TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİLERİNE VE BAŞARIYA YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARININ SINAV KAYGISI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rıza DEĞİRMENCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİLERİNE VE BAŞARIYA YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARININ SINAV KAYGISI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rıza DEĞİRMENCİ

Danışman : Doç. Dr. İsmail SANBERK
Juri Üyesi : Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından eğitim bilimleri Ana bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. İsmail SANBERK
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK

Üye: Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Mü
dürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

1. Tez içerisinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
2. Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
3. Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
4. Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
5. Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi taktirde alehime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …/…/2020

Rıza DEĞİRMENCİ

ÖZET

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİLERİNE VE BAŞARIYA YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARININ SINAV KAYGISI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rıza DEĞİRMENCİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. İsmail SANBERK
Şubat 2020, 95 sayfa

Bu çalışma lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularını sınav kaygısı açısından ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma bir taraftan olgu düzeyinde inceleme gerektirdiğinden çoklu nicel vaka analizi karakteri, öte taraftan sınav kaygısı yüksek ve düşük olan iki öğrenci grubunu karşılaştırmayı amaçladığından betimleyici bir karakter modelindedir. Çalışmanın katılımcı grubunu Adana ilindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 102 lise son sınıf (12) öğrencisine uygulanan Sınav Kaygısı Ölçeği sonucunda, sınav kaygısı yüksek 15, düşük 15olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sınav Kaygısı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Repertuar Ağı Formu kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi için bilgisayar tabanlı analiz programlarından yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen ilk bulguya göre; sınav kaygısı yüksek öğrencilerin öz değerleri, sınav kaygısı düşük öğrencilere göre daha düşüktür. İkinci olarak sınav kaygısı yüksek öğrenciler, bir öğrenci olarak kendilerini olumsuz; sınav kaygısı düşük öğrenciler ise olumlu algılamaktadır. Üçüncü bulgu, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerini başarı ve akademik motivasyonu yüksek öğrenciye uzak, sınav kaygısı yüksek öğrenciye yakın; sınav kaygısı düşük öğrencilerin ise bir öğrenci olarak kendilerini, başarısı ve akademik motivasyonu yüksek bir öğrenciye yakın, sınav kaygısı yüksek bir öğrenciye uzak konumlandırdıklarını göstermektedir. Dördüncü olarak sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bir öğrenci olarak öz algıları ile diğerlerinin gözünden kendilerine ilişkin algıları; sınav kaygısı düşük

öğrencilere göre daha uyumsuzdur. Bu çalışma sonucunda elde edilen beşinci ve son bulgu sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeylerinin, sınav kaygısı düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bir öğrenci olarak benlik tasarımları, sınav kaygısı düşük öğrencilere göre negatiflik (olumsuz) göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, sınav kaygısı, bilişsel kurgu, benlik saygısı, repertuar ağı tekniği.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF SENIORHIGH SCHOOLSTUDENTS' COGNITIVECONSTRUCTIONS OFTHEMSELVES AND SUCCESSIN TERMS OF TEXT ANXIETY

Rıza DEĞİRMENCİ

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İsmail SANBERK
February 2020, 95 pages

This study aims to reveal the senior high school students' cognitive constructions of themselves and successin terms of test anxiety. On the one hand it is a multiple-quantitative case analysis character because the study requires an investigation at phenomenon level, on theother hand it is a descriptive charachter model since it is aimed to compare two students groups: the ones who had high test anxieties and low test anxieties. The participant group of the study consisted of 30 senior high school students-15 of them were determined as having high test anxiety and 15 of them having low test anxiety according to the results of the test anxiety scale which were applied to 102 senior high school students -studying at a state school under the supervision of Ministry of National Education located in the province of Adana. As the data collection tools, test anxiety scaleand a repertory grid technique which was prepared by the researcher were used. For the analysis of the data, computer based analysis programmes were used.

According to the first finding of the study,the students who have a high level of test anxiety have a lower of self-worth beliefs than the ones who have a low level of test anxiety. Secondly, students who have a high level of test anxiety have a negative self-concept as a studentandtheoneswhohave a lowlevel of test anxietyhave a positive self-concept. The third findings hows that the students who have high level of test anxiety feelun companionable themselves to a students who has high level of success and academic motivation and feel close to the one who has high level of test anxiety; the students who have low level of test anxiety feel themselves close to the students who

have high academic motivation and success and to the one who has high level of test anxiety. The finding that comes as the fourth is that self-perceptions of the students who have high level of test anxiety on their roles of being student and the perceptions of the people around them on these roles are more in compatible than the perceptions of the students who have low level of test anxiety. The fifth and last finding obtained at the end of this study shows that the students who have a high level of test anxiety have a higher level of cognitive complications than the ones who have a low level of test anxiety.

As a conclusion, we can say tha tself-concept of the students who have high level of test anxiety shows negativity than the ones who have low level of test anxiety.

Keywords: **A**nxiety, test anxiety, cognitive construction, self-respect,repertory grid technique

ÖN SÖZ

Öncelikle benim için adı bilimle özdeşleşmiş, idolüm, akademik yolumdaki kılavuzum ve bu çalışmada bana yönelik tutumuyla güç kaynağım olan tez danışmanım sayın Doç. Dr. İsmail SANBERK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli vakitlerini ayırıp çalışmamı inceleyen ve önerilerini paylaşan sayın Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK ile Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecinde daha yakından tanıma fırsatı bulduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Turan AKBAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Metehan ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Tugay AKBULUT'a desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Bu çalışma da dahil her zaman desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım; Mustafa ÖZALP, Arzu ÖZALP, Ahmet PALA, Erdal SARI, Zerrin ÖNEN, Emin ALTUN, Ruken ERBİL, Filiz GÜRDİL ve Seval SATAR'a teşekkür ediyorum. Çalıştıkları okullarda sıcak karşılamaları ve veri toplamamda gösterdikleri hassasiyet için meslektaşlarım Pınar TEBER ve İlkay ÖZER'e minettarım. Yüksek lisansta tanıma fırsatı bulduğum güzel insanlar; Arif DOĞANÜLKÜ, Yaşam Mert SAT, Burçak BORAN ve Kübra KORKMAZ' a hayatıma kattıkları renk; Psikolojik Danışman adayı Hasret ALATAŞ'a da mesleğe duyduğu ilgi ile heyecanımı tazelediği için teşekkür ediyorum.

Ve son olarak varlıklarıyla bana her daim güç ve umut olan sevgili kardeşlerim, kıymetlilerim; Selvi, Özlem, Suzan, Nazım, Zeynel ve Ali'ye bana olan güvenleri ve vermiş oldukları destek için çok teşekkür ediyorum.

Rıza DEĞİRMENCİ

Adana / 2020

Eşref DEĞİRMENCİ'ye..

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3 Araştırmanın Önem ve Gerekçesi 8
1.4 Sayıtlılar 9
1.5 Sınırlılıklar 9
1.6 Tanımlar 10

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaygı 12
2.1.1.Psikoanalitik Yaklaşım 12
2.1.2. Varoluşçu Yaklaşım 14
2.1.3. Davranışçı Yaklaşım 15
2.1.4. Bilişsel Yaklaşım 15
2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım 16
2.1.5.1. Kişisel Yapılar Kuramı 16
2.1.5.1.1. Yapılandırma Önermesi 17
2.1.5.1.2. Bireysellik Önermesi 17
2.1.5.1.3. Örgütleme Önermesi 18
2.1.5.1.4. İkilik Önermesi 18

2.1.5.1.5. Seçim Önermesi 18
2.1.5.1.6. Genişlik Önermesi 19
2.1.5.1.7. Deneyim Önermesi 19
2.1.5.1.8. Ayarlama Önermesi 20
2.1.5.1.9. Bölümlendirme Önermesi 20
2.1.5.1.10. Benzerlik Önermesi 20
2.1.5.1.11. Toplumsallık Önermesi 21
2.1.5.2. Kişisel Yapılar Kuramı ve Kaygı İle İlgili Açıklamaları 21
2.2. Kaygı Türleri 22
2.2.1. Sürekli kaygı 22
2.2.2. Durumluk Kaygı 22
2.3. Sınav Kaygısı 23
2.3.1. Sınav Kaygısını Açıklayan Modeller 23
2.3.1.1. İstek (Drive) Modeli 23
2.3.1.2. Eksiklik (Deficit) Modelleri 24
2.3.1.2.1. Bilişsel-Dikkat Modeli 24
2.3.1.2.2. Beceri Eksikliği Modeli 24
2.3.1.3. Çağdaş Bilişsel-Motivasyon Modelleri 25
2.3.1.3.1. Öz Düzenleme Modeli 25
2.3.1.3.2. Kendilik Değeri Modeli 25
2.3.1.2. İşlem Modeller 25
2.3.1.2.1. Spielberger'in Durumluluk-Süreklilik Modeli 25
2.3.1.2.2. İşlemsel Süreç Modeli 26
2.4. Sınav Kaygısının Nedenleri 26
2.4.1 Akademik Başarı 28
2.4.2. Benlik Saygısı 29
2.4.3. Akademik Motivasyon 31
2.4.4. Ebeveyn Tutum ve Beklentisi 31
2.5. İlgili Çalışmalar 32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 37

3.2. Veri Toplama Araçları Ve Teknikleri 37
3.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeği 37
3.2.3. Repertuar Ağı Tekniği 38
3.2.3.1. Elementlerin Belirlenmesi 39
3.2.3.2. Kişisel Yapıların Elde Edilmesi 39
3.2.3.3. Her Bir Yapı Açısından Tüm Elementlerin Derecelendirilmesi 40
3.3. Araştırma Grubu 41
3.4. İşlem 42
3.5. Verilerin Analizi 43

BÖLÜM IV
BULGULAR **45**

BÖLÜM V
TARTIŞMA

5.1. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Öz-Değerlerine İlişkin Bulguların Tartışılması 55
5.2. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Bir Öğrenci Olarak Kendilerine Yönelik Kurguları İle İlgili Bulguların Tartışılması 56
5.3. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Akademik Açıdan Başarılı, Motivasyonu ve Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrencilere Yönelik Kurguları İle İlgili Bulguların Tartışılması 58
5.4. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Bilişsel Karmaşıklık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması 59

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç 61
6.2. Öneriler 62
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 62
6.2.2. İlerde Yapılacak Çalışmalar Yönelik Öneriler 62

KAYNAKÇA **64**
EKLER **76**
ÖZ GEÇMİŞ **95**

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Repertuar Ağı Formu Örneği 40
Tablo 2. Derecelendirilmiş Repertuar Ağı Formu Örneği 41
Tablo 3. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Öz Değerlerine" İlişkin U-Testi Sonucu 45
Tablo 4. "Bir Öğrenci Olarak Ben Elementi" ile "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" ve "Ne Yazık Ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" Elementleri Arasındaki Öklid Uzaklık Katsayıları(d) 46
Tablo 5. "Bir Öğrenci Olarak Ben", "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum", "Ne Yazık ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı(d) 47
Tablo 6. "Bir Öğrenci Olarak Ben" Elementi ile Sosyal Ben Elementleri* Arasındaki Uzaklık Katsayıları (d) 48
Tablo 7. Sosyal Ben Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı(d) 49
Tablo 8. "Bir Öğrenci Olarak Ben" Elementi ile "Başarılı Bir Öğrenci", "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" ve "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" Elementleri Arasındaki Uzaklık Katsayıları (d) 50
Tablo 9. "Başarılı Bir Öğrenci", "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı (r) 51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Sınav Kaygısı İle Akademik Başarı Ters U Grafiği 28
Şekil 2. Yapılan Çalışmaların Tez Türüne ve Enstitüye Göre Sütun Grafiği 34
Şekil 3. Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılım Grafiği 35
Şekil 4. Element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizine ilişkin grafik (Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrenciler) 52
Şekil 5. Element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizine ilişkin grafik (Sınav Kaygısı Düşük Olan Öğrenciler) 53

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrencilerin İdiogrid Saçılım Grafikleri…….76

Ek 2. Sınav Kaygısı Düşük Olan Öğrencilerin İdiogrid Saçılım Grafikleri……..…….84

Ek 3. Sınav Kaygısı Ölçeği…….……...…….……92

Ek 4. Kişisel Yapı Frekans Tablosu……....93

Ek 5. Repertuar Ağı Formu …….……...……94

BÖLÜM I

GİRİŞ

"Kaygı, birçok önemli sorunun bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve çözümü tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacak bir bulmacadır."

Sigmund Freud

Bu bölümde araştırmanın temel problemi, amacı, önem ve gerekçesi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsan yaşamının niteliği açısından son derece önem arz ettiği kabul gören kaygı, psikoloji biliminin ilk yıllarından itibaren deyim yerindeyse ince eleyip sık dokuduğu kavramlardan biri olmuştur. Öyle ki Freud, bu duyguyu birçok önemli sorunun bir araya toplandığı bir düğüm noktasına benzetmiş ve bu düğümün çözümünün tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacağını ileri sürmüştür (Gençtan, 2014, s.42). Kabul edilmelidir ki bu düğümün çözümü, ilgili birçok değerli çalışma yapılmış olmakla birlikte gizemini korumaya devam etmektedir.

Türk Dil Kurumu kaygıyı, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak belirtmiştir (www.tdk.org.tr). Spielberger (1980), stres yaratan durumlar karşısında yaşanan üzüntü ve gerginlik gibi nahoş duygusal ve somut tepkiler olarak ifade etmektedir. Literatürde kaygı ile ilgili birçok farklı tanımın yanı sıra, özellikle kaygı kavramının korku ile ilişkisine dikkat çekildiği görülmektedir (Hill & Sarason, 1966; Köknel, 1987; Öner, 1989; Özer, 1990; Semerci, 2007). Her iki duyguda huzursuzluk, gerginlik, terleme, panik olma gibi birçok ortak belirti olmakla birlikte aralarındaki en belirleyici farka bakıldığında, korkuda sebebi belli olan gerçek bir tehlike durumu söz konusu iken, kaygı kavramında bu duygunun gerçek sebebinin belirsizlik taşıdığı görülmektedir. Küçük bir örnekle somutlaştıracak olursak, bir ip cambazının ip üzerinde yaşadığı duygu korku duygusudur, zira söz konusu olan yüksek bir yerden düşmek ve olası sonuçlarına (ciddi yaralanmalar, ölüm v.b) katlanmaktır. Diğer taraftan üniversite sınavına girecek olan bir

öğrencinin, sınavda başarısız olursa hayatının alt üst olacağını veya toplumsal kabulünün buna bağlı olacağını düşünmesi ise kaygı duygusuna işaret etmektedir.

Kabul edilmelidir ki insanın yaşam serüveni bu duyguyu (kaygıyı) deneyimlediği ve daha deneyimleyeceği birçok güçlük barındırmaktadır. Ev, iş ve sosyal yaşam alanlarında farklı roller üstlenen ve bu rollerde başarılı bir performans göstermesi beklenen birey, bu istenmeyen duyguya rağmen bir taraftan doğuştan getirdiği potansiyel, diğer taraftan yaşantı ve öğrenmelerle bu güçlüklerin üstesinden gelmede çoğunlukla başarı gösterebilmektedir. Ancak bazı özgül durumlar karşısında (sınav, iş bulma, evlilik kaygısı gibi) deneyimlenen kaygı, bireyin hem üstlendiği roldeki performansını hem de yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kuşkusuz bu özgül durumlardan biri de bireyin eğitim yaşantısında üstlendiği öğrencilik rolüyle ilişkili deneyimlediği sınava özgü kaygı, yaygın kullanımı ile "sınav kaygısı" dır.

Eğitim-öğretim sistemimizin ilk kademesinde başlayan ve kariyer sürecimizin vazgeçilmez bir unsuru haline gelen sınavlar, öğrenme eksikliklerini tespit etme, bir üst eğitim kurumuna geçme, mesleğe yerleşme ve kariyer basamaklarında ilerleme gibi birçok farklı amaca hizmet etmektedirler. Bu doğrultuda her yıl milyonlarca öğrencimiz başta ilköğretim olmak üzere ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinde gerçekleştirilen sınavlarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle ortaöğretimin son sınıfında yapılan ve meslek seçimi için önem arz eden üniversiteye giriş sınavında elde edilen başarı, bireyin kariyer gelişiminin yönünü tayin etmekte ve deyim yerindeyse yaşam biçimini belirlemektedir. Dolayısıyla sınav kaygısına müdahale edilip, sınavlarda arzu edilen bir başarı düzeyinin hedeflenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Sınav kaygısı, bireyin formal bir sınav veya değerlendirilme durumuyla karşılaştığında performansını olumsuz yönde etkileyen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal belirtiler gösteren duygu durumu olarak tanımlanabilir (Spielberger & Vagg, 1995). Literatür incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının başta cinsiyet olmak üzere benlik saygısı, akademik motivasyon, ebeveyn tutumu, ebeveyn beklentisi, mükemmeliyetçi kişilik, sosyo-ekonomik durum gibi birçok faktörün etkileşimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Canıdemir, 2013; Çankaya, 1997; Çelik, 2007; Dündar, Yapıcı & Topçu, 2008; Erkan, 1991 Yılmaz, 2015;). Nitekim bu çalışmada da olduğu gibi konuyla ilgili yapılan çalışmalarda hedeflenen, sınav kaygısıyla ilişkili değişkenleri (faktörleri) betimlemek, kestirmek ya da sınav kaygısını azaltmak adına bu değişkenleri kontrol etmek ve nihayetinde elde edilen bulguları alanyazına sunup, ilgili kurumların psikolojik destek hizmetlerinin niteliğini arttırmaktır.

Diğer taraftan sınav kaygısını yordayan (açıklayan) değişkenlere bakıldığında, ilgili değişkenlerin kimi zaman sebep-sonuç ilişkisi açısından, kimi zaman da ilişkisellik açısından ele alındığı görülmektedir (Aba, 2018; Alyaprak, 2006; Arslan, 2016; Bozkurt, 2012; Güler, 2012; Kaya ve Oğurlu, 2015; Tartar, 2014). Ayrıca bu çalışmaların, ya ampirik (Arslan, 2016; Güler, 2012; Kayave Oğurlu 2015), ya da ilgili ampirik çalışmaların verilerinden hareketle şekillenmiş deneysel çalışmalardır (Bozanoğlu, 2004; Erkan, 1994; Gençtürk, 2019; Kontalıoğlu, 2013). Bu kıymetli çalışmalar ışığında öğrenci perspektifinden bakıldığında bireyin, bir öğrenci olarak kendini nasıl algıladığı ve ilgili faktörleri sınav kaygısı ve başarıyla nasıl ilişkilendiğine dair bilişsel kurguların ortaya çıkarılması bu çalışmanın temel felsefesini oluşturmuştur.

Bireyin özel evrenine eğildiğimizde, küçük yaştan itibaren okul sıralarında başlayan öğrencilik, eğitim öğretim sistemimize göre zorunlu olarak on iki yıl sürmektedir. Bu uzun ve zorlu süreçte birey kendi deneyimlerini referans alarak, hem bir öğrenci olarak kendine hem de başarıya ilişkin bilişsel kurgular şekillendirmektedir. Literatüre bakıldığında bilişsel kurgunun benzer içerikte farklı adlandırmalarla karşımıza çıktığı görülmektedir. Örneğin Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki "şema", Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'ndaki "içsel çalışan modeller", Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki "temsil sistemi" ve Vygotsky'nin Sosyo-Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki "içsel diyalog" kavramlarının bu kavrama karşılık geldiği söylenebilir (Akt. Çağlayan, 2015).

Bilişsel kurgular, yaşamımızda üstlendiğimiz her bir rolle ilgili farklılık gösterebilir. Bizler eş, çocuk, kardeş, arkadaş, öğrencilik, psikolojik danışmanlık, akademisyenlik gibi görev ve sorumlulukları benzer ya da apayrı olan roller üstlenmekte, üstlendiğimiz bu rollerle ve bu rollerdeki alt benliğimizle ("bir anne olarak ben" v.b) ilgili zihnimizde kurgular/temsiller oluşturmaktayız. Örneğin öğretim ortamında öğretmenlerle kurduğu ilişki sonucunda öğrencinin bilişinde, öğretmenlerine yönelik bir kurgu geliştirmesi söz konusu olmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkisi veya tecrübeleri, onun öğrencilere yönelik bilişsel kurgu oluşturmasına neden olmaktadır (Tatlıdil-Peker, 2019). Mevcut kurgular her ikisinin sonraki deneyimlerine yön verebilmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968). Bununla birlikte sonraki deneyimler, kişinin mevcut kurgularına ters düşmesi halinde ilgili kişinin kurgularını değiştirmesine yol açabilmektedir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda). Eğitim ortamındaki öz-deneyimler ve neticesinde oluşturulan kurgular, aynı şekilde

öğrencinin bir öğrenci olarak kendine yönelik değerlendirmesini veya benlik tasarımlarını etkileyebilmektedir.

Benlik tasarımı bir kişinin kendisine yönelik tutumlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte tasarım, bir kimsenin kendi becerileri, rolleri ve bir insanla ilgili imgesine dönük varsayımlarının toplamına işaret etmektedir (Mummendey 2006). Genel benlik tasarımı kendi içinde "akademik" ve "akademik olmayan" benlik tasarımı olarak farklılaştırılabilirAkademik olmayan benlik tasarımını da kendi içinde sosyal (Örn.; "Sevilen biriyim"), emosyonel (Örn.; "Nadiren kaygılanırım") ve fiziksel benlik tasarımı (Örn.; "Sportif biriyim") olarak ayırt etmemiz mümkündür (Shavelson et al. 1976, S. 413; Akt. Tesche, 2015).

İlgili alanyazına bakıldığında öğrencilerin benlik tasarımı veya bir öğrenci olarak kendilerine ilişkin kurgusu ile sınav kaygısı arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim Pekrun ve Helmke (1991) öğrencilerin becerilerine yönelik benlik tasarımları ile sınav kaygısı arasında negatif ve benlik tasarımı ile ödev motivasyonları, akademik performansları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yine aynı şekilde Satow (1999) öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı ve stres durumları ile daha iyi başa çıktıklarını gözlemlemiştir. Krampen (1988) ise, denetim odağı ile birlikte benlik tasarımının sınav kaygısının önemli yordayıcılarından biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerinin becerileri ile ilgili öz imgesi, okul ile ilişkili benlik tasarımı veya akademik benlik tasarımı yakın anlamlı yapılar olduğundan, bu yapılar eşanlamlı olarak ele alınmıştır. Ancak bu çalışmanın da üzerinde durmadığı belirli bir derse ilişkin akademik benlik tasarımı (Örneğin, Matematik, İngilizce dersi vs.) dikkate alınmamıştır. Esasında bir öğrenci kendini bir branşta yetkin görebilirken, başka bir branşta kendini yetersiz veya olumsuz olarak değerlendirebilmektedir.

Bireyin yaşamında üstlendiği rollerinden biri olan öğrencilik rolü, eğitim sürecinde aldığı geri bildirimler, yazılı/sözlü sınavlardan elde ettiği başarılar, dönem sonlarında verilen karne ve bütün bunlarla ilgili değerlendirmeler kuşkusuz öğrencinin kendi performansına yönelik değerlendirmesini etkilemektedir. Dolayısıyla bireyin bir öğrenci olarak kendine yönelik oluşturmuş olduğu bilişsel kurgunun, aynı zamanda benliğini de biçimlendirmekte önemli rol oynadığı çıkarımını yapmak mümkündür. Nitekim Hechman, Weiss & Perlman (1980), benliğimizin biyolojik özelliklerimiz ile başta ebeveynlerimiz olmak üzere çevrenin etkileşimi sonucunda değiştiğini, biçimlendiğini ve geliştiğini ifade etmişlerdir.

Benlik nedir sorusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Öner (1987), benliği bireyin kim olduğu, kendine atfettiği anlam, ne yapıp yapamayacağı ve dünyayla nasıl bağ kurduğu ile ilgili düşüncelerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Benlik kavramıyla aynı zamanda kendimizi diğerlerinden ayırır ve bu özel alanımızı koruma, geliştirme ve sosyal ağ içinde konumlandırma çabasında oluruz (Cüceloğlu, 1992). Diğer taraftan Rogers (1978) benliği, gerçek (güncel) ve ideal benlik başlığı altında incelemiş, gerçek benliği (real-self) kişinin hâlihazırda olduğunu düşündüğü, ideal benliği (ideal-self) ise bireyin olmak istediği veya olması gerektiğine inandığı benlik olarak açıklamıştır. Bu iki benliğin birbiriyle ilişkisi benlik saygısının (öz-değerin) düzeyine işaret etmektedir. Şöyle ki; güncel ben ile ideal ben arasındaki mesafenin artması benlik saygısının düşük, bir birine yakın olması ise benlik saygısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Pişkin, 2003). Benlik bu iki benliğin arasındaki uyumla ilgilidir. Başka bir deyişle bireyin sahip olduğu ile sahip olmak istediği özellikler, beceriler ve niteliklerin farkına varması sonucu, değişim ve gelişim süreci içerisine girmesidir (Şekercioğlu & Güzeller, 2012).

Kuşkusuz bireyin bir öğrenci olarak benliğine ve başarıya yönelik geliştirmiş olduğu bilişsel kurguların ortaya çıkarılması kadar, nasıl ortaya çıkarılacağı da önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma yöntem tekniklerini incelendiğinde, yapılan çalışmalarda bilişsel kurguların ortaya çıkarılmasında repertuar ağı tekniğinin uygun düşebilecek bir yöntem olduğu görülmektedir (Akkaya, 2019; Çağlayan, 2014; Sanberk, 2018; Tuştaş, 2017). George Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı çerçevesindegeliştirilmiş olduğu bu teknik, yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniğidir.

Öncelikle kişisel yapılar kuramıyla ilgili temel bilgilere bakacak olursak, Kelly kişisel yapıyı, bireyin iç dünyalarında gerçeklikle baş edebilmeleri için geliştirdikleri ve yaşamlarını anlamlandırmak amacıyla kullandıkları bilişsel kalıplar olarak değerlendirmektedir (Feist & Feist, 2006; Hall, Lindzey & Campell, 1997). Kelly'ye göre her birey yaşamında deneyimlediği olayları ya da ilişki kurduğu kişileri birbiriyle kıyaslar ve kıyasladığı olaylar/kişiler arasındaki benzerlik ve zıtlıklıları fark eder. Diğer bir ifade ile birey yaşamındaki olaylar arasındaki benzerlik ve zıtlıkları ayırt edip, bu çerçevede bir yapı (construct) formasyonu oluşturma eğilimindedir.

Bununla birlikte kişinin oluşturmuş olduğu duruma özgü kişisel yapıların sayısı onun bilişsel karmaşıklık düzeyini ile orantılıdır. Jonassen & Grabowski (1993) bilişsel karmaşıklığı, bireyin çevresini ve diğer bireylerin sosyal davranışlarını farklı algılaması

olarak tanımlamışlardır. Bir örnek ile açıklayacak olursak, siyah ve beyaz renkleri iki zıt kutbu temsil etmektedirler. Bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek olan birey, aslında bu renkler arasında birçok ton farkının da ayırdına varabilmekteyken, bilişsel karmaşıklık düzeyi düşük olan, bütün bu tonları göz ardı etmekte ve yine siyah beyaz olarak iki kategoriye yerleştirmektedir. Bu da onun bilişsel basitlik gösterdiği anlamına gelmektedir.

Bireyin benliğinin kendisinin kişisel yapı sistemiyle şekillendiğini belirten Kelly, kişinin kendi dünyasını anlamlandırmak ve olayları yordamak için kişisel yapılara başvurduğunu ifade etmektedir. Dolaysıyla onu anlamak, kişiliğini tanımak istiyorsak, o bireyin kişisel yapılarını bilmek, bu yapılarının hangi çerçevede örgütlendiklerini, bir sistem için birbirleriyle ilişkilerinde nasıl bir ağ oluşturduklarına dair bilgi sahibi olmak durumundayız (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

Bu ilişki ağını ortaya çıkarma amacı doğrultusunda geliştirilen repertuar ağı tekniği, yukarıda da belirtildiği üzere bireylerin olay/durum, kişi ya da nesneleri nasıl anlamlandırdıkları, bu süreçte ne gibi kişisel betimlemelere başvurdukları bilgisini elde etmemize olanak sağlamaktadır. Kelly'ye göre gerçeklik vardır ve bireyden bağımsız olarak düşünülemez, başka bir deyişle gerçeklik bireyin kendisi tarafından yapılandırılmaktadır. Temel felsefesini bu çerçeveden alan repertuar ağı tekniğinde "Element" ve "kişisel yapı" kavramları iki önemli unsuru ifade etmektedirler. Element, tekniğin uygulanacağı kişi için önem/anlam ifade eden kişi, olay/durum ve nesneleri ifade etmektedir. Kişisel yapı ise test uygulanan kişi tarafından bu elementlerin benzerlik ve zıtlıklar açısından karşılaştırması sonucu ortaya çıkardığı yönelim olarak açıklanmaktadır (Vogel, 2012).

Repertuar ağı çerçevesinde sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine, başarılı ve akademik motivasyonu yüksek öğrenciler, sınav kaygısı yüksek öğrenciler bu çalışmada araştırma öğesi (elementler) olarak belirlenmiştir. Bu elementlerin karşılaştırılması yoluyla sınav kaygısı belirgin bir şekilde yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel kurgularına; diğer bir ifadeyle kişisel yapılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Gerek yurtiçi, gerekse yurtdışı çalışmalarda ağırlıklı olarak bilişsel-davranışçı kuram açısından sınav kaygısının incelendiği görülmektedir (Bauer, Sapp ve Johnson, 2000; Bozanoğlu, 2004; Sapp ve Farrel, 1994; Sapp, 1994; Sapp, M. Farrell,W. Durand, H, 1995). Dolayısıyla bu bakış açısından üretilmiş olan ampirik bulgular, aynı zamanda sınav kaygısını azaltmaya dönük programlara yansıtılmıştır. Elbette bu programların büyük bir çoğunluğu deneysel olarak sınanmış ve

etkililiği ortaya konabilmiştir (Polat, 1999; Yerin, 1993). Ancak diğer psikolojik olgular gibi sınav kaygısının fenomenolojik veya yapılandırmacı bir bakış açısından incelenmesi, ilgili alanyazına eksikliği görülen ampirik bulguları sunacaktır.

Temel bilimlerde olduğu gibi dış dünyadaki olguların veya fenomenlerin incelenmesi geleneği, psikoloji veya eğitim bilimlerinde birikimli hale gelmiştir. Tüm bu bilimsel uğraşılar neticesinde "nomotetik" diyebileceğimiz yasamsı bilgilere ulaşılmasını sağlamıştır. Bir diğer ifadeyle dış geçerliğin öncellendiği çalışmalar, psikoloji ve/veya eğitim bilimlerinde baskın hale gelmiştir. Bu noktada bir itirazda bulunmak gereksizdir; ancak şunu belirtmekte fayda vardır: Olgular, insan bilişinden veya bilgi işleme sürecinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle bu olguların kişi için ne anlam ifade ettiğinin ortaya konmasının bir zenginlik getireceği düşünülebilir. Bu çalışma özelinde sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin, öğrencilik rolünde kendilerini ve başarıyı ne şekilde algıladıklarına yönelik bir çalışmanın olmaması bir problem olarak görülmüştür. Bu araştırma sınav kaygısıyla ilgili alanyazında ihtiyaç duyulan ampirik bulguları sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı lise son sınıf öğrencilerinin bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya ilişkin bilişsel kurgularını sınav kaygısı açısından ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ilişkin öz-değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler "nasıl bir öğrenci olmak istiyorum", "ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" elementlerini "bir öğrenci olarak ben" elementine ne uzaklıkta konumlandırmaktadır?
3. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler "bir öğrenci olarak ben", "nasıl bir öğrenci olmak istiyorum", "ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" elementleri ile kullandıkları kişisel yapıları ne düzeyde ilişkilendirmektedir?
4. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler sosyal ben elementlerini (annem göre bir öğrenci olarak ben, babama bir öğrenci olarak ben,

öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben ve sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben) "bir öğrenci olarak ben" elementine ne uzaklıkta konumlandırmaktadır?

5. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler sosyal ben elementleri ile kullandıkları kişisel yapıları ne düzeyde ilişkilendirmektedir?
6. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler "başarılı bir öğrenci", "akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci" ve "sınav kaygısı yüksek bir öğrenci" elementlerini "bir öğrenci olarak ben" elementine ne uzaklıkta konumlandırmaktadır?
7. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler "başarılı bir öğrenci", "sınav kaygısı yüksek bir öğrenci" ve "akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci" elementleri ile kullandıkları kişisel yapıları ne düzeyde ilişkilendirmektedir?
8. Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeyleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önem ve Gerekçesi

Sınav kaygısına yönelik yoğunluklu olarak psikolojik danışma ve rehberlik ile psikoloji alanında birçok ampirik çalışma mevcuttur (Arslan, 2016; Güler, 2012; Kaya, 2015). Bu ampirik çalışmalar ile birlikte az sayıda da olsa deneysel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak ilgili deneysel çalışmalar incelendiğinde, ya bu çalışmaların psiko-eğitim gruplarına yönelik müdahale programlarının etkililiğine (Gençtürk, 2019; Konyalıoğlu, 2013; Bozanoğlu, 2004; Erkan, 1994;) ya da bir psiko-eğitim programının diğer bir program ile karşılaştırıldığında hangisinin daha istendik bir sonuç verdiğine yöneliktir (Taşpınar Güveç, 2014). Bu deneysel veya psiko-eğitim programlarının da içerikleri belirlenirken beklenildiği üzere ampirik çalışmaların bulgularından yola çıktıkları görülmektedir. Sınav kaygısını azaltmaya dönük bu programların dayandığı bulguların dış geçerliği öncelleyen çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Deneysel veya yarı-deneysel çalışma desenindeki çalışmalar esas itibariyle dış geçerliğe değil, iç geçerliğe odaklanan çalışmalardır. Çalışma neticesinde ulaşılan bulgular programın veya psiko-eğitimin etkililiğine genellenmektedir. İş böyle olunca sınav kaygısı ile ilgili yapılmış nitel araştırmalar veya bu çalışmada olduğu gibi iç geçerliğin öncelendiği çalışmalar (ki buna aynı zamanda Bortz ve Döring'in (2006) ifade ettiği üzere yerel

bütünlüklü çalışma da [Local Molar Validity] da denmektedir), oluşturulacak programların zenginleştirilmesinin yolunu açabilir.

Sınav kaygısı okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla karşılaştıkları eğitsel problemlerden biridir (Kaya, 2012). Okul danışmanları sınav kaygısı ile ilgili fenomeni ele alırken, sıklıkla bilişsel-davranışçı kuramı temel almaktadırlar. Sınav kaygısının akılcı olmayan düşünceler veya olumsuz otomatik düşünceler temelinde yaygın bir şekilde açıklanması, ilgili müdahale programlarının içeriğinin gözden geçirilmesi neticesinde anlaşılabilmektedir. Fakat sınav kaygısına yönelik tek kuramsal açıklamayı bilişsel-davranışçı kuram ortaya koymamaktadır. Sınav kaygısını denetim odağı ve öz-değer veya öz-yeterlilik (Accordino, Accordino ve Slaney, 2000; Bembenutty, 2009; Covington, 1992; Shelton ve Mallinckrodt, 1991) ile açıklayan kuramsal açıklamalar da mevcuttur. Öğrencinin okul içi uyaranlara (örn; dersler, öğretmenler) ve kendi rolüne yönelik kurgusu veya yüklemlemeleri sınav kaygısı üzerinde belirleyici olabilmektedir. İlgili alanyazında buna ilişkin bulguların yetersizliği göze çarpmaktadır. Bu konu ile gerek araştırma gerekse uygulama boyutunda ilgi duyan meslek elemanlarına bu çalışmanın bulguları yol gösterici olabilir. Özetle yapılandırmacı veya daha isabetli bir ifadeyle kişisel yapılar kuramı açısından açıklanması ilgili alanyazına katkı sağlamış olacaktır. Aynı zamanda bir yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniğinin kullanılması, öğrencilerin eğitim ortamındaki elemanlara (örneğin; öğretmen, okul, ders, sınıf vb.) ve hatta kendilerine veya rollerine ilişkin alternatif bir ölçme tekniği sunmaktadır.

1.4 Sayıtlılar

- ✓ Bu çalışma katılımcılarının veri toplama araçlarında verdikleri yanıtlarda samimi oldukları varsayılmıştır.
- ✓ Araştırma için seçilen yöntemlerin araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yeterli olduğu var sayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- ✓ Bu çalışmanın bulguları bilgisayar tabanlı SPSS ve İdiogrid programlarının sağladığı istatistikî analizlerle sınırlıdır.
- ✓ Bu çalışmada cinsiyet değişkeni ele alınmamıştır

- ✓ Bu çalışma Adana ilindeki biri Fen biri de Anadolu Lisesi (proje okulu) olmak üzere toplam iki okulun son sınıf öğrencilerinden 198 öğrenciyi kapsamaktadır.

1.6 Tanımlar

Kaygı: Stres yaratan durumlar sonucunda yaşanan üzüntü ve gerginlik gibi nahoş duygusal ve somut tepkilerdir (Spielberger, 1972).

Sınav Kaygısı: Olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkiler şeklinde kendini gösterir (Özer, 2002).

Akademik Başarı: Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencinin öğrenmeyi ne düzeyde edindiğini belirten değerlendirmelerin ürünü olarak görmektedir (Özçelik, 1998).

Benlik Saygısı / Öz-değer: Bireyin, değer, önem, kabiliyet ve başarı konusunda kendine yönelik değerlendirmesi (Coopersmith, 1967), başka bir deyişle benlik saygısı, bireyin kendine yönelik değerlendirmesi sonucunda, kendini beğenme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Tutar, 2014).

Bilişsel karmaşıklık: Bireyin, özel bir durumu tanımlamada düşüncesini desteklemek için ortaya koydukları fikirlerin değeri ve bağımsız boyutların sayısı ile ifade edilmektedir (Spiel ve ark., 1999).

Repertuar Ağı Tekniği: Kelly tarafından geliştiren ve psikolojide olduğu gibi diğer bilim alanlarında da kullanılabilen, bireyin yaşamındaki kişileri veya olayları yorumlama biçimini keşfetmeye yönelik teknik olarak ifade edilebilir (Feist & Feist, 2006).

Kişisel Yapı / Yapı: Bireyin iç dünyasında gerçeklikle baş etmek için geliştirdikleri ve dünyalarını anlamlandırmak, yorumlamak ve yordamak amacıyla başvurdukları bilişsel kalıplardır (Feist & Feist, 2006).

Element: Repertuar ağı tekniğinde kullanılan benzerlikler ve zıtlıkların ortaya çıkarılmasına hizmet eden ve birey için önem arz eden kişi, nesne veya olayları ifade etmektedir (Vogel, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak kaygı kavramına açıklık kazandırılmaya çalışılmıştır. İkinci olarak kaygı kuramları, kaygının türleri, sınav kaygısı, sınav kaygısını açıklayan modeller ve sınav kaygısının nedenleri ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiş, son olarak konuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kaygı

İngilizce anxiety kelimesinin karşılığı olarak Türkçe'ye çevrilen kaygı kavramına TDK (türk dil kurumu) iki tanım getirmiştir. Bunlardan birincisi; "endişe duyulan düşünce, üzüntü ve gam, ikincisi ise genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesi ile ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" olarak belirtilmektedir (sozluk.gov.tr). Budak (2017) ele almış olduğu psikoloji sözlüğünde kaygıyı, "en genel anlamıyla tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı, tedirginlik" olarak tanımlanmaktadır. Atkinson ve Ark. (1995), kaygıyı zaman zaman yaşanılan üzüntü, kuruntu, gerilim ve korku olarak açıklamışlardır. Bu çalışmada kullanılacak ölçeğin geliştiricisi olan Charles Donald Spielberger, kaygıyı stres yaratan durumların yarattığı üzüntü, gerginlik gibi duygusal ve somut reaksiyonlar olarak tanımlamaktadır (Öner, 1997).

Kuramsal temelde kaygının ele alınışı psikoloji biliminin ilk yıllarına dayanmaktadır. Başta Sigmund Freud olmak üzere bu kavrama çokça yer veren psikoanalitik kuram, genellikle kaygının kaynağı ve işleviyle ilgilenmiştir. Daha sonrasında diğer ekollerin açıklama getirdikleri kaygı, günümüz bilim insanın sıklıkla ele aldığı bir araştırma konusudur. Çalışmanın bu kısmında Psikoanalitik, varoluşçu, davranışçı, bilişsel davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımın kaygıya getirdikleri açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1.Psikoanalitik Yaklaşım

Kaygı kavramını ilk olarak Freud'un kapsamlı bir biçimde ele aldığını görmekteyiz (Gençtan, 2014). Kaygıyı, bir insanın deneyimleyeceği en acılı duygu olarak tanımlayan Freud, bu duygu durumunu psikanalizin başlarında biyolojik kökenli bir olgu olarak

görmüştür. Ancak topografik kişilik modelinden sonra geliştirdiği yapısal kişilik modelinde bu kavrama da yeni bir tanım getirmiş, 1926'da yayımlanan "ketlenmeler, belirtiler ve anksiyete" adlı makalesiyle, kaygıyı egonun bir işlevi olarak görmüş ve bu duygunun psikolojik bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Gençtan, 2014).

Kaygıyı moral, nevrotik ve gerçeklik kaygısı olmak üzere üç başlık altında inceleyen Psikoanalitik yaklaşım, moral kaygıyı bireyin vicdanı ile ilgili korkular, nevrotik kaygı içgüdüler, gerçeklik kaygısını ise dış dünyadaki tehlikelerle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Psikoanalitik yaklaşım gerçeklik kaygısını korkuyla eş anlamlı kullanmış, kaygının düzeyinin tehlikeyle orantılı olduğunu belirtmiştir Normal sınırlarda bir kaygının gerekli olduğunu belirten Freud, kaygının bireyi olası tehlike durumlarına karşı uyarma, gerekli uyumu sağlama ve varlığını sürdürmek gibi bir işlevinin de olduğuna dikkat çekmiştir (Gençtan, 2014). Freud'a göre birey kaygı yaratan tehlike durumlarıyla karşılaştığında mevcut düzeni korumak amacıyla ego devreye girip yeni mantık bileşimleriyle düzenlemeler yapmaktadır. Ancak egonun bu akılcı yöntemleri, kaygının üstesinden gelmeyi başaramadığında savunma mekanizmaları devreye girerek egoyu koruma görevini üstlenirler (Akkaya, 1999).

Benzer şekilde Adler ve Jung da kaygının düzenleyici işlevine dikkat çekmişlerdir. Adler kaygının bireydeki herhangi bir bedensel, zihinsel veya sosyal engelin yarattığı aşağılık duygusundan kaynaklandığını ve bu duygunun bir süre sonra güvenlik sağlama veya üstünlük kurma amacı güttüğünü ifade etmiştir (Gençtan, 2014). Jung ise kaygının kolektif bilinçdışından gelen, rasyonel olmayan güç ve imajların insan bilincini ele geçirmesine karşı bireyin verdiği tepki olarak açıklamıştır (Gençtan, 2014).

İnsanın psiko-sosyal yönüne işaret eden ve bu anlamda kaygıya farklı bir bakış açısı getiren Eric Fromm olmuştur. Kişilik gelişiminin ve bütün nevrozların temelinde, hürriyet ve bağımsızlıkla verilen mücadelenin yer aldığını öne süren Fromm'a göre, bir taraftan diğer insanlarla sevgi ve görev temelinde kaynaşmak isteyen birey, diğer taraftan otorite ve topluma başkaldırı eğilimi göstermektedir. Bu yalnızlık ve emniyetsizlik ile özgürlük arasındaki sıkışmışlık durumunda kaygı duygusu baş göstermektedir (Gençtan, 2014).

Kaygıyı Fromm gibi, bireyin içinde bulunduğu sosyal ilişki ağı ile birlikte ele alan Sullivan, özellikle aile ikliminin bu duyguda belirleyici rol oynadığını ifade etmiş ve nedenlerini aşağıda belirtildiği gibi sıralamıştır;

- ✓ Kişinin yetişmesinde etkili olan ilişkiler

- ✓ Anneden aldığı empati
- ✓ Anne baba tutumları
- ✓ Olumsuz anne baba tutumuyla birlikte eğitimde cezanın eşlik etmesi

Sullivan kaygının performansla ilişkisini de ele almış ve bu duygunun davranışlara sınırlama getirdiğini, karşılaşılan duruma uygun tepkinin verilmesini engellediğini, algılama ve dikkat problemlerine yol açabildiğini belirtmiştir (Yanbastı, 1996).

2.1.2. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçular kaygıyı var olmak ile yok olmak arasındaki sıkışmışlığın verdiği ızdırap olarak değerlendirmektedirler. Ölümün kendisini beklemekte olduğunu bilen insanın bu gerçeklikle yüzleşmeden kaygıyı yenemeyeceğini ileri sürmektedirler (Koçak ve Gökler, 2008). Rollo May, kaygının bir anda ya da durumda deneyimlenen bir duygu olmadığını, aslında bir oluş biçimi olduğunu ve ölüme dek sürecek bir hiç olma tehlikesinin yaşanma biçimi olarak görmektedir. Bireyin kaygının üstesinden gelmek adına özgürlüğünü feda ettiğini belirten May, özgürlüğün var oluş potansiyeli sunduğunu ancak kaçınılmaz sonun ölüm olduğunu fark eden insanın, bu kaygıyı yenmek için çoğunlukla özgürlüğünden vazgeçtiğini ile sürmüştür (Gençtan, 2014).

Carl Rogers bireyin kişilik yapısına uymayan yaşantıların bireyde kaygıya yol açtığını belirmiştir (Yanbastı, 1996). Heideger ise bireyin kendisi ve diğerlerine yönelik farkındalığı, varlığının tehlikede olduğu algısına neden olmaktadır. Bu algının üstesinden gelmek, öz varlığını korumak için farklılığını ortaya koyma çabası içerisine giren birey, bu çabasının işe yaramaması karşısında kaygı duymaktadır (Songar, 1977).

Varoluşçuluğun önde gelenlerinden filozof Soren Kierkegaard kaygının taşıdığı önemi şu sözlerle ifade etmektedir:

> *Ne bir baş engizisyoncu korkunç işkenceleri kaygı kadar elinde hazır bulundurabilir ne de bir ajan şüphelendiği adamın en zayıf anını bulup ona nasıl ustaca saldıracağını veya kapana düşürecek tuzaklar kuracağını kaygı kadar iyi bilebilir. Keskin zekâlı bir hâkim bile zanlıyı nasıl sorgulayacağını, sınayacağını kaygı kadar iyi bilemez. Kaygıdan ne yanıltmacalarla ne şamatayla ne işte ne oynaşta, ne gece ne de gündüz kaçış yoktur (Kierkegaard, 1844, s.345).*

2.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Klasik davranışçı kuram, davranışı iç ve dış tepkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Doğrudan, açık seçik, deney ve gözleme dayalı ilişkileri içeren çevresel etmenlerin belirleyiciliğini kabul gören davranış kavramını temel almıştır (Cüceloğlu,2005). Yapılandırılmış sistemli bir yapıyı öne çıkaran davranışçı ekolün önde gelen isimlerin çoğu öğrenmeyi (örneğin Pavlov, Skinner, Albert Bandura vb) koşullanma, uyarıcı tepki ilişkisi, genelleme, pekiştirme, genelleme, ödül, ceza, sönme, sosyal öğrenme gibi kavramlar üzerinden açıklamışlardır (Corey, 2005).

Kaygıyı da bu çerçevede ele alan davranışçılar, bireyin doğrudan ya da dolaylı yaşantıları ile kaygıyı öğrendiklerini ile sürmüşlerdir. Kaygıyı uyarıcı genellemesi olarak açıklayan davranışçı yaklaşıma göre, kişi dış dünyadaki deneyimlemeleri veya gözlemlenebilir davranışlar yoluyla öğrendiği kaygıyı, ortamdaki nötr uyarıcılarla ilişkilendirmekte ve bu uyaranlarla karşılaştığında tekrar yaşantılamaktadır (Atkinson ve vd., 2006).Üniversite sınavını kazanamayan ablasının ailesi tarafından azarlandığını ya da yoğun baskı altına alındığını gözlemleyen öğrencinin iki yıl sonra kendisini bekleyen bu sınava yönelik kaygı duymaya başlaması bu duruma örnek gösterilebilir.

2.1.4. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel davranışçı yaklaşım ilk olarak Albert Ellis ve Aron T. Beck tarafından çalışılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, bir dizi davranışsal stratejiler ve bilişsel süreçleri birlikte ele alarak kişide bilişsel, davranışsal ve duygusal değişiklikler gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ellis'in akılcı duygusal davranış terapisinin (ADDT) temelindeki varsayım düşünce ile duyguların birbiriyle olan etkileşimidir. Bireyin nörotik tepkileri ya da bu tepkilerin sonuçları aslında onun inançları tarafından harekete geçirilmektedir. Terapideki hedef , bireyin sahip olduğu irrasyonel (akılcı olmayan) inançları belirleyip, bu inançlarla başa çıkmasında destek olmaktır. ADDT, psikolojik sağlıklılığın da bu akılcı olmayan inançlardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Akılcı inançlar normal duygu ve düşünceleri; akılcı olmayanlar ise uygun olmayan düşünce ve duygulara yol açmaktadırlar (Bond ve Dryden, 1996).

Beck (2006) tarafında ortaya atılan bilişsel davranış modeli ise başta depresyon tedavisinde kullanılan aktif, kısa zamanlı, yapılandırmacı ve yönlendirici bir yaklaşım dayanmaktadır. Terapötik tekniklerde amaç öncelikle bilişsel çarpıtma ve ADDT'de olduğu gibi işlevsel olmayan inançları tespit etmektir. Sonrasında, bu bilişsel çarpıtma

veya işlevsiz inançların gerçekliği sorgulayarak değiştirilmesine yardım etmektedir. Kaygıya da bu çerçevede açıklık getiren bu yaklaşım göre, temelde bir anlam ifade etmeyen durum veya olaylar birey tarafından aktif olarak bir işleme sürecinden geçmektedirler. Başka bir deyişle bireyin yaşadığı kaygı, huzursuzluk, üzüntü, öfke, coşku gibi duygular onun karşılaşmış olduğu olayların değerlendirme şekliyle ilişkilidir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım kendi içerisinde çok sayıdaki kuramı içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı radikal yapılandırmacılık (von Glasersfeld) ve sosyo-kültürel yapılandırmacılık (Vygotsky) başlıkları altında gruplandırılabilir (Akbulut-Taş, 2014). Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı her ne kadar bilişsel bir kuram olarak sınıflandırılmış olsa da (Fisseni, 2003; Maltby, Day ve Macaskill, 2017; Akt. Sanberk, 2020), bu kuram aynı zamanda ve ağırlıklı olarak yapılandırmacı kuramlardandır. Nitekim insanların çevre ile doğrudan değil, bilişsel temsilciler aracılığıyla bağlantı kurduğuna ilişkin sayıtlı kuramın yapılandırmacı doğasını ortaya koymaktadır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda). Bu tez çalışması kişisel yapılar kuramı ve bu kuramı temel alan repertuar ağı tekniğini esas aldığından aşağıdaki kuramsal açıklamalarda Kelly'nin görüşlerine yer verilmiştir.

2.1.5.1. Kişisel Yapılar Kuramı

George Alexander Kelly, insanların yaşadıkları çevreyle bağlantılı algı ve yorumlarına eğilen bir kuram geliştirmiştir. İnsanların aslında birer bilim insanı (man as scientist) olduğu görüşünü öne süren Kelly, nasıl ki bilim insanları bir araştırma öncesi hipotez kurar ve çalışma sürecinde kurdukları hipotezleri test ediyorlarsa insanlarda hayata yönelik beklenti ve umutları doğrultusunda hipotezler kurar ve test ederler. Kuşkusuz hipotezler yine bilim insanlarında olduğu gibi ya doğrulanır ya da çürütülürler. İnsan deneyimlemeleri aracılığıyla çürütülen hipotezler yerine ise alternatif hipotezler üretmektedir(Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

Kelly insanı anlama noktasında, insanların kendi bakış açısından hareket etmektedir. Bu bakımdan insan kişiliğini açıklarken yapı kavramından bahsetmektedir. İnsan, bir olayı veya nesneyi zihninde yapılandırma sürecinde ilk olarak kişisel yapı sistemi üzerinden bir beklenti içerinde olmaktadır. Ancak mevcut yapı sisteminin

değişiklik gösterip göstermeyeceği geçirilecek yaşantıya bağlıdır. Başka bir deyişle geçirilen yaşantı beklenti doğrultusundaysa korunmakta, fakat ters düşmekte ise değişim göstermektedir. Kelly insan iradesi konusunda, insanın hem özgür hem de belirlenen bir varlık olduğu görüşündedir. Özgürdür! Çünkü olay/durumları kendisi anlamlandırmaktadır. Değildir! Çünkü olaylara yüklediği anlam ya verili seçenekler dâhilindedir ya da kendisine sunulmuş durumdadır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

Kelly'nin temel varsayımı, insanın süreçlerinin onun kişisel yapı sistemi tarafından belirlendiğidir. Bu temel varsayım etrafında aşağıda başlıklar halinde ele alınan 11 öneme bulunmaktadır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.1. Yapılandırma Önermesi

Bireyler geçmiş deneyimlerine dayanarak, beklentilerini yapılandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle hiçbir iki olay birbirine tamamen benzer olmadığı halde; aynı olarak algılanmaları için birey, olayları benzer biçimde yorumlamaktadır (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017; Hjelle ve Ziegler, 1992). Kelly'e göre (1955, 1991) somut bir olay asla kendisini tekrarlamaz; aksi durumda bu olay kimliğini kaybeder. O halde insan neden aynı olmayan iki durumu birbirinin tekrarı veya aynısı olarak görmektedir? Kelly (1955, 1991) insanların karmaşık olan gerçekliği olabildiğince giderme arzusunda olduklarını belirtmektedir. Olayların kestirilebilir olması yönünde bir mücadele vermektedir. Bu, deneyim alanında hangi öğelerin birbirine ait olduğu ve ne sıklıkla ortaya çıktığına ilişkin bir teoriyi ortaya koymasını gerektirmektedir. İnsan dünyaya ilişkin algısını her seferinde iyileştirmekte ve bu sayede kendine güvenilir, kestirilebilir bir yaşam alanı belirlemeye çalışmaktadır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.2. Bireysellik Önermesi

Bireysellik önermesi temel olarak kişilerin olaylara veya nesnelere ilişkin tasarımlarının benzersiz olduğunu vurgular (Ravenette, 1999; Winter ve Viney, 2005). Bireyler olayları yapılandırma açısından birbirlerinden farklılık gösterirler (Kelly, 1955, 1991). Kuşkusuz bunun nedeni, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin birbirlerinden farklı olmasıdır. Bundan ötürü insanlar bir olayı tıpatıp aynı kişisel yapıları kullanarak açıklamazlar (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017; Hjelle ve Ziegler, 1992). Nitekim bir davranış birisi tarafından saldırgan olarak yorumlarken; bir diğeri tarafından iddialı olarak etiketlenebilmektedir. Bireyin belli bir durumda ne şekilde

davranacağı, onun olaya ilişkin kurgulamasından etkilenmektedir (Maltby, Day ve Macaskill, 2017).

2.1.5.1.3. Örgütleme Önermesi

Her birey, olayları doğru bir şekilde öngörebilmek için özgün şekilde, aralarında sıralı ilişki bulunan bir yapılandırma sistemi geliştirir (Kelly, 1955, 1991). İnsanların dünyaya ilişkin deneyimlerini organize eden ve açıklayan bir yapı sistemi geliştirdikten sonra; bu yapıları yaşam problemleri için önem ve ilişkililik düzeyine göre düzenlerler (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009). Kelly bu önermesiyle, bireyin sahip olduğu yapıların birbirinden bağımsız olmadığını, aksine sahip olunan yapılar arasında sıralı ilişkiler olduğunu ileri sürmektedir (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017). Bir başka deyişle; bireyin kişi, olay ve nesnelere ilişkin zihinsel yapıları arasında kendine özgü örgütlemesi söz konusudur. Kelly'e göre bu durum, insanların farklı davranışlar göstermesinin nedenidir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.4. İkilik Önermesi

Bir kişinin yapılandırma sistemi, sınırlı sayıda ikili yapıdan oluşur (Kelly, 1955, 1991). Kelly, insanların olaylar arasında benzerliği kurabilmesi için bilinçli veya bilinçsiz ayırt edici kriterlere (karşıtlıklara) başvurduklarını ileri sürmektedir (Catina ve Schmidt, 1993). Kelly'e göre bir yapı, 'siyah-beyaz' gibi iki uç kutuptan meydana gelir ve siyah-beyaz arasındaki hiçbir gri tonu bu yapılandırma içerisinde yer almaz (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017; Fransella, 2003). Kelly kişisel yapıların dikotomik doğasını vurgulamak için, onların ikili (bipolar) yapı olduklarını ifade etmektedir. Zayıfın olduğu yerde şişmanın, büyüğün olduğu yerde küçüğün, ilerinin olduğu yerde gerinin olması gerekmektedir. Eğer herkes şişman olsaydı, şişman olma bir anlam taşımayacaktı. Şişman olmanın bir anlam ifade etmesi için zayıf olan kişilere gereksinim vardır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.5. Seçim Önermesi

Birey, iki uçlu bir yapıda kendi sitemini tanımlama ve genişletme olasılığı daha yüksek olan alternatifi seçme eğilimi gösterir (Kelly, 1955, 1991). Seçim önermesi, insanların seçenek yelpazesini büyük oranda genişletecek eylemleri

seçtiklerini varsayar. Bir yandan gerçeklik bireyin yapabileceklerini sınırlandırırken; diğer yandan birey, gerçekliği yapılandırma biçimini kendisi seçerek, kendisine en fazla yardımcı olacağını düşündüğü alternatifi seçer (Feist, Feist ve Roberts, 2017). Bireyin yaşantıları veya yaptıkları her ne kadar gerçeklik tarafından sınırlandırılsa da; bu gerçekliğin ne şekilde yorumlanacağı bireyin seçimine bağlıdır. Birey kendisine en fazla yararı olabilecek, yorumu bulmaya çalışır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.6. Genişlik Önermesi

Bir yapı sadece sınırlı olaylar dizisini ön görmek için uygundur (Kelly, 1955, 1991). Bireye ait kişisel yapılar sınırlıdır ve hiçbir yapı her durum için kullanışlı özellikte değildir. Bir olay için başvurulan kişisel yapılar, öteki bir olay için geçerli olmayabilir (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009; Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017; Fransella, 2003; Winter ve Viney, 2005). Örneğin cinsiyet yapısını (eril – dişi) ele alalım! Cinsiyet yapısını insanlar ve bazı hayvan türleri için kullanıyor olabilirsiniz. Özel bir ilgi taşımıyorsanız sinekler veya kertenkeleler için muhtemelen bu yapıyı kullanmayacaksınızdır. Ancak bazı yapıların daha genel veya yaygın kullanımı vardır. Örneğin belki de hiçbir yapıya "iyi-kötü" kadar yaygın başvurulmamaktadır. Oysa bazı yapılar, örneğin sadece ampüller için kullanılan "florasan-akkor" yapısı yaygın bir kullanım göstermemektedir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.7. Deneyim Önermesi

Kişilerin hayat boyu devam eden deneyimlerine bağlı olarak, kişisel yapı sistemleri sürekli olarak değişime uğrar (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017). Yani, bir kişi, hayatı boyunca yaşadığı olayları bir şekilde yorumlayarak anlamlı ve organize yapılar meydana getirir ve gelecekte neler olabileceğini öngörmek için tecrübeleri sonucu oluşturduğu bu yapıları kullanır (Boeree, 2006; Feist, Feist ve Roberts, 2017; Fransella, 2003; Ravenette, 1999; Winter ve Viney, 2005). Bireyler geçmiş deneyimlerine dayanarak olayları öngörmeye çalışırlar. Eğer öngörüleri doğrulanırsa, yapılarını sürdürürler. Ancak öngörüleri doğrulanmazsayeniden yapılandırma yoluna giderler. Bireyin gerçeklikle ilgili teorisi davranışlarının, gözlemlerinin ve yaşantılarının sonucuna bağlı olarak korunabilir veya değiştirilebilir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.8. Ayarlama Önermesi

Bir kişinin yapılandırma sisteminin değişkenliği, kişisel yapılarının izin verdiği ölçüde mümkündür (Kelly, 1955, 1991). Bu önerme, deneyim önermesini takip etmiş ve o önermeyi genişletmiştir (Kelly, 1955; Akt. Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017). Bu durum, insanları kendi yapılarını gözden geçirme genişliğinin, onların var olan yapılarının esnekliğiyle ilişkili olduğunu varsayar. Bir yapıya yeni elemanlar yükleniyorsa esnektir. Esnek olmayan ve katı yapılar, yeni öğeleri kabul etmez (Hjelle ve Ziegler, 1992). Bir kişinin yapı sistemindeki değişkenlik, kişisel yapılarının geçirgenliği ile sınırlıdır (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009; Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017).

2.1.5.1.9. Bölümlendirme Önermesi

Kişi birbiriyle uyumsuz farklı yapılandırma alt sistemlerini ardışık olarak kullanabilir (Kelly, 1955, 1991). Kelly bu önermeyle, kişinin farklı zamanlarda birbiriyle çelişen yapılar kullanabileceği; bu nedenle zaman zaman tutarsızlıklar yaşayabileceğini vurgulamak istemiştir. Bu tutarsızlığın arka planında bireyin oynadığı farklı rolleri bulunmaktadır. Örneğin bir kimse, hem erkek, hem eş, hem baba, hem oğul, hem de profesör olabilir; aynı zamanda belirli etnik, dini ve felsefik özdeşimleri olabilir. Üstelik bazen hasta, bazen misafir ya da misafir ağırlayan veyahut müşteri olabilir. Bütün bu rollerde tam olarak aynı kişi değilizdir. Geceleri acımasız, otoriter, işinin gerektirdiği gibi davranan bir polis memuru; gündüzleri oğluyla olan ilişkisinde nezaketli, duyarlı, sevgi dolu hareket edebilir. Durumsal çevreler birbirinden ayırt edilmiş olduğundan, bir rol çatışması yaşanılmamaktadır. Ancak bu kişi kendi çocuğunu tutuklamak zorunda kaldığında bir rol çatışması yaşayabilir. Yine aynı şekilde çocuğuna yetişkin birey gibi davranan bir ebeveyn, onunla bir kavgası veya çatışması sonrasında onu bir bebek gibi kollarının arasına alması, aynı kişinin dakikalar içerisinde iki farklı sahnede farklı davranış örüntüleri ortaya koyabildiğini göstermektedir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.1.5.1.10. Benzerlik Önermesi

Bir kişinin deneyim yapılandırması, başka bir kişininkine ne derece benzerlik gösteriyorsa, bu kişinin psikolojik süreçleri de o kişininkiyle o derece benzerlik gösterir (Kelly, 1955, 1991). Bunun için, iki kişinin tamamen benzer olayları yaşamasına gerek

yoktur; yaşadıkları deneyimleri benzer şekilde yorumlamaları yeterlidir. Bu açıdan düşünüldüğünde Kelly, iki farklı insanın olayları asla aynı şekilde yorumlayamayacağını ifade etmiştir. Gerçekliği algılama biçimi birbirine benzeyen kişilerin, yapılandırma sistemlerinin yanı sıra deneyim, davranış ve duyguları da benzer olacaktır (Ravenette, 1999; Winter ve Viney, 2005).

2.1.5.1.11. Toplumsallık Önermesi

Kişi, diğer kişinin yapılandırma sürecini yapılandırdığı ölçüde diğer kişiyi içeren sosyal süreçlerde rol oynayabilir (Kelly, 1955, 1991). Bireyin bir başkasının davranışını yordamasını sağlayan en önemli etken, onun dünyayı nasıl yapılandırdığını anlayabilmesidir. Burada kastedilen şey, iki kişinin anlaşabilmesi için aynı yapıları kullanması gerektiği değil; birbirlerinin yapılandırma biçimlerini anlayabilmede ortak zeminde buluşabilmelerdir (Akt. Sanberk, 2020-baskıda). Bu durum ise, kişinin diğer kişiyi içeren sosyal süreçlerde aktif konuma getirir.Kişilerarası ilişkilerde insanlar, başka insanların davranışını gözlemlemekle kalmaz o davranışın o insan için ne anlama geldiğini de yorumlarlar (Ewen, 2003; Feist, Feist ve Roberts, 2017).Bu önermeye göre anlamlı düzeyde kişisel ilişkilerin oluşması, iki kişinin benzerliğine değil; bu kişilerin birbirlerinin yapılandırma sistemlerini anlamlandırma düzeylerine bağlıdır (Feist, Feist ve Roberts, 2017; Fransella, 2003; Ravenette, 1999).

2.1.5.2. Kişisel Yapılar Kuramı ve Kaygı İle İlgili Açıklamaları

Gerorge Kelly insan doğasını açıklarken onun naif bir bilim insanı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre insan çevresindeki olayları veya olguları, sahip olduğu kişisel yapılar ile açıklamaktadır. Bu kişisel yapılar, onun bir hipotez geliştirmesine veya bir öngörü ortaya koymasına neden olmaktadır. Esasında bir nesne/olay ile ilgili sahip olunan kişisel yapılar, bireyin deneyimlerini biçimlendirmektedir. Geçirilen deneyim, mevcut kişisel yapılar ile uyumlu ise var olan kişisel yapılar daha da güçlenmektedir. Ancak sonraki yaşantılar bireyin sahip olduğu kişisel yapılara ters düşecek olursa, birey şaşkınlık yaşayarak kendisindeki kişisel yapıları değiştirmektedir. Elbette bu süreç bireyin kaygı yaşamasına neden olan bir süreçtir. Kelly'e göre (1955/1991) kişisel yapı sistemi zaten karmaşık olan dünyanın, öngörülebilir veya kestirilebilir bir yer olmasına hizmet etmektedir. Bireyin kişisel yapı sistemi, onun kendisini daha güvende

hissetmesine aracılık etmektedir. Kelly'e göre insan kendi çevresini sürekli yapılandırarak algılamaktadır.

Özetle bireyin daha önce deneyimlediği olay ya da durumlar karşısında geliştirmiş olduğu bilişsel kurgusu, yeni durumu anlamlandırmada yetersiz kalması ve buna yönelik farkındalık kaygıya neden olmaktadır. Bilişsel kurgunun uygunluk alanı ise, kişinin uygulamasında yarar beklediği yapı sisteminden oluşmaktadır. Karşılaşmış olduğu durumlarda bilişsel kurgusu olmayan ya da bu kurgu üzerinde denetimini kaybeden kişi kaygı yaşamaktadır (Akt. Sanberk, 2020-baskıda).

2.2. Kaygı Türleri

Kaygıyı, sürekli(trait) ve durumluk(state) kaygı olarak iki boyutta inceleyen Spielberger, bu iki boyutun birbirinden bağımsız olmadığını, aralarında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Spielberger, 1995).

2.2.1. Sürekli kaygı

Sürekli kaygı daha çok bir kişilik özelliği gibi kendini göstermekte ve bireysel farklılıklar temellinde ortaya çıkmaktadır. Bu kişilik özelliğindeki bireyler, içinde bulundukları durumları genellikle stresli algılama veya stres olarak yorumlama eğilimdedirler. Objektif değerlendirildiğinde nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması sonucunda meydana gelen hoşnutsuzluk, mutsuzluk sürekli kaygıyı ifade etmektedir. Bu kaygı seviyesi yüksek olan bireyler kolayca incinmekte ve karamsarlığa bürünmektedirler (Schoendfeld, 1993).

Sürekli kaygının diğer önemli bir özelliği ise çevresel şartlardan bağımsız olmasıdır. Kişinin aşırı duyarlılık göstermesine, negatif yoğun heyecansal tepkilerde bulunmasına sebep olabilmektedir (Öner ve Le Compte, 1998). Dolayısıyla bireylerde doğrudan gözlenemeyen sürekli kaygı, değişik zaman ve koşullarda durumluk kaygı tepkilerinin şiddetinden veya sıklığıyla kendini göstermektedir (Öner, 1989).

2.2.2. Durumluk Kaygı

Spielberger ve Vagg (1995), duruma özgü deneyimlenen durumluk kaygının, normal ve herkes için geçerli olma yönüyle sürekli kaygıdan ayrıldığını ifade etmektedir. Durumluk kaygı, genel olarak belirli özel durumlarda yaşanmaktadır ve bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bireyin öz

değerinin tehdit altında olduğu yargısına varmasıyla deneyimlenen durumluluk kaygıda, otonom sinir sisteminin uyarılmasından dolayı terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fizyolojik belirtileri eşlik etmektedir. Stresin yoğun olduğu zamanlarda düzeyi artarken, tersi durumlarda ise durumluk kaygı azalmaktadır. Benzer şekilde Cüceloğlu (2005), bireyi zorlayan olayla başlayan durumluk kaygının bu olayın bitişi ile bittiğini belirtmektedir.

2.3. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı genel olarak, olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkiler şeklinde kendini gösteren nahoş duygu durumu olarak tanımlanabilir (Özer, 1990). Öner (1990), sınav kaygısının bireyin herhangi bir değerlendirilme durumunda kendini tehdit veya tehlike altında olduğunu algılaması ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Birey içi faktörlere dikkat çeken Öner'e göre, dış dünyada olanlara yönelik değerlendirmeler, yüklenen anlamlar duygusal tepkilerin türünü ve derecesini belirlemektedir. Kendi başlarına bir anlam ifade etmeyen sınavların, öğrenmeleri test etme ya da tamamlama amacının dışında, birey tarafından atfedilen anlamların önem taşıdığına vurgulamaktadır (Öner, 1990).

Baltaş (2012), sınavdan korkma ile sınav kaygısının aynı şey olmadığını ifade etmektedir. Sınavdan korkan bireyde, yaklaşmakta olan sınava yönelik zamanını planladığını ve sınav yaklaştıkça bu duygunun derecesinde azalma yaşanmaktadır.Ancak sınav kaygısı yaşayan bireyde, ilgili sınav yaklaştığında kaygının düzeyi yükselmekte ve çalışma performansıyla birlikte sınav performansını da olumsuz etkilemektedir.

Literatür incelendiğindesınav kaygısını açıklayan modeller ile karşılaşılmaktadır. Sınav kaygısının nasıl bir süreç işlediğine yönelik açıklamalar getiren bu modeller aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.3.1. Sınav Kaygısını Açıklayan Modeller

2.3.1.1. İstek (Drive) Modeli

İstek modeli, performans gerektiren karmaşık durumlarda bireyin çok fazla istekli olmasının kendisini negatif yönde etkileyeceğini ileri sürmektedir. İstek modeline göre istek kaygıya kaynaklık etmekte; kaygı da isteği arttırmaktadır. Daha açık bir deyişle kaygı ile istek doğru orantılı bir ilişki sergilemektedirler. İstek modeli kaygıyı

heyecanın bir parçası olara kabul etmektedir. Ancak artan istek ve kaygı, sınav performansına olumsuz yansımaktadır. Bireyin bu duygular ile mücadelesi onun sınav sorularına odaklanmasını ve doğru cevabı ayırt etmesini engellemektedir. Doğru cevapların fazla olduğu basit öğrenme ortamlarında kaygı kontrol altına alınabilmekte ve performans artmaktadır. Buna karşın yanlış cevapların yoğun olduğu zor öğrenme ortamlarında bireyin çok istekli olunması yanlış cevaplar sınav kaygısını tetiklemekte ve performansı düşürmektedir (Zeidner, 1998).

2.3.1.2. Eksiklik (Deficit) Modelleri

2.3.1.2.1. Bilişsel-Dikkat Modeli

Bilişsel dikkat modeli sınav kaygısını duygusal davranışsal tepkilerden çok bilişsel yapılanma ile açıklamaktadır. Yüksek sınav kaygısı yaşıyan öğrenciler ile düşük sınav kaygısı yaşıyan öğrenciler arasındaki temel fark bilişsel karışıklıklar ile benliklerine yönelik değerlendirmelerdir. Sınav kaygısında bilişsel faktörleri vurgulayan bilişsel eksiklik modeli, sınav ortamındaki duygusal durumun etkisini de yok saymamakta, sınav kaygısını, negatif değerlendirme ortamlarında edinilen deneyim sonucunda öğrenilen bir davranış şekli olarak görmektedir (Zeidner, 1998). Sınav ortamındaki ürkütücü atmosfer, rekabet ortamı, zaman sınırı, sınavın zorluk derecesi ve sınav yeri gibi faktörler bireyin kaygı duymasına neden olmaktadır. Oluşan bu kaygı öğrencilerin normal durumlarda bildikleri konuları hatırlamasını zorlaştırmakta, dikkatini dağıtmakta ve dolayısıyla sınav performansını düşürmektedir (Damer ve Melendres, 2011).

2.3.1.2.2. Beceri Eksikliği Modeli

Bu model, sınav kaygısını öğrencilerin öğrenme sırasında materyalleri yanlış biçimde kodlamaları sonucunda edinilen eksik ve düzensiz bilgilerden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu yönüyle bilişsel dikkat modelinden ayrılan beceri eksikliği modeli, aslında sınav kaygısının performans üzerinde belirleyici bir rolü olmadığını, sadece yetersiz bir çalışma becerisi ile ilişkili olduğunu kabul etmektedir (Zeidner, 1998). Çalışma davranışının sınav performansıyla ilişkili olduğunu vurgulayan modele göre, yetersiz çalıştığının farkında olan öğrencilerin beklentileri de buna paralel olarak düşmekte ve kaygıları artmaktadır (Zeidner, 1998).

2.3.1.3. Çağdaş Bilişsel-Motivasyon Modelleri

2.3.1.3.1. Öz Düzenleme Modeli

Öz düzenleme modeline göre sınav kaygısı, işlevsel olmayan bir baş etme yöntemidir. Sınav kaygısı düşük öğrenciler, sınav sırasında gösterecekleri performans hakkında iyimser ve öz güvenli oldukları için baş etmeleri sınav kaygısı yüksek öğrencilere göre daha kolaydır. Buna karşın sınav kaygısı yüksek öğrenciler kendi performansları hakkında şüphecidirler ve öz güvenleri düşüktür. Dolayısıyla sınav kaygıları ile baş edemedikleri için sınav performansı da düşmektedir. Öz düzenleme modeline çevresel faktörler sınav kaygısında önemli rol oynamaktadır. Bu faktörlerin bilişsel yapılandırma ile düzenlenmesi ve performans beklentisinin yükseltilmesi yararlı olacaktır (Zeidner, 1998).

2.3.1.3.2. Kendilik Değeri Modeli

İnsan değerinin gösterdiği başarı ile ölçülmesine dikkat çeken kendilik değeri modeline göre, öğrenciler kendilerini toplum tarafından kabul ve değer görmek için başarılı olmak durumunda hissetmektedirler. Bu açıdan düşünüldüğünde gösterilecek başarısızlık hem bireyin kendisi hem de toplum tarafından yetersizlik olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Sınav kaygısını da öğrencinin yeterince başarı gösterememesi soncunda akademik olarak yeteneksiz olduğunu fark etmesiyle yaşanmaktadır. Bu deneyim aynı zamanda öğrencinin kendilik değerini de tehdit eden bir unsur olmaktadır. Kendilik değeri modeli, benliğini tehdit altında hisseden öğrenciler kendini koruma bakımından sınav kaygısı ile tepki vermektedirler. Başka bir gösterdikleri düşük performansı sınav kaygısı mazeretine dayandırmaktadırlar (Zeidner, 1998).

2.3.1.2. İşlem Modeller

2.3.1.2.1. Spielberger'in Durumluluk-Süreklilik Modeli

Bu sınav kaygısı modeli, bir kişilik durumu olan kaygı ile bir kişilik özelliği olan kaygı kavramlarını ele almaktadır. Kişilik özelliği olarak kaygı durumluluk kaygı ile orantılıdır. Başka bir deyişle sınav kaygısı bir durumluluk kaygıdır ve sınav kaygısı yüksek öğrencilerin süreklilik kaygıları da yüksektir. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler, sınav kaygısı düşük öğrencilere göre sınav ortamında kendilerini daha baskı altında

hisseder ve ortamı tehdit olarak algılama eğilimi gösterirler. Durumluluk kaygı, sınav kaygısının duyuşsallık boyutu ile ilişkilidir. Bu bakımdan durumluluk kaygısı yüksek öğrenciler duygusal olarak daha çok rahatsızlık duymaktadırlar. Aynı zamanda öğrencilerin belleklerinde yer alan kuruntu boyutunu da tetikleyen durumluluk kaygı, öğrencilerin arzulanan performansı göstermesini engellemektedir (Spielberger ve Vagg, 1995).

2.3.1.2.2. İşlemsel Süreç Modeli

Sınav kaygısını oldukça kapsayıcı ele alan bu model, kişilerarası algı, duyuş ve kuruntu bileşenlerinin sınav performansı üzerindeki etkileri ile çalışma beceri ve alışkanlıklarını ele almaktadır. İşlemsel süreç modeline göre sınav kaygısının bileşenleri arasında devamlılık gösteren dinamik bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle kişi sınav ortamını, sınav ortamı da kişiyi etkilemektedir (Sapp, 1999).

Öğrenci sınav ortamına girdiği an, sınava hazırlık durumu, sınav konuları ve sınav soruları ile ne düzeyde baş edebileceğine göre değişkenlik gösteren bir tehdit algısı oluşmaktadır. Doğal olarak bu ortamda algılanacak tehdit düzeyine göre sınav kaygısı sınav becerisi iyi olan bir öğrenci için, sınav becerisi yetersiz olana göre daha düşük olması beklenmektedir. Şöyle ki sınavın başında gördüğü soruların kolay olduğunu düşünen bir öğrencide durumluluk kaygı azalacak ve buna bağlı olarak olumsuz kurguları da azalacaktır. Dolayısıyla sınav ortamına yönelik algısı da değişim gösterecek ve kendini daha az stres altında hissedecektir. Bununla beraber karşılaştığı soruları doğru cevapladıkça kendine güveni artacak ve pozitif düşünceler beslemeye başlayacaktır. Ancak ilk soruya cevap veremeyen bir öğrenci gerilecek, bu gerilim beraberinde fizyolojik belirtilere neden olacak ve böylelikle durumluk kaygı artıp sınav ortamına yönelik olumsuz algı oluşturacaktır (Spielberger ve Vagg, 1995) .

2.4. Sınav Kaygısının Nedenleri

Alanyazın incelendiğinde içsel ve dışsal olmak üzere birçok faktörün sınav kaygısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Benlik saygısı, akademik motivasyon, akademik başarı, cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, zeka, mükemmeliyetçi kişilik özelliği, empati, özgüven, denetim odağı, okul iklimi, sosyo-ekonomik durum ve ebeveynlerin tutumu, beklentisi, eğitim düzeyi bunların başında gelmektedir (Dündar, 2018; Çelik, 2007;; Yılmazer, 2017; Canıdemir, 2013; İlmen, 2010; Kızıldağ, 2009; Türkoğlu, 2008;

Çankaya, 1997; Erkan, 1991;Aba, 2018; Alyaprak, 2006; Arslan, 2016; Bozkurt, 2012; Güler, 2012; Kaya ve Oğurlu, 2015; Tartar, 2014)

Örneğin Bağış (2007) öğrencilerde kaygının oluşmasında, sınav sonucu ile kişiliğini özdeşleştirme, kendi başarısını başkalarının başarısı ile kıyaslama, aşırı genellemelerde bulunma, başarı kavramının tanımlamada yanlışlık, duygusallık eğilimi, çevrenin özellikle ailenin başarı beklentisinde aşırıya kaçması ve çocukluk çağında sevgi eksikliği gibi faktörler ve düşünce hatalarının rol oynadığını ifade etmektedir.

Kurt (2006) ise sınav kaygısını etkileyen etmenleri alt başlıklar halinde aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

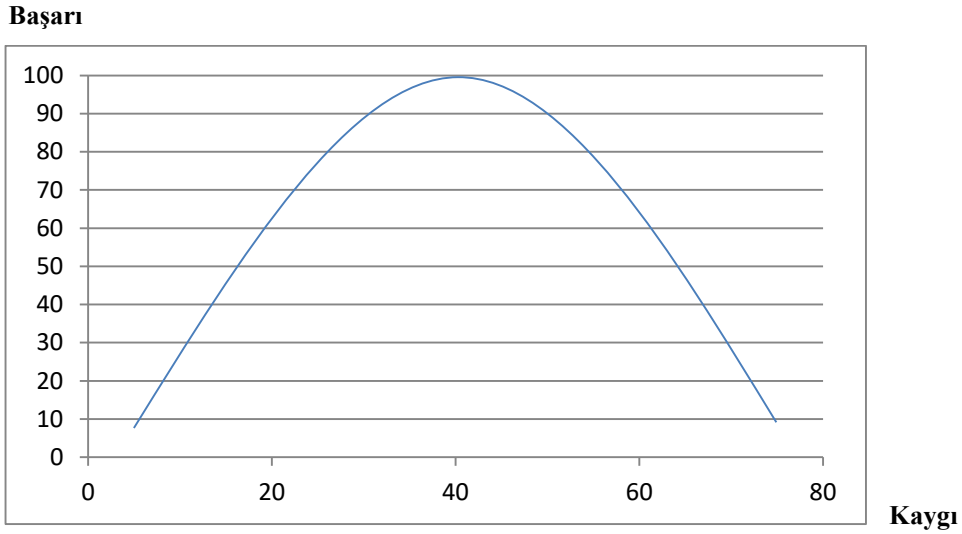
- ✓ **Genetik faktörler ya da eğilim:** Bireyin, ailesinde yoğun kaygılı birinin olması genetik aktarım aracılığı ile onun daha çok kaygı duymasına neden olabilir.
- ✓ **Aile içinde yanlış eğitim:** Çok baskıcı ve tamamen özgür bırakılmış bir ebeveyn tutumu sonucu edinilen eğitim kaygıya yol açmaktadır. Otoriter bir ailede yaşayan bir öğrenci, sınav sonucuna değil, ailesinin vereceği tepkinin belirsizliğine ya da bu tepkinin nahoş olacağına yönelik bir kaygı geliştirmektedir.
- ✓ **Bireydeki iç çatışmalar:** Ailenin sınava yönelik beklentisi ile öğrencinin beklentisinin bir birine uyum sağlamaması sınav kaygısına yol açmaktadır. Örneğin mühendislik fakültesini okumak isteyen bir öğrenciye, ebeveyninin "tıp fakültesini okuyacaksın" şeklinde baskı yapması vb.
- ✓ **Öğrenilmiş tepki olarak kaygı:** Sınav kaygısı bazen otomatik olarak sınava verilen reaksiyondur. Bireyde, sınav öncesinde fiziksel belirtiler yaşanması (baş ağrısı, mide bulantısı, vb.) öğrenilmiş kaygıdan söz edilebilir. Yanlış çalışma alışkanlığı, yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi tutum, sorumlulukları başarıyla yerine getirememe ve sınav ile zekâ seviyesinin ölçüleceği gibi yanlış inanışlar sınav kaygısını etkileyen temel faktörlere dönüşebilmektedir.

Okuldaki eğitim öğretim sistemi, soğuk, küçümseyici ve kırıcı olumsuz öğretmen tutumları, not ve ceza vermede sergilenen davranışlar, sınıf geçme şartlarının ebeveynin sıkı disiplinli veya otoriter tutumu ile birleştiğinde çok erken yaşlarda sınav kaygısına zemin hazırlamaktadır. Sık sık deneyimlenen okul başarısızlığına eşlik eden yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri öğrenciler üzerinden tehdit, baskı, yetersizlik gibi nahoş duygulara ve bununla birlikte sınav kaygısına yol açmaktadır (Öner, 1990).

Arzu edilen yukarıda ifade edilen sınav kaygısı nedenleri ile ilgili bütün bu faktörler konusunda daha açıklayıcı bilgilere yer verilmesidir. Ancak bu çalışma, sınav kaygısı yüksek ve düşük öğrencilerin; başarısı, motivasyonu ve sınav kaygısı yüksek bir öğrenciye ilişkin kurguları ortaya çıkarılması hedeflendiğinden ve konu bütünlüğü açısından kendini akademik başarı, akademik motivasyon, benlik saygısı ve ebeveyn tutumu ile sınırlandırma ihtiyacı duymuştur.

2.4.1 Akademik Başarı

Sınav kaygısının mercek altına alınmasının nedeni kuşkusuz akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisidir. Kaygının doğrudan başarıyı üzerindeki etkisinin yanı sıra birçok değişkeni düzenlediği ya da aracılık ettiği de bilinmektedir. Ancak belli düzeydeki bir kaygının bireyi, sınava gerekli özeni göstermesi, hazırlık yapması gibi davranışlarda motive ettiği de söylenebilir. Başka bir deyişle orta düzeyde bir sınav kaygısı, öğrenci için bir güç kaynağı işlevi görmektedir. Nitekim bu durum literatürde ters u grafiği ile belirtmektedir (Jacofsky vd., 2019).



Şekil 1. Sınav Kaygısı İle Akademik Başarı Ters U Grafiği

Diğer taraftan bu grafikte olduğu gibi tersten bakıldığında, sınav kaygısının akademik başarıya etki eden değil de akademik başarıdan etkilenen, başka bir deyişle sınav kaygısı bağımlı değişken olarak pozisyon aldığında, akademik başarısı yüksek öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu bulgulayan çalışmalarla karşılaşmaktayız (Doğan ve Çoban, 2009).

Başarı kavramına biraz daha yakından bakıldığında, konuyla ilgili çalışmalarıyla bilinen Baltaş (2013), başarıyı genel olarak uyum sağlama becerisi olarak görmekle birlikte başarının, kişinin kendini tanıması, zamanı verimli kullanması, karşılaştığı durumları objektif olarak değerlendirebilmesi, dinleme, gözleme, gerektiğinde yardım isteme ve amaç saptayabilme gibi özellikleri gerektirdiğini ifade etmiştir. Baltaş'ın yaptığı bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere başarı kavramı, kaygı kavramında olduğu gibi yaşamımızın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır.

Öztekin (2012), akademik başarıyı öğrenci tarafından önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda sergilemiş olduğu performans düzeyini, başka bir deyişle eğitim-öğretim programı sürecinde ya da bu sürecin sonunda yapılan değerlendirmelerde elde edilen somut veriler olarak açıklamaktadır. Diğer bir tanıma bakacak olursak Özçelik (1998), akademik başarıyı belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencinin öğrenmeyi ne düzeyde edindiğini belirten değerlendirmelerin ürünü olarak görmektedir.

2.4.2. Benlik Saygısı

Sınav kaygısının önemli bir nedeni olan benlik saygısı başta psikoloji biliminin olmak üzere farklı disiplinlerin de en önemli araştırma konularından biri olmuştur. Bu kavrama ilk dikkat çeken isim olarak William James belik saygısını, bireylerin kendilerine yönelik kim oldukları ile ilgili söyleyebilecekleri her şeyin toplamı olarak tanımlamaktadır (Özen & Gülçatı, 2010). Gander & Gardiner (2004), benlik kavramını bireylerin kendilerine has duyguları, değerleri, tutumları ve davranışlarına yönelik görüşleri olarak ifade ederler. Böylece kendimizi bir diğerlerinden ayırır ve kendimize özel alan oluştururuz. Bu oluşturduğumuz alanı korumak, geliştirmek ve sosyal yaşamımızda konumlandırma amacıyla büyük güç sarf ederiz (Cüceloğlu, 1992). Ergenlikte ve ilk yetişkinlik döneminde son derece önemli olan bu kavram, yaşam boyu devam eder ve bu süreç içerisinde bireyin kendinde olan veya olmasını istediği niteliklere yönelik farkındalığı sonucunda güncel benlik ile ideal benlik arasında bir uyum ya da uyumsuzluk gelişmektedir (Şekercioğlu & Güzeller, 2012).

Rogers'a göre benlik kavramı, bireyin kendine yönelik algısıyla oluşan gerçek benlik (real-self) ve olmak istediği ya da diğer bir ifade ile olması gerektiğine inandığı özellikleri temsil eden ideal benliği (ideal-self) kapsamaktadır. Rogers, benliği bireyin çevresiyle olan etkileşimiyle birlikte ele almaktadır. Benlik kavramının gelişiminin bireyin çevresiyle deneyimlediği yaşantıları algılayış şekline göre şekillendiğini belirten

Rogers, özellikle bireyin ilişki içinde olduğu yakın çevresinden gelen pozitif değerlendirme ve kabul görme ihtiyacının benlik kavramının gelişiminde son derece önemli bir rol üstlendiğini ifade etmektedir (Rogers, 1978).

Adams (1995) benlik kavramını, bireyin deneyimlerden yola çıkarak edinmiş olduğu farkındalığa yönelik düzenlenmiş bilişsel yapı olarak ele alır. Deneyim ve farkındalıkla varlığımıza yönelik bir değerlendirmede bulunuruz. Bu değerlendirme sonucunda benlik kavramı benliğin bilişsel yanını, benlik saygısı da benliğin duygusal yönü temsil etmektedir. Bireyin kim olduğuna yönelik düşünce ve duyguları vardır ve benliğini beğenme, değerli hissetme düzeyi benlik saygısını ifade eder. Benlik saygısı bireyin yaşantısını algılayış biçimi, diğerleri tarafından olumlu değerlendirilmesi ve kabul görme ihtiyacı önemli derecede etkilemektedir. Bu yaşantıları sonucunda bireyin kendine değer verme duygusu gelişmekte, güç kazanmaktadır. Oluşan bu benlik bir süre sonra diğer insanların değerlendirmesinden etkilenmemeyi, bağımsız olmayı başarabilmektedir (Gençtan, 2014).

Benlik saygısı konusunda ilk akla gelen isimlerden biri olan Coopersmith, benlik saygısını, kişiliğin çok önemli bir boyutu ve kişiliğin olumlu bir özelliği olarak değerlendirmektedir. Coopersmith'e göre bireyin kendini önemli, değerli, yetenekli ve başarılı algılama düzeyi onun benlik saygısıyla ilişkilidir. Benlik saygısı düşük olan bireyler, kendilerini yetersiz ve değersiz görmekte, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmakta güç bulamayıp, çevresindekilerden çabuk etkilenerek tutumlarını ve fikirlerini kolaylıkla değiştirebilmektedirler. Günlük yaşamda karşılaştıkları stresli durumlarda çok başarı gösteremez ve olumsuz duygularını kontrol etmekte güçlük yaşarlar. Aynı zamanda kendilerine olduğu gibi etrafındakilere güven konusunda zorlandıklarından ilişkilerinde yetersizlik yaşar ve incinme kaygısı ile yakın ilişkilere de girmekten kaçınmaktadırlar (Coopersmith, 1967).

Bir çocuğun yüksek benlik saygısı ile yetiştirilmesinin önemini vurgulayan Coopersmith, bunun mümkün olabilmesi için çocuğun ebeveynleri tarafından kabul görmesi, iyi tanımlanmış özgürlük sınırlarının uygulanması ve çocuk için insiyatif kullanma fırsatının sağlanması gerekmektedir. İyi ya da kötü, aptal veya akıllı olma kaygısı çocukların doğuştan değil, aile, okul ve akranlarıyla olan yaşantılarıyla edindikleri bir yargıdır. Bireyler çevresinde önemsedikleri kişilerin davranışlarından hareketle kendilerine yönelik bir imaj geliştirirler. İşte bu imaj benlik saygılarını oluşturmaktadır (Coopersmith, 1967).

2.4.3. Akademik Motivasyon

Kuşkusuz insan davranışının önemli bir dinamiğini ifade eden motivasyon sınav kaygısında da rol oynamaktadır. Eylemin şiddeti, yönü ve kararlılığında çok önemli rol oynamaktadır (Fidan, 1996). Motivasyon davranışı güçlendiren temel enerjilerden biridir ve ilgi, arzu ve ihtiyaçlardan beslenmektedir. Bu enerji bireyi bir amaç doğrultusunda hareke geçirir (Can,1985). Motivasyonun derecesi kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. başka bir deyişle bir insanı harekete geçiren güç, başka biri için önem taşımayabilmektedir (Fındıkçı, 2000). Motivasyon içsel ya da dışsal güdülerden şekillenmektedir (Koçel, 2003). İçsel motivasyon bireyin özüne bağlı bir faktör iken dışsal motivasyon içinde bulunulan çevreyle ilişkilidir. Motivasyon takdir görme, beğenilme, ikramiye alma ya da kariyerinde bir üst basamağa geçme gibi ödüllendirmeyi kapsamaktadır (Özdaşlı ve Akman, 2012).

2.4.4. Ebeveyn Tutum ve Beklentisi

Sınav kaygısının yaşanmasının bir nedeni de aile faktörüdür. Ebeveynlerin çocuk üzerindeki baskısı ve çocuktan beklentisi sınav kaygısının önemli bir faktörü olarak görülmektedir (Büyükkaragöz, 1990; Christenson vd., 1992; Yıldız, 2007). Nitekim Varol (1990) ve Daymaz (2009), yapmış oldukları çalışmada ailenin öğrenciden beklediği yüksek başarıya ulaşamaması düşüncesinin öğrencinin performansını olumsuz yönde etkilediği bulgusunu elde etmişlerdir. İdealinde ulaşamadıkları hedeflere çocuğunu koşturmaya çalışan ebeveynler, adeta küçük bir yetişkin yapmaya yönelik katı bir tutum içinde olmaktadırlar.

Çocuk gelişiminde ailenin göstermiş olduğu tutum, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi zihinsel gelişimini de etkilemektedir. Ailenin otoriter, baskıcı, demokratik veya aşırı koruyucu davranması farklı davranışlar geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Diğer taraftan çocuk perspektifinden bakıldığında anne babaların sergilemiş oldukları tutumun nasıl algılandığı da gelişimi açısından önem arz etmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Schaefer, 1965).

Otoriter veya aşırı baskıcı aile ortamında büyüyen çocukların kendilerini ifade zorlanan, sinirli, düşmanca duygular besleyen, sorumluluk almaya yanaşmayan, kurallara uymayan ya da tam tersi içe dönük, pısırık, öz güveni düşük, başkalarına uyma eğilimi gibi özellikler sergilemektedirler. Küçükahmet (2001) göre ailenin sergilemiş oldukları baskı, sertlik, ilgisizlik veya aşırı ilgi gibi yanlış davranışlardan dolayı çocuk

derse olan ilgililerini kaybetmekte, dersten uzaklaşmakta hatta derslerden korkmaya başlamakta ve nihayetinde başarının düşmesine neden olmaktadır.

2.5. İlgili Çalışmalar

İki öğrencinin Chicago üniversitesinde girdikleri bir sınav sonrasında intihar etmesi üzerine dikkat çeken sınav kaygısı, bu elim olay üzerine ilk olarak Brown (1938) tarafından çalışma konusu yapılmış ve sınav kaygısını ölçmek için bir anket geliştirmiştir. Brown geliştirmiş olduğu anket ile "gerginlik içeren özel durumlar" ve "sınavlara karşı rahatsızlık ve endişe duyma" ifadelerinin anket puanlarıyla ilişkili olduğunu saptamıştır (Akt. Erkan, 1991). Sarason 1961'de, öğrencilerin üniversiteye yerleşmek için girdikleri yedi yetenek testi ile lise dönemindeki altı ders notu ortalamasını sınav kaygısı ve kişilik özellikleriyle ilişkisini ele almıştır. Sonuçlar, sınav kaygısının yetenek testleriyle ilişkisi daha güçlü olmakla birlikte, on üç testin on birinde anlamlı bulunmuştur (Akt. Erkan, 1991).

Yaklaşık yirmi yıl bu tür yöntemlerle ölçülmeye çalışılan sınav kaygısına yönelik geçerli güvenilir bir ölçeğe duyulan ihtiyaç, nihayetinde 1958 yılında bu konuya dair çalışmalar yapan Sarason tarafından giderilmiştir (Albayrak ve Öner, 1997). Ardından ülkemizde ilgili çalışmalarda sıklıkla başvurulan sınav kaygısı ölçeği, 1974-1979 tarihleri arasında Güney Florida Üniversitesi'nde psikolog Charles Donald Spielberger ve doktora öğrencileri tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanması ise 1985 yılında Öner ve Albayrak tarafından yapılmış ve böylece ülkemizde yapılacak çalışmaların önü açılmıştır (Öner, 1997).

Öncelikle yurt dışında yapılan çalışmalar tarandığında ülkemizde olduğu gibi az sayıda deneysel çalışmaya rastlanmakta, yoğunluklu olarak deneye dayalı çalışmalara öncelik verildiği görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ise beklendiği gibi, sınav kaygısının akademik performansı olumsuz yönde etkilediği bulgusuyla karşılaşılmaktadır (Cassady,& Johnson, 2002; Culler ve Holahan, 1980; Deffenbacher & Deitz, 1978; Hancock, 2001; Hembree, 1988; Hill & Sarason, 1966; Keogh, Bond, French, Richards & Davis, 2004; Mwamwenda, 1994; Newbegin ve Owens, 1996; Paterson, Whiting, Gray, ve Dawson, 2001; Pintrich ve Groot, 1990; Ringeisen ve Buchwald, 2010;Schwarzer, 1990; Seipp, 1991; Turner, Beidel, Hughes ve Turner, 1993; Zeidner, 1998). Kuşkusuz sınav kaygısı sadece akademik başarıyı doğrudan olumsuz etkilemekle kalmamakta, bununla birlikte motivasyon (Elliot & McGregor,

1999), duygusal zeka (Aroline & Ansia,2017) ve benlik saygısı (Peleg, 2009) gibi birçok değişkeni düzenleme işlevi de görmektedir.

Doctor ve Altman (1969), üniversitenin psikoloji öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, sınav kaygısının kuruntu boyutu yüksek olan öğrencilerin psikoloji finallerinde daha fazla kaygı yaşadıklarını saptamıştır. Hembree (1988), ele aldığı derleme niteliğindeki çalışma bu bulguyu doğrular niteliktedir. Sınav kaygısına yönelik 371 çalışmayı inceleyen Hembree, sınav kaygısının kuruntu boyutu daha yüksek olmakla birlikte çoğunlukla bu duygunun sınav performansıyla negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ülkemizde bu anlamda ilk çalışma sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe'ye çevrilmesi sırasında Öner tarafından yapılmıştır. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulgulayan çalışmayı, Deniz Başarır'ın 1990'da Ankara'da öğrenim gören 267 ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırması izlemiştir. Bu çalışmaya yakından bakıldığında elde edilen bulgular, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında ($r= -.25$, $p<.01$) negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Başarır, 1990). Nitekim bundan sonraki çalışmalar kimi zaman korelasyon değerleri farklılık gösterse de bu bulguyu destekler nitelikte olmuşlardır (Cülen, 1993; Civil, 2008; Erkan, 1991; Kabalcı, 2008).

Serdar Erkan 1991'de konuyla ilgili doktora çalışmalarına öncülük etmiş, sınav kaygısının ifade edildiği gibi akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyip etkilemediğini test etmeye yönelik betimsel karakterde bir çalışmaya imza atmıştır. İlgili çalışmanın bulguları genel kanıyı doğrular nitelikte olmuş, sınav kaygısının özelikle kuruntu boyutu ile akademik başarı arasında negatif yönde istatistikî olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir (Erkan, 1991).

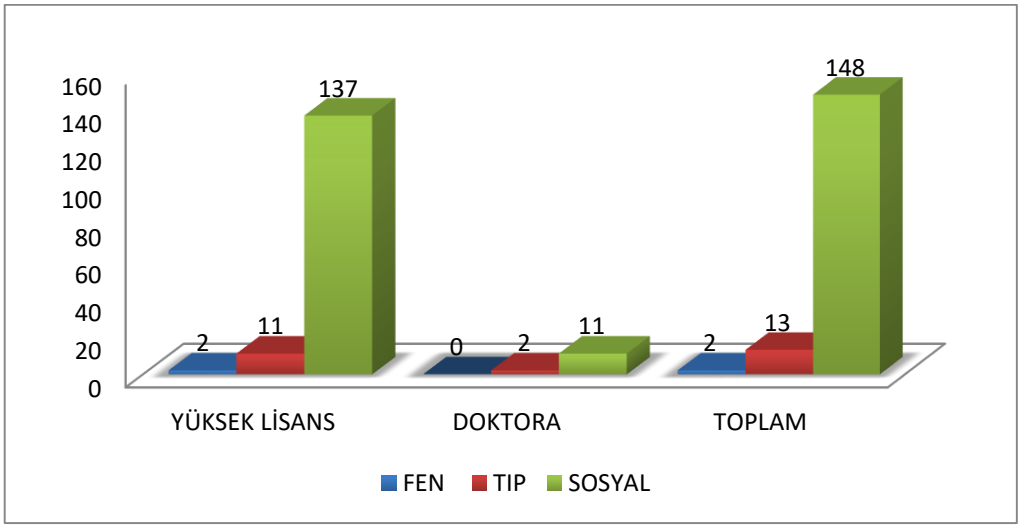
İlk deneysel çalışma Oya Yerin tarafından 1993'te yapılmıştır. Bilişsel davranışçı tekniğin ilkokul öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi üzerine yapılan çalışmada Yerin, Meichenbaum'un geliştirmiş olduğu tekniği Türkçe'ye uyarlamıştır (Yerin, 1993). Çalışma, 5.sınıfta öğrenim gören 144 öğrenciye uygulanan sınav kaygısı ölçeğinde, sınav kaygısı puanı yüksek çıkan 10 kız, 10 da erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sonuç, bilişsel davranışçı tekniğinin sınav kaygısını azaltmada başarı sağladığını ortaya koymuştur (Yerin, 1993).

Ortaöğretim (lise) düzeyinde ise geliştirmiş olduğu grup rehberliği etkinlikleri programının öğrencilerinin sınav kaygısının sağaltımı üzerindeki etkisini test emek için Zülâl Erkan tarafından 1994'te yüksek lisans tezine konu edilmiştir. Bu tez, mersin fen

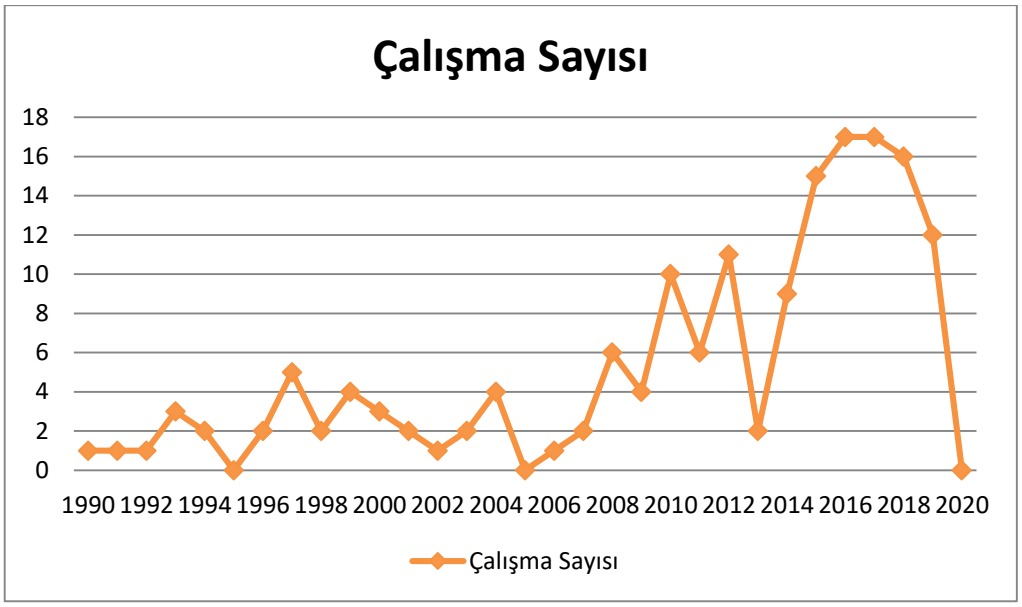
lisesinde öğrenim gören 190 ikinci sınıf öğrencisine uygulanan sınav kaygısı ölçeği ile belirlenen sınav kaygısı düşük ve yüksek çıkan, kontrol ve deney grubuyla yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan 6'sı kız, 10'u erkek öğrencilerin öntest-sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ve böylelikle geliştirilen grup rehberliği programının etkililiği kanıtlanmıştır (Erkan, 1994).

Kaya (1997), sınava hazırlanan kaygılı öğrencilerin ebeveynlerinin davranışları aracılığıyla çocuklarının sınav kaygısını azaltma amacı güden ilk deneysel doktora çalışmasını yapmıştır. Ancak bulgular, grup rehberliği programının ebeveynlerin davranışlarında anlamlı değişiklikler sağlasa da, çocukların sınav kaygısında arzu edilen başarıyı sağlayamadığını göstermiştir (Kaya, 1997).

Sınav kaygısını kavramını Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı internet sitesinde taradığımızda, en son 10.01.2020 tarihine kadar başta sosyal bilimler enstitüsü olmak üzere, fen ve tıp (sağlık) bilimleri enstitülerince bu değişkenin (sınav kaygısının) işe koşulduğu yüksek lisans ve doktora düzeyinde toplam 163 çalışmayla karşılaşmaktayız (tez.yok.gov.tr). İlgili çalışmalar aşağıda şekil 1 ve şekil 2'de sütun ve çizgi grafiği olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Yapılan Çalışmaların Tez Türüne ve Enstitüye Göre Sütun Grafiği



*Şekil 3.*Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılım Grafiği

Yukarıdaki grafikler incelediğimizde sınav kaygısının yoğunluklu olarak sosyal bilimler enstitüsünde(% 84) yüksek lisans (%82,1) çalışmalarında ele alındığını görmekteyiz. Kabul edilmelidir ki, insanı psiko-sosyal yönüyle inceleyen bilim olarak sosyal bilimlerin konuya daha fazla odaklanmaları şaşırtıcı değildir. Ancak doktora düzeyinde bu konuya duyulan ilgilinin azlığı dikkat çekmektedir.

Sınav kaygısının ele alındığı diğer çalışmalar incelendiğinde özellikle cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgularla karşılaşmaktayız. Bireyin biyolojik yönüne işaret eden cinsiyet faktörüne bakıldığında, bazı çalışmalarda tersi yönde sonuçlar elde edilse de (Akkaya, 1999; Gençdoğan, 2010; Özdayı, 2000), genel bulgular kız öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları yönündedir (Boztepe, 2016; Cassady & Johnson, 2002; Çakmak, 2007; Çankaya, 1997; Güler & Çakır, 2013; Hembree, 1998; Mcdonald, 2001; Onuk, 2017; Zeidner, 1990).

Schutz, Davis ve Paula (2002), yaptıkları çalışmayla benlik saygısı düşük olan öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulundukları ve yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmayı destekler nitelikte olan Özdemir (2005)'in üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma bulguları yine benlik saygısının sınav kaygısıyla negatif, başarı beklentisiyle de pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çakmak (2007), lise son sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada, sınavdan önce yaşanan sınav kaygısını ve ilişkili olduğu faktörleri incelemiştir. Sonuçlar, sadece cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı

bulunmuş, ebeveynlerinin sağ-ölü veya ayrı birlikte olma, dershaneye gidip gitmeme, özel ders alıp almama, sınava giriş sayısı ve daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama noktasında anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve teknikleri, araştırma grubu (katılımcılar), araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın genel amacı sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ve akademik açıdan motivasyonu, başarısı ve sınav kaygısı yüksek öğrenciye ilişkin kurgularını yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniği ile ortaya koymaktır. Çalışma bir taraftan olgu düzeyinde inceleme gerektirdiğinden çoklu nicel vaka analizi karakteri taşımaktadır. Öte yandan sınav kaygısı yüksek ve düşük olan iki öğrenci grubunun bu çalışmada dikkate alınan değişkenler açısından kıyaslanmasını hedeflediğinden betimsel bir karakter de göstermektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları Ve Teknikleri

3.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeği

Albayrak-Kaymak ve Öner (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sınav kaygısı ölçeği, Charles Donald Spielberger bir grup doktora öğrencisiyle birlikte güney Florida üniversitesinde 1974-1979 yılları arasında geliştirmiştir (Akt. Erkan, 1994). Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri esasına dayanan bu psikometrik ölçme aracı, belirli duruma özgü olan sınav kaygısını ölçme amacıyla geliştirilmiştir.

Türkçeleştirilen ölçeğin temel boyutlarını ve faktör yapısını belirlemek, aynı zamanda aslı ile karşılaştırmak için iki faktör analizi yapılmıştır. Standart faktör analizi sonucuna göre ölçek, duyuşsallık 7, sinirlilik 5 ve kuruntu 8 olmak üzere üç bağımsız boyuttan oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek İngilizce formunda olduğu gibi iki boyuta indirgenerek sınanması yapılmıştır. İki faktörün birincisinde 12 maddenin kümeleşerek duyuşsallık alt boyutunu, ikincisinde ise 8 madde bir araya gelerek kuruntu alt boyutunu oluşturmuştur (Öner, 1997).

Böylelikle duyuşsallık ve kuruntu alt boyutundan oluşan 20 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği aynı günden üç haftaya kadar değişen zaman aralıklarıyla iki kere uygulanan test-tekrar test ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .72 ile .93 arasında değişkenlik göstermiştir. Kuder-Richardson-20 formülünün geliştirilmiş formu "alfa korelansyonları" ile saptanan güvenirlik katsayıları duyuşsallık alt boyutu için .79, kuruntu alt boyutu için .74, tüm ölçek için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach alfa değerleri duyuşsallık alt boyutu .84, kuruntu alt boyutu .79, tüm ölçek için ise .89 bulunmuştur.

Ölçek dörtlü derecelendirme likert tipi bir ölçektir. Puanlama öğrencilerin sınav öncesi, sınav anında ve sınav sonrasında deneyimledikleri kaygıyı, ölçekte cümle sonunda yer alan "hiçbir zaman"= 1, "bazen"= 2, "sık sık"= 3, "her zaman"= 4 puan olacak şeklinde yanıtladıktan sonra sadece 1. madde tersten olmak üzere verdikleri değerler toplanarak elde edilmektedir. İşaretlenmemiş ya da birden çok işaretleme yapılmış madde sayısının tüm ölçek için 2 den fazla olmaması gerekmektedir. Aksi durumda o form, değerlendirmeye dahil edilmemektedir. Duyuşsallık alt boyutu (SKE-D) 12-48, kuruntu alt boyutu (SKE-K) 8-32, tüm ölçek için ise 20-80 arasında puan aralığında değerlendirilmektedir. Puanın yüksek olması sınav kaygısının yüksek, düşük olması ise sınav kaygısının düşük olduğu anlamı gelmektedir (Ramazan, 1998).

3.2.3. Repertuar Ağı Tekniği

Kelly (1955), tarafından geliştirilen repertuar ağı tekniği, bireylerin kişisel yapı sisteminin nasıl çalıştığını ve bu kişisel yapıların bireylerin deneyimleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmak için geliştirmiştir (Allen & Ewen, 2003; Feist &Feist, 2006). Farklı işlem basamaklarından oluşan bu tekniğin temeli yapılandırılmış görüşme formatına dayanır (Fransella, Bell &Bannister, 2004). Bu işlem basamakları;

1. Elementlerin belirlenmesi
2. Elementlerin karşılaştırılması yoluyla kişisel yapıların belirlenmesi
3. Her bir kişisel yapı açısından elementlerin derecelendirilmesi

Şeklindedir.

3.2.3.1. Elementlerin Belirlenmesi

Kişisel yapılar kuramından yola çıkan Bartholomew (1993), bireyin kendine yönelik benlik kurgusunun ya da öz değerlendirmesinin ancak başkalarına yönelik değerlendirmeleriyle belirlenebileceğini öne sürmektedir. Başka bir deyişle öz elementler olarak isimlendirilen güncel, ideal ve sosyal öz ile ilgili değerlendirme, birey açısından önemli olan bireyler veya durumlar ile bunlara yönelik değerlendirme çerçevesinde mümkün olabilmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada;

1) Bir öğrenci olarak ben (BB),
2) Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum (NBİ),
3) Anneme göre bir öğrenci olarak ben (AGB),
4) Babama göre bir öğrenci olarak ben (BGÖ),
5) Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben (ÖGB),
6) Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben (SGB),
7) Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım (NNB),
8) Başarılı bir öğrenci (BLÖ),
9) Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci (SKYÖ),
10) Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci (AMYÖ),

Elementleri belirlenmiştir.

3.2.3.2. Kişisel Yapıların Elde Edilmesi

Kişisel yapılar elementlerin üçlü karşılaştırılması ile elementler arasındaki benzerlik ve farklılıklar iki kutuplu (planlı-plansız, sorumlu sorumsuz gibi) olarak belirlenmektedir. Katılımcıdan, belirlenen 10 elementten gelişigüzel 3 tanesini seçmesini ve bu elementlerden ikisinde olup da diğer bir elementte olmayan özelliği söylemesi istenmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıya “Rastgele seçmiş olduğun bu üç elemente odaklan ve öyle bir özellik düşün ki, seçmiş olduğun iki elementte bulunan bu özelliğin zıttı diğer üçüncü elementte bulunsun” şeklinde yönerge verilir ve bulunan özellik yapı-karşıt yapı olarak belirlenir. Bu şekilde element sayısından az olmamak şartıyla yeterince kişisel yapı oluşturulmaktadır.

Bununla birlikte bu çalışmada sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin grup ağı çıkarılması hedeflendiğinden kişisel yapıların sabitlenmesi gerekmektedir

(Jankowicz, 2004). Bu bakımdan bir ön çalışma olarak Adana ilindeki bir fen lisesi öğrencilerine sınav kaygısı ölçeği uygulanmış ve aldıkları puanlar doğrultusunda sınav kaygısı puanı yüksek ve düşük çıkan öğrencilere yukarıda belirtilen yönergeler ile 40-60 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Ardından öğrencilerin tercih etmiş oldukları kişisel yapıların frekansı çıkarılmış ve en çok tercih etmiş oldukları kişisel yapılar böylelikle belirlenmiştir. Nihayetinde sabitlenen kişisel yapılar doğrultusunda Repertuar Ağı Formu oluşturulmuştur.

Tablo 1. *Repertuar Ağı Formu Örneği*

Yapı	**BB**	**NBİ**	**AGB**	**BGB**	**ÖGB**	**SGB**	**NNB**	**BLÖ**	**SKYÖ**	**AMYÖ**	**Karşıt Yapı**
Plansız											Planlı
Tembel											Çalışkan
Düzensiz											Düzenli
Kararsız											Kararlı
Sorumsuz											Sorumlu
Asosyal											Sosyal
Özgüvensiz											Özgüvenli
Kötümser											İyimser
Hırslı Değil											Hırslı
Mutsuz											Mutlu
Saygısız											Saygılı
Hedefsiz											Hedefli

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
AGB : Anneme göre bir öğrenci olarak ben
BGÖ : Babama göre bir öğrenci olarak ben
ÖGB : Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben
SGB : Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

3.2.3.3. Her Bir Yapı Açısından Tüm Elementlerin Derecelendirilmesi

Yukarıda belirtildiği gibi oluşturulan Repertuar Ağı Formu katılımcılara dağıtılarak belirlenen yapı-karşıt yapıları her bir element açısından 1 ile 5 arasında derecelendirmesi istenmiştir. Yüksek değerler öğrencinin söz konusu elementi benzerlik kutbunda (olumlu), düşük değerler ise karşıt kutupta (olumsuz) konumlandırdığı

anlamına gelmektedir. Her bir yapı açısından bu işlem tamamlandıktan sonra veri analizi geçilmektedir. Grup üyelerinden birinin kişisel yapılarının bulunduğu Repertuar ağı formu tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. *Derecelendirilmiş Repertuar Ağı Formu Örneği*

Yapı	BB	NBİ	AGB	BGB	ÖGB	SGB	NNB	BLÖ	SKYÖ	AMYÖ	Karşıt Yapı
Plansız	2	4	2	3	3	3	1	3	1	4	Planlı
Tembel	3	4	3	4	3	3	3	4	1	5	Çalışkan
Düzensiz	2	3	2	3	2	2	4	4	4	4	Düzenli
Kararsız	1	4	1	2	3	1	3	4	1	5	Kararlı
Sorumsuz	2	5	2	4	3	1	2	5	3	5	Sorumlu
Asosyal	4	5	3	5	3	3	1	4	2	4	Sosyal
Özgüvensiz	4	5	4	4	3	4	1	4	1	5	Özgüvenli
Kötümser	4	4	3	4	4	5	1	3	1	4	İyimser
Hırslı Değil	1	3	1	2	3	2	3	4	3	4	Hırslı
Mutsuz	4	4	3	4	2	4	1	3	1	5	Mutlu
Saygısız	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	Saygılı
Hedefsiz	1	5	3	3	2	3	1	5	1	5	Hedefli

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
AGB : Anneme göre bir öğrenci olarak ben
BGÖ : Babama göre bir öğrenci olarak ben
ÖGB : Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben
SGB : Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

3.3. Araştırma Grubu

Bu çalışma sınav kaygısı yüksek ve düşük öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya yönlik bilişsel kurgularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan katılımcı grubu sınav ile öğrenci alan, başka bir deyişle başarılı olduğunu girdiği sınav ile kanıtlamış öğrencilerden oluşturulmuştur. Bununla birlikte repertuar ağı tekniğinde yukarıda da belirtildiği üzere grup bilişsel kurgularının karşılaştırılması için kişisel yapıların sabitlenmesini önermektedir (Jankowicz, 2004). Bu bakımdan bir ön çalışmayla sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencir tarafından en çok tercih edilen kişisel yapılar belirlenmiştir (Bkz. Ek: 3). Ön çalışmada yer alan katılımcılar 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Adana İlindeki bir Fen Lisesinin 12. Sınıf düzeyinde öğrenim

gören 102 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar çalışmanın yapısından kaynaklı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilere uygulanan Sınav Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ölçüt alınmış ve buna göre araştırmanın katılımcıları sınav kaygısı yüksek ve düşük çıkan 15'er öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci grubu için 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Adana ilindeki bir Anadolu Lisesinde 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 96 öğrenciye sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar doğrultusunda yine aynı yöntemle ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılarak sınav kaygısı yüksek ve düşük çıkan 15'er toplam 30 öğrencinin rızası alınarak çalışma bu katılımcılarla yürütülmüştür.

3.4. İşlem

Bu çalışma lise son sınıfta öğrenim görmekte olan sınav kaygısı yüksek ve düşük öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya ilişkin bilişsel kurgularını ortaya çıkarmayı ve ortaya çıkarılan bu kurguların söz konusu iki grup açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda repertuar ağı tekniğinde belirtilen kişisel yapıların sabitlenmesi gerektiğinden (Jankowicz, 2004) çalışma iki işlem basamağından oluşmaktadır. İlk basamakta araştırmacı öncelikle çalışmanın yürütüleceği fen lisesinin okul psikolojik danışmanı ile iletişime geçmiş ve yapılması planlanan çalışma için okulun uygun olup olmadığı konusunda görüşü sorulmuştur. İlgili okul psikolojik danışmanın onayı alındıktan sonra resmi prosedürde belirtilen izinler alınmıştır. Gerekli işlemler tamamlandıktan sonra okul psikolojik danışmanı ile belirlenen gün ve saatte okulun lise son sınıfında (12. Sınıf) öğrenim gören 96 öğrenciye yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilip gönüllü olan öğrencilere sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlar doğrultusunda sınav kaygısı yüksek 15, düşük 15 olmak üzere 30 öğrenci ile okulun rehberlik servisinde ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmede öğrencilere yine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olup olmadıkları tekrar sorulmuştur. Tüm katılımcıların rızası alındıktan sonra okul psikolojik danışmanıyla birlikte katılımcılara yapılacak görüşme için randevu verilmiştir.

Nihayetinde belirlenen gün ve saatlerde öğenciler ile okulun rehberlik servisinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların genel olarak motivasyonun yüksek olduğu gözlendi. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniğinin

alışıla gelmiş bir uygulama olmaması açısından katılımcıların sürecin başında formu doldurmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Ancak psikolojik danışma becerileri de kullanılarak katılımcıların terapötik bir ortamda olduklarını hissetmeleri ve acele etmeden rahatça sorularını sorabilmeleri, yönergeyi tam anladıktan ve kendilerini hazır hissettikten sonra devam etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler 30 dakika ile 45 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Bütün görüşmeler bittikten sonra formlarda belirtilen kişisel yapıların frekansı çıkarılmış ve en çok tercih edilmiş olan 12 kişisel yapı belirlenmiştir.

İkinci işlem basamağında ise çalışmanın yürütüleceği Adana ilindeki bir Anadolu Lisesi okul psikolojik danışmanıyla iletişime geçilmiş ve onayı alınmıştır. Ardından okulun son sınıfında öğrenim gören öğrencilere çalışmanın ilk basamağında olduğu gibi bilgi verildikten sonra gönüllü olanlara sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte alınan puanlar doğrultusunda sınav kaygısı yüksek ve düşük çıkan öğrencilerin sonraki aşama için tekrar rızaları alınmıştır. Çalışmanın birinci basamağında belirlenen kişisel yapıların yer aldığı repertuar ağı formu, katılımcıların da müsait oldukları bir ders saatinde sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere ayrı, düşük olanlara ayrı olacak şekilde uygun olan bir sınıfta okulun psikolojik danışmanı ile birlikte uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin bir birlerinin verdikleri cevaplardan etkilenmemeleri açısından ayrı ayrı oturmaları sağlanmıştır. Nihayetinde hazır hale getirilmiş olan repertuar ağı formu dağıtılarak nasıl dolduracakları ile ilgili yönerge verilmiş ve uygulama başlatılmıştır. Katılımcıların repertuar ağı formunu 10 ile 15 dakikalık zaman aralığında istekli ve seri bir şekilde doldurup bitirdikleri gözlendi.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma lise son sınıf öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan çalışmanın örnekleminden elde edilen verilerin analizi için bilgisayar tabanlı SPSS 22 ve İdiogrid 2.4 olmak üzere iki analiz programına ihtiyaç duyulmuştur. İlk olarak örneklem gurubuna uygulanan Sınav Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. İkinci olarak sınav kaygısı yüksek ve düşük çıkan öğrenci gruplarına uygulanan Repertuar Ağı Formu'ndan ele edilen veriler için İdiogrid 2.4 kullanılmıştır (Grice, 2008). Üçüncü ve son olarak bu çalışmanın önemli değişkenlerinden biri olan öz değirin (benlik saygısı) sınav kaygısı yüksek ve düşük

öğrenci grupları açısından farklılık gösterip göstermediği bulgusuna ulaşılmak için idiogrid 2.4 programının sağladığı elementler arası öklid uzaklık katsayısı değerleri alınarak, SPSS 22 paket programı aracılığıyla parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları araştırma soruları takip edilerek raporlaştırılmıştır. Buna göre ilk olarak sınav kaygısı yüksek ve düşük düzeyde olan öğrencilerin bir öğrenci olarak öz-değerlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ardından bu çalışmada esas alınan elementler arasındaki uzaklıklara ilişkin bulgular raporlaştırılmıştır. En nihayetinde sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. *Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Öz Değerlerine" İlişkin U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖD-Y	15	21,47	322,00	23,00	,00
ÖD-D	15	9,53	143,00		

ÖD-Y : Öz değeri yüksek öğrenciler
ÖD-D: Öz değeri düşük öğrenciler

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" ile "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" elementi arasındaki Öklid uzaklık katsayısı değerlerlerinin Mann Whitney U-testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrencilerin elementler arasındaki öklid uzaklık katsayısı arasında anlamlı bir fark vardır($U=23,00$, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sıra ortalamaları puanı, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin sıra ortalamaları puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarının yüksek olması iki element arasındaki Öklid uzaklık katsayısının yüksek olduğuna, bu katsayı değerinin yüksek olması ise öz değerlerinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. *"Bir Öğrenci Olarak Ben Elementi" ile "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" ve "Ne Yazık Ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" Elementleri Arasındaki Öklid Uzaklık Katsayıları(d)*

	Sınav Kaygısı Yüksek Öğrenciler	**Sınav Kaygısı Düşük Öğrenciler**
BB-NBİ	1.47	.89
BB-NNB	.69	.99

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" elementi ile "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" ve "Ne Yazık Ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısının sonucu Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" ile "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" elementleri arasındaki öklid uzaklığı 1.47 iken, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerde bu değer .89 olarak hesaplanmıştır. Buna karşın sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler "Bir Öğrenci Olarak Ben" ile "Ne Yazık Ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" elementlerini (q=.69), sınav kaygısı düşük öğrencilere göre birbirine daha yakın konumlandırmıştır (q=.99).

Tablo 5. *"Bir Öğrenci Olarak Ben", "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum", "Ne Yazık ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı(d)*

	Sınav Kaygısı Yüksek			***Sınav Kaygısı Düşük***		
	BB	**NBİ**	**NNB**	**BB**	**NBİ**	**NNB**
Planlı	-.95	.84	-.44	-.28	.93	-.73
Çalışkan	-.86	.81	-.68	-.25	.93	-.77
Düzenli	-.91	.70	-.31	-.35	.90	-.61
Kararlı	-.96	.89	-.64	-.12	.94	-.77
Sorumlu	-.83	.59	-.28	.08	.94	-.77
Sosyal	-.30	.70	-.91	.48	.77	-.92
Özgüvenli	-.71	.85	-.87	.32	.89	-.97
İyimser	-.71	.82	-.91	.26	.82	-.97
Hırslı	-.95	.79	-.44	.18	.95	-.84
Mutlu	-.63	.79	-.97	.26	.83	-.99
Saygılı	-.08	.61	-.68	.47	.77	-.91
Hedefli	-.82	.76	-.49	.15	.94	-.92

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben", "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum", "Ne Yazık ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" elementleri ile kişisel yapılar arasındaki ilişki katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Bu sonuca göre ilk olarak sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" elementini tüm kişisel yapıları ile negatif ilişkilendirdikleri, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin ise dört kişisel yapı dışında (planlı, çalışkan, düzenli ve kararlı) diğer kişisel yapılar ile pozitif ilişkilendirdikleri, bu negatif ilişkilendirilen yapıların da sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere göre daha düşük ilişki katsayısına sahip oldukları görülmektedir.

İkinci olarak sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Nasıl Bir Öğrenci Olmak İstiyorum" elementi ile kişisel yapılar arasındaki korelasyon incelendiğinde, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde ilişkilendirirken, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bu element ile kişisel yapıları çoğunlukla pozitif yönde oldukça yüksek düzeyde ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Üçüncü ve son olarak sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Ne Yazık ki Nasıl Bir Öğrenci Olmak Zorunda Bırakıldım" elementi ile kişisel yapılar arasındaki korelasyon incelendiğinde sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bir yapı

dışında(düzenli) bütün yapıları negatif yönde orta ve yüksek düzeyde ilişkilendirirken, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin farklı düzeylerde (düşük, orta, yüksek ve oldukça yüksek) değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir.

Tablo 6. *"Bir Öğrenci Olarak Ben" Elementi ile Sosyal Ben Elementleri* Arasındaki Uzaklık Katsayıları (d)*

	Sınav Kaygısı Yüksek	***Sınav Kaygısı Düşük***
BB-AGB	*.46*	*.32*
BB-BGB	*.58*	*.30*
BB-ÖGB	*.65*	*.27*
BB-SGB	*.65*	*.29*

BB : Bir Öğrenci Olarak Ben
AGB : Anneme Göre Bir Öğrenci Olarak Ben
BGB :Babama Göre Bir Öğrenci Olarak Ben
ÖGB : Öğretmenlerime Göre Bir Öğrenci Olarak Ben
SGB : Sınıf Arkadaşlarıma Göre Bir Öğrenci Olarak Ben

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" elementi ile sosyal ben elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısı sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Bu sonuca göre sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" elementi ile sosyal ben elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısı, düşük olan öğrencilerin öklid uzaklık katsayısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sosyal elementleri kendilerine daha uzak konumlandırdıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 7. *Sosyal Ben Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı(d)*

	Sınav Kaygısı Yüksek				Sınav Kaygısı Düşük			
	AGB	**BGB**	**ÖGB**	**SGB**	**AGB**	**BGB**	**ÖGB**	**SGB**
Planlı	-.86	-.63	-.40	-.50	-.46	-.08	.21	.39
Çalışkan	-.69	-.27	-.52	-.41	-.34	-.02	.27	.45
Düzenli	-.92	-.73	-.40	-.46	-.65	-.27	.13	.26
Kararlı	-.81	-.47	-.28	-.33	-.47	-.12	.29	.48
Sorumlu	-.91	-.61	-.51	-.64	-.41	-.08	.36	.52
Sosyal	.02	.41	.16	.49	.26	.59	.84	.89
Özgüvenli	-.34	.07	-.35	-.09	.03	.37	.68	.86
İyimser	-.49	.06	.12	.22	.15	.50	.64	.84
Hırslı	-.91	-.65	-.37	-.47	-.24	.11	.43	.60
Mutlu	-.31	.20	.03	.24	.19	.55	.79	.91
Saygılı	-.18	.46	.51	.47	.26	.57	.76	.83
Hedefli	-.61	-.31	-.70	-.60	-.12	.24	.53	.70

BB : Bir Öğrenci Olarak Ben

AGB : Anneme Göre Bir Öğrenci Olarak Ben

BGB :Babama Göre Bir Öğrenci Olarak Ben

ÖGB : Öğretmenlerime Göre Bir Öğrenci Olarak Ben

SGB : Sınıf Arkadaşlarıma Göre Bir Öğrenci Olarak Ben

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin sosyal ben elementleri ile kişisel yapılar arasındaki ilişki katsayısı sonucu Tablo 7'de verilmiştir. Bu sonuca göre sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin sosyal ben elementlerin tamamı ile kişisel yapılar arasındaki ilişki katsayısı, yüksek olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin sosyal elementlerce daha olumlu değerlendirildikleri algısına sahip oldukları çıkarımında bulunmamızı sağlamaktadır.

Tablo 8. *"Bir Öğrenci Olarak Ben" Elementi ile "Başarılı Bir Öğrenci", "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" ve "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" Elementleri Arasındaki Uzaklık Katsayıları (d)*

	Sınav Kaygısı Yüksek	***Sınav Kaygısı Düşük***
BB-BLÖ	*1.47*	*.76*
BB-SKYÖ	*.83*	*1.49*
BB-AMYÖ	*1.56*	*.79*

BB : Bir öğrenci olarak ben
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

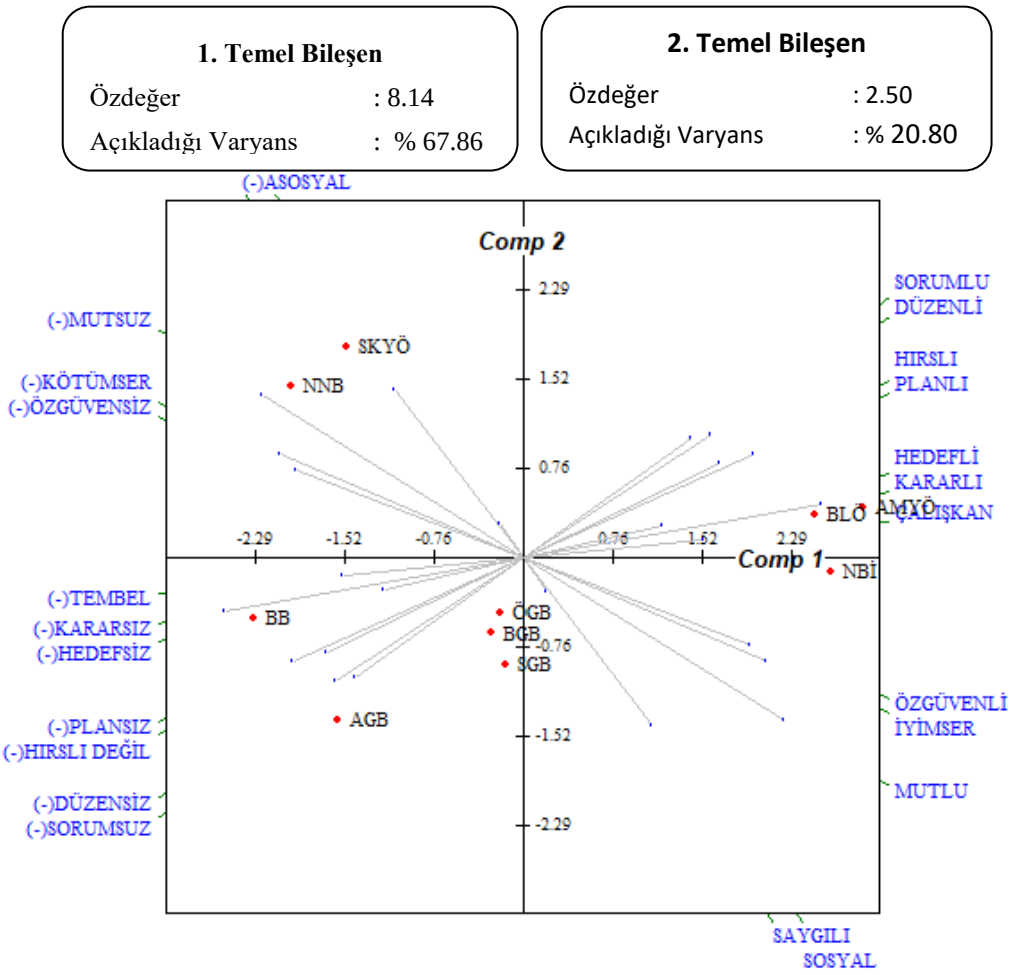
Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" elementi ile "Başarılı Bir Öğrenci", "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" ve "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayıları tablo-8'de verilmiştir. Bu sonuca göre sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" ile "Başarılı Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısı, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Bir Öğrenci Olarak Ben" ile "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısı, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin "Başarılı Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci"yi kendilerine yakın konumlandırırken "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" yi kendilerine uzak konumlandırmaktadırlar. Ancak sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerde ise bu durum tam tersi olarak değerlendirilmektedir

Tablo 9. *"Başarılı Bir Öğrenci", "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" Elementleri ile Kişisel Yapılar Arasındaki İlişki Katsayısı (r)*

	Sınav Kaygısı Yüksek			***Sınav Kaygısı Düşük***		
	BLÖ	**SKYÖ**	**AMYÖ**	**BLÖ**	**SKYÖ**	**AMYÖ**
Planlı	.82	-.23	.91	.97	-.87	.96
Çalışkan	.93	-.48	.96	.94	-.90	.95
Düzenli	.84	-.06	.81	.97	-.78	.92
Kararlı	.88	-.44	.95	.94	-.91	.97
Sorumlu	.88	-.04	.84	.86	-.94	.93
Sosyal	.29	-.92	.36	.33	-.80	.42
Özgüvenli	.76	-.81	.81	.62	-.96	.76
İyimser	.64	-.82	.78	.61	-.94	.74
Hırslı	.85	-.19	.92	.80	-.98	.88
Mutlu	.63	-.90	.72	.54	-.91	.64
Saygılı	-.07	-.74	.27	.47	-.92	.59
Hedefli	.88	-.40	.90	.79	1.00	.87

BB : Bir öğrenci olarak ben
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

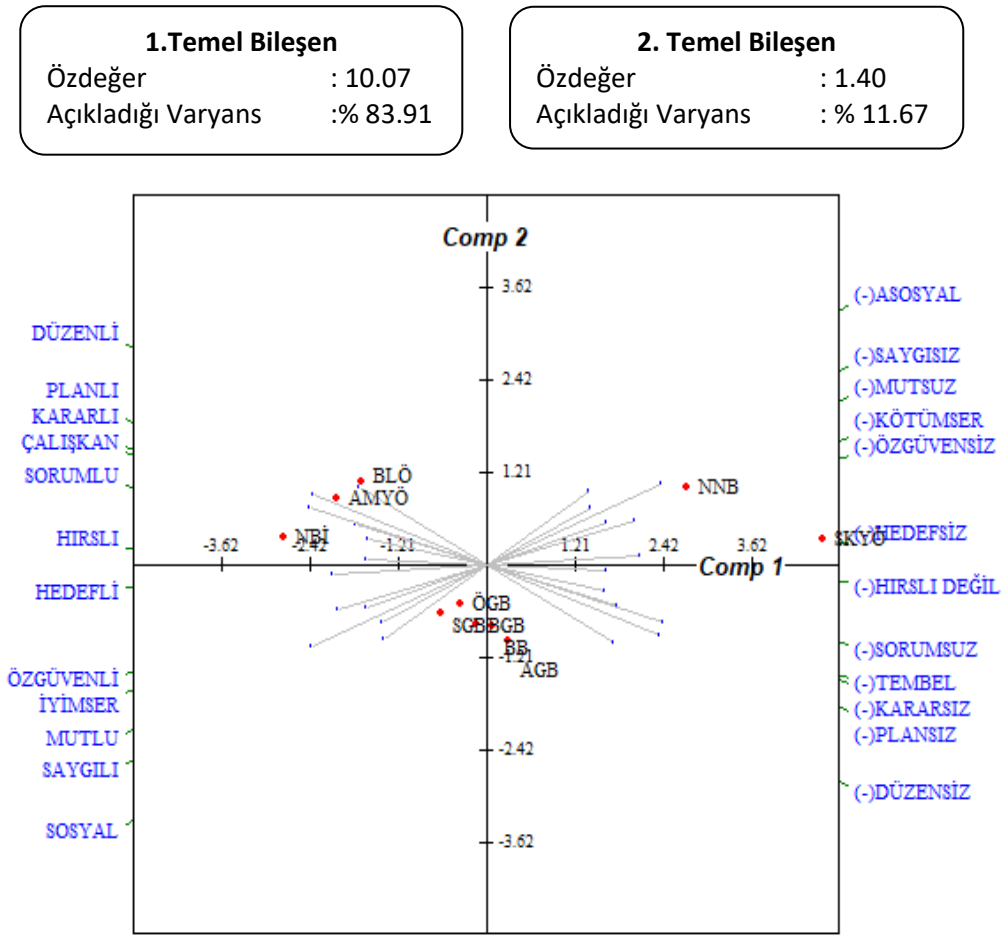
Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Başarılı Bir Öğrenci", "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" elementleri ile kişisel yapılar arasındaki ilişki katsayısı sonucu tablo 9'da verilmiştir. Bu sonuca göre sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin "Başarılı Bir Öğrenci", "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" ve "Akademik Motivasyonu Yüksek Bir Öğrenci" elementlerine yönelik bilişsel kurguları büyük oranda örtüşmektedir. Ancak sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin "Sınav Kaygısı Yüksek Bir Öğrenci" elementi ile kişisel yapıları negatif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkilendirirken, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bu ilişkilendirmeyi aynı yönde fakat oldukça yüksek düzeyde yaptıkları görülmektedir.



Şekil 4. Element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizine ilişkin grafik (Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrenciler)

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
AGB : Anneme göre bir öğrenci olarak ben
BGÖ : Babama göre bir öğrenci olarak ben
ÖGB : Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben
SGB : Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizi sonucu şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 5. *Element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizine ilişkin grafik (Sınav Kaygısı Düşük Olan Öğrenciler)*

BB : Bir öğrenci olarak ben
NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum
AGB : Anneme göre bir öğrenci olarak ben
BGÖ : Babama göre bir öğrenci olarak ben
ÖGB : Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben
SGB : Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben
NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım
BLÖ : Başarılı bir öğrenci
SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci
AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

Sınav kaygısı düşük öğrencilerin element ve kişisel yapılara ilişkin temel bileşen analizi sonucu şekil 5'te verilmiştir.

Yukarıdaki Şekil 1 ile Şekil 2 incelendiğinde sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin; akademik açıdan başarılı, motivasyonu ve sınav kaygısı yüksek öğrenciler ile bir öğrenci olarak kendilerine yönelik değerlendirmelerinin iki bileşenli olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerde birinci bileşenin açıkladığı varyans yüzdesi, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir (%84'e

karşı %68). Bu bulgu sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bilişsel basitlik (cognitive simplicity) gösterdikleri anlamına gelmektedir. Tersten ifade edilecek olursak sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel karmaşıklık (cognitive complexity) düzeyleri daha yüksektir. Sonuç olarak sınav kaygısı düşük olan öğrenciler bu çalışmada dikkate alınan elementleri tek boyutlu olarak görürken; sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler çok boyutlu olarak görmektedirler.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışma sınav kaygısı yüksek ve düşük olan lise son sınıf öğrencilerinin,bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya ilişkin bilişsel kurgularını sınav kaygısı açısından ortaya çıkarmamıza olanak sağlayan repertuar ağı tekniği aracılığı ile incelemeyi hedeflemiştir. Bu bölümünün okunabilirliğini sağlamak adına tartışma,girişteki araştırma sorularının sırası doğrultusunda yapılmıştır.

5.1. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Öz-Değerlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sınav kaygısı düşük öğrencilerin, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere göre öz değerlerinin (benlik saygısının) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin öz-değerleri, "bir öğrenci olarak ben"(güncel öz) ile "nasıl bir öğrenci olmak istiyorum" (ideal öz) elementleri arasındaki mesafe katsayısından yola çıkılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine ilişkin mevcut algıları (güncel ben) ile ideal ben elementleri arasındaki öklid uzaklık katsayısının 0.68 den küçük bir değer göstermesi öz değerin yüksek ve 1.07 değerinden yüksek bir değer göstermesi ise bir öğrenci olarak öz-değerin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğer hesaplanan uzaklık katsayısı yukarıdaki iki değer arasında ise öz-değerin orta düzeyde olduğuna hükmedilmektedir ((Akt. Sanberk, 2020-baskıda). Her bir katılımcının öz-değeri hesaplandıktan sonra, bu kez sınav kaygısı yüksek ile düşük öğrenci grupları arasında öz-değer değişkeni açısından karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgu, sınav kaygısı düşük öğrencilerin öz-değerlerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Dolayısıyla sınav kaygısı yüksek ve düşük öğrencilerin öz-değeri hem idiyografik (iç geçerliği öncelleyen) hem de nomotetik (dış geçerliği öncelleyen) açıdan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde incelendiğinde benlik saygısı ile sınav kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların da elde edilmiş olan bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Coopersmith,, 19679; Çankaya, 1997; De Man, Hall ve Stout, 1991; Mısırlı-Taşdemir, 2003; Sarason, 1975; Wilson ve Rotter, 1986). Örneğin Ünal'ın (2006) liseye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile

benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkisini ele aldığı çalışmasında, benlik saygısının sınav kaygısını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Yine benzer bir şekilde Palti (2012) de üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında benlik saygısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak sınav kaygısı ile öz-değer arasında tek yönlü bir ilişkinin olduğunu kesin olarak söylemek mümkün değildir. Buna göre sınav kaygısı; öğrencinin öz-değerini, öz-değerin de sınav kaygısını etkilediği söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle her iki değişken hem neden hem de sonuç olarak görülebilir.

5.2. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Bir Öğrenci Olarak Kendilerine Yönelik Kurguları İle İlgili Bulguların Tartışılması

Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerini, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha olumsuz algıladıkları yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Sınav kaygısı yüksek gruptaki öğrenciler kaygısı düşük olan öğrencilere göre kendilerini bir öğrenci belirgin bir şekilde plansız, düzensiz, kararsız, hırslı olmayan, tembel, sorumsuz, güvensiz, kötümser, hedefsiz, mutsuz olarak görmektedirler. Denilebilir ki, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik benlik tasarımları veya kurguları, sınav kaygısı düşük olanlara göre daha olumsuzdur. Bu çalışmada öz-değer ile ilgili elde edilmiş olan bulgular ile mevcut bu bulgular birbirini doğrular niteliktedir. Nitekim sınav kaygısı düşük olanların okul ile ilişkili öz-değerleri daha yüksek idi, iş böyle olunca bu gruptaki öğrencilerin kişisel yapılarla kendilerini görece daha olumlu ilişkilendirmiş olması anlaşılabilir bir bulgudur.

Sınav kaygısı yüksek öğrenciler, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha fazla değişime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bulgu, bu çalışmanın ortaya koyduğu çıkarımlardan biridir. Şöyle ki örneğin sınav kaygısı yüksek olan gruptaki öğrenciler "bir öğrenci olarak ben" elementini "özgüvenli" kişisel yapısı ile -.71 gibi bir korelasyon değeri ile ilişkilendirmiştir. Aynı kişisel yapı bu gruptaki öğrenciler tarafından "nasıl bir öğrenci olmak istiyorum" elementi ile .85 olarak ilişkilendirilmiştir. Her iki korelasyon değeri arasındaki farkın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha özgüvensiz oldukları yönündeki bulgu, var olan araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Turan-Başoğlu, 2007; Özsoy, Eroslu ve Göymen, 2016). Oysa sınav kaygısı düşük olan öğrenciler bir öğrenci

olarak ben elementini .32 ve nasıl bir öğrenci olmak istiyorum elementini .89 olarak ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin değişime, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Esasında bu durum sadece özgüven yapısı açısından değil, diğer yapılar açısından da gözlenmiştir. Nitekim sınav kaygısı yüksek öğrencilerin "bir öğrenci olarak ben" elementini "karamsar" ve "mutsuz" kişisel yapıları ile negatif yönde güçlü bir şekilde ilişkilendirmiş (Bkz. Tablo 5) olmaları anlaşılabilir bir durumdur.

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin kişisel yapılar ile "bir öğrenci olarak ben" ve "nasıl bir öğrenci olmak istiyorum" elementlerini farklı ilişkilendirdikleri görülürken, "nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" (normatif ben) elementi ile benzer şekilde ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre "normatif ben" elementini her iki gruptaki öğrenciler bütün kişisel yapılar ile negatif olarak ilişkilendirmişlerdir (Bkz. Tablo 5). Elde edilmiş olan bu bulgu her iki gruptaki öğrencilerin, eğitim veya sınav sistemi açısından getirildikleri noktadan memnun olmadıklarına işaret ettiği söylenebilir. En azından bir öğrenci olarak bazı rollerinde, tercihleri olmadığı halde böyle davranmak zorunda kalabilmektedirler. *Ancak bu memnuniyetsizliğin sınav kaygısı düşük olan öğrencilerde daha belirgin olduğunu söylemek mümkündür*. Bunun sebebi sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine yönelik algılarının görece olumlu olması ile ilişkili olabilir. Oysa sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler aynı zamanda "bir öğrenci olarak ben" elementini olumsuz yönde değerlendirdikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Sınav kaygısı düşük olan öğrenciler ise bunun tam tersi olarak öğrencilik rolündeki mevcut algıları bazı açılardan nispeten daha olumludur. Örneğin sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler bir öğrenci olarak ben elementini "hedefli" kişisel yapısı ile -.82 ile, sınav kaygısı düşük olan öğrenciler ise bu yapıyı .15 gibi bir korelasyon katsayısı ile ilişkilendirmişlerdir. Buna karşın her iki gruptaki öğrenci "ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" elementi ile "hedefli" kişisel yapısını negatif yönde ilişkilendirmiştir (bu katsayı sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler için -.49, sınav kaygısı düşük olan öğrenciler için -.92 olarak hesaplanmıştır). Bu bulgu eğitim sisteminin sınav kaygısı düşük olan öğrencileri daha fazla zorladığı anlamına gelebilir.

Bu başlık altında elde edilen son bulgu sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin öğrencilik rolündeki öz-algıları ile sosyal çevresindeki kimselerin bu rolde kendisine ilişkin algılarının görece daha uyumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre kaygısı yüksek olan öğrenciler çevresindekilerin onları daha farklı algıladıklarını

düşünmektedir. Daha isabetli bir ifade ile annesi, babası, öğretmeni ve sınıf arkadaşları onları, kendilerini algıladıklarından daha farklı algılıyor olduklarını düşünmektedirler. Bu bulgu sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bir izlenim oluşturmuş olduklarını veya bu rolde kendilerini sakladıklarını akla getirmektedir. Buna karşın sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine yönelik öz-algıları, çevresindeki önemli kimselerin onlara ilişkin algıları ile nispeten daha fazla örtüşmektedir. Bu bulgu "*ben kendimi nasıl algılıyorsam, çevremdekiler de beni aşağı yukarı o şekilde algılıyor*" anlamına gelmektedir. Örneğin sınav kaygısı düşük olan öğrenciler "bir öğrenci olan ben" elementini, "öğretmenlerime göre bir öğrenci olan ben" elementine .27 düzeyinde uzak görürken; bu uzaklık katsayısı sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerde .65 olarak hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 6). Nitekim sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve özellikle annelerinin gözünden kendilerini olumsuz olarak algılamaktadır. Oysa sınav kaygısı düşük olan öğrenciler özellikle öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarının gözünden kendilerini olumlu olarak algılamaktadır. Esasında elde edilmiş olan bu bulgular her iki gruptaki öğrencilerin öz algıları ve diğerlerinin gözünden kendilerine ilişkin algıları büyük ölçüde uyumludur. Aradaki fark kaygısı yüksek olanların bunu olumsuz, kaygısı düşük olanların bunu ağırlıklı olarak olumlu boyutta görüyor olmalarıdır (Bkz. Tablo 7).

5.3. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Akademik Açıdan Başarılı, Motivasyonu ve Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrencilere Yönelik Kurguları İle İlgili Bulguların Tartışılması

Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin, bir öğrenci olarak kendilerini başarılı (d = 1.47) ve motivasyonu yüksek bir öğrenciye uzak (d = 1.56); sınav kaygısı yüksek bir öğrenciyi ise görece yakın konumlandırdıkları görülmektedir (d = 0.83). Buna karşın sınav kaygısı düşük olan öğrenciler başarılı (d = 0.76), motive öğrenciyi kendilerine görece yakın (d = 0.79); sınav kaygısı yüksek bir öğrenciyi ise kendilerinden uzak (d = 1.49) konumlandırmışlardır (Bkz. Tablo 8). Bu başlık altında elde edilmiş olan bulguların tamamı esasında beklendik yöndeki bulgulardır. Bu bulgular öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında sınav kaygısı ile akademik başarı ve motivasyon arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Nitekim Pekrun ve Helmke (1991) öğrencilerin becerilerine yönelik benlik tasarımları ile sınav kaygısı arasında negatif ve benlik

tasarımı ile ödev motivasyonları, akademik performansları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler başarılı, akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciyi kullandıkları kişisel yapılar ile olumlu ilişkilendirmişlerdir. Bir diğer ifade her iki gruptaki öğrencilerin başarılı ve akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilere yönelik değerlendirmeleri büyük ölçüde benzeşmektedir. Yine aynı şekilde her iki gruptaki öğrenci, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere yönelik olumsuz bir değerlendirme içerisindedir. Ancak sınav kaygısı düşük olan öğrenciler "sınav kaygısı yüksek olan bir öğrenci" elementini görece daha olumsuz değerlendirmiştir. Bunun sebeplerinden biri kaygısı yüksek olan öğrencilerin yine kaygısı yüksek olan öğrencileri kendilerine daha benzer görüyor olmaları olabilir. Doğal olarak sınav kaygısı düşük olanlar, bu yöndeki öğrencileri kendilerinden daha farklı görüyorlardır. Yapılan bu yorum, Festinger'in sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde benzerlik ile ilgili ileri sürdüğü kuramsal açıklamalarla örtüşmektedir. Buna göre insanlar kendilerine benzer olan kimseleri görece daha olumlu olarak değerlendirebilmektedir.

5.4. Sınav Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Bilişsel Karmaşıklık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışma kapsamında elde edilen son bulgu, sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin öğrenci olma ile ilişkili bilişsel karmaşıklık düzeyleridir. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel açıdan öğrenci olma ile ilgili karmaşıklık düzeyleri daha yüksek olarak hesaplanmıştır (Bkz. Şekil 4). Buna karşın sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeyleri daha düşüktür. Bir diğer ifade ile sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin öğrencilik ile ilgili bilişsel basitlik gösterdikleri tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 5). Bilişsel karmaşıklılığın yüksek olması, öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarının net olmaması ile ilişkili olabilir. Esasında gerek beceri, gerekse yeterlilik açısından sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler kendilerine daha şüpheyle bakıyor olabilirler. Bu bulgular, yine bu çalışma kapsamında elde edilmiş diğer bulgularla uyumluluk göstermektedir. Bakıldığında sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz-değeri düşük ve yine bir öğrenci olarak kendilerine ilişkin kurgularının olumsuz olduğu bulgulanmıştır. Bu, öğrencilerin okulla ilişkili benlik tasarımlarının veya akademik benlik tasarımlarının olumsuz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu gruptaki öğrencilerin bilişsel olarak daha fazla karmaşıklık göstermeleri anlaşılabilir bir

bulgudur. Tam tersi olarak sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin öğrencilikle ilgili öz-değerleri yüksek ve yine öz-algıları olumludur. Bu da onların okulla ilişkili daha az karmaşıklık (bilişsel basitlik) yaşamalarına yol açabilmektedir. Yanı sıra bu gruptaki öğrencilerin kendileri ile ilgili algılarının (elbette öğrenci rolünde) daha berrak olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma bulgularının genel bir değerlendirilmesine ve ortaya çıkan bulgular çerçevesinde alanda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuç

Bu çalışma sınav kaygısı yüksek ve düşük olan lise son sınıf öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularını sınav kaygısı açısından ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Repertuar ağı tekniği ile ortaya çıkarılan bu bilişsel kurgular incelendiğinde özetle;

- ✓ Bir öğrenci olarak sınav kaygısı yüksek öğrencilerin öz-değerleri, sınav kaygısı düşük öğrencilere göre daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle sınav kaygısı düşük olan öğrenciler bir öğrenci olarak ben elementini, bu roldeki ideal ben elementine daha yakın konumlandırmaktadır.
- ✓ Sınav kaygısı düşük olan öğrenciler bir öğrenci olarak ben elementini bu çalışmadaki kişisel yapılarla (düzenli, planlı, hedefli, çalışkan, iyimser, sorumlu, vb.) daha olumlu ilişkilendirmiştir. Buna karşın sınav kaygısı yüksek olanlar ise olumsuz ilişkilendirmiştir.
- ✓ Sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler "ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" elementi ile bu çalışmadaki kişisel yapıları olumsuz ilişkilendirmiştir. Ancak kaygısı yüksek olanlar aynı zamanda bu element ile birlikte kendilerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Oysa sınav kaygısı düşük olan öğrenciler kendilerini "bir öğrenci olarak ben" elementinde olumlu değerlendirirken, "ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak zorunda bırakıldım" elementinde olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.
- ✓ Sınav kaygısı yüksek olanlar başarılı, motive öğrencileri kendilerinden uzak; sınav kaygısı olan öğrencileri ise kendisine yakın konumlandırmıştır. Buna karşın sınav kaygısı düşük olan öğrenciler başarılı,motive öğrencileri kendilerinden yakın; sınav kaygısı olan öğrencileri ise kendisine uzak konumlandırmıştır.
- ✓ Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerine ilişkin algıları, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının kendilerine ilişkin algısı ile

örtüşmektedir. Buna göre bu algı ağırlıklı olarak olumludur. Buna karşın böylesi bir örtüşmenin sınav kaygısı yüksek olan gruptaki öğrencilerde de olduğu gözlenmiştir. Ancak bu kez bunun olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

✓ Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilişsel olarak daha fazla karmaşıklık gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre bu gruptaki öğrenciler akademik açıdan kendilerini daha yetersiz algılamaktadır. Oysa sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin öğrenci olma ile ilişkili bilişsel basitlik gösterdikleri gözlenmiştir.

6.2. Öneriler

Aşağıda elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, konu ile ilgili yapılabilecek uygulamalara ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin bir öğrenci olarak kedilerine ve başarılı, motivasyonu yüksek, sınav kaygısı ise düşük öğrencilere yönelik bilişsel kurgularını ortaya çıkarmak için özellikle okul psikolojik danışmanlarına repertuar ağı teknikliği ile ilgili kurs niteliğinde eğitimler verilebilir
2. Repertuar ağı tekniği yardımıyla öz değeri düşük olan öğrenciler tespit edilerek, öz değerlerinin arttırılmasına yönelik psiko-eğitim grupları veya grup rehberliği çalışmaları düzenlenebilir. Ayrıca repertuar ağı tekniği aracılığı ile otaya çıkarılan bilişsel kurgular üzerine bireysel psikolojik danışma uygulamalarında bulunabilir.
3. Bu çalışmada ortaya öğrencilerin bir öğrenci olarak kedilerine ve başarılı, motivasyonu yüksek, sınav kaygısı ise düşük öğrencilere yönelik kurgular bir sınıf rehberliği veya konferans şeklinde öğrenci, öğretmen ve velilerle paylaşılıp farkındalık sağlanabilir.

6.2.2. İlerde Yapılacak Çalışmalar Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada katılımcılar sınav kaygısı yüksek ve düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda orta düzeyde sınav kaygısı yaşıyan öğrencilerin bir öğrenci olarak bilişsel kurguları da dâhil edilebilir.

2. Bu çalışmanın katılımcıları Adana ilindeki bir fen lisesi ve Anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma farklı iller, okul türü ve sınıf düzeylerinde tekrarlanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Bu çalışmada işe koşulan kişisel yapılar sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel kurgularını karşılaştırılması amaçlandığından bir ön çalışmayla sabitlenmiştir. Ancak sınav kaygısı düzeyleri farklı gruplarla, kişisel yapılar sabitlenmeden iç geçerliliği daha yüksek bir çalışma yapılabilir.
4. Bu çalışmada kullanılan repertuar ağı formundaki kişisel yapılar sınav kaygısı düşük ve yüksek 30 öğrencinin katılımı ile belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak bir çalışmada daha fazla katılımcının sağlanması ile kişisel yapıların sabitlenmesi bulguların geçerliğini arttırabilir.
5. Cinsiyet değişkeni bu çalışmada ele alınmamıştır. Sınav kaygısı düzeyleri farklı olan gruplar ile cinsiyet faktörü açısından bilişsel kurgular karşılaştırılabilir.
6. Alanyazında yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniğinin sağladığı bulgulardan biri olan öz değeri (benlik saygısı) ölçen standart testler de mevcuttur (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965). Yapılacak bir çalışmada hem repertuar ağı tekniği hem de bu standart testler beraberinde uygulanarak bulguların geçerliği güçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Abazoğlu, İ. & Yıldızhan, Y., "Repertuar Çizelgesi Tekniğinin Kuvvet ve Hareket Konusunda Kullanılması", *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 27-30 Haziran 2012, Niğde, s. 738.

Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools, 37*(6), 535–545

Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Akbulut Taş, M. & Karataş Coşkun, M. (2014). The Effect of Explicit Teaching and Implicit Learning of Concept and Generalization Structure on The Acquisition of Explicit Knowledge of Concept and Generalization Structure. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 43*(1), 19-38. DOI: 10.14812/cufej.2014.001

Akkaya, Ş. (1999). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akkaya, M. F. (2019). *Aile çatışması yaşayan ergen danışanların kendilerine ve aile bireylerine yönelik bilişsel kurgularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aroline, K. & Ansia, A. (2017). Test anxiety and emotional intelligence among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(3), 328-332.

Arslan, T. (2016). *Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atkinson, R.C., Atkinson, R. & Hılgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş* (Çev. K. Atakay, M, Atakay). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Bağış, O. (2007). *Sınav Kaygı Başarı.* Ankara: Birikim Matbaacılık.

Baltaş, A. (2013). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bauer, S. R., Sapp, M., & Johnson, D. (2000). Group counseling strategies for rural at-risk high school students. *The High School Journal, 83*(2), 41–50.

Beck, A. T. & Emery G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları Ve Fobiler Bilişsel Bir Bakış Açısı.* İstanbul: Litera Yayıncılık.

Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences, 46*(3), 347– 352. Doi:10.1016/j.paid.2008.10.028

Bond, F. W., & Dryden, *W. (1996).* Why two, central REBT hypotheses appear untestable. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 14,* 29–40.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und evaluation für Human und sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğini Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Ben*lik Saygısı, *Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* London: Harvard University Press.

Budak, S. (2017). *Psikoloji Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Campell, J. D. & Fairley, P. J. (1985). Effects Of Self Esteem, Hypothetical Explanations, And Verbalization Of Expectations On Future Performance. *Journal of Personality And Social Psychology, 48,* 1097-1111

Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetsel Başarı.* Ankara: H. Ü. İİBF. Yayın.

Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi.*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cassady J. C. & Johnson R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology, 27,* 270-295

Catina, A. & Schmitt, G. M. (1993). Die Theorie der persönlichen Konstrukte. In J. Scheer; A. Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik,* Bd. 1: Grundlagen und Methoden (s. 11-23). Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

Coopersmith, S. (1967). *Parental characteristics related to self-esteem. In, th antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Ankara: Mentis Yayıncılık.

Covington, M.V. (1992). *Going for the grade: Student motivation and self worth.* New York: Cambridge University.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.* New York: Cambridge University Press

Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16–20

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. : (2005). *İnsan ve Davranışı* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlayan, E. (2015). *Ergenlerin Öz-Kimlik Grafiklerinin Aile İşlevselliği Açısından Değerlendirilmesi: Bir İdiyografik Çalışma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çakmak, G.H. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çankaya, Ö. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, G. (2007). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin özellikleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Damer D. E & Melendres L. T. (2011), "Tackling Test Anxiety": A Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 163-177

Daymaz, S. (2009). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

De Man, A. F., Hall, V., & Stout, D. (1991). Neurotic Nucleus and Test Anxiety. *The Journal of Psychology, 125*(6), 671–675.

Deffenbacher, S.L. & S.R., Deitz, (1978). Effects of Test Anxiety on Performange, Worry and Emotionality in Naturally Occurring Exams. *Psychology in the school,15*, 446-450.

Doctor, R. M., & Altman, F. (1969). Worry and Emotionality as Components of Test Anxiety: Replication and Further Data. *Psychological Reports, 24*(2), 563–568.

Doğan, T. & Çoban, A.E (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.

Dündar, S., Yapıcı, Ş, & Topçu, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 171-186

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549–563.

Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ewen, R. B. (2003). *An introduction to theories of personality* (6th Edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Feist, J., & Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality* (6th. Edit.). Boston: McGraw Hill.

Feist, J., Feist, G. J. & Roberts, T.A. (2017). *Theories of Personality* (9th. Edit). Boston: McGraw Hill.

Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları

Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme* (2. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.

Fransella, F. (2003). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique*. (2th Edition). England: John Wiley & Sons.

Gander , M & Gardıner, H. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Ankara: İmge Kitabevi

Gençdoğan , B. (2010). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Boyuneğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 153-164.

Gençtan E. (2014). *Psikanaliz ve Sonrası* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtürk, M. (2019). *Sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinde emdr terapinin etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Hall, S. C., Lindzey G., & Campell, B. J. (1997). *Theories of Personality* (4th Edition). New York: Wiley.

Hancock, D. R. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research, 94*(5), 284–290.

Hechtman L., Weiss, G., & Perlman, T. (1980). Hyperactives as young adults: selfesteem and social skills. *Can J Psychiatry, 25*, 478- 483.

Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 7-77.

Hill K. T. & Sarason, S. B. (1966). *The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performance over The Elementary School Years: A further Longitudinal Study*. Chicago:University of Chicago Press for the Society for Health Psychology Resarch in Child Devolopment.

Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performance over the Elementary-School Years: A Further

Longitudinal Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 31*(2), 1.

Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications* (3rd ed.). Mcgraw-Hill Book Company.

İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Jacofsky, M. D., Santos, M. T., Khemlani-Patel, S. & Neziroğlu, F. (2019). Anxiety Disorders. https://www.mentalhelp.net/articles/anxiety-disorders/, Erişim Tarihi: 21.04.2019.

Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids.* Chichester: Wiley.

Jonassen, D.H. & Grabowski B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne - babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A. (2012). Bir İlköğretim Okulu Rehberlik Servisine Dört Yıllık Zaman Diliminde Yapılan Bireysel Başvuruların İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1).

Kaya, F. & Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 951-965.

Kelly, G.A. (1955/1991). *The Psychology of Personal Constructs.* New York: Norton.

Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. E. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress & Coping, 17*(3), 241–252.

Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar, sosyal destek.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kierkegaard, S. (1844). *Kaygı kavramı.* İstanbul: İş bankası Kültür Yayınları.

Koçak, R. & Gökler R. (2008). Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 91-107.

Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Beta Basım.

Konyalıoğlu, A.P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması.*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köknel, Ö. (1987). Kaygı Çağında Stres. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety research, 1*(3), 185-197.

Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara. Nobel Yayınları.

Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2017). *Personality, individual differences and intelligence*. Pearson Education.

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21,* 89-101.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Mwamwenda, T. S. (1994). Gender Differences in Scores on Test Anxiety and Academic Achievement among South African University Graduate Students. *South African Journal of Psychology, 24*(4), 228–230.

Newbegin, I; Owens, A. (1996). Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, *11*(3).

Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı.* İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayma Hakkı.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler (Bir Başvuru Kaynağı)* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner, N. & Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/ Sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Öner, N., (1989). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı.* İstanbul: Yöret Yayın.

Öner, U. (1987). Benlik gelişimine ilişkin kuramlar. Bekir Onur (Ed.), *Ergenlik Psikolojisi* (s.67-83) içinde. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Özbay, Y. & Mısırlı-Taşdemir, Ö. "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Özdaşlı, K., Akman, H. (2012). İçsel Ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet Ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 4*(7), 73-81.

Özdayı, N. (2000). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (12), 233-248.

Özdemir, A. (2005). *Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Programının Lise 2.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara.

Özen, Y. & Gülçatı, F. (2010). Duyuşsal Alan Öğrencilerinden Sevgi Ve Sevgi Kuramları (Sevgiye Dair Söylenceler). *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad), 1*(2), 135-149.

Özer, A.K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Özer, K. (2002). *Kaygı* . İstanbul: Sistem Yayınevi.

Özsoy, A., Eroslu, S., & Göymen, S. (2016). Psikoloji Araştırmalar 2016 Sayı. 3 Gaziantep

Öztekin, Z. (2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk sürekli kaygı düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paterson, A., Whiting, P. J., Gray, J. A., Flint, J., & Dawson, G. R. (2001). Lack of consistent behavioural effects of Maudsley reactive and non-reactive rats in a number of animal tests of anxiety and activity. *Psychopharmacology, 154*(4), 336–342. Doi:10.1007/s002130000640

Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längs¬ schnittforschung (S. 33-56). Stuttgart: Enke.

Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*(1), 11-20. DOI: 10.2307/25474659

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(*1), 33–40.

Pişkin, M. (2003). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları,

Polat, M. (1999). *Bilişsel tekniklerle uygulanan grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ravenette, T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology: A Practitioner's View*. Londan: Whurr.

Ringeisen,T. & Buchwald, P. (2010). Test anxiety and positive and negative emotional states during an examination. Cognition, Brain, Behavior. *An Interdisciplinary Journal, 7*(4), 431-447

Rogers, C. & Smith, M., (1978). Social Comparison in the Classroom: The Relationship Between Academic Achievement and Self Concept. *Journal of Educational Psychology, 70*(1), 50-57

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review, 3*(1), 16-20.

Sanberk, I. (2018). Reciprocity of Intra-Family Dyadic Relations from Adolescents' Perspective. *Journal of Comparative Family Studies, 49*(4), 437-460.

Sanberk, I. (Baskıda). Kişisel Yapılar Kuramı. *Dünden Bugüne Kişilik Kuramları* (ed. Çapri, B.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Sapp, M. (1994). Cognitive-behavioral counseling: Applications for African-American middle school students who are academically at-risk. *Journal of Instructional Psychology 21*(2), 161.

Sapp, M. & Farrell, W. (1994). Cognitive-behavioral interventions: Applications for academically at-risk and special education students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 38*(2), 19-24.

Sapp, M., Farrell, W. & Durand, H. (1995). Cognitive-behavioral therapy: Applications for African-American middle school at-risk students. *Journal of Instructional Psychology 22* (2), 169-177.

Sarason, G. (1975). *Anxiety and preoccupation.* Washington: Hemisphere.

Savasır,I., Soygüt, G., & Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel Davranışçı Terapiler.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Schaefer, E. (1965). Ghildren's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development, 36,* 413-424.

Schoendfeld, R. R. (1993). Diemsions Anxiety and Their Effects on an Aspect of the Performance Process Comission of the Mental Errors. University of San Diego, U.S.A.

Schutz, P. A., Davis, H. A., & Schwanenflugel, P. J. (2002). Organization of Concepts Relevant to Emotions and their Regulation During Test Taking. *The Journal of Experimental Education, 70*(4), 316–342.

Schwarzer, R.(1993), "Measurement Of Received Self- Effeacy", Psychometric Scalesfor Cross- Cultural Research. Freee Üniversitat Berlin.

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research, 4*(1), 27–41.

Sekercioglu, G. & Güzeller, C. O. (2012). Ergenler İçin Benlik Algısı Profilinin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi, 60,* 215-236.

Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları.* İstanbul: Merkez Kitapçılık.

Shelton, D. M., & Mallinckrodt, B. (1991). Test anxiety, locus of control, and self-efficacy as predictors of treatment preference. *College Student Journal, 25*(1), 544–551.

Songar, A. (1977). *Psikiyatri, Modern Psikobiyoloji ve Ruh Hastalıkları.* İstanbul: Geçit Kitabevi.

Spiel, C., Böhm, G. & Von Eye, A. (1999). Content Analysis of an Object Sorting Test of Cognitive Complexity. *International Journal of Educational Research, 8*(8), 687-698.

Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current trends in research.* London: Academic Press.

Spielberger, C. & Vagg,R. (1995). *Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment.* Taylor and Francis.

Spielberger, C.D. (1980). *Test anxiety inventory.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Tartar, N. (2014*). 8. Sınıf Öğrencilerin Test Kaygısı İle Test Performansı Arasındaki İlişkinin İncelemesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi İngiliz Dili Edebiyatı Anabilim Dalı, Mersin.

Taşpınar Güveç, N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki*

etkilerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Tatlıdil Peker, Z.G. (2019). *Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine, birbirlerine ilişkin kullandıkları kişisel yapılar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tesche, T. (2015). *Möglichkeiten zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts durch den Sportunterricht an der Grundschule anhand einer empirischen Studie*. GRIN Verlag.

Turan-Başoğlu, S. (2007). *Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turner, B. G., Beidel, D. C., Hughes, S., & Turner, M. W. (1993). Text anxiety in African American school children. *School Psychology Quarterly, 8*(2), 140–152.

Tuştaş, E.(2017). *Ebeveynlerini Reddedici Ve Kabul Edici Algılayan Lise Öğrencilerinin Aile-İçi İlişkilere Yönelik Bilişsel Kurgularının Repertuar Ağı Tekniği İle İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünal, A. (2006). *OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Vogel, M. (2012). Das Repertory-Grid-Interview für systemische Forschungsvorhaben. In Ochs, M. & Schweitzer, J. (Hg.), *Handbuch Forschung für Systemiker.* (pp. 381394). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wilson, N. H. & Rotter, J. C. (1986). Anxiety Management Training and Study Skills Counseling for Students on Self-Esteem and Test Anxiety and Performance. *The School Counselor, 34*(1), 18-31.

Winter, D., & Viney, L. (Eds.) (2005). *Personal construct psychotherapy: Advances in theory, practice and research.* London: Whurr.

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları* (2. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Yerin, O. (1993). *The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elemantary school students.* (Yayımlanmamış yüksek lisasns tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, H. R. (2015). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Matematik Başarısı İle Matematik Kaygısı, Sınav Kaygısı Ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

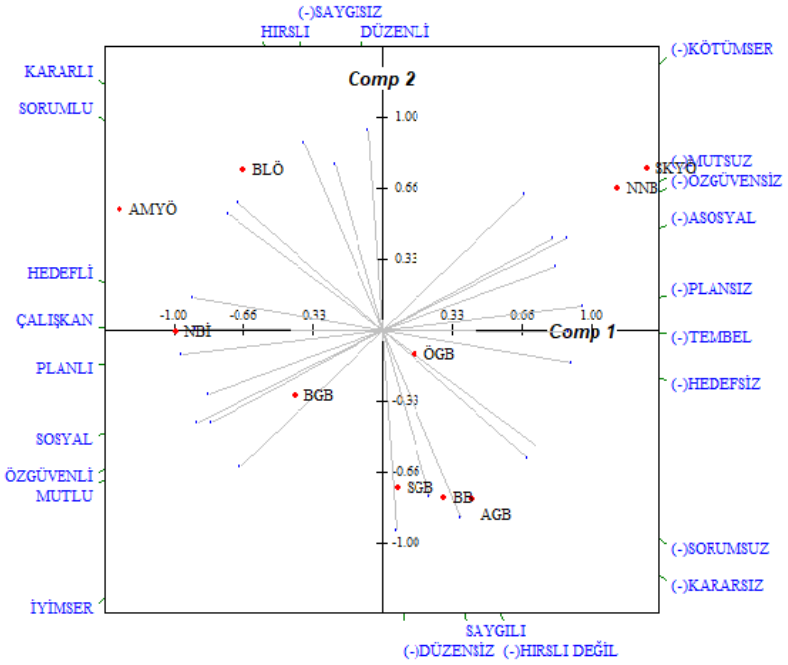
Yılmazer, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zeidner M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press, pp. 3-91.

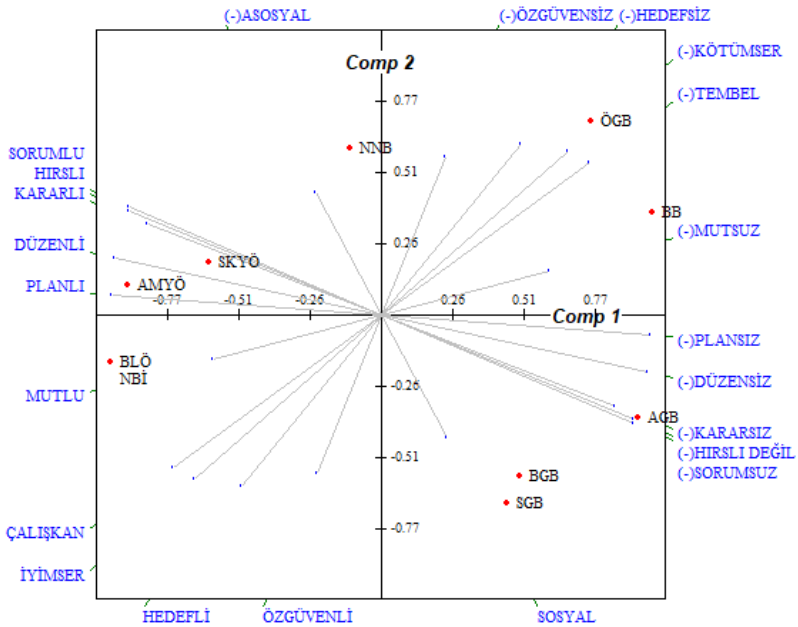
EKLER

Ek 1. Sınav Kaygısı Yüksek Olan Öğrencilerin İdiogrid Saçılım Grafikleri

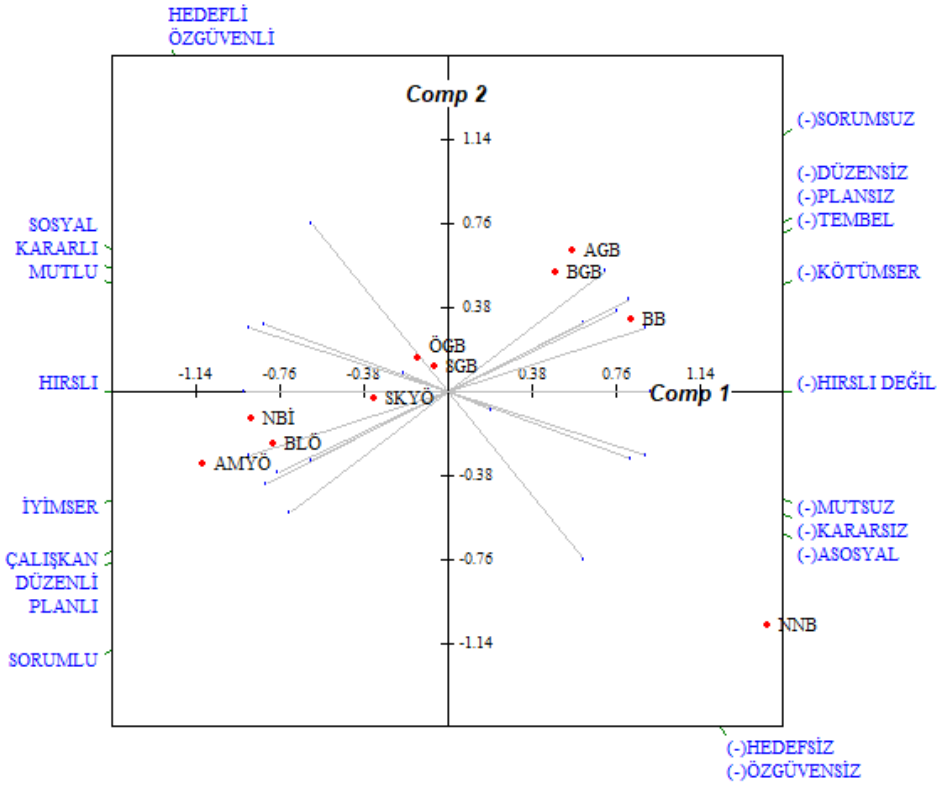
1



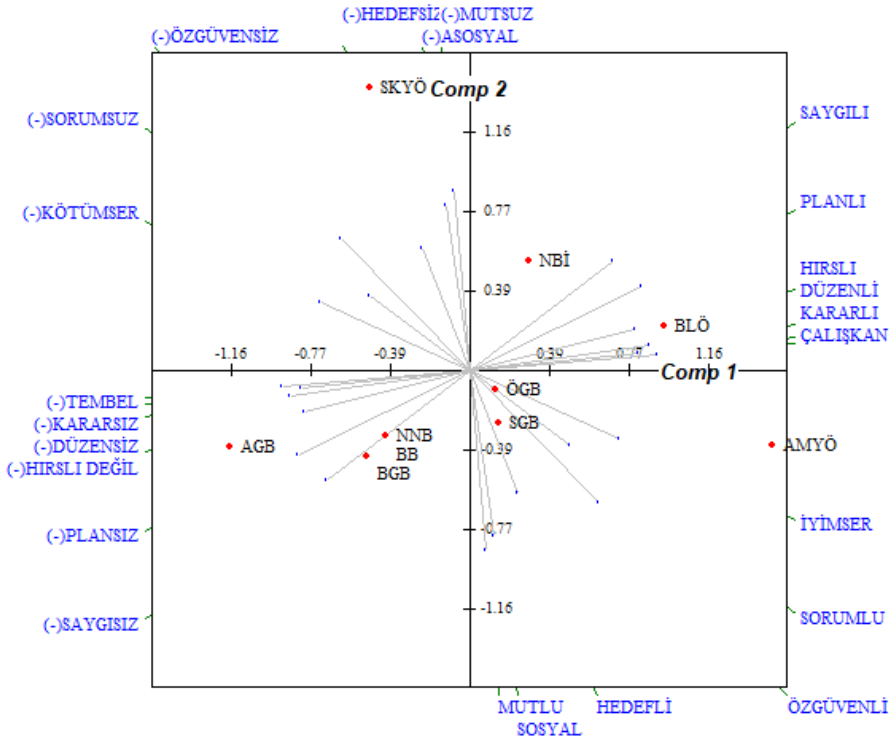
2



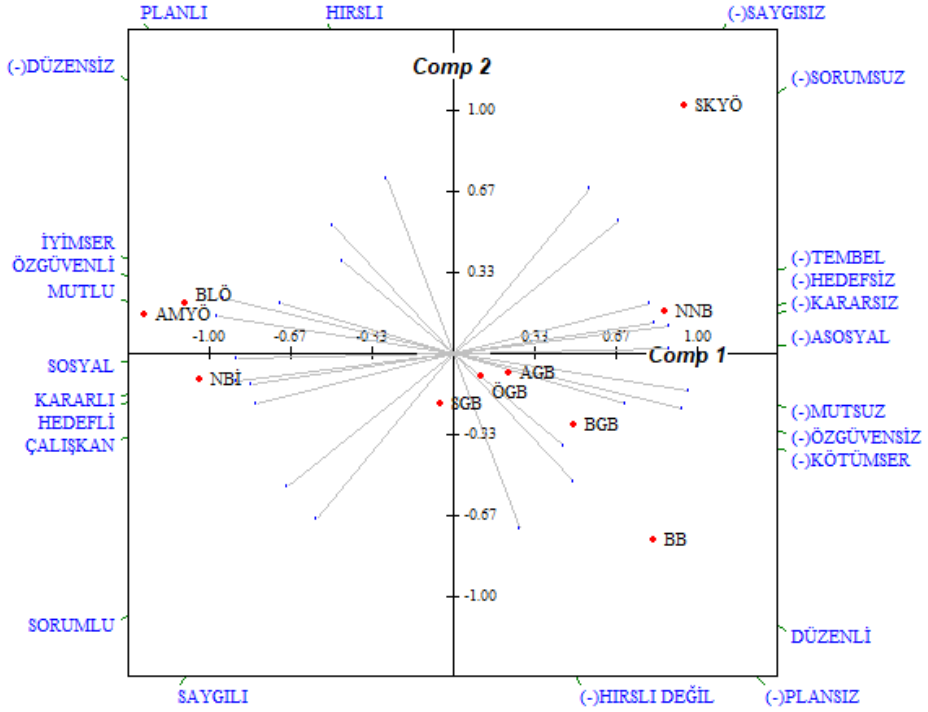
3


HEDEFLİ
ÖZGÜVENLİ
Comp 2
1.14
0.76
0.38
-0.38
-0.76
-1.14
-1.14
-0.76
-0.38
0.38
0.76
1.14
Comp 1
(-)SORUMSUZ
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
(-)KÖTÜMSER
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)MUTSUZ
(-)KARARSIZ
(-)ASOSYAL
(-)HEDEFSİZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
SOSYAL
KARARLI
MUTLU
HIRSLI
İYİMSER
ÇALIŞKAN
DÜZENLİ
PLANLI
SORUMLU
AGB
BGB
BB
ÖGB
SGB
SKYÖ
NBİ
BLÖ
AMYÖ
NNB

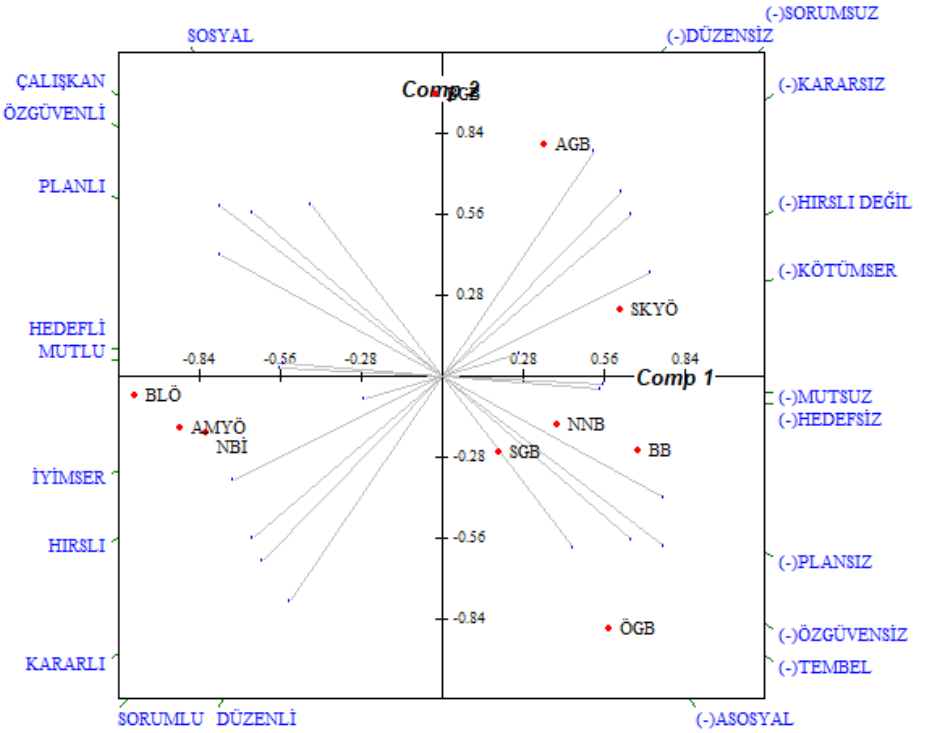
4


(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)HEDEFSİZ
(-)MUTSUZ
(-)ASOSYAL
SKYÖ
Comp 2
1.16
0.77
0.39
-0.39
-0.77
-1.16
-1.16
-0.77
-0.39
0.39
1.16
Comp 1
(-)SORUMSUZ
(-)KÖTÜMSER
(-)TEMBEL
(-)KARARSIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)PLANSIZ
(-)SAYGISIZ
SAYGILI
PLANLI
HIRSLI
DÜZENLİ
KARARLI
ÇALIŞKAN
AMYÖ
İYİMSER
SORUMLU
ÖZGÜVENLİ
HEDEFLİ
MUTLU
SOSYAL
NBİ
BLÖ
ÖGB
SGB
AGB
NNB
BB
BGB

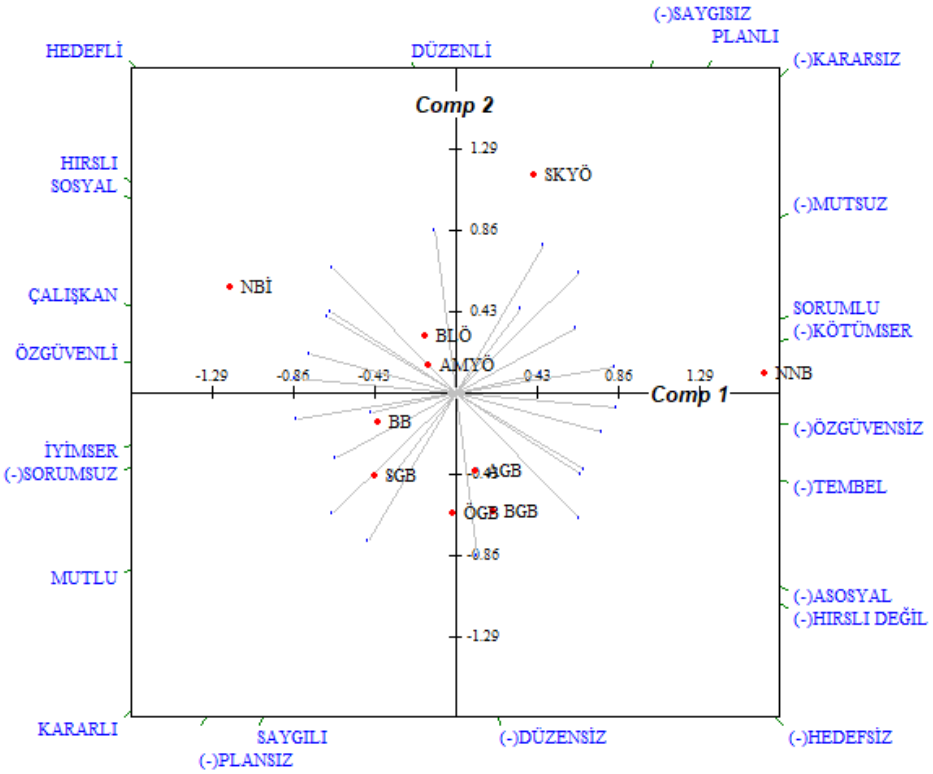
5


PLANLI
HIRSLI
(-)SAYGISIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)SORUMSUZ
Comp 2
1.00
0.67
0.33
-0.33
-0.67
-1.00
SKYÖ
İYİMSER
ÖZGÜVENLİ
MUTLU
BLÖ
AMYÖ
-1.00
-0.67
-0.33
0.33
0.67
1.00
Comp 1
NNB
(-)TEMBEL
(-)HEDEFSİZ
(-)KARARSIZ
(-)ASOSYAL
SOSYAL
NBİ
AGB
ÖGB
SGB
BGB
KARARLI
HEDEFLİ
ÇALIŞKAN
(-)MUTSUZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)KÖTÜMSER
BB
SORUMLU
DÜZENLİ
SAYGILI
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)PLANSIZ

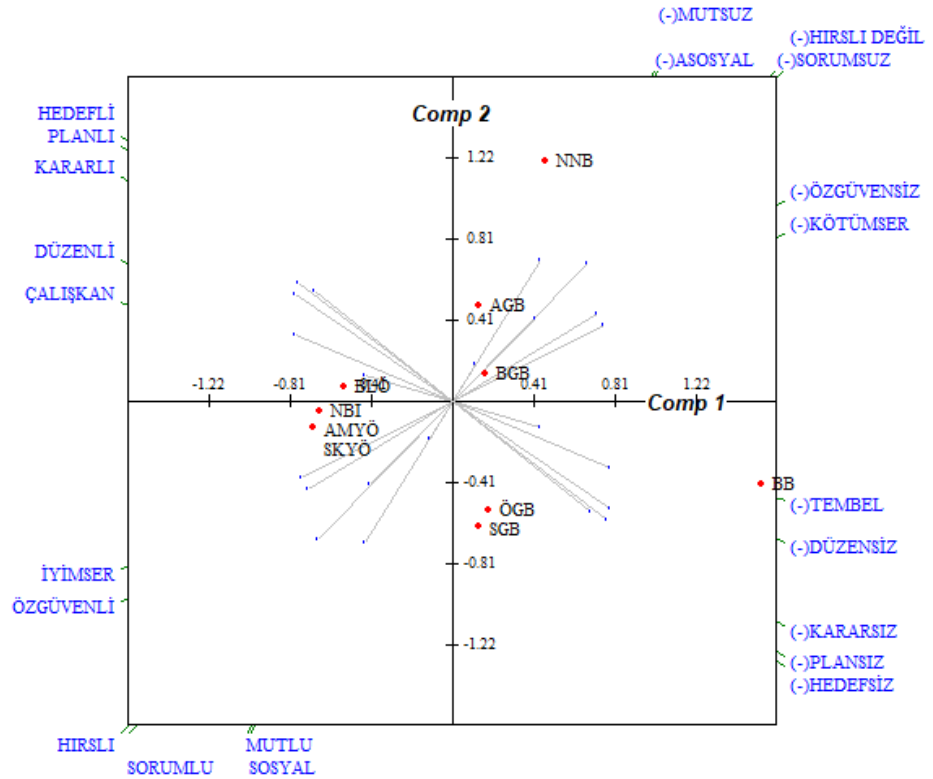
6


(-)SORUMSUZ
SOSYAL
(-)DÜZENSİZ
ÇALIŞKAN
ÖZGÜVENLİ
Comp 2
SGB
0.84
0.56
0.28
-0.28
-0.56
-0.84
AGB
(-)KARARSIZ
PLANLI
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)KÖTÜMSER
SKYÖ
HEDEFLİ
MUTLU
-0.84
-0.56
-0.28
0.28
0.56
0.84
Comp 1
BLÖ
AMYÖ
NBİ
NNB
SGB
BB
(-)MUTSUZ
(-)HEDEFSİZ
İYİMSER
HIRSLI
(-)PLANSIZ
ÖGB
(-)ÖZGÜVENSİZ
KARARLI
(-)TEMBEL
SORUMLU
DÜZENLİ
(-)ASOSYAL

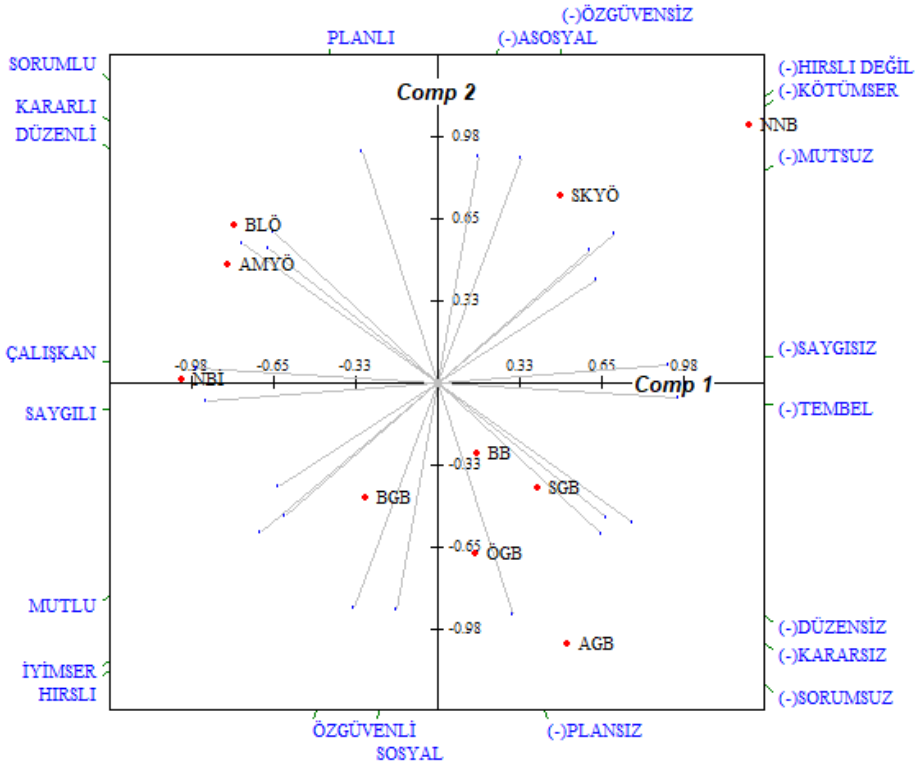
7


(-)SAYGISIZ
PLANLI
HEDEFLİ
DÜZENLİ
(-)KARARSIZ
Comp 2
1.29
SKYÖ
HIRSLI
SOSYAL
(-)MUTSUZ
0.86
NBİ
ÇALIŞKAN
0.43
SORUMLU
(-)KÖTÜMSER
BLÖ
ÖZGÜVENLİ
AMYÖ
-1.29
-0.86
-0.43
0.43
0.86
1.29
NNB
Comp 1
BB
(-)ÖZGÜVENSİZ
İYİMSER
(-)SORUMSUZ
SGB
AGB
(-)TEMBEL
ÖGB
BGB
-0.86
MUTLU
(-)ASOSYAL
(-)HIRSLI DEĞİL
-1.29
KARARLI
SAYGILI
(-)PLANSIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)HEDEFSİZ

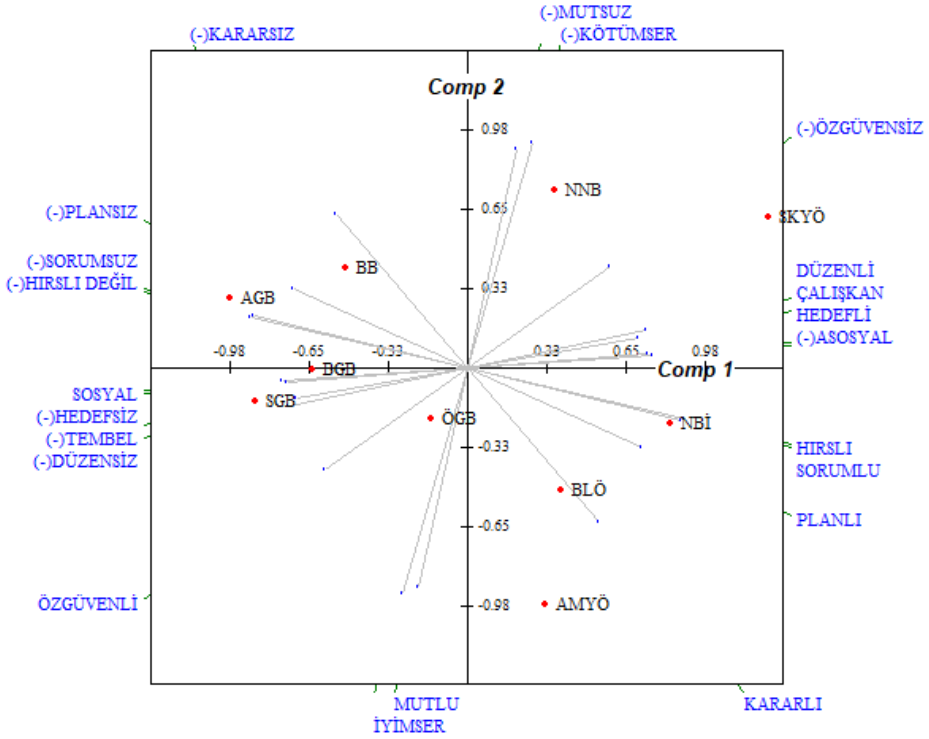
8


(-)MUTSUZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)ASOSYAL
(-)SORUMSUZ
HEDEFLİ
PLANLI
Comp 2
1.22
NNB
KARARLI
(-)ÖZGÜVENSİZ
0.81
(-)KÖTÜMSER
DÜZENLİ
AGB
ÇALIŞKAN
0.41
BGB
-1.22
-0.81
0.41
0.81
1.22
Comp 1
NBİ
AMYÖ
SKYÖ
-0.41
BB
ÖGB
(-)TEMBEL
SGB
(-)DÜZENSİZ
İYİMSER
-0.81
ÖZGÜVENLİ
(-)KARARSIZ
-1.22
(-)PLANSIZ
(-)HEDEFSİZ
HIRSLI
MUTLU
SORUMLU
SOSYAL

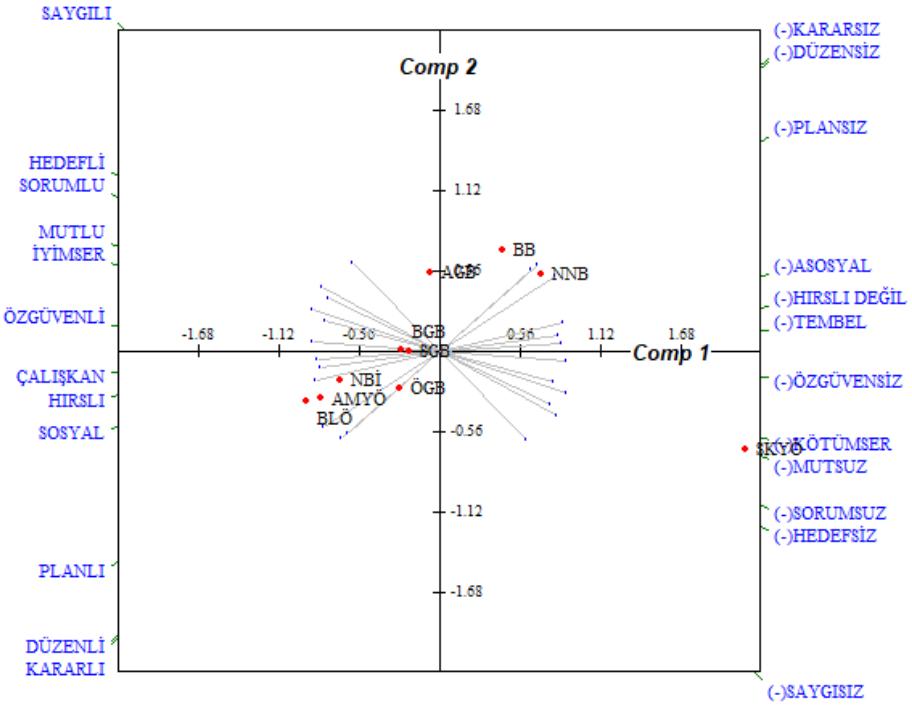
9


(-)ÖZGÜVENSİZ
PLANLI
(-)ASOSYAL
SORUMLU
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)KÖTÜMSER
KARARLI
DÜZENLİ
Comp 2
NNB
(-)MUTSUZ
0.98
SKYÖ
0.65
BLÖ
AMYÖ
0.33
ÇALIŞKAN
(-)SAYGISIZ
-0.98
-0.65
-0.33
0.33
0.65
0.98
NBİ
Comp 1
SAYGILI
(-)TEMBEL
BB
-0.33
SGB
BGB
-0.65
ÖGB
MUTLU
(-)DÜZENSİZ
-0.98
AGB
(-)KARARSIZ
İYİMSER
HIRSLI
(-)SORUMSUZ
ÖZGÜVENLİ
SOSYAL
(-)PLANSIZ

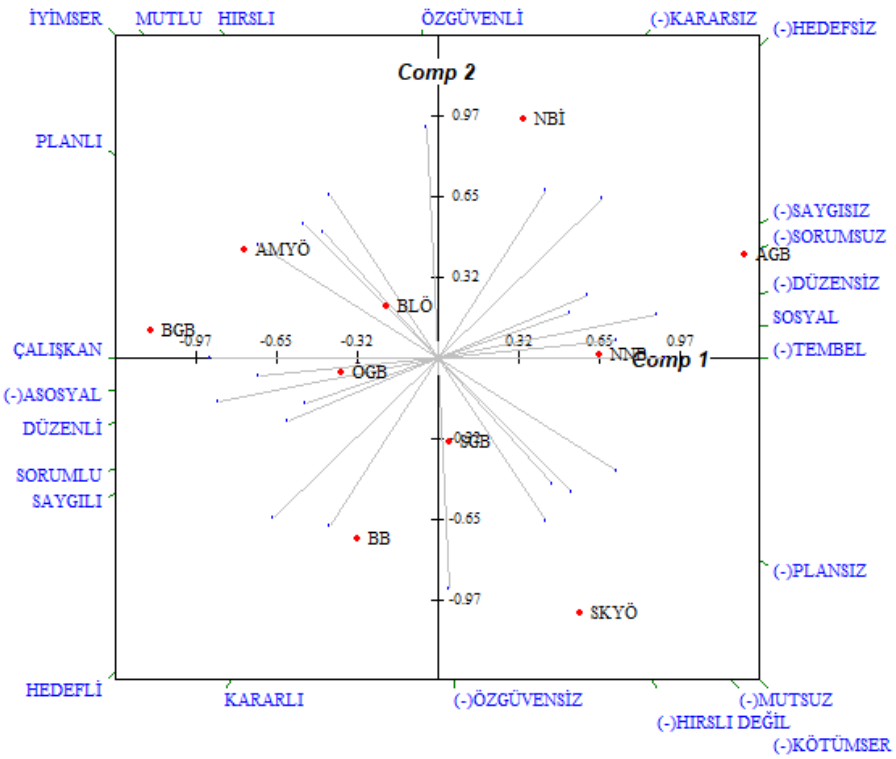
10


(-)MUTSUZ
(-)KARARSIZ
(-)KÖTÜMSER
Comp 2
(-)ÖZGÜVENSİZ
0.98
NNB
(-)PLANSIZ
SKYÖ
0.65
BB
(-)SORUMSUZ
DÜZENLİ
0.33
AGB
(-)HIRSLI DEĞİL
ÇALIŞKAN
HEDEFLİ
-0.98
-0.65
-0.33
0.33
0.65
0.98
(-)ASOSYAL
DGB
Comp 1
SOSYAL
SGB
NBİ
(-)HEDEFSİZ
ÖGB
-0.33
(-)TEMBEL
HIRSLI
BLÖ
(-)DÜZENSİZ
SORUMLU
-0.65
PLANLI
ÖZGÜVENLİ
-0.98
AMYÖ
MUTLU
İYİMSER
KARARLI

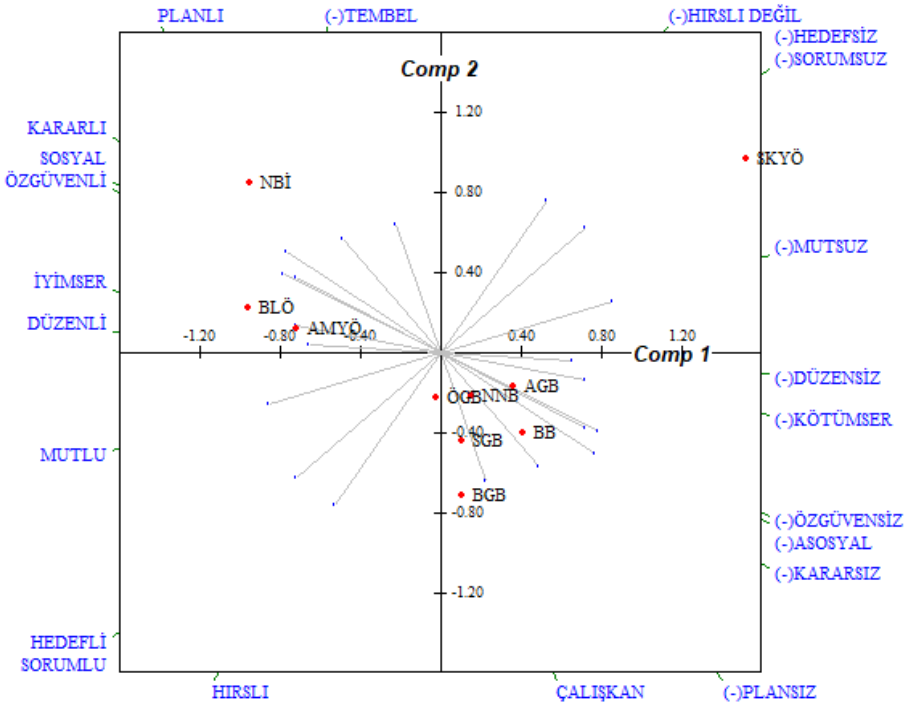
11


SAYGILI
HEDEFLİ
SORUMLU
MUTLU
İYİMSER
ÖZGÜVENLİ
ÇALIŞKAN
HIRSLI
SOSYAL
PLANLI
DÜZENLİ
KARARLI
(-)KARARSIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)ASOSYAL
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)TEMBEL
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)KÖTÜMSER
(-)MUTSUZ
(-)SORUMSUZ
(-)HEDEFSİZ
(-)SAYGISIZ
Comp 2
Comp 1
1.68
1.12
-0.56
-1.12
-1.68
BB
NNB
BGB
SGB
NBİ
AMYÖ
ÖGB
BLÖ
SKYÖ

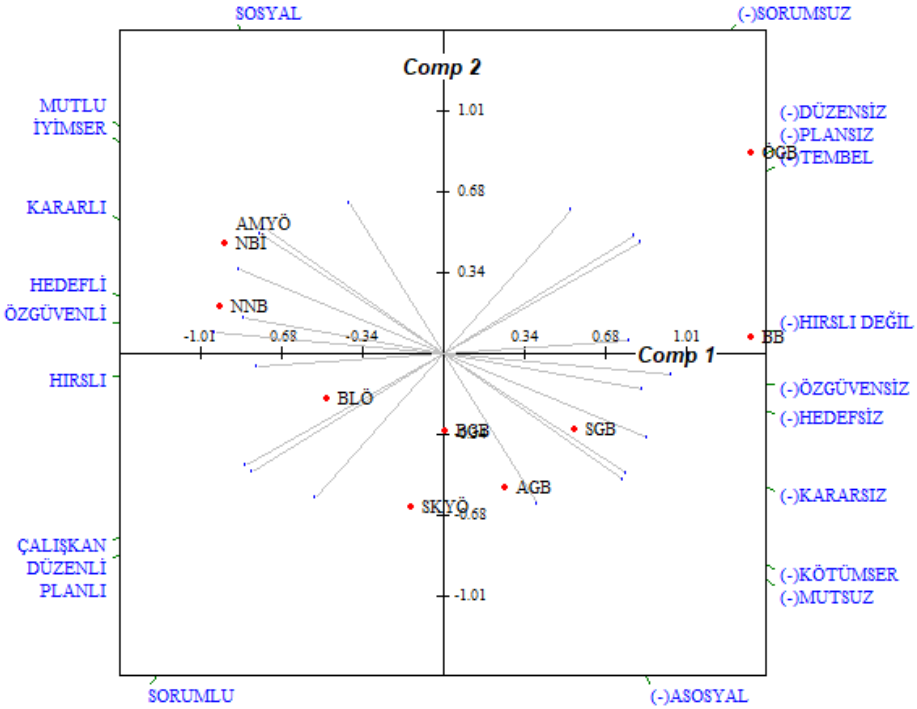
12


İYİMSER
MUTLU
HIRSLI
ÖZGÜVENLİ
(-)KARARSIZ
(-)HEDEFSİZ
PLANLI
ÇALIŞKAN
(-)ASOSYAL
DÜZENLİ
SORUMLU
SAYGILI
HEDEFLİ
KARARLI
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)MUTSUZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)KÖTÜMSER
(-)PLANSIZ
(-)SAYGISIZ
(-)SORUMSUZ
(-)DÜZENSİZ
SOSYAL
(-)TEMBEL
Comp 2
Comp 1
0.97
0.65
0.32
-0.65
-0.97
NBİ
AMYÖ
BLÖ
BGB
ÖGB
SGB
BB
NNB
AGB
SKYÖ

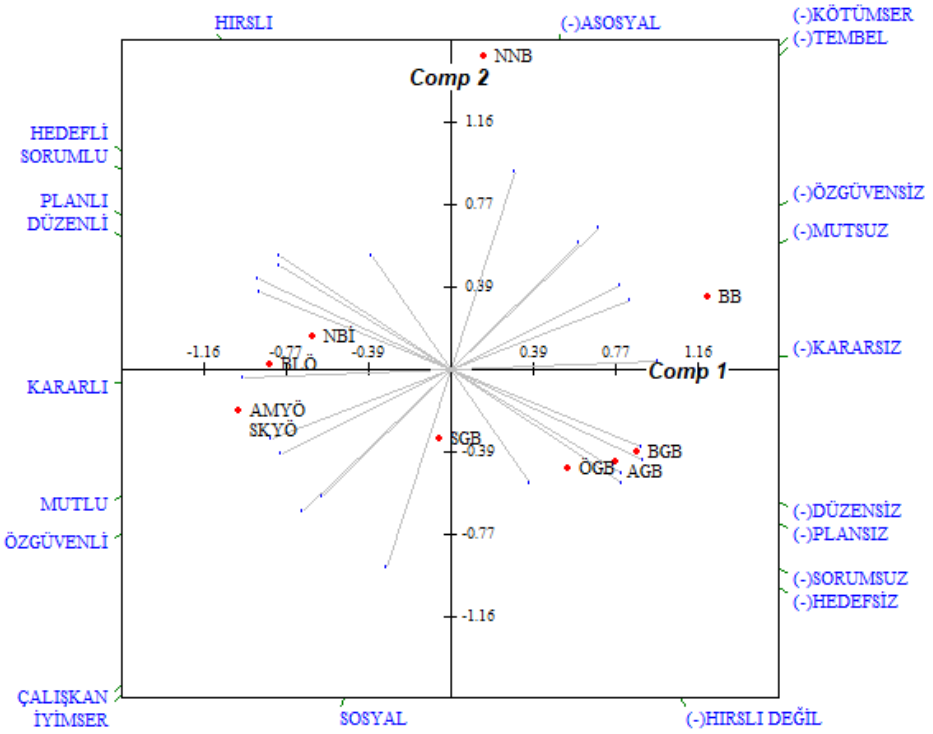
13


PLANLI
(-)TEMBEL
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)HEDEFSİZ
(-)SORUMSUZ
Comp 2
1.20
0.80
0.40
-0.40
-0.80
-1.20
Comp 1
KARARLI
SOSYAL
ÖZGÜVENLİ
İYİMSER
DÜZENLİ
MUTLU
HEDEFLİ
SORUMLU
SKYÖ
(-)MUTSUZ
(-)DÜZENSİZ
(-)KÖTÜMSER
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)ASOSYAL
(-)KARARSIZ
HIRSLI
ÇALIŞKAN
(-)PLANSIZ
NBİ
BLÖ
AMYÖ
ÖGB
NNB
AGB
SGB
BB
BGB

14

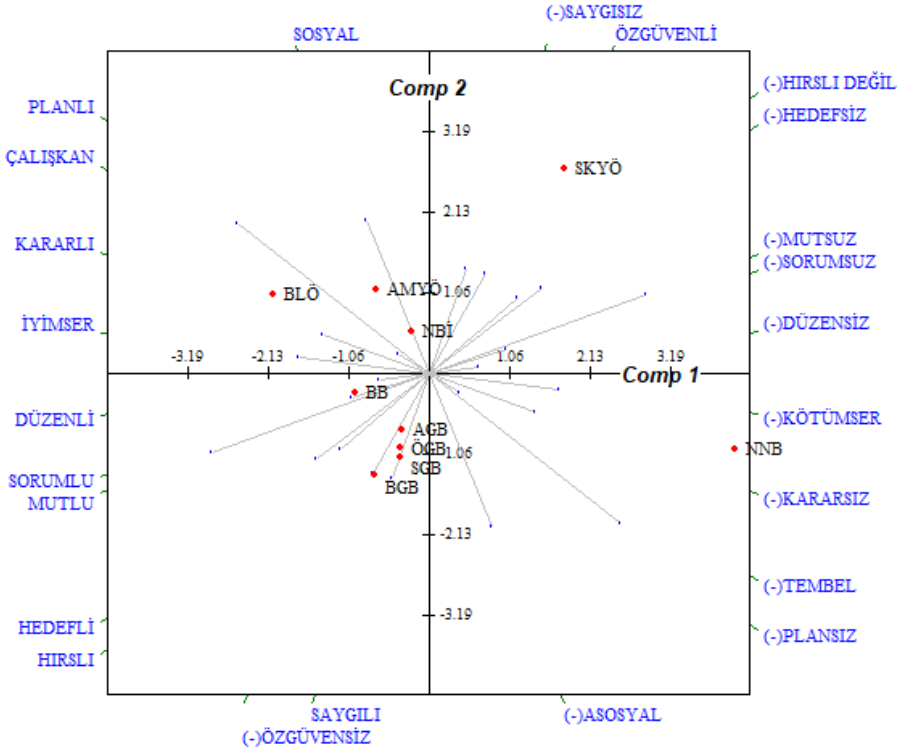

SOSYAL
(-)SORUMSUZ
Comp 2
1.01
0.68
0.34
-0.34
-0.68
-1.01
Comp 1
MUTLU
İYİMSER
KARARLI
HEDEFLİ
ÖZGÜVENLİ
HIRSLI
ÇALIŞKAN
DÜZENLİ
PLANLI
SORUMLU
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)HEDEFSİZ
(-)KARARSIZ
(-)KÖTÜMSER
(-)MUTSUZ
(-)ASOSYAL
AMYÖ
NBİ
NNB
BLÖ
BGB
SKYÖ
AGB
SGB
ÖGB
BB

15

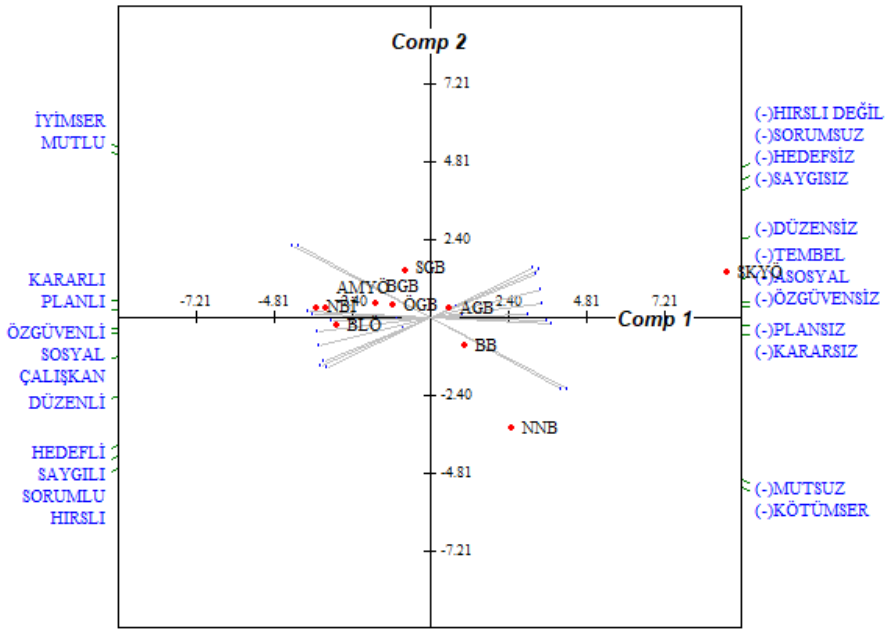

HIRSLI
(-)ASOSYAL
(-)KÖTÜMSER
(-)TEMBEL
NNB
Comp 2
1.16
0.77
0.39
-0.39
-0.77
-1.16
HEDEFLİ
SORUMLU
PLANLI
DÜZENLİ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)MUTSUZ
BB
NBİ
-1.16
-0.77
-0.39
0.39
0.77
1.16
Comp 1
(-)KARARSIZ
KARARLI
AMYÖ
SKYÖ
SGB
BGB
ÖGB
AGB
MUTLU
ÖZGÜVENLİ
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)HEDEFSİZ
ÇALIŞKAN
İYİMSER
SOSYAL
(-)HIRSLI DEĞİL

Ek 2. Sınav Kaygısı Düşük Olan Öğrencilerin idiogrid saçılım grafikleri

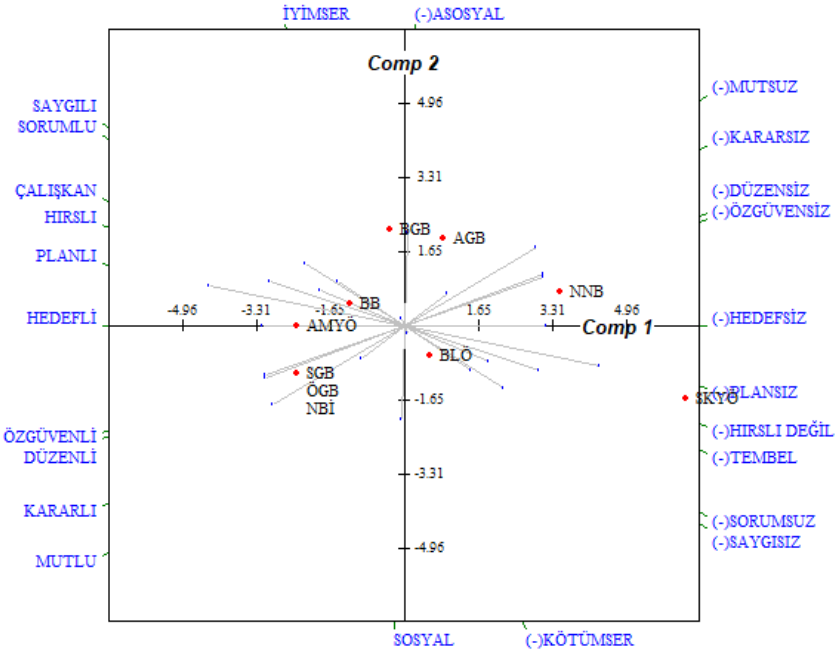
1



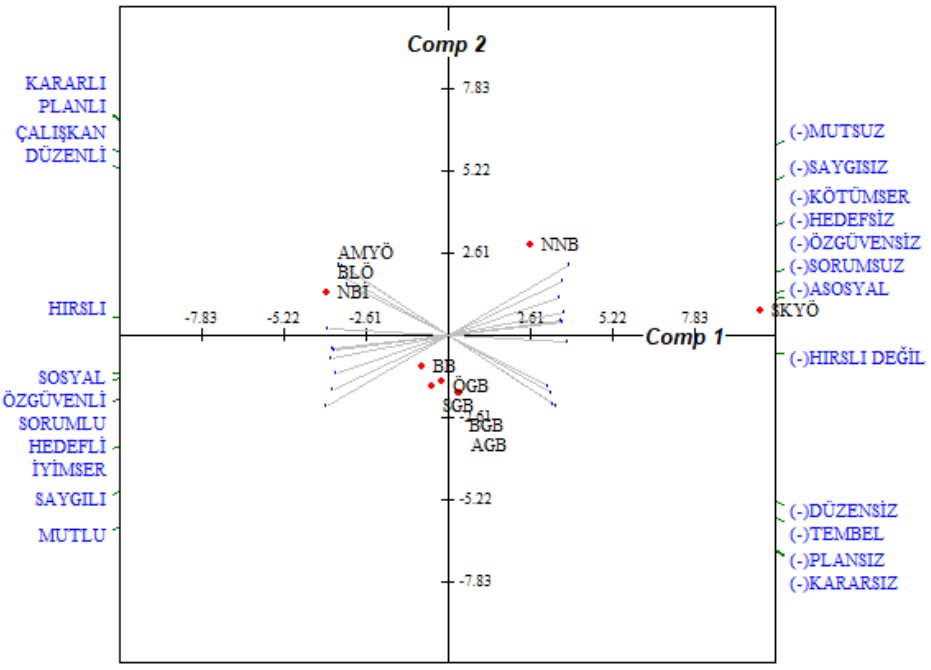
2



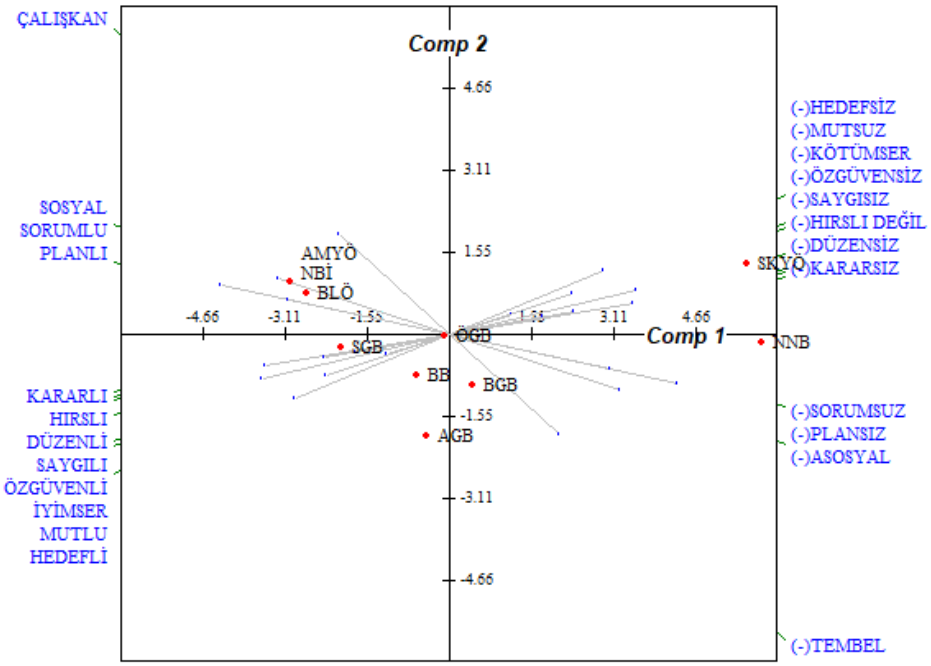
3


İYİMSER
(-)ASOSYAL
Comp 2
4.96
3.31
1.65
-1.65
-3.31
-4.96
SAYGILI
SORUMLU
ÇALIŞKAN
HIRSLI
PLANLI
HEDEFLİ
ÖZGÜVENLİ
DÜZENLİ
KARARLI
MUTLU
(-)MUTSUZ
(-)KARARSIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)HEDEFSİZ
(-)PLANSIZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)TEMBEL
(-)SORUMSUZ
(-)SAYGISIZ
BGB
AGB
BB
AMYÖ
NNB
BLÖ
SGB
ÖGB
NBİ
SKYÖ
-4.96
-3.31
-1.65
1.65
3.31
4.96
Comp 1
SOSYAL
(-)KÖTÜMSER

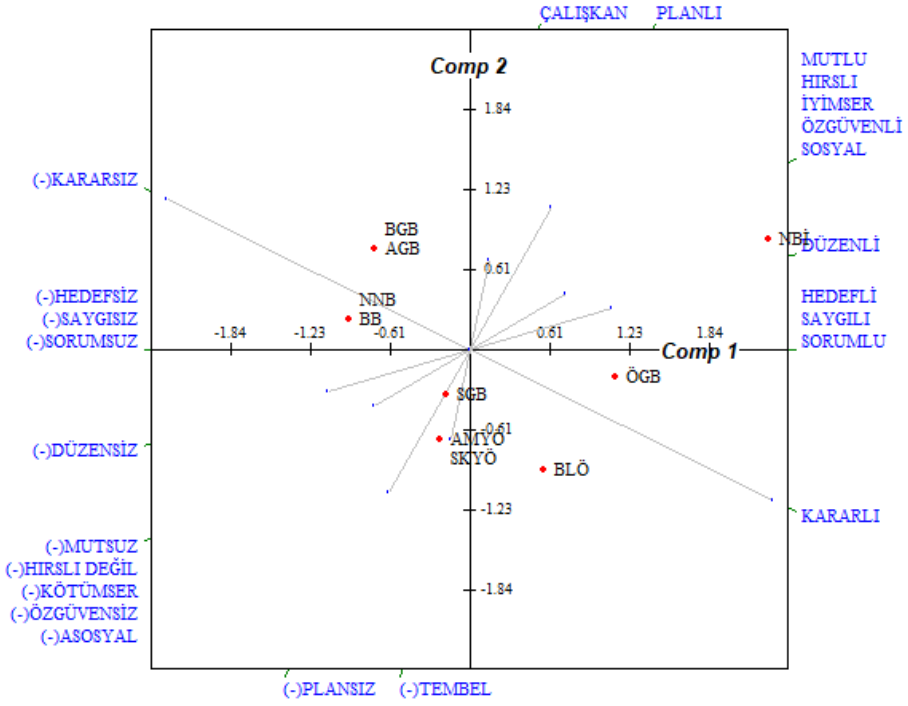
4


Comp 2
7.83
5.22
2.61
-2.61
-5.22
-7.83
KARARLI
PLANLI
ÇALIŞKAN
DÜZENLİ
HIRSLI
SOSYAL
ÖZGÜVENLİ
SORUMLU
HEDEFLİ
İYİMSER
SAYGILI
MUTLU
(-)MUTSUZ
(-)SAYGISIZ
(-)KÖTÜMSER
(-)HEDEFSİZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)SORUMSUZ
(-)ASOSYAL
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)DÜZENSİZ
(-)TEMBEL
(-)PLANSIZ
(-)KARARSIZ
AMYÖ
BLÖ
NBİ
NNB
SKYÖ
BB
ÖGB
SGB
BGB
AGB
-7.83
-5.22
-2.61
2.61
5.22
7.83
Comp 1

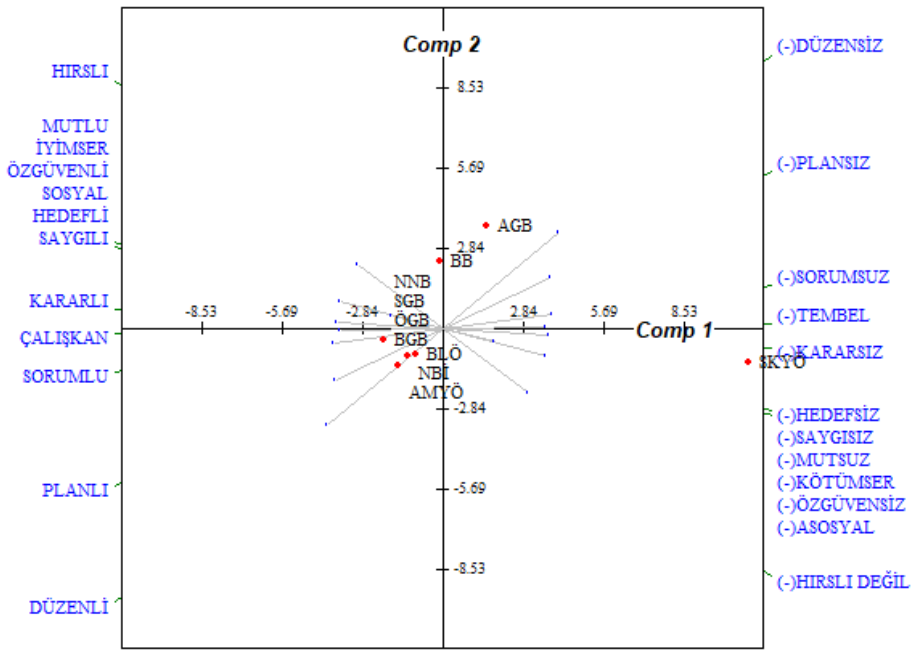
5


ÇALIŞKAN
SOSYAL
SORUMLU
PLANLI
KARARLI
HIRSLI
DÜZENLİ
SAYGILI
ÖZGÜVENLİ
İYİMSER
MUTLU
HEDEFLİ
(-)HEDEFSİZ
(-)MUTSUZ
(-)KÖTÜMSER
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)SAYGISIZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)DÜZENSİZ
(-)KARARSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)PLANSIZ
(-)ASOSYAL
(-)TEMBEL
Comp 2
Comp 1
4.66
3.11
1.55
-1.55
-3.11
-4.66
-4.66
-3.11
-1.55
1.55
3.11
4.66
AMYÖ
NBİ
BLÖ
SKYÖ
NNB
SGB
ÖGB
BB
BGB
AGB

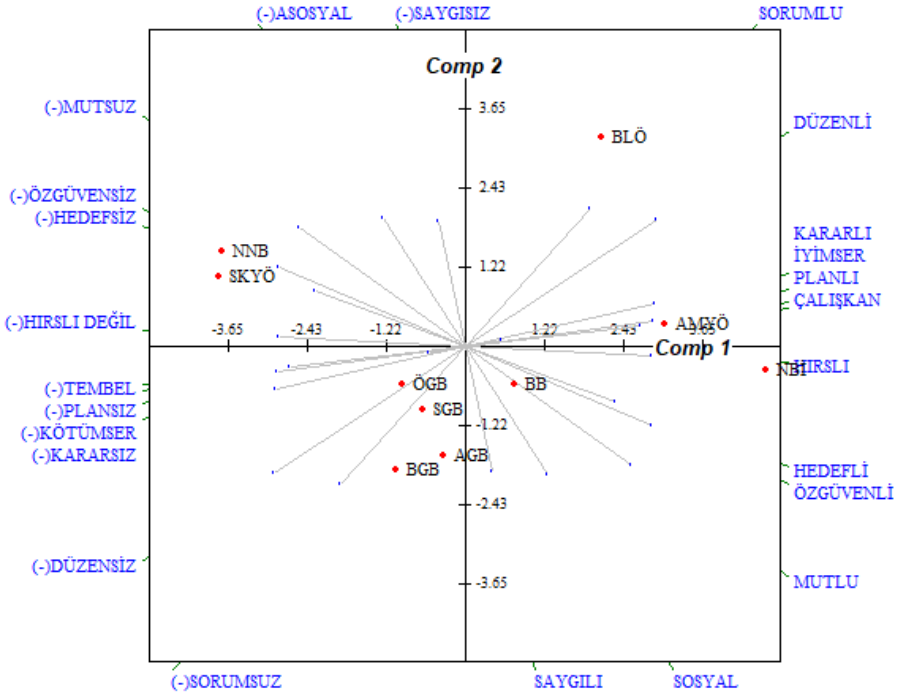
6


ÇALIŞKAN
PLANLI
MUTLU
HIRSLI
İYİMSER
ÖZGÜVENLİ
SOSYAL
(-)KARARSIZ
(-)HEDEFSİZ
(-)SAYGISIZ
(-)SORUMSUZ
(-)DÜZENSİZ
(-)MUTSUZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)KÖTÜMSER
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)ASOSYAL
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
DÜZENLİ
HEDEFLİ
SAYGILI
SORUMLU
KARARLI
Comp 2
Comp 1
1.84
1.23
0.61
-0.61
-1.23
-1.84
-1.84
-1.23
-0.61
0.61
1.23
1.84
BGB
AGB
NBİ
NNB
BB
ÖGB
SGB
AMYÖ
SKYÖ
BLÖ

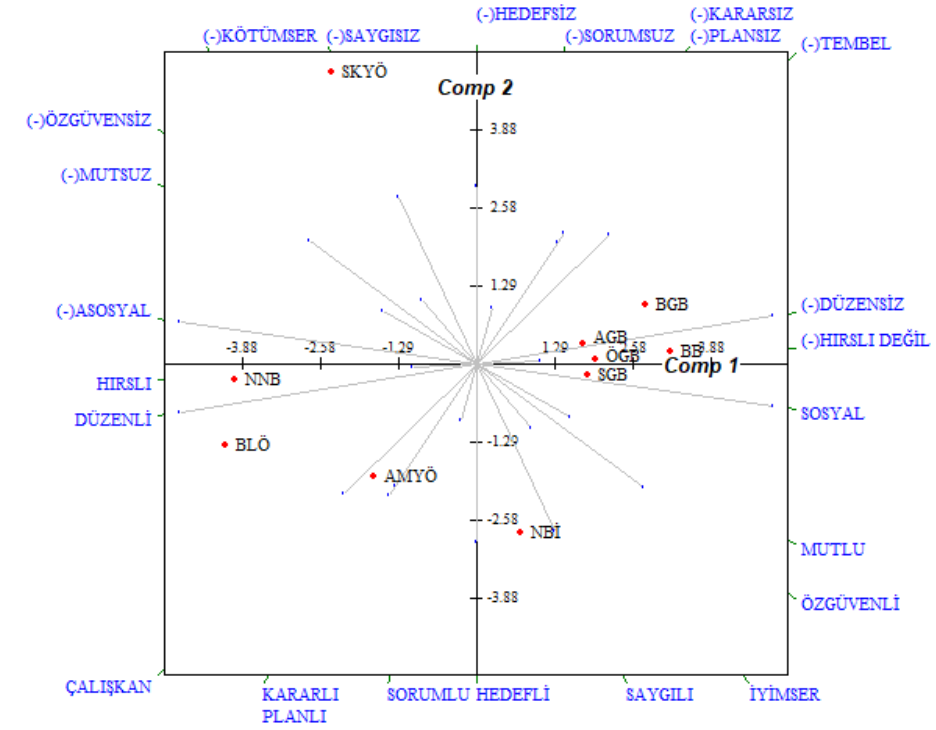
7


Comp 2
Comp 1
8.53
5.69
2.84
-2.84
-5.69
-8.53
HIRSLI
MUTLU
İYİMSER
ÖZGÜVENLİ
SOSYAL
HEDEFLİ
SAYGILI
KARARLI
ÇALIŞKAN
SORUMLU
PLANLI
DÜZENLİ
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)TEMBEL
(-)KARARSIZ
(-)HEDEFSİZ
(-)SAYGISIZ
(-)MUTSUZ
(-)KÖTÜMSER
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)ASOSYAL
(-)HIRSLI DEĞİL
AGB
BB
NNB
SGB
ÖGB
BGB
BLÖ
NBİ
AMYÖ
SKYÖ

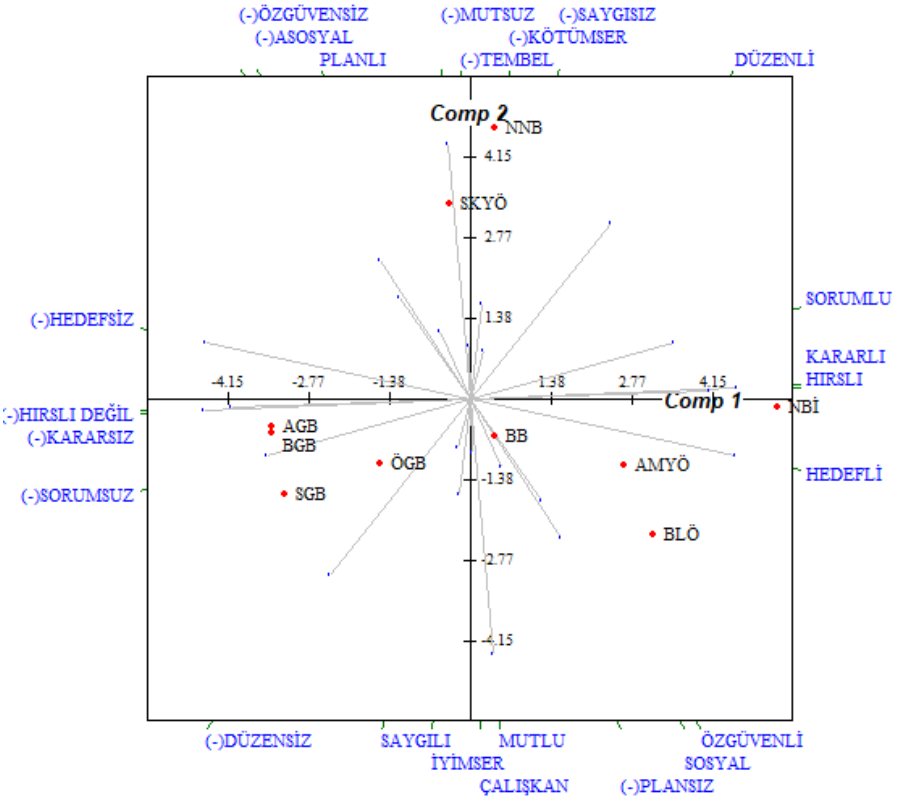
8


Comp 2
Comp 1
3.65
2.43
1.22
-1.22
-2.43
-3.65
(-)ASOSYAL
(-)SAYGISIZ
SORUMLU
(-)MUTSUZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)HEDEFSİZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)TEMBEL
(-)PLANSIZ
(-)KÖTÜMSER
(-)KARARSIZ
(-)DÜZENSİZ
(-)SORUMSUZ
SAYGILI
SOSYAL
DÜZENLİ
KARARLI
İYİMSER
PLANLI
ÇALIŞKAN
HIRSLI
HEDEFLİ
ÖZGÜVENLİ
MUTLU
BLÖ
NNB
SKYÖ
AMYÖ
NBİ
ÖGB
BB
SGB
AGB
BGB

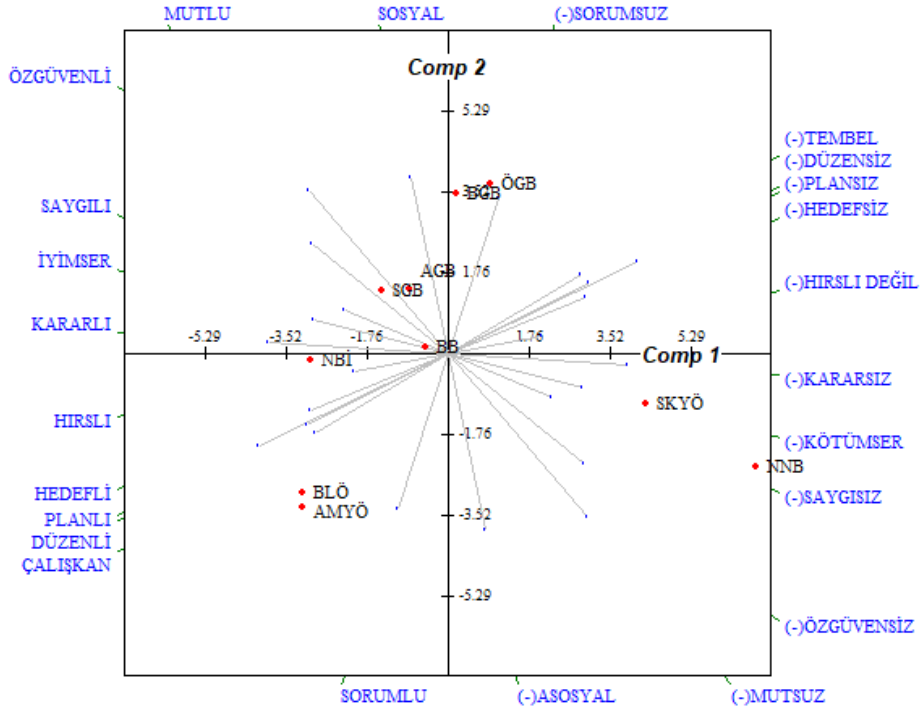
9


(-)HEDEFSİZ
(-)KARARSIZ
(-)KÖTÜMSER
(-)SAYGISIZ
(-)SORUMSUZ
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
SKYÖ
Comp 2
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)MUTSUZ
3.88
2.58
1.29
(-)ASOSYAL
BGB
(-)DÜZENSİZ
AGB
(-)HIRSLI DEĞİL
-3.88
-2.58
-1.29
1.29
2.58
3.88
ÖGB
BB
Comp 1
HIRSLI
NNB
SGB
DÜZENLİ
SOSYAL
BLÖ
-1.29
AMYÖ
-2.58
NBİ
MUTLU
-3.88
ÖZGÜVENLİ
ÇALIŞKAN
KARARLI
PLANLI
SORUMLU
HEDEFLİ
SAYGILI
İYİMSER

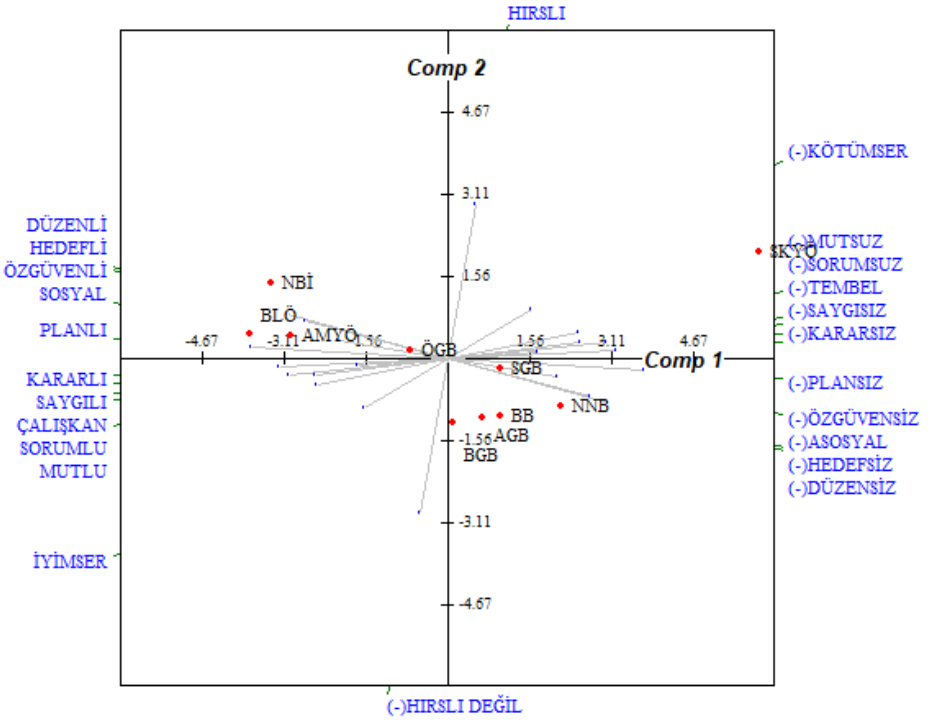
10


(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)MUTSUZ
(-)SAYGISIZ
(-)ASOSYAL
(-)KÖTÜMSER
PLANLI
(-)TEMBEL
DÜZENLİ
Comp 2
NNB
4.15
SKYÖ
2.77
SORUMLU
(-)HEDEFSİZ
1.38
KARARLI
HIRSLI
-4.15
-2.77
-1.38
1.38
2.77
4.15
Comp 1
NBİ
(-)HIRSLI DEĞİL
AGB
BGB
BB
(-)KARARSIZ
ÖGB
AMYÖ
HEDEFLİ
(-)SORUMSUZ
SGB
-1.38
BLÖ
-2.77
-4.15
(-)DÜZENSİZ
SAYGILI
MUTLU
ÖZGÜVENLİ
İYİMSER
SOSYAL
ÇALIŞKAN
(-)PLANSIZ

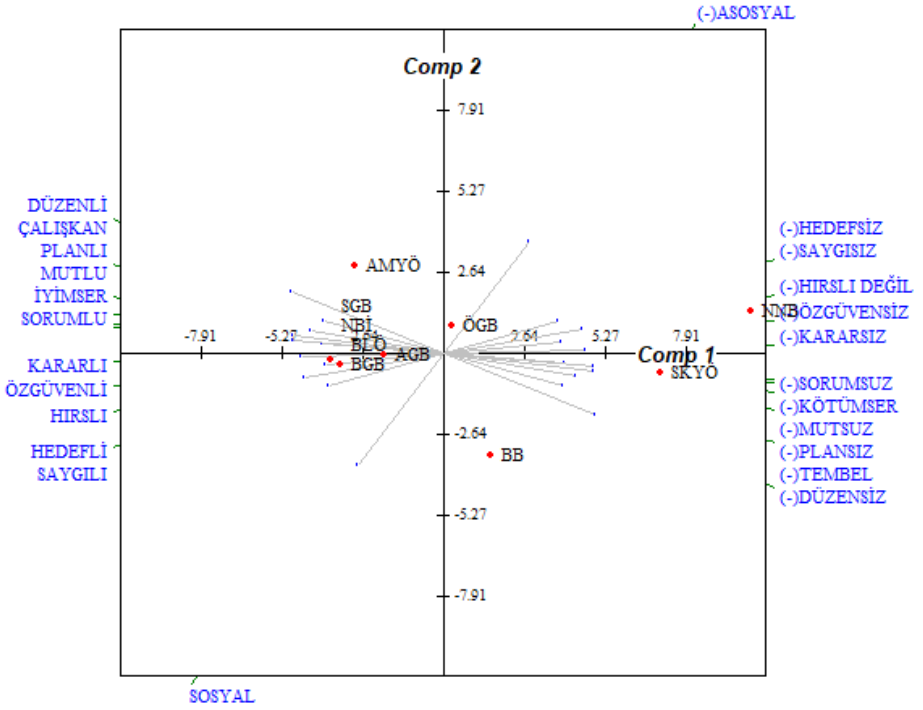
11


MUTLU
SOSYAL
(-)SORUMSUZ
ÖZGÜVENLİ
SAYGILI
İYİMSER
KARARLI
HIRSLI
HEDEFLİ
PLANLI
DÜZENLİ
ÇALIŞKAN
Comp 2
5.29
1.76
-1.76
-3.52
-5.29
ÖGB
BGB
AGB
SGB
BB
NBİ
BLÖ
AMYÖ
SKYÖ
NNB
Comp 1
(-)TEMBEL
(-)DÜZENSİZ
(-)PLANSIZ
(-)HEDEFSİZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)KARARSIZ
(-)KÖTÜMSER
(-)SAYGISIZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
SORUMLU
(-)ASOSYAL
(-)MUTSUZ

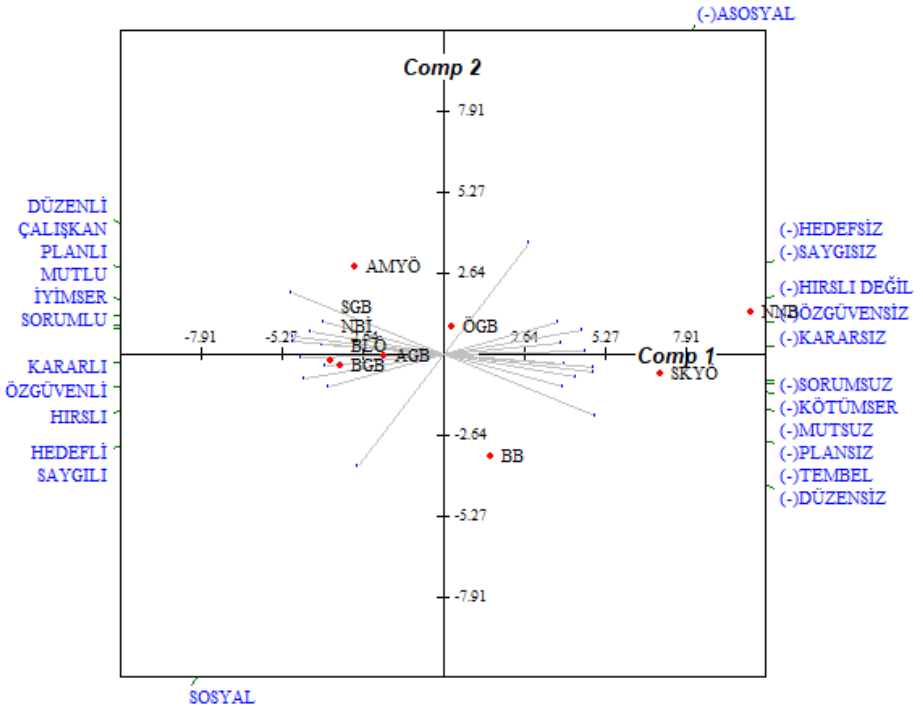
12


HIRSLI
Comp 2
4.67
3.11
1.56
-1.56
-3.11
-4.67
NBİ
BLÖ
AMYÖ
ÖGB
SGB
BB
AGB
BGB
NNB
SKYÖ
Comp 1
(-)KÖTÜMSER
(-)MUTSUZ
(-)SORUMSUZ
(-)TEMBEL
(-)SAYGISIZ
(-)KARARSIZ
(-)PLANSIZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)ASOSYAL
(-)HEDEFSİZ
(-)DÜZENSİZ
DÜZENLİ
HEDEFLİ
ÖZGÜVENLİ
SOSYAL
PLANLI
KARARLI
SAYGILI
ÇALIŞKAN
SORUMLU
MUTLU
İYİMSER
(-)HIRSLI DEĞİL

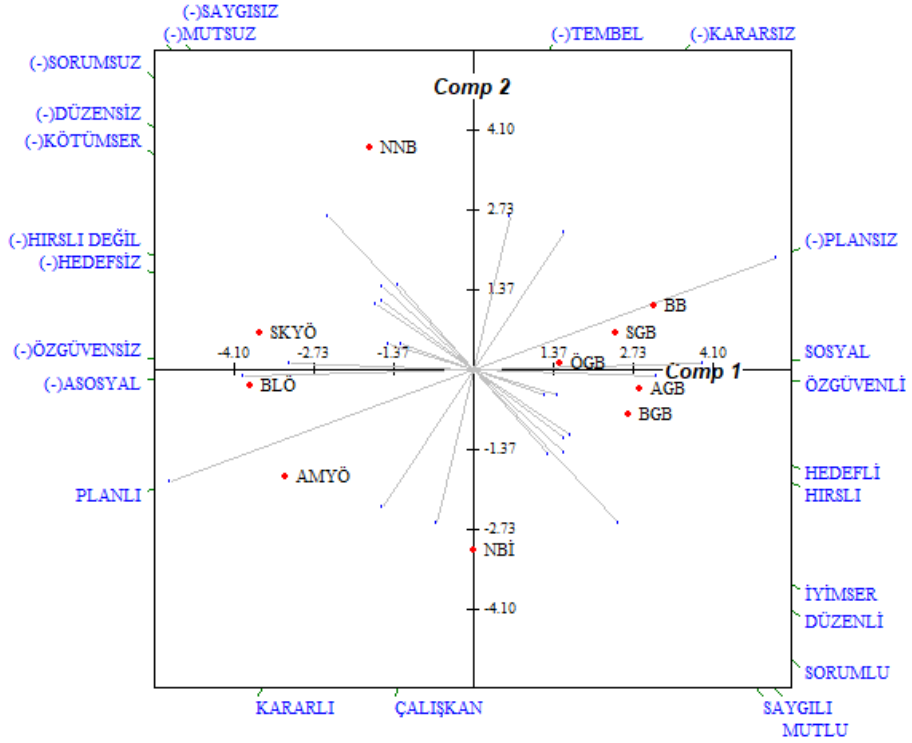
13


(-)ASOSYAL
Comp 2
7.91
5.27
2.64
-2.64
-5.27
-7.91
-7.91
-5.27
2.64
5.27
7.91
Comp 1
DÜZENLİ
ÇALIŞKAN
PLANLI
MUTLU
İYİMSER
SORUMLU
KARARLI
ÖZGÜVENLİ
HIRSLI
HEDEFLİ
SAYGILI
(-)HEDEFSİZ
(-)SAYGISIZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)KARARSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)KÖTÜMSER
(-)MUTSUZ
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
(-)DÜZENSİZ
AMYÖ
SGB
NBİ
BLÖ
AGB
BGB
ÖGB
NNB
SKYO
BB
SOSYAL

14


(-)ASOSYAL
Comp 2
7.91
5.27
2.64
-2.64
-5.27
-7.91
-7.91
-5.27
2.64
5.27
7.91
Comp 1
DÜZENLİ
ÇALIŞKAN
PLANLI
MUTLU
İYİMSER
SORUMLU
KARARLI
ÖZGÜVENLİ
HIRSLI
HEDEFLİ
SAYGILI
(-)HEDEFSİZ
(-)SAYGISIZ
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)KARARSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)KÖTÜMSER
(-)MUTSUZ
(-)PLANSIZ
(-)TEMBEL
(-)DÜZENSİZ
AMYÖ
SGB
NBİ
BLÖ
AGB
BGB
ÖGB
NNB
SKYO
BB
SOSYAL

15


(-)SAYGISIZ
(-)MUTSUZ
(-)TEMBEL
(-)KARARSIZ
(-)SORUMSUZ
(-)DÜZENSİZ
(-)KÖTÜMSER
(-)HIRSLI DEĞİL
(-)HEDEFSİZ
(-)ÖZGÜVENSİZ
(-)ASOSYAL
PLANLI
KARARLI
ÇALIŞKAN
SAYGILI
MUTLU
(-)PLANSIZ
SOSYAL
ÖZGÜVENLİ
HEDEFLİ
HIRSLI
İYİMSER
DÜZENLİ
SORUMLU
Comp 2
Comp 1
4.10
2.73
1.37
-1.37
-2.73
-4.10
NNB
NBİ
SKYÖ
BLÖ
AMYÖ
BB
SGB
ÖGB
AGB
BGB

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içine "X" işareti koyun. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

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

Ek 3: Kişisel Yapı Frekans Tablosu

	Kişisel yapı	**f**
1.	Planlı	21
2.	Çalışkan	22
3.	Düzenli	11
4.	Kararlı	16
5.	Sorumlu	20
6.	Sosyal	17
7.	Özgüvenli	7
8.	İyimser	7
9.	Hırslı	9
10.	Mutlu	9
11.	Saygılı	7
12.	Hedefli	5

Ek 4: Repertuar Ağı Formu

Yapı	BB	NBİ	AGB	BGB	ÖGB	SGB	NNB	BLÖ	SKYÖ	AMYÖ	Karşıt Yapı
Plansız											Planlı
Tembel											Çalışkan
Düzensiz											Düzenli
Kararsız											Kararlı
Sorumsuz											Sorumlu
Asosyal											Sosyal
Özgüvensiz											Özgüvenli
Kötümser											İyimser
Hırslı Değil											Hırslı
Mutsuz											Mutlu
Saygısız											Saygılı
Hedefsiz											Hedefli

BB : Bir öğrenci olarak ben

NBİ : Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum

AGB : Anneme göre bir öğrenci olarak ben

BGÖ : Babama göre bir öğrenci olarak ben

ÖGB : Öğretmenlerime göre bir öğrenci olarak ben

SGB : Sınıf arkadaşlarıma göre bir öğrenci olarak ben

NNB : Ne yazık ki nasıl bir öğrenci olmak durumunda bırakıldım

BLÖ : Başarılı bir öğrenci

SKYÖ : Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci

AMYÖ : Akademik motivasyonu yüksek bir öğrenci

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı	Rıza DEĞİRMENCİ
Doğum yeri ve tarihi	Çelikhan / ADIYAMAN-08.09.1983
E-mail	rdrizard@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

(2017-…….)	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.
(2003-2007)	Lisans, Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.
(1998-2001)	Gazi Lisesi / MALATYA
(1995-1998)	Yatılı ilköğretim Bölge Okulu-Çelikhan / ADIYAMAN
(1990-1995)	Köseuşağı ilkokulu-Köseuşağı Köyü/Çelikhan / ADIYAMAN

İŞ DENEYİMİ

(2017-……)	ADANA Seyhan, Celalettin Sayhan İlkokulu
(2003-2007)	ADANA Seyhan, Yıldırım Bayazıt Ortaokulu
(2010-2013)	ADIYAMAN, Tekel 75. Yıl İlköğretim Okulu
(2009-2010)	BALIKESİR Erdek, 9. Filo komutanlığı RDM Amirliği
(2008-2009)	ADIYAMAN Kâhta Köseler Köyü, Köseler İlköğretim Okulu
(2007-2008)	ADIYAMAN, İlkses İşitme Konuşma Rehabilitasyon Merkezi