T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

FARKLI YAŞ GRUPLARININ MERKEZİ SINAVLARA HAZIRLANMA SÜRECİNDEKİ DURUMLUK KAYGI DÜZEYLERİ VE GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ATASOY

101104109

İstanbul, Haziran 2012

T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

FARKLI YAŞ GRUPLARININ MERKEZİ SINAVLARA HAZIRLANMA SÜRECİNDEKİ DURUMLUK KAYGI DÜZEYLERİ VE GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ATASOY

101104109

Danışman Öğretim Üyesi:

Prof. Dr. Nermin ÇELEN

İstanbul, Haziran 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

28.06.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Seda ATASOY'a ait "Farklı Yaş Gruplarının Merkezi Sınavlara Hazırlanma Sürecindeki Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Nermin ÇELEN
(Başkan)
(Danışman)

.....

Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK
(Üye)

.....

Yrd. Doç. Dr. İdil KAYA BALKAN
(Üye)

ÖNSÖZ

Engin bilgisi, tecrübesi ve verdiği güvenle her daim desteğini, vaktini esirgemeden yanımda olan Tez Danışman' ım, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Başkan' ı Sayın Prof. Dr. Nermin ÇELEN' e,

Her şeyin başı onlar… Onlar, varlıkları ve sonsuz destekleri olmasa hiçbir şey olmazdı; mesafe bilmeksizin yanımda olan annem, babam, kadrajından hayatı gösteren, omzunu hiç bir zaman esirgemeyen ablam ve kilometrelerce uzaktan yanımda olan, güç veren babaannem'e,

"Okumak bitmez…" diyerek bu yolculuğa çıkmamda en çok emeği geçenlerden; "her şey bitti dediğim anlarda" gülen yüzü, destekleyici sözleri, çay bardağı ve denizlerden emanet yelkenlileriyle her daim yanımda olan, fırtınaları seyre dönüştüren dostum, can kardeşim Bingül UZEL' e,

Tüm bildiklerinden önce araştırmayı, vazgeçmeden, yorulmadan mücadele etmenin değerini öğreten, eğitim hayatım boyunca yanımda olan, Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK' a ve lisans eğitimim boyunca araştırmayı, uzaktakini görmeyi, bilginin ufuklarının sonsuz olduğunu gösteren Boğaziçi Üniversitesi' ndeki kıymetli hocalarıma,

Bu süreçte yorgun düştüğüm her an bilgisi, neşesi ve akılcı fikirleriyle yanımda olan Onuray GÜNEY' e,

Varlıkları, destekleri, gülen gözleri ile daima yanımda olan Begüm Turna başta olmak üzere tüm TURNA Ailesine,

Eğitim hayatımı sürdürmem konusunda desteğini esirgemeyen koordinatörüm Sayın Psk. Dan. Barış SEZGİN' e,

Kilometrelerce uzaktan yönelttiğim soruları kısa bir sürede yanıtlayarak, makalelerini paylaşarak bana araştırma hevesi, ilhamı veren Sayın Prof. Dr. Jari-Eric NURMI' ye;

Sonsuz teşekkürlerimle…

Haziran 2012 Seda ATASOY

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye' de üniversiteye ve ortaöğretim kurumlarına girişte uygulanan iki farklı merkezi sınava hazırlanmakta olan, ergenliğin farklı alt dönemlerindeki son sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlanma süreçlerindeki gelecek zaman perspektiflerini ve durumluk kaygı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmaya, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında halen bir örgün eğitim kurumuna ve sınava hazırlık amacıyla bir dershaneye devam eden, 120 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi ve 120 lise son sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 240 katılımcı (118 kız, 122 erkek) dahil edilmiştir. Örneklem, İstanbul' un Mecidiyeköy ve Kadıköy ilçelerinde yer alan iki farklı özel dershaneden küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmada, durumluk kaygı düzeyini değerlendirmek için Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' nin (STAI) Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-X); gelecek zaman perspektifini değerlendirmek için Nurmi, Seginer ve Poole (1990) tarafından geliştirilen Gelecek Zaman Perspektifi Anketi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 19 Windows Paketi ile analiz edilmiştir. Analizlerde, Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmış; histogramlar, pasta grafikleri ve içerik analizi tabloları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, durumluk kaygı düzeyinin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrenciler arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri, ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ortaöğretim ve üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin gelecek zamana ilişkin umut, beklenti ve korkuları arasındaki farkın çok belirgin olmadığı ancak durumluk kaygı düzeyinin düşük ve yüksek olduğu durumlarda gelecek zaman perspektiflerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelecek zaman perspektifi, durumluk kaygı, ergenlik, lise giriş sınavı, üniversite giriş sınavı

ABSTRACT

A Comparison of State Anxiety Levels and Future Time Perspectives of Students Among Different Age Groups Before National Examinations

This study conducted to investigate state anxiety levels and future time perspectives' of the students from different sub-stages of adolescence comparatively between those who prepare for national high school entrance examination and university entrance examinations in Turkey.

The research was conducted with a total of 240 students (118 girls, 122 boys) composed of 120 8^{th} graders and 120 12^{th} graders. They were selected from two different private preparation institutions located in Kadıköy and Mecidiyeköy through using the clustering sampling method.

State Anxiety Scale (STAI-X) of State-Trait Anxiety Inventory (STAI) designed by Spielberger et al (1970) was conducted with the purpose of assessing state anxiety levels of adolescents; Future Orientation Questionnaire designed by Nurmi, Seginer and Poole (1990) was conducted with the purpose of assessing students' hopes, fears and expectations about the future and Demographic Form prepared by researcher was used to gather some demographic information about the participants. The collected data were analyzed with means of SPSS 19 Windows Package Software. In the analyses; Independent Samples t-test, histograms, pie charts and content analysis were used.

The results revealed differences regarding state anxiety level between the students preparing for high school and university entrance examinations. The students who prepare for university entrance examinations have significantly higher levels of state anxiety compared to those prepare for high school entrance examinations. It was also concluded that even there is no significant difference between two groups in terms of their future hopes, expectations and fears; there are some differences regarding their future time perspectives according to their having a higher or a lower state anxiety level.

Key Words: Future time perspective, state anxiety, adolescence, high school entrance exam, university entrance exam

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **İİ**
ÖZET ..... **İİİ**
ABSTRACT ..... **İV**
İÇİNDEKİLER ..... **V**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **İX**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİ**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**

1.1. ERGENLİK VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ **5**

1.1.1. Ergenlikte Beyin Gelişimi 7

1.1.2. Ergenlikte Bilişsel Gelişim 9

1.1.3. Ergenlikte Psikososyal Gelişim 12

1.1.4. Ergenlikte Kimlik Gelişimi 14

1.1.5. Ergenlik Dönemi Gelişimsel Görevleri 16

1.2. GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ **18**

1.2.1. Gelecek Zaman Perspektifi ve Ergenlik 20

1.2.1.1. Ergenlerde Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Korkular 24

1.3. KAYGI **26**

1.3.1. Durumluk Kaygı 28

1.3.1.1. Durumluk Kaygı ve Ergenler 29

1.3.2. Sınav Kaygısı 31

1.3.2.1. Sınav Kaygısı ve Ergenler 34

1.4. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI VE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVLARI **35**

1.4.1. Türkiye' de Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavları 35

1.4.2. Bazı Dünya Ülkelerinde Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavları 37

1.4.3. Türkiye' de Üniversiteye Giriş Sınavları 40

1.4.4. Bazı Dünya Ülkelerinde Üniversiteye Giriş Sınavları 42

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI 45

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 47

BÖLÜM II 49
YÖNTEM 49

2.1. ÖRNEKLEM 49

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 50

2.2.1. Demografik Bilgi Formu 51

2.2.2. Gelecek Zaman Perspektifi Anketi 51

2.2.3. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Durumluk Kaygı Ölçeği) 52

2.3. İŞLEM 53

BÖLÜM III 54
BULGULAR 54

3.1. Örneklem Grubunun Hazırlandıkları Sınav Türüne Göre Durumluk Kaygı Puanına İlişkin Bulgular 54

3.2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Puanlarını Belirlemeye Yönelik Bulgular 56

3.3. Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü ve Durumluk Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 57

3.4. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 58

3.5. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 59

3.6. Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin Tüm Örneklemde İçeriklere Göre Dağılımının İncelenmesi 59

3.7. Geleceğe İlişkin Korkuların Tüm Örneklemde İçeriklere göre Dağılımının İncelenmesi 61

3.8. Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 62

3.9. Geleceğe İlişkin Korkuların İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınavın Türü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 64

3.10. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zaman Perspektifleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 65

3.10.1. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi 65

3.10.2. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi 66

3.10.3. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi 67

3.10.4. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi 68

3.11. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zaman Perspektifleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 69

3.11.1. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi 70

3.11.2. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi 71

3.11.3. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi 72

3.11.4. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi 73

BÖLÜM IV 75

TARTIŞMA 75

4.1. Örneklem Grubunun Hazırlandıkları Sınav Türü ve Durumluk Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması 76

4.2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Puanını Belirlemeye Yönelik Bulguların Tartışılması 78

4.3. SBS ve ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Durumluk Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin Tartışılması 79

4.4. Öğrencilerin Geleceğe İlişkin Umut, Beklenti ve Korkularının İçeriklere Göre Dağılımının Tartışılması 80

4.5. Geleceğe İlişkin Umut, Beklenti ve Korkularının İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü Arasındaki İlişkinin Tartışılması 82

4.6. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması 85

4.7. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması 86

4.8. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması 88

4.9. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması 89

4.10. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Korkuları Arasındaki İlişkinin Tartışılması 90

4.11. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması 91

4.12. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Korkuları Arasındaki İlişkinin Tartışılması 92

4.13. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zaman İlişkin Korkularının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması 93

4.14. Sınırlılıklar ve Öneriler 94

KAYNAKLAR 98
EKLER 106
EK 1 106
EK 2 107
EK 3 109
ÖZGEÇMİŞ 110

KISALTMALAR LİSTESİ

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavları

ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavları

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Örneklemde Cinsiyetin Sınav Türüne Göre Dağılımı 50

Tablo 2.2 Örneklemde Yaşın Sınav Türüne Göre Dağılımı..... 50

Tablo 3.1 Örneklem Grubunun Sınav Türüne Göre Durumluk Kaygı Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri..... 54

Tablo 3.2 Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... 57

Tablo 3.3 Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınav Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... 57

Tablo 3.4 SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 58

Tablo 3.5 ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 59

Tablo 3.6 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri 66

Tablo 3.7 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları..... 67

Tablo 3.8 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri 68

Tablo 3.9 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları..... 69

Tablo 3.10 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri 70

Tablo 3.11 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları..... 71

Tablo 3.12 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri 73

Tablo 3.13 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları..... 74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanlarının Dağılımı 55

Şekil 3.2 ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanlarının Dağılımı 56

Şekil 3.3 Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin İçeriklere Göre Dağılımı..... 60

Şekil 3.4 Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin İçeriklere Göre Yüzdelik Dağılımı 60

Şekil 3.5 Geleceğe İlişkin Korkuların İçeriklere Göre Dağılımı 61

Şekil 3.6 Geleceğe İlişkin Korkuların İçeriklere Göre Yüzdelik Dağılımı 62

Şekil 3.7 Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin SBS ve ÖSYS'ye Hazırlanan Öğrencilerde İçeriklere Göre Dağılımı 63

Şekil 3.8 Geleceğe İlişkin Korkuların SBS ve ÖSYS'ye Hazırlanan Öğrencilerde İçeriklere Göre Dağılımı..... 64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, tüm dünyada öğrencilerin hayatlarındaki önemli bir belirleyici olarak dikkat çeker. Her yıl, farklı yaş gruplarında yer alan geniş öğrenci kitleleri çeşitli sınavlara hazırlanmakta ve belirli başarıları elde ederek kariyerleri başta olmak üzere farklı hedeflere ulaşmak üzere bu sınavlara girmektedirler.

Özellikle 21. yüzyılda toplumun artan talepleri ve günlük hayatın yükselen hızı sınavları daha da zorlu bir engel haline getirmiştir. Bireylerin bilgi yoğunluğu ile karşı karşıya kaldıkları bu dönemde, bu koşulları avantaja değiştirerek toplumda başarılarıyla iyi bir pozisyona sahip olmak için verdikleri mücadele giderek önemli hale gelmiştir. Buna paralel olarak eğitimde artan beklentiler ise günümüzde öğrencilerin hissettikleri stres ve baskıyı arttırmıştır (Zeidner, 1998).

Dünyada merkezi sınavlara hazırlanmakta olan geniş öğrenci kitlelerinin yaşlarına bakıldığında, bu grupların başında ergenlerin geniş bir yer kapladığı görülmektedir. Akademik başarı aynı zamanda ergenlerin kendilerini tanımlamada başvurdukları güçlü bir etken olarak dikkat çeker (Tyson, 2006). Akademik başarıların belirlenmesinde temel belirleyicilerden olan sınavlar, bu nitellikleriyle ergenlerin hayatında önemli bir yere sahiptir.

Ergenlik, bireylerin hayatlarında kendi denetimlerinde olan bir kimlik gelişimiyle karşı karşıya kaldıkları, gelecek hakkında planlar yaptıkları ve gelecek için hazırlandıkları bir süreçtir. Geleceğe ilişkin hedefler belirleyip farklı seçenekleri

değerlendirerek ve çeşitli yaşam yollarını seçerek sosyal dünyada kendilerine ait gelişimleri yönetebilir ve yetişkinliğe doğru ilerleyebilirler (Nurmi, Poole, ve Seginer, 1995; Seginer ve Halabi-Kheir, 1998). Bu ergenlerin gelecek zaman perspektifini de büyük ölçüde belirler. Gelecek zaman perspektifi, bireylerin geleceğe ilişkin beklenti, ilgi, korku ve umutlarını değerlendirme ve tanımlama şeklidir (Nurmi, 1991). Bir eğitim kurumuna yerleştirilmede belirleyici olan ulusal sınavlar, ergenlerin hayatlarında geleceğe ilişkin umut ve korkularının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda yükselen sanayileşme, teknolojik imkanlar ve nüfustaki artışa karşın sınırlı olan eğitim olanakları gibi nedenlerle etkisini giderek artan rekabetçi koşullar sınavları öğrencilerin hayatında daha da önemli bir hale getirmiştir. Sınavlara atfedilen bu önem ve öğrencilerin hayatları için önemli belirleyiciler haline gelmeleri bu sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini de gündeme getirmiştir. Chapman ve Snyder (2000) bireyleri, okulları ve ulusal sistemleri karşılaştırmak, sıralamak amacıyla hazırlanan ve belirli standartları olan sınavları "yüksek payı olan sınavlar" olarak tanımlamıştır. Sınavların bu özelliği, öğrencilerin kaygılarını arttırarak sınavdaki başarılarını olumsuz etkilemektedir.

Türkiye' de öğrencilerin akademik hayatlarında belirleyici olan iki temel merkezi sınav vardır. Bunlardan biri, öğrencilerin bir ilköğretim kurumundan mezun olduktan sonra devem edecekleri lise türünü belirleyen Seviye Belirleme Sınavları (SBS)' dır. Bir diğeri ise öğrencilerin bir ortaöğretim kurumundan mezun olduktan sonra bir yükseköğretim kurumuna yerleşme durumlarını belirleyen Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)' nin kapsadığı iki aşamadan oluşan; Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)' dır. Bu sınavlar

öğrencilerin akademik yaşamlarını olduğu kadar gelecekteki kariyerlerini ve özel hayatlarını etkilemeleri yönleriyle de dikkat çekmektedir. Bu nitelikleriyle her iki sınav da Chapman ve Snyder (2000) tarafından tanımlanan yüksek paylı sınavlara örnektir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre, her yıl ortalama 1 milyon öğrenci bir yükseköğretim kurumuna giriş yapmak üzere ÖSYS' ye başvurmaktadır. 2011 yılında ise bu sayı 1.711.254' e ulaşmıştır (ÖSYM, 2011). Ortaöğretime geçişte 8. sınıflara uygulanan SBS' de ise bu sayı 1.070.148' dir (MEB, 2011).

Özellikle son yıllarda artan nüfus, buna karşın yetersiz kalan kaynaklar, etkisi giderek artan rekabetçi koşullar ve bunlara karşın toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta sayıca yetersiz kalan eğitim kurumları, programları ve iş hayatındaki istihdam sınırlılıkları Türkiye' de uygulanmakta olan bu sınavların öğrencilerin hayatlarındaki önemini biraz daha arttırmıştır. Ayrıca ortaöğretim kurumları ve üniversitelerdeki programların kontenjanlarını aşan başvuru sayısı öğrencilerin bu kurumlara yerleştirilmesinde bir seçme ve elenme durumunu gerektirmektedir. Bu çerçevede, pek çok ülke özellikle üniversite programlarına yerleştirme için yapılan başvurularda belirli ölçütler ve eleme yöntemleri belirlemiş ve öğrencileri bu aşamalar sonucunda kabul etmeye başlamıştır (Günay ve Gür, 2009).

Sınavların bu artan önemi onlara hazırlık aşamasındaki öğrencilerin hayatlarındaki etkileri ile son yıllarda pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar daha çok sınav kaygısı, başarısızlık endişesi, ailenin etkileri ve mükemmeliyetçilik gibi konulara odaklanmakla birlikte bu iki temel merkezi sınavı karşılaştırmalı olarak elen alan bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Her iki sınav da öğrencilerin sahip oldukları gelişim özellikleri itibariyle ergenlik dönemine işaret eder. Ancak ortaöğretim giriş sınavına hazırlanan 8.sınıf öğrencileri bulundukları yaş aralıkları (13-14) itibariyle ile ön ergenlik ve orta ergenlik dönemlerindeyken üniversite giriş hazırlanan öğrenciler bulundukları yaş aralıkları (17-18) ile itibariyle son ergenlik dönemindelerdir (Lerner ve Steinberg, 2004). Ön ergenlik ve son ergenlik dönemindeki bireyler bulundukları dönemin farklı gelişimsel özellikleri nedeniyle karşılaştıkları farklı durumlar karşısında farklı tepkiler gösterebilir ve aynı olaylardan farklı şekillerde etkilenebilirler. Bunun temel sebebi, ergenliğin bireylerin bilişsel, ahlaki, fizyolojik ve sosyal yönden farklı değişiklikleri tecrübe ettiği bir dönem olmasıdır (Eryılmaz, 2011). Bu dönemde ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik değişikliklerin hız kazanması ile bu değişime uyum göstermeye çalışan ergen için sınava hazırlanma süreci önemli bir kaygı kaynağı olabilir (Aydın, 2005).

Le Compte ve Öner (1985), yapı olarak durumluk kaygıyı kinetik enerjiye, sürekli kaygıyı ise potansiyel enerjiye benzetirler. Sürekli kaygının tıpkı potansiyel enerji gibi bir tepki gösterme eğilimi vardır. Durumluk kaygıda ise tepkiler, kinetik enerjide olduğu gibi belirli durumlar karşısında belirli bir zaman diliminde ortaya çıkar. Öte yandan, sürekli kaygının düzeyi, kişinin çeşitli durumlar karşısında deneyimlediği durumluk kaygı düzeyini de etkiler. Buna göre; stresli, baskı altındaki koşullarda sürekli kaygısı yüksek olan kişilerin düşük olanlara göre durumluk kaygı düzeyleri daha yüksek olması beklenir. Bu açıklamalardan hareketle mevcut araştırmada, öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerinde sürekli kaygı ya da sınav kaygı düzeyleri yerine belli bir zaman diliminde çeşitli durumların etkisi ile değişen durum kaygı düzeylerine bakılmıştır.

Ergenlik döneminde bireyler; sosyal ve duygusal gelişim, kimlik gelişimi, akademik başarı, meslek seçimi, gelecek planlaması gibi pek çok zorlu süreçle baş etmek durumundalardır (Seginer ve Lilach, 2004). Aristotales' e (1941) göre ise ergenliğin temel özelliklerinden biri bireyin geleceğe ilişkin kararlar verebilir, seçimler yapılabilir hale gelmesidir (aktaran Çelen, 2011). Bu farklılaşma sürecinde ülkemizde ergene yetişkin dünyasının sorumlulukları çok erken yüklenmekte, meslek seçimi yolunda hassas olması beklenmektedir. Merkezi giriş sınavları meslek seçimindeki belirleyicilikleri ile ergenler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

İşte planlanan bu araştırma aracılığıyla, merkezi sınavlara hazırlanma sürecinde farklı yaş gruplarında olan ergenlerin durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektifleri karşılaştırılacak ve kaygının bu süreçte gelecek zamana ilişkin umut ve korkular üzerindeki muhtemel etkileri ortaya konacaktır.

Araştırma boyunca anlam akışını kolaylaştırmak amacıyla, ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı için SBS, üniversite giriş sınavları olan LYS ve YGS' yi kapsaması amacıyla ÖSYS ifadeleri kullanılmıştır.

1.1. ERGENLİK VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Ergenlik (adolescence), Latince büyümek, yetişkinliğe erişmek anlamlarına gelen "Adolescere" sözcüğünden türemiştir. Çocukluk ve yetişkinlik arasında kalan psikolojik, biyolojik, zihinsel ve sosyal gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı ve pek çok toplumda fırtınalı geçen bir süreç olarak tanımlanan bir gelişim dönemidir (Kulaksızoğlu, 1999).

Ergenlik dönemi, bireyin farklı alanlarda gösterdiği gelişimle fiziksel, psikososyal ve bilişsel farklılaşmaların da yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir (Cauffman ve Steinberg, 2000).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak görülen ergenlik, insanlık tarihi boyunca farklı toplumlarda, delikanlılık, gençlik gibi farklı isimlerle adlandırılmış ve 20. yüzyıldan itibaren özellikle psikoloji alanında en çok kullanılan kavram olarak kendini göstermiştir (Çelen, 2011).

Hall, ergenlikte biyolojik olgunlaşmanın neden olduğu bir karmaşanın olduğunu ifade eder ve bu döneme fırtına ve stres dönemi adını verir. Ona göre, bu süreçte deneyimlenen fırtına ve stres ergenin yetişkinliğe hazırlanmasında gerekli temel unsurlardır (Berzonsky, 2000; Gallatin, 1995).

Ergenlik, gelişimsel özelliklerde ortaya çıkan değişimlere göre üç temel alt döneme ayrılır. Bunlar; ön ergenlik (12-14 yaş), orta ergenlik (15-17 yaş) ve son ergenlik (18-21 yaş) alt dönemleridir (Lerner ve Steinberg, 2004). Bulunduğu yaş grupları itibariyle SBS' ye hazırlanan ve yaklaşık 13-15 yaşları arasında olan öğrencilerin ön ve orta ergenlik dönemlerine, ÖSYS' ye hazırlanan ve yaklaşık 17-19 yaş aralığında olan öğrencilerin ise son ergenlik dönemine dahil olduğu görülür. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin beyin, bilişsel, psikososyal ve kimlik alanlarındaki gelişimlerine ilişkin özellikler bu alt dönemlere göre karşılaştırmalı olarak verilecektir.

1.1.1. **Ergenlikte Beyin Gelişimi**

Ergenlikle birlikte başlayan ve hormonların üretimindeki artışın etkisiyle cinsel üreme yeterliliği ve iskelet yapısında ani değişikliklerin olduğu döneme erinlik adı verilir. Özellikle erken ergenlik döneminde, cinsel üreme yeterliğinde hızlı bir artış olur ve erkeklerde erbezleri, kadınlarda ise yumurtalıklar işlev görmeye başlar (Çelen, 2011).

Erken ergenlikle birlikte ortaya çıkan erinlik dönemi, hipotalamo-pitiüter-adrenal-gonadal aksta isimli cinsel hormonlarının salınımı ile erkeklerde 10 ve 14, kızlarda ise 8 ve 13 yaşları arasında başlar. Erinlik başlangıcında insan beyni yetişkin bir insan hacmine ulaşır. Ancak beyin bölgelerindeki gelişim 20' li, 30' lı yaşlara kadar sürer. Orta ergenliğe kadar beyin hacminde bir değişiklik olmazken, geç ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemlerinde beyin hacminde azalmalar görülür. Erinlikle birlikte başlayan beyin gelişiminin kızlarda erkeklerden daha erken başladığı görülmüştür. Ayrıca yine cinsiyetin getirdiği beyin gelişimindeki farklılıklar sebebiyle bazı hormonal değişiklikler de görülür ve bu değişiklikler iki cinsi farklı şekillerde etkiler (Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008).

Ergenlikle birlikte yeniden organize olan beyin, kişinin karmaşık davranışlarını daha iyi organize ederek ve bu davranışları kontrol edebilir hale gelmesini sağlar. Yapılan araştırmalar, erinlik öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında beyinde iki temel değişikliğin varlığını ortaya koymuştur. Bunlardan biri; frontal korteksteki beyaz madde miktarında gözlemlenen artıştır. Bu durum, gelişen nöronların aksonlarının miyelinle kaplanmasının bir sonucudur ve nöronlar arasındaki geçiş hızının artması ile kendisini gösterir. Bir diğeri ise; frontal kortekste sinap yoğunluğunun ortaya çıkması; bir diğer deyişle, sinap sayısında azalma

görülmesidir. Bu nitelik, beyin dokusunda yer alan ağların işlevselliğini ve algısal eylemlerin gerçekleşmesini sağlar. Böylelikle ön lobdaki bilişsel süreçlerde artış gözlemlenir (Çelen, 2011).

Erinlik dönemine ilişkin Manyetik Rezonans Görüntüleme (MRG) yöntemi ile Giedd ve arkadaşları tarafından (1999) gerçekleştirilen çalışmalar bu dönemin başlangıcı öncesine beyindeki gri maddede artış olduğunu ortaya koymuştur. Erken ve orta ergenliğe kadar süregelen bu artış daha sonra durulmakta ve sonraki dönemlerde on yılda bir %5 oranında azalmalar şeklinde bir seyir izlemektedir. Andersen ve Teicher' e (2005) göre bu durum erken erinlik döneminde üretimi aşırı bir şekilde artan sinaps ve aksonların, ergenlik sonrasında sinapslarda azalmanın olduğu bir sürece girmesinden kaynaklanmaktadır.

Ergenlik döneminde beyinde motivasyonel süreklilik ve motor kontrolden kaynaklanan bazı bozukluklar görülebilir. Bu bozukluklar çeşitli fizyolojik etkilerle birlikte madde kullanımı ve bağımlılık, toplum düzenini reddeden davranışlar, dürtüsellik gibi durumlarla kendini gösterebilir. Breiter ve arkadaşları (2001) özellikle orta ergenlik döneminde bazal gangliyonların gelişimindeki gecikmenin dürtü kontrolünde sorunlar yaşama ve madde bağımlılığı ile sonuçlanabileceğini ortaya koymuştur (aktaran Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008).

Prefrontal korteks tarafından yürütülen yönetici süreçler ergenlikte henüz gelişmediği için bu dönemde çeşitli risk davranışları görülebilir. Bu risk davranışların sonucunda çeşitli kaza ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların ortaya çıkması muhtemeldir. Ayrıca duyguların kontrol edildiği temel merkez olan limbik sistemde görülen değişiklikler de ergenler üzerinde çeşitli etkilere neden olur. Bu dönemde büyüme gösteren hipokampus, amigdala gibi limbik sistem yapıları

kızlarda östrojen, erkeklerde testosteron olmak üzere cinsel hormanların salgılanmasına etki eder (Çelen, 2011). Gieddes (1999) ise ergenlerde görülen huzursuzluğun ve özellikle erkek ergenlerde gözlemlenen saldırgan davranışların temelinde bu limbik yapıdaki değişiklerin olduğunu ifade eder (aktaran Çelen, 2011).

1.1.2. **Ergenlikte Bilişsel Gelişim**

Ergenlik, beyinde görülen değişikliklerle hızlı bir bilişsel gelişimin yaşandığı bir süreçtir. Gencin bu dönemde kazandığı bilişsel yetiler ön ergenlik döneminden son ergenlik dönemine doğru niteliksel olarak giderek farklılaşan bir yapıya sahiptir (Lerner ve Steinberg, 2004)

Soyut işlemler yapabilme, ergenliğin temel bilişsel özelliklerinden biridir. Donaldson' a (1983) göre ergen, yeni fikirler geliştirebilir ve hipotetik varsayımlardan yola çıkarak sonuçlara ulaşıp problem çözebilir. Bu yetileriyle tümdengelim mantıksal analizini de başarıyla çeşitli durumlara uyarlayabilir (aktaran Çelen, 2011).

Bu dönemde ergen, bir problemle karşı karşıya kaldığında onu oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri kavrayıp, gerçekleştirdiği mantıksal işlemlerle karşılaştığı bu durumları çözümleyebilir hale gelir. Ayrıca giderek daha karmaşık düşünme biçimleri geliştirmeye ve böylelikle kendi dünya görüşünü oluşturmaya başlar. Gerçekler kadar ihtimaller üzerine de düşünmeye başlamaları, ergenleri karar alma sürecinde olumlu olduğu gibi olumsuz yönden de etkileyebilir bir özelliktir.

Ön ergenlik döneminde karmaşık düşünme, daha çok okul ve ev ile ilgili kişisel kararlar üzerine yoğunlaşır. Somut düşüncenin hakim olduğu bu dönemde ergen, dünyayı yalnızca kendi bakış açısıyla görür ve başkalarının ihtiyaçlarının

farkına varmakta zorluk yaşar. Hayali seyirciler ve kişisel söylence de ön ergenlik döneminin temel özellikleri arasında yer alır. Ergen bu süreçte çevresindeki otorite figürlerini ve sosyal koşulları sorgulamaya başlar ve dürtülerini kontrolde güçlük yaşar. Güncel karar ve davranışlarının uzun vadeli etkilerinin farkına varmak ön ergenlik dönemindeki bir ergen için son derece zordur. Kendi düşünce ve görüşlerini dile getirmekte isteklidir ancak bu konular henüz yalnızca ergenin kendisi hakkındadır.

Orta ergenlik döneminde düşünmenin odağındaki konular daha çok felsefi ve geleceğe dönük meseleleri kapsamaya başlar. Ergen bu dönemde diğer bireylerin de farklı ihtiyaçlarının olduğunun farkına varır. Bu alt dönemde soyut düşüncenin giderek yoğunlaştığı görülür. Orta ergenlikle birlikte hayata ilişkin sorgulama ve analizlerin yoğunlaştığı görülür. Ergen, artık kendi ahlak kurallarını belirleyebilir. Farklı olasılıklar üzerinde düşünen ergen, kendi kimliğini de oluşturmaya başlar. Uzun vadeli düşüncelerin oluşmaya başladığı bu dönemde ergen, geleceğe ilişkin hedefler oluşturmaya, onlar hakkında düşünmeye ve planlar yapmaya başlar.

Son ergenlik döneminde ergen, karmaşık düşünme biçimi birey odaklı konular ve kişisel kararlardan çok adalet, tarih ve politika gibi evrensel konular üzerine yoğunlaşır. Çeşitli konular üzerine idealist görüşler geliştirir. Ergenin bu dönemde oldukça gelişmiş bir zaman ve gelecek algısı vardır ve hazlarını erteleyebilir. Artık karşıt görüşlerle karşılaştığında kendi görüşlerini savunmak için tartışmalara dahil olmayı seçebilir. Davranışlarının uzun vadeli sonuçlarını değerlendirebilen ergenin bu dönemde kariyerine ilişkin konular üzerine odaklandığı ve yetişkin dünyasındaki rolü hakkında da düşünmeye başladığı görülür (Lerner ve Steinberg, 2004).

Ergenlikte kazanılan tüm bu bilişsel özellikler Piaget tarafından soyut düşünce olarak adlandırılan niteliğin ergen tarafından kazanılmasını sağlar. Bu soyut düşünce, ergenin "ilerideki ben" olarak kendisine ilişkin geleceği tasarlayabilmesini sağlar (Çelen, 2011).

Piaget' ye göre bilişsel gelişimin son noktasına ulaşmak olan soyut düşünce, ergenlik döneminde kazanılır ve yetişkinliği temsil etme niteliği taşır. Bu soyut düşüncenin esasları; soyut kavramları anlama ve bu anlamlar hakkında adım adım, sistemli bir şekilde düşünmedir. Genellemelere dayalı mantık yapısı ile kişi, önceden karşılaşmadığı problemlere yönelik çözümler üretebilir hale gelir. Belirsizliği çözmeyi amaçlayan bu soyut düşünce, gerçekle sınırlı değildir ve gerçeklere olduğu gibi hayali durumlara da uyarlanabilir.

Gelişim alanında çalışan bazı kuramcılar bireyin düşünce yapısını soyut düşünce ile sonlandırmaz ve soyut düşünce ötesinden bahseder. Buna göre; yetişkinler, problemlerle karşı karşıya geldiklerinde belirsizliğe tolerans ve mantıklı duygu gibi çeşitli bileşenlerin bir araya geldiği tepkilerle cevap verirler. Bu düzeye gelen bireyler, gerçeklerin durumlar arasında değişebildiğinin farkına varabilirler, bilişsel esneklikleri vardır ve belirsizliği tolere edebilirler. Soyut düşünce ötesine ilişkin çalışmalar yapan kuramcılardan biri olan Perry, ergenliğin son dönemlerinden başlayarak bilişsel esnekliğin basamaklar halinde artış gösterdiğini ifade eder. Buna göre ilk aşamada bireyin birden fazla bakış açısının varlığını fark etmesini sağlayan ve onu özgün yapan görecelilik ortaya çıkar. İkinci aşamada ise doğru ve yanlışın ne olduğundan emin olamama durumunun bir sonucu olarak şüphecilik görülmeye başlanır. Bu, bireylerin sahip oldukları bilgiye yenilerini eklemeye katkıda bulunan bir özelliktir (aktaran Cavanaugh ve Blanchard-Fields, 2002).

Ergenliğin sonrasında gelen yetişkinlik dönemiyle bilişsel yapıda ortaya çıkan değişiklikler, bireylerin dünya görüşünde bazı değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimler yetişkinliğin temel özellikleri arasında yer alır (Perry, 1999).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerden ÖSYS' ye hazırlananların, bulundukları yaş aralığı itibariyle ergenliğin son dönemi ve yetişkinlik başı arasında olmaları ve soyut düşünce ötesine ilişkin bazı özellikleri sergilemeleri beklenmektedir.

1.1.3. **Ergenlikte Psikososyal Gelişim**

Erikson' un ortaya koyduğu psikososyal gelişim dönemlerine göre her iki öğrenci grubu da "kimliğe karşı rol karmaşası" olarak adlandırılan dönemde yer almaktadır. Buna göre; bu yaş grubundaki bireyler, çocukluktan ergenliğe geçişin bir sonucu olarak, kim olduklarını ve yetişkinler dünyasındaki yerlerini kavramaya çalışırlar. Ayrıca kendilerine geleceğe ilişkin konularda sorular sorarak gelecek hakkında planlar yapmaya başlarlar. Bu soruların cevaplarını ise genellikle akran gruplarında ve kendi ailelerinde ararlar. Dönemin sonuna gelindiğinde, kimliklerine ilişkin sorulara uygun yanıtları bulan ergenler, kimlik kazanımlarını sağlarken, bulamayanlar ise kimlikleri hakkında belirsizliğe düşüp, kimlik karmaşası yaşayabilirler (Woolfolk, 2003). Kimlik gelişimi, "Ergenlikte Kimlik Gelişimi" başlığı altında detaylı olarak anlatılmıştır.

Ön ergenlikte psikososyal gelişim özelliklerinin belirleyicilerinin başında ergenin kendi fiziksel görünümüne olan yüksek ilgisi gelir. Bu dönemde vücudundaki fiziksel özelliklere odaklanan ergen, kendisine ilişkin endişelerini gidermek için başkalarının onayına ihtiyaç duyar. Ön ergenlik, ergenin özgürlüğünü ve etrafındaki sınırları keşfetmeye ve tanımlamaya başladığı bir dönemdir.

Ebeveynlerin önerilerine karşı gelme, aileyle gerçekleştirilen faaliyetlere karşı isteksizlik bu dönemin belirleyici özelliklerindendir. Ailesinden uzaklaşmaya başlayan ergen, giderek akran gruplarına yönelir ve özellikle aynı cinsten arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirmek ister. Yine bu dönemde ergenin ruh hali ve davranışlarında ani değişiklikler görülebilir. Ön ergenlik, ergenin çocukluktan kalma baş etme yöntemleriyle yetişkinler dünyasına ilişkin sorunlarla mücadele etmede yetersiz kaldığını hissettiği bir dönem olarak da dikkat çeker.

Orta ergenlik, duyguların yoğunluğunda yüksek bir artışın gözlemlendiği, ebeveynlere karşı gelmenin arttığı, ergenin ebeveyn desteğine ihtiyaç duyma ve reddetme arasında gidip geldiği bir süreçtir. Bu dönemde vücut imgesini yeniden oluşturmaya başlayan ergen, dış görüntüsüne büyük önem verir. Cinsel konulara karşı artan merakı, yeni tecrübeler yaşaması ve karşı cinsle ilişki kurması ile kendini gösterir. Akranların, ergenin tüm sosyal desteğini oluşturduğu bu dönemde onların görüşleri ve yaptıkları büyük önem kazanır. Ayrıca yine bu dönemde ergenin kimliğini keşfetmeye başladığı, sınırlarını zorladığı ve risk alma davranışları gösterdiği görülür.

Ergenliğin son dönemini kapsayan son ergenlikte vücut imgesinin artık ergen tarafından kabul edilmeye başlandığı görülür. Ergen, bu dönemde kimliğini oluşturur ve geleceğe ilişkin akademik ve mesleki planlar yapmaya, hedefler belirlemeye başlar. Bu dönemde ebeveynlerle olan ilişki de yeni bir boyut kazanır. Artık ergen ebeveynleriyle bir yetişkin gibi diyaloglar kurup, olumlu ilişkiler geliştirebilir. Akran gruplarına karşı azalan ilgi yerini daha yoğun paylaşımların olduğu bireysel arkadaşlıklara bırakır. Bu arkadaşlıklarda samimiyet ve istikrara ergenliğin önceki yıllarına göre daha önemli hale gelir (Lerner ve Steinberg, 2004).

1.1.4. **Ergenlikte Kimlik Gelişimi**

Kimlik, bireylerin kendilerinin başkaları tarafından nasıl tanındığına ilişkin bir duyumdur. Farklı kimliklerin etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bütünlük olarak da tanımlanır (Çelen, 2011).

Marcia' ya (1989) göre kimlik, bireyin inanç, yetenek, dürtü ve kişisel tecrübelerinden oluşur. Erikson' a (1969) göre ise ergenliğin temel görevi kimlik biçimlendirmedir (aktaran, Çelen, 2011).

Ergenlik vücutta, zihinde ve davranışta pek çok değişimin yaşandığı bir süreçtir. Bu kapsamlı değişikliklerin bir araya gelmesiyle, ergenin hayatında kendine ilişkin tanımlar yapabilmesinin temelleri atılır. Bu değişikliklerin bir araya gelmesi bireyin görüşünde, hissettiklerinde ve düşündüklerinde bazı değişikliklere neden olur (Kimmel ve Weiner, 1995). Bu değişiklikler sonucunda kimlik gelişimi oldukça hızlanır (Lubenko ve Sebre, 2007). Bireyin ergenlik dönemindeki bu değişiklikleri nasıl karşıladığı, onlardan nasıl etkilendiği kimlik gelişiminde büyük ölçüde belirleyici olur. Eğer bu süreç başarıyla tamamlanırsa, birey çeşitli bileşenleri, hayata ilişkin tasarıları olan, dünyada kendine ait bir iz bırakan bir nitelikte kimliğini yeniden tanımlayabilir. Bu durum ergenliğin psikolojik ve fizyolojik değişikliklerine psikolojik ve sosyal olarak uyum sağlamayı da temsil eder (Kimmel ve Weiner, 1995).

Damon (1991) ise bireylerin, ergenlik öncesinde kendilerini daha çok fiziksel özellikleri, hareketleri, bir grubun parçası olarak ve belirli bir an içerisindeki duygu durumlarıyla tanımladıklarından bahseder. Ergenliğe ve soyut işlemleme düzeyine geçişle birlikte ise kendilerini daha genel ve daha kalıcı terimlerle tanımlayabildiklerini belirtmiştir.

Ergenlik sürecinde kişi birbirine tamamen zıt karakter özellikleri sergileyebilir. Ancak bu durum, sistematik ve bütün bir kimliğin oluşumu ile sonlanır (Kimmel ve Weiner, 1995).

Kimlik, kişilik özellikleri ve kişinin kendisi ve çevresi tarafından nasıl tanımlandığına göre belirlenen sosyal duruşun birleşimidir. Kişinin düşünceleri, hisleri, değerleri, tutumları ve davranışları onun benliğini oluşturur. Kimlik, bireyin kendi tutumlarını, değerlerini, bir durum karşısındaki hislerini, genel ve özel olaylar karşısında nasıl davrandığını doğru ve kesin bir şekilde bilmesidir (Grotevant, 1998).

Erikson' a (1968) göre, biyolojik, psikolojik değişimlerin ve sosyal çevrenin ergenlerin dünyaya bir katkıda bulunmaları konusunda yaptıkları baskı sonucunda bireyler kendilerine önemli bir soru sorarlar: "Ben kimim?". Bu soruyu yanıtlamaya çalışan ergen, tam olarak kim olduğundan emin olamaması sebebiyle bir kimlik bunalımı yaşayabilir (aktaran Kimmel & Weiner, 1995). Erikson' a göre kimlik gelişimi; çevre, ego ve biyolojik süreç olmak üzere üç temel sürecin etkileşimi sonucunda oluşur. Bunlardan ilki olan çevresel süreç, bireyi yaşamı boyunca etkileyen tüm çevresel etmenleri kapsarken, bir diğeri olan biyolojik süreç, yaşamdaki tüm biyolojik değişiklikleri içerir. Ego süreci ise diğer iki sürecin birleşimini sağlar (Çelen, 2011).

Ergenlik döneminde bireyler, kimliklerini oluşturabilmek için neye inandıklarını, tutumlarının ve ideallerinin neler olduğunu keşfetmek zorundalardır. Benimsenen her yeni rolde olduğu gibi ergenlikte de onu tanımlayan bir ideoloji ya da bir grup tutum, inanç ve değerler vardır. Bütün bu etkenler bu yeni rolün birer parçasıdır. Annelik, babalık gibi tüm diğer rollerde olduğu gibi ergenlikte de bu rolü tanımlayan dünyaya ilişkin çeşitli yönelimler bulunur. Eğer birey ergenlik döneminde

toplumdaki rolünü bulabilir ve bir ideolojiye bağlılık gösterebilirse bir kimlik oluşumunu da sağlamış olacaktır. Ancak toplumda bir rol bulamazsa kimlik bunalımı yaşaması söz konusudur. Erikson' a göre birey, bu bunalımı aşamazsa rol karmaşası ya da rol dağılımı yaşar (aktaran Kimmel ve Weiner, 1995).

Ergenlik döneminde kazanılması beklenen temel özelliklerden biri olarak kimlik; Erikson' a göre, cinsel, kültürel, ulusal, grup ve mesleki alanlar olmak üzere beş farklı kimliğin bir araya geldiği bir birleşimdir (aktaran Gönül, 2008).

Kimlik gelişimini kimlik statüsü modeli ile açıklayan Marcia' ya (1989) göre, meslek ve ideolojiye ilişkin başarı ve kararlar kimliğin temel göstergeleridir. Kimlik statüsü modeline göre; başarılı, moratoryum, ipotekli ve başarısız olmak üzere dört farklı kimlik statüsü vardır. Kriz ve kararlılık kişilerin hangi statüde olduklarını belirlemede etkili olan temel değişkenlerdir. Başarılı kimlik statüsüne sahip kişiler, yaşadıkları kriz sonrasında kararlılığa varırken; moratoryum kimlik statüsündeki kişiler, halen kriz aşamasındadırlar ve yalnızca geçici ve net olmayan kararlılıklar yaşarlar. İpotekli kimlik statüsündeki kişiler, ebeveynlerine bağlı kararlar verip son derece sağlam bir tutum sergiler ve kararsızlık yaşamazken, başarısız kimlik statüsündeki kişiler ise kriz sürecine hiç girmez ve kararsız oldukları durumlarda da herhangi bir kaygı duymazlar. Marcia' a, kimlik yapılanmasının son düzeyi olan ego kimliğine, kimliklerin sentezi sonucunda ergenlikte ulaşıldığını ifade eder.

1.1.5. **Ergenlik Dönemi Gelişimsel Görevleri**

Ergenlik, tüm toplumlarda geçerli ve belirli sınırları olan evrensel bir anlama sahiptir. Bunun yanında ergenlerin deneyimlerinin çok büyük bir kısmının toplumlar arasında farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Bu deneyimlerin en önemlisi

ise dünyadaki her bir birey için farklılık gösteren kendini geliştirme deneyimidir (Havighurst, 1974).

Psikososyal gelişim kuramının temsilcilerinden Sosyolog Havighurst' a göre; yaşamın her aşamasında bireyin ihtiyaçları ve toplumun amaçları arasında yer alan ve bireylerin yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve işlevleri kapsayan belirli gelişimsel görevler vardır.

Havighurst ergenlik dönemi için 8 farklı görev tanımlamıştır. Bu görevler;

1. Erkeksi ya da kadınsı toplumsal cinsiyet rolünü öğrenme ve kabul etme,
2. Her iki cinsiyetten yaşıtlarla yeni ve olgun ilişkiler kurma,
3. Ebeveynler ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak bağımsız olma,
4. Fiziksel görünümünü kabul ederek bedeni etkili bir şekilde kullanma,
5. Bir meslek seçme ve ona hazırlanma,
6. Evlilik ve aile hayatı için hazırlanma,
7. Toplumsal olarak sorumlu davranışları arzulama ve yerine getirme,
8. Davranışı belirleyecek değerler ve ahlak sistemi edinme, bir ideoloji geliştirme.

Tüm bu görevler düşünüldüğünde ergenlik; bir meslek seçme, evlilik ve aile hayatına hazırlanma gibi görevleriyle ergenleri zorlayan, rekabet ve başarı kaygısını arttırabilen bir dönemdir. Bu nitelikleriyle ergenlik ele aldığında araştırma kapsamında, ergenlerin sınava hazırlanma süreçlerindeki gelecek zaman perspektiflerinin ve durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ

Farklı araştırma sahalarında zaman konusuna olan ilgi oldukça eskilere dayanmakla birlikte bu konudaki deneysel çalışmaların yakın zamanda başladığı görülmektedir (McGrath ve Tschan, 2004). Zaman kavramı psikolojide genel olarak bireylerin deneyimleri ve bilinç durumları ile ilişkili olarak değerlendirilirken ortak bir açıklamaya varılamamıştır. Zaman kavramına ilişkin 211 farklı tanım söz konusu olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (McGrath ve Kelly, 1986). Literatüre gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise konuların özellikle 4 farklı noktada toplandığı görülür. Bunlar; zaman perspektifi, zaman algısı, zamana yönelik ve geleceğe dair beklentilerdir. Bu çalışmalarınsa daha çok gelecek zaman üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.

Zamanı içeriğine göre tanımlamada kullanılan zaman perspektifi ise bireylerinin deneyimlerinin farklı zaman çerçevelerine yerleştirilmesine dayanan bir kavramdır. Araştırmalar göstermiştir ki; geçmiş, şimdiki ve gelecek olarak adlandırılan farklı zaman çerçeveleri bireylerin tecrübelerini anlamlandırmalarında büyük ölçüde etkilidir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zaman perspektifi kuramına göre; bireylerin kendileri hakkındaki görüşleri, kendilerine ait dünyaları ve çevreleriyle ilişkileri bilişsel işlemlerle filtrelenir. Böylelikle, kişisel deneyimler geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman olmak üzere üç farklı bölmeden birine yerleştirilir (Gonzalez ve Zimbardo, 1985). Bu zaman dilimlerinden gelecek zamana ilişkin oluşturulan perspektif ise bir kimsenin amaç ve sonuçlara ulaşmak üzere sergilediği tutumların tamamı olarak tanımlanır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Gelecek zaman perspektifi üzerine çok sayıda çalışma yapan (Zimbardo ve Boyd, 1999) Nurmi (1991), gelecek zaman perspektifini bireyin kendi geleceğine ilişkin beklenti, ilgi, korku ve umutlarını değerlendirme ve tanımlama şekli olarak tanımlar.

Bireylerin kişisel geleceklerini amaçları, umutları, beklentileri ve endişeleri yönünden nasıl gördükleri onların gelecek yönelimi olarak tanımlanır (Nurmi, 1991; Nuttin, 1984; Poole ve Cooney, 1987; Seginer, 1988; Trommsdorff, Burger, ve Fushsle, 1982). Buna göre geleceğe yönelik hedefler, kişilerin içsel güdülerini bilgileriyle karşılaştırmaları sonucunda oluşur (Poole ve Cooney, 1985). Geleceğe ilişkin seçenekleri hakkında bilgi sahibi olan kişiler, geleceğe ilişkin kişisel hedeflerine yönelik çalışmalar yapabilirler (Nurmi, 1993). Geleceğe hazırlıkta hedeflerin yanında ele alınan bir başka konu da geleceğe yönelik endişelerdir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Gelecek zaman perspektifine alternatif olarak kullanılan bir başka kavram da Lennings, Burns ve Conney (1998) tarafından ortaya konmuştur. Onlar, gelecek zaman perspektifi yerine "farkındalık profili" kavramını kullanmış ve bireylerin geleceğe ilişkin yönelimlerinin kişinin kendisine dair farkındalıklarıyla belirlendiğini ileri sürmüşlerdir.

Gelecek hakkındaki beklentiler, güncel kararların güçlü güdüleyicileri olmaları yönüyle de son derece önemli görülürler (Nurmi, 1991).

Seijts (1998)' e göre, gelecek zaman perspektifi bilişsel bir yapıdır. Bireyler yaşamsal deneyimleri hakkında düşünür ve bu düşüncelerine göre gelecekte nasıl hareket edeceklerine dair planlar geliştirirler. Buna göre; gelecek zaman perspektifi,

bireylerin geleceklerine ilişkin inanışlarına göre şekillendirebilecekleri esnek bir yapıya sahiptir.

Bireylerin geleceğe yönelik hedef ve endişelerini keşfetmede sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri bu hedef ve endişelerin içeriğini ya da temasal yapılarını analiz etmektir (Nurmi, 1987; Poole ve Cooney, 1987; Trommsdorff, Burger, ve Fushsle, 1982). Bu yöntemle kişilerin geleceğe ilişkin endişe ve ilgileri hakkında bilgi edinmek mümkündür. Gelecek yönelimine ilişkin içeriklerin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri kişilerin dile getirdikleri hedef, umut ve endişeleri analiz ederek eğitim, meslek, aile, hobi gibi farklı yaşam alanlarına ayırmaktır (Mehta et al., 1972; Nurmi, 1987; Seginer, 1988).

1.2.1. **Gelecek Zaman Perspektifi ve Ergenlik**

Ergenlik, rol biçimlerinde, zorunluluklarda, beklentilerde ve geleneksel imkanlarda pek çok farklılıkların görüldüğü çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş dönemidir (Havihgurst, 1974; Newman ve Newman, 1975).

Aristotales' a (1941) göre ergenliğin en temel özelliklerinden biri bireyin karar verebilir ve seçimler yapılabilir hale gelmesidir. Bu seçimleri, ergenleri istemli davranışlarıyla birlikte olgunluğa eriştirir. (aktaran Çelen, 2011).

Piaget, soyut düşünceyle birlikte ergenlikte uzak gelecekle ilgili plan yapabilmenin görüldüğü ifade eder (Lerner ve Steinberg, 2004). Blos (1979) ise ikinci bireyselleşme olarak adlandırdığı ergenlikte bireyin ego bütünlüğü ile geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin görüşlerini bir araya getirebildiğini ifade eder.

Ergenlik, bireylerin kendileri için uygun buldukları bütünleşmiş bir kimliğin gelişimiyle karşı karşıya oldukları ve geleceğe dair planların yapıldığı bir dönemdir

(Nurmi, Poole, ve Seginer, 1995). Bu özellikleriyle ergenlik, ergenlerin gelecek hakkında düşünerek yetişkinliğe geçiş için hazırlandıkları bir süreç olarak da tanımlanır (Douvan ve Adelson, 1966; Poole ve Cooney, 1987; Seginer, 1988).

Geleceğe yönelen ergenler, öncelikle hedefler koyarlar. Daha sonra bu hedeflere ulaşmak için gerekli araçları belirleyip olası sonuçları değerlendirdikten sonra onlara ulaşmak için gerekli eylemleri yerine getirirler (Nurmi, 1989).

Ergenler, gelecek odaklı hedefler belirleyerek, farklı kimlik seçeneklerini keşfedip bazı seçimler yaparak kendi sosyal dünyalarındaki gelişimlerini yönetebilir ve yetişkinliğe geçişlerini sağlayabilirler (Nurmi, Poole, ve Seginer, 1995). Okul deneyimleri de ergenlerin kimliklerini ve gelecekten beklentileri etkileyen önemli faktörlerden biridir (Tyson, 2006).

Gelecek hakkında planlar yapma ve kimlik oluşumu ergenlerin karşı karşıya kaldıkları, birbiriyle ilişkili olan gelişimsel görevlerdir (Luyckx et al., 2008; Marcia, 1993; Nurmi, Poole ve Seginer, 1995). McCabe ve Barnett (2000)' a göre, ergenlerin gelecekleri hakkındaki beklentilerinin onlar üzerinde psikososyal yönden de önemli etkileri vardır (aktaran Raffaelli ve Koller, 2005).

Nurmi (1989) ergenlerin yetişkinlere göre kendilerinin ve toplumun geleceğine dair görüşlerini belirtmede daha açık ve daha başarılı olduklarını ifade eder.

Ergenlerin gelecek hakkında ancak belirttikleri hedeflerinin başında eğitim, meslek ve aile hayatı gelir (Nurmi, 1991). Bu hedefler sosyokültürel bağlamda gelişimsel beklentileri yansıtmaktadır (Hurrelmann, 1993).

Gelecek zaman perspektifi üzerine Türkiye' de gerçekleştirilen bir çalışmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde liseye devam eden öğrencilerin gelecek zamana ilişkin umut ve beklentilerine bakılmıştır. Kişisel konular, kariyer, eğitim, maddi imkanlar ve ilişkiler gelecekle ilgili umut ve beklentilerde en çok belirtilen konular olmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinin gelecek beklentilerinin cinsiyet, lise türü, not ortalaması, anne eğitim düzeyi, babanın mesleği, aile geliri, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alma gibi faktörlere göre değişmediği de belirlenmiştir (Şimşek, 2012).

Tüm dünyada ergenlerin gelecek beklentilerini inceleyen pek çok gelişimsel teori ve araştırma söz konusudur (aktaran Raffaelli ve Koller, 2005). Nurmi (1991), gençlerin beklentilerine ilişkin yapılan bu araştırma sonuçlarının tutarlı olduğunu belirtmiş ve ergenlerin en çok kariyer, eğitim ve aile kurma yönündeki gelecek zamana ilişkin umut ve korkularını dile getirdiğini belirlemiştir. Bu araştırmalara göre; ergenliğin farklı alt dönemleri dikkate alındığında, ergenliğin son dönemlerinde mesleki konuların daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Cinsiyetlere göre bir değerlendirme yapıldığında ise gelecek zamana ilişkin umut ve korkularda erkeklerin daha çok eğitim ve meslek konularını kızların ise daha çok aile kurmaya ilişin konuları tercih ettiği görülmüştür.

Nuttin ve Lens (1985)' in gerçekleştirdiği bir çalışmada, ergenlerin gelecekteki olaylara ilişkin yorum ve bakışlarının bu olaylara ilişkin şimdiki düşünce ve davranışlarını etkilediği ortaya konmuştur. Greene (1986) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise ergenlerin bilişsel gelişimin bir parçası olarak soyut işlemler yapabilir hale gelmelerinin gelecek zaman perspektifleri üzerinde gözlemlenebilir değişikliklere neden olduğu ortaya konmuştur. Nurmi' nin ergenlerle

gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre, gelecek üzerine planlamaların yaşla birlikte arttığı ve ergenin bu planlarında ailenin görüşlerinin de önemli bir belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Nurmi tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise ailenin gelecek zaman perspektifi üzerindeki etkileri incelenmiş ve ebeveyn kontrolü ile ailenin görüşlerinin etkisinin ergenin yaşına bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca kendine güveni yüksek ergenlerin kendine güveni düşük ergenlere göre gelecekle ilgili düşüncelerini daha çok kendi başlarına oluşturdukları belirlenmiştir (Nurmi, 1991).

Ergenlerin zaman perspektiflerinin akademik başarılarına olan etkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Zimbardo ve Boyd' un (1999) gerçekleştirdiği bir çalışmada, lise öğrencilerinin geleceğe yönelik pozitif yönelimlerinin öğrencilerin ders çalışma sürelerini arttırdığı bulunmuştur (aktaran Mello, Worrell ve Andretta, 2009) . Gelecek zaman perspektifi ve başarı üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise Nuttin ve Lens (1985) gelecek zaman perspektifi ve başarı güdülemesi arasındaki pozitif korelasyonu ortaya koymuşlardır. Buna göre; öğrencilerin geleceğe ilişkin algıları onların inançlarını, öğrenmeye karşı güdülenmelerini etkileyerek başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratır. Ayrıca araştırmalar göstermiştir ki; gelecek zaman perspektifi, kariyere ilişkin çeşitli faktörlerle de ilişkilidir. Bu faktörlerin arasında öğrenci motivasyonu, kariyer hedefleri, kariyer seçimleri sayılabilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Gelecek zaman perspektifi üzerine tüm dünyada gerçekleştirilen pek çok araştırma ergenlerin gelecek konusunda yetişkinlere göre daha iyimser olduklarını ortaya koymuştur (aktaran Şimşek, 2012).

Araştırmalar, ergenlerde olumlu beklentilerin yüksek benlik saygısı ve baş etme yollarını kullanma yetisiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Lanz ve Rosnati, 2002). Ergenlerin umutsuzlukları ise olumsuz beklentilerle ilişkili bulunmuştur (Nurmi, 2001).

Ergenlerle gelecek beklentisine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, özellikle lise döneminin mesleki kararlar başta olmak üzere gelecekle ilgili kararlarda etkili bir dönem olduğunu göstermektedir. Mesleğine ilişkin karar vermek durumunda olan ergen için bu karar, yalnızca kariyeri ile sınır kalmayıp gelecek hayatını belirlemede de etkili olacağı için son derece önem taşır. Ancak gelişim görevlerini tamamlayamamış bir ergen için geleceğe ilişkin kararlar vermek oldukça güçtür (Çoban, 2005).

1.2.1.1. **Ergenlerde Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Korkular**

Gelecek zaman perspektifi hakkında çok sayıda araştırma gerçekleştiren Nurmi (2004)' ye göre gelecek yönelimi; bireyin ilgi, beklenti, umut ve kaygıları doğrultusunda geleceğine ilişkin yorum ve değerlendirmelerinden oluşur. Geleceğe ilişkin konular gündeme geldiğinde ilişkili bir başlık olarak ergenlerin de gündeme gelmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bunun pek çok farklı sebebi vardır. Bunlardan biri, ergenlerin geleceğin yetişkinleri olması ve gelecek yıllarda toplum ve ekonomiden sorumlu olmalarının beklenmesidir. Bir diğer neden ise ergenliğin çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olması nedeniyle bireyin hayatında uzun vadeli etkileri olabilecek pek çok kararın ve geleceğe ilişkin hazırlığın bu dönemin belirgin özellikleri olmasıdır. Son olarak; ebeveyn, öğretmen gibi, ergenlerin hayatında yer alan yetişkinlerin, ergenlerin kendi gelecekleri hakkında fikir sahibi olacakları,

gelecekleri için hazırlık yapacakları ve çalışacakları beklentisi içerisinde olmalarıdır (Nurmi, 2002).

Geçmiş yıllarda gerçekleştirilmiş pek çok araştırma, bireylerin geleceğe dair hedeflerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Nurmi, 1992). Lanz, Rosnati, Marta ve Scabini (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ergenler ve genç yetişkinlere geleceğe ilişkin kişisel hedeflerinin gelecek eğitimleri, meslekleri, aile, hobiler ve kişisel konularda yoğunlaştığını ortaya koymuştur (aktaran Salmela-Aro, 2009).

Ergenlerin ve genç yetişkinlerin umut ve korkularını ele alan ve İtalya' daki lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan bir araştırma, bireyin kendisiyle (%42) ilgili konuların korkularda en yüksek sırayı aldığını, ilişkisel konular (%19), iş (%15), aile (%10), eğitim (%8) hakkındaki endişelerin ise onu takip ettiğini ortaya koymuştur. Evrensel ve politik meseleler (%4) ise bu araştırmada gençlerin geleceğe ilişkin en az korku duyduğu konu olarak son sırada yer almıştır. Aynı araştırmada, gençlerin en çok tercih ettiği umut kendileri ile ilgili konular olurken (%26), onu aile (%24), iş (%22), okul (%14) ve ilişkisel (%8) hakkındaki umutlar takip etmiştir. Evrensel ve politik meseleler (%2) ise en alt sırada yer almıştır (Lanz ve Rosnati, 2002).

Polonya' da gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada ise 13-18 yaşları arasındaki ergenlerin yaşam perspektiflerine bakılmış ve 3 farklı yaş dönemindeki ergenlerin yaşamlarına dair hedefleri karşılaştırılmıştır. 1987 yılında elde edilen veriler, ergenlerin en çok bir aile kurma (%93), bir meslekte uzmanlaşma (%85), maddi yeterlik (%64), seyahat (%62), mesleki başarı (%60) ve arkadaş sahibi olma (%53) konularında geleceğe ilişkin hedefleri olduğunu ortaya koymuştur. 1991 yılında farklı bir örneklem grubuyla tekrarlanan çalışmada ise bu kez uzmanlaşma

(%92) en üst sırada yer almış, aile kurma (%80) onu takip etmiştir. En çok belirtilen diğer hedefler ise maddi yeterlik (%70), seyahat (%38) ve mesleki başarı (%30) olmuştur. Araştırma kapsamında 1999 yılında farklı bir örneklem grubundan elde edilen son veriler ise bir meslekte uzmanlaşmanın (%90) en üst sırada yer aldığını; onu aile kurma (%85), maddi yeterlik (%75), mesleki başarı (%50) ve seyahatin (%27) takip ettiğini göstermiştir (Liberska, 2002).

Ergenlerin geleceğe ilişkin umut ve korkuları üzerine Türkiye' de gerçekleştirilen bir araştırmada ise ergenlerin geleceğe ilişkin olaylarda içerik olarak en çok ilişkisel (%36) konuları belirttiği, bunu başarıların (%34) ve deneyime dayalı olayların (%18) takip ettiği belirlenmiştir. Varoluşsal olaylar (%12) ise son sırada yer almaktadır. En çok tercih edilen olaylar listelendiğinde; evliliğin (%47) ilk sırada yer aldığı, onu iyi bir üniversiteye gitme (%41) ve iyi bir aileye sahip olmanın (%36) takip ettiği belirlenmiştir. En çok belirtilen diğer olaylar ise; iş sahibi olmak (%29), mutluluk (%24), başarılı olma (%22), ebeveynlerin ölümü (%16), araba alma (%14), çocuk sahibi olma (%12) ve tanınan biri olmadır (%12) (Artar, 2002).

Gelecek zamana ilişkin hedeflerin belirlendiği, planların yapıldığı ergenlik dönemi karşılaşılan değişim ve etkileşimler, ergenin kimlik bulma yönündeki mücadelesi ile kaygının yoğun olarak yaşandığı bir dönem olarak da dikkat çeker (Hampel, Meier ve Kummel, 2008).

1.3. **KAYGI**

Kaygı, çeşitli çevresel ve psikolojik durumlar karşısında görülen ve insan yapısında bulunan duygusal bir tepkidir. Buna göre kaygının kaynağı olay ve durumlardan çok bu olay ve durumların kişi için taşıdığı anlamlardır (Öner, 1989).

Köknel' e (1989) göre kaygı, kökeni bilinmeyen korku durumudur. Kişiler beklenmedik bir tehlike, felaket ile karşılaşacaklarını düşündüklerinde gerginlik, tedirginlik ve sıkıntı hissi içine girerler.

Sarason (1975) kaygıyı, mücadele içinde olunan, tehdit algılanan bir durum karşısında bireyin kendini yetersiz hissetmesi, kendi yetersizliklerine ve durumun istenmeyen sonuçlarına odaklanması olarak tanımlar.

Kaygı, kişinin karakter özelliğine ve geçici bir duruma bağlı olmasına göre sürekli kaygı ve durumsal kaygı olmak üzere ikiye ayrılır (Öner ve Le Compte, 1985).

Farklı kaygı türlerinin deneysel kanıtları ilk kez 1950' lerde görülmeye başlanmıştır. Cattell ve Scheier' in (1958) gerçekleştirdiği faktör analizi çalışmaları ilk kez durumluk ve sürekli olmak üzere iki farklı kaygı türünün varlığını ortaya koymuştur. Buna göre; durumluk kaygı, geçici durumlar karşısında, bir koşula bağlı olarak ortaya çıkan ve zaman içerisinde değişiklik gösteren kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise kalıcı kişilik özelliklerinde istikrarlı bireysel farklılıkların ölçümü olarak yorumlanmıştır. Durumluk kaygı faktöründe belirgin olarak görülen solunum hızı, kan basıncı gibi fizyolojik değişikliklerin, sürekli kaygı faktöründe çok daha düşük etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra bu açıklamalar Spielberger (1966) ve arkadaşları tarafından geliştirilerek iki faktörlü kaygı kuramının temelleri atılmıştır.

Spielberger' e göre; yoğunluğu belli bir seviyede gerçekleşen durumluk kaygı, deneyimsel bir süreç ya da tepkime görülmesine neden olur. Durumluk kaygının temel özelliği, otonom sinir sistemindeki etkinliğin eşlik ettiği, öznel ve bilinçli olarak algılanan gerginlik ve endişe hissidir. Sürekli kaygı ise uygun ve

yeterli miktarda stres içeren bir durum tarafından tetiklendiği takdirde belirli bir tepkinin ortaya çıkması için gizil bir eğilimi gösterir.

1.3.1. **Durumluk Kaygı**

Durumluk kaygı, kişinin halen devam etmekte olan, içinde olduğu güncel stresli durumdan dolayı hissettiği öznel bir kaygıdır (Öner ve Le Compte, 1985). Spielberger (1972) ise durumluk kaygıyı belirli durumlar karşısında otonom sinir sisteminin etkin hale geldiği, gerginlik ve korkunun ortaya çıktığı geçici deneyim olarak tanımlar.

Durumluk kaygı, sürekliliği olmayan, ancak belirli durumlarda ortaya çıkan kaygıdır. Bu tür kaygının düzeyi stresin yoğun olarak yaşandığı dönemlerde yükselirken, stresin ortadan kalktığı durumlarda ise düşer. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi çeşitli fiziksel değişimlere de neden olabilir. Bunlardan bazıları; vücutta kızarma, sararma, , kalp atış hızında artış, titreme ve terleme gibi tepkilerdir (Öner ve Le Compte, 1985).

Spielberger' e göre; durumluk kaygının ortaya çıktığı durumların temel bazı özellikleri vardır. Spielberger durumluk kaygının kişinin karşı karşıya olduğu durumu tehlikeli, tehditkar olarak algılayıp yorumlaması sebebiyle ortaya çıktığını söyler. Ortaya çıkan bu durum kişi için rahatsız edici olan bir duygulanım haline neden olur. Ancak bu sırada kişi tamamen bir uyanıklık hali içerisinde, durumdan haberdar ve bilinci açık durumdadır. Daha sonra sinir sisteminin fonksiyonlarındaki değişikliklere bağlı bazı belirtiler ortaya çıkar (Köknel, 1989). Durumluk-Sürekli kaygı envanterinin Türk toplumundaki geçerlik çalışmalarını gerçekleştiren Öner (1972) durumluk kaygı düzeyinin stresin yoğun olarak yaşandığı sınava hazırlanma süreci gibi dönemlerde büyük oranda artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Türk toplumunda kaygı üzerine gerçekleştiren çok sayıda çalışma vardır. Bunlardan biri Öner ve Le Compte (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Amerikalı, Hintli, İspanyol ve Türk öğrencileri karşılaştırmıştır ve Türk öğrencilerin en yüksek durumluk ve sürekli kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (aktaran Öner ve Albayrak Kaymak, 1987). Pek çok araştırma bulgusundan hareketle Öner ve Albayrak Kaymak, kaygının Türk toplumunda diğer toplumlara göre daha yaygın olduğunu belirlemiştir.

1.3.1.1. **Durumluk Kaygı ve Ergenler**

Gerçekleştirilen çalışmalar, kaygı düzeyinin pek çok farklı değişkene bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Yaş, bu değişkenlerin en önemlilerinden biri olarak belirlenmiştir. Gelişimsel dönemlere göre ele alındığında, ilk çocukluktan ergenliğe, kaygı düzeyinde değişmeler olduğu belirlenmiştir. (Duchesne et. al., 2008). Ergenlik, kaygının yoğun olarak yaşandığı dönemlerden biridir. Ergenin karşı karşıya geldiği değişimler, etkileşimler ve kimliğini bulma çabası kaygının yoğunlaşmasına neden olan başlıca etkenler arasında gösterilir (Hampel, Meier ve Kummel, 2008).

Araştırmada, ergenlerin gelecek zaman perspektifleri ile ilişkisine bakılacak olan durumluk kaygı, Spielberger tarafından (1966) tehlike olarak görülen koşulların neden olduğu geçici ve normal kaygı olarak tanımlamıştır. Durumluk kaygının büyüklüğü ve süresi, bireyin algıladığı tehdidin boyutlarına ve kişinin durumluk kaygının kalıcılığı konusundaki görüşlerine göre değişebilir. Ayrıca araştırmalar, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin durumsal kaygıyı diğerlerine göre daha şiddetli ve sık olarak yaşadığını göstermektedir (Öner ve Le Compte, 1985). İçinde bulunan koşulların etkisiyle ortaya çıkan durumluk kaygının düzeyini belirlemede,

çevresel faktörler de son derece etkilidir (Lau, Eley ve Stevenson, 2006). Bu çevresel faktörlerden biri olarak gelecek zamana ilişkin düşünce ve planlara bakıldığında, özellikle akademik gelecek ve kariyere ilişkin seçimler ergenlerin bu dönemde en çok yoğunlaştığı konular olarak dikkat çeker (Frydenberg, 1997).

Literatürde ergenlerde sınava hazırlık durumunda görülen kaygı üzerine gerçekleştirilen pek çok araştırma bulunmaktadır. Özhan (1984) gerçekleştirdiği araştırmada, 15-17 yaş arasındaki lise öğrencilerinde kaygıyı en çok tetikleyen durumlar üzerinde durmuş ve 359 öğrencinin %20' sini en çok kaygılandıran konuların bir üniversiteye yerleşememe, meslek seçimi ve başarısızlık olduğunu belirlemiştir.

Baymur (1965) ise liseye devam eden öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin geleceklerine ilişkin kaygılarının yüksek olduğunu ve kaygı duyulan konuların başında bir üniversiteye yerleşememenin geldiğini belirlemiştir.

Baltaş ve arkadaşlarının (1986) gerçekleştirdiği çalışmada ise sınavlı ve sınavsız girilen okullardaki öğrencilerin kaygı düzeyleri, cinsiyetleri açısından incelenmiş ve kızların durumluk kaygı ortalamalarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (aktaran Kısa, 1996).

Öy, İlgen, Türkmen, Yılmaz ve Başoğlu (1995) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, kız öğrencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşla birlikte bu farkın arttığı belirlenmiştir.

Lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada Sargın (1990), durumluk kaygı düzeyinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini ve kızların daha yüksek durumluk kaygı düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir.

İsrailli öğrencilerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Zur ve Zeidner (1988), kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Stresli ve stresli olmayan durumlar karşısında çocukların yaşları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Li ve Lopez (2005) çocukların sürekli kaygı düzeylerinin stresli durumlar karşısında durumluk kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir (aktaran Duman, 2008).

1.3.2. **Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısı, kaygının özellikle eğitim alanında sıklıkla görülen bir türüdür. Bir sınav ya da değerlendirme durumunda ortaya çıkan fiziksel, davranışsal ve bilişsel bileşenlere sahip, hoş karşılanılmayan bir duygu ya da heyecana dayalı durumdur (Ergene, 1994; Öner, 1989).

Zeidner ve Matthews' e (2005) göre sınav kaygısı, bir sınava ilişkin olumsuz sonuçlar ve beklentilere karşı verilen fiziksel, davranışsal ve durumsal tepkilerdir. Spielberger (1972) ise sınav kaygısının sürekli kaygının duruma özgü bir türü olduğunu ve hem durumsal hem de sürekli kaygının sınav kaygısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, değerlendirmenin olduğu durumlar sürekli kaygısı yüksek olan kişiler tarafından daha tehdit edici olarak algılanır. Spielberger ve Vaag (1995), yüksek durumluk kaygının endişe verici düşünceleri harekete geçirerek değerlendirmenin olduğu durumlarda kişilerin

performansını etkilediğini ve bu etkinin bilgi işlemle süreçlerinde görülebileceğini düşünür.

Bilimsel bir yapı olarak sınav kaygısına ilişkin pek çok farklı tanımlama yapılmıştır. Sınav kaygısına ilişkin çalışmaların ilk başladığı yıllarda bu yapı daha çok güdüsel anlamda kullanılmıştır (Zeidner, 1998). Bu bağlamda sınav kaygısını Spence ve Spence (1966), dürtü seviyesi olarak tanımlarken, Mandler ve Sarason (1952) amaçların kesintisi, Atkinson ve Feather (1966) ise başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı olarak tanımlamıştır. Sarason ve arkadaşları (1960), sınav kaygısını ebeveynlerin abartılı beklentileri ve çocuklarının başarı odaklı çalışmaları karşısında aşırı eleştirel tutumları sebebiyle ortaya çıkan karakter eğilimi olarak tanımlamıştır (aktaran Zeidner, 1998) .

1960 ve 1960' lerin ilk dönemlerinde ortaya çıkan bilişsel alandaki değişikliklerle sınav kaygısı biliş ve dikkate ilişkin bir durum olarak görülmeye başlanmıştır. Bu görüşe göre; yüksek düzeyde kaygısı olan kişiler, değerlendirici ipuçlarına çok dikkat gösteren, bir şeyi başarabilme yetilerine çok önem veren ve bu gibi durumlarla karşılaştıklarında fiziksel uyarılım hisseden kişilerdir. Sonraki yıllarda ortaya çıkan görüşler ise sınav kaygısını bireysel bir denetim işlemi ya da kişinin muhtemel başarısızlığa karşı kendi değerini korumak adına kendi kendini sabote ettiği bir işlem olarak görmüştür.

Sınav kaygısının yaygın olarak kullanılan tanımı ise Spielberger tarafından yapılmıştır. Spielberger sınav kaygısını duruma özgü kişilik özelliği olarak tanımlamıştır. Buna göre; sınav kaygısı, kişinin değerlendirici durumlar karşısında aşırı endişe, kontrol edilemez düşünceler, zihinsel karışıklık, gerginlik, fizyolojik uyarılım gibi tepkiler verme eğilimidir (Spielberger ve Vagg,1995; Zeidner, 1998).

Spielberger' a (1972) göre sınav kaygısının iki temel bileşeni vardır. Bunlar; duygusallık ve endişedir. Duyarlılık, sınav durumuna gösterilen fizyolojik tepkileri kapsarken, endişe ise kişinin kendine güven, kendine ilişkin düşüncelerde başarısızlığa dair iç düşünce ve endişeleri kapsar.

Sarason (1975), sınav kaygısı yüksek kişilerin bir değerlendirme durumu ile karşı karşıya kaldıklarında duygusal ve otonom tepkilerin bir sonucu olarak kendilerini başka konulara odaklandırma eğilimi içerisine girdiklerini söyler.

Schwarzer (1988) ise sınav kaygısı yaşayan ve yaşamayan kişiler farkları üzerinde durmuş ve normal kaygı düzeyine sahip olan kişilerin, sınavı başarılarının değerlendirileceği bir imkan olarak görürken kaygı düzeyi normalin üstünde olan kişilerin ise bu değerlendirmeyi bir tehdit olarak gördüklerini belirtmiştir.

Yüksek başarı beklentisinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskının, önemli bir tetikleyici faktör olduğu düşünülen sınav kaygısı, etkileriyle öğrencilerin akademik yaşamları için önemli bir tehdit olabilmektedir. Araştırmalara göre, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin %18' inin akademik başarıları yüksek kaygılarından olumsuz etkilenmektedir (Ergene, 1994; Öner, 1989). Sınav kaygısı öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri önünde bir engel oluştururken geleceğe ilişkin tercihlerini, kariyer seçimlerini de etkileyebilmektedir. Yaşadıkları yüksek kaygı nedeniyle öğrenciler, bilişsel becerilerinden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Ayrıca değerlendirme, rekabet gibi koşulların daha az olduğu, statüsü düşük meslekleri tercih edebilmektedirler (Öner, 1989).

1.3.2.1. **Sınav Kaygısı ve Ergenler**

Ergenler okuyacakları alan ve kariyerlerine ilişkin yaşamlarının genelini etkileyen önemli kararlar vermektedirler (Frydenberg, 1997). Smyth' a (1995) göre, özellikle de sınavlardan alacakları puanlar geleceğe dair sahip olabilecekleri imkanlarda ve kariyerlerinde önemli etkiye sahip ise sınava girme, ergen öğrenciler için önemli bir kaygı ve stres kaynağı olabilmektedir (aktaran Aysan, Thompson ve Hamarat, 2001).

Uygulanmakta olan merkezi sınavlar yaşamlarındaki geleceğe ilişkin belirleyicilikleri ile tüm dünyada öğrencilerin hayatlarındaki önemli kaygı etkenleri olarak dikkat çekmektedir. Türkiye' de ise ortaöğretim kurumlarına giriş sınavları ve üniversite giriş sınavları bu etkideki sınavların başında gelmektedir. Özellikle de ÖSYS' de sınava giren öğrencilerden üniversiteye giriş oranlarının 1980' lerde %75 (Öner ve Albayrak Kaymak, 1987) ve 1990' larda %95 olması (Yıldırım ve Ergene, 2003) bu sınavı öğrencilerin hayatlarında daha da önemli bir konuma getirmiştir.

Karlıdağ ve arkadaşlarının (1999) gerçekleştirdiği araştırma, öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini incelemiş ve kızların daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Koçkar ve Şener (2002) ise 4 ve 5. sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve kaygısı yüksek öğrencilerin sınav başarılarının düştüğünü belirlemiştir. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir araştırma gerçekleştiren Kapıkıran (2002) sınav kaygısı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulmuş ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir. Özel yetenek sınavına giren lise öğrencilerinin kaygı düzeylerini inceleyen Sazak ve Ece (2004)

ise kız ve erkek öğrencilerin aynı oranda kaygı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle bir çalışma gerçekleştiren Dereli (2003), 11. sınıfta olan ve üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerinin %47' sinin kaygı düzeyinin yüksek olduğunu belirlemiştir (aktaran Adana ve Arslantaş, 2012).

Yerin' in (1993) gerçekleştirdiği çalışmada ise farklı eğitim düzeylerindeki ergenlerin sınav kaygı düzeyleri incelenmiş ve kaygı düzeyindeki artışın sınıf düzeyine paralel olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, artan kaygının duyuşsal bileşeninin sınav sırasındaki fiziksel tepkileri etkilediği varsayımından hareketle Türkiye' de sınav kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin de yüksek olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerindeki gelecek zamana ilişkin perspektiflerini ve kaygı düzeylerini inceleyen bu araştırmada, mevcut bulgulardan hareketle öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin girdikleri iki farklı sınav türü vardır. Bunlar; ortaöğretim kurumlarına ve üniversiteye giriş sınavlarıdır.

1.4. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI VE ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVLARI

1.4.1. Türkiye' de Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavları

Eğitim tarihinde 1980' lere gelindiğinde artan eğitim talepleri sebebiyle daha nitelikli ve kapsamlı eğitim veren Fen ve Anadolu Liselerine girişte yığılmalar olmuş ve okullar kendi yaptıkları sınavlara göre öğrenci seçmeye başlamışlardır. Ancak 1980' den itibaren her okulun kendi sınavını yaptığını bu sistemin getirdiği zorluklar yeni bir sistemi gündeme getirmiştir. Buna göre; Milli Eğitim Bakanlığı'

nın aldığı kararla, Anadolu Liseleri ve özel okullara girmek isteyen öğrenciler için tek sınavın olduğu yeni bir sistem uygulamaya konmuştur. Sınırlı sayıda olan Fen Liseleri ise kendi yaptıkları sınavlarla öğrenci almaya devam etmişlerdir. Zorunlu eğitimin 5 yıl olduğu sistemde, öğrenciler iki aşamalı sınavdan geçmekte ve önce bu okulların ortaokul bölümlerine yerleştirilmekteydi. Daha sonra ortaokulda son sınıfa geldiklerinde ise Anadolu ve Fen liselerine girmek üzere bir kez daha sınava girmekteydiler. 1997-1998 eğitim ve öğretim yılında sekiz yıllık eğitimin zorunlu hale gelmesiyle öğrenciler, yalnızca 8. sınıfta sınava girmeye başlamışlardır. Lise Giriş Sınavı (LGS) olarak adlandırılan bu yeni sınav sisteminde öğrenciler, sınavdan aldıkları puanlara göre Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Tarım Meslek Lisesi ve Adalet Meslek Lisesi' ne yerleştirilebiliyorlardı. Özel okullar, Askeri Liseler ve Polis Kolejleri ise kendilerinin belirlediği sınavlarla öğrenci almaktaydı (Ünlü, 2005).

2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede yeni bir düzenlemeye gidilmiş ve Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8' inci sınıflardaki öğrencilerin mevcut eğitim-öğretim yılının müfredatında yer alan tüm derslerde hedeflenen kazanımları başarma durumlarını değerlendiren bu yeni sistemde öğrenciler, her yıl Haziran ayında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir merkezi sistem sınava tabi tutulmaktaydı. Oluşturulan bu yeni geçiş sistemiyle, hazırlanan öğretim programlarının başarıyla uygulanması ve bu yeni programların temelinde yer alan felsefenin yerleşmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında hedeflenen pek çok alt amaç da vardır. Bunlardan biri; ortaöğretim düzeyindeki kurumlara devam etmenin önceki yıllarda olduğu gibi tek bir sınava bağlı olmaması, belirli bir süreçteki objektif yerleştirme sistemine dayanarak öğrencilerin bu süreçteki gelişimlerine göre değerlendirilmesidir. Bunun yanında, ortaöğretim kurumlarında süregelen eğitim ve

öğretimin güçlendirilerek okullar arasındaki niteliksel ve niceliksel farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılması da amaçlanmaktadır. Ayrıca bu uygulamayla, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içerisindeki performanslarının değerlendirilerek bu değerlendirmelerin somut verilere dönüştürülmesi de amaçlanmıştır.

Seviye Belirleme Sınavları (SBS), ilk kez 6. ve 7. sınıflarda 2008 yılı Haziran ayında yurt içi ve yurt dışındaki sınav merkezlerinde gerçekleştirilen pilot çalışmayla uygulanmaya başlanmıştır. Yaklaşık 2 milyon öğrencinin yer aldığı bu pilot uygulamadaki sınavlar; Matematik, Türkçe, Sosyal Bilimler, Fen ve Teknoloji ve Yabancı Dil alanlarında öğrencilerin eğitim-öğretim yılı içerisinde elde etmesi beklenen kazanımları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu kazanımları değerlendirmek üzere hazırlanan sınav sorularının öğrencilerin yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi alanlardaki yeterlilik seviyelerini gösterecek nitelikte olması amaçlanmıştır (MEB, 2012).

1.4.2. **Bazı Dünya Ülkelerinde Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavları**

Dünyada, ortaöğretime geçişte ülkelere göre farklı uygulamalar süregelmektedir. Öğrencilerin girdikleri merkezi sınavların sonuçları, bir önceki eğitim kademesindeki başarıları ve aldıkları dersler, okullarda uygulanan sınavların sonuçları bu uygulamalar arasında en yaygın olanlardır.

Avrupa ülkelerinde eğitim sistem ve politikalarına ilişkin veriler toplayan ve analiz eden Eurydice Ağı (2010) raporlarına göre bazı Avrupa ülkelerinde ortaöğretime giriş sistemleri karşılaştırılmıştır. Almanya' da Gymnasiale Oberstufe adı verilen ortaöğretim kurumlarına giriş için okul türlerine göre belirlenen başarı

koşullarını sağlamak ve ilköğretimi tamamlamış olmak gereklidir. Zorunlu eğitimin 9 yıl olduğu Avusturya' da 8. sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler, devam etmekte oldukları ortaöğretim kurumlarının lise bölümüne devam edebilecekleri gibi belirli kriterleri sağlama durumunda farklı okul türlerine de geçiş yapabilirler. Öğrencilerin başarılı olamamaları durumunda ise liseye giriş sınavları uygulanır. Ortaokul mezuniyet belgesi olmayan öğrenciler ise meslek okullarına seçtikleri okulun alanlarına uygun olarak hazırlanan sınavlarla bu okullara girebilirler. Bulgaristan' da ise öğrenciler değişen okul türlerine göre belirlenen yetenek sınavlarına ve akademik sınavlara girerek ortaöğretim kurumlarına yerleştirilirler. Danimarka' da, 9. sınıfı tamamlayan öğrencilerin tamamı istedikleri ortaöğretim kurumuna gidebilirken, Finlandiya' da öğrenciler bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek için akademik başarıları ve bir meslek eğitim kurumuna başvuracaklarsa iş tecrübelerinin değerlendirmeye alındığı ulusal bir yerleştirme sistemine başvururlar. Zorunlu eğitim sonrası öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki ortaöğretim kurumlarına geçebildikleri Fransa' da ise alan seçimi öğrencilerin lisedeki birinci yıllarını tamamlamaları sonrasında yapılır. İlkokul öğretmenlerinin öğrencilerinin hangi ortaöğretim kurumuna devam etmesi konusunda öneriler sunduğu Hollanda' da, öğrencinin okula kabulü ilkokul bitirme sınavının sonuçlarını da dikkate alan bir kurul tarafından belirlenir. İrlanda' da, ortaokulu tamamlayan tüm öğrenciler devam ettikleri kurumda lise bölümüne devam ederken İspanya' da zorunlu eğitim diploması ile ilköğretimi tamamlayan öğrenciler ortaöğretime geçiş yapabilirler. Bu diplomaya sahip olmayanlar ise bir sınava tabi tutulurlar. Ayrıca spor, sanat ve meslek okulları da branşlarına uygun yetenek sınavları ile öğrenci kabul ederler. 9 yıl eğitimin zorunlu olduğu bir başka ülke olan İsveç' te, ortaöğretime geçiş için öğrencilerin İngilizce, Matematik ve İsveç Dili derslerinden geçer not almaları beklenir. Ancak bu notları

alamayan öğrenciler de özel programlarla ortaöğretim kurumlarına kabul edilebilirler. Liseye girişin ortaokul bitirme sınavlarına dayandığı İtalya' da ise başvuru sayısının kontenjanları geçmesi durumunda okullar bazı kriterler belirleyerek öğrenci kabul edebilirler. Norveç' te 16-19 yaş aralığındaki tüm öğrenciler ortaöğretime devam etme hakkına sahipken belirli bir sınav uygulaması yoktur. Giriş kriterlerinin okullar tarafından belirlendiği Polonya' da ise öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına kabulünde ortaokul bitirme sınav sonuçları, okul başarıları ve tecrübeleri dikkate alınır. Sanat okulları dışındaki okullarda okula kabul için ortaokulu başarıyla bitirmiş olmak dışında bir önkoşul olmayan Portekiz' de, öğrenciler ikamet ettikleri bölgede 5 okul tercihi yaparlar. Daha sonra belirli bir sıraya göre bu okullara kabul edilirler. Bu sıralamada her bir lisenin ortaokul bölümünden mezun olanlar öncellikli kabul hakkına sahipken diğer kriterler sırasıyla; özel eğitim ihtiyacının olması, aynı okulda kardeşinin olması, o bölgede yaşama, anne ya da babanın o bölge içerisinde çalışmasıdır. Sanat okullarında kabulde ise tecrübe ve yetenekler dikkate alınır. 9 yıllık eğitimin zorunlu olduğu Yunanistan' da ise bu zorunlu eğitimi başarıyla tamamlayan öğrenciler ortaöğretim okullarına geçebilir, birinci yıllarının sonunda farklı okul türlerine yerleştirilebilirler.

Genel olarak bakıldığında; Avrupa ülkelerinde ortaöğretime geçişte, öğrenci tercihleri ve yönlendirmelere, önceki akademik başarılara, bitirme ve yetenek sınavlarından alınan puanlara dayalı bir ortaöğretime geçiş sistemi olduğu ve merkezi sınavların Türkiye' de olduğu gibi yaygın bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir (aktaran Türk Eğitim Derneği, 2010).

1.4.3. **Türkiye' de Üniversiteye Giriş Sınavları**

Türkiye' de 1960' lara dek lise mezunu birey sayısının az olması sebebiyle pek çok fakülte kendisine başvuran lise mezunlarını herhangi bir sınava tabi tutmaksızın kabul etmiştir. Taleplerin fakülte kontenjanlarını aşmaya başladığı dönemde ise öğrenci seçimi için 3 farklı yoldan birine başvurulmuştur. Bunlar; adaylara başvuru sırasında göre öncelik verip kontenjan dolduğunda kaydı durdurma, mezun olunan lisedeki alanın (Fen veya Edebiyat) fakültenin niteliğine uygunluğuna göre öğrenci kabul etme ve başvuruları lise mezuniyet derecesine göre sıralayıp adayları bu sıralamaya göre kabul etmektir. Ancak artan lise mezunu sayısı ve liseye eşdeğer okullardan mezun olanlara da bir yükseköğretim kurumuna başvurma hakkı verilmesi sebebiyle artan başvurular, mevcut seçme yöntemlerini yetersiz hale gelmiştir. Bu nedenle farklı fakülteler farklı sınavlar düzenleyerek kendi hedeflerine uygun bir sistem oluşturmuştur. Ancak bu uygulamada öğrenciler için aynı gün içerisinde farklı yerlerde gerçekleşen sınavlara yetişememe gibi çeşitli zorluklar ortaya çıkınca tekrar değişikliğe gidilmiş ve 1960' lı yıllardan başlayarak yeni bir düzenleme oluşturulmuştur. Halen geçerli olan yükseköğretim sistemine giriş sınavlarının temeli 1974' de Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (USYM)' nin kurulması ile atılmış daha sonra 1981 yılında, Yükseköğretim kanununa göre Yükseköğretim Kurumunun bir alt kuruluşu olarak Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)' ne dönüştürülmüştür. 1976-1980 yılları arasında tek bir oturumda ve tek bir günde gerçekleştirilen sınav, 1981 yılında yürürlüğe konulan yeni düzenlemeyle iki basamaklı hale getirilmiştir. Bu yeni düzenlemede, sınavın ilk aşaması olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Nisan ayında, ikinci aşaması olan Öğrenci Yerleştirme Sınavı ise (ÖYS) Haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Tercihleri alındıktan sonra adaylar, puanlarına göre bir yükseköğretim programına

yerleştirilmişlerdir. 1982 yılından başlayarak gerçekleştirilen düzenlemeyle sisteme Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) eklenmiş ve adayların diploma notları da sınavlardan aldıkları puanlara eklenerek yerleştirme durumlarında etkili hale gelmiştir. 1999 yılında gidilen bir değişiklik ile ikinci aşaması kaldırılan üniversite giriş sınavı, yalnızca ÖSS olarak uygulanmaya başlanarak tek basamaklı hale dönüştürülmüştür. ÖSS' nin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve içerikler temel eğitim müfredatından oluşturulmuştur. Yine bu yılda yapılan bir düzenleme ile adayların mezun oldukları alanda bir yükseköğretim programını tercih etmeleri durumunda OBP' leri daha yüksek bir kat sayı çarpılarak sınavdan aldıkları puana eklenmiştir. 2006 yılında gerçekleştirilen bir değişikle ÖSS' nin içeriğinde değişikliğe gidilerek tüm lise müfredatı sınav içeriğine dahil edilmiştir (ÖSYM, 2012). Ancak bu sistemde sadece bir sınavın sonuçları ile OBP' nin dikkate alınması sebebiyle öğrencilerin farklı özelliklerinin gözden kaçırıldığı gündeme gelmiş ve gerçekleştirilen araştırma ve toplantılar sonucunda 2010 yılından başlayarak uygulamaya konmak üzere halen güncelliğini koruyan iki aşamalı sınav sisteminin uygulanmasına karar verilmiştir.

İki aşamalı olan sistemde, birinci aşama "Yükseköğretime Geçiş Sınavı" (YGS) olarak adlandırılan ortak ve tek bir sınavdan oluşur. Ortaöğretimden başarı ile mezun olan öğrencilerin yüksek öğrenime geçiş için yeterliliğini ölçen bu sınav, Nisan ayının ilk yarısında gerçekleştirilir. Türkçe (dil ve anlatım), Temel Matematik, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri olmak üzere 4 alandan 40'ar tane olmak üzere toplam 160 sorudan oluşur ve test şeklinde, tek bir günde gerçekleştirilir. Sorular, ortaöğretimde okutulan derslerden yükseköğretimde belirleyici ve temel nitelikte olacaklar arasından seçilir. Sınav sonucunda adaylar, açık öğretim ve örgün ön lisans programlarına yerleştirilmede kullanılacak başarı puanı ya da lisans programlarına

yerleşme için girecekleri ikinci aşama olan "Lisans Yerleştirme Sınavları"nda girmek için gerekli asgari puanı almaları beklenir.

İkinci aşamada gerçekleştirilen, "Lisansa Yerleştirme Sınavları" (LYS) ise adayların farklı alanlardaki bilgi ve yetenekleri ölçen ve Matematik, Geometri, Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) ve Yabancı Dil alanları kapsayan 5 farklı sınavdan oluşur. Bu sınavlar, Haziran ayında iki hafta sonunu kapsayan şekilde farklı oturumlar halinde gerçekleştirilir. Her test için ayrı ayrı standart puanların da hesaplandığı sınavlar sonucunda Ağırlıklı LYS (ALYS) puanı hesaplanır. 100 ile 500 arasında değişen bu sistemde 180 ve üzeri alan adaylar LYS puan türlerine göre öğrenci alan lisans programlarına yerleştirilirler (Yükseköğretim Kurulu, 2012).

1.4.4. **Bazı Dünya Ülkelerinde Üniversiteye Giriş Sınavları**

Dünyada, bir ortaöğretim kurumunda eğitimini tamamlayan öğrencilerin yükseköğretim programlarına geçişine ilişkin farklı uygulamalar görülmektedir (ÖSYM, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' nde öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmesinde belirleyici olan bir merkezi sınav yoktur. Her üniversite kendi belirlediği ölçütlere göre öğrenci kabul eder. Ancak üniversiteler bir yetenek testi olan SAT ve bir başarı testi olan ACT gibi standardize edilmiş testlerden alınan puanları bu ölçütlere dahil edebilirler. Bunların yanında; lise diploma notu, başarı sıralaması, niyet mektubu, öğretmenlerden alınan referans mektupları ve müfredat dışı etkinlikler de üniversitelerin öğrenci seçmede dikkate aldıkları ölçütler arasındadır. Kanada üniversiteler lisede alınan ders ve bu derslerin notlarına göre öğrenci kabul ederler. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirmenin eyaletler

tarafından gerçekleştirildiği Avustralya' da ise lise bitirme sınavları gerçekleştirilir ve bu sınavın puanı ile okul notlarının bir araya getirilmesiyle bir puan elde edilir. ENTER (Equivalent National Tertiary Entrance Rank) kısaltması ile ifade edilen bu puana göre ülke genelinde sıralanan öğrenciler yaptıkları tercihlere göre merkezden gerçekleştirilen bilgisayar sistemine dayalı yöntemle bir üniversite programına yerleştirilirler. Üniversite programlarına yerleştirmenin lise bitirme sınavlarına dayandığı İngiltere' de ise öğrencilerin en az iki dersten başarılı olması beklenen bu sınavlar sonrası üniversitelerin belirlediği ön koşulları sağlayan öğrenciler programlara kabul edilebilirler. İngiltere başvurular ortak bir kuruluşa yapılmasına karşın öğrencilerin seçimi üniversitelerin yetkisindedir. Üniversitelerin öğrenci seçiminde dikkate aldığı ölçütler arasında; referans ve niyet mektubu, iş deneyimi, tercih edilen uzmanlık alanına ilişkin standardize edilmiş yetenek testleri yer alır. Fransa, Finlandiya ve Almanya' da da benzer şekilde üniversiteye giriş için yalnızca lise bitirme sınavları uygulanır. Ancak bazı üniversiteler kendilerinin oluşturduğu sınavla da öğrenci kabul ederler. Finlandiya' da bu sınavlar yılda iki kez gerçekleştirilir. Avusturya' da ise üniversiteye kayıt yaptırma öğrencilerin gireceği olgunluk sınavını kazanma durumlarına bağlıdır. Bu sınav her ikisi için de 3 ile 4 arasında değişen yazılı ve sözlü bölümleri kapsar. Hollanda' da üniversiteler lise bitirme sertifikası (VWO diploması) ile öğrenci kabul ederken talebin yoğunlukta olduğu tıp ve benzeri alanlarda kura sistemine dayalı bir seçme uygulanır. Bagrut adı verilen lise bitirme sınavlarında belirlenen bir puanın üstünde alan öğrencilerin bir üniversite programına yerleştirilebildiği İsrail' de öğrenciler bir yetenek sınavına da dahil edilirler. Üniversitelere yerleştirme, bu yetenek sınavından alınacak puanlara ilişkin üniversite tarafından belirlenen ölçütlere göre gerçekleşir. Öğrencilerin lisede aldığı puanlar ve yılda iki kez gerçekleştirilen standardize edilmiş bir yetenek

testinde aldıkları puana göre üniversitelere girebildikleri İsveç' te ise üniversitelerin belirli bilgi ve tecrübelere uygun nitelikte öğrencilere ayrı bir kontenjan ayırması da mümkündür. Üniversite başvurularının merkezi bir kuruluş tarafından yürütüldüğü Norveç' te ise öğrenciler lise notlarına göre sıralanırlar. Ancak aldıkları ek dersler, demografik özellikleri gibi durumlardan ek puan alabilirler. Ayrıca Malta, Arnavutluk, Makedonya, Çek Cumhuriyeti, Polonya, İtalya, İsviçre, Hong Kong, Singapur gibi ülkelerde de çeşitli lise bitirme sınavları yapılır ve olgunluk sınavında başarılı olan herkes üniversitelere doğrudan yerleştirilme hakkını elde eder.

Türkiye' deki sisteme en benzer nitelikte öğrenci kabul eden sistemler ise İspanya, Çin ve Japonya' da uygulanmaktadır. İspanya ve Çin' de öğrenciler öncelikle merkezi bir sınava (Selectividad) girer daha sonra sınavdan aldığı puan ve lise not ortalamasına göre bir puan alırlar. Öğrenciler bu puanları tercih yapar ve üniversitelerin açıkladıkları puan derecelerine göre uygun programlara yerleştirilirler. Japonya' da ise İspanya' dan farklı olarak öğrenciler girdikleri merkezi seçme sınavı sonrasında bir de üniversitelerin hazırladığı ikinci bir sınava girmek zorundadırlar. Bu iki sınavdan alınan puanların ortalamasına göre öğrenciler bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilirler. Ayrıca Rusya' da da öğrencilerin herhangi bir şekilde eşitsizliğe uğramaması adına merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul eden üniversiteler vardır. Diğer üniversiteler ise kendi oluşturdukları sınavlar ile üniversiteye öğrenci kabul etmektedirler. Bu ülkelerdeki öğrencilerin Türkiye' de de olduğu gibi sınavı kazanamama durumunda bir yıl daha üniversiteye hazırlanmaları gerekmektedir (Günay ve Gür, 2009).

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; farklı yaş gruplarında ulusal sınavlara hazırlanmakta olan öğrencilerin, sınav öncesinde gelecek hayatlarına ilişkin gelecek zaman perspektifleri ve durumluk kaygı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Böylelikle, ergenliğin farklı alt dönemlerindeki öğrencilerin birbirine benzer sınava hazırlanma süreçlerindeki durumluk kaygılarını ve gelecek zamana ilişkin perspektiflerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak mümkün olacaktır. Bu karşılaştırmalarla, gelişim dönemlerinin getirdiği özellikler ve bu özelliklerin öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve durumluk kaygı düzeylerinde ne gibi etkileri olabileceği görülebilecektir. Ayrıca araştırma, durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek, bu iki grubun gelecek zamana ilişkin yönelimlerindeki benzerlik ve farklılıkları ve bu farklılıkların durumluk kaygı düzeyinden nasıl etkilendiğini niteliksel olarak da ortaya koyabilecektir.

Psikososyal gelişim, kimlik gelişimi, bilişsel gelişim ve beyindeki fizyolojik gelişimler yönünden sahip oldukları gelişimsel farklılıklar göz önünde bulundurularak, sınavlara hazırlanan iki farklı öğrenci grubunun sınava hazırlanma süreçlerinden nasıl etkiledikleri ve gelişimsel özelliklerinin bu etkiler üzerinde yarattığı farklılıklar belirlenebilecektir. Böylelikle, Türkiye' deki öğrencilerin hayatlarında önemli belirleyiciler olarak kabul gören iki farklı ulusal sınavın gerçekleştirildikleri yaş dönemine ait gelişimsel özellikler itibariyle öğrenciler üzerinde ne gibi farklılıklara neden olabileceği, öğrencilerin gelecek hayatlarına dair umut ve korkularında ve sınava hazırlanma sürecindeki durumluk kaygılarında ne gibi etkiler yaratabileceğine ilişkin veriler elde edilebilecektir. Elde edilen bu

verilerle, Türkiye' de, ulusal sınavlara hazırlanan öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ruhsal durumlarına dikkat çekmek ve gerekli önleyici ve destekleyici çalışmalar konusunda bir kaynak oluşturmak da mümkün olacaktır.

Belirtilen amaçlar çerçevesinde araştırmanın temel hipotezi; "İki farklı yaş grubuna uygulanan üniversite giriş sınavı ve ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve durumluk kaygı düzeyleri arasında farklılıklar görülmektedir." şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Kız ve erkek öğrenciler arasında durumluk kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasında durumluk kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. SBS' ye hazırlanan kız ve erkek öğrenciler arasında durumluk kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. ÖSYS' ye hazırlanan kız ve erkek öğrenciler arasında durumluk kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Geleceğe ilişkin umut ve beklentiler, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Geleceğe ilişkin korkular, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük ve yüksek olanlar arasında gelecek zamana ilişkin umut ve beklentilerinin içerikleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük ve yüksek olanlar arasında gelecek zamana ilişkin korkularının içerikleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük ve yüksek olanlar arasında gelecek zamana ilişkin umut ve beklentilerinin içerikleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük ve yüksek olanlar arasında gelecek zamana ilişkin umut ve beklentilerinin içerikleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerden SBS ve ÖSYS' ye hazırlananlar arasında gelecek zamana ilişkin umut, beklenti ve korkularının içerikleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden SBS ve ÖSYS' ye hazırlananlar arasında gelecek zamana ilişkin umut, beklenti ve korkularının içerikleri yönünden bir farklılık var mıdır?

1.6. **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlarla, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerine ilişkin açıklamalar elde etmek mümkün olacaktır. Böylelikle,

ergenliğin farklı alt dönemlerindeki gelişim özelliklerinin öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerinde ne gibi etkileri olduğu üzerine açıklamalara ulaşmak mümkün olacaktır. Durumluk kaygı düzeyinin gelecek zaman perspektifi üzerindeki etkilerini, bu etkilerin ergenliğin farklı alt dönemlerindeki öğrenciler üzerinde ne gibi farklılıklar gösterdiğini incelemesiyle araştırma, Türkiye' deki iki temel merkezi sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyabilecektir. Böylelikle sınavların yapısal farklılıklarına ilişkin farklı çalışmalara da kaynaklık etmiş olacaktır.

Araştırmadan elde edilecek sonuçlarla, Türkiye genelinde SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin aileleri başta olmak üzere, bu öğrencilerle çalışan eğitim personelleri ve psikolojik danışmanlar için yol gösterici nitelikte olabilecek bilgilere ulaşma imkanı olacaktır. Böylelikle SBS ve ÖSYS' ye hazırlanmakta olan öğrencilere sınava hazırlanma aşamasında destekleyici rolü olan bu kişi ve kurumların, öğrencilerin ihtiyaçları ve kaygı durumları konusunda bilgi sahibi olmaları mümkün olacaktır. Ayrıca araştırma, Türkiye' de uygulanmakta olan iki farklı ulusal sınavı birlikte ele alması ve bu sınavlara hazırlanan öğrencileri farklı boyutlarda karşılaştırma imkanı vermesiyle de alanında öncü olan bir çalışma olarak literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde halen bir örgün eğitim kurumuna devam eden ve SBS' ye hazırlanmak üzere özel bir dershaneye giden 8. sınıf öğrencileri ve halen bir örgün eğitim kurumuna devam eden ve ÖSYS'ye hazırlanmak üzere özel bir dershaneye giden lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi; İstanbul ilinin Kadıköy ve Mecidiyeköy ilçelerinde bulunan dershanelere halen devam etmekte olan toplam 240 katılımcıdan oluşur. Örnekleme dahil edilecek kişiler her iki yaş grubunu da bünyesinde barındıran ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 5 özel dershane arasından, araştırmanın kurumlarında yürütülmesine onay veren 2 dershaneden seçilmiştir. Bu dershaneye devam eden öğrencilerden araştırmaya dahil edilecekler ise küme örnekleme yöntemi ile dershanenin sınıf listelerinden belirlenen sınıflarla hedeflenen sayıda öğrenciye ulaşılmıştır.

Örneklemde; SBS' ye hazırlanan %54,2' si erkek ve %45,8' i kız olmak üzere 120 (65 erkek, 55 kız) 8. sınıf öğrencisi ve ÖSYS' ye hazırlanan %47,5' i erkek ve %52,5' i kız olmak üzere 120 (57 erkek, 63 kız) lise son sınıf öğrencisi yer alır.

Tablo 2.1 Örneklemde Cinsiyetin Sınav Türüne Göre Dağılımı

Sınav Türü	Cinsiyet	N	Yüzde (%)
SBS	Erkek	65	54,2%
	Kız	55	45,8%
	Toplam	120	100,0%
ÖSYS	Erkek	57	47,5%
	Kız	63	52,5%
	Toplam	120	100,0%

Araştırmada yer alan SBS' ye hazırlanan öğrencilerin, % 8,3' ü 13 yaşında ve % 91,7' si 14 yaşındadır. ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerde ise 17 yaşında olan öğrencilerin oranı % 38,3 ve 18 yaşında olan öğrencilerin oranı % 61,7' dir.

Tablo 2.2 Örneklemde Yaşın Sınav Türüne Göre Dağılımı

Sınav Türü	Yaş	N	Yüzde (%)
SBS	13.00	10	8,3%
	14.00	110	91,7%
	Toplam	120	100,0%
ÖSYS	17.00	46	38,3%
	18.00	74	61,7%
	T**oplam**	120	100,0%

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğrencilerle ile ilgili demografik bilgi toplamak amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri' nin Durumluk Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise Gelecek Zaman Perspektifi Anketi' dir.

2.2.1. **Demografik Bilgi Formu**

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler hakkında demografik bilgi toplamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış bilgi formudur. Formda öğrencilerden cinsiyet, yaş ve hazırlanmakta oldukları sınava ilişkin soruları yanıtlamaları istenmiştir.

2.2.2. **Gelecek Zaman Perspektifi Anketi**

Bireylerin geleceğe yönelik umut, beklenti, kaygı ve korkularını yazmaları beklenen açık suçlu sorulardan oluşan anket Nurmi, Poole ve Seginer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Biri geleceğe ilişkin umutları, diğeri geleceğe ilişkin korkuları içeren toplam 2 formdan oluşur. Birinci formda katılımcılardan gelecekle ilgili amaçları, umutları, planların ve hayallerinden en az 2 tanesini yazmaları istenir. İkinci formda ise katılımcılardan gelecekle ilgili korkularından ve kendilerini kötü hissettiren şeylerden en az 2 tanesini yazmaları istenir. Ankette her bir form için toplam 3 cevap boşluğu ayrılmıştır (aktaran Özcan, 2005).

Gelecek zaman perspektifi anketinde belirtilen umut ve korkular araştırmacı tarafından içeriklerine göre çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, önceki araştırmalarda en çok kullanılan yaşam alanlarına göre belirlenmiştir (Seginer, 1992; Nurmi, 1994) . Her iki formda da aynı olan bu kategoriler şöyledir: İş/kariyer (iş sahibi olmak, mesleğinde başarılı olmak); okul/eğitim (iyi bir lise, üniversite kazanmak, mezun olmak, vb.); aile/evlilik (evlenmek, çocuk sahibi olmak, iyi bir aile kurmak, aile üyelerini kaybetmek vb.); kişisel (kendini tamamlamak, mutluluk, değerli bir kimse olmak, hobilerle ilgilenmek, mal, mülk sahibi olmak, kişisel istekler vb.); ilişkisel (arkadaş ilişkileri, sosyal hayat, vb.); evrensel konular ve politika (savaş ve barış, deprem, küresel ısınma, vb.) (Lanz ve Rosnati, 2002).

Katılımcıların verdikleri yanıtlar önce araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra içerik analizinin güvenirliği için, 2 farklı uzman tarafından da değerlendirilmiş, umut ve beklentiler için %90, ve korkular için %92 olmak üzere belirlenen kategorilerin uyumlu olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. **Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Durumluk Kaygı Ölçeği)**

Araştırmada Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' nin (STAI) Durumluk Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Spielberg ve arkadaşları tarafından 1964 yılında, normal ve normal olmayan bireylerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Katılımcıların kendilerini değerlendirdikleri kısa ifadelerden oluşan bir envanterdir. Ölçek, biri sürekli, diğeri durumluk kaygıyı ölçen iki formdan oluşur. Durumluk kaygı formunda sadece o anda hissedilen kaygılar, sürekli kaygı formunda ise son 7 gündür hissedilen kaygılar ölçülür. Her iki form da 20' şer maddeden oluşan ve 1- 4 arasında derecelenen Likert tipi ölçeğe sahiptir.

Ölçeğin Türkçeye adaptasyon, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları Öner ve Le Compte tarafından gerçekleştirilmiştir Güvenirliğin "Sürekli Kaygı Ölçeği" için 0,83 ile 0,87 arasında; "Durumluk Kaygı Ölçeği" için ise 0,94 ile 0,96 arasında olduğu belirlenmiştir. Madde güvenirliği korelasyonları, "Sürekli Kaygı Ölçeği" için 0,34 il 0,72; Durumluk Kaygı Ölçeği için ise; 0,42 ile 0,85' dir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayıları; "Sürekli Kaygı Ölçeği" için 0,71 ile 0,86 arasında; "Durumluk Kaygı Ölçeği" için 0,26 ile 0,68 arasındadır. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması deneysel kavram geçerliği ve ölçüt geçerliği olmak üzere iki ayrı teknikte gerçekleştirilmiştir (Öner ve Le Compte, 1985).

Bu araştırmada yalnızca Durumluk Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Durumluk kaygı ölçeğinde on adet ters dönmüş ifade vardır. Bunlar; 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. olarak numaralandırılmış maddelerdir. Puanlama için doğrudan ifadelerin toplam ağırlıklı puanından, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkarılır. Toplam puan 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan düşük kaygı seviyesini gösterir (Öner ve Le Compte, 1985). Bu çalışma kapsamında Durumluk Kaygı Ölçeği' nin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,897 olarak bulunmuştur.

2.3. İŞLEM

Araştırmanın verileri tek bir oturumda toplanmıştır. Anketler verilmeden önce araştırmacı tarafından anketin nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge okunmuş ve katılımın gönüllü olduğu katılımcılara açıklanmıştır. Ayrıca gizlilik ilkesi gereği, katılımcılara ait kimlik bilgilerinin araştırmada kullanılmayacağı ve formlara isim yazılmamasının gerektiği ifade edilmiştir. Anketler, 4 sayfadan oluşan bir kitapçık şeklinde ders saatlerinin son 20 dakikasında sınıflarda verilmiş ve öğrenciler tarafından ortalama 15 dakikada tamamlanmıştır. Veriler; üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin 2 aşamalı sınav takvimi göz önünde bulundurularak, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin sınav tarihine yakınlık ve sınavlardan birine girmiş olmanın muhtemel etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla 2012 yılının Şubat ayında toplanmıştır. Böylelikle veriler, her iki örneklem grubundan da araştırmanın odağında olan sınavlardan eşit zaman önce toplanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerini yanıtlamak üzere toplanılan verilere ilişkin gerçekleştirilen istatiksel analizlerden elde bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi SPSS (Statistics for Social Sciences) V19.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

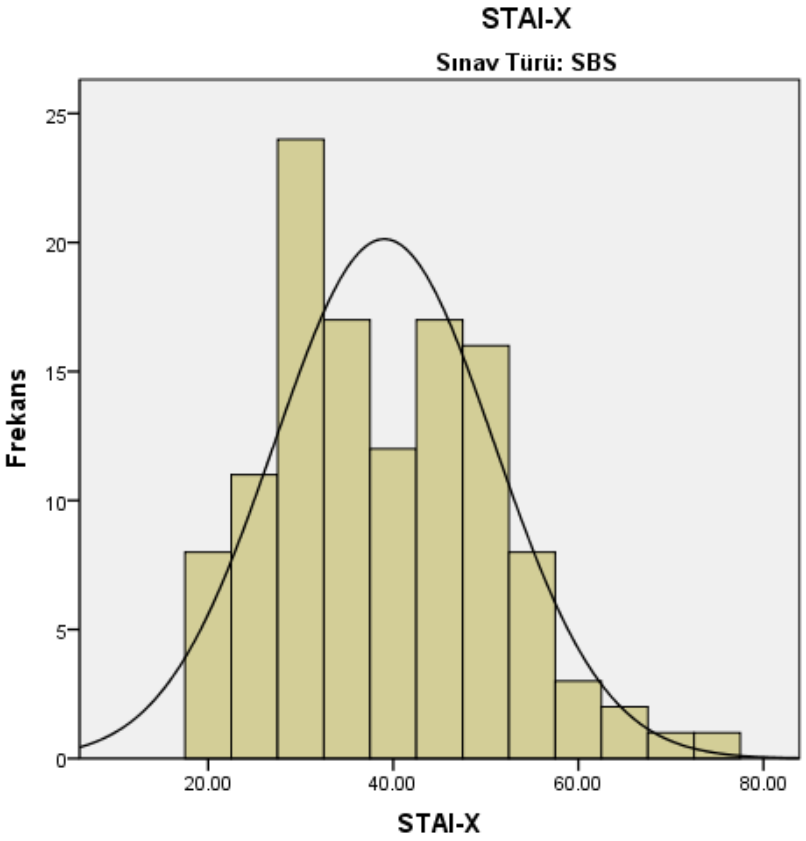
3.1. Örneklem Grubunun Hazırlandıkları Sınav Türüne Göre Durumluk Kaygı Puanına İlişkin Bulgular

Tablo 3.1 Örneklem Grubunun Sınav Türüne Göre Durumluk Kaygı Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Sınav Türü	N	$\bar{X}$	sd	Minimum	Maksimum
SBS	120	39,03	11,88	20	75
ÖSYS	120	46,26	10,01	20	70
TOPLAM	240	42,65	11,54	20	75

Tablo 3.1’ de görüldüğü gibi örnekleme dahil edilen tüm öğrencilerin durumluk kaygı puan ortalaması 11,54 standart sapma ile 42,65 iken, SBS’ ye hazırlanan öğrenciler için 11,88 standart sapma ile 39,03, ÖSYS’ ye hazırlanan öğrenciler için 10,01 standart sapma ile 46,26’ dır.

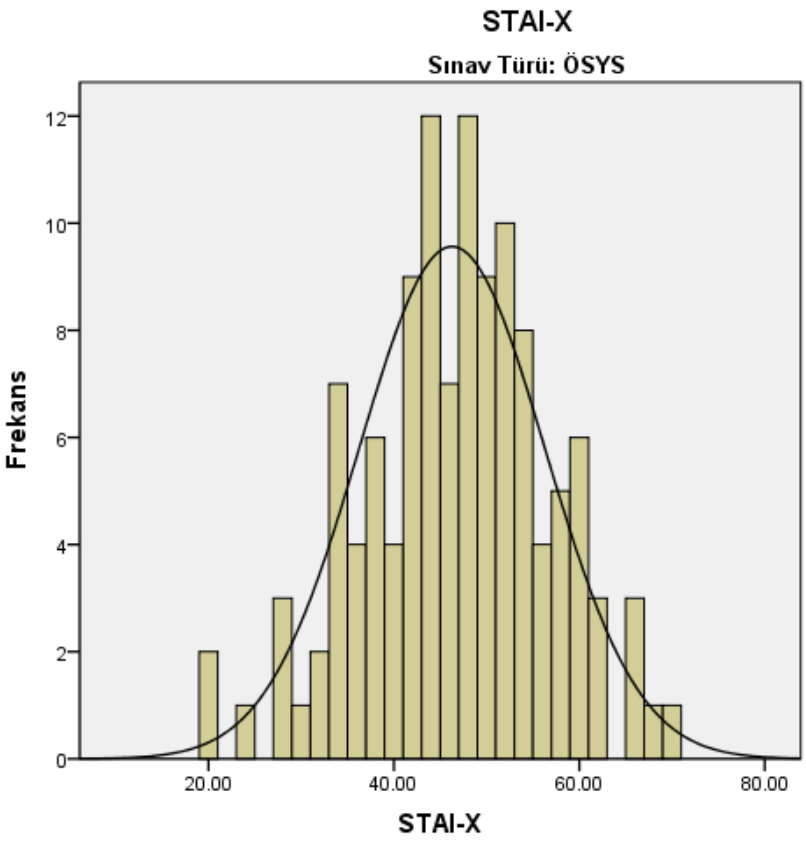
Durumluk Kaygı Ölçeğine göre; SBS’ ye hazırlanan öğrencilerinin puanlarının dağılımı Şekil 3.1’ deki gibidir.



Şekil 3.1 SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanlarının Dağılımı

Şekil 3.1' de belirtildiği üzere, SBS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı puanları normal dağılım göstermektedir.

Durumluk kaygı ölçeğine göre ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerinin puanlarının dağılımı Şekil 3.2' deki gibidir.



Şekil 3.2. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanlarının Dağılımı

Şekil 3.1' de belirtildiği üzere, ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı puanları normal dağılım göstermektedir.

3.2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Puanlarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Örneklemde yer alan kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Durum Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	122	39,85	11,25	238	3,92	,000*
Kız	118	45,54	11,17			

*p<.05

Tablo 3.2' de belirtildiği gibi; öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(238)=3,92, p<,05. Buna göre; Kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ($\bar{X}$=45,54), erkek öğrencilerden ($\bar{X}$=39,85) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna göre, durumluk kaygı düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3.3. Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü ve Durumluk Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Örneklemde yer alan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarının sınav türüne göre t-testi sonuçları Tablo 3.3' de gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Durum Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınav Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sınav Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
SBS	120	39,03	11,88	231,29	5,09	,000*
ÖSYS	120	46,26	10,01			

*p<,05

Tablo 3.3 ‘de belirtildiği gibi; öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri sınav türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(231,29)=5,09, p<,05. Buna göre; ÖSYS’ ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ($\bar{X}$=46,26), SBS’ ye hazırlanan öğrencilerden ($\bar{X}$=39,03) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna göre, öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri hazırlandıkları sınav türleri arasında anlamlı bir farlılık göstermektedir.

3.4. SBS’ ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SBS’ ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.4’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.4 SBS’ ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	65	37,27	11,66	118	1,77	,078*
Kız	55	41,10	11,92			

*p>,05

Tablo 3.4 belirtildiği gibi; SBS’ ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, t(118)=1.77, p<,05. SBS’ ye hazırlanan erkek ($\bar{X}$=37,28) ve kız öğrencilerin ($\bar{X}$=41,19) durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, ortaöğretim kurumları sınavına hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3.5. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Puanları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı ölçeği puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.5' de gösterilmiştir.

Tablo 3.5 ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları

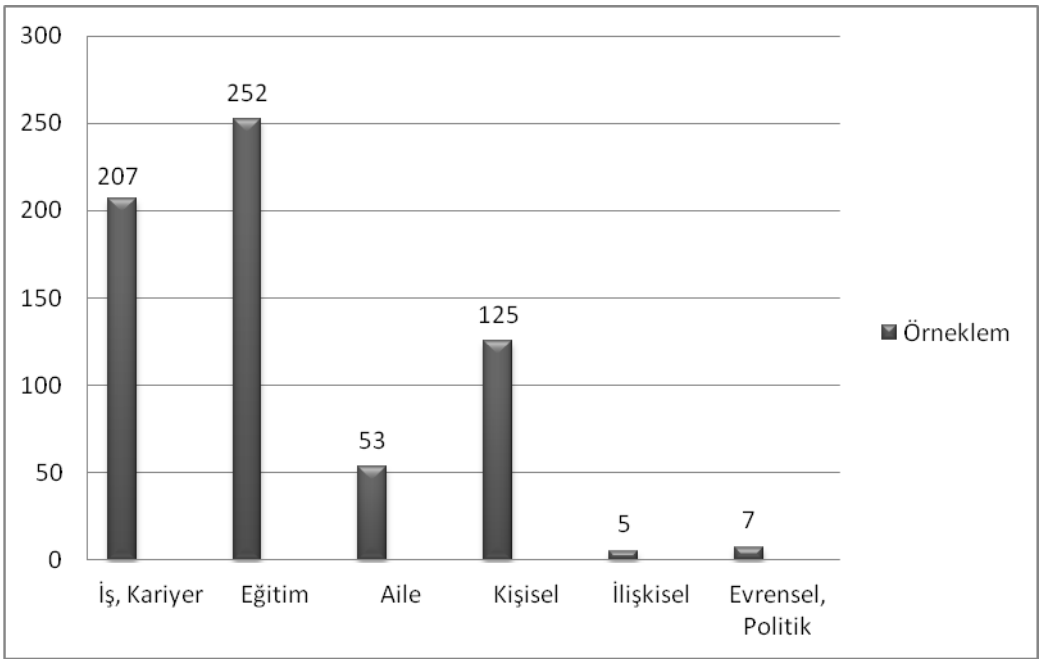
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	57	42,78	10,08	118	3,82	,000
Kız	63	49,41	8,90			

*p<,05

Tablo 3.5' de belirtildiği gibi ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(118)=3,82, p<.05. ÖSYS' ye hazırlanan kız öğrencilerin ($\bar{X}$=49,41) durumluk kaygı düzeyi erkek öğrencilerden ($\bar{X}$=49,41) daha yüksektir. Buna göre, ÖSYS' ye hazırlanan kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

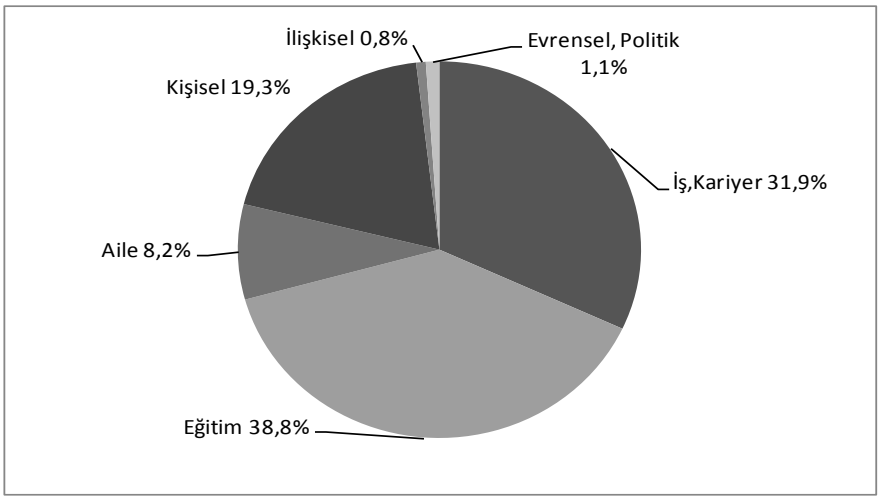
3.6. Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin Tüm Örneklemde İçeriklere Göre Dağılımının İncelenmesi

Araştırmanın örnekleminde yer alan tüm öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularının içeriklerine göre dağılımına bakılmıştır. Buna göre; örneklemde yer alan tüm öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinin içeriklere göre dağılımı Şekil 3.3' deki gibidir.



Şekil 3.3. Geleceğe İlişkin Umut Ve Beklentilerin İçeriklere Göre Dağılımı

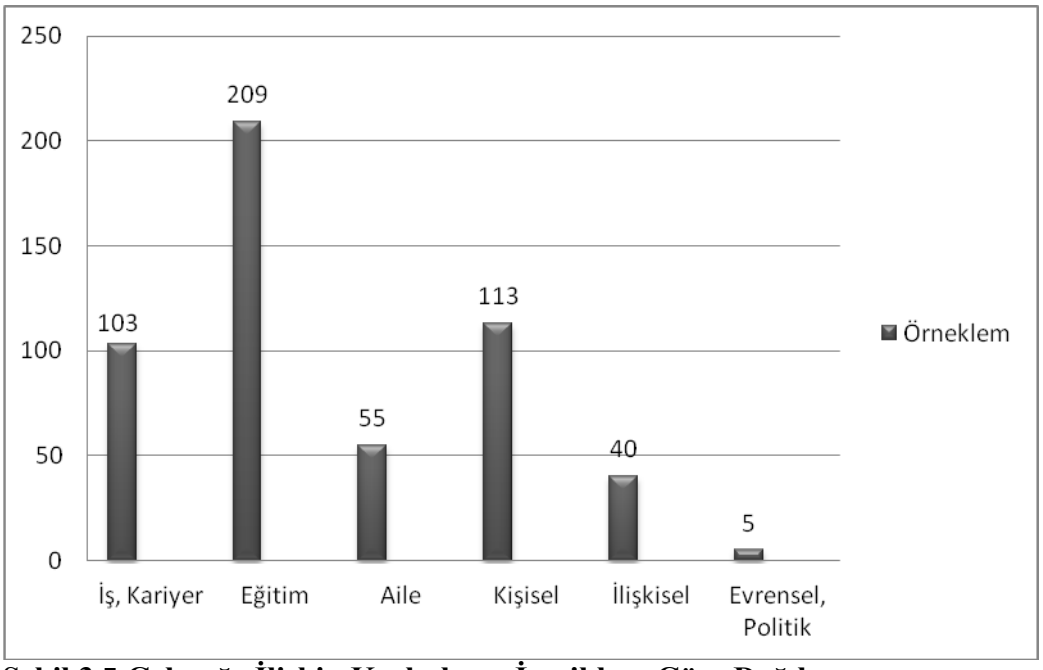
SBS' ye ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinde %38' le eğitim (252), %31,9' la iş ve kariyer (207), %19,3' le kişisel konular (125), %8,2' yle aileye ilişkin konular (53) ve %,1,1' le evrensel, politik (7) ve ilişkisel konular (5) belirtilmiştir. Buna göre; öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinin içerikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3.4 Geleceğe İlişkin Umut Ve Beklentilerin İçeriklere Göre Yüzdelik Dağılımı

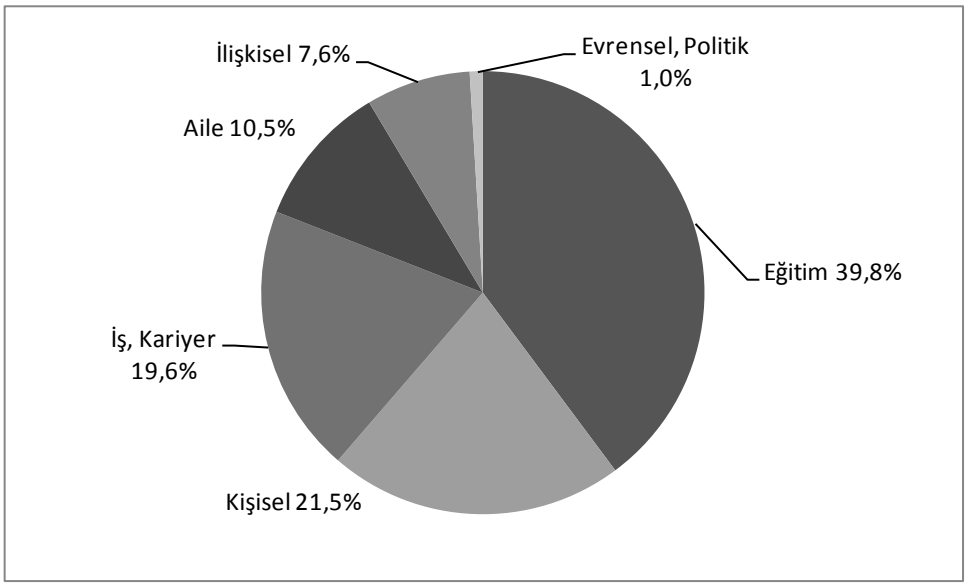
3.7. Geleceğe İlişkin Korkuların Tüm Örneklemde İçeriklere göre Dağılımının İncelenmesi

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin tamamının geleceğe ilişkin korkularının içeriklerine göre dağılımına bakılmıştır. Buna göre; örneklemde yer alan tüm öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularının içeriklere göre dağılımı Şekil 3.5' deki gibidir.



Şekil 3.5 Geleceğe İlişkin Korkuların İçeriklere Göre Dağılımı

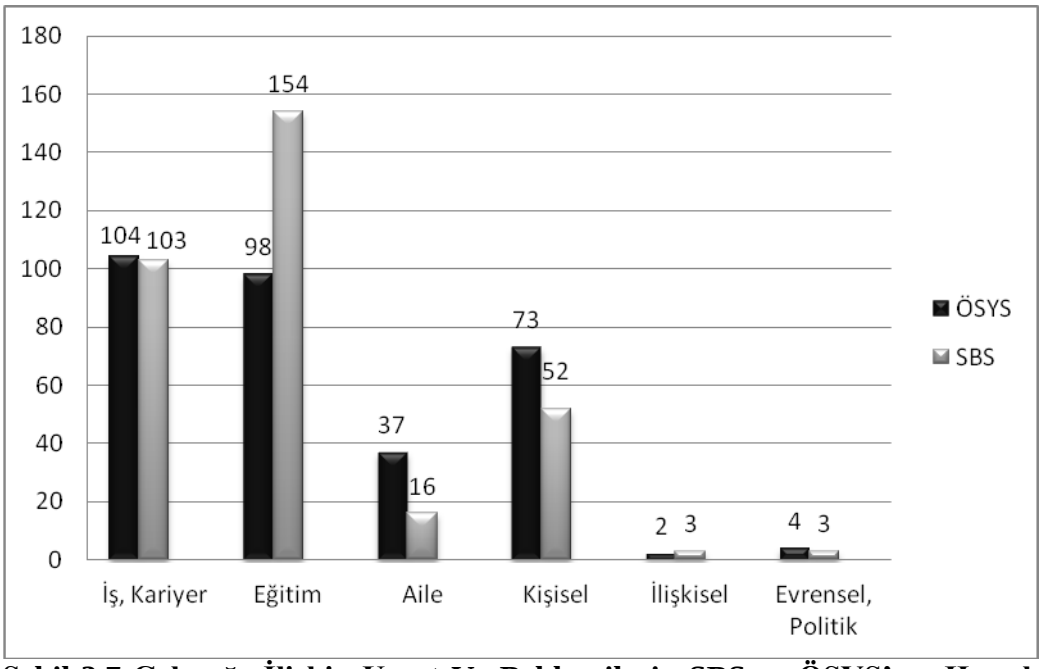
Şekil 3.5' de belirtildiği üzere; SBS' ye ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularında %39,8' le eğitim (209), %21,5' le kişisel (113), %19,6' yla iş, kariyer (103), %10,5' le aileyle (55), %7,6' yla ilişkisel (40), %1' le evrensel, politik konular (5) yer almaktadır. Buna göre; öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularının içerikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3.6 Geleceğe İlişkin Korkuların İçeriklere Göre Yüzdelik Dağılımı

3.8. Geleceğe İlişkin Umut ve Beklentilerin İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinin içeriklerine göre dağılımı Şekil 3,7' de belirtilmiştir.

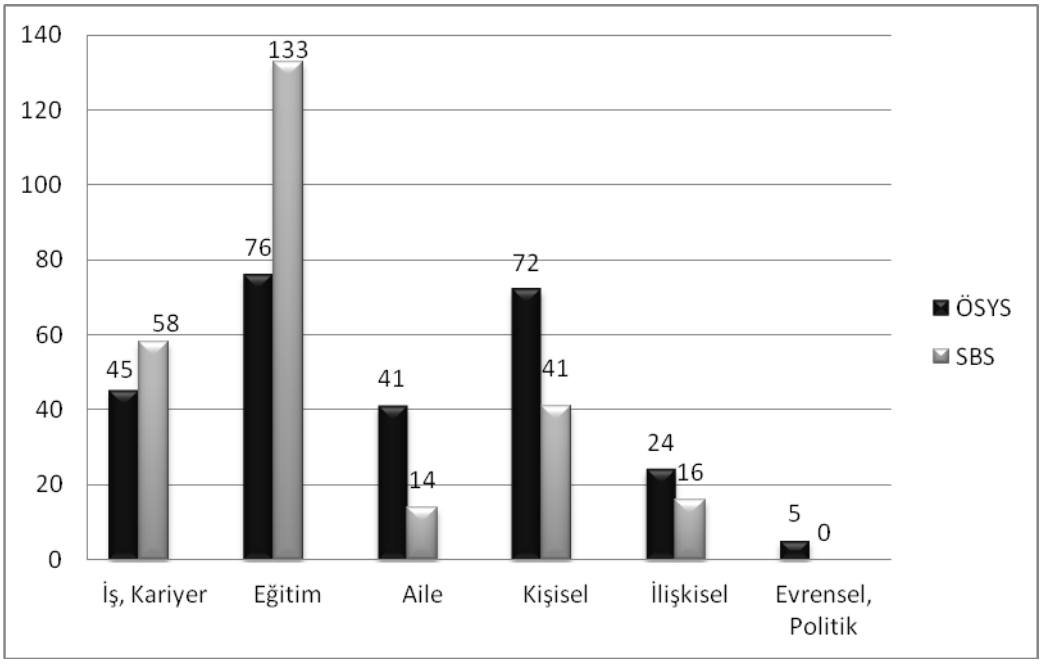


Şekil 3.7 Geleceğe İlişkin Umut Ve Beklentilerin SBS ve ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerde İçeriklere göre Dağılımı

Şekil 3.7' de belirtildiği gibi; geleceğe ilişkin umut ve beklentilerin SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasındaki içeriklerine göre dağılımına bakıldığında; eğitime ilişkin konuların oranı SBS (154) örnekleminde %46,5 ve ÖSYS (98) örnekleminde 30,8' dir. İş/kariyer konularının seçilme oranı SBS (103) örnekleminde %31,1 ve ÖSYS (104) örnekleminde %32,7' dir. Kişisel konuların seçilme oranı SBS (52) örnekleminde %15,7 ve ÖSYS (73) örnekleminde 22,9' dur. Aileye ilişkin konuların seçilme oranı, SBS (16) örnekleminde %4,8 ve ÖSYS (37) örnekleminde %11,6' dır. Evrensel, politik konuların seçilme oranı, SBS (3) örnekleminde %0,9 ve ÖSYS (4) örnekleminde %1,2' dir. İlişkisel konuların seçilme oranı ise SBS (3) örnekleminde %0,9 ve ÖSYS (2) örnekleminde %0,6' dır. Buna göre; aile, kişisel ve eğitimle ilgili konularda SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; iş/kariyer, ilişkisel ve evrensel/politik alanlarda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.9. Geleceğe İlişkin Korkuların İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınavın Türü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularının içeriklerine göre dağılımı Şekil 3.8' de belirtilmiştir.



Şekil 3.8 Geleceğe İlişkin Korkuların SBS ve ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerde İçeriklere göre Dağılımı

Geleceğe ilişkin korkuların SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasındaki içeriklerine göre dağılımına bakıldığında; eğitime ilişkin konuların oranı SBS (133) örnekleminde %50,8 ve ÖSYS (76) örnekleminde 28,9' dur. İş/kariyer konularının seçilme oranı SBS (58) örnekleminde %22,1 ve ÖSYS (45) örnekleminde %17,1' dir. Kişisel konuların seçilme oranı SBS (41) örnekleminde %15,6 ve ÖSYS (72) örnekleminde 27,4' tür. İlişkisel konuların seçilme oranı ise SBS (16) örnekleminde %6,1 ve ÖSYS (24) örnekleminde %9,1' dir. Aileye ilişkin konuların seçilme oranı, SBS (14) örnekleminde %5,3 ve ÖSYS (41) örnekleminde %15,6' dır. Evrensel, politik konuların seçilme oranı, SBS (0) örnekleminde %0 ve

ÖSYS (5) örnekleminde %1,9' dur. Buna göre; aile, kişisel ve eğitimle ilgili konularda SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin korkuları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; iş/kariyer, ilişkisel ve evrensel/politik alanlarda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.10. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zaman Perspektifleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük olanların belirlenmesi için Durumluk Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.3' de görüldüğü üzere belirlenmiştir. Buna göre; SBS' ye hazırlanan öğrenciler, 11,88 standart sapma ile 39,03 ortalamaya sahiptir. Durumluk Kaygı Ölçeğinden alınan bu puanların ortalamalarının bir standart sapma üstü ve bir standart sapma altı bu araştırma için kesme noktaları olarak kabul edilmiştir. SBS' ye hazırlanan örneklem için 51 puan ve üstü durumluk kaygı düzeyinin yüksekliğine; 27 puan ve altı durumluk kaygı düzeyinin düşüklüğüne işaret etmektedir. Buna göre SBS' ye hazırlanan toplam 120 öğrenciden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların sayısı 20, düşük olanların sayısı 19' dur.

3.10.1. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi

SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların gelecek zamana ilişkin umut ve beklentileri Tablo 3.6' daki gibidir.

Tablo 3.6 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri

Gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler	Sıklık	Yüzde
Üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma	16	29,6%
İstenilen liseyi kazanma	15	27,7%
İstenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma	8	14,8%
Sevilen, ünlü biriyle tanışma	4	7,4%
Anne/baba olma, aile kurma	3	5,5%
Mesleğinde başarılı olma, iyi bir mevkiye gelme	3	5,5%
Bir hobiyle ilgilenme	1	1,8%
Evcil hayvan sahibi olma	1	1,8%
Mutluluk, refah içinde olma	1	1,8%
Yurtdışına, seyahate gitme	1	1,8%
Yurtdışında yaşama	1	1,8%
Toplam	54	100%

Tablo 3.6' da görüldüğü gibi; SBS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 11 farklı umut ve beklentisi vardır. Toplamda ise belirttikleri 54 umut ve beklenti vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %29,6' yla üniversite kazanma ve üniversiteden mezun olma, %27,7' le istenilen mesleği yapma, %7,4' le sevilen, ünlü biriyle tanışma, %5,5' le aile kurma, anne/baba olma ve mesleğine başarılı olma, iyi bir yere gelmedir. En az tercih edilenler ise %1,8' le bir hobiyle ilgilenme, evcil hayvan sahibi olma, mutluluk, refah içinde olma, yurtdışına, seyahate gitme ve yurtdışında yaşamadır.

3.10.2. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi

SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların gelecek zamana ilişkin korkuları Tablo 3.7' deki gibidir.

Tablo 3.7 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları

Gelecek zamana ilişkin korkular	Sıklık	Yüzde
İstenilen liseyi kazanamama, SBS' de başarısız olma	10	23,2%
Üniversiteyi, istenilen bölümü kazanama	6	13,9%
İstenilen mesleği yapamama	5	11,6%
Arkadaşlar arasında dışlanma	4	9,3%
Başarısız olma, hayalleri gerçekleştirememe	4	9,3%
İş bulamama, işsizlik	3	6,9%
Sevdiklerinin başına bir şey gelmesi, hasta olmaları, ölmeleri	3	6,9%
Ebeveynleri gibi olma, aile baskısı	2	4,6%
Erken yaşta ölme	2	4,6%
Ekonomik olarak başkalarına bağımlı yaşama	2	4,6%
Aile için iyi bir evlat olamama	1	2,3%
Mutlu bir yuva kuramama	1	2,3%
Toplam	43	100%

Tablo 3.7' de görüldüğü gibi; SBS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 12 farklı korkusu vardır. Toplamda ise belirttikleri 43 geleceğe ilişkin korku vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %23,2 ile istenilen liseyi kazanamama ve SBS' de başarısız olma, %13,9' la üniversiteyi istenilen bölümü kazanamama, %11,6' la istenilen mesleği yapamama, %9,3' le arkadaşlar arasında dışlanma, başarısız olma ve hayalleri gerçekleştirememe, %6,9' la iş bulamama, işsizlik ve sevdiklerinin başına bir şey gelmesi, hasta olmaları, ölmeleridir. En az belirtilenler ise; %4,6 ile ebeveynleri gibi olmak, aile baskısı, erken yaşta ölme ve ekonomik olarak başkalarına bağımlı yaşama, %2,3' le aile için iyi bir evlat olamama ve mutlu bir yuva kuramamadır.

3.10.3. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi

SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük olanların gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler Tablo 3.8' deki gibidir.

Tablo 3.8 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri

Gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler n u	Sıklık	Yüzde
İstenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma	17	34,6%
Üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma	13	26,5%
İstenilen liseyi kazanma	9	18,3%
Mesleğinde başarılı olma, iyi bir mevkiye gelme	2	4,0%
Refah içinde olma, mutluluk	2	4,0%
Anne/baba olma, aile kurma	1	2,0%
Araba, mal, mülk sahibi olma	1	2,0%
Başarılı olma	1	2,0%
Bir hobiyle ilgilenme	1	2,0%
Emekli olma	1	2,0%
Ülke yönetiminde söz sahibi olma	1	2,0%
Toplam	49	100%

Tablo 3.8' de görüldüğü gibi; SBS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 12 farklı umut ve beklentisi vardır. Toplamda ise belirttikleri 49 geleceğe ilişkin umut ve beklenti vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %34,6 ile istenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma, %26,5' le üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma, %18,3' le istenilen liseyi kazanma, %4' le mesleğinde başarılı olma, iyi bir mevkiye gelme ve refah içinde olma, mutluluktur. En az belirtilenler ise; %2 ile anne/baba olma, aile kurma, başarılı olma, bir hobiyle ilgilenme, emekli olma ve ülke yönetiminde söz sahibi olmadır.

3.10.4. SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi

SBS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük olanların gelecek zamana ilişkin korkuları Tablo 3.9' daki gibidir.

Tablo 3.9 SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları

Gelecek zamana ilişkin korkular u	Sıklık	Yüzde
İstenilen liseyi kazanamama	10	27,7%
Üniversiteyi, istenilen bölümü kazanama	8	22,2%
İstenilen mesleği yapamama	6	16,6%
İş bulamama, işsizlik	4	11,1%
Anne/baba olma, aile kurma	2	5,5%
Erken yaşta ölme	2	5,5%
Anne/babanın ölmesi	1	2,7%
Derslerde başarısız olma	1	2,7%
Ekonomik olarak başkalarına bağımlı yaşama	1	2,7%
Üniversiteden mezun olamama	1	2,7%
Toplam	36	100%

Tablo 3.9' de görüldüğü gibi; SBS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 10 farklı korkusu vardır. Toplamda ise belirttikleri 36 geleceğe ilişkin korku vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %27,7' yle istenilen liseyi kazanamama, %22,2' yle üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamama, %16,67' 7le istenilen mesleği yapamama, %11,1' le iş bulamama, işsizlik ve %5,5' le anne/baba olma, aile kurmadır. En az belirtilenler ise %2,7' yle erken yaşta ölme, anne/babanın ölmesi, derslerde başarısız olma, ekonomik olarak başkalarına bağımlı yaşama ve üniversiteden mezun olamamadır.

3.11. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zaman Perspektifleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük olanların belirlenmesi için Durumluk Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.3' de görüldüğü üzere belirlenmiştir. Buna göre; ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler, 10,01 standart sapma ile 46,26 ortalamaya sahiptir. Durumluk Kaygı Ölçeğinden alınan bu puanların ortalamalarının bir

standart sapma üstü ve bir standart sapma altı bu araştırma için kesme noktaları olarak kabul edilmiştir. Üniversite giriş sınavına hazırlanan örneklem için 56 puan ve üstü durumluk kaygı düzeyinin yüksekliğine, 36 puan ve altı durumluk kaygı düzeyinin düşüklüğüne işaret etmektedir. Buna göre; ÖSYS' ye hazırlanan toplam 120 öğrenciden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların sayısı 21, düşük olanların sayısı 20' dir.

3.11.1. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler Tablo 3.10' daki gibidir.

Tablo 3.10 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri

Gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler n u	Sıklık	Yüzde
Üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma	18	33,3%
İstenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma	17	31,4%
Refah içinde olma, mutluluk	3	5,5%
Araba, ev, mal, mülk sahibi olma	2	3,7%
Bir hobiyle ilgilenme	2	3,7%
Ekonomik özgürlüğe sahip olma, kimseye muhtaç olmama	2	3,7%
İnsanlara faydalı olma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma	2	3,7%
Kendi işinin sahibi olma	2	3,7%
Aile kurma, anne/baba olma	2	3,7%
Sevdikleriyle yaşama	1	1,8%
Seyahate, tatile gitme	1	1,8%
Yurtdışına gitme	1	1,8%
Yüksek lisans yapma	1	1,8%
Toplam	54	100%

Tablo 3.10' da görüldüğü gibi; ÖSYS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 13 farklı umut ve beklentisi

vardır. Toplamda ise belirttikleri 54 umut ve beklenti vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %33,3' le üniversite kazanma ve üniversiteden mezun olma, %31,4' le istenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma ve %5,5 ile refah içinde olma ve mutluluktur. Daha sonra %3,7 ile araba, ev, mal mülk sahibi olma, bir hobiyle ilgilenme, ekonomik özgürlüğe sahip olma, kimseye muhtaç olmama, insanlara faydalı olma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma, kendi işinin sahibi olma ve aile kurma, anne/baba olmadır. En az belirtilenler ise; %1,8 ile sevdikleriyle yaşama, seyahate tatile gitme, yurtdışına gitme ve yüksek lisans yapmadır.

3.11.2. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların gelecek zamana ilişkin korkuları Tablo 3.11' deki gibidir.

Tablo 3.11 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları

Gelecek zamana ilişkin korkular u	Sıklık	Yüzde
Üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamama	13	30,2%
Hayallerini gerçekleştirememe, hedeflerine ulaşamama	5	11,6%
İş bulamama, işsizlik	5	11,6%
Aile, mutlu bir yuva kuramama	4	9,3%
İstenilen mesleği yapamama	4	9,3%
Aileyi, anne ve babayı kaybetme	2	4,6%
Başkalarına bağımlı yaşama	2	4,6%
Mutsuz olma	2	4,6%
Çevrede güvenebilecek insanların olmaması	1	2,3%
Hayatta kendini ifade edememe	1	2,3%
İstenilen hobilerle uğraşamama	1	2,3%
Üniversiteden mezun olamama	1	2,3%
Yalnızlık	1	2,3%
Yurtdışına çıkamama	1	2,3%
Toplam	43	100%

Tablo 3.11’ de görüldüğü gibi; ÖSYS’ ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 12 farklı korkusu vardır. Toplamda ise belirttikleri 43 geleceğe ilişkin korku vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %30,2’yle üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamama, %11,6’yla hayallerini gerçekleştirememe, hedeflerine ulaşamama, başarısız olma ve iş bulamama, işsizlik, %9,3’ le aile, mutlu bir yuva kuramama ve istenilen mesleği yapamama gelmektedir. Daha sonra %4,6 ile anne ve babayı, aileyi kaybetme, başkalarına bağımlı yaşama, mutsuz olma gelmektedir. En az belirtilenler ise; %2,3 ile çevrede güvenebilecek insanların olmaması, hayatta kendini ifade edememe, istenilen hobilerle uğraşamama, üniversiteden mezun olamama, yalnızlık ve yurtdışına çıkamamadır.

3.11.3. **ÖSYS’ ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin İncelenmesi**

ÖSYS’ ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük olanların belirttikleri gelecek zamana ilişkin umut ve beklentileri Tablo 3.12’ deki gibidir.

Tablo 3.12 ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri

Gelecek zamana ilişkin umut ve beklentiler n umut, bek	Sıklık	Yüzde
İstenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma	15	29,4%
Üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma	13	25,4%
Yurtdışına gitme, dünyayı gezme	5	9,8%
Aile kurma, anne/baba olma	4	7,8%
Araba, ev, mal, mülk sahibi olma	3	5,8%
Bir hobiyle ilgilenme	2	3,9%
Ekonomik özgürlüğe sahip olma, kimseye muhtaç olmama	2	3,9%
Mesleğinde başarılı olma, iyi bir mevkiye gelme	2	3,9%
Yüksek lisans yapma	2	3,9%
Arkadaş, sosyal çevre sahibi olma	1	1,9%
Dünyada kalıcı bir şeyler bırakma	1	1,9%
Hayallerini gerçekleştirme	1	1,9%
Toplam	51	100%

Tablo 3.12' de görüldüğü gibi; ÖSYS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 12 farklı umut ve beklentisi vardır. Toplamda ise belirttikleri 51 umut ve beklenti vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %29,4' le istenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma, %25,4' le üniversite kazanma ve üniversiteden mezun olma , %9,8' le yurtdışına gitme, dünyayı gezme, %7,8' le aile kurma, anne/baba olma ve %5,8' le araba, ev, mal, mülk sahibi olmadır. Daha sonra %3,9' la bir hobiyle ilgilenme, ekonomik özgürlüğe sahip olma, kimseye muhtaç olmamama, mesleğinde başarılı olma, iyi bir mevkiye gelme ve yüksek lisans yapma gelmektedir. En az belirtilenler ise; %1,6 ile arkadaş, sosyal çevre sahibi olma, dünyada kalıcı bir şeyler bırakma ve hayallerini gerçekleştirmedir.

3.11.4. ÖSYS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının İncelenmesi

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden durumluk kaygı düzeyi düşük olanların gelecek zamana ilişkin korkuları Tablo 3.13' deki gibidir.

Tablo 3.13 ÖSYS Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkuları

Gelecek zamana ilişkin korkular	Sıklık	Yüzde
Üniversiteyi, istenilen bölümü kazanama	8	19,0%
İş bulamama, işsizlik	5	11,9%
Yalnız kalma	4	9,5%
Hayallerini gerçekleştirememe, hedeflerine ulaşamama, başarısız olma	4	9,5%
Aileyi hayal kırıklığına uğratma, emeklerini boşa çıkartma	3	7,1%
Aile, mutlu bir yuva kuramama	3	7,1%
Ekonomik özgürlüğe sahip olmama, başkalarına muhtaç olma	3	7,1%
Savaşların artması	2	4,7%
Anne ve babayı, aileyi, sevdiklerini kaybetme	2	4,7%
Erken yaşta ölme	1	2,3%
Hayatta kendini ifade edememe	1	2,3%
Hayattaki seçimlerinden pişman olma	1	2,3%
İnsanların televizyona bağımlı olduğu bir hayat yaşama	1	2,3%
Kaza geçirme	1	2,3%
Saygın biri olma	1	2,3%
Taraftarı olunan spor kulübünün başarısız olması	1	2,3%
Yurtdışına çıkamama	1	2,3%
Toplam	42	100%

Tablo 3.13' de görüldüğü gibi; ÖSYS' ye hazırlanan ve durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin geleceğe ilişkin toplam 17 farklı korkusu vardır. Toplamda ise belirttikleri 42 gelecek zamana ilişkin korku vardır. Bunlardan en çok ifade edilenler; %19' la üniversiteyi kazanma, istenilen bölümü okuma, %11,9' la işsizlik ve %9,5' le yalnız kalma ve hayallerini gerçekleştirememe, hedeflerine ulaşamama, başarısız olmadır. Daha sonra %7,1' le aileyi hayal kırıklığına uğratma, emeklerini boşa çıkartma, mutlu bir yuva, aile kuramama, ekonomik özgürlüğe sahip olmama, başkalarına muhtaç olma ve %4,7' yle savaşların artması, anne ve babayı, aileyi, sevdiklerini kaybetme gelmektedir. En az belirtilenler ise; %2,3 ile erken yaşta ölme, hayatta kendini ifade edememe, hayattaki seçimlerinden pişman olma, insanların televizyona bağımlı olduğu bir hayat yaşama, kaza geçirme, saygın biri olma, taraftarı olunan spor kulübünün başarısız olması ve yurtdışına çıkamama gelmektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bunun yanı sıra, cinsiyete göre durumluk kaygı düzeyinin durumu, gelecek zamana ilişkin beklenti, korku ve umutların durumluk kaygısı yüksek ve düşük öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar gösterdiği de araştırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçları ilgili literatür desteğiyle incelenmiş ve tartışılmıştır.

Araştırma örneklemi 120 SBS' ye ve 120 ÖSYS' ye hazırlanan öğrenci olmak üzere toplam 240 kişiden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken öncelikle her iki öğrenci grubunu da bünyesinde barındıran dershaneler arasından 5 dershane rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Daha sonra bu dershanelerden izin alınabilen 2 tanesi belirlenmiş ve araştırmaya dahil edilecek öğrenciler sınıflarına göre küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. SBS' ye hazırlanan öğrencilerin %45,8'i kız ve %54,2'si erkek, ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin ise %52,5'i kız ve %47,5'i erkektir. Buna göre; örneklemde cinsiyetin dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, durumluk kaygı düzeyinin SBS' ye ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini belirlenmiştir. ÖSYS' ye ve SBS' ye hazırlanan öğrencilerin gelecek zamana ilişkin umut, beklenti

ve korkularında belirlenen farklılıkların varsayımda belirtildiği gibi çok belirgin olmadığı ancak durumluk kaygı düzeyinin düşük ve yüksek olduğu durumlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

4.1. Örneklem Grubunun Hazırlandıkları Sınav Türü ve Durumluk Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ve hazırlandıkları sınav türü arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre; ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri, SBS' ye hazırlanan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < ,05$).

ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olması ÖSYS'nin, ergenlerin hayatlarındaki belirleyiciliği ile Chapman ve Snyder (2000) tarafından kaygıyı artıran ve "yüksek paylı" sınavlar olarak tanımlanan sınavların özelliklerini taşımasıyla ilişkilendirilebilir. ÖSYS'nin, kariyerleri başta olmak üzere öğrencilerin gelecek hayatlarında önemli etkilere sahip olması onun bu tanımlamaya SBS' den daha uygun bulunmasındaki temel etkenlerdendir.

Psikososyal gelişim özellikleri, iki grup arasında bu bulgularda etkili olabilecek bir başka farklılık olarak dikkat çekmektedir. Buna göre, ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin son ergenlik dönemindeki kimlik oluşum süreçleriyle birlikte geleceğe ilişkin akademik ve mesleki planlar yapmaya başlamalarının (Lerner ve Steinberg, 2004) bu dönemdeki durumluk kaygıları üzerinde arttırıcı bir etki yapması muhtemeldir.

Mevcut bulgular, literatürde yer alan pek çok araştırma sonucu ile paraleldir. Öy, İlgen, Türkmen, Yılmaz ve Başoğlu (1995) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, durumluk kaygı düzeylerinin yaşla birlikte artış gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, artan yaşın öğrencilerin durumluk kaygı düzeyini arttırdığı söylenebilir. Bu artışın nedenleri düşünüldüğünde ön, orta ve son ergenlik dönemindeki öğrencilerin gösterdikleri bilişsel gelişim özelliklerindeki farklılıklar dikkat çekmektedir. Güncel karar ve davranışlarının uzun vadeli etkilerinin farkına varmanın ön ve orta ergenlik dönemindeki bir birey için daha zor olması ve son ergenlik döneminde bireylerin daha gelişmiş bir gelecek algısının olmasının (Lerner ve Steinberg, 2004) ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyinin yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ergenlikte soyut düşünme becerilerinin gelişimiyle gerçekler kadar ihtimaller üzerine de düşünmenin giderek artması ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin sınav ilişkin farklı ihtimalleri düşünerek kaygılarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, Özhan (1984) ve Baymur (1965)' ın gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla da uyumludur. Bu araştırmalara göre; 15-17 yaşları arasındaki öğrencileri en çok kaygılandıran konuların başında bir üniversiteye yerleşememe ve meslek seçimi gelmektedir. ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler de bulundukları yaş dönemleri itibariyle bu kararlara SBS' ye hazırlanan öğrencilere göre daha yakınlardır. Önceki araştırma sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, bu durumun ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyinin daha yüksek bulunmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Durumluk Kaygı Puanını Belirlemeye Yönelik Bulguların Tartışılması

Tablo 3.2' de belirtildiği gibi; öğrencilerin durumluk kaygı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin durumluk kaygı puanları, erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < ,05$). Bu bulgular, literatürdeki pek çok araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Baltaş ve arkadaşlarının (1986) gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kızların durumluk kaygı puanı ortalamalarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur (aktaran Kısa, 1996).

Öy, İlgen, Türkmen, Yılmaz ve Başoğlu (1995) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada da, kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sargın (1990), lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, durumluk kaygı düzeyinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini ve kızların daha yüksek durumluk kaygı düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir.

İsrailli öğrencilerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Zur ve Zeidner (1988), kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedenleri düşünüldüğünde, sınav kaygısının içeriğinde yer alan duygusallık bileşeninin (Zeidner, 1998) sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerdeki etkisi şeklinde yorumlanabilir. Buna göre; mevcut araştırmada kız öğrencilerin

durumluk kaygı düzeylerinin daha yüksek olması gelişim özelliklerine göre duygusallığa daha yatkın olmaları ile açıklanabilir.

4.3. SBS ve ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Durumluk Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Her iki grup birlikte incelendiğinde, durumluk kaygı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülürken yalnızca SBS' ye hazırlanan öğrenciler ele alındığında, durumluk kaygı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmemektedir. Örneklemin tamamındaki cinsiyetleri arası bu farkın, durumluluk kaygı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenen ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre; ÖSYS' ye hazırlanan kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir ($p< ,05$). SBS örnekleminde anlamlı olmayan cinsiyetler arası bu farkın ÖSYS'de anlamlı olması dikkat çekicidir. Aradaki bu fark geçmiş araştırma bulgularıyla da uyumludur.

Öy, İlgen, Türkmen, Yılmaz ve Başoğlu (1995) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, kız öğrencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşla birlikte bu farkın arttığı belirlenmiştir. Buna göre mevcut araştırmada da kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasındaki farkın yaşla birlikte artış gösterdiği söylenebilir.

ÖSYS ve SBS 'ye hazırlanan öğrenciler arasındaki farkın ergenliğin alt dönemleri arasında psikososyal gelişim özelliklerindeki farklılıklardan da etkilendiği düşünülmektedir. Buna göre, ÖSYS' ye hazırlanan ve ergenliğin son döneminde yer

alan kız öğrencilerin duygusal gelişimleri sebebiyle sınav kaygısının bileşenlerinden olan duygusallıktan (Zeidner, 1998) daha çok etkilendikleri söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Geleceğe İlişkin Umut, Beklenti ve Korkularının İçeriklere Göre Dağılımının Tartışılması

Şekil 3.3' de görüldüğü gibi; SBS' ye ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinde en çok eğitim (%38), iş ve kariyer (%31,9) konuları yer almaktadır. Bunları; kişisel (%19,3) ve aileye (%8,2) ilişkin konular takip eder. Evrensel, politik (%1,1) ve ilişkisel (%1,1) konular ise en az belirtilenlerdir. Şekil 3.4' de de görüldüğü gibi; SBS' ye ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularında yüksek bir oranla eğitim (%39,8) dikkat çekmektedir. Onu kişisel ve iş, kariyere (%19,6) ilişkin konular izler. Aile (%10,5) ve ilişkisel konular (%7,6) ise geleceğe ilişkin belirtilen diğer konulardır. Evrensel, politik konular (%1) öğrencilerin geleceğe ilişkin korkularında en az belirtilenlerdir. Bu yönüyle bulgular, genel olarak literatürdeki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmalardaki içeriklerin oranları ve mevcut araştırma bulguları arasında bazı farklılıklar olduğu da görülmektedir.

Nurmi (1991) gerçekleştirdiği araştırmalara göre dünyada ergenlerin gelecek hakkında en çok belirttikleri umutlarının başında eğitim, meslek ve aile hayatının geldiğini ifade etmiştir. Mevcut araştırma bulguları da bu açıklamayı destekler niteliktedir.

Nurmi, Poole ve Kalakoski'nin (1994) gerçekleştirdiği çalışmada ise yaşları 13-14, 16-17 aralıklarında değişen Finlandiyalı ve Avusturyalı ergenlerin geleceğe

ilişkin umut ve korkularının içeriklerine göre yüzdelik dağılımı belirlenmiştir. Meslek (%77), eğitim (%65) ve aile/evlilik (%58) geleceğe ilişkin umutlarda en çok belirtilen içeriklerdir. Korkularda ise meslek (%38), eğitim (%34) ve kişisel konular (%28) en çok belirtilenlerdir. Öte yandan, bu araştırmada evrensel konulara ilişkin korkuların (%24) mevcut araştırma bulgularına (%1) kıyasla yüksek oranı dikkat çekmektedir.

Lanz, Rosnati, Marta ve Scabini (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada, ergen ve genç yetişkinlerin geleceğe ilişkin hedeflerinin eğitim, meslek, aile ve kişisel konularda yoğunlaştığını belirlemiştir. Öte yandan, Lanz ve Rosnati' nin (2002) İtalya' daki ergenlerle gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada, korkularda kişisel konuların (%42) yüksek bir oranla ilk sırada yer almış, onu ilişkisel (%19), iş (%15) ve aile (%10) ile ilgili konuların takip etmiştir. Eğitim (%8) en az belirtilen korkular arasında yer alırken, evrensel konular (%4) son sırada gelmiştir. Aynı araştırmada geleceğe ilişkin umutlara bakıldığına yine kişisel konuların (%26) ilk sırada yer aldığı ancak korkulardan farklı olarak bu kez onu aileye ilişkin konuların (%24) takip ettiği görülmektedir. İş (%22), eğitim (%14) ve ilişkisel konular (%8) sırasıyla belirtilen diğer alanlardır. Evrensel konular ise (%2) mevcut araştırma bulgularında olduğu gibi en düşük oranla en az belirtilen umutlar arasında yer almaktadır.

Avrupa'daki araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında, mevcut araştırma bulgularında eğitimin hem umut hem de korkularda yüksek seçilme oranı ve evrensel, politik konuların ise düşük seçilme oranı dikkat çekicidir. Bu durum, Avrupa ülkeleri ve Türkiye'deki ergenlerin ilgilendikleri konular arasındaki farkların nedenlerini düşündürmektedir. Bu kıyaslamalardan hareketle, Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminde eksiklikler, yanlışlar olabileceği eleştirisi getirilmektedir. Özellikle

de sınav odaklı eğitim anlayışının bu farklılıkların temel nedenlerinden olduğu düşünülmektedir. Sınav odaklı eğitim anlayışına ilişkin eleştiriler, bulgulara ilişkin sonraki yorumlarda detaylı olarak değinilecektir. Ayrıca Avrupa ülkelerinde yüksek oranda belirtilen kişisel konuların (İtalya'da %42, Avusturya ve Finlandiya'da %28) Türkiye'de diğer konulara oranla daha az oranda belirtilmesi (%19,6), toplumlar arasında farklılaşan değer yargıları ve davranış kalıplarının etkisini düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada, aileye ilişkin konuların kişisel konulardan sonra gelmesi manidardır. Bu durum Elkind (1967) tarafından ergen benmerkezciliği olarak ifade edilen, ergenin kendini dünyanın merkezinde görme eğiliminin etkisini düşündürmektedir.

Eğitim ve iş, kariyer konularının yüksek oranda seçilmesinin nedenlerine bakıldığında, sosyokültürel bağlamda yer alan gelişimsel beklentilerin (Hurrelmann, 1993) etkili olduğu düşünülmektedir.

Kişisel konuların, geleceğe ilişkin korkularda geleceğe ilişkin umut ve beklentilere göre daha yüksek oranda seçilmesi sınava hazırlık sürecindeki ergenlerin durumluk kaygıları sebebiyle kendilerine daha fazla odaklandıkları ve bu durumun yüksek oranda kaygı duymalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Geleceğe İlişkin Umut, Beklenti ve Korkularının İçerikleri ile Öğrencilerin Hazırlandıkları Sınav Türü Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Şekil 3.7 ve Şekil 3.8' de belirtildiği gibi; SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin geleceğe ilişkin umut, beklenti ve korkularının içeriklere göre

dağılımına bakıldığında; aile, kişisel ve eğitimle ilgili konularda iki örneklem arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İş/kariyer, ilişkisel ve evrensel/politik konularda ise aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Eğitimin seçilme oranının SBS' ye hazırlanan öğrencilerde (%46,5), ÖSYS' ye hazırlananlara (%30,8) göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Aradaki dikkat çekici farkın SBS örnekleminin, ÖSYS örnekleminden farklı olarak SBS ve ÖSYS olmak üzere iki farklı sınava girecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bulundukları yaş grubu nedeniyle SBS' ye hazırlanan ve daha çok ön ve orta ergenlik döneminde olan öğrencilerin ÖSYS hazırlanan son ergenlik dönemindeki öğrencilere göre daha çok yakın zamana odaklanmalarının da (Lerner ve Steinberg, 2004) etkili olduğu söylenebilir.

Greene (1986) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ergenlerin bilişsel gelişimin bir parçası olarak soyut işlemler yapabilir hale gelmelerinin gelecek zaman perspektifleri üzerinde gözlemlenebilir değişikliklere neden olduğu belirlenmiştir. Mevcut bulguların bu araştırma sonuçlarıyla da uyumlu olduğu görülmektedir.

İş ve kariyer konularına yönelik umut ve beklentilerin SBS ve ÖSYS hazırlanan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi, mesleki endişelerin ergenliğin farklı alt dönemlerinde benzer seviyelerde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedenleri düşünüldüğünde, her iki grubun da gelişimsel özellikleri nedeniyle ergenliğin sonunda tamamlanan temel gelişimsel görevlerden olan, bir meslek seçme ve ona hazırlanma (Havighurst, 1974) görevini henüz tamamlamamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Geleceğe ilişkin umut, beklenti ve korkularda kişisel konuların oranının ÖSYS hazırlanan öğrencilerde SBS' ye hazırlanan öğrencilere göre daha yüksek

olduğu görülmektedir. ÖSYS' ye hazırlanmakta olan öğrencilerin son ergenlik döneminde yer almaları ve kimlik oluşumunu tamamlamakta olmalarının (Lerner ve Steinberg, 2004) kişisel konulara daha fazla yer vermelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca son ergenlik döneminde romantik ilişkilere ilgideki artışın da (Çelen, 2011) kişisel konulardaki bu artışta etkili olduğu düşünülmektedir.

Geleceğe ilişkin umut, beklenti ve korkularda iki grup arasında farklılıklar görülen bir diğer alan da ailedir. Buna göre; ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin umut, beklenti ve korkularında aileye ilişkin konular SBS' ye hazırlananlara göre çok daha yüksek bir orana sahiptir. Bunun nedenlerine bakıldığında; ebeveynlere karşı gelmenin orta ergenlik döneminde gösterdiği artılın etkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre, orta ergenlik döneminde yer alan ve SBS' ye hazırlanan öğrencilerin ebeveynleri ile daha fazla çatışma yaşadıkları ve bu nedenle aileye ilişkin konulara daha az yer verdikleri söylenebilir. ÖSYS' ye hazırlanan öğrenciler ise son ergenlik dönemindelerdir ve dönemin özellikleri nedeniyle ebeveynleri ile yetişkin diyaloğu kurup daha olumlu ilişkiler geliştirebilirler (Lerner ve Steinberg, 2004).

Evrensel, politik konuların her iki grup tarafından da en az belirtilen konular olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri düşünüldüğünde; sınav odaklı eğitim sisteminin öğrencilerin ufkunu daraltarak bütünü görmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini engellediği (Wang, 2004) söylenebilir. Öte yandan, mevcut araştırma bulgularının farklı sınav sistemlerime sahip ülkelerle benzerlik göstermesi manidardır.

Lanz ve Rosnati' nin (2002) İtalya'daki lise ve üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin yönelimlerini belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada, evrensel ve politik konuların gençler tarafından en az seçilen konular olduğu belirlenmiştir.

Nurmi'nin (1991) Finlandiya'daki ergenlerle gelecek zaman perspektifleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Aynı çalışmada evrensel konuların geleceğe ilişkin korkularda umutlara göre daha yüksek oranda yer aldığı da belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise umut ve korkular arasında benzer bir farklılık bulunamamıştır.

İlişkisel konuların her iki grupta da geleceğe ilişkin korkularda, umut ve beklentilere oranla daha fazla yer alması ergenlerin psikososyal gelişim özelliklerinin onların bu seçimlerindeki etkisini düşündürmektedir. Buna göre; ergenin kimlik gelişimini henüz tamamlamamış, toplumsal ve cinsiyet rolünü henüz oluşturmamış olmasının (Havighurst, 1974) ilişkisel konularda endişe duymasına neden olduğu söylenebilir.

4.6. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Tablo 3.6' da ve Tablo 3.8' de görüldüğü gibi; SBS' ye hazırlanan ergenlerden durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük olanlar karşılaştırıldığında, en çok belirttikleri umut ve beklentilerde iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Durumluk kaygı düzeyi yüksek olanlar geleceğe ilişkin umutlarında en çok üniversite kazanma, üniversiteden mezun olmayı (%29,6) ve istenilen liseyi kazanmayı (%27,7) belirtirken; durumluk kaygı düzeyi düşük olanlar oldukça yüksek bir oranla istenilen mesleği yapma ve meslek sahibi olmayı (%34,6) belirtmişlerdir. Üniversiteyi kazanma, üniversiteden mezun olma (%26,5) ve istenilen liseyi kazanma (%18,3) ise kaygı düzeyi düşük öğrencilerde onu izleyen diğer umutlardır.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle; yüksek durumluk kaygı düzeyinin, ergenlerin umutlarında eğitime odaklanmaları üzerinde arttırıcı bir etkiye neden olduğu söylenebilir. Durumluk kaygı düzeyi düşük öğrencilerin ise daha uzun vadeli planlar yapabildikleri ve eğitimlerinden çok gelecekteki mesleklerine odaklanabildikleri düşünülmektedir. Öte yandan; anne/baba olma, aile kurma (%5,5), bir hobiyle ilgilenme (%1,8), yurtdışına, seyahate gitme (1,8) gibi Avrupa ülkelerinde daha yüksek oranlarda belirtilen umutların mevcut araştırmada oldukça düşük oranlarda belirtilmesi eğitim sistemlerindeki farklılıklarla açıklanabilir. Buna göre; Türkiye'de erken yaşlardan itibaren başlayan sınav odaklı eğitim anlayışının ergenlerin geleceğe ilişkin umut ve beklentilerini sınırladığı düşünülmektedir.

4.7. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması

Tablo 3.6 ve Tablo 3.10' da da belirtildiği gibi, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan ergenlerden durumluk kaygı düzeyleri yüksek olanların umut ve beklentileri karşılaştırıldığında; üniversite kazanma, üniversiteden mezun olmanın her iki grupta da (SBS, %29,6; ÖSYS, %33,3) en çok belirtilen konulardır. SBS' ye hazırlanan öğrencilerin önlerinde öncelikle SBS' nin olması ve ÖSYS girmeleri için daha uzun bir zaman dilimi olmasına karşın üniversite hakkında bu kadar yüksek oranda umut belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu durumda; ÖSYS'nin Chapman ve Snyder (2000) tarafından "yüksek paylı" sınavlar olarak tanımlanan sınavlar arasında yer alması ve öğrencilerin gelecek hayatlarında SBS' ye göre daha belirleyici olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca SBS' ye hazırlandıkları süreçte

sınav ve değerlendirmelere yoğunlaşmış olmalarının hayatlarındaki diğer sınavları da gündemlerine getirdiği söylenebilir.

SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan ergenlerden durumluk kaygı düzeyleri yüksek olanların umut ve beklentileri karşılaştırıldığında dikkat çeken bir diğer bulgu; refah içinde olma, mutluluk konusundaki umutların oranındaki artıştır (SBS, %1,8; ÖSYS, %5,5). Bu bulgu, SBS' ye hazırlanan öğrencilerin sınıf atlama, daha fazla para kazanma gibi kaygılarının ÖSYS'ye hazırlanan kadar yüksek olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ekonomik özgürlüğe sahip olma, kimseye muhtaç olmama (%3,7) insanlara faydalı olma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma (%3,7) gibi farklı içeriklerin de umutlara dahil olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen bulgulardaki farklılıkların nedeni, son ergenlikte olan ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin, bilişsel gelişim özellikleri nedeniyle daha çok soyut düşünceye yöneldikleri, daha pragmatik oldukları ve farkındalıklarının arttığı (Lerner ve Steinberg, 2004) şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca SBS' ye hazırlanan öğrencilerin, ÖSYS' ye hazırlananlar tarafından hiç belirtilmeyen, sevilen, ünlü biriyle tanışmayı (%7) geleceğe ilişkin umut ve beklentilerinde belirttikleri görülmüştür. Bu farkın; SBS' ye hazırlanan ve daha çok ön ve orta ergenlik döneminde olan öğrencilerin kimlik gelişimlerinin henüz devam etmesi ve model bulma arayışı içerisinde olmalarından (Çelen, 2011) kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. İki grup arasında meslek konusundaki umutların oranlarındaki farklılık da dikkat çekicidir (SBS, %14,8; ÖSYS, %31,4). Bu durumun ÖSYS'ye hazırlanan öğrencilerin meslek seçimi başta olmak üzere ergenlikteki gelişimsel görevleri tamamlamak üzere olmaları nedeniyle meslekle ilgili konulara daha çok ilgi duydukları şeklinde yorumlanabilir.

4.8. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Tablo 3.10 ve Tablo 3.12'de belirtildiği gibi; ÖSYS' ye hazırlanan, durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentileri karşılaştırıldığında, içerikler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre; kaygı düzeyi yüksek ergenler en çok üniversite kazanma, üniversiteden mezun olmayı (%33,3), kaygı düzeyi düşük olanlarsa en çok istenilen mesleği yapma, meslek sahibi olmayı (%29,4) belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırma bulgularıyla da uyumludur. Özhan (1984) gençlerin kaygı nedenlerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %20'sini en çok kaygılandıran konunun üniversite kazanamama olduğunu belirlemiştir (aktaran Kısa, 1996).

Üniversiteyi kazanmanın beklentilerde yüksek bir orana sahip olmasının öğrencilerin kaygı düzeyler üzerinde arttırıcı bir etki yarattığı söylenebilir. Öte yandan; öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının sınava hazırlanama sürecinde daha çok eğitime odaklanmalarına sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Yani karşılıklı bir etkileşim olduğu düşünülmektedir. Refah içinde olma ve mutluluğun kaygı düzeyi düşük grupta hiç belirtilmemiş olması kaygı düzeyi yüksek olanların daha çok mutluluk arayışı içerisinde oldukları, diğer grubun ise mevcut durumlarıyla tatmin oldukları şeklinde yorumlanabilir. İki grup karşılaştırıldığında görülen dikkat çekici bir diğer farklılık da; kaygı düzeyi düşük olan grupta umutlara arkadaş, sosyal çevre sahibi olma, dünyada kalıcı bir şeyler bırakma, hayallerini gerçekleştirme gibi farklı içeriklerin de dahil olmuş olmasıdır.

Bu durum, kaygı düzeyinin düşük olmasının ergenlerin daha farklı alanları da fark edebilir hale gelmelerini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

ÖSYS' ye hazırlanan durumluk kaygı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin geleceğe ilişkin umut ve beklentileri karşılaştırıldığında dikkat çeken bir diğer farklılık, kaygı düzeyi düşük ergenlerin (%9,8), yurt dışına gitme, dünyayı gezme gibi umutlara kaygı düzeyi yüksek olanlara göre (%1,8) daha çok yer vermesidir. Bu durum, araştırmanın varsayımında yer alan kaygı düzeyinin ergenlerin gelecek zaman perspektiflerinde neden olduğu farklılıkları destekler bir bulgudur.

4.9. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Umut ve Beklentilerinin Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması

Tablo 3.8 ve Tablo 3.12'de belirtildiği gibi; durumluk kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin umut ve beklentileri SBS ve ÖSYS' ye hazırlanma durumlarına göre karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre; istenilen mesleği yapma, meslek sahibi olma (SBS, %34,6; ÖSYS, %29,4) ve üniversite kazanma, üniversiteden mezun olma (SBS, %26,5; ÖSYS, %25,4) her iki grupta da en çok belirtilen umutlardır. Yurtdışına gitme, dünyayı gezme ÖSYS' ye hazırlanan ergenler tarafından %9,8 oranında belirtilirken, SBS' ye hazırlananlar tarafından hiç belirtilmemiş olmaması iki yaş grubu arasındaki gelişim özelliklerin farklılıklarının etkisini düşündürmektedir.

Yukarıda belirtilen bulgulardan hareketle; ÖSYS' ye hazırlanan ve son ergenlik döneminde olan ergenlerin soyut düşünebilmeleri nedeniyle evrensel konulara daha çok ilgi duydukları söylenebilir. Aile kurma, anne/baba olma iki grup

arasında farklılıklar belirlenen bir başka alandır (SBS, %2; ÖSYS, %7,8). Buna göre; kimlik gelişimini tamamlamak üzere olan ve Havighurst (1974) tarafından belirlenen ergenlik görevlerini tamamlamakta olan ÖSYS hazırlanan ergenlerin kişisel kararlar vermeye daha yatkın oldukları söylenebilir.

4.10. SBS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Korkuları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Tablo 3.7 ve Tablo 3.9'da belirtildiği gibi, SBS' ye hazırlanan öğrencilerin gelecek zamana ilişkin korkuları durumluk kaygı düzeylerine göre karşılaştırıldığında; her iki grubunda en çok istenilen liseyi kazanamama (Yüksek grup, %23,2; düşük grup, %27,7), SBS' de başarısız olma ve üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamamadan (Yüksek grup, %13,9; düşük grup, %22,2), korktuğu görülmektedir. İki grup arasındaki dikkat çekici farklılıklara bakıldığında; kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlardan farklı olarak arkadaşları arasında dışlanmaya (%9,3) ilişkin korkuları olduğu görülür. Bu durum kaygı düzeyi yüksek olan ergenlerin başkaları tarafından kabul edilmeye kaygı düzeyi düşük olanlara göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Başarısız olma ve hayallerini gerçekleştirememe kaygı düzeyi yüksek olanların düşük olanlardan farklı olarak belirttiği bir diğer korkudur.

4.11. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Gelecek Zamana İlişkin Korkularının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması

Tablo 3.7 ve Tablo 3.11'de belirtildiği gibi; SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan ergenlerden durumluk kaygı düzeyi yüksek olanların korkuları karşılaştırıldığında, içerikler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. İş bulamama, işsizlik ÖSYS' ye hazırlanan ergenlerin (%11,6), SBS' ye hazırlananlara göre (%6,9) daha yüksek oranda belirttiği korkulardır. Bu durum, ÖSYS' ye hazırlananların ergenliğin son döneminde yer almaları ve bilişsel özellikleri nedeniyle daha pragmatik düşünebilmeleriyle açıklanabilir. SBS' ye hazırlanan öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanmayı (%9,3) geleceğe ilişkin korkularında belirttikleri ÖSYS' ye hazırlananların ise bu konuda herhangi bir korku belirtmedikleri görülmektedir. Bu tipik bir ergen tepkisi olarak yorumlanabilir. Buna göre; ön ve orta ergenlik döneminde olan SBS' ye hazırlanan öğrencilerin tüm sosyal desteğini arkadaşları oluşturmaktadır (Lerner ve Steinberg, 2004). Öte yandan, son ergenlik döneminde olan ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin sosyal çevrelerinin daha genişlemiş olmasının ve akran gruplarına karşı ilgilerinin azalmasının da (Lerner ve Steinberg, 2004) bu bulgularda etkili olduğu düşünülmektedir.

Başkalarına bağımlı yaşama, mutsuz olma ve yalnızlık, ÖSYS' ye hazırlanan durumluk kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin SBS' ye hazırlanan gruptan farklı olarak belirttiği diğer korkulardır. Bu farklılıklar, ÖSYS' ye hazırlanan grubun farkındalıklarının artması ve bu sebeple SBS' ye hazırlananlardan farklı olarak, bağımsızlık, refah arayışı, yakın ilişkiler gibi daha ergenliğe ait beklentiler içerisine girmeleriyle açıklanabilir. Ayrıca ÖSYS' ye hazırlananlardan farklı olarak SBS' ye

hazırlananlar tarafından belirtilen aile için iyi bir evlat olamama korkusu, bu dönemdeki ergenlerin kimlik gelişim sürecinin daha başında olmaları sebebiyle ailelerinin beklentilerinin daha fazla etkisinde olmalarıyla açıklanabilir.

4.12. ÖSYS' ye Hazırlanan Öğrencilerin Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Gelecek Zamana İlişkin Korkuları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Tablo 3.7 ve Tablo 3.9'da belirtildiği gibi; ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin gelecek zamana ilişkin korkuları durumluk kaygı düzeylerine göre karşılaştırıldığında kaygı düzeyi düşük ve yüksek öğrenciler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Her iki grupta da üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamama en çok belirtilen korkuyken bu oranın kaygı düzeyi yüksek olanlarda (%30,2), düşük olanlara (%19) göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kaygı düzeyinin yüksek olmasının değerlendirme süreçlerine ilişkin başarısızlık endişesini yoğunlaştırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Yalnız kalma, kaygı düzeyi düşük olanların (%9,5) en çok belirttiği 3. korkuyken, kaygı düzeyi yüksek olanlar tarafından en az belirtilen korkulardan (%2,3) olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen farklılıklar, kaygı düzeyi yüksek ergenlerin daha çok kendilerine, değerlendirildikleri durumlara odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Hayallerini gerçekleştirememe, hedeflerine ulaşamama, başarısız olmanın kaygı düzeyi yüksek olanlar (%11,6) tarafından düşük olanlara (%9,5) göre daha çok belirtildiği görülmektedir. Bu farklılık, başarısız olma korkusu ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Araştırmalar, sınava ilişkin hissedilen kaygıların başarısızlıktan kaçınmaya yönelik bir tepki olduğunu göstermektedir (Atkinson ve

Feather, 1966). Buna göre; ergenlerin başarısız olma konusundaki korkularının yüksek olmasının kaygı düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

4.13. ÖSYS ve SBS' ye Hazırlanan Durumluk Kaygı Düzeyi Düşük Öğrencilerin Gelecek Zaman İlişkin Korkularının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması

Tablo 3.9 ve Tablo 3.13'de belirtildiği gibi; SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan ergenlerden durumluk kaygı düzeyi düşük olanların korkuları karşılaştırıldığında, anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamama ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin (%19) en çok belirttiği korkuyken, SBS' ye hazırlanan öğrencilerde istenilen liseyi kazanamama, SBS' de başarısız olma (%27,7) en çok belirtilen korkulardır. SBS örnekleminde üniversiteyi, istenilen bölümü kazanama ise (%22,2) en çok belirtilen ikinci korkudur. Bu durum, SBS ve ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin gündemlerindeki sınavın farklılık göstermesi ve öncelikli etkiye sahip olan sınavın daha yakın gelecekteki olmasıyla açıklanabilir. Ancak buna rağmen SBS' ye hazırlanan öğrencilerin üniversiteyi, istenilen bölümü kazanamamaya ilişkin korkularının oranının ÖSYS' ye hazırlananlardan daha yüksek olması manidardır. Bu durum, SBS' ye hazırlanan öğrencilerin yer aldıkları ön ve orta ergenlikte duyguların yoğunluğunda görülen yüksek artışla (Lerner ve Sternberg, 2004) açıklanabilir. Buna göre, SBS' ye hazırlanan grubun duygularını daha yoğun yaşamaları nedeniyle üniversite sınavında başarısız olma konusunda ÖSYS' ye hazırlanan göre daha yüksek bir korku duyduğu düşünülmektedir. ÖSYS' ye hazırlanan grupta yer almayan ancak SBS' ye hazırlanan öğrencilerin belirttiği üniversiteden mezun olamama korkusu (%2,7) bu yorumu destekler niteliktedir.

ÖSYS' ye hazırlanan durumluk kaygı düzeyi düşük öğrenciler, SBS' ye hazırlananlardan farklı olarak aileyi hayal kırıklığına uğratma, emeklerini boşa çıkartma korkusunu (%7,1) belirtmişlerdir. Bu durum ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin son ergenlikte ebeveynleriyle olan ilişkilerinin yeni bir boyut kazanması ve onlarla daha olumlu ilişkiler geliştirebilmeleriyle (Lerner ve Steinberg, 2004) açıklanabilir. Bu sebeple ailelerinin görüşlerine, beklentilerine daha fazla önem verdikleri ve durumun onların bu konudaki korkularını arttırdığı söylenebilir.

Savaşların artması, hayatta kendini ifade edememe, hayattaki seçimlerinden pişman olma ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin SBS' ye hazırlananlardan farklı olarak belirttikleri diğer korkulardır. Bunların son ergenlikte olan ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin gelişim özellikleri nedeniyle daha çok varoluşsal kaygılar taşıdıkları, evrensel konulara daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ekonomik olarak başkalarına bağımlı yaşama ise iki grup arasında farklılık görüldüğü bir diğer korkudur (SBS; %2,7, ÖSYS, %7,1). Bu bulgu daha gelişmiş bir zaman algısına sahip son ergenlik dönemindeki ÖSYS' ye hazırlanan öğrencilerin soyut düşünebilmenin de etkisiyle daha uzun vadeli planlar yapabilmesinden (Lerner ve Steinberg, 2004) kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.14. **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Dünyada, ilişkisel ve ailesel konulara gelecek zamana ilişkin beklentilerinde daha çok yer veren ergen ve genç yetişkinlerin akranlarına göre daha yüksek bir refah seviyesine sahip olduğu boylamsal araştırmalarla ortaya konmuştur (aktaran Salmela-Aro, 2009). Mevcut araştırmayla farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin gelecek zamana ilişkin beklenti ve korkularına ilişkin elde edilen verilerden yola

çıkarak, Türkiye'de de benzer boylamsal çalıştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylelikle ergenlik dönemindeki gelecek zamana ilişkin umut ve korkuların bireylerin hayatlarındaki uzun vadeli etkileri incelenebilir.

Başarı ve rekabet odaklı bir süreçte, özel dershanelerden izin almanın getirdiği zorluklar sebebiyle örnekleme dahil edilecek katılımcılar seçilen iki özel dershanenin öğrencileri arasından seçilmiştir. Bu da örneklem grubunun evreni temsil etmede sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Çalışmaya yalnızca dershaneye devam eden öğrenciler dahil edildiği için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler temsil edilememiş, onların gelece ilişkin umut, beklenti ve korkuları incelenememiştir. Gelecek beklentilerinde sosyoekonomik düzeyin de etkili bir değişken olduğu (Trommsdorff et al., 1982) düşünüldüğünde, sonraki yıllarda gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin de dahil edilmesi önerilebilir.

Çalışma kapsamında, Türkiye'deki ergenler ele alınmış ancak örneklem çalışmanın amaçları gereği sınava hazırlanan gruplarla sınırlı tutulmuştur. Sonraki araştırmalarda farklı etkinlik alanlarında faaliyet gösteren ergenler de örnekleme dahil edilip araştırma tekrar edilebilir. Böylelikle, farklı alanlarda etkinlik gösteren ergenlerin gelecek zamana ilişkin umut ve korkularındaki farklılıklara ilişkin bulgular elde edilebilir.

Sınırlı süre nedeniyle katılımcıların aileleri araştırmaya dahil edilememiş, gelecek zaman perspektifi ve kaygı düzeyinde ebeveyn tutumlarının etkisine yer verilememiştir. Ancak mevcut literatür, ebeveynlerin ergenlerin kaygı düzeyleri ve gelecek zamana ilişkin seçimlerindeki etkisini vurgulamaktadır. Gerçekleştirilecek sonraki çalışmalarda ebeveynler tutumlarına da yer verilebilir.

Örneklem, Türkiye'deki öğrencilerden oluşmakta ve sınavlar Türkiye'deki ulusal sınavları kapsamaktadır. Mevcut araştırma bulgularından hareketle gerçekleştirilecek bir uluslararası çalışmayla, Türkiye ve dünyada farklı ülkelerden öğrencilerin gelecek zamana ilişkin korku ve umutları karşılaştırmalı olarak incelenip bu umut ve korkularda merkezi sınav sisteminin rolü üzerine tartışma ve eleştiriler sunulabilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu; durumluk kaygı düzeyi daha düşük seviyede olan öğrencilerin gelecek zamana perspektiflerinin içerik olarak daha geniş oldukları bulgusundan yola çıkarak, sınava hazırlanma sürecine ilişkin önleyici çalışmalar hazırlanabilir. Okul ve dershanedeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servislerinin öğrencilerin sınav odaklı hayatlarına geleceğe ilişkin farklı içerikleri tanıyıp perspektiflerine dahil edebilecekleri çalışmalar yapmaları önerilebilir. Buna göre; Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenler, öğrencilerin geleceğe ilişkin hayal, umut, beklenti ve korkuları paylaşabilecekleri grup çalışmaları gerçekleştirerek, öğrencilerin hayal edebilecekleri şeylerin eğitimle sınırlı kalmaması, evrensel konuları takip etmeleri yönünde çalışmalar yürüterek, öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde eğitim odaklı perspektifleri dışındaki içerikleri de fark etmeleri, böylelikle sınava ilişkin kaygılarının daha alt düzeylerde seyretmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin tercih ettikleri gelecek zamana ilişkin umut, korku ve beklentilerin eğitim ve iş/ kariyer gibi konularla sınırlı kalması; çevre kirliliği, savaş, barış, küresel ısınma gibi evrensel, politik konuların bu yaş grubunun gündeminde neredeyse hiç yer almaması müfredat içeriklerinin bu noktalardaki eksikliklerine dikkat çekmektedir. Buradan hareketle; müfredatlar oluşturulurken evrensel, politik,

çevresel meselelerin de öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte programlarla içeriklere dahil edilmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin mevcut bilgileri ve koşularıyla sınırlı kalmamaları farklı, yaratıcı umut ve beklentiler içerisinde olmalarını sağlayıcı yaratıcı düşünme platformlarının okullardaki farklı etkinliklerle desteklenmesi de bu kapsamda sunulabilecek bir başka öneridir.

KAYNAKLAR

Adana, F. & Arslantaş, H. (2012). Türkiye' de ergenlerde sınav kaygısına ilişkin yapılmış çalışmalar. Eskin, M., Dereboy, Ç., Harlak, H. & Dereboy, F. (Ed.), *Türkiye' de gençlik* (357-390). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları.

Artar, M. (2002). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, *11*(3), 21-27.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi.* İstanbul: Nobel Kitabevi.

Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *Journal of Genetic Psychology, 162*, 402-411.

Berzonsky, M. D. (2000). Theories of adolescence. G. Adams (Ed.), *Adolescent Development: The essential reading* (9-27). Oxford: Blackwell Published.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage.* New York: International Universities Press.

Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports, 4*, 351–388.

Cauffman, E., & Steinberg, L. (2000). (Im)maturity of judgment in adolescence: Why adolescents may be less culpable than adults. *Behavioral Sciences and the Law, 18*, 741-760.

Cavanaugh, J., & Blanchard-Fields, F. (2001). *Adult development and aging*. Belmont,CA: Wadsworth.

Chapman, D. W. & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development, 20*, 457-474.

Çelen, N. (2011). *Bir dönüşüm süreci: Ergenlik ve genç yetişkinlik.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çelik, G., Tahiroğlu, A. & Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri, 11*,42-47.

Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(10), 39-54.

Damon, W. (1991). Adolescent self-concept. A. Peterson, J. Brooks-Gunn, and R. Lerner (Ed.), *The encyclopedia of adolescence* (987-991). London: Garland Publishing Co.

Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: John Wiley.

Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1134-1146.

Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkinliği. *Psikoloji ve Psikofarmoloji Dergisi, 2*(1).

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development,38*(4), 1025-1034.

Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 24*, 209-215.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Research and theoretical perspectives.* London: Routledge.

Gallatin, J. (1995). *Ergenlik kuramları: Ergenliği anlamak.* Ankara: İmge Yayınevi.

Gonzalez, A. & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective: A psychology today survey report. *Psychology Today, 19*, 21-26.

Gönül, E. (2008). Kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki genç yetişkinlerin yaşadığı kaygı düzeyi ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Greene, A. L. (1986). Future time perspective in adolescence: The present of things revisited. *Journal of Youth and Adolescence, 15*, 99-113.

Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon&N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology,3*, 1097-1149. New York: John Wiley.

Günay, D. & Gür, B. S. (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. İ. Bircan (Ed.), *Türkiye' nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi*. Ankara: Atılım Üniversitesi.

Hampel, P., Meier, M., & Kummel, U. (2008). School-based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 1009-1024.

Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education.* New York: McKay.

Hurrelmann, K. (1993). Introduction: Interdisciplinary and international approaches to research on adolescence. K. Hurrelmann (Ed.), *International Handbook of Adolescence* (1-15). Westport, C. T.: Greenwood Press.

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. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: A developmental transition.* New York: Wiley.

Köknel, Ö. (1989). *Zorlanan insan.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lanz, M. & Rosnati, R. (2002). Adolescents' and young adults' construction of the future effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence. T. Trempala & L. E. Malmberg (Ed.), *Adolescents' future orientation theory and research* (17-34). Frankfurt: Peter Lang.

Lanz, M., Rosnati, R., Marta, E., & Scabini, E. (2001). Adolescents' future: A comparison of young people' s and their parents' views. J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigation through adolescence* (169-197). NY: Routledge Falmer.

Lau, J., Y., Eley, T., C., & Stevenson, J. (2006). Examining the state-trait anxiety relationship: A behavioral genetic approach. *Journal of Abnormal Psychology, 34*(1), 19-27.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Le, Compte, W. A., & Öner, N. (1976). Development of the Turkish Edition of the state-trait anxiety inventory (Ed.), Spielberger, C. D., Guerrero, D. *Cross cultural anxiety I* (51-68). Washington DC: Hemisphere Publishing Corp.

Lennings, C. L., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). The Profiles of time perspective and personality: Developmental considerations. *Journal of Psychology, 132,* 629-642.

Lerner, R., & Steinberg, L. (Ed.). (2004). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development.* New York: Wiley.

Liberska, H. (2002). Life perspectives of adolescents in the context of social and economic changes in Poland. J. Trempała & L. E. Malmberg (Ed.), *Adolescents' future orientation: Theory and research*, 691. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lubenko, J. & Sebre, S. (2007). Adolescents' identity achievement, attachment to parents and family environment. *Baltic Journal of Psychology, 8,* 37-48.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42,* 58-82.

Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescance, 12*, 401-410.

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Ed.), *Identity: A handbook for psychosocial research* (22-41). New York: Springer-Verlag.

McGrath, J. E. & Kelly, J. R. (1986). *Time and human interaction: Toward a social psychology of time.* New York: Guilford.

McGrath, J. E. & Tschan, F. (2004). Temporal matters in social psychology. *American Psychological Association, 35-68.*

MEB. (2011). 24 Mart 2012' de http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=8751 adresinden indirildi.

MEB. (2012). 25 Şubat 2012' de http://oges.meb.gov.tr/docs/OGS_SUNUM.pdf adresinden indirildi.

Mehta, P. H., Rohila, P. K., Sundberg, N. D., & Tyler, L. E. (1972). Future time perspective of adolescents in India and United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 3*, 293-302.

Mello, Z. R., Worrell, F. C., & Andretta, J. R. (2009). Variation in how frequently adolescents think about the past, the present, and the future in relation to academic achievement. *Research on Child and Adolescent Development, 2,* 173-183.

Newman, B. M. & Newman, P. R. (1975). *Development through life.* Homewood: The Dorsey Press.

Nurmi, J.-E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence, 22*, 977-991.

Nurmi, J. -E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology, 24*, 195-214.

Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, *11*, 1-59.

Nurmi, J.-E. (1992). Age differences in adult life goals, concerns, and their temporal extension: A life course approach to future-oriented motivation. *International Journal of Behavioral Development, 15,* 487-508.

Nurmi, J.-E. (1993). Adolescents' development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development, 16,* 169-189.

Nurmi, J.-E. (1994). The development of future-orientation in a life-span context. Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (63-74). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Nurmi, J. E. (2001). Navigating through adolescence: Introduction. J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence*. New York: Routledge.

Nurmi, J.-E. (2002). Thinking about, preparing for and negotiating the future. J.,Trempala & L-E., Malmberg (Ed.). *Adolescents' Future-orientation: Theory and Research*, 9-16. New York: Lang.

Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (85–124). Hoboken, NJ: Wiley.

Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence, 23,* 471-486.

Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1990). *Future orientation questionnaire.* Finland: University of Helsinki Press.

Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions: A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology, 30,* 355-375.

Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior Dynamics*. Louvain: Lawrence Erlbaum Associates.

Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi,4*(2).

Öner, N. (1989). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını:1

Öner, N. & Albayrak-Kaymak, D. (1987). The transliteral equivalence and the reliability of the Turkish TAI. R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Ed.) *Advances in test anxiety research*, 5, 227-239. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

ÖSYM. (2011). 13 Mart 2012' de http://osym.gov.tr/belge/1-12294/2011-osys-ygsye-basvuran-aday-sayilari-20012011.html adresinden indirildi.

ÖSYM. (2012). 3 Ocak 2012' de http://osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html adresinden indirildi.

Özcan, Y. (2005). Suç işlemiş ve suç işlememiş ergenlerin benlik kavramları ve gelecek zaman perspektifleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Perry, W. G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Poole, M. E., & Cooney, G. H. (1985). Cultural differences in the exploration of career and leisure possibilities by adolescents in Australia and Singapore. *Australian Journal of Education, 29*, 249-265.

Poole, M. E., & Cooney, G. H. (1987). Orientations to the future: A comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 129-151.

Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2005). Future expectations of Brasilian street youth. *Journal of Adolescence, 28*, 249-262.

Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C' s—Channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, *14*, 63–73.

Sarason, I. G. (1975). The test anxiety scale: concept and research. Sarason, I. G., & Spielberger, C. D. (Ed.), *Stress and Anxiety, 2* (193–217). Washington, DC: Hemisphere.

Schwarzer, R. (1988). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology, 33*, 205-220.

Seginer, R. (1988). Adolescents facing the future. Cultural and sociopolitical perspectives. *Youth Society*, *19*, 314-333.

Seginer, R. (1992). Future orientation: Age-related differences among adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 421-437.

Seginer, R., & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 309-328.

Seginer, R. & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence, 27,* 625-643.

Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology*, *132* (2), 154-168.

Spielberger, C. D. (1966). The effects of anxiety on performance in complex learning tasks. C. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research, 1*, 23–49. New York: Academic Press.

Spielberger, C. D, & Vagg, P. (1995). *Test anxiety: A transactional process model, test anxiety theory, assessment, and treatment.* Washington, D.C.: Taylor & Francis.

Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise Öörencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(1), 90-109.

Trommsdorff G., Burger, C., & Fushsle, T. (1982). Social and psychological aspects of the future orientation. Irle, M. (Ed.). *Studies in decision making*. Berlin: de Grutyer.

Tyson, K. (2006). The making of the 'burden': Tracing the development of a ' burden of acting white' in schools. K. Tyson, & E. M. O'Connor (Ed.), *Beyond acting white: Reframing the debate on black student achievement* (57-88). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Ünlü, D. (2005). Liselere giriş sınavları ve tarihi gelişimi. 1 Mart 2012' de http://egitek.meb.gov.tr/EgitekHaber/EgitekHaber/s78/yazarlar/Dervis.htm, adresinden indirildi.

Wang, Z. H. (2004). An antidote to modern test-oriented education: Toward a constructive postmodern education. Bütünleştirilmiş Eğitim ve Eğitim Reformu Forumunda yayınlanan makale, Santa Cruz, CA, Ekim 28-30. 3 Mayıs 2012' de http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/wang.pdf adresinden indirildi.

Woolfolk, A. E. (2003). *Educational psychology.* Boston: Ally & Bacon.

Yerin, O. (1993). The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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.

Yükseköğretim Kurulu. (2012). 3 Mart 2012' de http://www.yok.gov.tr/content/view/795/194/lang,tr/ adresinden indirildi.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum Press.

Zeidner, M. & Mathews, G. (2005). Evaluation anxiety. A. J. Elliot & C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation.* London: Guilford Press.

Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences-metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77* (6), 1271-1288.

EKLER

EK 1

BİLGİ FORMU

Bu anketi açıklıkla, içtenlikle ve soru atlamadan yanıtlayarak bu konuda yaptığımız araştırmaya yardımcı olacağınıza inanıyoruz. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyun ve sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyin ya da bırakılan boşluğa yanıtınızı yazın. Verilen tüm yanıtlar sadece araştırmacılar tarafından kullanılacak, bireysel olarak değil toplu olarak değerlendirilecektir. Formda kimliğinizi belirtecek hiçbir bilgi bulunmamaktadır ve yanıtlarınız tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen doğru olan kutuya çarpı işareti (X) koyunuz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

1) Cinsiyetiniz: ( ) K ( ) E

2) Yaşınız: ___

3) Hazırlanmakta olduğunuz sınav:

( ) ÖSYS

( ) SBS

EK 2

GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ ANKETİ

İlk önce gelecekle ilgili ne tür amaçlarınız, umutlarınız, planlarınız ve hayalleriniz olduğunu düşünün. Aşağıdaki boş yerlere bunlardan en az 2 tanesini yazmaya çalışın.

1._____

_____

2. _____

_____

3._____

_____

Anket bir sonraki sayfada devam etmektedir.

GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ ANKETİ

Şimdi de gelecekle ilgili nasıl korkularınız olduğunu ya da gelecekle ilgili kendinizi kötü hissettiren herhangi bir durumu düşünebilir misiniz? Aşağıdaki boş yerlere bunlardan en az 2 tanesini yazmaya çalışın.

1._____

_____

2._____

_____

3._____

_____

EK 3

STAI FORM TX – I

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin, anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMİYLE
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖZGEÇMİŞ

SEDA ATASOY: 1986 yılında İstanbul' da doğdu. Lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde üstün başarı derecesiyle tamamladı. Akademik ve sosyal alandaki başarıları sebebiyle Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Prof. Dr. Turhan OĞUZKAN ödülüne layık görüldü. Lisans eğitimi sırasında Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK ile kaygı üzerine, ilköğretim kademesi öğrencileri ile grup çalışmaları gerçekleştirdi. Ayrıca Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi (BUREM) bünyesinde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda görev aldı. Lisans eğitimi sırasında çeşitli okulların ilköğretim kademesindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezlerinde staj yaptı. Sabancı Üniversitesi Sosyal Sorumluluk Projeleri kapsamında Bir Dilek Tut Derneği' nde görev aldı. AGTE, Gessel, Bender-Gestalt, Cattel-2A, Khos Küpleri, Gessel Gelişim Figürleri testlerinin eğitimlerini tamamladı. 2010 yılında Maltepe Üniversitesi' nde Gelişim Psikolojisi yüksek lisans programına başladı. Aile terapisi, psikodrama, danışmanlık becerileri, çocukla görüşme teknikleri, problem davranışlarla baş etme, resimlerin psikolojik açıdan yorumlanması ve diksiyon üzerine çeşitli atölye ve seminerlere katıldı. "Deneyimsel Oyun Terapisi" I, II seviye ve Imago Çift Terapisi I. seviye eğitimlerini tamamladı. 2009 yılından bu yana Doğa Koleji Eğitim Kurumları' nda Psikolojik Danışman olarak görev almaktadır. Ayrıca boş zamanlarında kurgusal fotoğraf çekmek, metin yazmak ve perküsyon enstrümanları çalmak üzerine çeşitli çalışmalar yapmaktadır.