplam ve tüm alt boyut puanları, hiçbir zaman kapılmayan öğrencilere göre yüksek bulundu. Cramer ve Fong'un (1991) stres ile ilgili araştırmalarında -sınavlarda olduğu gibi- hoş olmayan durumlarda, uygun olmayan duygusal strese, akılcı inançlardan çok akılcı olmayan inançların sebep olduğunu belirtmiştir (Cramer ve Fong 1991; Kaynak: Yurtal 1999). Bu sonuç, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Himle ve arkadaşlarının (1982) yaptığı bir çalışmada, kaygı düzeyinin arttığında, akılcı davranışların azaldığını belirtmiştir (Himle ve ark. 1982; Kaynak: Ağır 2007). Bu farklılığın, örnekleme alınan grubun, benzer özellikler taşımamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle İlgili Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması

Araştırmada hem SKÖ toplam puan hem de alt boyut puan ortalamalarının yüksek olduğu; başkalarının onu nasıl gördüğüne, kendisini nasıl algıladığına, geleceğe dair, yeterince hazırlanamamaya ilişkin endişeler yaşadığı ve yüksek düzeyde bedensel ve zihinsel tepkiler verdiği söylenebilir. Ayrıca bu kaygının sadece önemli sınavlarda değil, tüm sınavlarda yaşandığı söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının tartışılması (Tablo 4-10);

Öğrencilerin SKÖ'nün toplam puan ortalamasının $\bar{x} = 30.33$ $ss = 7.39$ olduğu belirlendi. Öğrencilerin alt boyut puan ortalamalarının ise; başkalarının görüşü 4.85 ± 1.67 , kendi görüşü 4.00 ± 1.55 , gelecekle ilgili endişeler 4.09 ± 1.31 , hazırlanmakla ilgili endişeler

3.29±1.44, bedensel tepkiler 3.73±1.81, zihinsel tepkiler 6.65±1.94 ve genel sınav kaygısı 3.71±1.36 puan aldıklarını belirledi.

Alyaprak (2006) çalışmasında, öğrencilerin SKÖ'nün toplam puan ortalamasının \bar{x} = 28.23 ss= 8.86 olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; başkalarının görüşü 3.96 ± 1.99, kendi görüşü 3.80 ± 1.59, gelecekle ilgili endişeler 4.12 ± 1.23, hazırlanmakla ilgili endişeler 3.59 ± 1.54, bedensel tepkiler 3.04 ± 2.12, zihinsel tepkiler 6.03 ± 2.22 ve genel sınav kaygısı 3.68 ± 1.42 puanlarını aldıkları belirtmiştir.

Araştırmada, Alyaprak'ın (2006) ve Dündar ve ark.'nın (2008) çalışmalarına benzer sonuçlar elde etmekle birlikte, araştırmadaki hem SKÖ'nün toplam puanları, hem de alt boyut puanları diğer çalışmadakilere kıyasla daha yüksek bulundu.

Dündar ve ark.'nın (2008) çalışmasında, öğrencilerin SKÖ'nün toplam puan ortalamasının \bar{x} = 25,95 ss= 7,64 olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; başkalarının görüşü 2,73 ± 1,58, kendi görüşü 3,34 ± 1,40, gelecekle ilgili endişeler 4,04 ± 1,13, hazırlanmakla ilgili endişeler 3,15 ± 1,58, bedensel tepkiler 2,85 ± 1,91, zihinsel tepkiler 5,64 ± 2,17 ve genel sınav kaygısı 4,20 ± 1,45 puanlarını aldıkları belirlendi.

Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre sınav kaygısı ve alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması (Tablo 4-12);

Araştırmada, SKÖ toplam puanı ile cinsiyet, çocuk sıralamasındaki yeri arasında anlamlı bir fark görülmezken; sınıf düzeyi ve okul başarısı ile anlamlı farklar elde edilmiştir. Ayrıca, SKÖ'nün "kendi görüşü" alt boyutu puanları, erkek öğrencilerde kızlara göre ve ortanca çocuk olanlarda, diğer çocuklara göre anlamlı yüksek olduğu bulundu. Sınıf düzeylerine bakıldığında; 6. sınıfların hem SKÖ toplam puanı hem de 6 alt boyut (kendi görüşü alt boyutu hariç) puanlarının 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu belirlendi. Okul başarısını "çok iyi" algılayan öğrencilerin SKÖ toplam ve 3 alt boyut (kendi görüşü, hazırlanmakla ilgili endişeler ve zihinsel tepkiler) puanları, başarılarını "kötü" olarak algılayan öğrencilerin puanlarından anlamlı düşük olduğu saptandı.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri, **cinsiyet** ile SKÖ arasında anlamlı farkın olmadığı bulgusudur. Yani kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir fark görülmedi. Sazak ve Ece (2004) de çalışmasında, cinsiyet ile sınav kaygısı arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Sazak ve Ece'nin (2004)

cinsiyetle ilgili bulguları, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ekici (2005), lise öğrencilerinin ÖSS'ye yönelik tutumlarını incelediği bir çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin, sınava karşı aynı tutumları sergilediğini bulmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak, sınavlara karşı benzer tutumlar içerisinde olan öğrencilerin, sınav kaygısı düzeylerinin de birbirine yakın olacağı düşünülmektedir.

Sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarda (Kapıkıran 2002; Alyaprak 2006; Bacanlı ve Sürücü 2006; Kayapınar 2006; Şahin ve ark. 2006; Ünal 2006; Başoğlu 2007; Çakmak 2007; Yıldız 2007; Civil 2008; Duman 2008; Dünder 2008; Zengin 2008; Tekbaş 2009; Aydın 2010) kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, erkek öğrencilerin SKÖ'nün "kendi görüşü" alt boyutu puanlarının, kız öğrenciler göre daha yüksek olduğu bulundu. Bu bulgudan yola çıkarak, erkek öğrencilerin, sınavlarda aldıkları puanların, kendilerine olan öz saygılarının bir göstergesi olarak düşündükleri söylenebilir. Cankıroğlu'nun (2008) çalışmasında SKÖ'nün "kendi görüşü" alt boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin **yaşları** ve **sınıfları** ilerledikçe, sınav kaygısı puanlarının arttığı belirlendi. Kayapınar (2006) ve Aydın (2010) çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durumu daha büyük olan yaş grubundaki öğrencilerin, küçüklerle karşılaştırıldıklarında, başarısızlık korkusunu daha fazla hissetmeleri ve yaşa bağlı olarak hayattan beklentilerin artması, gerçeklerin daha iyi farkına varılması ve artan sorumluluk duygusu ile ilişkilendirebiliriz.

Ayrıca, Aysan ve ark.(2001) çalışmasında, küçük sınıflar, büyük sınıflara göre daha az etkili başetme mekanizmaları kullandıkları için, daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir (Aysan ve ark. 2001; Kaynak: Erözkan 2004). Kapıkıran'ın (2002) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ek olarak, literatürde yaş ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını (Gençdoğan 2006; Civil 2008; Dünder ve ark. 2008; Büyükyılmaz ve ark. 2009) ifade eden çalışmalara da rastlanmıştır.

Araştırmada, 6. sınıfların SKÖ'nün "başkalarının görüşü" alt boyutu puanlarının, 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu bulundu. Bu sonuca göre, 7 ve 8. sınıf

öğrencilerinin, sınavlardan kötü not aldıkları durumlarda; başkalarının gözünde değerinin düşeceğine, insanların kendileriyle alay edeceğine dair düşüncelerinin 6. sınıflara göre daha yoğun olduğu söylenebilir.

Araştırmada, 6. sınıfların SKÖ'nün "gelecekle ilgili endişeler" alt boyutu puanlarının, 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu saptandı. Bu sonuca göre, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınavlardan elde ettikleri başarılarının, hayattaki başarıları ile eşdeğer düşündüklerini; kötü not aldıklarında, yaşamlarında iyi pozisyonlara gelemeyeceği dair düşüncelerinin 6. sınıflara göre daha yoğun olduğu söylenebilir.

Araştırmada, 6. sınıfların SKÖ'nün "hazırlanmakla ilgili endişeler" alt boyutu puanlarının, 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu bulundu. Bu sonuca göre, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde sınavlara tam olarak hazırlanıp- hazırlanamadığı düşüncelerinin, 6. sınıflara göre daha yoğun yaşandığı söylenebilir.

Araştırmada, 6. sınıfların SKÖ'nün "zihinsel tepkiler" alt boyutunun, 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu bulundu. Bu sonuca göre, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, 6. sınıflara nazaran, çevrelerinde olup bitenden fazlasıyla etkilendikleri ve dikkatlerini toplamakta güçlük çektikleri söylenebilir.

Araştırmada, 6. sınıfların SKÖ'nün "genel sınav kaygısı" alt boyutunun, 7 ve 8. sınıflardan düşük olduğu bulundu. Bu sonuca göre, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, 6. sınıflara nazaran, kendilerine güvenemedikleri; sınavları varlıkları ve gelecekleri için bir tehdit olarak gördükleri söylenebilir.

Öğrencinin çocuk sıralamasındaki yeri ile SKÖ toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmadı. Araştırmanın bu sonucu, benzer araştırmaların sonuçları (Gençdoğan 2006; Duman 2008) ile benzerlik göstermektedir.

Özan ve Yüksel'in (2003) araştırmasında, öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça daha geniş bir dünya görüşü ve hoşgörüyeye sahip oldukları ve diğer öğrenciler tarafından kaygı verici olarak kabul edilen durumları daha normal karşıladıkları belirtmişlerdir. Buna karşın özellikle tek çocuğun aile içinde daha rahat ve özgür olduğu bu nedenle sınavları özgürlüklerini kısıtlayıcı bir unsur olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, başarılı olan kişi/ kişilerle kıyaslanması, sınav kaygısının arttıran nedenlerinden biridir. Kardeşlerin birbiriyle kıyaslandığı durumlarda, yüksek sınav kaygısı yaşanabilir (Başoğlu 2007). Özellikle anne veya babanın, çocuklarından birini

yeğlediği bir tutumda, ikinci planda kalan çocuğun kıskançlık, güvensizlik ve değersizlik duyguları yaşamasına neden olur (Geçtan 1984; Kaynak: Başoğlu 2007).

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de ortanca çocuk olanların, sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından kendi görüşü puan ortalamaları, ilk çocuk olanlara göre daha yüksek olduğudur. Bu bulgu, şu şekilde açıklanabilir: ortanca çocuklar, eğer diğer kardeşlerden istenilen şekilde farklı değillerse, ilgi odağı olamazlar ve diğer kardeşlerin baskısı altında kalabilirler. Adler'e göre ortanca çocuk kendisinden büyük kardeşi ile kendisinden sonra gelen kardeşin yarattığı ikili sorunlarla baş etmek zorundadır ve ortanca çocuk, diğer kardeşleri kadar yetenekli olmadığı inancını geliştirebilir. Bunun sonucunda da yaşlıları ile sürekli yarışma içine girebilir. Bu durum çocuğun kaygı yaşamasına neden olabilir (Duman 2008).

Araştırmada, öğrencilerin algıladıkları **okul başarısı** ile SKÖ toplam puan ve bazı alt ölçeklerinden (kendi görüşü, hazırlanmakla ilgili endişeler ve zihinsel tepkiler) elde edilen puanlar arasında anlamlı farklar olduğu belirlendi. Bulgular, öğrencilerin başarılarını algılama durumları ile sınav kaygısı toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yani; öğrencilerin algıladıkları okul başarı düzeyi düştükçe, sınav kaygısı düzeyi artmıştır. Algılanan okul başarısının yüksek olması; öğrencilerin “ben başarılıyım, bu sınavı da daha kolay kazanırım” gibi olumlu düşünceler geliştirmesine ve böylece kaygı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir.

Başarılı öğrencilerin, sınav kaygılarının daha az olduğunu gösteren araştırmalar, (Koçkar ve ark. 2002; Alyaprak 2006; Çakmak 2007; İzgi 2007; Duman 2008) araştırma bulguları örtüşmektedir. Ayrıca literatürde, okul başarısı ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunmadığını belirten araştırmalara (Kayapınar 2006; Yıldız 2007; Büyükyılmaz ve ark. 2009) da rastlanmaktadır.

Öğrencilerin aile özelliklerine göre sınav kaygısı ve alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması (Tablo 4-13);

Araştırmada, SKÖ toplam puan ve alt boyut puanları ile anne- baba eğitim durumları, ebeveyn çalışma durumları, ailenin ekonomik durumu, aile tipi ve aile yapısı arasında anlamlı farklar elde edilmedi. Ancak, başkalarının görüşü” alt boyutu puanlarının, ailelerinin ekonomik durumlarını “kötü” olarak ifade edenlerin, “iyi” ve

“çok iyi” olanlardan; “orta” olarak ifade edenlerin ise “iyi” olanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu belirlendi.

Araştırmada, **anne eğitim düzeyi** ile SKÖ toplam puan ve alt ölçekler arasında anlamlı fark saptanmadı. Çocuğun davranışları üzerinde ailenin son derece etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anne eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğa daha fazla akademik rehberlik ve destek sağladıkları bu nedenle çocuğun güven duygusunun geliştiği düşünüldüğünde, sınav kaygısı oranlarının düşmesi beklenir. Ancak, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarından daha yüksek başarılar beklmeleri de yine sınav kaygısına sebep olabilmektedir. Literatürde anne eğitim düzeyi ile öğrencinin sınav kaygısı arasında ilişkinin olmadığını belirten (Alyaprak 2006; Çakmak 2007; Duman 2008; Tekbaş 2009) çalışma bulguları ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Literatürde, anne eğitim düzeyinin artması ile sınav kaygısının azaldığını gösteren (Kayapınar 2006; Civil 2008) bulgulara da bulunmaktadır. Ayrıca, Zengin (2008) çalışmasında, anne eğitim düzeyi arttıkça, sınav kaygısının arttığını belirlemiştir. Bu sonuçlardaki farklılığın, araştırma kapsamına alınan örneklem grubunun farklı ailevi özelliklere sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, **baba eğitim düzeyi** ile SKÖ toplam puan ve alt ölçekler arasında anlamlı fark saptanmadı. Benzer şekilde Yıldırım’ın (2008) çalışmasında da baba eğitim düzeyi ile sınav kaygısı arasında ilişki bulunamamıştır. Ailenin eğitim durumunun yüksek olması, aile içi etkileşimi ve çocuğa karşı yaklaşımları da etkileyebileceği dolayısıyla sınav kaygısını da azaltacağı düşünülmektedir. Ancak, eğitim düzeyi yüksek olan babaların da –annelerine benzer şekilde- çocuklarından daha yüksek başarılar beklmeleri yine sınav kaygısına sebep olabilmektedir. Bu yüzden de araştırmada, eğitim düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı fark bulunmadığı düşünülmektedir.

Literatürde, baba eğitim düzeyinin artması ile sınav kaygısının azaldığını gösteren araştırmalar (Alyaprak 2006; Kayapınar 2006; Civil 2008; Tekbaş 2009) bulunmaktadır. Ayrıca, Zengin (2008) çalışmasında, babanın eğitim düzeyi arttıkça, sınav kaygısının arttığını belirlemiştir.

Araştırmada, **anne- baba çalışma durumları** ile SKÖ toplam puan ve alt ölçekler arasında anlamlı fark saptanmadı. Benzer şekilde, Civil’in (2008) çalışmasında da annenin çalışma değişkeninin sınav kaygısında farklılığa neden olmadığı

bulunmuştur. Bu çalışma sonucu, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yine Civil (2008), babası çalışmayan öğrencilerin, babası çalışan öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı bulmuştur.

Araştırmada, **ekonomik durum** ile SKÖ toplam puanı arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Bu durumun, ailelerin olumsuz koşulları çocuklarına yansıtmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ünal'ın (2006), Yıldız'ın (2007), Yıldırım'ın (2008) ve Tekbaş'ın (2009) yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları ile sınav kaygısı arasında önemli bir fark saptanmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasının, ailenin temel ihtiyaçlarının karşılayamamasına, hayattan memnun olamamasına neden olabileceğini, bunun da aile ilişkilerinde gerginlik, sinirlilik, sebatsızlık, tedirginlik şeklinde yansıyor, çocukta kaygı oluşmasına neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalarında elde ettikleri bulgular, sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2000) bulgularına benzer şekilde, literatürde öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının, ailelerin gelir düzeyinden etkilendiği, gelir düzeyi arttıkça; kaygının da azaldığını belirten çalışmalara (Aral'ın 1997; Alyaprak 2006; Kayapınar 2006; Civil 2008; Duman 2008) sıkça rastlanmaktadır. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Literatür bulgularının aksine, Aydın (2010) yaptığı araştırmada; sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kaygı düzeylerini daha yüksek bulmuştur.

Araştırmada, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin, başkalarının görüşü alt boyutu puanları daha yüksek bulundu. Ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin, özgüvende azalmaya bağlı olarak, diğerleri tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin daha fazla kaygı yaşadığını söyleyebiliriz.

Araştırmada, **aile tipi** ile SKÖ toplam puan ve alt ölçekleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Bu durumda, ailede anne- baba ve çocuklar dışındaki diğer bireylerin varlığından çok, aile üyelerinin ilişki kalitesinin bilinmesinin daha önemli olduğu söylenebilir. Kayapınar'ın (2006), Şahin ve ark.'nın (2006), Yıldırım'ın (2008)

ve Tekbaş'ın (2009) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edildiği bulgusu, araştırma bulguları ile benzemektedir.

Araştırmada, **aile yapısı** ile SKÖ toplam puan ve alt ölçekleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi. Tümerdem (2007) araştırmasında, üniversite son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin ana- baba tutumu değişkeninden etkilenmediğini belirlemiştir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Kayapınar (2006); Ünal (2006); Tekbaş (2009) yaptıkları çalışmalarda da otoriter ve baskıcı ailelerin çocuklarının, sınav kaygıları daha yüksek bulmuşlardır. Bulgular arasındaki farklılıklar, öğrencilerin değişik aile yapılarına sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Alisinanoğlu ve Ulutaş'a göre, çocuğun ana- baba tutumları kaygıyı etkileyen etmenler arasındadır. Çocuğun bebeklik döneminde, temel ihtiyaçlarının karşılanmaması veya tam tersi şekilde aşırı bağımlı yetiştirilmesi de kaygı yaratır. Geçtan'a (1989) göre; kusurlu anne- baba tutumları kaygının oluşumundaki en önemli nedenlerden biridir (Geçtan 1989; Kaynak: Duman 2008). Sullivan, anne- babanın hatalı tutumlarının kaygı nedeni olduğunu belirtmiştir (Duman 2008). Aşırı koruyucu ve yüksek beklentili anne- babaya sahip çocuklar, anne ve babasının yüksek beklentilerine ulaşamayacağını düşünerek, kaygı yaşarlar. Eğer çocuğun kendi yapmak istedikleri ile ailesinin çocuktan beklentileri, birbiriyle çelişirse, çocukta kaygı oluşur şeklindeki literatür bilgisi, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir (Duman 2008).

5.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Mantık Dışı İnançlar Arasındaki İlişkiye Ait Özelliklerini Gösteren Bulguların Tartışılması (Tablo 4- 14)

Araştırmada, öğrencilerin sınav kaygısı ile mantık dışı inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulundu. Yani mantık dışı inançları yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygılarının da yükseldiği belirlendi. Ayrıca sınav kaygısı toplam puanı ile EMİÖ alt boyutlarından, rahatlık ve başarı talebi arasında "orta düzeyde", saygı talebi arasında ise "zayıf düzeyde" olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptandı.

Öğrencilerin mantık dışı inanç ile sınav kaygısı ölçeği ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyonların tartışılması (Tablo 4-14);

Sınav kaygısı ile mantık dışı inanç ölçeğinin alt boyutlarının karşılaştırmalarına bakıldığında; en kuvvetli ilişkinin sınav kaygısı ölçeğinin toplam puan ve **rahatlık**

talebi arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hızla değişen bedenini kabul etmek ve etkili bir şekilde kullanmak, her iki cins akranıyla olumlu ilişkiler kurabilmek, kadın-erkek sosyal rollerini öğrenmek, duygusal bağımsızlığa ulaşmak, bir mesleğe yönelik hazırlıklara başlamak, olumlu kimlik/ benlik duyguları geliştirmek (Erikson 1980; Kaynak: Kılıçarslan 2009) gibi gelişim görevlerini yerine getirmede yaşamış olabileceği zorluklar “sorunsuz ve rahat bir yaşamım olmalı” şeklindeki mantık dışı inançlarından kaynaklanan bazı duygulara (kaygı, öfke, düşmanlık) neden olabilir.

Sınav kaygısı ile mantık dışı inanç ölçeğinin alt boyutlarından olan **başarı talebinde** de pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım, aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir”. Birey bu mantık dışı inanca güçlü bir biçimde sahip olduğu zaman kendisini yetersiz, değersiz, kaygılı ve depresif hissetme eğilimindedir. (Kılıçarslan 2009). Bu durumun, başarı talebi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin ve babalarının yarısından fazlasının eğitim düzeyi ilköğretim ve altındadır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik “çocuklarım olmaları gerektiğini düşündüğüm biçimde olmazlarsa, bu durum benim başarısız olduğumu gösterir” ya da “çocuklarım her zaman onlardan yapmalarını istediğim şeyleri yapmalıdırlar” biçimindeki mantık dışı inançları ile birleşerek, öğrencilerde anne- babalarının “güvenini boşa çıkarmayacak” nitelikteki mutlak bir başarı talebine dönüşmüş olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin **saygı talebi** puanları ile sınav kaygısı toplam ve alt boyutları arasında düşük ve pozitif düzeyde ilişki olduğu belirlendi. Bu bulgu ile bireyin “diğer insanların kendisine her zaman dürüst ve adaletli davranmaları gerektiğine” ilişkin mantık dışı inançlarının sınav kaygısını yükselttiği sonucuna ulaşabiliriz.

Mantık dışı inanç ve sınav kaygısını yordayan en önemli değişkenin, rahatlık talebi olması, ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin “yaşamın mutlaka rahat, kolay ve sorunsuz olması gerektiği” inancından kaynaklanan rahatsızlık kaygısını, başarı ve onay bekllemeye odaklı benlik kaygısından daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. İlk ergenlikte sınav kaygısı düzeyinin, çocukluk dönemine göre artış gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar (Kayapınar 2006; Yenihayat 2007; Aydın 2010) ışığında, bu dönemdeki hızlı fiziksel değişim ve cinsel olgunlaşma ile birlikte yetişkinliğe geçişte

karşılaşılan yeni rollerin ve yetişkinlerle yaşanan iletişim sorunlarının, ergenlerin sınav kaygı düzeyini arttırabileceği beklenebilir. Ergenlerin bu evredeki gelişimsel güçlüklerinin de “yaşamlarının mutlaka sorunsuz ve rahat olması gerektiği” yönündeki düşünceleri daha fazla taşımalarında, dolayısıyla sınav kaygısını daha yoğun yaşamalarında bir etmen olabileceği düşünülmektedir. Ancak ergenlikteki gelişimsel faktörlerin mantık dışı inançlar üzerindeki etkisinin daha kapsamlı tartışılması için, rahatlık talebinin ve diğer mantık dışı inanç boyutlarının, ergenliğin farklı yaş ve evrelerinde sınav kaygısını ne derece yordayabildiğini inceleyecek yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Kılıçarslan'ın (2009) çalışmasında, EMİÖ ile olduğu “Saldırganlık Envanteri” arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ve ölçek toplam puanında .58; başarı talebinde .39; rahatlık talebinde .56 ve saygı talebinde .14 sonuçlarını elde etmiştir. Bu bulgular da çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çivitci (2006a) bir çalışmasında, ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisini incelemiştir. Sürekli kaygı puanları ile EMİÖ toplam puan ve üç alt ölçek (başarı, rahatlık ve saygı talebi) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde etmiştir. Kızlarda, sürekli kaygı ile saygı talebi ve başarı talebi arasında anlamlı bir ilişki bulmazken, erkeklerde sürekli kaygı ile saygı talebi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Toplam grup ile kız ve erkeklerde sadece rahatlık talebi değişkeninin sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bilgisine ulaşmıştır.

Shill ve ark. (1982), akılcı olmayan inançlarla stresle başa çıkma arasında ilişkinin olup- olmadığını incelemiştir. Stres ve depresyon ölçeklerinden alınan puanlara bakılarak, iki grup yapılmıştır. Araştırma sonuçları, stresle başa çıkmada zayıf olan grubun daha fazla akılcı olmayan inançları benimsediklerini göstermiştir. Bu bireylerin ise daha çok engellenme tepkisi, aşırı kaygı, problemden kaçınma davranışlarını benimsedikleri tespit edilmiştir (Shill ve ark. 1982; Kaynak: Ağır 2007).

Çivitci (2009) yaptığı bir çalışmada, ilk ergenlikte mantık dışı inançlar ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; ilk ergenlikte toplam mantık dışı inançlar ve rahatlık talebini yansıtan mantık dışı inançların genellikle yaşam doyumu boyutları ile negatif ilişki olduğunu; saygı ve başarı talebini yansıtan mantık dışı inançların ise beklentilerin aksine bazı yaşam doyumu boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Daly ve Burton (1983), yaptığı bir çalışmada, akılcı olmayan inançlarla özsaygının psiko sosyal yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, akılcı olmayan inançlar ve özsaygı arasında anlamlı negatif korelasyon tespit edilmiştir (Daly ve Burton 1983; Kaynak: Ağır 2007).

Çivitci ve Çivitci'nin (2009) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantık dışı inançlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; algılanan sosyal beceri ve mantık dışı inançlar arasında negatif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, algılanan sosyal becerisi düşük olan ergenlerde mantık dışı inançlar, sosyal becerisi yüksek olanlara göre daha fazla bulunmuştur.

Altıntaş (2006) çalışmasında, liseli ergenlerin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının, iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Kurtoğlu (2009) kendine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olan liseli öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde saldırgan davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Bu araştırma sonuçları, çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

5.5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde kişilere yardımcı olacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.5.1. Sonuçlar

İlköğretim 2. kademedeki okuyan öğrencilerde mantık dışı inanç ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre;

- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çoğunluğunun erkek, iki kardeş olduğu, yarısına yakınının ailenin ilk çocuğu olduğu, anne ve babalarının ilköğretim mezunu olduğu, annelerinin çalışmadığı, babalarının ise çalıştığı, çekirdek aile tipine sahip olduğu, algılanan ekonomik durumun iyi olduğu ve demokratik aileye sahip olduğu belirlendi. Öğrencilerin yaklaşık yarısının okul başarısını iyi olarak algıladığı belirlendi. Öğrencilerin yarısından fazlasının okul başarısını en çok etkileyen etmenin “sınavlar” olduğu belirlendi.
- Öğrencilerin kötü not aldıkları durumlarda, ailelerinin yarısına yakınının tutumu, öğrencilerin yakın arkadaşının ve sınıfın en çalışkanının notunu sordukları tespit edildi.
- Öğrencilerin mantık dışı inanç ölçeğinin toplam puan ortalamasının 65.94 ± 10.82 olduğu belirlendi. EMİÖ'nün, başarı talebi alt boyutu puanının 24.01 ± 6.13 , rahatlık talebi alt boyutu puanının 16.51 ± 5.76 , saygı talebi alt boyutu puanının ise 25.42 ± 4.01 olduğu görüldü. Öğrencilerin hem EMİÖ toplam puan hem de başarı ve saygı talebi alt boyutlarından elde edilen puanların yüksek olduğu belirlendi.
- Araştırmada, EMİÖ toplam puanı ile cinsiyet, çocuk sıralamasındaki yeri arasında anlamlı bir fark görülmezken; sınıf düzeyi ve okul başarısı ile anlamlı farklar elde edildi.
- Araştırmada, EMİÖ toplam puan ve alt boyut puanları ile anne- baba eğitim durumları, ebeveyn çalışma durumları ve aile tipi arasında anlamlı farklar elde edilmezken; ekonomik durum ve aile yapısının puanları etkilediği belirlendi.
- Anne babası her zaman/ sıklıkla öğüt veren ve geleceklerinin sınavlara bağlı olduğunu söyleyen öğrencilerin, mantık dışı inanç toplam puanları yüksek bulundu.

- Öğrencilerin SKÖ'nün toplam puan ortalaması $X= 30.33\pm 7.39$ olduğu belirlendi. Öğrencilerin alt boyut puan ortalamalarının ise; başkalarının görüşü 4.85 ± 1.67 , kendi görüşü 4.00 ± 1.55 , gelecekle ilgili endişeler 4.09 ± 1.31 , hazırlanmakla ilgili endişeler 3.29 ± 1.44 , bedensel tepkiler 3.73 ± 1.81 , zihinsel tepkiler 6.65 ± 1.94 ve genel sınav kaygısı 3.71 ± 1.36 puan aldıklarını belirlendi.
- Araştırmada hem SKÖ toplam puan hem de alt boyut puan ortalamalarının yüksek olduğu; başkalarının onu nasıl gördüğüne, kendisini nasıl algıladığına, geleceğe dair, yeterince hazırlanamamaya ilişkin endişeler yaşadığı ve yüksek düzeyde bedensel ve zihinsel tepkiler verdiği söylenebilir. Ayrıca bu kaygının sadece önemli sınavlarda değil, tüm sınavlarda yaşandığı söylenebilir.
- Araştırmada, SKÖ toplam puanı ile cinsiyet, çocuk sıralamasındaki yeri arasında anlamlı bir fark görülmezken; sınıf düzeyi ve okul başarısı ile anlamlı farklar elde edildi.
- Araştırmada, SKÖ toplam puan ve alt boyut puanları ile anne- baba eğitim durumları, ebeveyn çalışma durumları, ailenin ekonomik durumu, aile tipi ve aile yapısı arasında anlamlı farklar elde edilmedi. Ancak, ekonomik durumun SKÖ alt boyutunu etkilediği belirlendi.
- Araştırmada, öğrencilerin sınav kaygısı ile mantık dışı inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulundu. Yani mantık dışı inançları yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygılarının da yükseldiği belirlendi. Ayrıca sınav kaygısı toplam puanı ile EMİÖ alt boyutlarından, rahatlık ve başarı talebi arasında “orta düzeyde”, saygı talebi arasında ise “zayıf düzeyde” olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptandı.

5.5.2. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ergenlerin bu özel yaşam dönemini, kaygı yaşamadan sağlıklı ve yetişkin bir birey olmalarının sağlanması için;

- Sorunun boyutu/oluşumunda rol oynayan faktörler ve alınacak önlemler konusunda öncelikle, ailelerin, okul yöneticileri ve eğitimcilerin haberdar edilmesi,
- Öğrencilerde aşırı kaygı meydana getirerek, onun başarısız olmasına neden olan, öğrenilecek materyalin çok zor olması değil, o olayın kendisi için taşıdığı anlamdır. Birey, sınavda bilgisinin ölçüldüğünü değil, kişiliğinin ölçüldüğünü düşünerek gerçekçi olmayan inançlar geliştirmektedir. Bu gerçekçi olmayan inançların yerine daha gerçekçi alternatif inançlar geliştirilerek, düşüncelerde yeniden düzenleme yapılabilmesi,
- Ergenlik döneminin önemli bir sorunu olan 'sınav kaygısı ve başatme'ye yönelik eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarının müfredat programlarına eklenmesi,
- Öğrencileri sınavlara hazırlama sürecinde dersaneler ve okullarla daha fazla işbirliği ve koordinasyon sağlanması, danışmanlık, mesleki yönlendirme, akademik başarı gibi alanlardaki araştırma- geliştirme çalışmalarına daha fazla zaman ve kaynak ayrılması,
- Okul sağlığı hemşirelerinin tüm okullarda yapılan yasal düzenlemelerle yer alması ve psikososyal sorunlar yaşayan gençlerin tedavi ve rehabilitasyonunda danışmanlık yapması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Adana, F. (2009). *Okulda Ruh Sağlığı*. III. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi Bildiri Özet Kitabı.
2. Adana, F. ve Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başaçıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
3. Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
4. Akşit, B.T., Akşit B., Çelen, N. ve Kökmen, F. (2008). Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin annelerine ilişkin genel değerlendirme. *Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma ve Uygulama Merkezi*, İstanbul.
5. Aktan, C.C. ve Işık, K. 21.Yüzyılda Herkes İçin Sağlık: 21 Hedef. Erişim 11.08.2010. <http://www.canaktan.org/ekonomi/saglik-degisim-caginda/pdf-aktan/herkes-icin.pdf>.
6. Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
7. Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, sf: 129-142.
8. Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
9. Alyaparak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
10. Aral, N. (1996). Anadolu liseleri sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara.
11. Aslan, S.A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

12. Aşık, E. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin ergenlik sorunları ve baş etmeleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
13. Ay, P. ve Save D. (2004). Adolescent depression: progress and future challenges in prevention-control. *Marmara Medical Journal*, 17(1), 47-52.
14. Aydın, S. (2010). *İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı*. Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Balıkesir.
15. Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(45), 7- 35.
16. Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169- 182.
17. Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
18. Baltaş, A. (2009). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
19. Basut, E. ve Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (2), sf: 48- 55.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
20. Bernard, M.E. ve Pires, D. (2006). Emotive resilience in children and adolescence: İmplications for rational- emotive therapy. In A. Ellis & M.E. Bernard (Eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches to the Problems of Childhood*. New York: Springer.
21. Bodas, J. ve Ollendick, T. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
22. Bond, F. ve Dryden, W. (1996). Modifying irrational control and certainty beliefs clinical recommendations based upon research. In W. Dryden (Eds.), *Research in Counselling and Psychotherapy Practical Application*. London: Sage; 162-183.

23. Bozanoğlu, İ. (2005). The effect of a group guidance program based on cognitive-behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 17-42.
24. Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
25. Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev.: D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
26. Büyükyılmaz, F., Aştı, T., ve Çakmak, E. (2009). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ve bunu etkileyen etmenler. *İstanbul Üniversitesi Florance Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17 (1), sf: 10- 15.
27. Cankıroğlu, S. B. (2008). *Üniversite adayı ergenlerin stresle başa çıkma ve sınav kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
28. Cassady, J.C. ve Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, s.270-295.
29. Civil, Ş. (2008). *İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
30. Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
31. Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
32. Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye İlçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
33. Çalışkan, D. (1995). *Abidinpaşa Sağlık Grup Başkanlığı Bölgesi'ndeki dört lisede gençlerin ergenlik dönemi ile ilgili bilgi düzeyleri ve etkili faktörler*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Uzmanlık Tezi, Ankara.

34. Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 59- 80.
35. Çivitci, A. (2006a). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
36. Çivitci, A. (2006b). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: Sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 9-19.
37. Çivitci, A. (2006c). Ergenlerde mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 69- 77.
38. Çivitci, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel- dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantık dışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (1), sf: 3-12.
39. Çivitci, A. ve Çivitci, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantık dışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8 (2), 415- 424. Erişim 10.07.2010. <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2009
40. Çivitci, A. (2009). İlk ergenlikte mantık dışı inançlar ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37.
41. Davies, M. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance I. correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive Behaviour Therapy*, 24(2), 1-10.
42. Derman O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 63, 19-22.
43. Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
44. Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 34(153), 157-168.
45. Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

46. Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1); 171-18.
47. Egbochuku, E.O., Obodo, B. ve Obadan, N.O. (2008). Efficacy of rational- emotive behaviour therapy on the reduction of test anxiety among adolescent in secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 6(4), 152-164.
48. Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
49. Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, sf: 82-90.
50. Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar, Sayı 12; 13-38.
51. Geçtan, E. (1997). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık.
52. Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
53. Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler, Atatürk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1); sf:153-164.
54. Gül, S.K. ve Güneş, İ.D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
55. Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, sf: 157- 168.
56. Gündoğdu, M. (1996). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı, Çukurova Üniversitesi, 74-85.
57. Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 75- 95.

58. Hill, K.T. ve Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done about It, *The Elementary School Journal*, 85(1), Special Issue: Motivation, 105-126.
59. İşlek, M. (2010). *Sınav kaygısıyla başa çıkımda alternatif bir başa çıkma modeli: Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma teknikleriyle*. Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. Erişim 10.07.2010
<http://gebze.meb.gov.tr/v2/dosya/SINAV%20KAYGISI%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0.doc>
60. İnanç, B.Y., Bilgin M. ve Atıcı M.K. (2008). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
61. İzgi, Ü. (2007). *Fen eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sınav kaygısına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
62. Jones, R.N. (2000). *Six key approaches to counseling and therapy*. London: Paston Prepress.
63. Kabalcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
64. Kapıkıran, N. (1999). *Lise öğrencilerinde başarı sorumluluğu ve başarı kaygısının psikopatolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
65. Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 35- 44.
66. Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
67. Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), sf: 1-18.
68. Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

69. Kılınç, H. ve Sevim, S.A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
70. Kılınç, H. (2005). Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
71. Kora, M. ve Yazgan, Y. (2007). Okullarda ruh sağlığı çalışmaları. *Pediyatrik Bilimler Dergisi*, 3(3), 82-88.
72. Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2); 231-256.
73. Koçkar, A., Kılıç, B. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100- 105.
74. Köroğlu, E. (2009). Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi. *Türkiye Klinikleri Pediyatri Dergisi*, 2(2), 68-76.
75. Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
76. Lufi, D., Okasha, S. ve Cohen, A. (2004). Test anxiety and it's effect on the personality of students with learning disabilite. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-184.
77. Kurtoğlu, E. (2009). *Lise Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Düzeylerinin Otomatik Düşünceler, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi*. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
78. Küçük, L. (2011). İletişim ve terapötik iletişim. İçinde F. Ay (Ed.), *Sağlık Uygulamalarında Temel Kavramlar ve Beceriler*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
79. McDonald, A.S. (2001). The prevelance and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
80. Moore, M. M. (2006). Variations test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students. Erişim 07.07.2010. <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Michele%20Moore.pdf>
81. Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi (DDDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerdeki benlik saygısı düzeyine etkisi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
82. Onur, B. (1987). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Öztekin Matbaası, Hacettepe Taş Kitapçılık.

83. Ortaçkale, Y. (2008). *Akılci davranış eğitimi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
84. Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
85. Özkan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri, *Fırat Üniversitesi Dergisi*, Cilt: 1(3), sf: 64-70.
86. Özdikmenli, D. (2009). *12- 15 yaşları arasında ergen çocuk sahibi annelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaca uygun program geliştirilmesi uygulama ve değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
87. Öztürk, O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınları.
88. *Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği*. Erişim 08.07.2010. <http://www.phdernegi.org/ph.aspx>
89. Paluoğlu, H. F. (2006). *Stresten Uzak Sınavlarda Başarılı Olmanın Yolları*. Ankara: Nobel Yayınları.
90. Polat, R. H. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo- demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
91. Rigdway, J.R. (2000). *Rational-Emotive Behaviour Therapy, Six Key Approaches to Counseling & Therapy*, 181-227.
92. Savi, F. (2008). *12-15 Yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne- baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
93. Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri'nin ÖSS ve özel yetenek sınavları'na yönelik kaygıları. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Isparta.
94. Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), sf: 743- 758.
95. Sipahi, H.T. (2003). Okul Sağlığına Genel Bir Bakış ve Okul Sağlığında Ruh Sağlığının Yeri. Erişim 02.09.2010. http://halksagligi.med.ege.edu.tr/seminerler/2003-04/OkulSagligi_Hilal.pdf

96. Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (1.Baskı). (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
97. Suner F.E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
98. Sümer, N. (2006). Ergenlikte ebeveyn tutum ve davranışlarının bağlanma kaygısındaki rolü. 11. Ergen Günleri, Hacettepe Üniversitesi, Aralık 2006.
99. Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
100. Şahin, M. ve Sarı, S.V. (2010). Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, sf: 1-14.
101. Şendil, G. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne- Baba*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
102. Şimşek, E.U. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
103. Tanhan, F. (2008). *Ebeveyn Ölümü ve Öğrenci Psikolojisi*. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, İstanbul: Nobel Yayın Evi; 77-90.
104. Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler*. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
105. Turan, A. F. (2010). *Üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarını yordamada yalnızlık, benlik saygısı, yaş, cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumunun rolü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
106. Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
107. Türk Dil Kurumu. Erişim 20.07.2010.
<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=kayg%FD&ayn=tam>

108. Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Dumat Ofset Matbaacılık.
109. Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim 10.08.10, <http://www.tuik.gov.tr>
110. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA 2008). Erişim: 20.08.2010. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2008/data/TNSA-2008_On_Rapor-tr.pdf
111. Uluğ, M. ve Candan G. (2008). *Parçalanmış (Boşanmış) Aile Sorununun Öğrenciye Etkisi*. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 62-76, İstanbul: Nobel Yayın Evi.
112. Uşaklı H. ve Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-114.
113. Ünal, A. (2006). OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi [Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü](#), Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
114. Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
115. Wachelka, D. ve Katz, R.C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 191-198.
116. Weist, M.D. (1997). Expanded school mental health services: A national movement in progress. İçinde Ollendick, T.H. ve Prinz, R.J. (Eds.) *Advances in Clinical Child Psychology*. Plenum Press, New York.
117. Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
118. Yeo, L.S., Ang, R.P., Chong, W.H. ve Huan, V.S. (2007). Gender Differences in adolescent concerns and emotional well-being: perceptions of Singaporean adolescent students, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1): 63-80.
119. Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel- davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı "umut eğitimi programları"nın ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
120. Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258- 267.

121. Yıldırım, İ. (2007). Üniversite sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.
122. Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-296.
123. Yıldırım, İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31.
124. Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
125. Yılmaz, A. (2005). *Yetiştirme yurdunda yaşayan çocukların genel ruh sağlığı durumlarının belirlenmesi*. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
126. Yılmaz, G. (2007). *Sağlık ocaklarında çalışan ebe ve hemşirelerin koruyucu ruh sağlığına yönelik hizmetleri ve kadınlarda sık görülen ruhsal bozuklukları tanıma düzeyleri*. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
127. Yurtal, F. D. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
128. Yörükoğlu, A., (1985). *Gençlik Çağı*. Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.
129. Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of The Art*. New York: Plenum Press.
130. Zengin, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygısı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

FORMLAR

Ek-1

BİLGİ FORMU

Aşağıda bireysel ve ailevi özelliklerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Çalışmanın yararlı olması ve gerçeği yansıtması için lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız. Bilgi formunda isim belirtilmeyecektir ve tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Yardıminız için teşekkürler.

Nur Elçin BOYACIOĞLU

- 1) Cinsiyetiniz
 Kız Erkek
 - 2) Yaşınız :
 - 3) Sınıfınız :
 - 4) Kaçınıcı çocuksunuz?
 İlk Orta Son çocuk
 - 5) Annenizin eğitim durumu :
 Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul
 Ortaokul Lise Üniversite
 - 6) Babanızın eğitim durumu :
 Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul
 Ortaokul Lise Üniversite
 - 7) Annenizin mesleği :
 Ev hanımı İşçi Memur Özel sektör Diğer
 - 8) Babanızın mesleği :
 İşçi Memur Serbest Meslek
 Özel sektör Çalışmıyor Diğer
 - 9) Aile tipiniz :
 Çekirdek aile (Anne- baba- çocuklar)
 Geniş aile (Anne- baba, çocuklar, aile büyükleri ve akrabalar)
 Parçalanmış aile (Anne-baba ayrı/ boşanmış)
 - 10) Size göre ailenizin ekonomik durumu nasıl?
 Kötü Orta İyi Çok iyi
 - 11) Aile yapınızı nasıl tanımlarsınız?
 Demokratik aile (Paylaşımıcı) Katı, kuralcı aile Aşırı koruyucu
 Mükemmeliyetçi aile Soğuk ilgisiz aile Diğer (Açıklayınız)
 - 12) Okuldaki başarı durumunuzu nasıl algılıyorsunuz?
 Çok iyi İyi Orta Kötü
 - 14) Okul hayatınızla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi/ hangileri sizi en çok etkiler?
 (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
- | | Evet | Hayır |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arkadaşlarım ile ilişkilerim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Öğretmenlerim ile ilişkilerim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ailemin tutumu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dersler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sınavlar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diğer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15) Anne-babanız ders çalışmanız için ne sıklıkta size öğüt verirler?

Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Her zaman

16) Anne-babanız, geleceğinizin sınavlara bağlı olduğunu ne sıklıkta söyler?

Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Her zaman

17) Sınavlardan kötü not aldığımızda, anne-babanızın tavrı daha çok aşağıdakilerden hangisine uyar?

Davranışlarında herhangi bir değişiklik olmaz

Yakın arkadaşlarımla notlarımla sorup, beni onlarla kıyaslar

Sınıfın en çalışkanının notunu sorup, beni onunla kıyaslar

Çok kızar, azarlar

Cezalar verir

Diğer (Belirtiniz).....

18) Önemli bir sınava çalışırken, çok kere olumsuz düşüncelere kapılır mısınız?

Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Her zaman

Ek- 2

BİREYSEL DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

DÜŞÜNCELER	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir.	()	()	()	()	()
3. Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.	()	()	()	()	()
4. Bir anne-baba çocuğuna bir söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.	()	()	()	()	()
5. Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	()	()	()	()	()
6. Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	()	()	()	()	()
7. Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	()	()	()	()	()
8. Anne-babaların çocuklarına sürekli olarak nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleri, tahammül edilmez bir durumdur.	()	()	()	()	()
9. Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.	()	()	()	()	()
10. Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
11. Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	()	()	()	()	()
12. Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman anlayışlı olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
13. Arkadaşlarının gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	()	()	()	()	()
14. Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	()	()	()	()	()
15. İyi bir anne-baba, çocuğunu başkalarının yanında asla azarlamaz.	()	()	()	()	()
16. Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
17. Büyüklerin, çocuklardan uslu olmalarını ve kurallara uymalarını istemeleri büyük bir haksızlıktır.	()	()	()	()	()
18. İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	()	()	()	()	()
19. Bir öğrencinin anne-babasının takdirini kazanması için, derslerinde mutlaka başarılı olması gerekir.	()	()	()	()	()
20. Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim.	()	()	()	()	()
21. Anne-babaların verdikleri ev işleri ve görevler, çocukları canından bezdiriyor.	()	()	()	()	()

Ek- 3**SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ****Sevgili arkadaşlar,**

Okuduğunuz cümle sizin için her zaman veya genellikle geçerliyse sağdaki “doğru” kutucuğunu: her zaman ve genellikle geçerli değilse “yanlış” kutucuğunu işaretleyiniz. Sınav kaygınızla ilgili gerçekçi bir değerlendirme ancak sizin gerçekçi olmanızla mümkün olacaktır.

Teşekkür ederiz.

	D	Y
1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim.	()	()
2. Bir sınavda başarılı olmak, diğer sınavlarda kendime güvenimin artmasına sebep olmaz.	()	()
3. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) “başaracağım” konusunda bana güveniyorlar.	()	()
4. Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum.	()	()
5. Önemli bir sınavdan önce veya sonra canım bir şey yemek istemiyor.	()	()
6. Öğretmenimin sık sık küçük yazılı veya sözlü yoklamalar yaptığı derslerden nefret ederim.	()	()
7. Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.	()	()
8. Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyona gelirler.	()	()
9. Önemli bir sınavdan önce veya sınav sırasında bazı arkadaşlarımla çalışırken daha az zorlandıklarını ve benden daha akıllı olduklarını düşünürüm.	()	()
10. Eğer sınavlar olmasaydı dersleri daha iyi öğreneceğimden emindim.	()	()
11. Ne kadar başarılı olacağım konusunda endişeler, sınava hazırlığımı ve sınav başarıyı etkiler.	()	()
12. Önemli bir sınava girecek olmam uykularımı bozar.	()	()
13. Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım.	()	()
14. Her zaman düşünmesem de, başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişelenirim.	()	()
15. Geleceğimin sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor.	()	()
16. Kendimi bir toplayabilirsem, bir çok kişiden daha iyi notlar alacağımı biliyorum.	()	()

	D	Y
17. Başarısız olursam, insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.	()	()
18. Hiçbir zaman sınavlara tam olarak hazırladığım duygusunu yaşamam.	()	()
19. Bir sınavdan önce zihnim adeta durur kalır.	()	()
20. Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır.	()	()
21. Bir sınav sırasında dışarıdan gelen gürültüler, çevremdekilerin çıkardıkları sesler, ışık, oda sıcaklığı vb. beni rahatsız eder.	()	()
22. Sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.	()	()
23. Sınavların gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçülü olmasına hayret ederim	()	()
24. Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.	()	()
25. Düşük not aldığımda hiç kimseye notumu söylemem.	()	()
26. Bir sınavdan önce çoğunlukla içimden bağırma gelir.	()	()
27. Önemli sınavlardan önce midem bulanır.	()	()
28. Önemli bir sınava çalışırken, çok kere olumsuz düşüncelerle peşin yenilgi yaşarım.	()	()
29. Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.	()	()
30. İşe başlarken bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim.	()	()
31. Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.	()	()
32. Eğer zayıf not alırsam, anne ve babamın müthiş hayal kırıklığına uğrayacağımı düşünürüm.	()	()
33. Sınavlarla ilgili endişelerim çoğunlukla sınava tam olarak hazırlanmamı engeller.	()	()
34. Sınav sırasında, bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu farkederim.	()	()

	D	Y
35. Bir sınavdan sonra çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	()	()
36. Sınav sırasında duygularım, dikkatimin dağılmasına neden olur.	()	()
37. Bir sınava ne kadar çok çalışırsam, o kadar çok karıştırırım.	()	()
38. Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir.	()	()
39. Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerinde kaslar kasılır.	()	()
40. Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim ne de ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.	()	()
41. Başarısız olursam arkadaşlarımda gözünde değerimin düşeceğini biliyorum.	()	()
42. Önemli problemlerden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir.	()	()
43. Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik yaşarım.	()	()
44. Sınavı değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bunu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim.	()	()
45. Sınıf geçmek için sınava girmektense ödev hazırlamayı tercih ederim.	()	()
46. Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımda kaç aldığını bilmek isterim.		
47. Zayıf not aldığım zaman, tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.	()	()
49. Sınavdaki sonuçlar hayattaki başarımla geleceğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünüyorum.	()	()
50. Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanıyorum.	()	()

Ek- 4

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.4.41.00.09/510
KONU : Araştırma İzni
(Nur Elçin BOYACIOĞLU)

05.10.09* 25507

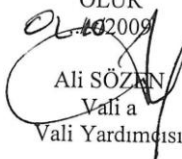
VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapmakta olan Araş.Gör. Nur Elçin BOYACIOĞLU' nun ,Yrd.Doç. Dr. Leyla KÜÇÜK' ün danışmanlığında, "Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı " konulu araştırma yapma talebi, ilgili Üniversitenin 17.06.2009 tarih ve 31563 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen öğrencinin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketleri İlimiz Körfez İlçesine bağlı İlköğretim 2. kademe öğrencilerine uygulama talebi komisyonca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05.10.2009

Ali SÖZEN
Vali a
Vali Yardımcısı



Ömerpaşa Mah. Ankara Cad
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tel: 331 33 03 Tel: 331 58 98
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 54
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli-meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr



Ek- 5

Sayın Veli;

Çocuklarımızın sınavdan sınava koşuşturduğu şu günlerde karşılaştığımız en büyük problem kuşkusuz sınav kaygısı...

Sınav kaygısı kavramı, sınava girme durumuna ilişkin endişe ve korku şeklinde tanımlanabilir. Kişi konuyu iyi bilse bile, kaygı yüzünden sınavda düşük performans gösterebilir. Bir miktar kaygı ve stres kişi için motive edici olmakla beraber, performansın önüne geçecek düzeyde artmış bir kaygı başarısızlığa davetiye çıkarır. Sınav kaygısı hazırlanma, fiziksel ve bilişsel olmak üzere üç temel boyutta incelenebilir. Hazırlanma boyutu, söz konusu sınav için yapılacak çalışmaları kapsamaktadır ve başarı için ön koşuldur. Kan basıncının artması, nefesin sıkışması, gerilme, titreme kaygı durumunda fiziksel boyutta yaşanan belirtilerden bazılarıdır. Kaygının bilişsel boyutu ise bireyin düşünceleri ile ilgilidir. Kişinin “Yapamayacağım”, “Başarısız olacağım” gibi olumsuz düşünceleri, kaygı düzeyini arttırarak performansını düşürmektedir.

Siz değerli velilerin de desteğiyle yapacağım çalışmamdaki amaç; öğrencilerdeki sınav kaygısının nedenlerini saptamak, söz konusu nedenlerin dağılımını ortaya koymaktır. Anket sonucundaki bilgiler ışığında, çocuğunuzun sınav kaygısının nedenlerini daha iyi anlayıp; objektif olarak değerlendirebileceğinizi, mevcut kaygıları konusunda ise destek sağlayabileceğinizi düşünüyorum. Kuşkusuz ki çocukların sınavla ilgili tutumlarının belirlendiği ilk birim ailedir.

Onlara bu zorlu süreçte destek olabilirsiniz. Bunun yolu ise onları anlamaktan geçer...

Arş. Gör. Nur Elçin BOYACIOĞLU

Velisi olduğum adlı öğrencinin anketi doldurmasına izin veriyorum.

Velinin Adı- Soyadı

İmza

Ek- 6

Hotmail - bdrgl_nr@hotmail.com - Windows Live

Sayfa 1 / 1

Windows Live™ Hotmail (0) Messenger Office Fotoğraflar | MSN

Hotmail Yeni | Yanıtla Tümünü yanıtla İlet | Sil Gereksiz Süpür · İşaretle · Taşı

Gelen kutusu

Klasörler
Gereksiz (4)
Taslaklar (7)
Gönderilmiş
Silinmiş (34)
Yeni klasör

Hızlı görünüm
İşaretle
Fotoğraflar
Office belgeleri

Messenger
Messenger oturumu aç

Giriş
Kişiler
Takvim

ölçek kullanım izni

Asim CIVITCI
Kime: nur badırgalı

Sayın Boyacıoğlu,

Tarafımdan geliştirilmiş olan "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği"ni yüksek kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Kolaylıklar dilerim..

Yrd.Doç.Dr. Asim Çivitci
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD
Denizli

Asim Çivitci, PhD
Assistant Professor,
Department of Counseling and Guidance,
Faculty of Education,
Pamukkale University,

Windows artık tarzınız

EK- 7**BİLGİ FORMU İÇİN GÖRÜŞÜ ALINAN UZMANLARIN LİSTESİ**

Prof. Dr. Sevim Savaşer

Prof. Dr. Nursen Nahçıvan

Doç. Dr. Gülbeyaz Can

Doç. Dr. Nihal Esin

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Kutlu

Yrd. Doç. Dr. Neslihan Keser Özcan

Yrd. Doç. Dr. Gülümser Dolgun

Yrd. Doç. Dr. Fatma Akça Ay

Yrd. Doç. Dr. Nuran Gençtürk

Yrd. Doç. Dr. Esmâ Demirezen

Yrd. Doç. Dr. Nurten Kaya

Yrd. Doç. Dr. Gül Ünsal Barlas

Araş. Gör. Nevin Onan

Araş. Gör. Derya Özbaş

Araş. Gör. Medine Koç

Araş. Gör. Semra Çıgırıkçı Karaca

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	NUR ELÇİN	Soyadı	BOYACIOĞLU
Doğ.Yeri	BURSA	Doğ.Tar.	10.07.1984
Uyruğu	T.C.	TC Kim No	27286400874
Email	bdrgl_nr@hotmail.com	Tel	05054949960

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.		
Lisans	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ BAKIRKÖY SAĞLIK Y.O.	2007
Lise	Oruç Reis Anadolu Lisesi Kocaeli	2002

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	DAHİLİYE HEMŞİRESİ	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ	2007-2008
2.	Araş. Gör.	İ.Ü. Bakırköy Sağlık Yüksek Okulu	2008-

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS/ÜDS Puanı	(Diğer) Puanı
İNGİLİZCE	İYİ	İYİ	İYİ	73.75	

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
LES Puanı	70	70	70
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Office	İYİ

Yayınları/Tebligleri Sertifikaları/Ödülleri

Özel İlgil Alanları (Hobileri):