

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

SINAV KAYGISININ YORDANMASININ PSİKOLOJİK
DAYANIKLILIK VE KARAR VERME BECERİLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suheyb ACAR

İstanbul
Ekim, 2018

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

SINAV KAYGISININ YORDANMASININ PSİKOLOJİK
DAYANIKLILIK VE KARAR VERME BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suheyb ACAR

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul
Ekim, 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TAŞ

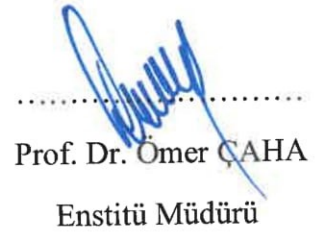


Üye Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sınav Kaygısının Yordanmasının Psikolojik Dayanıklılık Ve Karar Verme Becerileri Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Suheyb ACAR

ÖNSÖZ

Bu araştırmamızda, ÷lkemizdeki devlet okullarında yürüt÷len sınav çalışmalarının amacına ulaşırken hitap ettiği kademedeki öğrencilerin sınav kaygılarının, psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri göz önünde tutularak incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerimizin psikolojik dayanıklılıkları ve karar verme becerileri de ölç÷lmüştür. Bana en büyük desteği veren aileme, tez çalışmamın her aşamasında yol gösteren ve büyük emeği olan saygı değer danışmanım Doç. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yüksel ERDOğDU'ya, hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen ve çalışma aşamasında yardımlarından dolayı Bekir ÇELİK ve Ayşe DEMİR'e şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Suheyb ACAR

İstanbul-2018

ÖZET

SINAV KAYGISININ YORDANMASININ PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE KARAR VERME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Suheyb ACAR

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Ekim-2018, 108 Sayfa

Bu araştırmanın ana amacı sınav kaygısı ile psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Şırnak ili Uludere İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Burada 161 kız, 170 erkek olmak üzere toplam 331 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada sınav kaygısı envanteri, ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği ve ergenlerde karar verme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada iki değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi, ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü Varyans Analizi, Sınav Kaygısının, Psikolojik Dayanıklılık ve Karar Vermeyi yordamadaki önem sırasını belirlemek için de Regresyon Analizi yapılmıştır.

Kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları ortalaması, erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanları ortalamasından daha yüksektir. Erkek öğrencilerin karar verme ölçeği puanları ortalaması, kız öğrencilerin karar verme ölçeği puanları ortalamasından daha yüksektir. Kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması, erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalamasından daha yüksektir. Cinsiyet değiştiğinde ölçeklerden alınan puanlarda farklılıklar göstermektedir. Babası sağ olmayan öğrencilerin sınav kaygısı puanları ortalaması, babası sağ olan öğrencilerin sınav kaygısı puanları ortalamasından daha yüksektir. Çalışma odasının bulunması sınav kaygısını azaltmaktadır. Gelir durumunun çok iyi ve çok kötü olması sınav

kaygısını arttırırken, gelir durumunun orta halli olduğu öğrencilerde sınav kaygısı puanları ortalaması daha da düşmektedir. Kendi başına aldığı kararlara saygı gösterilmeyen öğrenciler daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Günlük 3-5 saat arası ders çalışan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık seviyeleri, daha az ve daha fazla ders çalışan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Sınıf geçme notu yükseldikçe öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanları ortalamaları da artmaktadır. Regresyon Analizi sonucuna göre sınav kaygısını en iyi Psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından empati alt ölçeği, karar verme ölçeği alt boyutlarından panik alt ölçeği yordamaktadır.

Sonuç olarak; öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine dönük görüşlerini onların psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınav kaygısı, ergenlerde karar verme becerileri, ergenlerde psikolojik dayanıklılık.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE EXAMINATION FOR THE PSYCHOLOGICAL RESISTANCE AND DECISION MAKING SKILLS

Suheyb ACAR

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

October-2018, 108 Pages

The main purpose of this study has determined the ‘test anxiety’ in terms of psychological edurance and decision making skills. The universe(Population) of the research consists of the official middle school 7th and 8th grade students in the Uludere District National Education Directorate of Sirnak province in 2016-2017 education and training year. Since it is not possible to reach all of the universe, examples representing the universe has chosen. A total of 331 students (161 female, 170 male students) constitute the sample of the researcher. In the research, test anxiety inventory, psychological endurance scale in adolescent and decision making scale in adolescent has used. One-way analysis of variance for the significance of the difference between the two variable averages was conducted, and regression analysis was used to determine the significance rank of the Test Anxiety, Psychological Durability, and Decision Doctrine in the study.

The average score of female students anxieties for test anxiety is higher than the average level of male students anxieties for test anxiety. The average male students 'decision-making scale scores are higher than the female students' decision-making scale scores. Female students scores on psychological endurance scale scores are higher than male students scores on psychological endurance scale. As the gender changes, the scores on the scales vary. His average score for anxious students is higher than his average anxiety scores for fatherless orphan students. Having a study room reduces test anxiety. While the income situation is very good and very bad, it increases the test

anxiety, and the students whose income situation is middle level lower the average test anxiety scores. Students who are not respected for their own decisions are experiencing more test anxiety. Psychological endurance levels of students who study 3-5 hours a day are higher than average scores of psychological endurance students of less and more students who study. As the grade passing score increases, the average scores of students' psychological endurance scores also increase. According to the regression analysis, the test anxiety is the best. The subscale of empathy from the subscales of psychological endurance, the subscale of panic from the subscales of decision making scale.

As a result; students' opinions on test anxiety levels are influencing their psychological endurance and decision making skills

Key Words: Examination anxiety, decision making skills in adolescents, psychological endurance in adolescents.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	i
Bilimsel Etik Bildirimi.....	ii
Ön Söz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Varsayımlar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar.....	7
1.7.Kısaltmalar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Kaygı.....	9
2.1.1.Kaygı Türleri.....	11
2.1.1.1.Anlık (Sürekli) Kaygı.....	12
2.1.1.2.Sürekli Kaygı.....	12
2.1.2.Sınav Kaygısı.....	13
2.1.3.Sınav Kaygısının Nedenleri.....	16
2.1.4.Sınav Kaygısının Belirtileri.....	18
2.1.5.Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları.....	19
2.1.6.Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	20
2.2.Psikolojik Dayanıklılık.....	23
2.2.1.Psikolojik Dayanıklılığın Ortaya Çıkışı.....	24
2.2.2.Psikolojik Dayanıklılığın Kavramsal Temelleri.....	26

2.2.2.1.Risk Faktörleri	27
2.2.2.2.Koruyucu Faktörler	29
2.2.3.Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri	31
2.2.4.Psikolojik Dayanıklılıkla Alakalı Araştırmalar	32
2.3.Karar Verme	36
2.3.1.Karar Verme ile Alakalı Kuramsal Çerçeve	36
2.3.2.Karar Verme Süreci ve Ergenlerde Karar Verme	37
2.3.2.1.Karar Verme Süreci	37
2.3.2.2.Ergenlere Karar Verme	41
2.3.3.Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler	44
2.3.4.Karar Verme ile İlgili Araştırmalar	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	49
3.1.Araştırmanın Modeli.....	49
3.2.Evren ve Örneklem	49
3.3.Veri Toplama Araçları	50
3.3.1.Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği	50
3.3.1.Ergenlerde Karar Verme Ölçeği	51
3.3.1.Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	52
3.4.Verilerin Toplanması	52
3.5.Verilerin Analizi	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	54
4.BULGULAR VE YORUMLAR	54

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1.Tartışma ve Sonuç	75
5.2.Öneriler	83

KAYNAKÇA	86
-----------------------	-----------

EKLER	101
EK-1 Şırnak Valiliğinin Olur Yazısı.....	101
EK-2 Kişisel Bilgi Formu.....	102
EK-3 Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği.....	103
EK-4 Ahmet Akının İzin Yazısı	104
EK-5 Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	105
EK-6 Yunus Altundağ İzin Yazısı	106
EK-7 Ergenlerde Karar Verme Ölçeği	107
EK-8 Oğuzhan Çolakkadıoğlu İzin Yazısı	108



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	50
Tablo 3.2.2: Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 4.1: Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Ergenlerde Karar Verme ve Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo 4.2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeninin Sınav Kaygısı, Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Ergenlerde Karar Verme Ölçek Sonuçlarına Göre T Testi Sonuçları...	55
Tablo 4.3: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.4: Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 4.5: Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Aile Desteği Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.6. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Mücadele Azmi Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 4.7. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Okul Desteği Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.8. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Uyum Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.9. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Empati Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 4.10. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Sorumluluktan Kaçma Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.11. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Umursamazlık Alt Ölçek Puanlarının Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.12. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Karar Vermede Öz Saygı Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.13. Sınav Kaygısı Ölçeği Gerginlik Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	69

Tablo 4.14. Sınav Kaygısı Ölçeği Bilişsel Tıkanıklık Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.15. Sınav Kaygısı Ölçeği Küçük Düşme Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.16. Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Verilen Kararlara Saygı Gösterme Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.17. EPDÖ' nün Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların SKE'nin Tümünden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.18. EKVÖ' nün Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların SKE'nin Tümünden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	74

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırılan konunun kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Günümüz şartları ve eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karşılaştığı sınav sayısı bir hayli çoktur. Sınav sayısının çokluğu ve öğrencinin bu sürece yeteri kadar hazır olamayışı, bu süreçte bireyi fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencinin sınav kaygısı düzeyini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyen durumlarla ilgili gerçekleştirilen çalışma sayısı azdır (Kabalcı, 2008). Sınav kaygısının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi bu yönden çok önemlidir. Bu konu ile ilgili bazı görüşler aşağıda ifade edilmiştir.

Hayatla ilgili planların yapılmasında ve hayat standardının belirlenmesinde sınavların önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Türkiye’de liseye geçiş ve üniversiteye geçiş amacıyla yapılan sınavların sistemini ve toplumun bu sınavlardan alınan başarıya ne kadar önem verdiğini göz önünde bulundurursak, çocuklar bu hayat kaygısını küçük yaşlardan itibaren hissetmeye başlamaktadırlar. Toplumda bulunan genel inanca göre iyi bir meslek sahibi olmak iyi bir üniversiteden mezun olmayı gerektirmektedir. İyi bir üniversite kapılarını ise kaliteli bir lisede eğitim görmek açmaktadır. Kaliteli bir liseye yerleşmekse çocukların bugüne kadar farklı isimlerde uygulanan ve ortaokulda katıldıkları Oks, Teog ve Lgs sınavlarından aldıkları puanlar ya da bireyin yeterli maddi imkanlar doğrultusunda bir özel okula gönderilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla bu sürecin bir zincir gibi birbirine bağlı olması, öğrencilerin küçük yaşlarda ciddi bir çalışma içerisine girmesine neden olmaktadır.

Sınav kaygısı, sınav ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlardan kaynaklanan, hafif bir endişeden, dehşete kapılmaya kadar çeşitli seviyelerde yaşanan, sınav öncesi

ve sınav anında gözlemlenebilen olumsuz bir ruh halidir (Zabun, 2011). Başka bir deyişle beden, zihin, davranış unsurlarını etkileyen sınav kaygısı, arzu edilmeyen ve sevilmeyen bir duygu biçimidir (Yalçınkaya, 2011). Yapılan başka bir araştırmaya göre, tüm öğrenciler girdikleri sınavlarda başarılı olmak ister. Ancak sınavlar, başarılı olmanın yanı sıra başarısız olma riskini de taşıyan değerlendirilme durumlarıdır. Bu nedenle sınavlar öğrencilerin kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Sınavların öğrencilerin, “değerlendirilme” ve “yetersiz bulunma” korkularını açığa çıkarttıklarını ya da kontrolü yitirdikleri hissine kapılmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu olumsuz duyguların, öğrencilerin kendilerine duydukları güveni azaltarak, çaresizlik duygularının ortaya çıkmasına yol açtığını söylenebilir (Yıldız, 2007).

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmanın sonucunda görüldüğü üzere sınav kaygısının yüksek olmasının, bireyin çabalarını olumsuz etkilediği ve okul başarısını düşürmüştür. Cinsiyet değişkeniyle sınav kaygısını konu alan bir araştırmada, erkeklerin kızlara oranla daha düşük seviyede kaygısının bulunduğu gözlemlenmiştir (Berengi, 1996).

Bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca zaman zaman karşılaştığı zorlayıcı yaşantılardan bir tanesi de sınavlardır. Gerek sınavlara hazırlanma süreci ve gerekse sınava girişler, bireyde motivasyon eksiklikleri ve kaygı sorunlarını da sıklıkla karşımıza çıkarmaktadır. Öğrenci, ders çalışma ve sınava hazırlanma sürecinde isteksiz olmakta, sınavla ilgili aşırı derecede gerginlik hissetmektedir (Daymaz, 2012). Tabii ki bireyin bu gerginliği ne derece ve ne şekilde idare edeceği onun psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri ile alakalıdır. Bu yönelimle, bireyin psikolojik dayanıklılığının olumlu gelişimine katkı sağlanmasının, karar verme becerilerinin geliştirilmesinin, kişinin kaygısının azaltılabilmesi hususunda önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte psikolojik dayanıklılık faktörü önemli yer tutmaktadır. Kişi, kendini psikolojik olarak ne kadar iyi kontrol edebilir, kaygısını etkileyen durumları ne kadar iyi tespit edebilirse, kaygısının da o derece azalacağı düşünülebilir.

Aral ve Başar'ın (1998) gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, ayrılmış ebeveynlere sahip bireylerin sürekli kaygı puanları, normal bir aileye sahip olan bireylerle anlamlı seviyede farklılık göstermektedir. Dağılmış bir ailede bulunan bireylerin sürekli kaygı puanları normal bir aileye sahip olan bireylerden daha yüksek çıkmıştır.

Dayanıklılık, sıkıntılı şartlar altındayken gösterilen iyi içsel ve dışsal uyumu ifade etmek için kullanılmaktadır. Kişi hayatın zorluklarıyla karşı karşıya kaldığında bunlar karşısında dirençli olmaya ihtiyaç duyar. Dayanıklılık hayatın devam etmesine imkân veren, kişiyi hayata bağlayan bir köprü görevi görmektedir. Dayanıklılık, bireyler problemlerle mücadele halindeyken ve yaşam koşullarının zorunlu kıldığı değişimlere, doğru bir biçimde ayak uydururken görülebilen ve gözlemlenebilen tutum, başa çıkma duruşu ve bireysel bir kuvvettir (Eminağaoğlu, 2006). Bununla birlikte dayanıklılık öngörülme pozitif sonucu anlatırken de kullanılabilir. Şayet pozitif bir sonuç, ortamın ya da kişinin sahip olduğu olumlu özelliklerden dolayı bekleniyorsa bu olumlu sonuç, dayanıklılık olarak kabul edilmez. Bu durum streslerin veya sıkıntıların azlığına atfedilir (Önder ve Gülay, 2008)

Psikolojik dayanıklılığa, bireyde stresle birlikte ortaya çıkan olumsuz sonuçları en aza indirgeyen ve bu durumun oluşturduğu mevcut gerginlik halini bloke etmeye çalışan bir kişilik özelliği denilebilir (Gürkan, 2006). Bahsedilen ifadeler ışığında, psikolojik dayanıklılık seviyesi fazla olan bireyler, sıradan aktivitelere ve iş hayatlarına daha çok bağlılık gösterir, hayatlarını kontrol altına alır ve öngörülemezlikleri gelişimlerine faydalı olacak bir imkân olarak tanımlarlar. Dayanıklı kişilerin kendini kontrol edebilen, sorun çözme yeterliliği olan, toplumsal ilişkileri gayet yeterli gözükken, kendine güveni yeterli seviyede, olumlu benlik tasarımı mevcut, karşılaştığı problemlere rağmen yılmayan, kendini bırakmayan, gayret gösteren, kişisel motivasyon yoluyla bireysel gelişimini gerçekleştirebilen ve empati yapabilen bir yapısının bulunduğu belirtilmektedir. Psikolojik dayanıklılığı az olan kişilerde ise, toplumdan soyutlanma, dışsal kontrol odağı ve farklılıklar karşısında mukavemet gözlemlenir.

Dawey, Eaker, Walters'a (2003) göre özgüven ve mücadele parametreleri ile üç değişik kişilik yapısı arasında bağlantı mevcuttur. Dışa dönük, anlayışlı ve farklı tecrübelerle kapalı olmayan durumdaki kişilik yapıları yüksek seviyede özgüvenle ilişkilendirilmiştir. Hoş görüsü bulunmayan ve aşırı ruhsal değişkenlikleri bulunanlar da olumlu manada mücadele etme teknikleri ile telafi sistemlerinin bağlantılı durumda bulunduğu tespit edilmiştir. Değişik kişilik gruplarındaki ergen bireylere değişik telafi sistemlerinin adapte edilmesinin daha kullanışlı olacağına bu çalışmada vurgu yapılmaktadır.

Psikolojik dayanıklılık bir zorluk ile karşılaşıldığında bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıkmayı, bir kriz durumunda gelişim göstermeyi ve dayanıklı olmayı sağlayan aktif bir süreç olarak tanımlanmıştır. (Akın, 2012). Başka bir ifadeyle psikolojik dayanıklılık, istenmeyen hayat şartlarıyla karşı karşıya kalındığında bir direnç göstergesi biçiminde ortaya çıkan bir kişilik özelliğidir de denilebilir. Dayanıklılık, “meydan okumalar ve tehditler içeren bir çevreye rağmen başarılı bir uyum neticesi, süreci veya kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (Gürkan, 2006).

Kişi, hayatı süresince değişik tercihlerde bulunur. Çalışacağı mesleği, yiyeceği yemeği, kullanacağı kıyafetleri, yaşamını sürdüreceği yuvasını, hayatını paylaşacağı kişiyi, vakit geçireceği dostlarını vb. tercih etmek ister. Kişinin bu tercihinde başlangıç aşaması en çok dikkat edilmesi gereken kısım şeklinde düşünülebilir. Çünkü birey tercihler yaparken bir bakıma ilerideki hayatını da şekillendirmektedir. Bireyin hayatında bu şekilde farklı etkileri olan tercihler, günümüz şartlarında zorlaşan bir durum haline gelmiştir. Çünkü teknolojik ve endüstriyel alanda çağımızdaki değişim ve gelişimler bireylerin seçeneklerini çoğaltmıştır. Alternatiflerin fazlalığı, karar verme sürecini zor bir hale getirmiştir.

Yaşamın başından son anına değin devamlı bir değişim ve gelişim sürecinde olan bireyin, bu değişim ve gelişiminin en değerli dönemlerinden bir tanesini ergenlik dönemi oluşturmaktadır (Yavuzer, 2000). Bu dönemde verilen kararlar, ilerideki hayat şartlarını daha iyi bir hale getireceği gibi tam tersi bir neticeyi de doğurabilir.

Bu nedenle araştırmanın problemi, sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı: “sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi” şeklinde ortaya konmaktadır.

Bu durumda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Karar verme, psikolojik dayanıklılık ve sınav kaygısı ölçeklerinin betimsel istatistikleri hangi düzeydedir?

2.Öğrencilerin karar verme, psikolojik dayanıklılık ve sınav kaygısı ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

3.Öğrencilerin karar verme, psikolojik dayanıklılık ve sınav kaygısı ölçeği puanları, öğrencilerin demografik özelliklerine göre (verilen karara saygı, aile gelir düzeyi, anne baba tutum, günlük ders çalışma saati ve sınıf geçme) gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4.Öğrencilerin karar verme ve alt ölçek puanlarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre (anne baba tutum, günlük ders çalışma saati, bağımsız karar verebilme, geçme notu) gruplar arası anlamlı farklılıklar var mıdır?

5.Psikolojik dayanıklılık ve alt ölçek puanlarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre (anne baba tutum, günlük ders çalışma saati, geçme notu, ailenin gelir durumu, verilen kararlara saygı) gruplar arası anlamlı farklılıklar var mıdır?

6.Sınav kaygısı ve alt ölçeği puanlarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre (anne baba tutum, geçme notu verilen kararlara saygı) gruplar arası anlamlı farklılıklar var mıdır?

7.Karar verme ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları birlikte öğrencilerin sınav kaygısı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’de bir üst öğrenime devam edebilmek, merkezi sınavlar yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları bu sınavlarda sergiledikleri performanslar doğrultusunda, tercihte buldukları öğrenim kurumlarına yerleşmektedirler. İçerisinde bulunduğumuz zaman zarfında iyi bir liseye gitmek, iyi bir meslek sahibi olmak için önemli bir kriterdir. Bireyler iyi bir lise için sadece son sınıfta değil daha öncesinde de çalışma içerisine girmektedir. Bahsedilen bu durum karşısında sınav, olduğundan çok daha fazla bir biçimde bireyler ve aileleri tarafından da kıymet kazanmıştır.

Bireylerin sınav gibi bir baskı unsuru karşısında metanetlerini koruyarak karşı karşıya kaldıkları sınav kaygısıyla gerekli şekilde baş edebilmeleri de bu durum karşısında oldukça zor bir hale gelmektedir. Bireylerin bulunduğu sosyal çevre ve

ailesinin bu süreçte bireye olumsuz bakışının, bireyden beklentilerinin yüksek bir seviyede bulunmasının ortaya kaygı ve bu kaygı karşısında psikolojik dayanıklılık bakımından kendini güçlü hissetmeyen ve hayata dair beklentilerinde umutsuzluk penceresinden bakan bireyler ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bireylerin kendine olan güveni, hayatta karşılımlarına çıkan seçenekler karşısındaki tercihleri de bireylerin başarılı olabilmek ile başarısız olma arasındaki ince çizgilerini belirleyen bir diğer unsurdur.

Karar verme becerileri ve psikolojik dayanıklılık konusunda kendine güvenen birey, sınav kaygısı olgusunu da gerektiği şekilde yönetebilecektir. Bunun sonucunda da birey hedeflediği duruma ulaşmak adına olumsuz bir konumdan olumlu bir konuma geçecek ve kendine güvenen, sorunlar karşısında dirayetli durabilen ve karşısına çıkan seçenekleri iyi değerlendirebilen bir konuma gelecektir. Bu bağlamda bahsedilen bu değişkenlerin araştırılması ülke şartlarında bulunan öğrenciler, aileleri ve araştırmacılar için önemlidir.

Sınav Kaygısı ile birlikte tek bir değişkeni ele alan çok sayıda tez çalışması mevcuttur. Fakat aynı anda Karar Verme ve Psikolojik Dayanıklılık değişkenlerinin Sınav Kaygısı ile ilişkisini inceleyen üç adet değişkenin de bir arada bulunduğu bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Bu çalışmanın, öğrencilerdeki sınav kaygısının, karar verme ve psikolojik dayanıklılığı yordama düzeyini ortaya koyacağı düşünülmektedir. Elde edilen araştırma bulguları, konu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi olan, tüm ilgilere bilgi verecektir. Bundan sonraki araştırmacılara yol gösterici bir model ve kaynak oluşturması da çalışmanın bir diğer önemli özelliğidir. Bununla beraber bu araştırma sonuçları okullardaki rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanların karar verme eksikliği yaşayan ve psikolojik olarak kendini dayanıklı hissetmeyen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabilmelerine ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle bu durumu önleyebilmelerine, kaygı bozukluğu olan öğrencilerle ilgilenen psikologlara ve bu alanla alakalı uzmanlara katkı sağlayacaktır.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Kullanılan Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği'nin, Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin ve Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilir sonuçlar verdiği,
2. Örnekleme oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği ve ölçme araçlarını samimi ve doğru olarak cevapladıkları,
3. Sınav olgusunun öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin algılarını ve beklentilerini etkilediği,
4. Öğrencilerin görüşlerine başvurularak Ortaokul 7 ve 8. sınıflarda sınav kaygısı düzeyine ilişkin çıkarımlarda bulunulabileceği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu çalışma açısından sınırlama oluşturan bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından edinilen bilgiler, öğrencilerin bu ölçeklere verdiği samimi cevaplarla ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada, sınav kaygısı, psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri ile ilgili varılan yargılar şimdiye kadar yapılan araştırmaların sonuçları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü öğrencilerle sınırlıdır.
4. Çalışma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Kaygı: Stres oluşturan hallerin ortaya çıkardığı keder ve huzursuzluk türünde istenmeyen, duygusal ve izlenebilir tepkilerdir (Spielberger, 1972). Problemin tam olarak ne olduğunun farkına varmadan hissedilen kaynağı meçhul bir korku biçiminde açıklanabilen kaygı, yaş durumuna göre bireylerde farklı şekillerde ortaya çıkan huzursuzluk, agresif bir duruş, kısaca, istenmeyen bir olgudur (Yavuzer, 2001).

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı, gereğinden fazla fizyolojik tepkileri, eksik ders çalışma tekniklerini ve sınavla alakası bulunmayan fikirleri barındıran, okuldaki ve okul haricindeki başarıya tesir eden davranışlar toplamıdır (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısı Özer'e (1990) göre, bireyin sınav sonrasında başarılı olamama halini bütüne yayarak bu durumu bireyin başarısızlığı biçiminde yorumlanmasından dolayı meydana gelen bir his biçiminde açıklanmaktadır.

Psikolojik Dayanıklılık: Bireyin istenmeyen tecrübeler için ortaya koyduğu mücadele edebilme ve uyum gösterebilme yetisi biçiminde ifade edilmektedir (Akın, 2012).

Bahsedilen bu dayanıklılığın oluşabilmesi adına değer verilen bir kişinin yitirilmesi, afetler, hastalık, boşanma, maddi yetersizlik türünde yaşanan sarsıntılı tecrübelerin meydana getirdiği risk durumlarında kişi koruyucu faktörleri uygulamaya koymalıdır.

Karar Verme Becerileri: Birey karar verilmesi gereken bir olayla karşı karşıya kaldığında, kişinin, mantıklı ve realist bir biçimde fikir yürüterek, muhtemel opsiyonlarla ilgili malumat sahibi olması, bütün opsiyonların pozitif ve negatif taraflarını göz önünde bulundurarak, gerçekleştirdiği anlamlandırma neticesinde, ona en faydalı opsiyonu tercih etmesi (Ersever, 1996).

1.7.Kısaltmalar

Değ.: Değişkenler

Epdö: Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Ekvö: Ergenlerde Karar Verme Ölçeği

Skö: Sınav Kaygısı Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1.Kaygı

Öğrenme, kişinin hayatını sürdürebilmesi adına lazım olan bütün bilgi, faaliyet ve yeterliliklerin edinilmesidir. Öğrenilenler, bireyin birikimini meydana getirirken, bunların belirli bir hedefe doğru değerlendirilmesi de performansı meydana getirir. Lakin farklı koşullar sebebiyle kişi kendinden umulan veya kendinin umut ettiği performansını ortaya koyamayabilir. Bu koşullardan bir tanesi aşırı düzeydeki kaygıdır. Kaygının tutumlar ve öğrenmede iki çeşit tesirinden bahsedilebilir. Kaygının teşvik edici ve engelleyici tesirleri mevcuttur (Kurtuldu, 2009). Kaygı farklı tutumların edinilmesinde, verim ve istenilen şeylere ulaşılmasında motive edici bir kuvvettir. Kaygı düzeyi fazla olan kişiler az olanlara nazaran karmaşık olmayan tutumlara kolay uyum sağlar (Kısa, 1996). Herhangi bir alanda başarı elde edebilmek adına belirli bir düzeyde kaygıya gereksinim olduğu görülmektedir. Yani gerçek hedef, kaygıyı kökten yok etmekten ziyade, kişinin kaygıya mağlup olmaması ve karşı karşıya kaldığı kaygıyı belirli bir düzeyde sabitleyerek kişinin pozitif manada fayda gözetmesine fırsat vermelidir.

Kaygının belirli bir düzeyde bulunmasını standart düzeyde kaygı biçiminde ifade edersek, bu düzeydeki kaygı kişiye başarısını artırma anlamında fırsat sağlayabilir. Mesela, bir bireyin bütün okul karşısında gerçekleştireceği bir konuşma için hissettiği normal düzeydeki kaygı, bu bireyin gerçekleştireceği konuşmaya daha gayretli çalışmasına, motivasyonunu arttırmasına destek çıkacaktır.

Kaygıyla alakalı kavramsal ifadelerden bazıları şu şekildedir;

Bireyin bir uyarana karşısında duygusal, ruhsal ve fizyolojik olarak farklılaşmalarla ortaya çıkan uyarılmışlık hali kaygı olarak adlandırılır (Öner ve LeCompte, 1998). Çoğunlukla kaygı terimi, korkuyla mevcut benzerliklerinden ötürü karıştırılmaktadır. Kaygı kişiden bağımsız ortaya çıkan durumlardan meydana gelen bir tehdit olasılığından veya kişinin tehdit düşüncesinden kaynaklanan histir. Bireyi

tetikte bulunmaya zorlaması ve sürekli bir şeyin gerçekleşeceğine yönelik beklentide bulunmasıyla ortaya çıkan kaygı genel manada korkuyla temellendirilir.

Kaygı, keder, sorun, gerginlik, başaramama hissi, acizlik ve olayları kestirememeye durumlarından bir tanesini ya da genelini barındırabilir (Cüceloğlu, 2000). Kaygı sözcüğünün temeli antik Yunanda “anxietas” şeklindedir ve korku, endişe, tasa manalarında kullanılan bir terimdir (Köknel, 1998). Karşı karşıya kalınan kaygıların müşterek temelini, bireyin kapasitesinin ve bireyin yapabileceğine inanılanlar arasında farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın bireyin kendini gerçekleştirmesini mümkün kılmadığını ifade etmiştir (Geçtan, 1997).

Başaramama endişesi, üzüntü, çaresizlik düşüncesi, stres ve gerginlik hislerinin genelini kapsayan his kaygıdır. Bunun yanında kaygı, bireylerin fark edilecek şekilde bulunmayan tehditlere gösterdiği tepkisidir. Kaygı, problemin ne olduğunu anlamadan hissedilen meçhul bir korku, yetişkinlerde ve bireyde farklı türlerde ortaya çıkan stres, gerginlik şeklinde kendini gösteren istenmeyen bir duygusal haldir (Yavuzer, 2004).

Kaygı, kişilerin var olmaları adına temel biçiminde bütünleştikleri normların, başa çıkamayacağı sorunlarla karşılaştığını düşündüğünde ortaya çıkan histir. Zamanımız bireyinde kaygı; hayatta olmanın, hayatla mücadelede bulunmanın, farklı şeyler ortaya koyabilmenin, rekabet ortamında çalışkan konumda bulunmanın ve kendini kabul ettirebilmenin bir temeli biçiminde ortaya çıkmaktadır ve benliğini ya da benimsediği nesnelere koruyucu bir özellik olarak göstermektedir (Canbaz, Sünter ve Pekşen, 2001). Cüceloğlu’da (2000) kaygıyı bireyin bir uyarıcıyla rastlaştığında hissettiği ruhsal ve duygusal farklılaşmalarla ortaya çıkan bir uyarılmışlık hali biçiminde ifade eder. Temel hisler kategorisindeki kaygı, bireyin rutin hayatından bağımsız düşünülemez bir olgudur.

Diğer bir açıklamada da kaygı, yaşamın rastgele bir döneminde ortaya çıkan gergin bir durumda hissedilen normal bir histir. Birey çevrenin sebep olduğu olası kötü bir durum ihtimalinde içinde bulunduğu hali riskli biçimde anlamlandırır ve ifade ederse kaygı hissetmeye başlar (Başoğlu, 2007).

Kaygı temelini kişinin dünyaya geldiği ilk dönemlerdeki tecrübelerinden elde eder. Bu tecrübeler bireyin ebeveynleri ve öğretmenleri türündeki yetişkinlerle beraber, tecrübeleriyle bulunan bağlantılarını da kapsar. Kimi ebeveynler, olumlu

biçimde düşünmelerine rağmen, bireyin kaygı hissetmesine sebebiyet verebilecek tutumlar sergileyebilirler (Geçtan, 1997).

Tutumlar Freud'a göre bütün tarafları ile uyum gerçekleştirmeye dönük bir gaye barındırır. Tutumlar tesadüfi değildir ve bütün tutumlar bireyin var olma çabasının bir adımındır. Freud'a göre kaygı, bireyin etrafında karşılaştığı problemlere karşı kişinin uyarılma gerekliliği ile uyum gösterme ve hayatını devam ettirebilme gayelerine destek sağlar. Fakat kaygının akla uygun olmayan bir vasıf haline geldiği anlarda uyum süreci eksik konumdadır ve normal olmayan tutumlar kendini gösterir. Normal dışı tutumların ihtimali ve kaygının temeli kişinin çocukluk yıllarıyla alakalıdır. Bu durum çocukluk döneminde kişinin etrafında kaygılı insanların olmasıyla oluşur. Kaygıyı bulaşıcı biçimde algılamak muhtemeldir. Bu sebeple kaygılı bir anneden çocuğa kaygı aktarılacağı için çocuk, aklında farklı bütünleştirmeler kurarak etrafını ve etrafındaki bireyleri kaygı hissederek gözlemler ve kaygıdan ayrı kalmak adına bireylerden ayrı kalmayı kavrar. Bireye karşı reddedici veya aşağılayıcı en küçük bir tutum bile onun kaygılı bir birey biçiminde büyümesine ortam hazırlar (Nar, 2006).

Pek çok kişi kaygısının bilincine varamamaktadır. Şüphe, arzu, gerginlik şeklindeki pek çok his genellikle öyle hızlı görünüp kaybolur ki bireyin farkındalık seviyesine dahi ulaşamaz veya yitirilirlir. Ne var ki bu hislerin bazılarının arka planında bilinç dışı kuvvetler mevcuttur. Herhangi bir hissin bilincinde bulunma olasılığı, hissin kuvvetlilik veya kıymet seviyesini göstermez. Yani kişinin kontrolü haricinde de kaygı ortaya çıkabilir ve tutumlarının en kritik seçicilerinden bir tanesi olarak devamlı bir sorumluluk ortaya koyabilir.

2.1.1.Kaygı Türleri

Kaygı yaşamayan bir bireyden söz etmek büyük bir olasılıkla mümkün değildir. Fakat kişilerin tecrübe ettikleri kaygının çeşidi değişebilmektedir. Spielberger (1972) kaygıyı, "anlık kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki şekilde ifade etmiştir. Anlık kaygı; kişinin içerisinde bulunduğu gergin halden ötürü, yaşadığı kişisel korkudur. Kişinin kaygıyla karşılaşmaya meyli, içerisinde olduğu durumları çoğunlukla gergin biçimde anlamlandırması ve ifade etmesi de sürekli kaygıdır (Cüceloğlu, 2010). Kişinin rutin hayatının odağı konumuna gelen kaygı kişide yoğun

olarak bulunursa, birey rutin hayatını devam ettiremez bir duruma sürüklenir. Bu durumlar kişinin farklı davranış bozuklukları türetmesine sebebiyet verir.

Bahsedilen iki kaygı çeşidi aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

a. Anlık (Durumluk) Kaygı: Kişinin içerisinde olduğu gergin hal yüzünden yaşadığı, kişiye göre değişiklik gösteren kaygı çeşididir. Fizyolojik bakımdan otonom sinir sisteminde ortaya çıkan bir uyarılma neticesinde vücutta titreme, kızarma, terleme ve sararma şeklinde fizyolojik farklılaşmalar, kişinin stres ve gerginlik hislerinin belirtileridir. Gerginlik seviyesinin aşırı olduğu dönemler anlık kaygı düzeyinde artma meydana getirirken, gerginlik seviyesi eski haline gelince azalma meydana gelir (Lüle, 2002).

Spielberger, anlık kaygının niteliklerini şu şekilde ifade eder (Köknel, 1989).

- Bu kaygı çeşidi bireyin içerisinde bulunduğu durumu tehlikeye sokan, gerginlik oluşturacak şekilde ağırlanmasından dolayı ortaya çıkar.
- Bireyin içinde bulunduğu bu durum, arzu edilmeyen bir duygulanım hali ortaya çıkarır.
- Bahsedilen duygulanım hali algılanır, anlaşılır, hissedilir.
- Devam eden bu süreçte bireyin bilinci açık, haberdar, uyanıktır. Sinir sistemi fonksiyonlarında farklılaşmalar olduğunu anlatan semptomlar meydana gelir.

Anlık kaygı çeşitlerinden olan sınav kaygısı, pek çok öğrenci için eğitim hayatlarında kayda değer bir sorundur ve en önemli handikaptır (Adana ve Kaya, 2005).

b. Sürekli Kaygı: Bu kaygı çeşidinin niteliklerini Spielberger şu şekilde açıklamıştır (Köknel, 1989).

- Bu kaygı çeşidi anlık kaygıya nazaran stabil ve devamlıdır.
- Bu tür kaygının derecesi ve süresi kişilik yapısına göre farklılık gösterir.
- Bireyin karakterinin kaygıya uygun bir durumda bulunuşu sürekli kaygı seviyesine tesir eder.
- Kişinin çocukluk dönemi kaygıya tesir ettiği gibi sürekli kaygıya da tesir eder. Kişinin bireysel özelliklerinin kaygıya uygun bulunması, sürekli kaygı seviyesi üzerinde etkilidir. Bireylerin sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden değişik

seviyede bulunması, tehdit barındıran, tehlike arz eden durumun fark edilmesini ve anlamlandırılmasını etkiler.

Sürekli kaygı, bir güdü ya da elde edilmiş genel davranışsal uygunluk biçimindedir. Bireyin çoğunlukla tehdit barındıran durumları gözdağı verici biçimde hissetme yatkınlığı ve bunlara tehlikenin önem seviyesine göre orantısız ağırlıkta sürekli kaygı ile tepkide bulunmasıdır. Sürekli kaygı kişinin bireysel niteliklerinden ortaya çıkar. Her şeyden önce bireylerin sınavlarla alakalı duyduğu negatif sonuç beklentisi sürekli kaygıya bir emsaldir (Kapıkıran, 2002). Çoğunlukla kötü duyguların hissedildiği olaylar, kaygının ortaya çıkmasına sebebiyet verir. Kaygının semptomları, kaygıyı meydana getiren dış etkenlerden onu oluşturan insana yaklaştıkça yoğunlaşır. Sürekli kaygı bireye ait bir nitelik biçiminde ortaya çıkar ve farklı hadiselerde daha bariz duyumsanmakla birlikte yaşamın tümünü çevreler (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Olumsuz biçimde çalışma alışkanlıkları, sınavlarla alakalı gereğinden fazla olan istekler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve yükümlülüklerde istenileni yapamama, ailenin isteklerini cevaplayamama veya zekâ seviyesinin sınavdan elde edilen başarı ile yorumlanacağı endişesi sınav kaygısına sebebiyet verebilmektedir (Şahin, Günay, Batı, 2006).

Sürekli kaygı, kişinin içerisinde olduğu durumları çoğunlukla gergin biçimde yorumlama veya stresli biçimde anlamlandırma olayıdır. Yani bireyin kaygıya karşı uygunluğudur. Genel şartlar ışığında etkisiz durumların kişi tarafından sıkıntılı ve şahsını tehdit edici biçimde hissedilmesi neticesinde ortaya çıkan memnuniyetsizlik hissidir. Bu çeşit kaygı düzeyi fazla olan kişilerin rahatlıkla kırıldıkları ve melankoliye sürüklendikleri fark edilebilir. Bu kişiler anlık kaygıyla daha çok ve aşırı bir biçimde karşılaşır.

Sürekli kaygı bireye ait bir nitelik biçiminde meydana gelir ve farklı hallerde daha fazla görülmekle birlikte yaşamın tümünü çevreler. Bu şekildeki bir bireyde gerçek manada tehlike ile paralel olmayan tepkiler meydana gelir (Cüceloğlu, 2002).

2.1.2.Sınav Kaygısı

Richard Alpert sınav kaygısını, 1960'lı yıllarda bilimsel bir terim biçiminde ilk defa araştırmıştır. Ralph Haber sınavlara girmeden önce duyduğu baskının onun çok

daha güzel neticelerle karşılaşmasına imkân verdiğini lakin arkadaşı Alpert'in, tecrübe ettiği sınavlarda duyduğu baskının başarılı olamamasına sebebiyet verdiğini gözlemlemiştir. Bu iki araştırmada iki değişik türde ortaya çıkan kaygılı öğrenci olduğu belirtilmektedir:

1. Kaygısı sebebiyle başarısı da azalanlar,
2. Kaygısı sebebiyle güdülenmesi de çoğalarak başarıyı yakalayanlar.

Sieber'e göre (1980) sınav kaygısı çoğu zamanki kaygının ayrıcalıklı bir durumu biçiminde önümüze gelir (Akt: Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Spielberger (1995) sınav kaygısı terimini "Anlık-Süreklilik" şeklinde inceleyen bu türden kaygının ayrıntılı açıklamasını şöyle ifade etmiştir: okulda karşılaşılan sınav veya bu tip bir sınavın yapıldığı anlarda hissedilen ve bireyin normalde ortaya koyabileceği çabasını sergilemesini önleyen; stres oluşturan ve duyuşsal, davranışsal, bilişsel nitelikleri barındıran, istenmeyen bir duygu durumu ortaya çıkaran sınav kaygısıdır (Akt: Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Sınav kaygısı, kişinin değerlendirileceği zamanlarda kaygı, stres ve sinir sisteminin gereğinden fazla baskıya maruz kalmasını barındıran, istenmeyen bir durum biçiminde belirtilmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Sınav kaygısı, kontrol edilmenin ortaya çıkardığı korku veya gerginliktir. Sınav kaygısı, baskıya maruz kalmaktan, önceki istenmeyen tecrübelerden ve başaramama endişesinden dolayı ortaya çıkabilmektedir.

Kaygı seviyesi ideal düzeydeki bireyler sınavları çabalarının sınınaacağı bir imkân biçiminde anlamlandırırken, kaygısı standartların üzerindeki bireyler bu durumları bir tehlike biçiminde anlamlandırır. Sınav kaygısı fazla miktardaki birey, bir sınav ve değerlendirme esnasında baskı altında olduğu hissini yoğun bir şekilde yaşayabilir. Bu durum, kişilerin şahsiyetlerine dönük negatif fikirler oluşturmalarına ve sınav esnasında basit bir şekilde konsantrasyonlarının bozulmasına sebebiyet verebilir. Sınav kaygısı bireylerin mevcut kapasitesini gizlemekte, ara ara eğitimlerini tamamlayamamalarına sebebiyet vermekte, bireylerin ilerideki hayatında ve mesleğindeki görüşlerine tesir edebilmektedir. Sınav kaygısı fazla durumdaki kişiler, bilişsel yeteneklerini gerektiği gibi gösteremediklerinden, daha alt seviyeleri,

değerlendirme ve mücadelenin daha düşük seviyede bulunduğu işleri tercih etmektedirler (Ergene ve Yıldırım, 2003).

Sınav kaygısı, kişinin olumsuz fikirlerini ve hislerini gösterip, kişinin odağını kontrol edebilme yetisini, kritik çözümler oluşturabilme yeteneğini, anlamlandırma ve yargılama gücünü sınırlandırabilmektedir. Bu anlamda kişi karar verme yeterliliğini yitirdiğinde sonuca erişemez ve iş yapamaz duruma bürünebilir. Bu hadise bireyin başarısını istenmeyen biçimde etkiler.

Sınav esnasında tüm bireyler bir miktar kaygı hissetmektedir. Ancak kimi bireyler için kaygı, ortaya koyacakları gayreti aşırı bir biçimde değiştirmeyecek miktarda kuvvetli olabilmektedir.

Sınav kaygısı, sınav olmadığı dönemlerde bariz bir kaygısı olmamasına rağmen, sınav öncesi dönemlerde ve sınav esnasında, nefes darlığı, kas ağrıları, ellerde terleme, kalp çarpıntısı, iştah kaybı veya normalden fazla iştah, uyku düzensizliği, dalgınlık, konsantrasyon sağlayamama, bilgileri sınav esnasında anımsayamama, sürekli olumsuz bir durum meydana gelecekmiş gibi algılama gibi semptomlarla ortaya çıkar (Yıldız, 2007).

Sınav kaygısı, bireyi kötü etkileyen fikirler ve hisler, bireyin konuya dikkat kesilmesini önler. Bireylerin zihinleri gerginlik esnasında etki altındadır. Bireyi kötü hissettiren duygular, bireyin kendisinden endişe duymasına sebebiyet verirken, bununla beraber bireyin sınav esnasında dikkatini sınava vermesini de önler. Bireyi herhangi bir aktiviteyi yerine getiremez hale sokar. Aklın farklı şeylerle ilgilenmesi zihni güçsüz düşürür. Bu güçsüz düşme gayretin azalmasına ya da sınav esnasında istenilen sonucuna alınamamasına neden olur (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Belirli bir seviyedeki kaygının bireyin öğrenmesini pozitif biçimde etkilediği, yüksek düzeyde ya da gereğinden az olan kaygının da bireyin öğrenmesini olumsuz biçimde etkilediği söylenebilir. Bu sebeple sınav kaygısı durumunda gerginlik ve heyecan tarzındaki durumların hissedilmesi gayet doğaldır. Fakat asıl yapılması gereken bu kaygı, gerginlik ve heyecanı dizginleyebilmek ve fayda sağlanacak bir biçimine çevirebilmektir. Çoğunlukla sınav kaygısının fazla bulunduğu kişilerin, normal bulunanlara nazaran, sınavlarda daha düşük seviyede performans sergiledikleri ifade edilmektedir.

2.1.3.Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav, bizzat kaygıyı meydana getiren bir etmendir. Bireylerin çoğunluğu kendilerini gergin ve uyarılmış biçimde algılamaktadır. Ancak sınav kaygısı, genel kaygının bir çeşididir ve sınav esnasında arzu edilen gayretin sergilenemeyeceği endişesiyle paraleldir. Bu anlamda bireyin mükemmeliyetçi duruşu, başarıyı yakalayamama endişesi, etrafından negatif söylemleriyle karşılaşacağı ve kabul görmeme endişesiyle kendini gösterebilmektedir.

Sınav kaygısının sebeplerini incelerken, öncelikli olarak düşünülen ve en basit nedenin, bireyin sınava gerektiği gibi çalışmadığı ya da bilgi seviyesine güvenmediği çoğunlukla gözlemlenmiştir. Bu durumda birey sınav esnasında, aklındakilerden gerektiği gibi yararlanamadığından dolayı panikler, konsantrasyonu bozulur, zamanı verimli biçimde değerlendiremez ve neticesinde başarılı olamamasının nedenini ya sınav kaygısına ya da diğer farklı olgulara bağlamaktadırlar.

Çocukluk döneminde kaygının ortaya çıkmasında kişinin cinsiyeti, ebeveynlerin akademik yeterlilikleri, işi, maddi durumu ile kardeş sayısı gibi etmenler bireyin başarılı olmasında etkili durumdadır. Maddi bakımdan istenen seviyenin altında olan ailelerin temel gereksinimleri gidermede karşılaştığı güçlükler, bu güçlüklerin sebebiyet verdiği ailede stres ve sürtüşmeler de bireyde kaygıyı oluşturabilmektedir. Anne babanın yaptıkları mesleklerde karşı karşıya kaldıkları gerginlik ve bu gerginliğin ailedeki diyaloglara aksetmesi, kardeş sayısı arttıkça kardeşler arasında çekememezliklerin oluşması şeklindeki olaylar da bireylerin başarısına direkt olarak ya da dolaylı biçimde etkide bulunabilmektedir (Nar, 2006).

Ailenin davranışı ve çocuk büyütme biçimleri, sınav kaygısında etkisi bulunan bir diğer etmendir. Bireyin sorunlarla başa çıkma yeterliliklerinin gelişmesi evresinde, anne babanın bireye gerekli duygusal yardımı göstermemesi ve bireye dışarıdan gösterilecek desteğe bağlı kalmayı kavratması, bireylerin başarı ve IQ testlerinde istenmeyen düzeyde puanlar elde etmelerine sebebiyet vermektedir. Bağımsız olarak sorunların üstesinden gelmeye gayret eden bireylerin de bu tip testlerde daha çok başarı elde ettikleri fark edilmektedir. Daha sonraki sınıflarda, aşırı düzeyde sınav kaygısı yaşayan çocuklar zamanla daha çok kaygı yaşamaya başlarlar ve sınav kaygısıyla okul başarısı arasındaki ters ilişki daha çok güçlenir (Kayapınar, 2006).

Diğer taraftan sınırlayıcı ebeveyn davranışlarıyla beraber, okuldaki kabul edilebilecek farklı değişkenlerde kaygının ortaya çıkmasında rol sahibidir. Bunlardan bazıları; okulun otoriter eğitim-öğretim tutumu, öğretmenlerin olumsuz söylemleri, cezalarla gerekli puanları kesmek ya da üst kademeye devam edebilme koşullarının güçleşmesi gibi değişkenlerdir. Ayrıca, okulda istenen başarının sık sık elde edilememesi ve ebeveynlerin bu konudaki negatif yorumlamalarına dönük kişinin anlamlandırma seviyeleri ile tehdit edilme hissi de kaygının okul alanındaki temellerinden sayılabilir (Erözkan, 2004).

Eğitimle alakalı yapılan araştırmalarda, değerli bir parametre biçiminde kendini gösteren kaygı en fazla sınavlar konusunda incelenmiştir. Lakin sınavlar kişide kaygının en fazla izlenebildiği dönemlerdir. Bu sebeple, sınav kaygısı; kaygının ayrıcalıklı bir halini anlatırken, kişinin değerlendirilmesiyle alakalı biçimde kişide korkuyla beraber bir gerginlik hali oluşturmaktadır. Sınav kaygısı örgün eğitimle alakalı ve pek çok ülkede yetkinliğini muhafaza eden güncel bir kaygı türüdür. Sınav olgusunun öncelikli bir şekilde bulunduğu, aslında kişinin bilişsel yeterliliği ve okulda başarılı olmanın önemsenmediği eğitim sistemleri bu çeşit kaygının da özünü meydana getirir (Başarır, 1990).

Okula ilk başladığı dönemlerden itibaren başlayarak, kişiden devamlı biçimde umulan yüksek seviyede okul başarısı, çocukken ortaya çıkan bir kaygı durumu meydana getirmektedir. Bu sebeple sınav kaygısı yüksek düzeyde olan birey için, ilerleyen dönemlere aktarılan bir problem biçiminde ifade edilmektedir (Baltaş, 1995).

Yine ebeveyn beklentileriyle sınav kaygısı arasında da bir bağlantı mevcuttur. Daymaz'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmalarda, otoriter ebeveynlerin daha çok mükemmel öğrenci beklentisinde buldukları, bu beklentilerin de bireylerin sınav kaygılarını çoğalttığı fark edilmiştir (Gezgör, 2010).

Cinsiyet faktörü de sınav kaygısının belirlenmesinde etkili bir faktördür. Tekbaş'ın (2009) ÖSS'ye katılan bireylerde, sınav kaygısını cinsiyet değişkeni bakımından ele alındığı bir araştırmasında, erkeklerde kızlara nazaran daha az kaygı gözlemlenmiştir. Ergene (2011), kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamalarının sebebinin, hissediş biçimlerinin daha fazla kendini göstermesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Test esnasında gösterilen performans ile sınav kaygısı arasında bir ilişki

mevcuttur. Bireylerin sınavlar esnasında ortaya koydukları performanslarıyla sınav kaygıları arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur (Tartar, 2014).

Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında da bir bağlantı mevcuttur. Mükemmeliyetçi bireylerin daha fazla kaygı hissettikleri, böyle düşünmeyen bireylere katlanamadıkları tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bir çalışmada pozitif ve negatif mükemmeliyetçiliğin kuruntu ve duyuşsal alt boyutu puanlarının sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlarını anlamlı bir biçimde yordadıkları saptanmıştır (Hanımoğlu ve İnanç, 2010).

Sınav kaygısıyla akıl dışı düşünceler ve mantıklı algılanmayan düşünceler arasında da bir bağlantı mevcuttur (Boyacıoğlu 2010). Araştırmacıların sınav kaygısının sebepleriyle alakalı gerçekleştirdikleri çalışmalar neticesinde, sınav kaygısı noktasında iki ana fikirde anlaştıkları ifade edilmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bu görüşler;

a. Öğrenme ve çalışma yeterliliklerinden eksik durumdaki bireylerin, aşırı düzeyde sınav kaygısı hissettikleri ortak bir düşüncedir. Öğrenme ve çalışma yeterliliklerinde yetersiz bulunan bireyler, bilgiyi bir daha anımsayabilmek adına lazım olan yeterlilikleri ellerinde bulunduramazlar ve bu nedenle sınav esnasında aşırı kaygı hissederler. Bu bireylerde problem, sınavdan ziyade sınav durumuna hazır hale gelebilme olgusudur.

b. Kimi bireylerin sınav esnasındaki negatif düşünceleriyle alakalıdır. İstenmeyen tecrübeler, kimi bireylerin kendileriyle alakalı negatif bir şekilde fikir yürütmesine sebebiyet vermekte ve sınav esnasında sınavla alakasız korkuları bulunan bireylerde başarılı olamayacağı biçiminde bir önyargı ve kabulleniş meydana getirmektedir.

2.1.4.Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısıyla karşı karşıya kalan birey bedensel, ruhsal ve davranışsal semptomlar ortaya koyar. Sınav kaygısıyla alakalı biçimde baş ağrısı, mide bulantısı, kalp ritminde yükseliş şeklinde ki durumlar bedensel semptomlardır. Dikkat dağınıklığı, fikir yürütememe ve sınavdan uzaklaşma arzusu şeklindeki durumlar da ruhsal semptomlardır. Davranışsal semptomlar kaçma ve kaçınmadır, bunlar sınavlar

için çaba sarf etmeyi öteleme, sınava katılmama biçiminde ortaya çıkar (Yeşilyurt, 2007).

2.1.5.Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları

Mücadele etme, kişilerin uğraştırıcı hadiselerle karşılaştıklarında, bireysel olarak ve kendilerine yönelik biçimde istekleri giderebilmek hedefiyle ortaya koydukları bilişsel ve duygusal gayretler biçiminde tanımlanmaktadır (Erözkan, 2004).

Mücadele etme, bireysel amaçlara yönelik en kuvvetli şekilde ortaya konan ve özündeki hareketli öğelerle beraber sosyal çevreyi farklılaştırmayı ve kendiyle alakalı etkileri düzene sokmayı barındıran bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri belirtir (Bozkurt, 2012).

Sınav, gerginlik oluşturunca biçiminde anlamlandırıldığı ve bu yönde bedensel, ruhsal, davranışsal ve duygusal tepkiler ortaya çıkardığından, sınav kaygısıyla mücadele etmeye yarayan teknikler, stresle mücadele etme tekniklerine paraleldir (Şahin ve Durak 1995).

Sınav kaygısıyla mücadele etme teknikleri, farkında olarak kullanılan ve farkında olmayarak kullanılan teknikler biçiminde iki şekilde incelenebilir. Savunma mekanizmaları kişinin bilinçsiz olarak uyguladığı tekniklerdir. Kişi için spesifik hadiseler kaygı ortaya çıkarıyorsa birey bilinçsiz biçimde bunları tercih eder. Bilinçli bir biçimde başvuru yöntemler öğrenmeyle elde edilen tutumlardır. Bilinçli mücadele teknikleriyle alakalı çalışmacılar değişik yöntemlere başvurmuşlardır. Sınav, gerginlik meydana getirdiğinden gerginlikle mücadele etmede tercih edilen teknikler sınav kaygısında da uygulanmıştır. Sınav kaygısının bedensel, ruhsal ve davranışsal kısımlarıyla istekli bir şekilde mücadele etme adına değişik yöntemler uygulanır. İnsan bedeniyle alakalı fiziksel uygulamalar, nefes teknikleri ve yeme içmeyle alakalı noktalarda dikkat edilecek konuları tavsiye etmektedirler. Gevşeme teknikleri kademeli ve çeşitli biçimlerde bulunabilir (Şahin, 1995).

Sınav kaygısıyla mücadele etme yöntemleri, bireyin sınavdan evvel ve sınav esnasında karşılaştığı gerginlik ve kaygıyla başa çıkabilmesi, aşırı gerginlik ve kaygı oluşturan etmenleri kendi egemenliği altında bulundurması ya da bu etmenlerin

ortamdan çıkarılabilmesi, negatif hislere aşırı konsantre olmayı önleyebilmesi adına yararlanabileceği düşünce ve davranış tekniklerinin tümüdür (Biçkur, 2015).

Lazarus (1991) ve Erözkan, (2004)'a göre gerginliğe sebebiyet veren haller bireyde rahat olma hissi oluşturur. Bu his bireyin içerisinde olduğu hoş olmayan durumdan kaçmak adına hareketlenme meydana getirir. Mücadele etme, bireyin gerginlik oluşturan durumlarla savaşıma sürecidir.

Bireyin başarısının değişken bir kavram olabileceğinin farkında olması, sınavın türüne aşına olması, ders çalışma becerilerinin bilincinde olması ve olması gereken biçimde tekrardan revize etmesi tavsiye edilirken, ebeveynlere de kritik bir sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Bireyin karşılaştığı kaygının bir bölümü, içerisinde olduğu yarışmacı ortamdan dolayı ortaya çıkar. Fakat bahsedilen bu kaygı, muhtemel başarısızlık neticesinde bireyin anne babasına söyleyeceği şeyler, akran grubunun karşısına nasıl çıkacağı şeklindeki mantık dışı nedenleri de körükler. Mantık dışı nedenler karşısında ebeveyn hassasiyeti çok kıymetlidir.

Bireyin sınavdan sonra ortaya çıkacak olumsuz neticelere hazırlıklı olması, bu olumsuz neticelerin her şeyin bittiği biçiminde düşünülmemesi ve tüm umutların aniden ortadan kalktığı bir kayıp şeklinde yorumlanmaması, kaygıyı düşürecek etmenlerdendir. Sınavın bireyin eğitim hayatının bir bölümü olduğu anımsatılmalıdır (Özer, 2002).

Farklı biçimdeki anlayışları doğru biçime getirme, kaygı oluşturan fikirleri önleme tarzındaki yöntemler, ruhsal süreçte meydana gelen deformasyonlar adına değerlendirilmektedir. Sınav kaygısını atlatmak adına mevcut durumda bulunan negatif bağdaştırmaları önleyerek, sınava yönelik daha pozitif ruhsal ilişkiler meydana getirmek çok değerlidir. Kontrol altına alınabilecek kaygı etmenleri için, problem çözme odaklı mücadelede bulunma yöntemleri tercih edilir. Bu özelliklerden bir tanesi de kazanılan süreyi programlama ve verimli değerlendirmeyi kavramadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.1.6.Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Sınav kaygısıyla alakalı gerçekleştirilen araştırmalarda, başaramama kaygısı, diğer insanların bireyi negatif anlamlandırması gibi değişkenlerle, sınav kaygısının

ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir. Kişinin özgüven seviyesi, özsaygısı ve kişisel niteliklerinin de sınav kaygısında önemli olduğu ifade edilmektedir. Sınav kaygısı aşırı düzeyde bulunan bireylerin ebeveynlerinin, bireylere karşı yaklaşımlarının otoriter formatta ve yüksek düzeyde beklentiler içerdiği belirtilmektedir. Bu sebeple anne babaların otoriter davranmaktansa motive edici bir tutumda bulunması kritiktir (Eker, 2016).

Kaynaklarda sınav kaygısının bireylerin çabasına dönük tesirleri ve kaygının gösterilen çabayla bağlantısını inceleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Bu alanda, Wine'ın (1980) gerçekleştirdiği araştırmada, sınav kaygısının kişinin gayretine hangi şekilde tesirinin bulunduğunu araştırırken, dikkat modelini tercih etmiştir. Dikkat modeli çerçevesinde, sınav kaygısı fazla olan kişiler, sınav esnasında dikkatini yanlış düşünelere çevirirler. Bu sebeple konsantrasyonlarının az miktardaki bir kısmını sınavla alakalı tepkilere yönlendirirler. Yani kişilerin ortaya koydukları gayret azalır. Okul başarısı konusunda, sınav kaygısının sonuçlarını araştıran değişik araştırmaların genel tahminleri; kaygı seviyesi fazla olan kişilerin sınavları kolay olmayan bir biçimde anlamlandırdıkları, odaklanma sorunlarıyla karşılaştıkları ve istenmeyen seviyedeki çabalarıyla birlikte başarılı olamadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, kaynaklarda kaygı seviyesi fazla olan bireylerin gerekli hazırlıkları tamamlamamaları sonucunda ruhsal yeterliliklerini de değerlendiremedikleri ve kaygılarının fazla seviyede olduğu fark edilmiştir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Şahin ve diğerleri (2006) ortaöğretimdeki bireylerle yaptıkları bir araştırmada, bireylerin aşırı düzeyde kaygısının bulunduğunu ve kaygının sınava girmeden yükseldiğini fark etmiştir. Yıldırım'ın (2007) yaptığı araştırmada, bireylerin %46'lık kısmının yoğun miktarda sınav kaygısı hissettiğini ortaya konmuştur (Akt: Güler ve Çakır, 2013).

Erkan (1991) ortaöğretimdeki bireylere dönük yaptığı araştırmada, sınav kaygısının özellikle "kuruntu" boyutuyla alakalı puanlarındaki yükseliş ile üniversite sınavı ham puanlarındaki azalışın benzerlik oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışma gayretlerinin seviyesi, başarı ve başarıya dönük güdülenmesi fazla olan bireylerin üniversite sınavında bu alanlarda istediği puanı elde edemeyen bireylerden çok daha fazla puan elde ettiklerini saptamıştır.

Sud ve Parabba (1996) kaygı seviyesi fazla bireylerin kaygı seviyesi daha az olan bireylere nazaran gerek akademik beceriler gerekse de çalışma alışkanlığı konusunda daha düşük seviyede bulunduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Gazelle, Maste ve James (1998) etkili çalışma yetisinin ve verimli çalışma alışkanlığının bireylerin kaygı seviyesini azalttığını, aynı zamanda da başarıyı sağladığını belirtilmektedir (Akt: Gülen, 1993).

Üniversitede öğrenim gören bireylerin sınavlara dönük kaygılarıyla çalışma teknikleri arasındaki bağlantıları araştıran Rasor ve Rasor (1998)'da bahsedilen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Çalışma yeteneklerinin yetersiz durumda bulunması, bireylerin sınav kaygılarını daha da fazlalandırmaktadır. Fakat çalışmacıların kaynaklara başka bir desteği de sınav kaygısını milliyet, yaş ve cinsiyet faktörlerine göre kıyaslamalarıdır. Yapılan çalışma sonrası kızların kaygı seviyesi genel bir şekilde erkeklerden daha yüksek olarak bulunmuş, yaş faktörüne göre kaygı seviyesi de çoğalmıştır (Çankaya, 1997).

Türkiye’de geçerli olan eğitim sisteminde, aileler bireylerin okul başarısı için sorumluluk alarak gerekli gayreti göstermektedirler. Fakat bu evrede birçok ebeveynin çocuklarına programlı ve daha büyük çaba göstererek ders çalışması şeklindeki tavsiyelerinin, bireyler adına faydası bulunmasından ziyade bireyleri duraklatan, iyi niyetli hatalarda buldukları ifade edilmiştir (Yıldırım, 2006).

Yıldırım'nın (2006) ifade ettiği fikrine arka çıkacak biçimde gerçekleştirilen incelemeler, baskıcı ebeveyn davranışlarının sınav kaygısı düzeyini fazlalandırdığını, destekleyici aile davranışlarının sınav kaygısı düzeyini düşürme meylinde bulunduğunu belirtmektedir (Akt: Eker, 2016).

Koçkar, Kılıç ve Şener (2002), “İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında, sınav kaygısı fazla durumdaki bireylerin başarılarının azaldığını tespit etmişlerdir. Sınav kaygısı fazla durumdaki bireylerin değerlendirilerek tedavi edilmesinin başarı seviyelerini arttıracığını saptamışlardır.

Züleyman (1979) lise birinci sınıfta öğrenim gören bireylerin her hafta bir saat olacak şekilde sekiz defaya mahsus gerçekleştirilen üç çeşit tedavi neticesinde, bilişsel davranış değiştirmesi tekniğinin başka tekniklerden daha çok kaygı seviyesinin düşüşünü gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Bu durum aşırı kaygılı biçimde ifade edilse

de bireyler, pratik sebeplerden ötürü, sınav kaygı ölçeği yerine sürekli kaygı ölçeğine göre gruplandırılmışlardır. Buna rağmen sürekli kaygı puanları fazla düzeyde bulunan bireylerin sınav kaygısı ve anlık kaygı puanları da fazla bulunmuştur. Gerçekleştirilen tedavi sonrası elde edilen bulgularda üç çeşit kaygı türü puanlarında da azalma meydana gelmiş; fakat en çok azalma anlık kaygıda olmuştur (Akt: Gökçedağ, 2001).

Çavuşoğlu' nun (1993) Anadolu lisesi sınavına giren bireylerin sınavdan evvel anlık kaygı seviyelerinin sınav başarılarındaki tesirini incelediği araştırmasında, inceleme grubundaki 131 kişiden 114 öğrencinin anlık kaygısının düşük ve orta seviyede bulunduğunu, fakat 17 öğrencinin kaygı seviyesinin fazla bulunduğunu belirtmiştir. Kaygı düzeyi çok yüksek olan bireylerin de %38'i girdiği sınavda başarılı olmuş, %62'lik bölümü başarılı olamamıştır. Bu bulgular cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen çalışmalarda da buna yakın bir şekilde bulunmuştur. Bulgulardan çıkarılan sonuç neticesinde; bireylerde kaygı seviyesinin başarıda kritik bir tesirinin bulunmadığı, bireylerin arzusu, isteği, becerisi, gayreti ve öğrenmeleri gibi etmenlerin kaygı seviyesinden daha çok tesiri bulunduğu neticesine ulaşılmıştır.

2.2.Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, kişinin istenmeyen fikirlerini bir tarafa bırakıp, bu fikirlere alternatif olarak olumlu fikirler oluşturma durumudur (Yöndem ve Bahtiyar, 2016). Gerginlikle muhatap olunduğunda, kendini problemle karşılaşmadan idare edebilme becerisidir. Başka bir taraftan da psikolojik dayanıklılık, istenmeyen durumlardan sonra kendine gelme ve çok daha kuvvetli bir halde geri dönme anlamına gelir.

Psikolojik dayanıklılık istenmeyen hallerde, pürüzler ve gerginlik oluşturan etmenlerle rastlaşan bireyin bu vaziyet karşısında tatbik edilen mücadele etme, düzen ve başarıyı yakalama gayretidir (Block ve Kremen, 1996). Benard (1991) bireyin yaşamında zarar görme olasılığının fazlaca bulunmasına rağmen etkili bir biçimde bütünleşme imkânı veren destekleyici sistemler olarak psikolojik dayanıklılığı görmektedir.

Ramirez'e (2007) göre psikolojik dayanıklılık depresyon, hastalık, istenmeyen haller ve farklı geçişlere rağmen hızlıca iyileşme yeteneğiyle birlikte; kendini

toparlama, önceki durumuna rahatlıkla ulaşabilme, sıkıntıyı profesyonel şekilde geride bırakabilme şeklinde ifade edilmiştir (Akt: Terzi, 2008).

Dirayetli kişilerin, olumlu benlik tasarımına sahip, sorunla baş edebilme yeterliliğini sağlayan, diğerleriyle iyi diyalog kuran, benlik saygısı olan, iç kontrolü bulunan, problemlere rağmen dik duran, gayretli, kendini yetiştiren ve empati becerisine sahip bir temelde bulunduğu ifade edilmektedir (Gürkan, 2006).

Psikolojik dayanıklılık az da olsa karşılaşılan üst düzeyde bir duygu durumundan daha farklıdır. Aşağı yukarı bütün bireylerde mevcut durumdaki zekâ, fizyolojik yapı, aile, muhakeme gücü ve içerisinde bulunduğu sosyal çevre, dayanıklılığın teşekkülünü gerçekleştirebilir. Psikolojik dayanıklılığın bu şekilde doğal bir akışta seyretmesi, zamanla dayanıklılığın kuvvetlendirilmesi ve gerginlik etmenleriyle mücadelede bulunabilmesi ile alakalı bizlere ümit vermektedir (Altundağ, 2013).

Kuramsal biçimde dayanıklılık, erken çocukluk evresinde oluşmakta, verimli ve farklı hayat tecrübelerinin neticesinde kendini göstermektedir. Dayanıklılık için gerginlik oluşturan olaylar karşısında anne babanın tepkisi, varoluş sebebi olan; hayatı tanzim eden prensipleri geliştirmek şeklinde olmalıdır. Anne babalar bütün insanların farklı ve özel bir biçimde olduğuna ikna olmalıdırlar. Onların davranışlarının mesuliyetlerini kabullenmelerine zemin hazırlamalıdır. Davranışları, seçimleri ve tercihleriyle hayatlarını tanzim etmelerine fırsat sağlamalı ve çocuklarının tercihte bulunurken serbest durumda bulunmalarına imkan vermelidirler (Aydoğdu, 2013). Dayanıklılığın gelişiminde başka bir kritik kısım da ailenin göz ardı ettiği bireylerin hayatlarında tecrübe ettikleri güçlüklerdir.

2..2.1.Psikolojik Dayanıklılığın Ortaya Çıkışı

Psikolojik dayanıklılık, bilimsel olarak ilk defa ABD’de ortaya atılmıştır. Psikolojik dayanıklılıkla alakalı tanımlamalar 19. yüzyılın sonlarına doğru Horatio Alger tarafından hikayelerle anlatılmıştır. Yazılan hikayelerde maddi olarak yetersiz ve sokakta yaşayan bireylerin iyi şans, kuvvetli irade ve fazlaca gayret göstermeyle güçlüklerin üstesinden gelebileceği hadisesi anlatılmıştır. 1950’den beri yaşamında bulunan ölümcül hastalık, alkol bağımlısı aile, istismarcı eş şeklindeki etkenlere

rağmen, duygusal problemler ya da toplumsal uyumsuzluklarla karşılaşmayan bireylere “hayatta kalanlar” tanımlaması yapılmıştır (Altundağ, 2013).

Davranış bilimcilerin 1960’lı yıllardan sonra da dayanıklılığa karşı merakı çoğalmıştır. Tehdit altında bulunan ve istenmeyen gelişimsel durumlar göstermesi umulan çocukların, pozitif neticeler vermeleri bu merakın çoğalmasındaki nedendir.

Bireyin ahengindeki ve yetişmesindeki olumsuz durumlara, sorunlara ve terapilere yoğunlaşan psikoloji, bireyin pozitif taraflarını ve bireyin elinde bulundurduğu olumlu literatürü görmezden gelmiştir. Psikoloji, yalnızca patolojiyi, güçsüz yanları ve sakıncalı neticeleri araştırmamalı, ayrıca erdem ve gücü de araştırmalıdır. İyileştirme, parçalara ayrılan bir şeyi bir araya getirmeyi sağlamanın yanında, onu en güzel biçimde geliştirmeyi de anlatmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Koruyucu bir kuvvet şeklinde kabul gören psikolojik dayanıklılık teriminin incelenmesi, psikolojinin önleyici işlevi bakımından kritik bir noktadadır. Dayanıklılıkla alakalı gerçekleştirilecek bütün incelemeler bireylerin veya sosyal çevrenin ruh sağlığıyla alakalı yapılan araştırmalara fayda sunacaktır.

Dayanıklılık çalışmaları, davranış bilimlerinde ve sosyal bilimlerde odağı kişisel eksikliklerden ve psikopatolojiden kişisel ve sosyal dirayetli tarafları incelemeye sevk etmiştir. Bu şekilde çalışmacılar ve klinik alanındakiler için farklı bir teknik meydana gelmiştir. Bu farklı tekniklerin sebeplerinden bir tanesi, önleyici çalışmalar adına gerçekleştirilebilir bir yapı meydana getirebilmektir. Bu potansiyelin meydana getirilebilmesinde kimi bireylerin problemlerle karşılaştıklarında problemlerini nasıl çözdüklerinin incelenmesi son derece önemlidir (Aydoğdu, 2013).

Risk eksenli araştırmalar kişiyi, ailesini ve sosyal çevreyi teşhis etmeye, damgalamaya ve bunların alenen ifade edilmesine neden vermektedir. Dayanıklılık çalışmaları ise riskin ve eksikliğin ilerisine uzanan bir bakış açısı meydana getirerek, kişilerin yaşam öykülerine ve aşırı risk kategorisindeki kişiler arasındaki değişikliklere konsantre olmuştur (Benard, 1991). Risk eksenli bakış açısından dayanıklılık eksenli bakış açısına dönüş, uygulama adına iyimserlik oluşturmuş ve kişiler adına içsel motivasyonu gerçekleştirmiştir. Dayanıklılık, sosyal kapsamda da ümit ve iyimserlik ortaya çıkararak motivasyonu gerçekleştirmiştir (Altundağ, 2013).

Psikolojik dayanıklılık olgusunun ileri sürülmesine ve geliştirilmesine önderlikte bulunan ilk araştırmalardan bir tanesinde, doğum öncesi travma, fakirlik, ruhsal problem yaşayan anne babanın bulunması şeklinde farklı risk etmenleriyle karşı karşıya olan 200 çocuğun, yetişkinlik dönemlerinde ortaya koydukları ahenge dönük reaksiyonları değerlendirmektedir. Bu araştırmada, 1955'ten başlayarak on senelik periyotlarla dört defa izlenen 200 çocuktan 72'sinin yetişkinlik dönemlerinde alışıl gelmiş bir şekilde gelişimlerini devam ettirebildikleri ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen incelemelerin neticesinde, yetişkinlik dönemlerinde fiziksel bakımdan problem yaşamayan, sorumluluklarının farkında olan, başarı temelli, rahatça etkileşimde bulunabilen ve özsaygısı fazla olan kişiler oldukları fark edilen bu bireyler, dayanıklı kişiler biçiminde ifade edilmiştir (Arıdağ ve Seydooğulları, 2018).

2.2.2.Psikolojik Dayanıklılığın Kavramsal Temelleri

İçerisinde bulunduğumuz zaman diliminde bütün insanlar gibi ergenlik döneminde bulunan bireyler de sert ve çetin hayat koşullarıyla sık aralıklarla muhatap olabilmektedir. Hayatında rutin yaşantılar dışında gelişen ailesel, sosyal, toplumsal ve çevresel etmenler ergenlik döneminde bulunan birçok bireyi zorlayabilmekte, bazı bireyler ise bu değişimler karşısında daha dirayetli kalıp, bunları daha kolay bir şekilde atlatabilmektedir. Bu durumun gerçekleşmesindeki en önemli etken, bireyleri belirli şeyler yapmaya zorlayan bir süreç konumunda bulunan psikolojik dayanıklılıktır (Atarbay, 2018).

Çoğunlukla gerginlik ortaya çıkaran hadiseler ve problem oluşturan çevresel etkenler risk faktörleri olarak adlandırılır ve kişiye olumsuz tecrübeler yaşatabilirler. Öbür taraftan koruyucu faktörler de bireysel, sosyal ve ailesel temellidir. Bahsedilen bu faktörler kalkan görevi görür, problemin etkililiğini düşürür ve bireyi olumsuz durumlara karşı muhafaza eden bir misyon üstlenir (Kararımak, 2006). Birbirine yakın riskle karşı karşıya olan başka bireylere dönük faaliyete geçirilebilecek önleyici çalışmalara emsal oluşturabilmek adına, risk durumları ve istenmeyen hayat şartları ile büyüyen bireylerin, gelişimlerini tehlikeye sokan bütün istenmeyen hadiselere karşı ne şekilde galip gelebildiklerini ve dayanıklı bir biçimde kendilerini muhafaza edebildiklerini kavramak gerekmektedir (Masten ve Reed, 2002). Farklı bir ifadeyle, psikologlar için, dayanıklı bireylerin hayatlarında pozitif manada farklılık meydana

getiren durumların farkında olmak, önleyici psikolojik çalışmalar bakımından istenen sonuçların ortaya çıkması adına önemlidir.

Psikolojik dayanıklılığı anlamak adına onu oluşturan öncüllere bakmak gerekmektedir. İki önemli etmen psikolojik dayanıklılık tabirini meydana getirmiştir. Bunlar risk faktörleri ve koruyucu faktörlerdir.

2.2.2.1.Risk Faktörleri

Risk faktörleri, kişilerin yaşantılarının ilk dönemlerinden beri gelişimsel görevlerini yapmalarını güçleştiren ve ileriki dönemlerinde ruhsal sorunları veya davranış sorunları yaşamalarına sebebiyet veren şartlar biçiminde ifade edilmektedir. (Gizir, 2007). Risk kümesindeki kişilerin de şu an ve ileride psikolojik uyumlarını baskı altında bırakan sorunlar bütününe kapsamında bulunan bireyler oldukları ifade edilmektedir.

Risk; güçlük ve problem manasında söylenmektedir. Çoğunlukla risk bireylerden ziyade belli başlı toplulukları açıklamak adına tercih edilir. Risk faktörleri, istenmeyen bir neticenin oluşma ihtimalini çoğaltacak veya muhtemel bir sorunun devam etmesine sebebiyet verecek sonuçlar biçiminde açıklanmıştır (Gürkan, 2006).

Kişilerin istenmeyen hayatlarıyla mücadele etmelerini güçleştiren veya istenmeyen tecrübeler edinmelerine imkân sağlayan ailesel ve kişisel niteliklerinin haricindeki risk faktörleri, çevresel risk faktörleri biçiminde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, yaşlılarının istenmeyen tesiri, maddi yetersizlik, iş bulamama, negatif tutumlarda bulunan sosyal çevre şeklindeki etmenlerin çevresel risk faktörlerinden bir kısmını oluşturduğu belirtilmektedir (Carlson, 2001). Kişilerin gelişimini olumsuz etkileyen ve bireysel nitelikleri haricinde kendini gösteren ailesel ve çevresel risk faktörleri, bunun yanında dış kaynaklı risk faktörleri biçiminde de benimsenmektedir (Barbarin, 1993).

Kişilerin içerisinde buldukları gelişim evresine göre yakın risk etmenlerinden farklı düzeyde etkilendikleri ifade edilmektedir (Yöndem ve Bahtiyar, 2016). Bu manada, kişilerin risk etmenlerinin istenmeyen neticelerinden etkilenmeye en çok uygun buldukları zamanın, hayatlarının ilk dönemleri olduğu ve risk faktörlerinin bireylerin ilerideki hayatlarına negatif biçimde tesir etme kuvveti

olduğunun altı çizilmektedir. Hayatın ilk dönemlerinde karşılaşılan risk faktörlerinin ilerideki dönemlerde sebep olduğu kimi istenmeyen neticelerde madde kullanımı, okuldan ayrılma, okulda başarılı olamama, olumsuz toplumsal birliktelikler, suça bulaşma meyli, iş bulamama, bedensel sağlığın tahribatı ve gençken hayatını kaybetmek biçiminde ifade edilmektedir (Ergün-Başak ve Can, 2018). Farklı bir deyişle yaşamın ilk dönemlerinde risk faktörlerinin istenmeyen neticelerine uygun durumdaki kişilerde, ilerleyen dönemlerinde uyum sorunları, sorunlu davranışlar ve genç yaşta hayatını kaybetmek gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Psikolojik dayanıklılık, bireydeki yalnızca istenen değişimleri ve neticeleri içerisinde barındırırken; risk, bireyin daha tecrübe etmediği her çeşit istenmeyen neticeyi ortaya koyar. Aynı zamanda risk, muhtemel istenmeyen neticeleri yordayan bir değişken biçiminde, istenmeyen yaşam koşullarını anlatmak adına tercih edilir. Risk faktörleri; bireyle alakalı risk faktörleri, aileyle alakalı risk faktörleri ve toplumsal risk faktörleri biçiminde üç ana temelde incelenir (Tümlü, 2012).

a. Bireyle İlgili Risk Faktörleri: Bireyin öz güven seviyesinin düşük düzeyde oluşu, sorunla donanımlı bir şekilde mücadele sistemlerinin eksikliği, öz denetim sağlama durumunun yetersiz bir halde bulunuşu, gergin bir kişilik yapısının mevcudiyeti, toplumsal normlara uzak ve zıt tutumlar ortaya koymasını ihtiva etmektedir.

b. Aile ile İlgili Risk Faktörleri: Anne babanın yaşadığı sağlık problemi, ayrılması, bir ebeveynin bulunması, ebeveyn ile birey arasında olumlu münasebetlerin oluşturulamaması, aileden gelen ihmal ve istismarı ihtiva etmektedir (Sipahioğlu, 2008).

c. Toplumsal Risk Faktörleri: Standartların altında bir gelir seviyesi, yaşadığı yerin, okuduğu okulun veya farklı durumların istenen düzeyde olmayışı, etraftaki pozitif örneklerin yetersizliği, göç, madde kullanımı ve iş bulamama şeklindeki toplumsal hadiselerle şiddetin gerçekleştiği ortamda olmayı içine alan risk faktördür. Risk faktörlerinin dayanıklılık konusundaki negatif etkileri nettir. Bu risk etmenlerini etkisini düşüren sosyal çevre, ebeveynler ve okul, çocuklarda dayanıklılığın artmasını mümkün kılan pozitif bir ortamı meydana getireceklerdir (Çataloğlu, 2011).

2.2.2.1.Koruyucu Faktörler

Risk faktörlerinin, kişilerdeki istenmeyen neticeler ortaya çıkarma ihtimalini düşüren pozitif nitelikler koruyucu faktörler biçiminde açıklanmaktadır. Bunun yanında koruyucu faktörlerin kişilerle istenmeyen tecrübeler arasında koruyucu bir görev üstlenen bireysel, ailesel ve toplumsal etmenler olduğu ifade edilmektedir.

Risk faktörleriyle başa çıkmaya yarayan psikolojik dayanıklılığın temeli olarak koruyucu faktörler ifade edilmektedir (Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015). Farklı bir anlatımla koruyucu faktörler, risk faktörleriyle muhatap olan kişilerin ruhsal bakımdan sağlam kalmasına imkân sağlayan pozitif niteliklerdir. Bu sebeple, koruyucu faktörlerin, istenmeyen şartların kişide ortaya çıkarabileceği yıkıcı neticeleri düşürebilecek bir fırsat verdiğinin altı çizilmektedir (Carlson, 2001). Koruyucu faktörler üç grupta incelenmiştir. Bunlar kişisel koruyucu faktörler, ailesel koruyucu faktörler ve sosyal koruyucu faktörler biçiminde açıklanmaktadır. Bu faktörler ayrıca içsel ve dışsal etmenler biçiminde de gruplandırılmaktadır. Bu doğrultuda kişilerin şahsından meydana gelen kişisel koruyucu faktörler içsel faktörler biçiminde ifade edilmekteyken, ailesel ve sosyal koruyucu faktörler dışsal faktörler biçiminde açıklanmaktadır (Eminağaoğlu, 2006).

Kişisel koruyucu faktörler, kişileri risk faktörlerinin negatif sonuçlarından muhafaza ederek zihinde ve fizyolojik manada zedelenmelerini önleyen, ayrıca psikolojik dayanıklılığın gelişimini kolaylaştıran bireysel nitelikler biçiminde ifade edilebilir. Gerçekleştirilen araştırmalarda benlik saygısı, özgüvenin yüksek olması, içsel kontrol odağı, maneviyat eğiliminde bulunma, ileriye dönük hedefi bulunma, güvenli bağlanma, olumlu düşünme, öz yeterlilik, sorunla baş edebilme merkezli mücadele etme teknikleri uygulama, dışa dönüklük, eldeki imkanları verimli bir biçimde idare edebilme, sorunlarla başa çıkma, hassasiyet, farkındalık, girişkenlik ve sorumluluk bilincinde bulunmanın psikolojik dayanıklılığı meydana getiren kişisel koruyucu faktörler konumunda bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kalıtsal etmenlere göre değişmekle beraber, ortalama ve ortalama üzerinde zekâ seviyesinin de koruyucu bir faktör konumunda bulunduğu ifade edilmiştir. Zira zekâ seviyeleri ortalama ve ortalama üzerindeki çocukların risk etmenleriyle rastlaştıklarında kritik çözümler oluşturmada daha becerili buldukları ifade edilmektedir (Atarbay, 2018).

Riskli şartlarla karşı karşıya olan kişilerin negatif örüntüler ortaya koymalarını engelleyici biçimdeki aile ortamları ve anne babalarının vasıfları, ailesel niteliklerle alakalı koruyucu faktörlerdir. Bu manada, anne ve baba ile gerçekleştirilen pozitif ilişkiler, alakadar ebeveynlerin bulunması, akademik seviyesi iyi olan anne babanın bulunması (Bahadır, 2009), anne babadan hissedilen olumlu yardım tutumları, anne babanın beraber bulunduğu bir ortam (Özcan, 2005) ve sorumluluklarını ifade eden, destekleyici anne babaların bulunması dışsal koruyucu faktörleri ifade etmektedir.

Bireyin kendi nitelikleriyle alakalı koruyucu faktörlerin en kıymetlilerinden bir tanesinin de pozitif hislerle alakalı olduğunun altı çizilmektedir. Çünkü canlarını yakan tecrübeler olsa bile pozitif hisler ortaya koyabilen kişilerin yakın tecrübelerle karşılaşan farklı kişilere nazaran daha fazla pozitif kazanım sağladıkları ve negatif hislerini daha uygun bir biçimde şekillendirebildikleri ifade edilmektedir. Bunun yanında pozitif hislerin, kişilerin hayatlarının ilk dönemlerinden itibaren uyuma dönük karşılıklar vermelerini basitleştirdiğine vurgu yapılmaktadır (Arslan ve Balkıs, 2016).

Dayanıklılığın sağlanmasında bireysel ve ailesel niteliklerin yanında, sosyal koruyucu etmenlerin de önemli katkısının bulunduğu söylenmektedir. Sosyal koruyucu etmenlerin de genellikle aile haricindeki kurumların ve bireylerin pozitif gelişimine ön ayak olma ve çocukları negatif şartlardan muhafaza etmeyle alakalı görevlerini ihtiva ettiği belirtilmektedir. Çünkü bireyleri risk faktörleri karşısında muhafaza eden benlik saygısı, stresle mücadele etme yeterlilikleri, iyimserlik şeklinde kimi bireysel yetenek ve niteliklerin gelişiminde belirli bir seviyeye gelmiş bireylerin hazırladığı fiziksel, duygusal ve sosyal şartların kritik bir önem arz ettiği belirtilmektedir (Gizir, 2007). Bu bağlamda, dışarıdan bir bireyin yol gösterişinin, kişilere bilinenin dışında farklı bir gelişme imkânı sunarak, benlik kavramlarını ve sosyal yetilerini iyileştirdiği söylenmektedir. Bununla birlikte öğretmenler ve arkadaş grubuyla kurulan pozitif diyaloglar, toplumsal destekleri elinde tutma, sosyal kurumların verdiği yararlı çalışmalardan istifade etme ve aile haricindeki bir büyüğün önderliği, toplumsal koruyucu faktörlerden bir kısmı şeklinde belirtilmektedir. Fakat, risk faktörleri karşısında, ailesel koruyucu faktörlerin sosyal koruyucu faktörlere göre tesirli bir kalkan oluşturduğu belirtilmektedir. Çünkü anne babanın ve kardeşlerin kişilerle destek ve bağlanma barındıran diyaloglar ortaya koyduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2007).

Koruyucu faktörlerin mevcudiyeti, bir yandan sorunlu tutumun ortaya çıkması ihtimalini düşürmeyi gerçekleştirirken, başka bir yandan sorunu gün yüzüne çıkmadan belirleyip engellemeyi ve mevcut problemin tesirini düşürerek kişinin fiziksel ve duygusal iyi halini geliştirecek tutumları kuvvetlendirmesine destekte bulunarak, sorunlara rağmen dimdik durabilmesine imkân vermektedir (Terzi, 2005).

2.2.3. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri

Psikolojik dayanıklılık seviyesi yüksek olan kişiler, daha seyrek gerginlik yaşarlar ve gerginlik oluşturan durumlarla daha seyrek karşılaşmaktadırlar. Dayanıklılık seviyesi fazla olan kişiler aşırı isteklidir, emek harcadıkları ve uğraştıkları şeyden keyif alırlar, hayatlarındaki hadiselerle pozitif reaksiyon gösterirler, bu sebepten gerginlik ortaya çıkaran hadiseleri ilgi çekici, kıymetli, kendileri adına bir imkân biçiminde anlamlandırır ve bireysel gelişimleri için faydalı biçimde algırlar (Tekin, 2011). Psikolojik bakımdan dayanıklı kişiler, diğer bireyleri bu konuda kendi taraflarına almaya gayret ederler, farklı bireylerle de uyumluluk hisseder ve sağlıklı ilişkiler oluşturabilirler. Bu kişilerin daha fazla bireysel yeterlilik ve kendine güvenleri bulunur, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri aşabilecek seviyede kararlılık sergilemektedirler (Ünüvar, 2012).

Psikolojik dayanıklılık seviyesi yüksek durumdaki kişilerin, toplumsal becerilerinin ve sorunla baş edebilme durumlarının gelişmiş durumda bulunduğu, hayatlarındaki hadiseler karşısında daha pozitif tavırlar sergiledikleri ve bu problemlere rağmen amaçlarının daha net olduğu tespit edilmiştir (Ergün-Başak ve Can, 2012)

Psikolojik dayanıklılıkla alakası olabilecek çeşitli bireysel nitelikler mevcuttur. Benlik saygısı, ümit, hayattan keyif alma, olumlu duygusallık, pozitif düşünme psikolojik dayanıklılıkla bağlantısı tespit edilmiş kimi kişilik nitelikleri biçiminde kaynaklarda bulunmaktadır. Masten'in (1986) gerçekleştirdiği bir çalışmada, çeşitli kişilik nitelikleri bulunan bireylerin psikolojik dayanıklılık seviyelerinin farklı kişilere nazaran fazlalığı göze çarpmaktadır. Psikolojik bakımdan dayanıklı kişilerin genetik olarak barındırdığı ve ileriki dönemlerde oluşan kişisel özellikleri aşağıda belirtilmektedir:

- Durağan bir kişilik yapısının bulunması
- Etrafından pozitif geri dönütler alması
- Etrafına yönelik empati ve iyi huylu davranışlar sergilemek
- Harika düzeyde iletişim yeteneğinin bulunması
- Kişinin kendisiyle alakalı nüktedan konumda bulunabilmesi
- Bireyde kimlik duygusunun bulunması
- Sorumluluk alma becerisi
- Uygun olmayan ortam ve bireylerden ayrı kalabilme becerisi
- Bir hedefinin ve gelecek hissini bulunması (Akt: Gürkan, 2006).

2.2.4. Psikolojik Dayanıklılıkla İlgili Araştırmalar

Önder ve Gülay'ın (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında, ilköğretim son sınıfta öğrenim gören bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını cinsiyet ve kendilik kavramı bakımından araştırmak hedefiyle İstanbul'da ikamet eden 98 öğrencinin bulunduğu bir araştırma yürütülmüştür. Bireylerin, anne eğitim seviyeleriyle psikolojik dayanıklılık seviyeleri ve cinsiyetleri arasındaki münasebeti araştırmak amacıyla iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmada, benlik kavramıyla cinsiyet kavramının psikolojik dayanıklılıkla alakalı bulunduğu kararına ulaşılmıştır. Bunun yanında erkeklerin psikolojik dayanıklılık puanları ortalamalarının, kızlara nazaran daha az çıktığı görülmüştür. Bahsedilen neticelerle beraber çalışmacıların incelemeleriyle psikolojik dayanıklılığa dikkat çekmenin kıymetinin altı çizilmiştir.

Amerika'daki 11 Eylül olaylarını yaşamış 2752 kişiden meydana gelen örnekleme çalışan Bonanno, Bucciarelli, Galea ve Vlahoy (2006), travma sonrası psikolojik dayanıklılığın bu kişilerde olma olasılığını değerlendirmişlerdir. Çalışma, yaşanan olaydan sonra süregelen 6 aylık bir süre zarfında yapılmıştır. Çalışmada psikolojik dayanıklılık, travma sonrası stres bozukluğunun yalnızca bir semptomunun ortaya çıkması veya hiçbir semptomun ortaya çıkmaması biçiminde ifade edilmiştir. Psikolojik dayanıklılığın netice itibarıyla bu grupta gayet geniş kapsamlı bir durumda bulunduğu belirtilmiştir. Erkeklerde psikolojik dayanıklılığın kadınlara nazaran daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Değişik risk gruplarındaki psikolojik dayanıklılık seviyelerini araştırmak amacıyla Yılmaz ve Sipahioğlu (2012) Aksaray'daki 499 ortaöğretim öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında, fakir bir aileyle hayatını sürdürme, bir ebeveynle hayatını sürdürme, okul ve cinsiyet türünün koruyucu faktörler manasında farklılık barındırdığı tespit edilmiştir. Ailenin bireyden pozitif manada ümitli oluşu, aile etkinliklerine iştirak ve ailedeki ilişkiler şeklindeki koruyucu faktörlerin bir ebeveynle hayatını sürdüren bireylerin, normal aile ortamında hayatını sürdüren bireylerden daha fazla seviyede bulunduğu görülmüştür. Okul başarısı beklentileri, amaçlar, empati, pozitif akran ilişkileri ve maddi yetersizliklerle hayatını sürdüren değişik cinsiyet gruplarına nazaran değerlendirildiğinde; erkeklerin kızlardan daha düşük puanlar elde ettikleri görülmüştür. Bu grupta, sorunlarla başa çıkma kabiliyeti, ergenlik dönemindeki kızlarda erkeklere nazaran daha düşüktür. Bir ebeveynle hayatını sürdüren ergenlerde, erkekler kızlara nazaran pozitif arkadaş iletişimleri, ailevi ilişkiler ve empati konusunda daha düşük düzeyde neticeler elde etmiştir. Okul türü parametresine göre gerçekleştirilen çalışmalarda; sorunlarla baş edebilme kabiliyeti, amaçlar, okul ilişkisi ve okuldaki başarı beklentileri konularında Anadolu Lisesinde okuyanların Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyanlara nazaran daha düşük düzeyde puanlar elde ettikleri bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık ve ergenlerde benlik kurgusu parametrelerinin bağlantısını Yıldırım-Koç (2014) gerçekleştirdiği bir araştırmada incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, psikolojik dayanıklılık ve bağımsız iş yapabilme arasında olumsuz manada anlamlı bir ilişki görülmüştür. Alt ölçeklerden sağlanan bulgular neticesinde bağımsız iş yapabilmeyele ilişkisellik ve psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt ölçekleri konumunda bulunan, aile desteği, okul desteği, akran desteği, mücadele azmi ve empati arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Sipahioğlu (2008) ergenlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirdiği çalışmada, değişik risk grubundaki maddi yetersizlik ile hayatlarına devam etmenin ve bir aile büyüğü bulunmasının, maddi açıdan iyi durumda olma ve iki aile büyüğüyle de beraber olmaya nazaran ayırt edici bir risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerinin beraber bulunduğu bir aile ortamı psikolojik dayanıklılık bakımından koruyucu bir faktör biçiminde ifade edilmiştir.

Werner'ın (2004) Kauai'de gerçekleştirmiş olduğu boylamsal araştırma 1955-95 seneleri boyunca 40 sene sürdürmüştür ve bu araştırma psikolojik dayanıklılıkla alakalı gerçekleştirilen en fazla zaman alan ve değerli çalışmalardan bir tanesidir. Çalışmada doğum komplikasyonu ortaya çıkan, anne ve babasının uyumsuzluğu veya süregelen maddi yetersizlikle yetişen ve aile bireylerinde psikopatoloji tecrübesi olan kişilerde psikolojik, biyolojik ve sosyal risk etmenlerinin bulguları değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilk kısmında incelemede bulunan bireylerin kötü bir akademik düzeye sahip, madde kullanma ve okuldan ayrılma konularında ciddi oranda risk altında oldukları tahmin edilmiştir. 30 yaş civarına ulaştığında fakirlikle hayatını sürdüren bu bireylerin aşağı yukarı bir bölü üçünün gayet sağlıklı bireyler oldukları gözlemlenmiştir. Bu bireylere “dayanıklı” çocuklar terimi atfedilmiştir. Çalışmacılar aile yapıları ve sosyal ortam türündeki etmenleri inceleyerek “dayanıklı” çocukları öbürlerinden ayıran faktörleri gözlemlenmişlerdir. Netice itibariyle bu bireylerin öbürlerine nazaran daha özerk, empati yapabilen, sorumluluk alma niyetinde, araştırmacı, arkadaş gruplarıyla daha güzel diyaloglar oluşturan bireyler konumunda oldukları saptanmıştır. Bunun yanında gençken hamile kalan ve çocukluğunda zekâ geriliği teşhisi konan bireylerde ileriki dönemlerde önemli sağlık problemi ortaya çıkma olasılıklarının daha fazla seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca, daha çok gerginlik yaratıcı hadiseyi tecrübe eden bireylerin, öbürlerine oranla daha kritik sağlık sorunlarıyla karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Noorafshan, Jowkarb, Hosseini (2013), ailedeki diyalog çeşitlerinin psikolojik dayanıklılıkla bağlantısını değerlendirmişlerdir. Dört değişik aile içi diyalog şeklinin tespit edildiği çalışma 330 ergenle yürütülmüştür. Bu ilişki şekilleri bireylerin tercihlerinin en fazla dinlendiği türden en az dinlendiği ve diyalogun en fazla gerçekleştiği türden en az gerçekleştiği türe göre gruplandırılmıştır. Diyalogun fazla gerçekleştiği baştaki iki aile türünde, dayanıklılık seviyesi ortalamalarının fazla, diyalogun az gerçekleştiği ailelerde ise dayanıklılık seviyesi ortalamaları daha azdır.

Eminağaoğlu (2006) ağır şartlarda yetişen evsiz bireylerle gerçekleştirdiği çalışmada, evsiz bireylerde kuvvetli akran bağları ve duygusal ilişki etmenlerinin psikolojik dayanıklılık seviyesinin fazlaştığı etmenler konumunda bulunduğunu, anne eksikliği ve eksik öz-farkındalık etmenlerinin depresif bir hale gelmeye neden oluşturduğunu ifade etmiştir.

Finn ve Rock (1997) eğitim kalitesi bakımından iyi olan bireyleri, başarısız bireyleri ve okuldan ayrılanları psikolojik niteliklerine ve okuldaki katılımlarına göre değerlendirmişlerdir. Yapılan inceleme bulguları sonucunda, bireyin katılımı akademik dayanıklılığın kritik bir belirtisidir. İçsel kontrol ile benlik saygısı arasında kuvvetli bir bağlantı mevcuttur. Eğitim bakımından başarılı olamayan bireylerin, eğitim bakımından iyi durumdaki bireylere nazaran ebeveynlerinin gelir ve akademik seviyeleri daha düşüktür. Risk durumundaki güçlü bireyler, aileden özerk biçimde davranabilmekte gayet iyidirler. Başarılı olduklarında da başarısız olduklarında da problemi dışarıda aramazlar ve özsayıgıları fazladır.

Psikolojik dayanıklılık, ülkemizde çok fazla geçmişi bulunmayan bir çalışma alanıdır. Bu sebeple, psikolojik dayanıklılık alanında gerçekleştirilmiş araştırmalar kısıtlıdır. Gizir (2007) maddi yetersizliklerle mücadele eden 8. sınıfta okuyan bireylerin eğitim seviyelerine fayda sağlayan koruyucu faktörleri araştırmıştır. Akran diyaloglarında ilgi ve sevecenlik, okul diyaloglarında ilgi ve sevecenlik, maddi olarak zayıf durumdaki bireylerin akademik kuvvetliliğini tahmin eden en kritik dışsal koruyucu faktörler, ailenin aşırı beklentileri biçiminde seçilmiştir. Bireylerin akademik beklentilerindeki pozitif düşünceleri, empatik bir düşünce barındırmaları, ilerideki hayatlarında ümitli bulunmaları ve içten denetimlilik de içsel koruyucu faktörler olarak tespit edilmiştir.

Üniversite eğitimi devam eden bireylerin duygusal zekâ ve umut seviyeleriyle Psikolojik dayanıklılık seviyelerinin beraber araştırıldığı başka bir çalışmada da duygusal zekâ ve umut seviyesi fazla durumdaki bireylerin psikolojik dayanıklılık seviyelerinin de fazla bulunduğu tespit edilmiştir (Aydın, 2010).

Gelir seviyesi az olan bir ortamda yetişip üniversite okuyan bireylerin sosyal bağlılık, iyimserlik ve öz duyarlık psikolojik dayanıklılık arasındaki bağlantının incelendiği bir araştırmada da sosyal bağlılık ve öz duyarlık parametrelerinin, iyimserlik parametresine direkt olarak tesiri bulunduğu belirtmiştir. Bunun yanında, iyimserliğin psikolojik dayanıklılık konusunda direkt olarak tesirinin bulunduğu da ifade edilmiştir. Bu şekilde, üniversite okuyan bireylerin öz duyarlık ve sosyal bağlılıklarının iyimserlik seviyelerini, iyimserlik seviyelerinin de psikolojik dayanıklılıklarını etkilediği tespit edilmiştir (Ergün-Başak ve Can,2012).

2.3.Karar Verme

2.3.1.Karar Verme ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Hayatta çeşitli alanlarda çözülmesi gereken sorunlar, elde etmek zorunda olunan neticeler mevcuttur. Bu zaruretler karar verme tutumuyla ortadan kaldırılabilir. Karar verme; ırk, yaş, dil farklı gözetilmeksizin bütün insanların rutin ve ileriye dönük aktiviteleri için kıymetli bir yerde durmaktadır. Çeşitli kollarda tanımlamalar yapılan karar kavramı, bir aktivite ya da problem üzerinde değerlendirmeler yapılarak varılan kati hüküm, karar verme de rastlanılan vaziyet veya problemi neticelendirmek için gerçekleştirilen aksiyondur.

Hayatta, değişik önem derecelerinde hükümler veririz. Bu durum aldığımız kararın veya tercihin mesuliyetini üstlenmeyi, neticelerini benimsemeyi de içerisinde barındırır. Verilen kararların niceliği ve niteliği, kişinin içerisinde bulunduğu karar verilmesi gerekli olan olayın niteliklerine ve gelişim dönemine bakarak farklılaşmaktadır. Kararların içeriği farklılaşsa bile özü benzer temeldedir. Karşı karşıya kalınan hallerde kişiler seçenekleri araştırır ve arzu ettiği neticeler adına hangi opsiyonun daha sağlıklı konumda bulunduğuna karar verir. Yaşamda istediklerine ulaşmanın temeli, arzulanan neticeye ulaştıracak ve ulaştırmayacak alternatifler arasındaki ayrımı kavramaktır. Bu ayrım kabiliyeti, doğru karar vermede mühimdir. Bu yüzden çok fazla çalışmacı bu konuyla alakalı araştırmalar gerçekleştirmişlerdir.

Birçok araştırmacının da ifade ettiği karar verme tariflerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

Karar verme, bireyin seçtiği hedeflere ulaşılabilmesi adına iki ya da daha çok hareket formatından bir tanesinin tercih edilmesi şeklinde açıklanır. Budak'a (2000) göre karar verme, hadiselerle alakalı varsayımsal aritmetikleri gerçekleştirerek iki ya da daha çok opsiyondan birine tercihte bulunma becerisi, süreci ya da bu hedefle tercih edilen metot biçiminde ifade edilmiştir.

Karar verme, tercihte bulunurken bireyde bulunan algı, ortaya konulan tutum ve etkinlikler biçiminde ifade edilir. Ayrıca karar aktif ve kayıtsız tutumları bünyesinde barındırır. Bazı hükümler referans ve açıklamaya ihtiyaç duymakta, bir kısmı bireysel, bir kısmı ortaklaşa biçimde neticelendirilmektedir (Tatlılıoğlu, 2010).

Bir hedefi elde edebilmek adına mevcut imkanlar ve şartlar çerçevesinde olası farklı muhtemel aksiyon türlerinden en elverişli olanı belirleme işlemi kararı meydana getirir. Farklı vaziyetlerden bir tanesi üzerinde seçimde bulunmakla alakalı zihinsel ve fizyolojik gayretlerin bütünü biçiminde de belirtilmiştir (Köse, 2002). Yeşilyaprak (1993), Eldeleklioğlu (1996) ve Deniz'de (2002) karar vermeyi, kişinin karşılaştığı bir sorun biçiminde ifade etmektedirler. Kişi bu sorunu halletmek adına ne şekilde bir uygulamada bulunabileceğini belirlemek durumundadır.

Karar verme, yalın bir açıklamayla istenen bir hedefi sonuca ulaştıracak ya da belirli bir problemi ortadan kaldıracak seçeneklerden bir tanesinin tercih edilmesi fiilidir (Barutçugil, 1981). Kuzgun (1993), karar vermeyi; karşı karşıya kalınan problemi ortadan kaldıracak tahmin edilen çeşitli yollar mevcutsa, bu problemi ortadan kaldıracak bir tercih biçiminde ifade etmektedir.

Korkut'a (2004) göre karar verme; bireyin bulunduğu hali ile arzuladığı hal arasındaki farklılığı görmesiyle ortaya çıkan, iki hali de birbirine yaklaştırmak adına farklı alternatifleri açıklamayı ve yorumlamayı, tercihte bulunarak aksiyon planı oluşturmayı ve bunun neticelerini yorumlamayı, aksiyonun etkinliğiyle alakalı biçimde dönütleri saklama ve bilgiyi işlemeyi barındıran çok seçenekli bir süreç şeklinde belirtilmiştir.

2.3.2.Karar Verme Süreci ve Ergenlerde Karar Verme

2.3.2.1.Karar Verme Süreci

Karar vermeyle alakalı açıklamalar incelendiğinde, karar vermenin birbirini takip eden aşamalardan meydana geldiği, bilişsel bakımdan kompleks evrelerden meydana geldiği gözlemlenmektedir.

Karar vermeyle alakalı açıklayıcı anlatımlardan da faydalanarak, bu sürecin sadece bir tercih olmadığı, bir anda ortaya çıkıp kaybolmadığı fark edilmektedir. Farklı faktörler ve evrelerden meydana gelen bir süreç konumundaki karar verme, faydalı veya dinamik bir karara varabilmek adına zamanlama ve sürecin uygun şekilde tatbik edilmesinin önemini ifade etmektedir.

Karar verme, hareket biçimleri arasında en elverişli opsiyonu seçmektir. Yapılan farklı bir betimlemede de karar verme, bilgi, fikir yürütme, duygu ve seçeneğin bütünsel bir hale gelerek bir kararı meydana getirmesi sürecidir (Köylü, 2004). Karar verme, bir süreç biçiminde ele alınabilmektedir. Burada alternatiflerden en elverişli olanı tespit edilmeli ve olay neticelendirilmelidir. Karar verme ve bu olgunun meydana geliş evreleri 5 maddede açıklanmıştır (Koçel, 2014):

- Hedefin seçilmesi ve problemlerin belirtilmesi,
- Hedef ve problemler incelenerek, ayrıcalıklı konumdakilerin belirtilmesi,
- Çözüm adına seçeneklerin ortaya konması,
- İyileştirilebilen seçeneklerin değerlendirilmesi,
- Seçme şartlarının netleştirilerek seçimlerin gerçekleştirilmesi.

Kişinin karar vermesiyle alakalı metodolojik fikirlerin meydana getirilmesinde iki ana metodun kabullenildiği gözlemlenmektedir. Bahsedilen metotlar, sonuca odaklanan ve sürece odaklanan yaklaşımlardır. Sonuca odaklanan yaklaşımda; karar verme sürecinin neticesi şeklinde kararların meydana getireceği neticelerin tahmin edilmesinin, karar verme sürecinin idrak edilmesine yardımcı olabileceği fikri bulunmaktadır. Bahsi geçen yaklaşımın özünü, alınacak hükmün neticeleri ve bu neticelere uygun biçimde fikir yürütülmesidir. Karar verme sürecine odaklanan yaklaşımda da kararın ne şekilde alındığı üzerine ayrıntılı bilgi elde etmenin, kararların en doğru ve elverişli biçimde ne şekilde alınacağını açıklayacağı fikri mevcuttur (Deniz, 2002).

Kişi, karar verme evresinde belirli bir tutumu incelemekte, alternatifleri ve alternatiflerin neticelerini araştırmakta, gerçekleştirilen araştırmaların neticesinde arzu ettiği tercihte bulunabilmektedir. Tercihteki evreler aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Sorunun farkına varmak,
- 2- Opsiyonları meydana getirmek,
- 3- Opsiyonların muhtemel neticelerini değerlendirmek,
- 4- Opsiyonları uygun biçimde anlamlandırabilmek adına veri toplamak,
- 5- Toplanan verilerin analizi,

6- Elverişli durumdaki yöntemi seçmek,

7- Gerekli programlamayı gerçekleştirerek kararı faaliyete geçirme,

8- Bulguları analiz etmedir.

Alternatiflerin birey tarafından arzu edilme seviyesi, kararın istikametini tayin eden en mühim etkindir. Steern ve Porter, bir alternatifi birey yönünden arzu edilme seviyesinin seçimde kritik bir etken olarak bulunduğu düşüncesindedirler. Onlara göre bir olguyu gerçekleştirmek adına duyulan gereksinimin boyutu, beklentilerin bir işlevidir. Kişinin bir alternatifte meyletmesi onun seçtiği neticeye ulaşabileceği konusundaki inancının seviyesini ortaya koyar. Genel biçimiyle bireyleri bu alternatifte yönlendiren, o alternatifi ortaya çıkma ihtimalinin en kuvvetli olma durumudur. (Kuzgun, 2003).

Carney ve Wells ve Acıbozlar (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada, çalışılan işle alakalı realist bir karar vermeyi bir bütün şeklinde değerlendirmiş ve bu durumla alakalı yedi madde olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Dülger, 2008).

1. Farkında Olma: Çoğalan tedirginlik duygusu ve değişikliklerle karar vermeye uygun bir biçimde bulunma halidir. Bu duygu, iç veya dış baskılarına sebebiyet verebilir.

2. Kendini Değerlendirme: Kariyerle alakalı kararlar vermede üzerinde durulması gereken, bireyin kendisini anlamlandırmasının mühim bir ölçüt olduğudur. Bu ölçüt, ilgi, beceri, normlar ve arzuları kapsar.

3. Araştırma: Bilinçli biçimde karar verme süreci, kesinlikle doğru, kapsamlı ve karar verilecek alanla alakalı birikimi zorunlu kılar. Bu birikimler; iş yaşamına dönük tecrübe ve daha öncesinde mevcut durumdaki kendini kavramaya hedefli bilgilerin bütünüyle de alakalıdır.

4. Bütünleştirme: Kişinin bireysel kıstasları ve mesleki kıstaslar arasında bulunan uyumun değerlendirilmesi, gereksinim ve isteklerin giderileceği işlerde bulunma imkanlarını çoğaltmak adına destekte bulunulması durumudur. Arzu ettiği şeyle kazanılacağı arasında çeşitli karşılaştırmalarda bulunulmalıdır.

5. Sorumluluk: Birçok alanda karar verme ve aksiyonda bulunma gereksinimi mevcuttur. Sorumluluğu üstlenme sırası başladığında farkındalık, kazanılmış bir tercih için gerekli birikimlere sahip olunmalı fakat alternatiflerin bütünüyle sağlam birikimlerle erişilemeyeceğinin de farkında olunmalıdır.

6. Uygulama: Programsız bir şekilde davranmak, sorumluluk almak ve karar vermek başarıyı ortaya çıkarmaz. Plan; karar verme konusunda ne, niçin, ne zaman ve nasıl sorularının açıklamalarını barındırır. Nitelikli bir şekilde yapılan plan, olay esnasında ortaya çıkabilecek beklenmedik neticeler ve güçlükleri minimuma çekmeli ve güven temin etmelidir. Lakin planların tüm olasılıkları sorunsuz biçimde değerlendirilmesi basit bir hadise olmaktan uzaktır.

7. Yeniden Değerlendirme: Kararları baştan yorumlamak ve düzeltmelerde bulunmak adına bireye müsaade edilirse arzu edilen neticeleri elde etmek basittir. Bu durum, alınan kararların kesinlikle istenmeyen bir şekilde bulunduğu manasında değildir. Fakat daha çoğunu öğrenmek veya değişik kararların verilmesi halinde uyum sağlayabilmek adına mühimdir.

Karar verme hareketli bir olgudur ve kişi burada aktif durumdadır. Bireyler sürekli değişik ehemmiyet seviyelerinde kararlar veriler. Bu nedenle karar verme kompleks biçimde algılanmayabilir. Birey karar verme gereksinimini fark ettiğinde karar verme olgusu ortaya çıkmaya başlar. Daha sonra bir hedef seçerek buna dönük seçenekleri araştırır (Tatlıhoğlu, 2010). İnsanlar karar vermede, kompleks bir literatür taraması gerçekleştirmekte, etrafından dönüt sağlamakta, kimi bilgileri derinlemesine tetkik etmekte, kimilerini de kendinden ayrı tutmakta, ileriye dönük programlamalar ortaya koymaktadır. Farklı bir deyişle, karar verme olgusunun bütün bölümlerinde muhtemel yardımcı kararların verildiği ve belirli sırası bulunan bir dizi işlem mevcuttur (Satman, 2005). Bu açıklamalar çerçevesinde karar verme, seçeneklerden en isabetli değerlendirmeyi gerçekleştirerek neticeye ulaşma sürecidir.

Marco, Hartung, Nevman ve Parr'a (2003) göre karar verme aşamasında bulunan kişi, ruhsal yapısına dönük ihtiyaçlarını ve toplumsal beklentileri gidermeye çalışmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek adına da kişinin bireysel ve toplumsal literatürleri tesirli ve yararlı bir biçimde değerlendirmesi çok önemlidir. Bu da demek oluyor ki karar merciinin, karar verme seçeneklerini yorumlamada yararlanacağı kaynakların özünü, normların meydana getirdiği söylenebilir. Normlar, nesne, durum

ve fikirlerin; o toplum, grup ve kişi gözünden ifade ettiği kıymeti anlatır. Bu doğrultuda normlar, karar sürecinde bireyi yönlendirici ve bağlayıcı tesirde bulunurlar (Bursalıoğlu, 2002).

2.3.2.2.Ergenlerde Karar Verme

İçerisinde bulunulan dönemin gelişimsel nitelikleriyle alakalı fazlaca araştırma yapılmasına karşın yaş haddiyle alakalı değişik fikirler mevcuttur. BM Örgütü'nün ifadesiyle genç; 15-25 yaşlarında, eğitim hayatına devam eden, yaşamını devam ettirmek üzere bir işte çalışmayan ve farklı bir evi olmayan bireydir (Yörükoğlu, 1998). Dünya Sağlık Örgütü de 10-19 yaşlarını ergenlik dönemi biçiminde ifade etmektedir (http://www.who.int/topics/adolescent_health/en).

Eldeleklioğlu'na (1998) göre ergenlik dönemi, ileri yaşlara intikalini bilişsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişimdeki hızlı farklılaşmalarla ortaya çıktığı çok kıymetli bir evredir. Bu evrede, bireylerin hayat biçimindeki değişik alternatifleri fark ettikleri, sosyal ve kişisel kimlik arayışında oldukları gözlemlenmektedir. Bunun yanında ilerideki hayatıyla alakalı daha evvelden ortaya konmamış kararlar vermek zorunda olduğu çaba ve farklılaşma dönemidir. Ergenlik döneminde kararlar kişinin fizyolojik durumunda, psikolojik uyumunda, işi ve toplumdaki benimsenişinde hayatı süresince etkilidir. Bu evrede kararlar, ileride istenilen hayat şartlarının meydana gelmesini gerçekleştirebilirken, bu şartları kısıtlı bir biçime de büründürebilir.

Mann (1989), ergenlik döneminde karar verme ehliyetiyle alakalı anlamlı farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir. Bahsedilen farklılıklar; karar vermede bilişsel süreçleri devreye sokma, elde edilebilir amaçları göz önünde bulundurma, mevcut birikimleri akla uygun biçimde kontrol edebilme, kararların muhtemel neticelerini kestirebilme ve kararlara sağdik olma türünden ehliyetlerdir (Güçray, 2001).

Doğru ve kritik kararlar verebilme güçlü bir birey olmanın öncüllerindedir. Ergenlik döneminde, gün geçtikçe çoğalan bağımsızlık gereksinimi, bilişsel ve psikolojik gelişmenin ortaya çıkması, karar verme alanında daha fazla arzu ve potansiyeli ortaya çıkarmaktadır. Karar vermenin bireyin bulunduğu yaşla ilintili oluşu; bireyin yaşının artmasıyla sorunları çözebileceği düşünülen daha çok seçenek

ortaya koyabilmelerinden, olayları soyut düşünme yardımıyla da yorumlayabilme yeterliliklerinin de artmasından kaynaklanmaktadır (Tatliloğlu, 2010).

Ergenlik dönemi, ailede alınan kararlara desteğin fazla yaşandığı bir evredir. Anne babanın bireye yaklaşımı, pozitif etkileşim ve anne babanın kararlarında değişikliğe olanak sağlayan imkanlara dikkat edilmesi, ergenlik dönemindeki bireyleri ciddi manada istekli bir hale getirmektedir. Bununla beraber, bu evrede, ergenlik dönemindeki bireyler, ailelerinin çalışma alışkanlıkları, akranlar, boş zaman aktiviteleri gibi alanlarda karar verme mercilerini değerlendirmektedir ki bu da kimi zaman ergenlik dönemindeki bireyle aile arasında gerginliği ortaya çıkartabilir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin karar verme konusundaki bilişsel süreçlerde denetim altında bulundurulma gereksinimi hissettikleri düşünülür. Genel olarak yaşamları ile alakalı kritik kararlara varmak adına istenilen ölçüde arkalarında durulmaz. Karar verebilmek adına mesuliyet üstlenmesinin istendiği, bağımsızlık verildiği anlarda, ergenlik dönemindeki bireyler, cüzi destekle bu duruma daha evvelden hazır hale gelebilirler. Karar vermeye alakalı maharetlerin ergenlik döneminde kazandırılabilceği ve karar verme tutumunun öğretilabileceği tahmin edilmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek adına ebeveynlerle birlikte birey okulda sorumluluk almalıdır. Çünkü etkili bir biçimde karara varamama durumu nedeniyle ergenler ilerideki hayatlarına tesir edebilecek yanlış kararlar verebilmektedir.

Havinghurst (1972), ergenlik döneminde bir yandan kişilerin gereksinimlerine diğer yandan da sosyal beklentilere dikkat çeken bir hayat hedefi tanımlamasından yararlanmıştır. Çoğu zaman ergenlik dönemi; eğitim, kabiliyet ve ilgilerin netleştirilmesi konularının üzerinde durarak, ergenlik dönemindeki bireye ilerideki hayatında ne arzuladığı, neleri gerçekleştirebildiği hakkında karara varabilmesi adına süre tanımaktadır. (Akt: Şeyhun, 2000).

Öztürk (2011) karar vermeyi ergenlik dönemindeki bireyler için; sosyal ve kültürel etkiler, bilişsel beceri, psikolojik ve sosyal gelişim şeklinde üç basamaklı bir biçimde incelemiştir. Ergenin karara varabilmesinde önemli konumdaki bilişsel etmen, Piaget'in ifade ettiği somut ve soyut işlemler dönemiyle alakalıdır. Piaget, sekiz ya da on yaş civarındaki bir bireyin somut işlemler evresi ile ergenlik döneminin kognitif(bilişsel) bir niteliği konumundaki soyut işlemler dönemini farklı tutmaktadır. Farklı tutma özünde de üç türdür: Somut düşünceye karşı soyut düşünme, şimdiye

karşı gelecek eğilimi ve yalnızca bir kısım alternatiflere dikkat çekilmesine rağmen bütün alternatiflerin üzerinde durulması. Ergenler, bu nitelikleri barındırmalarıyla birlikte çocuklardan ayrılmaktadırlar.

Aile, bireyin kararlara müdahil olmasında tesiri bulunan temel etmenlerdendir. Aile, karar vermede değerli bir tecrübe mekanizması olarak görülmektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Bu tecrübeleri edinen ergen, başka aile fertlerinin birtakım kararlar verirken göz önünde bulundurduğu etmenleri gözlemlemekte, başka aile fertlerin verdiği kararların tesirlerini tecrübe etmekte, kararları etkilemek adına ne şekilde etkileşimde bulunulacağını kavramakta ve gelişim dönemine uygun tercihlerde bulunmak adına cesaret sahibi olmaktadır.

Birey ergenlik dönemine giderken, yaşlılarıyla münasebetler her geçen gün çoğalmakta, arkadaş çevresinin tasdik ve onaylaması ciddi bir önem arz etmektedir. Bu evrede artan ait olma, kabul edilme, bağlanma şeklindeki toplumsal ihtiyaçlar, bireyin arkadaş çevresinin tesirine kapılmasına sebebiyet verebilir. Arkadaş çevresi, kişilere onların daha önce kullanmadığı kişilik konseptleri oluştururken, bireylere duygusal bir güvence ve ait olma hissi verir. Ayrıca arkadaş çevresi, topluluğa uyum sağlaması ve bağımsızlıktan fedakârlık yapması şeklinde kişide baskı da oluşturmaktadır. Arkadaş çevresi, ergenlik dönemindeki bireylerin ebeveynlerden farklı bir kimlik hissiyatı ortaya koymasına kılavuz olarak, bireylerin psikolojik gelişiminde kritik bir noktada durmaktadır (Coleman, 1980).

Akran çevresi, bireysel tarz ve huylarda kuvvetli bir tesirde bulunurken birçok ailede anne baba, toplumsal normlar ve kariyer tercihi, okuldan uzaklaşma tarzında ileriye dönük tesirde bulunacak hükümler, ergende akran çevresinden daha çok tesirde bulunmaktadır. Neticede akranların sağlıklı karar vermeyi önleyebilen kritik bir etmen konumunda bulunduğu tespit edilmektedir (Kaçar, 2008).

Akran çevresi, ergenlik dönemindeki bireylerin kararlarını izleyecek ve denetleyecek ebeveynlerin bulunmadığı bir ortamda, elde ettikleri karar verme becerilerini kontrol etmelerine imkân verir. Soyut düşünme ve kompleks fikir yürütme kabiliyetleri arttıkça, ergenlik dönemindeki bireyler karar verme becerilerini akranlarıyla beraber tecrübe edecekleri imkanlar kollarlar.

Lerner ve Spainer (1980) aileyi, sosyal çevrede bulunan normların bireylere aktarılmasında önemli bir görev üstlenen kurum şeklinde ifade eder. Ergenlik dönemindeki bireyin ailesiyle alakalı fikir sahibi olmak, ergenlik dönemindeki bireylerin karar verme şeklini kavrayabilmek adına kritiktir. Birçok araştırmada hem toplumsal hem ekonomik seviye, ebeveynlerin akademik seviyesi, ebeveynin bireyi büyütürken üstlendiği davranış gibi aile vasıflarının değeri incelenmiş ve neticede ergenlik dönemindeki bireyin karar vermesinde bu farkların önemli sorumluluklar üstlendiği tespit edilmiştir (Akt: Peker, Kartol ve Demir, 2015).

Waters ve Stinnett (1971), anne baba yetkisinin kalabalık ailelerde yoğun bir biçimde bulunduğunu gözlemlemiştir. Çekirdek ailelerde ergenlik dönemindeki bireyler adına kararlara daha çok müdahil olabileme olanağı mevcuttur. Çekirdek ailelerdeki anne baba, bireylerle daha çok bir arada olabilmekte, maddi bakımdan çocuklara daha çok katkı sağlayabilmektedir. Yani çekirdek ailelerdeki bireylerin, ailenin aldığı kararlara müdahil olma olanaklarının daha çok bulunacağı, bu sayede karar vermede daha yetkin kişiler olabilecekleri ifade edilebilir (Akt: Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2011).

2.3.3.Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

Karar süreci, bireysel, sosyal ve fiziksel bakımdan pek çok etmen yoluyla değişkenlik gösterebilmektedir. Karar verirken en önemli sorumluluk üstlenen faktörler; duygu, algı ve iradedir (Özcan, 1999). Opsiyonların gözden geçirilmesinde aktif olan heyecanlar duygu ile alakalıdır. Algı, değerlendirme ve kavramlaştırma şeklinde, karar evresinin genellikle zihinsel taraflarına tesir eder. İrade de kararları belirginleştiren bir denetim faktörüdür. Karara varacak kişinin, karar vermeden kararın neticeleri ile alakalı negatif fikirlerinin ve peşin hükümlerinin bulunması, gerginlik seviyesinin normalden daha fazla çıkması, karar sürecine tesir edecek başka bireysel etmenlerdir.

Kişinin becerileri ve ilgileri, normları, beklentileri karara varmada kritik bir önem taşır. Karara varılacak alan ya da olayla, kişinin ifade edilen özelliklerinin çakışması veya kararın arkasında duran bir nitelikte bulunmaması sürecin güçleşmesine sebebiyet vermektedir. Kişinin beceri, ilgi ve normlarının billurlaşmamasının da karar verme sürecinde etkisi mevcuttur. Billurlaşma; kişinin

şahsiyetinin ortaya çıkması ve oturması, kendi içinde belirsiz olmasıyla ilgilidir ve bu durum da yaşla beraber biçimlenmektedir (Eldeleklioğlu, 1996).

Kişi karar verirken, problemin olduğunu algılayıp, problemi ortadan kaldırabilmek adına alternatifleri göz önünde bulundursa ve kendi bilgi, fikir ve gereksinimlerine müracaat etse de özgür bir şekilde karar verme çok muhtemel değildir. Zira toplumca münasip kabul edilen normlar ve tayin edilen kimi ölçütlere gerekli ehemmiyet verilmemektedir. Kişiler başka literatürlere gereksinim hissetmektedir. Şayet bu hal bireyde bulunmasaydı, karar verme davranışı bakımından farklı kültürel ayrımların fark edilmemesi beklenirdi. Etrafımızda olan kişilerin konuyu ele alış şekli bireyin vereceği hükmü manipüle edebilir. Ayrıca akranlarla yakın hedeflerin belirlenmesi veya yakın evrelerde bulunulması, karar sürecinin biçimlenmesine tesir edebilmektedir (Dülger, 2008).

Zaman faktörü de alınan kararlara tesir eden etmenlerdedir. Nitelikli kararlara varılabilmesi, lazım olan malumatın elde edilebilmesi adına gerekli sürenin verilmesi, karar verme sürecinin pozitif devam etmesine katkı sağlayacağı gibi, sabredememek ve gerekli planlamanın oluşturulamaması da süreci negatif yönlendirecektir. Kararından dolayı ortaya konan fiziksel koşullar karara varmada önemlidir. Bu koşullardan en kritiklerinin; alternatiflerin fazlaca ve yakın biçimde bulunması, karar sürecinin maddi yükünün fazla veya az oluşu olduğu düşünülebilir.

Karar veren bireyler kimi etmenlerden etkilenmektedirler. Bu etmenler de yöneticilerde sıkı bir baskı durumunun ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Karar verme sorumluluğunu elinde bulunduran yöneticilerin aksiyonu uygulamaya koyarken etraftan ve toplumun normlarından etkilenmesi gayet doğal görülmektedir. Kararlara varılırken bir birey yetkili konumunda düşünülse de fazlaca etmenin tesirinde kararlar verilmektedir (Güçray, 2009).

Kişiler ve topluluklar; karar verme aksiyonu, bireylerin anlamlandırma, kavrama, motivasyon tarzında ruhsal vasıfları ve bireylerle birlikte diyaloglar, etkileşimler ve toplulukta olmalarından doğan vasıflardan etkilenmektedir. Kişilerin psikolojik, bilişsel ve ahlaki niteliklerinin karar alma evresinde tesirleri mevcuttur. Örnek göstermek gerekirse; basit bir şekilde kavrayan, pratik akla sahip, bilişsel bakımdan karmaşık bir konsepti bulunan, bilgisi çok kişilerin daha çabuk ve kaliteli karar verebilmesiyle birlikte, tam zıttı hallerde de daha düşük vasıflı ve geç kararlar

verilmesi, karar verme evresine tesirde bulunmaktadır. Karar verme evresinin girişini ve sonlandırılmasını sağlayan kişiler olduğu düşünüldüğünde, karar evresine tesir eden en kritik husus, kontrolün bireyde bulunmasıdır (İlmez, 2010).

2.3.4.Karar Verme ile İlgili Araştırmalar

Arslan'ın (2013) gerçekleştirdiği araştırmada, üniversitede öğrenim gören bireylerin karar verme tarzları özsaygı ve çekingenlik bakımından araştırılmış ve çekingenlikle karara varmada benlik saygısı ve konsantre karar verme arasında olumsuz bir ilişki gözlemlenmiştir. Çekingen karar verme alt boyutunda da özsaygısı arttığında, çekingen karar verme tutumu azalırken özsaygısı fazla olan bireylerde çekingen karar verme hallerinde azalma tespit edilmiştir. Bireylerin çekingenlik seviyesi azaldıkça çekingen, erteleyci ve panik karar verme seviyelerinin de azaldığı gözlemlenmiştir.

Kesici (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, üniversitede öğrenim gören bireylerin psikolojik gereksinimleri ve farklı kişilik vasıflarının bireylerin karar verme stratejilerindeki tesirini araştırılmıştır. Bireylerin başatlık, bağımsızlık, suçlama, sebat ve uyarlık türündeki psikolojik gereksinimleri, akılcı karar verme stratejisine tesirde bulunmaktadır. Bireylerin kendini kabahatli görme, uyarlık, başatlık, sebat ve bağımsızlık psikolojik gereksinimleri akılcı karar verme stratejisini etkilemektedir. Son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bağımsız karar verme stratejileri birinci sınıfta öğrenim gören bireylerden yüksek durumdadır.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin genellikle başvurdukları karar verme stratejilerinin ifade edilmesi; sınıf seviyesi, cinsiyet türü, ebeveynlerin akademik seviyeleri ve özsaygıyla karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi hedefiyle yapılan çalışmada; I. sınıftaki bireylerin kararsızlık stratejisi puanları IV. sınıftaki bireylerden fazla çıkmıştır. Ayrıca bireylerin akılcı ve kararsızlık stratejisi puanlarının ebeveynlerinin akademik seviyeleri göz önünde bulundurularak değişiklik gösterdiği fark edilmiştir. Yapılan inceleme doğrultusunda tespit edilen bir başka sonuç da; özsaygısı fazla bulunan bireylere nazaran kararsızlık stratejisi puanlarının fazla bulunduğu ve özsaygı seviyesi fazla bulunan bireylerin akılcı karar verme stratejisi puanlarının özsaygısı düşük bulunan bireylere nazaran fazla bulunduğu görülmüştür (Tiryaki, 1997).

Izgar'ın (2003) araştırmasında yüksek lisans mezunu konumundaki yöneticilerin mantıklı karar verme stratejisi puanlarının, yüksek lisans mezunu konumunda bulunmayanlardan anlamlı biçimde fazla durumda olduğunu tespit etmiştir.

Bilgin (1995), gerçekleştirilen grupla psikolojik danışmanın ve grup rehberliğinin ortaöğretimde bulunan bireylerin ebeveynlerinden ayrı biçimde mesleki karar vermeye tesirini incelemiştir. Araştırma neticesinde, kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve mesleki karar verme programının bireylerin mesleki olgunluk seviyelerini yukarılara taşıdığını ifade etmiştir.

Ersever (1996) de karar verme becerileri kazandırma programında bulunmanın ve etkileşim grubu tecrübesinin, üniversitede öğrenim göre bireylerin karar verme stillerindeki sonuçlarını incelemiştir. Mantıklı karar verme alt ölçeğinden elde edilen bulgularda kontrol grubunun puanlarının deney grubundan fazla bulunduğu ifade edilmektedir. Netice itibarıyla; karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu tecrübesinin bireylerin karar verme yeterliliklerini pozitif manada etkiledikleri ifade edilmiştir.

Eldeleklioğlu'nun (1998) gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveyn davranışlarıyla karar verme stratejileri arasında bağlantı olduğu değerlendirilmiştir. İnceleme neticesinde sahip olunan sonuçlara göre, demokratik ebeveyn davranışıyla akılcı ve özerk bir biçimde karar verme arasında pozitif bağlantı, karar verememe arasında negatif bağlantı gözlemlenmiştir. Bununla beraber koruyucu ve baskıcı ebeveyn tutumlarıyla akılcı karar verme arasında negatif bir bağlantı bulunduğu gözlemlenmiştir.

Karar verme tutumuyla alakalı farklı şartlar için ölçekler ortaya konmuştur. Bu şartlardan karar vermede benlik saygısı ve karar verme tarzlarını seçmek niyetiyle (Çolakkadioğlu, 2003), karar stratejilerini seçmek hedefiyle (Kuzgun, 1993), karar vermede gerginlik seviyelerini tespit etmek hedefiyle (Güçray, 1998), karar verme tepki tarzları, karar vermede benlik saygısı ve rutin hayatlarındaki sorunları ortadan kaldırmaya yönelik karar verme yeterliliklerini değerlendirmek hedefiyle (Karakaş, 1999), kariyer karar vermeyle alakalı biçimde ölçekler oluşturulduğu gözlemlenmektedir.

Karar verme tutumuyla alakalı durumdaki bireysel ve sosyal özelliklerle alakalı farklı değişkenler de incelenmiştir. Bu çalışmalarda, Tiryaki (1997), özsaygısı az düzeydeki bireylerin fazla durumdaki bireylere göre daha çok kararsızlık stratejilerine başvurduklarını, özsaygı seviyesi fazla olan bireylerin de akılcı karar verme tekniğine başvurduklarını ifade etmektedir.

Bednar ve Fisher (2003) ergenlik dönemindeki bireylerin karar verme tutumu ve anne babalık tarzı arasındaki bağlantıyı araştırmak için gerçekleştirdikleri bir çalışmada, anne babanın tarzı her ne şekilde olursa olsun ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal temelli tercihlerde akranlarına müracaat ettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki ve bilgiye yönelik kararlar için anne babalarını emsal görüp görmemelerinin daha çok anne babalık tarzıyla alakalı olduğu saptanmıştır. İnceleme neticesinde anne babasını ihmal edici biçimde yorumlayan bireylerin ahlaki ve bilgiye dönük kararlar için akranlarına ailelerinden daha çok müracaat ettikleri gözlemlenmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda akılcı karar verme stratejisini, karar verirken normalin üstü okul başarısı bulunan bireylerin, normal ve normalin altı okul başarısı bulunan bireylerden daha fazla tercih ettikleri ifade edilmiştir (Güneş, 2014). Ayrıca Erdem'in (1997) gerçekleştirdiği araştırmada, okul başarısı az durumdaki bireylerin okul başarısı fazla bulunan bireylerden daha çok duygusal ve aceleci karar verme tutumu sergilediklerini belirtmiştir.

Brown ve Mann (1990) gerçekleştirdikleri çalışmada, benlik saygısı fazla düzeydeki kişilerin karara varma hadisesinde daha donanımlı bulduklarını, bunun yanında karara varırken daha planlı ve ince düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özsaygısı düşük olan kişilerin planlı ve akıllı bir biçimde anlamlandırmada bulunup, karara varmasını önlediğinin, bununla beraber özsaygısı fazla düzeydeki kişilerin de karara varırken daha düşük seviyede güçlüklerle karşılaştıklarını ve daha düşük seviyede gerginliği tecrübe ettiklerini bulgulamıştır (Güçray, 2009).

Baron, (2000) gerçekleştirdiği araştırmada, yaş arttıkça karar verme kabiliyetinde de yükseliş gözlemlendiğini ve kararların daha bağlayıcı durumda bulunduğunu ifade etmiştir. Alver'in (2003) gerçekleştirdiği araştırmada da kişilerin karar verme şekillerinin buldukları yaş dönemleri doğrultusunda değişmediğini bulgulamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, Sınav Kaygısının Yordanmasının Psikolojik Dayanıklılık ve Karar Verme Becerileri Açısından incelenmesidir. Bu sebeple bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kişilerin, grupların ya da fiziksel ortamların belli başlı özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaç edinen çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Bu model değişkenler arasındaki farklılaşmaları, değişimleri, ilişkileri ve bunların derecesini ortaya koyan bir araştırma modelidir. Bu farklılaşmalar ve ilişkiler t testi, varyans analizi, regresyon ve korelasyonel yöntemler ile belirlenebilir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Şırnak ili Uludere İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi Ortaokullarda öğrenimine devam etmekte olan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada altı ortaokul random (seçkisiz) seçilmiş ve bu okullardan araştırmaya gönüllü olarak katılan 331 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Örneklemde, araştırma tekniklerine göre; %10'un evreni temsil edebildiği göz önüne alınmıştır. Ölçekler 331 öğrenciye uygulanmıştır.

Uludere İlçesinde 09/06/2017 tarihi itibarıyla öğrenim gören 1883 adet 7 ve 8. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma için Şırnak Valiliğinden izin alınmıştır (Ek-1).

Araştırmada 170 erkek 161 kız öğrenci olmak üzere toplam 331 öğrenci örneklemine oluşturmaktadır.

Bu araştırmada Uludere Milli Eğitim Müdürlüğü'nden istenen Uludere geneli 7 ve 8. sınıf öğrenci mevcutları ile ölçeklerin uygulandığı bireyler göz önünde

bulundurulduğunda evreninin %18'ine ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğü arttığı için örneklemin evreni temsil etme gücü de artmıştır.

Tablo 3.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	(Yüzdelerik)
Kız	161	48.6
Erkek	170	51.4
Toplam	331	100

Tablo 3.2.1'de görüldüğü gibi 170 erkek, 161 kız öğrenci olmak üzere toplam 331 Öğrenci araştırmanın Örneklemine oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.2. Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımları

Sınıf	N	(Yüzdelerik)
7	181	54,7
8	150	45.3
Toplam	331	100

Tablo 3.2.2'de görüldüğü gibi çalışmaya 181 tane 7. sınıf öğrencisi ve 150 tanede 8. sınıf öğrencisi katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği

Bados ve Sanz'ın (2005) geliştirdiği Friedben Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını Akın (2013) gerçekleştirmiştir. Ortaokuldaki öğrencilerin sınav uygulamalarına dönük algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmada veri toplama aracı olarak sınav kaygısı ile ilgili bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı ve öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. 23 maddeden ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt ölçekler öğrencilerin beklenti ve algılarını belirlemeye dönük bir biçimdedir. Alt ölçeklerden küçük düşme 8 maddeden, gerginlik 6 maddeden ve bilişsel tıkanıklıkta 9 maddeden oluşur. Küçük düşme alt ölçeği için cronbach Alpha değerleri .78, gerginlik ölçeği alt

ölçeği için cronbach Alpha değerleri .81, bilişsel tıkanıklık alt ölçeğinin ise cronbach Alpha değerleri .76, olarak tespit edilmiştir. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik değerleri yüksek bir şekilde tespit edilmiştir. Yapı geçerliği adına uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formundaki gibi üç boyutlu (Küçük düşme, gerginlik, bilişsel tıkanıklık) ve 23 maddeden oluşan modelin iyi bir uyum ortaya koyduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=669,27$, $sd=216$, $RMSEA=.071$, $CFI=.87$, $GFI=.88$, $IFI=.88$, $SRMR=.073$). Friedben Sınav Kaygısı Ölçeğinin 2, 3, 8, 10, 24 numaralı maddeler ters maddedir ve maddeler altılı puanlama ile yapılmıştır. Seçenekler 1'den (Bana kesinlikle uygun değil) 6'ya (Bana kesinlikle uygun) doğru sıralanmaktadır.

Friedben Sınav Kaygısı Ölçeğini kullanmak için gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Friedben Sınav Kaygısı Ölçeğine Ek 3'te yer verilmiştir.

3.3.2.Ergenlerde Karar Verme Ölçeği

Mann, Harmoni ve Power'ın (1989) geliştirdiği ve dünya literatüründe 13-15 yaş dönemindeki ergenlerin karar verme stillerini ortaya koymada tercih edilen bir ölçek olan "ergenlerde karar verme ölçeği" nin (EKVÖ) Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını Çolakkadıoğlu ve Güçray (2007) gerçekleştirmişlerdir. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği iki bölümden ve 5 alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu bölümler Karar Vermede Başa Çıkma Stilleri ve Karar Vermede Öz-saygıdır. Her alt ölçekten alınacak en düşük 0 en yüksek puan ise 18'dir. Bu ölçekte karar vermede öz-saygıyı belirlemeyi hedefleyen altı madde bulunmaktadır. Bu maddeler; 0 (Benim için hiçbir zaman doğru değil), 1 (Benim için bazen doğru), 2 (Benim için sık sık doğru), 3 (Benim için her zaman doğru) biçiminde dört öncülden bir tanesi seçilerek yanıtlanmaktadır. Karar vermede öz-saygı alt ölçeğinden en düşük 0, en yüksek 18 puan alınabilmektedir. Puanın fazla oluşu karar vermede öz-saygının fazlalığını gösterirken, düşük oluşu karar vermede öz-saygının az olduğunu belirtmektedir. Ölçekteki 2, 4 ve 6. Maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .61 olarak tespit edilmiştir. Janis ve Mann'ın (1977) çatışma kuramından yola çıkılarak geliştirilen ölçek, karar vermenin doğal neticesi olan kaygı ile başa çıkma tarzları ve özsaygıyı belirlemeyi hedeflemektedir. İki bölümde yapılan araştırmanın birinci bölümünde 1582, ikinci bölümünde ise 382 ilköğretim ve lise öğrencisinden veri elde edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere göre EKVÖ'nün Cronbach alfa katsayısı, umursamazlık,

panik, ihtiyatlı seçicilik, özsaygı, sorumluluktan kaçma alt ölçekleri için sırasıyla 79, 78, 77, 65 ve 73 test-tekrar-test tutarlığı ise yine aynı sıraya göre 80, 81, 82, 80 ve 86 olarak tespit edilmiştir. EKVÖ ile alakalı gerçekleştirilen istatistiksel analizler EKVÖ'yü ergenlerde karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini ölçmede tercih edilebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı biçiminde ortaya koymuştur.

Ergenlerde Karar Verme Ölçeğini kullanabilmek için alınan izin belgesine Ek 8'da yer verilmiştir. Ergenlerde Karar Verme Ölçeğine Ek 7'de yer verilmiştir.

3.3.3.Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Araştırmada psikoloji dayanıklılığı ölçebilmek adına Bulut, Doğan, Altundağ (2012) tarafından geliştirilen ve 29 maddeden oluşan Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte empati, uyum, akran desteği, aile desteği, mücadele azmi, okul desteği alt boyutlarını mevcuttur. Mücadele azmi, akran desteği ve okul desteği 5 maddeyle, aile desteği 7 maddeyle, uyum 4 maddeyle, empati de 3 maddeyle ölçülmektedir. Güvenirlilik katsayısı ölçeğin tümü için 0.87'dir. Ergenlerde Psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilebilecek puanlar 29 ile 116 arasında değişmektedir. Bana çok uygun tercihine "4" puan, bana hiç uygun değil tercihine ise "1" puan verilmektedir. Ölçekte kullanılan 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 23 ve 26 numaralı sorular da ters kodlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların artması; fazla düzeyde bir psikolojik dayanıklılığa işaret etmektedir (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2013).

Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini kullanabilmek için Yunus Altundağ'ın izin belgesine Ek 6'da yer verilmiştir. Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine Ek 5'de yer verilmiştir. Ayrıca örnekleme alınan öğretmenlerin kişisel bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı kişisel bilgi formu (Anket) geliştirmiş ve uygulanmıştır (Ek-3).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma için ölçekler örneklemdaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılmıştır. Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilerek uygulanmıştır. Sorulara samimi cevaplar verilmesi

özellikle rica edilmiştir. Doldurdukları ölçeklerle ilgili bilgilerin kimseye verilmeyeceği, sadece araştırma sonucu için kullanılacağı belirtilmiştir.

Ölçekler 343 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan öğrenci sayısı 12 olup geri kalan 331 öğrencinin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrenciler tereddüt ettikleri konularda sorular sormuşlar ve bu sorular araştırmacı tarafından bizzat cevaplanmıştır. Araştırma verileri; Nisan-Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrencilere (Kişisel Bilgiler, Friedben Sınav Kaygısı Envanteri, Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Ergenlerde Karar Verme Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Bu ölçekler bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için ayrı ayrı puanlanarak düzenlenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05'den küçükse anlamlıdır, 0.05'den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir.

Normallik varsayımının karşılayıp karşılamadığını belirlemek amaçlı Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olması nedeniyle dağılım normallik varsayımını karşılamıştır. İki den fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değişken arasındaki farkın anlamlılığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık ve Ergenlerde Karar Verme ölçeği puanlarının sınav kaygısını yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Ergenlerde Karar Verme ve Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

ÖLÇEKLER	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sınav Kaygısı	72,74	20,13	23,00	124,00
Ergenlerde Karar Verme	41,71	7,79	21,00	69,00
Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık	93,33	10,89	64,00	113,00

Sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlarda, puanlar yüksekse, sınav kaygısı düzeylerinin de yüksek bir şekilde seyrettiği kabul edilmiştir. Bu ölçekten elde edilen puanlar düşükse, sınav kaygısı düzeylerinin de düşük seyrettiği kabul edilmiştir. Sınav kaygısı ölçeğindeki maksimum puan (124,00) minimum puan (23,00) olarak gerçekleşmiştir. Sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen betimsel istatistiklere göre öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması ($\bar{X}=72,74$) puandır.

Sınav kaygısı ölçeğinden alınacak en düşük puan minimum puan olarak alınmıştır. Bu da sınav kaygısı konusunda problem yaşamayan öğrencilerin (331 Öğrenci içinde) bulunduğunu göstermektedir

Ergenlerde karar verme ölçeği ve ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar yüksekse ergenlerde karar verme becerisinin ve ergenlerde psikolojik dayanıklılık becerisinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Ergenlerde karar verme ölçeği ve ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar düşükse ergenlerde karar verme becerileri ve ergenlerde psikolojik dayanıklılık becerilerinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Ergenlerde karar verme ölçeğinden alınan puan ortalaması ($\bar{X}=41,71$), ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puan ortalaması ($\bar{X}=93,33$) olarak gerçekleşmiştir. Ergenlerde karar verme ölçeğindeki maksimum puan (69,00), ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğindeki maksimum puan (113,00) olarak gerçekleşmiştir. Ergenlerde karar verme ölçeğindeki

minimum puan (21,00), ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğindeki minimum puan (64,00) olarak gerçekleşmiştir. Ergenlerde karar verme ölçeği standart sapması (7,79), ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği standart sapması (10,89) olarak görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeninin Sınav Kaygısı, Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Ergenlerde Karar Verme Ölçek Sonuçlarına Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık	Kız	161	94,60±11,33	329	2,79	.038
	Erkek	170	92,12±10,35			
Ergenlerde Karar Verme	Kız	161	40,34±7,23	329	-3,15	.002
	Erkek	170	43,01±8,10			
Sınav Kaygı	Kız	161	78,01±20,59	329	4,79	.000
	Erkek	170	67,74±18,40			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin görüldüğü gibi öğrencilerin “ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(329)=2.79$, $p<.05$].

Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının “kız” değişkenine göre ortalaması ($\bar{x}=94,60$) “erkek” değişkenine göre ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalamasından ($\bar{x}=92,12$) daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin görüldüğü gibi öğrencilerin “ergenlerde karar verme ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(329)=-3,15$, $p<.05$].

Ergenlerde karar verme ölçeği puanlarının “erkek” değişkenine göre ortalaması ($\bar{x}=40,34$) “kız” değişkenine göre ergenlerde karar verme ölçeği puanları ortalamasından ($\bar{x}=43,01$) daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle “erkek” öğrencilerin karar verme becerilerinin “kız” öğrencilere göre daha fazla seviyede olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin görüldüğü gibi öğrencilerin “sınav kaygısı ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(329)=4,79, p<.05].

Sınav Kaygısı ölçeği puanlarının “kız” değişkenine göre ortalaması (\bar{x} =78,01) “erkek” değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği puanları ortalamasından (\bar{x} =67,74) daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre sınav kaygısı düzeyleri daha yüksektir ve “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre sınav kaygısını daha çok yaşadıkları ifade edilebilir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Küçük Düşme	Kız	161	27,27±10,38	329	2,96*	.003
	Erkek	170	24,22±8,28			
Gerginlik	Kız	161	24,16±7,09	329	7,56**	.000
	Erkek	170	18,65±6,14			
	Erkek	170	24,92±8,71			

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öğrencilerin “küçük düşme alt ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(329)=2.96, p<.05].

Küçük düşme alt ölçeği puanlarının “kız” değişkenine göre ortalaması (\bar{x} =27,27) “erkek” değişkenine göre küçük düşme alt ölçeği puanları ortalamasından (\bar{x} =24,22) daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre küçük düşme düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öğrencilerin “gerginlik alt ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(329)=7.56, p<.05].

Gerginlik alt ölçeği puanlarının “kız” değişkenine göre ortalaması (\bar{x} =24,16) “erkek” değişkenine göre gerginlik alt ölçeği puanları ortalamasından (\bar{x} =18,65) daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre gerginlik düzeyleri daha yüksektir.

Bilişsel tıkanıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyet, sınıf, yaş, anne sağ, baba sağ, anne-baba birlikte ve çalışma odası değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Verilen Karara Saygı	Evet	214	94,34±10,42	Gruplararası	2883,8	2	1441,9	13,02	,000
	Bazen	106	92,91±10,93	Gruplariçi	36307,9	328	110,6		
	Hayır	11	77,81±7,94	Toplam	39191,7	330			
Aile Gelir Düzeyi	Çok İyi	62	94,85±9,15	Gruplararası	1393,4	3	464,4	4,01	,008
	İyi	207	94,06±10,90	Gruplariçi	37798,3	327	115,5		
	Kötü	50	89,92±11,36	Toplam	39191,7	330			
	Çok Kötü	12	86,58±13,01						
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	94,97±10,61	Gruplararası	2731,0	2	1365,5	12,28	,000
	Otoriter	70	89,02±10,46	Gruplariçi	36460,7	328	111,1		
	İlgisiz	14	85,92±9,58	Toplam	39191,7	330			
Günlük Ders Çalışma Saati	2 ve daha fazla	170	92,00±10,64	Gruplararası	813,3	2	406,6	3,47	,032
	3-5 saat	135	95,22±10,57	Gruplariçi	38378,4	328	117,0		
	5'den den daha fazla	26	92,26±13,03	Toplam	39191,7	330			
Geçme Notu	45-69	121	89,33±9,70	Gruplararası	4232,2	2	2116,1	19,85	,000
	70-84	142	94,00±10,69	Gruplariçi	34959,5	328	106,5		
	85-100	68	99,05±10,60	Toplam	39191,7	330			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi “ergenlerde psikolojik dayanıklılık” ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=13.02$, $p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabı veren öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=94.34$), “bazen” cevabı veren öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=92.91$), “hayır” cevabı veren öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=77.81$) olarak görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi yapılmış, “evet” cevabı veren öğrencilerin, “hayır” cevabı veren öğrencilere göre ve “bazen” cevabı veren öğrencilerin, “hayır” cevabı veren öğrencilere göre psikolojik dayanıklılık puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları öğrencilerin ailesinin gelir düzeyinin değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=4,01$, $p<.05$].

Ailesinin gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=94,85$), ailesinin gelir düzeyi “iyi” olan öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=94,06$), ailesinin gelir düzeyi “kötü” olan öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=89,92$), ailesinin gelir düzeyi “çok kötü” olan ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=86,58$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen hiçbir fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=12,28, p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=94.97$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=89.02$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=85.92$) olarak görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi yapılmış, “demokratik” tutum sergilenen bireylerin, “ilgisiz” tutum sergilenen bireylere göre ve “otoriter” tutum gösterilen bireylerin, “ilgisiz” tutum gösterilen bireylere göre psikolojik dayanıklılık puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=3,47, p<.05$].

Günlük ders çalışma saati “2 saat ve daha az” grupta olan öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanı ($\bar{x}=92.00$), günlük ders çalışma saati “3-5 saat” arasında olan öğrencilerin ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanı ($\bar{x}=95.22$) ve günlük ders çalışma saati ise “5 saatten daha fazla” olan ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği puanı ($\bar{x}=92.26$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi yapılmış,

sadece günlük “3-5 saat” ders çalışan bireylerin puanlarının, “2 ve daha az” saat ders çalışan bireylerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği puanları geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=19,85$, $p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=89.33$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=94.00$) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=99.05$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen tüm farklar anlamlı bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar ailenin gelir düzeyi, verilen kararlara saygı, anne-baba tutum, günlük ders çalışma saati ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, kardeş sayısı ve bağımsız karar verebilme değişkenlerine göre psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Aile Desteği Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Ailenin Gelir Düzeyi	Çok İyi	62	25,16±2,49	Gruplararası	260,8	3	86,9	7,35	,000
	İyi	207	23,68±3,55	Gruplariçi	3863,3	327	11,1		
	Kötü	50	23,08±3,65	Toplam	4124,1	330			
	Çok Kötü	12	20,66±4,49						
Verilen Karara Saygı	Evet	214	24,56±2,92	Gruplararası	682,6	2	341,3	32,53	,000
	Bazen	106	22,81±3,65	Gruplariçi	3441,4	328	10,4		
	Hayır	11	17,36±4,65	Toplam	4124,1	330			
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	24,54±3,00	Gruplararası	620,1	2	310,9	29,02	,000
	Otoriter	70	21,71±3,73	Gruplariçi	3509,9	328	10,6		
	İlgisiz	14	20,21±4,94	Toplam	4124,1	330			
Günlük Ders Çalışma Saati	2 ve daha az	170	23,36±3,73	Gruplararası	78,5	2	39,2	3,18	,043
	3-5 saat	135	24,34±3,18	Gruplariçi	4045,5	328	12,3		
	5 ve daha fazla	26	23,30±3,60	Toplam	4124,1	330			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “aile desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin ailesinin gelir düzeyinin değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=7,35$, $p<.05$].

Ailesinin gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=25,16$), ailesinin gelir düzeyi “iyi” olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=23.68$), ailesinin gelir düzeyi “kötü” olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=23.08$), ailesinin gelir düzeyi “çok kötü” olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=20,66$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Scheffe Testi yapılmış, ailesinin gelir düzeyini “çok iyi” algılayan, “iyi” algılayan ve “çok kötü” algılayan öğrencilerin aile desteği alt ölçek puanları aile gelir durumunu “kötü” olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “aile desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 32,53$, $p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabı veren öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=24.56$), “bazen” cevabı veren öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=22.81$), “hayır” cevabı veren öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=17.36$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen tüm farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “aile desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 29,02$, $p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=24.54$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=21.71$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=20.21$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi yapılmış, “demokratik”

tutumla karşılaşan öğrencileri aile desteği alt ölçek puanları, “otoriter” ve “ilgisiz” tutumla karşılaşan öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olarak görülmektedir.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutlarından olan “aile desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=3,18, p<.05$].

Günlük ders çalışma saati “2 saat ve daha az” grupta olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=23.36$), günlük ders çalışma saati “3-5 saat” arasında olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=24.34$) ve günlük ders çalışma saati ise “5 saatten daha fazla” olan öğrencilerin aile desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=23.30$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen hiçbir fark anlamlı bulunmamıştır.

Aile desteği alt ölçeğinden elde edilen puanlar ailenin gelir düzeyi, verilen kararlara saygı, anne-baba tutum ve günlük ders çalışma saatleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, kardeş sayısı, bağımsız karar verebilme ve geçme notu değişkenlerine göre aile desteği alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Mücadele Azmi Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Verilen Karara Saygı	Evet	214	15,21±3,20	Gruplararası	89,6	2	44,8	4,53	,011
	Bazen	106	15,33±3,01	Gruplariçi	3241,5	328	9,8		
	Hayır	11	12,36±3,13	Toplam	3331,1	330			
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	15,47±3,09	Gruplararası	99,7	2	49,8	5,06	,007
	Otoriter	70	14,24±3,39	Gruplariçi	3231,3	328	9,8		
	İlgisiz	14	14,07±2,49	Toplam	3331,1	330			
Geçme Notu	45-69	121	14,17±2,76	Gruplararası	242,4	2	121,2	12,87	,000
	70-84	142	15,35±3,27	Gruplariçi	3088,7	328	9,4		
	85-100	68	16,48±3,14	Toplam	3331,1	330			

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “mücadele azmi” alt ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların

ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 4,53, p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabı veren öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=15.21$), “bazen” cevabı veren öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=15.33$), “hayır” cevabı veren öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=12.36$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, “evet” cevabı veren öğrencilerin ve “bazen” cevabı veren öğrencilerin mücadele azmi alt ölçek puanlarının, “hayır” cevabı veren öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “mücadele azmi” alt ölçeği puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 5,06, p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=15.47$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=14.24$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=14.07$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi yapılmış, “demokratik” ve “otoriter” tutum sergilenen öğrencilerin mücadele azmi alt ölçek puanlarının, “ilgisiz” tutum sergilenen öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “mücadele azmi” alt ölçeği puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=12,87, p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanı ($\bar{x}=14.17$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanı ($\bar{x}=15.35$) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin mücadele azmi alt ölçeği puanı ($\bar{x}=16.48$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen tüm farklar anlamlı bulunmuştur.

Mücadele azmi alt ölçeğinden elde edilen puanlar verilen kararlara saygı, anne-baba tutum ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız karar verebilme ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre mücadele azmi alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Okul Desteği Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Verilen Karara Saygı	Evet	214	15,53±3,93	Gruplararası	180,2	2	90,1	6,15	,002
	Bazen	106	15,88±3,58	Gruplarıçi	4804,4	328	14,6		
	Hayır	11	11,63±3,95	Toplam	4984,6	330			
Geçme Notu	45-69	121	14,38±3,87	Gruplararası	345,2	2	172,6	12,20	,000
	70-84	142	15,68±3,82	Gruplarıçi	4639,3	328	14,1		
	85-100	68	17,17±3,39	Toplam	4984,6	330			

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “okul desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=6,15, p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabı veren öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=15.53$), “bazen” cevabı veren öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=15.88$), “hayır” cevabı veren öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=11.63$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi yapılmış, “evet” cevabı veren öğrencilerin ve “bazen” cevabı veren öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanlarının, “hayır” cevabı veren öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “okul desteği” alt ölçeği puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=12,20, p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=14.38$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=15.68$)

ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin okul desteği alt ölçeği puanı ($\bar{x}=17.17$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen tüm farklar anlamlı bulunmuştur.

Okul desteği alt ölçeğinden elde edilen puanlar verilen kararlara saygı ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, anne baba tutum ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre okul desteği alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Uyum Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	12,38±2,02	Gruplararası	41,0	2	20,5	4,92	,008
	Otoriter	70	11,67±2,09	Gruplarıçi	1370,0	328	4,1		
	İlgisiz	14	11,21±2,04	Toplam	1411,1	330			
Geçme Notu	45-69	121	11,70±1,89	Gruplararası	60,6	2	30,3	7,36	,001
	70-84	142	12,26±2,03	Gruplarıçi	1350,4	328	4,1		
	85-100	68	12,86±2,23	Toplam	1411,1	330			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “uyum” alt ölçeği puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=4,92$, $p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin uyum alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=12.38$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin uyum alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=11.67$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin uyum alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=11.21$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin “uyum” alt ölçeğinden aldıkları puanların sadece “otoriter” tutum sergilenen öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “uyum” alt ölçeği puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=7,36$, $p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin uyum alt ölçeği puanı ($\bar{x}=11.70$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin uyum alt ölçeği puanı ($\bar{x}=12.26$) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin uyum alt ölçeği puanı ($\bar{x}=12.86$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, karne ortalamaları “85-100” arasında olan öğrencilerin uyum alt ölçeğinden aldıkları puanların sadece “45-69” arasından olan öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Uyum alt ölçeğinden elde edilen puanlar anne-baba tutum ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, verilen karara saygı ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre uyum alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Empati Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal	f	P	
Günlük Ders Çalışma Saati	2 ve daha fazla	170	9,22±1,88	Gruplararası	36,7	2	18,3	5,38	,005
	3-5 saat	135	9,89±1,76	Gruplarıçi	1119,9	328	3,4		
	5'den den daha fazla	26	9,15±2,01	Toplam	1156,7	330			
Geçme Notu	45-69	121	8,88±1,76	Gruplararası	103,2	2	51,6	16,07	,000
	70-84	142	9,57±1,89	Gruplarıçi	1053,4	328	3,2	3,4	
	85-100	68	10,41±1,61	Toplam	1156,7	330			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutlarından olan “empati alt ölçeği” puanları öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=5,38$, $p<.05$].

Günlük ders çalışma saati “2 saat ve daha az” grupta olan öğrencilerin empati alt ölçeği puanı ($\bar{x}=9.22$), günlük ders çalışma saati “3-5 saat” arasında olan öğrencilerin empati alt ölçeği puanı ($\bar{x}=9.89$) ve günlük ders çalışma saati ise “5 saatten daha fazla” olan öğrencilerin “empati alt ölçeği” puanı ($\bar{x}=9.15$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, sadece günlük “3-5 saat” ders çalışan öğrencilerin empati alt ölçeği puanlarının, günlük “2 ve

daha az” saat ders çalışan öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan “empati” alt ölçeği puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=16,07$, $p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin empati alt ölçeği puanı ($\bar{x}=8.88$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin empati alt ölçeği puanı ($\bar{x}=9.57$) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin empati alt ölçeği puanı ($\bar{x}=10.41$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen tüm farklar anlamlı bulunmuştur.

Empati alt ölçeğinden elde edilen puanlar günlük ders çalışma saatleri ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, verilen karara saygı ve anne baba tutum değişkenlerine göre empati alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.10. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Sorumluluktan Kaçma Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	5,19±3,28	Gruplararası	74,1	2	37,0	3,53 ,030
	Otoriter	70	5,68±3,06	Gruplarıçi	3436,5	328	10,4	
	İlgisiz	14	7,42±3,27	Toplam	3510,7	330		
Günlük Ders Çalışma Saati	2 ve Daha az	170	5,85±3,22	Gruplararası	181,4	2	90,7	8,93 ,000
	3-5 saat	135	4,54±3,12	Gruplarıçi	3329,2	328	10,1	
	5’den daha fazla	26	6,73±3,24	Toplam	3510,7	330		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi ergenlerde karar verme ölçeği alt boyutlarından olan “sorumluluktan kaçma” alt ölçeği puanları öğrencilerin “anne-baba tutumları” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 3,53$, $p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=5,19$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin “sorumluluktan kaçma alt ölçeği” puanları ortalaması ($\bar{x}=5,68$), “ilgisiz” tutum

gösterilen öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=7,42$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, sadece “ilgisiz” tutum sergilenen öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanlarının, “demokratik” tutum sergilenen öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi ergenlerde karar verme ölçeğinin alt boyutlarından olan “sorumluluktan kaçma” alt ölçeği puanları öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=8,93$, $p<.05$].

Günlük ders çalışma saati “2 saat ve daha az” grupta olan öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanı ($\bar{x}=5,08$), günlük ders çalışma saati “3-5 saat arasında” olan öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanı ($\bar{x}=4,08$) ve günlük ders çalışma saati ise “5 saatten daha fazla” olan öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanı ($\bar{x}=5,80$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, sadece günlük “2 ve daha az” saat ders çalışan öğrencilerin sorumluluktan kaçma alt ölçeği puanlarının, günlük “3-5 saat arası” ders çalışan öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Sorumluluktan kaçma alt ölçeğinden elde edilen puanlar anne-baba tutumları ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız karar verebilme, verilen kararlara saygı ve geçme notu değişkenlerine göre sorumluluktan kaçma alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.11. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Umursamazlık Alt Ölçek Puanlarının Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Günlük Ders Çalışma Saati	2 ve Daha az	170	5,08±2,97	Gruplararası	106,7	2	53,3	6,03	,003
	3-5 saat	135	4,08±2,82	Gruplarıçi	2903,8	328	8,8		
	5’den daha fazla	26	5,80±3,65	Toplam	3010,6	330			

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi ergenlerde karar verme ölçeğinin alt boyutlarından olan “umursamazlık” alt ölçeği puanları öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=6,03$, $p<.05$].

Günlük ders çalışma saati “2 saat ve daha az” grupta olan öğrencilerin umursamazlık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=5,85$), günlük ders çalışma saati “3-5 saat” arasında olan öğrencilerin umursamazlık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=4,54$) ve günlük ders çalışma saati ise “5 saatten daha fazla” olan öğrencilerin umursamazlık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=6,73$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, günlük “2 ve daha az saat” ve “3-5 arası saat” ders çalışan öğrencilerin umursamazlık alt ölçeği puanlarının, “5 saatten daha fazla” ders çalışan öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Umursamazlık alt ölçeğinden elde edilen puanlar günlük ders çalışma saati değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişken haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız karar verebilme, verilen kararlara saygı, anne baba tutum ve geçme notu değişkenlerine göre umursamazlık alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.12. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Karar Vermede Öz Saygı Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Demokratik	247	12,15±2,95	Gruplararası	101,2	2	50,6	5,88	,003
Anne-Baba Tutum	Otoriter	70	11,38±2,98	Gruplariçi	2823,5	328	8,6	
	İlgisiz	14	9,71±2,01	Toplam	2924,8	330		

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi ergenlerde karar verme ölçeği alt boyutlarından olan “karar vermede öz saygı alt ölçeği” puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 5,88$, $p<.05$].

Ailesi tarafından “demokratik tutum gösterilen öğrencilerin karar vermede öz saygı alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=12.15$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin karar vermede öz saygı alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=11.38$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin karar vermede öz saygı alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=9.71$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe

testi ile yapılmış, sadece “demokratik tutum gösterilen öğrencilerin “karar vermede öz saygı alt ölçeği” puanlarının, “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen puanlar anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişken haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız karar verebilme, verilen kararlara saygı, günlük ders çalışma saati ve geçme notu değişkenlerine göre karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.13. Sınav Kaygısı Ölçeği Gerginlik Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Bağımsız Karar Verebilme	Evet	19	21,57±8,36	Gruplararası	693,5	2	346,7	7,00	,001
	Bazen	164	19,90±6,96	Gruplariçi	16250,5	328	46,5		
	Hayır	148	22,89±6,93	Toplam	16944,1	330			
Geçme Notu	45-69	121	19,99±6,05	Gruplararası	354,7	2	177,3	3,50	,031
	70-84	142	21,97±7,43	Gruplariçi	16589,3	328	50,5		
	85-100	68	22,41±8,10	Toplam	16944,1	330			

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından olan “gerginlik” alt ölçeği puanları öğrencilerin bağımsız karar verebilme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=7,00$, $p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabını veren öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=21.57$), “bazen” cevabını veren öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=19.90$) ve “hayır” cevabını veren öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı ($\bar{x}=22.89$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, sadece “hayır” cevabını veren öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanlarının, “bazen” cevabını veren öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından olan “gerginlik” alt ölçeği puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=3,50$, $p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı (\bar{x} =19.99), “70-84” grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı (\bar{x} =21.97) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanı (\bar{x} =22.41) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi yapılmış, “70-84” grubunda olan öğrencilerin ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin gerginlik alt ölçeği puanlarının, “45-69” grubunda olan öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Gerginlik alt ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız karar verebilme ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, verilen kararlara saygı, anne baba tutum ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre gerginlik alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.14. Sınav Kaygısı Ölçeği Bilişsel Tıkanıklık Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Verilen Karara Saygı Gösterme	Evet	214	24,83±8,45	Gruplararası	1140,6	2	570,30	8,40	,000
	Bazen	106	26,67±7,99	Gruplarıçi	222265,5	328	67,88		
	Hayır	11	34,63±5,53	Toplam	23406,1	330			
Anne-Baba Tutum	Demokratik	247	24,70±8,60	Gruplararası	1158,6	2	579,3	8,54	,000
	Otoriter	70	28,34±7,05	Gruplarıçi	22247,5	328	67,8		
	İlgisiz	14	31,21±6,91	Toplam	23406,1	330			
Geçme Notu	45-69	121	27,71±7,81	Gruplararası	1359,4	2	679,7	10,11	,000
	70-84	142	25,80±8,26	Gruplarıçi	22046,7	328	67,2		
	85-100	68	22,13±8,71	Toplam	23406,1	330			

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından olan “bilişsel tıkanıklık” alt ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=8.40$, $p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabını veren öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =24.83), “bazen” cevabını veren öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =26.67), “hayır” cevabını veren öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları

ortalaması ($\bar{x}=34.63$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, sadece “hayır” cevabını veren öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanlarının, “evet” cevabını veren öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından olan “bilişsel tıkanıklık” alt ölçeği puanları öğrencilerin anne-baba tutumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 8,54, p<.05$].

Ailesi tarafından aldığı kararlara “demokratik” tutum gösterilen öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=24.70$), “otoriter” tutum gösterilen öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=28.34$), “ilgisiz” tutum gösterilen öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=31.21$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, “demokratik” ve “otoriter” tutum sergilenen öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanlarının, “ilgisiz” tutum sergilenen öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi “bilişsel tıkanıklık alt ölçeği” puanları öğrencilerin geçme notu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)=10,11, p<.05$].

Notları “45-69” grubunda olan öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=27.71$), “70-84” grubunda olan öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=25.80$) ve “85-100” yaş grubunda olan öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanı ($\bar{x}=22.13$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, geçme notu artan öğrencilerin bilişsel tıkanıklık alt ölçeği puanlarının arttığı ve elde edilen puanlara göre grupların arasında anlamlılık olduğu görülmektedir.

Bilişsel tıkanıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar verilen kararlara saygı gösterme, anne-baba tutum ve geçme notu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenler haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, günlük ders çalışma saati ve geçme notu değişkenlerine göre bilişsel tıkanıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.15. Sınav Kaygısı Ölçeği Küçük Düşme Alt Ölçek Puanlarının Verilen Kararlara Saygı Gösterme Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Verilen Karara Saygı Gösterme	Evet	214	25,35±9,32	Gruplararası	982,0	2	491,04	5,62	,004
	Bazen	106	25,46±9,37	Gruplariçi	28,625,6	328	87,27		
	Hayır	11	35,00±9,28	Toplam	29607,7	330			

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarından olan “küçük düşme” alt ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-328)= 5,62, p<.05].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabını veren öğrencilerin küçük düşme alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =25.35), “bazen” cevabını veren öğrencilerin küçük düşme alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =25.46), “hayır” cevabını veren öğrencilerin küçük düşme alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =35.00) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, verilen karara “evet” cevabını veren öğrencilerin küçük düşme alt ölçeği puanlarının, “bazen” cevabını veren öğrencilerin ve “hayır” cevabını veren öğrencilere göre anlamlı şekilde azaldığı görülmektedir.

Küçük düşme alt ölçeğinden elde edilen puanlar verilen kararlara saygı gösterme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu değişken haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, anne baba tutum, günlük ders çalışma saati ve geçme notu değişkenlerine göre küçük düşme alt ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.16. Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Verilen Kararlara Saygı Gösterme Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Verilen Karara Saygı Gösterme	Evet	214	71,10±20,01	Gruplararası	4937,9	2	2468,9	6,28	,002
	Bazen	106	74,00±19,75	Gruplariçi	128879,7	328	392,9		
	Hayır	11	92,27±16,20	Toplam	133817,6	330			

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi sınav kaygısı ölçeği puanları öğrencilerin aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-328)= 6,28, p<.05$].

Aldığı kararların ailesi tarafından saygı görüp görmeme değişkenine “evet” cevabını veren gösterilen öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=71.10$), “bazen” cevabını veren öğrencilerin puanları ortalaması ($\bar{x}=74.00$), “hayır” cevabını veren öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=92.27$) olarak görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile yapılmış, verilen karara “evet” cevabını veren öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanları da bir o kadar azalmaktadır ve elde edilen puanlara göre grupların arasında anlamlılık olduğu görülmektedir.

Sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar verilen kararlara saygı gösterme değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bunun haricindeki yaş, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, bağımsız kararlar verebilme, günlük ders çalışma saati ve geçme notu değişkenlerine göre sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar, gruplar arası anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.17. EPDÖ’ nün Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların SKE’nin Tümüden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	108,92	9,44		11,53	,000		
Aile Desteği	,033	,329	,006	,101	,919	,006	,005
Akran Desteği	-1,004	,357	-,162	-2,812	,005	-,154	-,145
Okul Desteği	-,645	,295	,125	-2,186	,030	-,121	-,113
Uyum	-1,866	,556	-,192	-3,355	,001	-,183	-,173
Mücadele A.	-,592	,371	-,093	-1,599	,111	-,088	-,083
Empati	2,319	,597	,216	3,883	,000	,211	,201

R=0.36 R²=0.13
F(6,324)=8.44 p=.000

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi psikolojik dayanıklılık alt ölçekleri; (aile desteği ile akran desteği, okul desteği, uyum, mücadele azmi, empati) sınav kaygısı ölçeği puanları ile anlamlı ilişkiler göstermektedir (R=0.36, R²=0.13, p<0.001).

Adı geçen altı değişken birlikte sınav kaygısı düzeyindeki varyansın sadece %13’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre,

yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki görece önem sırası; empati, uyum, akran desteği, okul desteği, mücadele azmi, aile desteği.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise empati, uyum, akran desteği ve okul desteği alt ölçeklerinin sınav kaygısı üzerinde önemli(anlamli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18. EKVÖ' nün Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların SKE'nin Tümüden Alınan Puanları Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	88,90	6,241		14,24	,000		
Karar Vermede Öz Saygı	-1,539	,378	-,228	-4,06	,000	-,220	-,194
İhtiyath Öz Seç.	-,617	,309	-,103	-1,99	,04	-,110	-,095
Umursamazlık	-,278	,372	-,042	-,74	,455	-,041	-,036
Panik	2,038	,285	,396	7,16	,000	,369	,342
Sorumluluktan K.	-,634	,364	-,103	-1,74	,082	-,096	-,083
R=0.50 R ² =0.25							
F(5,325)=22,70 p=.000							

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi karar verme alt ölçekleri; (karar vermede öz saygı, ihtiyatlı öz seçicilik, umursamazlık, panik, sorumluluktan kaçma) sınav kaygısı ölçeği puanları ile anlamlı ilişkiler göstermektedir (R=0.50, R²=0.25, p<0.001).

Adı geçen beş değişken birlikte sınav kaygısı düzeyindeki varyansın sadece %25'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki görece önem sırası; panik, karar vermede öz saygı, ihtiyatlı öz seçicilik, sorumluluktan kaçma, umursamazlık.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise panik, karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı öz seçicilik alt ölçeklerinin sınav kaygısı üzerinde önemli(anlamli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Burada araştırma sonuçlarına dönük tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerilerini ne düzeyde yordadığını incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının, karar verme becerilerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete, yaşa, algılanan sosyo-ekonomik düzeye, algılanan akademik başarı düzeyine göre de farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümünde bu araştırmanın bulgularına dayanılarak aşağıdaki tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Yapılan araştırmada kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık seviyeleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Bireylerin EPDÖ toplam puanlarının, cinsiyet değişkenine bakarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu neticeler göz önünde bulundurularak, kızların psikolojik dayanıklılıklarının toplumsal faktörlerin getirdiği tecrübelerle erkeklerden daha yüksek olduğu düşünülebilir. Elde edilen neticenin, Önder ve Gülay'ın (2008) ilköğretim son sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığını farklı parametreler bakımından değerlendirdikleri araştırmalarında, kızların psikolojik sağlamlıklarının erkeklere nazaran daha fazla olduğunu saptadıkları çalışmalarıyla eş güdümlü olduğu ifade edilebilir. Bu durum toplumumuzda erken dönemlerden başlayarak kızlara sorumluluk yüklenmesi, toplumsal beklentinin kızlardan yana daha çok bulunması nedeniyle ve çok daha fazla problemle mücadele etmek durumunda olmalarıyla açıklanabilir. Yaşça büyük bireylerle gerçekleştirilen farklı bir araştırmada da bayan akademisyenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri erkeklere nazaran yüksek bulunmuştur (Tümlü ve Receptoğlu, 2013).

Bununla beraber erkekler kızlara göre karar verme konusunda daha başarılı konumdadır. Türk aile yapısında, erkek çocuklar kızlara göre verdiği karar neticesinde daha az tepki görmekte, daha az sorunla karşılaşmakta ve toplum tarafından da daha az dışlanmaktadır. Kararlara karşı gösterilen bu tutumların erken yaşlardan itibaren başlamasından dolayı, erkeklerin karar verirken kendine güven seviyelerinin kızlara

göre daha yüksek olması ve erkeklerin karar vermede kontrol gücüne sahip olduklarını düşündükleri, kızların ise bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilebilir. İfade edilen bu bilgiler ışığında yapılan araştırmanın Şırnak İli Uludere İlçesini kapsadığı düşünüldüğünde, ilçedeki kültürel normların biraz önce ifade edilen özelliklerle benzerlik göstererek bu sonuca ulaşıldığı düşünülebilir. Karar vermede kendine güven, kişilerin daha bağımsız olma davranışıyla (Köse, 2002) ve kendilerine güvenmeleriyle ifade edilmektedir. Bu durum bireylerin bir konuyla alakalı fikirlerini rahatça belirtebilme, karar verirken diğerlerinden bağımsız olma, istediğini yapabilmeye kendini özgür hissetme gibi nitelikleri taşıyabilmektir.

Kızların sınav kaygısı düzeyleri erkeklere göre çok daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu durum karşısında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygısını daha yoğun yaşadığı düşünülmektedir. Zaten okur-yazarlık düzeyinin düşük bulunduğu kız öğrencilerde başarısız olma korkuları sebebiyle kaygının daha fazla olduğu düşünülebilir. Sınav kaygısının cinsiyet açısından değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde; Kısa (1996), gerçekleştirdiği çalışmada erkek ve kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Çalışmanın neticesine göre kız öğrencilerin kaygı seviyelerinin erkeklere nazaran daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Bacanlı ve Sürücü (2006), gerçekleştirdikleri çalışmada 8. sınıftaki kızların sınav kaygılarının erkeklerden anlamlı biçimde yüksek olduğunu saptamışlardır. Gençdoğan (2002), çalışmasında kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği tüm test puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Şahin ve diğerlerinin (2006), ortaöğretimi tamamlamak üzere olan bireylerin sene başında ve sene sonundaki sınav kaygı seviyelerini gözlemleyebilmek adına gerçekleştirdikleri çalışma neticesinde kızların erkeklere nazaran daha kaygılı buldukları görülmüştür.

Sınav kaygısı ölçeğinin küçük düşme ve gerginlik alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin farklı olması, bireylerdeki küçük düşmeyi ve gerginliği etkilemiştir. Burada kız öğrencilerin aldıkları puanlar göz önünde bulundurulduğunda, küçük düşmeden ve gerginlikten erkek öğrencilere göre daha çok etkilenmişlerdir. Yani sınav kaygısıyla alakalı yaşanan durumların sınav kaygısı özelinde kız öğrencileri küçük düşme ve gerginlik konusunda daha çok etkilediği düşünülmektedir. Bununla beraber bilişsel tikanıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar ise cinsiyete göre farklılıklar gösterse bile sonuç anlamlı değildir. Yani bilişsel tikanıklık puanları cinsiyet düzeyinde benzerlik taşımaktadır şekilde düşünülebilir.

Gerçekleştirilen çalışmaya göre bireylerin ders çalışmak adına çalışma odasının bulunup bulunmadığına dönük olarak sınav kaygısı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerde, sahip olanlara nazaran daha yüksek sınav kaygısı görülmesine rağmen elde edilen sonuçlar anlamlı değildir. Kayapınar'ın (2006) gerçekleştirdiği çalışmada sınav kaygısı puanlarıyla çalışma odasının bulunması arasında anlamlı bir fark görülemedi. Elde edilen bu bulgular araştırma sonucuyla benzerlik teşkil etmektedir. Dolayısıyla örneklem grubunda çalışma odası olup olmaması sınav kaygısı konusunda ayırt edici bir konumda değildir şeklinde düşünülebilir.

Ailede bağımsız karar verebilme değişkenine hayır cevabını veren öğrencilerin gerginlik düzeyi, evet cevabını veren ve bazen cevabını veren öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ailede bazen alınabilen bağımsız kararların öğrencilerin her zaman ya da hiçbir zaman bağımsız karar alınamayan durumlarla karşılaştırıldığından daha düşük düzeyde bir sınav kaygısı içerisine soktuğu ifade edilebilir. Öğrencilerin tamamen kendi kararını alması ve bireye ait kararları tamamen başkasının vermesi, bireyi çok daha fazla sınav kaygısıyla karşı karşıya bırakmaktadır şeklinde düşünülebilir.

Aldığı kararlarda ailesi tarafından saygı gösterilme değişkenine evet cevabını veren öğrencilerin küçük düşme ve bilişsel tıkanıklık düzeylerinin, bazen cevabını veren ve hayır cevabını veren öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ailedeki karşılıklı saygı ortamı ve öğrencilerin yaptıklarına gösterilen saygı bireyde gerekli öz güveni ve motivasyonu sağladığı, bunun da küçük düşme ve bilişsel tıkanıklık konusunda bireyi pozitif manada etkilediği düşünülebilir. Gerginlik alt ölçeği sonuçları da anlamlı çıksaydı yine benzer bir durumdan bahsedilebilirdi. Fakat gerginlik alt ölçeği sonuçları anlamlı çıkmamıştır. Ailelerin öğrencilerin kararlarına saygı göstermeleri ya da diğer öncüller öğrencilerin gerginlik düzeylerini anlamlı şekilde açıklamamaktadır.

Kararlarına saygı gösterilen öğrencilerin sınav kaygısı, özellikle kararlarına saygı gösterilmeyen öğrencilerin puanlarından ciddi biçimde düşüktür. Ailenin, ergenlik dönemindeki öğrencilerin bireysel kararlarda bulunmasında anlamlı bir etkisi bulunur. Ailenin durumu öğrencilerin aile kararlarına katılımında kıymetli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ederken bir dirençle karşılaştıklarında bu durumun onların karar alabilme kabiliyetlerine olumsuz etki ettiğini, sınav esnasında da aldığı kararların sonucu etkilemesi dolayısıyla bireylerin ileriye dönük

sınav kaygısı düzeylerini de etkilediği düşünülebilir. Brown ve Mann (1988), alınan kararlara anne ve babanın düşük ya da dengesiz biçimde katılımının ergenlik dönemindeki öğrencilerin de bu kararlara düşük seviyede katılımıyla alakasının bulunduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında çatışma ve düşük bağlılık özelliği sergileyen ailelerde ergenlik dönemindeki öğrencilerin kararlarına katılımının düşük olduğu tespit edilmiştir. Netice itibarıyla ailedeki bozulmaların ergenlik dönemindeki öğrencilerin verdiği kararlara gösterilen kabul edilmişliği etkilediği ifade edilebilir (Eldeleklioğlu, 1998). Yani öğrencilerin kararlarına gösterilen saygının onun sınav kaygısını azalttığı, sınav konusunda daha da rahatlattığı düşünülebilir. Saygı gösterilmeyen öğrencilerin ise sınav kaygısı diğerleriyle kıyaslandığından fazla çıkmaktadır.

Aile içi demokratik bir tutum sergileyen ebeveynlerin bulunduğu bir ortamdaki bilişsel tıkanıklık puanları, otoriter ve ilgisiz tutum sergileyen ebeveynlerin bulunduğu ortamdaki bilişsel tıkanıklık puanlarından çok daha düşüktür. Yörükoğlu'nun (1978) ifadesiyle sağlıklı ailelerdeki kişiler, sağlıksız ailelerdeki kişilere nazaran istenmeyen hadiseler karşısında anında kaygıya kapılmazlar (Gökçedağ, 2001). Öner (1997) sınav kaygısının otoriter ebeveyn tutumuyla yakından alakalı olduğunu söylemektedir (Akt: Kısa, 1996) Sekmenli (2000), gerçekleştirdiği çalışmada ergenlik dönemindeki bireylerin algıladığı ebeveyn tutumuyla sürekli kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ve demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının sürekli kaygı seviyelerinin azaldığını ve otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının sürekli kaygı seviyelerinin arttığını tespit etmiştir. Üniversitede ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği okuyan öğrencilerin kaygı seviyelerinin farklı parametrelere göre değerlendirildiği bir çalışmada kaygı seviyesiyle ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yapılan çalışmanın neticesinde otoriter tutum sergilenen ailelerdeki bireylerin, demokratik tutum sergilenenlere göre daha kaygılı durumda buldukları saptanmıştır (Akgün ve diğer., 2007). Bütün bu araştırmalar ışığında bilişsel tıkanıklık düzeylerinin, ailelerin bireye daha ılımlı ve gerekli ilgiyi gösterecek şekilde yaklaştıklarında daha düşük çıktığı ve bu yaklaşım ne kadar sert ve ilgisiz olursa bilişsel tıkanıklık seviyesinin de arttığı görülebilir. Bilişsel tıkanıklık seviyesinin artmasının da beraberinde alt ölçeği olduğu sınav kaygısı seviyesini arttıracığı düşünülebilir.

Bir önceki yıl 85-100 puan aralığında sınıf geçen öğrencilerin gerginlik ortalamalarının daha düşük notla sınıf geçen öğrencilere göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Burada not ortalaması yükseldiğinde gerginlik de yükselmiş, düştüğünde ise tam tersi olmuştur şeklinde ifade edilebilir. Yani öğrencilerin yükselen notlarının onu ve çevresini daha çok beklentiye soktuğu ve bu beklentiler doğrultusunda da gerginlik düzeylerinin arttığı düşünülebilir. Bilişsel tıkanıklık alt ölçeğinde ise tam tersine bir durum söz konusudur. Bir önceki sene alınan notlar arttıkça bireyin bilişsel tıkanıklık puanları azalmakta, alınan notlar azaldığında ise bilişsel tıkanıklık puanları artmaktadır. Yani bilişsel tıkanıklık ile geçiş notu arasında negatif bir korelasyon olduğu ifade edilebilir.

Ebeveynleri tarafından demokratik bir tutum sergilenen öğrencilerin karar vermede öz saygıları, otoriter ve ilgisiz tutum sergilenen öğrencilerin göre daha yüksektir. Yani öğrencilerin gösterilen eşitlikçi ve hoşgörülü tutumun onların öz saygısını pozitif biçimde etkilediği düşünülebilir. Karar vermede öz saygı, kişilerin daha bağımsız olma tutumuyla ve kendilerine yoğun bir şekilde güvenmeleriyle ifade edilmektedir. Bu durum ergenlik dönemindeki öğrencilerin bir konuyla alakalı fikirlerini rahatça anlatabilme, karar verme sürecinde diğerlerine bağımlı olmama, arzu ettiğini gerçekleştirebilme konusunda kendini özgür biçimde algılama gibi özellikleri içinde barındırabilmektedir (Köse, 2002). Özsaygı seviyesi yükseldikçe nevrotik davranışların seyrekleşmesi ve özsaygı seviyesi fazlaştıkça buna bağlı biçimde dışadönüklük, iyi huyluluk ve sorumluluk duygularında artma gerçekleştiği ifade edilebilir. Elde edilen bulgulardan da görüleceği şekilde, demokratik ebeveyn tutumuyla karar vermede öz saygı arasında aynı yönlü bir ilişki mevcuttur. Demokratik bir aile ortamında büyüyen kişilerin fikirlerine ve hislerine küçüklüğünden beri kıymet gösterildiği, saygı duyulduğu ve birey olarak karar sürecinde arkasında durulduğu için özsaygısının da fazlaştığı ifade edilebilir. Bir aile demokratik bir ortama sahipse bu ailede büyüyen bireyler; rahat, özerk, hislerini ve duygularını düzgünce anlatabilen, temel güven duyguları gelişmiş, düşüncelerini rahatça ifade edebilen, girişimci, sorumluluk sahibi, üretken, kendisine ve etrafına saygılı ve kendilerini gerçekleştirebilen kişiler biçiminde büyürler.

Ayrıca demokratik tutum sergilenen bireyler sorumluluk duygusundan, otoriter ve ilgisiz tutum gösterilen bireylere göre daha az kaçmaktadır. Burger'e (2006) göre, bireyin ileriki dönemlerinde kişilik problemiyle karşı karşıya kalmasına sebebiyet verecek iki çeşit ebeveyn tutumu saptanmıştır. Bunlardan ilki, evlatlarına aşırı ihtimam gösteren ve onları aşırı koruyan, dolayısıyla da evladını şımartma tehlikesi ortaya çıkaran ebeveyn tutumudur. Şımartmak, bireyin kendi başına bir şeyler yapabilme

davranışını sekteye uğratar, aşağılık duygularını çoğaltabilir ve farklı kişilik problemlerinin özünü meydana getirebilir. İkinci olarak ifade edilebilecek hata içeren tutum da bireylere karşı ortaya konan ihmalkâr davranma durumudur. Büyüme evresinde ebeveynlerden çok az ilgi gören birey, şüpheli ve soğuk olur. İleriki dönemlerde de samimi ilişkiler oluşturmakta problem yaşar. Bireylere daha az saygı ve anlayış gösterilmesinin, onların ailelerinde kendilerini daha az değerli hissetmelerinin, bireylerin sorumluluktan kaçmak istemesini pozitif biçimde etkilediği düşünülebilir.

Günlük ortalama düzeyde yani 3-5 saat ders çalışan öğrencilerin ihtiyatlı öz seçicilik puanları, 2 ve daha az ve 5'den fazla ders çalışan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Yani orta düzeydeki ders çalışma halinin diğer değişkenlere göre bireyde ihtiyatlı öz seçiciliği daha çok arttırdığı düşünülebilir.

Ayrıca ortalama düzeyde ders çalışan öğrencilerin umursamazlık düzeyleri, 2 ve daha az ve 5'den fazla ders çalışan öğrencilerden daha düşük çıkmıştır. Yani ortalama düzeyde bir ders çalışmanın az ya da çok çalışmaya göre daha fazla beklentiye girilen ve umut beslenen bir olgu olduğu düşünülebilir. Yine ortalama düzeyde ders çalışan öğrencilerin sorumluluktan kaçma eğiliminin az ya da çok çalışan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve daha çok sorumluluk üstlendiği söylenebilir. Burada ayrıca çok ders çalışan öğrencilerin sorumluluktan kaçma puanları az ders çalışanlardan fazla çıkmıştır. Bunun sebebi öğrencinin kendini derslerinden başka bir olguya yönlendirmemek istemesi ve kendini bu konuya fazlasıyla vermesi biçiminde düşünülebilir. Az ders çalışmanın ortalama ders çalışmaya göre sorumluluktan kaçma ortalamasının fazla olması da öğrencinin aşırı boş vermişliğinden ve hiçbir sorumluluk yükünü çekmek istememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Ailenin gelir düzeyi çok kötüden çok iyiye doğru ilerledikçe öğrencilerin hissettiği akran desteği ve aile desteği artmaktadır. Öğrencilerin maddi olarak kendilerini güvende hissettiklerinde akran desteği ve aile desteğinin de arttığı doğal olarak maddi bakımdan dayanıklılık konusunda da kendilerini daha iyi hissettikleri ifade edilebilir. Birey kendisini maddi olarak ne kadar çok güvende hissederse bir problemle karşılaştığında da o seviyede dayanıklı olabilecektir. Yani bireylerin maddi yeterliliklerinin derecesinin bireylerin dayanıklılıklarını da aynı yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Aile gelir düzeyi çok iyi olan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını iyi durumda olduğu, gelir düzeyi düşükçe bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının da

azaldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmanın neticesine göre; maddi durumunu yetersiz biçimde anlamlandıran bireylerin psikolojik dayanıklılıkları, maddi durumunu orta düzeyde anlamlandıranlara nazaran anlamlı seviyede daha düşük bulunmuştur. Maşrabacı (1994), Ceylan (2013), Baybek ve Yavuz (2011), Aktaş (2011), İkiz'in (2000) gerçekleştirmiş olduğu araştırma bulguları da bu çalışmayla benzerlik arz etmektedir. Ergenlik döneminin problemleriyle mücadele etmekte güçlük yaşayan bireyin maddi problemler sebebiyle gereksinimlerinin laygınca giderilmemesi, arzu edilenin altındaki çevresel şartlar sebebiyle bireyin kendisini etrafındaki diğer bireylerden daha kötü şartlarda algılaması, kişide aşağılık duygusunun ortaya çıkmasına, dolayısıyla da bütün bu etkenlerin psikolojik dayanıklılık seviyesinin düşüşüne sebebiyet verdiği söylenebilir. Yani maddi durumun bireylerin problemlerle baş etmesinde fiziksel ve ruhsal biçimde etkili olduğu düşünülebilir.

Aldığı kararlara saygı gösterilen bireylerin aile desteği puanları, bazen ve hiç saygı gösterilmeyen bireylerden daha yüksektir. Yani bireylerin tercihlerine, kararlarına gösterilen saygı ve anlayış bireylerin kendini güvende hissetmesine, kendine dönük pozitif algılara sahip olmasına ve aile desteğini iyi şekilde hissederek psikolojik olarak dayanıklı biçimde olabileceği düşünülebilir. Ayrıca okuldaki rekabet ortamında psikolojik olarak dayanıklı kalınabilmesi açısından aldığı kararlara saygı gösterilme değişkenine bazen cevabı veren bireylerin hem okul desteği hem de mücadele azmi, evet cevabı veren ve hayır cevabı veren bireylerden daha yüksektir.

Aldığı kararlara ailesi tarafından saygı gösterilme değişkenine evet cevabı veren bireylerin psikolojik dayanıklılıkları yüksektir. Aile içindeki ilişkiler, destekleyici ve yakınsa ilgi ve sevgi varsa ve bu karşılıklı ise ergenin gelişimi sorunsuz ve stresiz bir şekilde ilerlemektedir (Yılmaz, 2000). Fakat birey aldığı kararlara destek olan kimseyi nadiren veya hiç bulamazsa doğal olarak kendini yalnız hissedecek, bir destekçi bulamayacak ve bu doğrultuda da psikolojik dayanıklılıkları azalacağı düşünülebilir.

Demokratik aile tutumuyla karşılaşan bir bireyin aile desteği de doğal olarak yüksektir. Tutumlar sertleştikçe de doğal olarak aile desteğini daha az hissetmeye başlayacaktır. Aynı zamanda uyum ve mücadele azmi içinde bu durum geçerlidir. Yani demokratik bir aile tutumu aile desteği, uyum ve mücadele azmi konusunda yüksek puanlar verecektir. Demokratik aile tutumunun genel anlamda psikolojik dayanıklılığı pozitif biçimde etkilediği düşünülebilir. Bu konuda bireye, doğru bir yaklaşım sergilenmesi, ona en adaletli şekilde yaklaşımda bulunulması, bireyin yanında

olunduğu ve ona destek olunduğu duygusunu bireye vereceğinden psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler ortaya çıkacağı söylenbilir.

Demokratik tutum gösterilen bireyler psikolojik dayanıklılık bakımından otoriter ve ilgisiz tutum sergilenen bireylere nazaran daha iyi durumdadır. Gösterilen tutum daha iyi bir hale geldikçe bireyde psikolojik olarak daha dayanıklı hale gelmiştir. Anne ve babaların çocuklarını büyütürken uyguladıkları tutumlar çocukların ilk yıllardaki yaşantılarının biçimlenmesinde ve benlik yapısının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Yavuzer, 2004). Birey temelden itibaren gördüğü tutumlarla yetişmekte olduğundan, aslında bireyin dayanıklılık konusunda iyi durumda olabilmesi yine ailesi tarafından gösterilen bu tutumlarla doğrudan alakalıdır. Bu araştırma ışıkında ailenin bireye karşı tutumunun bireyin psikolojik dayanıklılığı üzerinde önemli bir etken olduğu söylenbilir.

Günlük 3-5 saat arası ders çalışan bireylerin hissettiği aile desteği ve empati düzeyi daha az ve daha fazla çalışan bireylerin hissettiği aile desteği ve empati düzeyinden daha yüksek olarak bulunmuştur. Yani bireylerin orta düzeydeki gayretleri onların aile desteği ve empatiyi daha yüksek seviyede hissetmelerine, bu doğrultuda da elimizdeki bulguların daha yüksek bir psikolojik dayanıklılığı ortaya çıkardığı düşünülebilir. Bunun yanından çok ders çalışan bireylerin aile desteği ve empatiyi daha az düzeyde hissedeceği, kendini kanıtlanma çabası doğrultusunda kendini daha fazla yıpratacağı ve daha rekabetçi bir konumda olacağından dolayı psikolojik dayanıklılık açısından daha fazla yıpranacağı düşünülebilir.

Günlük 3-5 saat arası ders çalışan bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin diğer değişkenlere göre yüksek çıktığı görülmektedir. Orta düzey bir çalışma gayretinin bireylerin psikolojik dayanıklılığına daha iyi bir şekilde etki ettiği düşünülmektedir. Çalışma saatinin artmasıyla ve azalmasıyla da bireylerin üzerindeki baskının ařırđı bir şekilde azalması veya artması hissini bireyin psikolojik dayanıklılığını düşürdüğü ifade edilebilir.

Sınıf geçme notu yüksek olan bireylerin okul desteği, uyum, mücadele azmi ve empati alt leği puanları da diğer daha düşük ortalamaya sahip bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Burada ortalamalar düştükçe elde edilen alt ölçek puanlarının da düştüğü ifade edilebilir. Yani ortalaması fazla olan bireylerin hissettikleri okul desteğinin, uyumun, sorunlarla baş ederken kullanacağı mücadele azminin ve olaylarla karşı karşıyayken başkalarının gözünden de olaya bakabilmesi adına kullanacağı

empati düzeylerinin yüksek olduğu ve bu doğrultuda da yüksek geçiş notunun yüksek psikolojik dayanıklılık anlamına geldiği düşünülebilir.

Artan sınıf geçme not ortalaması bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını da arttırmıştır. Sınıf geçiş notu yüksek olan bireylerin psikolojik dayanıklılığı arttıran becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir. Yani öğrencileri başarılı yapan değişkenlerle onları psikolojik olarak dayanıklı hale getiren değişkenler arasında paralellik olduğu düşünülebilir.

Sınav kaygısı çeşitli değişkenler tarafından farklı derecelerde etkilenmiştir. Sınav kaygısı üzerinde etkili ergenlerde psikolojik dayanıklılık ölçeği alt ölçeklerinin önem sırası; empati, uyum, akran desteği ve okul desteği şeklindedir. Ayrıca bu alt ölçeklerin sınav kaygısı ile olan ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında empati, uyum, akran desteği ve okul desteğinin sınav kaygısı ile bağlantılı olduğu, bu değişkenlerin sınav kaygısı karşısındaki durumundan elde edilen sonuçların bireyin sınav kaygısı karşısında daha dirayetli durabilmesini sağladığı düşünülebilir.

Sınav kaygısı üzerinde etkili olan ergenlerde karar verme ölçeği alt ölçeklerinin önem sırası; panik, karar vermede öz saygı, ihtiyatlı öz seçicilik, sorumluluktan kaçma, umursamazlık şeklindedir. Elde edilen bulgular ışığında panik, karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı öz seçicilik alt ölçeklerinin sınav kaygısı ile bağlantılı olduğu, bu değişkenlerin sınav kaygısı karşısındaki durumundan elde edilen sonuçların bireyin sınav kaygısı karşısında daha dirayetli durabilmesini sağladığı düşünülebilir. Ayrıca bahsedilen alt ölçeklerin sınav kaygısı ile olan ilişkisinin de anlamlı çıktığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dönük önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, Şırnak ili Uludere ilçesindeki altı farklı ortaokulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı araştırma farklı illerde ve farklı okullarda gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonunda, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyi erkek öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla okullarda kız öğrencilere dönük bireysel veya grup olarak rehberlik hizmetleri verilebilir.

Önemi her geçen gün devamlı olarak artan sınav kaygısı alanında gerçekleştirilen bu çalışmanın neticeleri okullarda aktif bir halde bulunan rehberlik servislerinde psikolojik danışmanlarınca değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda gözlemlenen sınav kaygısıyla ebeveyn tutumları ilişkisi sonuçları literatürde bulunan yakın sayılabilecek araştırmaların belli bir bölümüyle de aynı doğrultuda bazı araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda değildir. Bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalarda bu ilişkinin değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

Ebeveynlerin, bireyler ile sınavla alakalı beklentileri de paylaşımları, bireye bu konuda farkındalık kazandırmaları önemlidir. Sınavdan evvel, muhtemel bir başarılı olamama hadisesinde ebeveynlerin evladına duyduğu güven ve sevgilerinde düşme gerçekleşmeyeceği bireye anlatılmalıdır.

Öğretmen ve veli iletişimi bireyin okul başarı için en önemli kriterlerden bir tanesidir. Bireyler okulda bulunduğu zaman zarfında öğretmenler tarafından onlara kazandırılacak olumlu davranışlar, evdeki gelir yetersizliği veya anne babanın ayrı oluşu sebebiyle ortaya çıkan çatışmalar nedeniyle rahatlıkla dezenformasyona uğrayabilmektedir. Bu sebeple risk grubundaki ailelerde büyüyen bireylerle ailenin iletişimi konusunda eğitime gereksinim mevcuttur. Genellikle sıkıntı yaşayan bireylerin ebeveynleri farklı sebeplerle (bireyle çok ilgili olmama, çeşitli sebeplerle okuldan istenen maddi destek, kendini toplumdan soyutlama vb.) öğretmenlerle görüşerek öğrenci hakkında bilgi alma konusuna veya veli toplantısına katılıma pek de olumlu bakmamaktadır. Rehberlik faaliyetlerinden olan ev ziyaretleriyle velilerdeki bu olumsuz bakış düzeltilebilir, gerekli iş birliği ve iletişim de kurulabilir.

Deniz'e (2002) göre kişinin gelişiminin erken dönemlerde biçimlenmesiyle başlayan karar verme becerisi, devamlılık arz etmektedir. Bu da demek oluyor ki kişinin büyüdüğü aile ortamı, karar verme yetileri üzerinde etkilidir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda bireylerin ve ailelerin birlikte katılım gösterdiği eğitim programları uygulanmalı ve karar verme konusunda ailenin yeri, bireyin yeri ve karar verme becerilerini geliştirmeye dönük destek hizmetleri konuları bu eğitim programlarında ele alınmalıdır.

Gerçekleştirilen uygulamalı çalışmaların uzun soluklu tesirlerinin ve belirlenen amaçlara ne derecede varıldığının tespit edilmesi gerekmektedir. Sunulan hizmetin kişinin tutumlarına yansımalarını ve uzun soluklu tesirlerini saptamak hedefiyle gerçekleştirilecek çalışmalar, kullanılan yöntemlerin iyileştirilmelerine katkı sağlayacaktır.

Maddi olarak imkanların kısıtlı olduğu ailelerdeki bireylerin sosyal hayata uyumlu bir biçimde dahil olabilmelerinde yetişkin rollerinin önemini belirtmek hedefiyle risk faktörleri ve koruyucu faktörler hakkında ailelere, öğretmen adaylarına, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve okul psikolojik danışmanlarına dönük konferans ve seminer çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Bireylerin psikolojik dayanıklılığını arttırmak ve gerginlik oluşturan hadiselerle daha kolay mücadele edebilmek adına onları ilgi alanları doğrultusunda sosyal aktivitelere yönlendirebiliriz.

Gerginlik oluşturan hadiselerle karşı karşıya kalındığında kişilerin, o anda olayın üzerine gitmektense fikir yürütmesi ve ortaya çıkan hadiseyi mantıklı bir biçimde analiz edebilmesi adına kendine zaman vermesinin gerginlik oluşturan hadiselerle mücadele etmede önemli olduğu gözlemlenmiştir. Bu tutum psikolojik olarak dayanıklı durumdaki kişilerin niteliği biçiminde ifade edilmiştir. Gerginlik oluşturan hadiselerle mücadele etme konferanslarında bu duruma dikkat çekilmesi önemlidir.

Ebeveynler ya da çocuğun bakımıyla yükümlü olan kişiler çocuk yetiştirirken onun bağımsızlık ve özerklik barındıran davranışlarını teşvik etmeleri çocuğu psikolojik bakımdan daha dayanıklı bir vaziyete getirmek adına elzemdir. Bunu gerçekleştirebilmek adına ebeveynlere çocuğu yetiştirirken doğru olan davranışlarla alakalı eğitim verilmesi gerçekten göz ardı edilemeyecek ve üzerinde ısrarla durulması gereken bir konu olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adana, F., & Kaya, N. (2005). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerine Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Eğitiminin Etkisi. Kafkas Üniversitesi, Kars Sağlık Yüksekokulu, *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
- Akın, A. (Ed.). (2012). *Psikoloji Ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aktaş, S. (2011). 9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altundağ, Y. (2013). Anne-Babası Boşanmış Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinde Yordayıcı Değişkenler Olarak Yaşam Doyumu ve Yalnızlık. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alver, B. (2003). Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri. Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların Kaygı Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Sosyo Ekonomik Düzey ve Ailenin Parçalanma Durumuna Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Arıdağ, N. Ç., & Seydooğulları, S. Ü. (2018). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Arslan, Ö. (2013). TV Dizilerinde Yer Alan Karakterler ile Kurulan Parasosyal Etkileşim: Bağlanma Biçimleri Ve Yalnızlık Açısından Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde Duygusal İstismar, Problem Davranışlar, Öz-Yeterlik ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.

- Atarbay, S. (2018). Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılıklarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Umut Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydoğdu, T. (2013). Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri İle Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Bahadır, E. (2009). Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, A. (1995). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 25. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barbarin, O. A. (1993). Coping and Resilience: Exploring The Inner Lives of African American Children. *Journal of Black Psychology*, 19(4), 478-492.
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. Cambridge University Press.
- Başak, B. E. (2012). Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz Duyarlık, Sosyal Bağlılık ve İyimserlik ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başıoğlu, S. T. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2):163-176.
- Bay, E., Tuğluk, N.M., Gençdoğan, B. (2004), Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 33-39.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2011). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 161-167.
- Bednar, D. E., & Fisher, T. D. (2003). *Peer Referencing in Adolescent Decision Making As a Function of Perceived Parenting Style. Adolescence*, 38(152), 607 – 621.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in The Family, School and Community.*
- Berengi, N. (1996). Anadolu Liseleri Sınavına Hazırlanan Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri İle Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bıçkur, B. (2015). Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, A. (1995). Grup Rehberliğinin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Anne-Babalarından Bağımsız Meslek Kararı Verme Davranışına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bonanno, G. A., Bucciarelli, A., Galea, S., & Vlahov, D. (2006). Psychological Resilience After Disaster: New York City in The Aftermath of The September 11th Terrorist Attack. *Psychological Science*, 17(3), 181-186.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Brown, TA (2006). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. New York: Guilford.
- Brown, Mayer and Mann, Elizabeth. (1990). The Relationship Between Family Structure and Process Variables and Adolescent Decision Making. *Journal of Adolescence*, pp. 25-97.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). 1. Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 1989'da yayımlandı).
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 12. Basım, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, S., Sünter, T., & Pekşen, Y. (2001). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların Sosyo-Demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Carlson, D. J. (2001). Development and Validation of a College Resilience Questionnaire. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nebraska Üniversitesi, Nebraska.
- Çataloğlu, B. (2011). Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ceylan İ. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. 20. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, Ö. (1997). The Relationships Among Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Achievement in Eleventh Grade Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Çavuşoğlu, S. (1993). Anadolu Lisesi Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınav Öncesi Durumluk Kaygı Düzeylerinin Sınav Başarıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çolakkadioğlu, O. (2003). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dawey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience Processes in Adolescents: Personality Profiles, Self-Worth, and Coping. *Journal Of Adolescent Research*, 18(4), 347-362.
- Daymaz, S. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Beklentileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E. (2002). Üniversite Öğrencilerin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dülger, Ö. (2008). Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek İle Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. In *Nursing Forum*, 42(2), 73-82.
- Eker, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Eldeleklioglu, J. (1996). Karar Stratejileri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eldeleklioglu, J. (1998). Ergenlerde Karar Verme Becerisini Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).

- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık). Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.
- Ergene, T. (2011). The Relationships Among Test Anxiety Study Habits Achievement Motivation and Academic Performance Among Turkish Secondary School Students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Ergün-Başak, B., & Can, G. (2018). Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz-duyarlılık, Sosyal Bağlılık ve iyimserlik Düzeyleri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, 101-105.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12, 13-38.
- Ersever, H. Ö. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Gazella, B. M., Maste, W. G. & James, S. (1998). Students Stress and Their Learning Strategies, Test Anxiety, and Attributions. *College Student Journal*, 32, 416-422.
- Gençdoğan, B. (2002). Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3) 4.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. (13. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtan, E. (1994). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gezgör, C. (2010). Türkiye’de Sınava Hazırlanma Kaygısı: Seviye Belirleme Sınavı Üzerine Boylamsal Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gökçedağ, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleri İle İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-16.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Güçray, S. S., Çolakkadıoğlu, A. G. O., & Çekici, A. G. F. (2009). Grup Uygulamalarında Aktiviteler Egzersizler: Amaçları Çeşitleri ve Uygulama Örnekleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 194-236.
- Gülen, H. (1993). Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., & Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Gürkan, U. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güneş, Adem, (2014). *Güvenli Bağlanma*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Hanımoğlu, A. G. E., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik ve Anne baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.

Izgar, G. (2003). Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

İkiz, F. E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkili. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

İlmez, M. (2010). Bir Kamu Kurumundaki Görevli Yöneticilerin ve Çalışanların Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Kabalcı, T. (2008). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaçar, B. (2008). Lise Öğrencilerinin Karar Stratejileri ve Transaksiyonel Analiz Ego (Ben) Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

Karakaş, E. G. (1999). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Günlük Yaşamlarındaki Problemlerini Çözmeye İlişkin Karar Sürecini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Ön Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 34-43.

Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Kesici, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kısa, S. S. (1996). İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği (15. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koç-Yıldırım, P. (2014). Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ile Benlik Kurgusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçkar, A. İ., Kılıç, B. G., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kozacıoğlu, G. (1986). *Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1987). *Zorlanan İnsan: Kaygı Çağında Stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa: Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Köknel, Ö. (1998). *Yaşamın Zaferi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, A. (2002). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Algılanan Sosyoekonomik Düzey açısından Psikolojik İhtiyaçları ve Karar Verme Stillерinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köylü, A. (2004). Bilişim Sistemlerinin Yönetimin Karar Alma Sürecine Etkileri ve Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kutlu, O., & Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kurtuldu, K. (2009), Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), ss.107-126
- Kuzgun, Y. (1993). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lüle, R. A. (2002). Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tatlıhoğlu, K. (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Marco, C. D., Hartung, P. J., Nevman, I., and Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal of vocational behavior*. 63, 1-19.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent Decision-Making: The Development of Competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265.
- Masten, A. S. (1986). Humor and Competence in School- Aged Children. *Wiley*, 57, 461-473.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press 74-88.
- Maşrabacı, T.S. (1994). Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nar, E.(2006). *Çocuk Psikolojisi Adına Merak Edilen Her Şey*. İstanbul: Babiali Kültür Yayıncılığı.
- Noorafshan, L., Jowkar, B., & Hosseini, F. S. (2013). Effect of Family Communication Patterns of Resilience Among Iranian Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 900-904.

- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1998). *Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Önder, A., & Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 192-197.
- Özer, K., (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özer, K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Öztürk, N., Kutlu, M., & ATLI, A. (2011). The Effect of Parents' Attitudes on Adolescents' Decision-Making Strategies. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 12(2).
- Özcan, K. (1999). Yöneticilerde Karar Verme ile Kaygı İlişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, B. (2005). Anne-Babaları Boşanmış ve Anne-Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, A. Kadir (1990), *Sınav ve Sınanma Kaygısı*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Peker, A., Kartol, A., & Demir, M. (2015). Ergenlerde Akılcı Olmayan İnançlar ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 63(63), 1-14.
- Rasor, I. T.; Rasor, R. A. (1998). Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students in Relation to Ethnicity, Gender and Age. (ED 415942)
- Satman, C. (2005). Futbol hakemlerinin kararları üzerinde seyirci sesinin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sekmenli, T. (2000). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sieber, J. E. (1980). Defining Test Anxiety: Problems and Approaches. *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*, 15-40.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlımlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an Emotional State. *Anxiety-Current Trends and Theory*, 3-20.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: A Transactional Process Model*. Taylor & Francis.
- Sud, A., & Parabha, I. (1995). Test Anxiety and Academic Performance: Cognitive/Relaxation Therapies. *Psychological Studies*, 40, 179-186.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şahin, N. H., Durak, A. (1995), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Şahin H. Ş. (1995). Stres Nedir? Ne Değildir? (N. Hisli Şahin, Çev. Ed.). *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım (İkinci Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şeyhun, H. (2000). Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tartar, N. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerin Test Kaygısı İle Test Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

- Tekbaş, S. (2009). Edirne Merkez İlçe’de İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tekin, E. (2011). Askeri Hastanelerde Çalışan Hemşirelerin Psikolojik Dayanıklılık ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2005). Öznel İyi Olmaya İlişkin Psikolojik Dayanıklılık Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Tiryaki, M. G. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tümlü, G. Ü. (2012). Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülker Tümlü, G., & Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Ünüvar, A. (2012). Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül, İzmir.
- Yalçınkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Yavuzer, H. (2000). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000) *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer H. (2001, 1993), *Ana-Baba ve Çocuk* (14. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi, (212).
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi. (26.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(1).
- Yeşilyurt, F. (2007). *Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne Baba Desteği ve Başarı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, T. (2000). Ergenlikte Risk Alma Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, H., & Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, R., Dilmaç, B., Deniz, M. E., Hamarta, E. (2011). Sürücülerin Sürekli ve Durumluk Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Yöndem, Z. D., & Bahtiyar, M. (2016). Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Baş Etme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 53-62.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Zabun, E. (2011). Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

Werner, E. E. (2004). Journeys From Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. *Pediatrics*, 114(2), 492-492.

www.who.int/topics/adolescent_health/en, (Erişim Tarihi: 12.02.2018)



EK-1 Şirnak Valiliğinin Olur Yazısı



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-300-E.1193302
Konu : Tez Çalışması

30/01/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uludere Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.01.2017 tarihli ve 746898 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programı öğrencisi Suheyb ACAR' ın yürütmekte olduğu "Sınav Kaygısının Yordanmasında Psikolojik Dayanıklılık ve Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasını bünyemizde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulamayı planlamaktadır.

İlgi yazı ve ekleri incelenmiş olup, söz konusu tez çalışmasının ilkokul, ortaokul ve liselerimizde yapılmasında müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurettin YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
30/01/2017
Ali ARIKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi yazı ve ekleri (9 sayfa)

Cumhuriyet Mah.Ziraat Bankası Karşısı Şirnak
Elektronik Ağ: www.sirnakmem.gov.tr
e-posta: kultur73@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N-BAYRAM-Memur
Tel: (0 486) 216 15 60-122
Faks: (0 486) 216 15 53

www.sirnakmem.gov.tr adresinden 0024-6ddb-342a-874a-c581 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırma, ‘Sınav Kaygısının Yordanmasında Psikolojik Dayanıklılık ve Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi’ amacıyla yapılmaktadır. Sorulara içten cevap vermeniz araştırmanın doğru sonuçlanması açısından önemlidir. Lütfen bütün soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Size en uygun seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

İlgi ve emeğiniz için **TEŞEKKÜR** ederim.

Suheyb ACAR

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Okulunuz :
- 2- Sınıfınız : () 7.sınıf () 8.sınıf
- 3- Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
- 4- Yaş : () 12 () 13 () 14
- 5- Anne Sağ mı? ()Evet ()Hayır
- 6- Baba Sağ mı? ()Evet ()Hayır
- 7- Anne-Baba birlikte mi? ()Evet ()Hayır
- 8- Anne Öz mü? ()Evet ()Hayır
- 9- Baba Öz mü? ()Evet ()Hayır
- 10- Sizce ailenizin gelir durumu yeterli mi? ()Evet ()Hayır
- 11- Kardeş sayısı : ()0-2 ()3-5 ()5 ve daha fazla
- 12- Aileniz kendinize ait kararlar vermenize rıza gösterir mi? ()Evet ()Hayır
- 13- Günlük ders çalışma saatiniz : ()2 ve daha az ()3-5 saat ()5 ve daha fazla
- 14- Geçen yıl hangi belgeyle sınıfı geçtiniz? ()Belgesiz ()Teşekkür ()Takdir

EK-3 Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği

FRIEDBEN SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Seçenekler 1'den (Bana kesinlikle uygun değil) 6'ya (Bana kesinlikle uygun) doğru sıralanmaktadır.							
1	Bir sınavda başarısız olduğumda bu durumun ailemin hoşuna gitmeyecek olması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6
2	Sınavlara başlarken hiçbir gerginlik ya da sinirlilik hissetmem.	1	2	3	4	5	6
3	Sınav esnasında düşüncelerim nettir ve soruların hepsini düzgünce cevaplarım.	1	2	3	4	5	6
4	Sınavlarda başarısız olursam öğretmenlerimin beni küçümsemesinden korkarım.	1	2	3	4	5	6
5	Sınava girmemin faydasız olduğunu düşünüyorum çünkü sınavda ne yapsam başarısız olacağım.	1	2	3	4	5	6
6	Önemli bir sınav esnasında kalbimin hızlı bir şekilde attığını hissederim.	1	2	3	4	5	6
7	Sınavlardan çok fazla korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Sınavlarda iyi bir şekilde düşünmek ve iyi bir performans göstermek açısından şansımın iyi olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Arkadaşlarımın hepsi yüksek puan alırken sadece ben düşük puan alacağım diye endişeliyim.	1	2	3	4	5	6
10	Sınav boyunca iyi bir durumda olduğumu hissediyorum ve bu durum benim organize olmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5	6
11	Sınavlarda yapamayacağımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
12	Eğer bir sınavda başarısız olursam öğretmenlerimin benim aptal olduğumu düşünmelerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
13	Eğer bir sınavda başarısız olursam öğretmenimin ne düşüneceği ya da ne yapacağı konusunda endişeleniyorum.	1	2	3	4	5	6
14	Sınavlarda genellikle iyi performans sergiliyorum.	1	2	3	4	5	6
15	Sınavlardan önce ne kadar iyi hazırlanmış olursam olayım, başarısız olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
16	Benim için sınav esnasında kafamdakileri düzenli şekilde organize etmek zordur.	1	2	3	4	5	6
17	Başarısız olmam sonucunda toplum içinde utanç verici bir duruma düşmekten endişeleniyorum.	1	2	3	4	5	6
18	Sınava çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavdan önce çok gergin oluyorum.	1	2	3	4	5	6
19	Eğer bir sınavda başarısız olursam insanların beni değersiz biri olarak göreceklelerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
20	Sınavdayken sanki öğrendiklerimin hepsini unutmuş ve kafam boşmuş gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
21	Sınav boyunca bütün vücudum çok gergin oluyor.	1	2	3	4	5	6
22	Eğer bir sınavda başarısız olursam arkadaşlarım tarafından aptal olarak değerlendirilebileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
23	Sınav boyunca sandalyemde huzursuz bir şekilde hareket ediyorum.	1	2	3	4	5	6

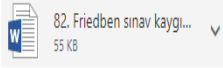
EK-4 Ahmet AKIN İzin Yazısı

Re: Tez İzin Yazısı



Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>
22.12.2016 (Per) 12:43
Kime: Suheyb ACAR (suheybacar@hotmail.com) ↗

Yanıtla | v



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

22 Ara 2016 10:41 tarihinde "Suheyb ACAR" <suheybacar@hotmail.com> yazdı:

Değerli Hocam,

Ben Şımak'ta Rehber Öğretmen olarak görev yapan Suheyb ACAR, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz "Friedben Sınav Kaygısı Ölçeğini" kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair göndereceğiniz hotmail mesaj belgesini tezime ekleyeceğim.

TEŞEKKÜRLER.

[Android için Outlook uygulamasını edinin](#)

EK-5 Ergen Psikolojik Dayanıklık Ölçeği

ERGEN PSİKOLOJİK DAYANIKLIK ÖLÇEĞİ(EPDÖ)

Sevgili Öğrenciler:

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışlığı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

		Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1	Ailem benimle gerçekten ilgilenir.				
2	Ailem başarılı olacağına inanır.				
3	Ailemle eğlenceli zaman geçiririm				
4	Aile içinde alınan kararlarda fikirlerim dikkate alınır				
5	Yaşam zorluklarına karşı dayanıklıyım.				
6	Zor şartlarda dahi serin kanlı davranabilirim.				
7	Genelde olaylara kötümser bakarım.				
8	Ailem paylaşacak bir şeyim olduğunda beni dinler.				
9	Ailem sorunlarım olduğunda bunu fark eder.				
10	Öğretmenlerimden benimle gerçekten ilgilenen kimse yok.				
11	Öğretmenlerim içinde yaptığımı takdir eden kimse yok				
12	Ailemin yanında bulunmaktan mutluluk duyarım.				
13	Şartlar değiştiğinde ne yapmam gerektiğini çabucak anlarım				
14	Kendimde hedeflerime ulaşacak kararlılığı göremiyorum				
15	Sorumluluk almak bana zor geliyor				
16	Hayat, bana pek yaşanılabilir gelmiyor.				
17	Öğretmenlerim arasında beni dinleyecek kimse yok				
18	Hayal ettiğim geleceğe ulaşabileceğime inanıyorum.				
19	Bir kişinin bir olay ya da durum karşısında nasıl hissedeceğini anlamakta iyiyimdir				
20	Diğer insanlara ilgi göstermekten hoşlanırım				
21	Karşımdaki kişinin o anda neler hissettiğini anlayabilirim				
22	Okulda olmasam hiçbir öğretmenim bunu fark etmez.				
23	Okulda güzel bir şey yaptığımda kimse bunu takdir etmez				
24	Yokluğumu fark edecek arkadaşlarım vardır.				
25	Sorunlarımı anlatabileceğim arkadaşlarım vardır.				
26	Yaşamımın alacağı yön üzerinde yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum				
27	Zor zamanlarımda kendisine güvenebileceğim arkadaşlarım vardır				
28	Zor durumda kaldığımda arkadaşlarım bana yardım ederler				
29	Güzel zaman geçirdiğim arkadaşlarım vardır				

EK-6 Yunus ALTUNDAĞ İzin Yazısı

Ynt:



yunus altundag <yunusaltundag14@hotmail.com>

3.08.2016 (Çar) 16:05

Kime: Suheyb ACAR (suheybacar@hotmail.com) ▲

Yanıtla | v



epdö ölçeği istekler için...
979 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Bilimsel ve etik ilkelere bağlı kalmak şartıyla EPDÖ'yü kullanmanızda bir sakınca yoktur. Başarılar dilerim. Ekte ölçeğe ilişkin form ve psikometrik veriler bulunmaktadır.

Yunus ALTUNDAĞ

Araş. Gör. Res. Assist.

Abant İzzet Baysal University

Faculty of Education

Department of Counseling Psychology and Guidance

Gölköy 14280 Bolu TURKEY

Gönderen: Suheyb ACAR <suheybacar@hotmail.com>

Gönderildi: 3 Ağustos 2016 Çarşamba 15:44:16

Kime: yunusaltundag14@hotmail.com

Konu:

Değerli Hocam,

Ben Şınak'ta Rehber Öğretmen olarak görev yapan Suheyb ACAR. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin vererseniz geliştirmiş olduğunuz 'Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini' kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair göndereceğiniz hotmail mesaj belgesini tezime ekleyeceğim.

TEŞEKKÜRLER.

EK-7 Ergenlerde Karar Verme Ölçeği

ERGENLERDE KARAR VERME ÖLÇEĞİ (EKVÖ)

Açıklama : İnsanların karar verme durumu hakkında hissettikleri ve bu konuda yaptığı seçimler değişiklik göstermektedir. Olağan koşullarda ne şekilde karar verdiğinizi belirlemek için, her soruda verilen seçeneklerden kendinize en yakın davranış biçiminin olduğu bölümün içine çarpı (X) işareti koyunuz.

LÜTFEN HİÇBİR MADDEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ.

	Benim için hiçbir zaman doğru değil	Benim için bazen doğru	Benim için sık sık doğru	Benim için her zaman doğru
1-Karar verme yeteneğime güvenirim.				
2-Karar verme konusunda çoğu insan kadar başarılı değilim.				
3-İyi kararlar veren birisi olduğumu düşünürüm.				
4-Cesaretimin kırıldığı öyle durumlar oluyor ki, karar vermek için çaba göstermekten vazgeçiyorum.				
5-Verdiğim kararlar olumlu sonuçlanıyor.				
6-Kendi kararlarımın benimkinden daha doğru olduğuna başkalarının beni inandırması kolaydır.				
7-Karar vermekten sakınıyorum.				
8-Bir seçim yapmadan önce çok dikkat ederim.				
9-Karar vermeyi ertelerim.				
10-Karar vermem gerektiğinde, başkaları ne derse onu yaparım.				
11-Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım.				
12-Benim yerime başkaları karar verebilir, çünkü ne olacağını umursamam.				
13-Kararımı verdikten sonra düşüncemi değiştirmem.				
14-Kararları başkalarına bırakmayı tercih ediyorum.				
15-Karar vermek zorunda olmak ne zaman beni bunaltırsa, aceleyle karar veririm.				
16-Bir karar vermeden önce düşünmeyi severim.				
17-Karar vermem gerektiğinde, karar üzerinde düşünmeyi son dakikaya kadar ertelerim.				
18-Karar verirken, sanki çok az zamanım varmış gibi hissederim.				
19-Acele karar vermem gerektiğinde sakın bir şekilde düşünmem.				
20-Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissederim.				
21-Vereceğim karar sorunu çözmeyecekse, karar vermektan sakınıyorum.				
22-En ufak bir terslikle karşılaşsam, telaşlanarak ne yapacağıma ilişkin düşüncemi değiştiririm.				
23-Kararlarımı kendim vermek isterim.				
24-Karar vermek bana zor gelirse, ne seçtiğime özen gösteremem.				
25-Aceleden küçük şeylere takılarak seçim yaparım.				
26-Çok düşünmeden karar vermeye eğilimliyim.				
27-Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.				
28-Karar verme sorumluluğunu almaktan hoşlanmam.				
29-Karar verirken ilk aklıma gelen düşüncüyü seçmeye eğilimliyim.				
30-Farklı olmayı sevmediğim için, başkaları ne seçerse ben de onu seçerim.				

EK-8 Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU İzin Yazısı

Re:



Oğuzhan Colakkadioglu <colakkadioglu@gmail.com>
15.08.2016 (Pzt) 19:23
Kime: Suheyb ACAR (suheybacar@hotmail.com) ↗

Yanıtla | v

10.05.2017 13:38 tarihinde yanıt verdiniz.

Suheyb merhaba,

'Ergenlerde Karar Verme Ölçeğini' tez çalışmada kullanabilirsin.

Başarılar diliyorum.

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

2016-08-03 15:48 GMT+03:00 Suheyb ACAR <suheybacar@hotmail.com>:

Değerli Hocam,

Ben Şırnak'ta Rehber Öğretmen olarak görev yapan Suheyb ACAR. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz 'Ergenlerde Karar Verme Ölçeğini' kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair göndereceğiniz hotmail mesaj belgesini tezime ekleyeceğim.

TEŞEKKÜRLER.