

ERGENLERDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN SINAV KAYGISI VE  
OKULA BAĞLANMA STİLLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ

TİLBE ONUK

IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
2017

ERGENLERDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN SINAV KAYGISI VE  
OKULA BAĞLANMA STİLLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ

TİLBE ONUK

Yeditepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, 2015  
Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji  
Yüksek Lisans Programı, 2017

Bu tez. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Yüksek Lisans (MA) derecesi  
ile sunulmuştur.

IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
2017

İŞIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERGENLERDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN SINAV KAYGISI VE OKULA  
BAĞLANMA STİLLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ

TİLBE ONUK

ONAYLAYANLAR:

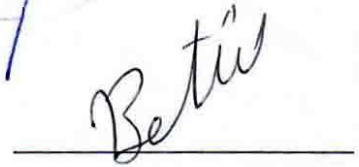
Yrd.Doç.Dr. Rukiye Hayran Işık Üniversitesi  
(Tez Danışmanı)

Uzm.Dr.Betül Mazlum Işık Üniversitesi

Prof.Dr. Oya Özkardeş İstanbul Ticaret Üni.



A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Rukiye Hayran', written over a horizontal line.



A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Betül Mazlum', written over a horizontal line.



A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Oya Özkardeş', written over a horizontal line.

ONAY TARİHİ: 05.06.2017

# ERGENLERDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN SINAV KAYGISI VE OKULA BAĞLANMA STİLLERİ ÜZERİNDE ETKİSİ

## Özet

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı, 13 – 18 yaş arasındaki ergenlerin kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki medyatör etkisini ölçümlemek ve değerlendirmektir.

**Yöntem:** Araştırmada, 138'i erkek, 147'si kız olmak üzere 285 katılımcı yer almıştır. Değerlendirme sürecinde katılımcıların, Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Testi ölçeklerini doldurumaları beklenmiş, elde edilen veriler de SPSS programına (21. versiyon) aktarılmıştır. Bu verilerin analiz edilmesinde Pearson Korelasyon analizi, Bağımsız örneklem için t-testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

**Bulgular:** Sınav kaygısı düzeyleri ile okula bağlanma arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=.088$ ,  $p=.140$ ) ve okula bağlanmanın da sınav kaygısı üzerinden yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir [ $F_{(1,280)}=2.188$ ,  $p=.140$ ]. Dışa dönüklük ve duygusal denge ( $r=.189$ ,  $p=001$ ), sorumluluk ve duygusal denge ( $r=.477$ ,  $p=000$ ), uyumluluk ve duygusal denge ( $r=.197$ ,  $p=.001$ ), sorumluluk ve uyumluluk ( $r=.366$ ,  $p=001$ ), dışa dönüklük ve uyumluluk ( $r=.459$ ,  $p=.000$ ), dışa dönüklük ve sorumluluk ( $r=.382$ ,  $p=.000$ ) aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ek olarak, anne-baba yanında yaşayan 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin daha az duygusal dengesizlik kişilik özelliği seviyesine sahip oldukları görülmüştür [ $F_{(3,276)}=4.149$ ,  $p=.007$ ]. Erkeklerin duygusal denge düzeylerinin, kadınlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=2.529$ ,  $p=.012$ ]. Okula bağlanma düzeyi ile duygusal denge ( $r=.145^*$ ,  $p=.000$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu arttıkça okula bağlanma seviyesinin de artış gösterdiği görülmüştür [ $F_{(2,280)}=2.631$ ,  $p=.035$ ]. Ek olarak, öğretmenlerinin hepsi ile iyi ilişkiye sahip olanlar öğretmenlerinin daha fazla bir okula bağlanma seviyesine sahip oldukları görülmüştür [ $F_{(2,282)}=22.571$ ,  $p=.000$ ]. Yakın arkadaş sayısı az olanların daha az okula bağlanma seviyesine sahip oldukları saptanmıştır [ $F_{(3,281)}=5.486$ ,  $p=.001$ ]. Erkeklerin okula bağlanma düzeylerinin

kadınlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=2.029, p=.043$ ]. Kardeş sıralamasında ilk sırada olanların, kardeş sıralamasında beşinci olanlardan ve dördüncü sırada olanlardan anlamlı düzeyde fazla sınav kaygısına sahip oldukları görülmüştür [ $F(2,278)=7.647, p=.00$ ]. Kardeş sıralamasında ikinci sırada olanların, kardeş sıralamasında beşinci olanlardan anlamlı seviyede daha yüksek bir sınav kaygısı seviyesine sahip oldukları saptanmıştır [ $F(2,278)=5.596, p=.00$ ]. Son olarak, Kadınların sınav kaygısı düzeylerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=-4.276, p=.00$ ].

**Sonuç:** Bu çalışmanın bazı sonuçlarının geçmiş araştırmaların verileri ile benzer olmamasının sebepleri, demografik değişkenlerin dağılımı ve örneklem boyutunun düzeyinin literatür kapsamına göre daha az olması olarak görülmektedir. Gelecek araştırmalarda, örneklem boyutunun ve örneklemin seçimi aşamasında sonuçlarda sapma oluşturabilecek demografik değişkenlerin kontrol edilmesi ve daha homojen bir dağılım sağlanması, sonuçların daha benzer bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu araştırma okula bağlanma ve sınav kaygısının ne gibi faktörlerden etkilendiğini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Okula Bağlanma, Kişilik Özellikleri, Ergen, Ergenlik Dönemi.

# THE EFFECTS OF PERSONALITY TRAITS IN ADOLESCENTS ON EXAM ANXIETY AND SCHOOL ATTACHMENT STYLES

## Abstract

**Objective:** The main purpose of this research is to measure and evaluate the possible mediator effect of the personality traits of adolescents between the ages of 13 and 18 on exam anxiety and attachment styles to the school.

**Methods:** 285 participants, (138 male and 147 female) were included in the research. The Exam Anxiety Scale, the Child's Scandinavian Attachment Scale, and the Five Factor Person Exams are distributed to the participants and the obtained data were transferred to the SPSS program (21st Versions). Pearson Correlation, Independent t-test and One Way ANOVA Analysis were carried out to analyze the data.

**Results:** According to the findings, any significant relationship was not observed between exam anxiety levels and attachment to the school ( $r = .088$ ,  $p = .140$ ), and it was also observed that attachment on school did not have a predictive effect on the anxiety of the exam [ $F(1,280) = 2.188$ ,  $p = .140$ ]. There is a substantive relationship observed between extroversion and emotional balance ( $r = .189$ ,  $p = .001$ ), responsibility and emotional balance ( $r = .477$ ,  $p = .000$ ), compatibility and emotional balance ( $r = .197$ ,  $p = .001$ ), responsibility and compatibility ( $r = .366$ ,  $p = .001$ ), extroversion and compatibility ( $r = .459$ ,  $p = .000$ ) and extroversion and responsibility. It was observed that emotional balance levels of males are higher than females [ $t(283) = 2.529$ ,  $p = .012$ ]. It can be seen that there is a significant positive relationship between their attachment on school and emotional balance ( $r = .145^*$ ,  $p = .000$ ). It was observed that their attachment on school increases as their family income increases [ $F(2,280) = 2.631$ ,  $p = .035$ ]. In addition, those who have close relationships with their teachers also have a higher level of attachment on school [ $F(2,282) = 22.571$ ,  $p = .000$ ]. It was observed that those who have fewer close friends have lower level of attachment on school [ $F(3,281) = 5.486$ ,  $p = .001$ ]. It was also observed that the attachment level on school of males are higher than females [ $t(283) = 2.029$ ,  $p = .043$ ]. It was observed that those who were born before their brothers and sisters have significantly more exam anxiety than those who were born in fourthly or fifthly [ $F(2,278) = 7.647$ ,  $p = .00$ ]. It

was found out that those who were born after their first brother or sister have a higher exam anxiety than those who were born in fifthly [ $F(2,278)=5.596, p=.00$ ]. Finally, it can be said that exam anxiety of females is higher than exam anxiety of males [ $t(283)=-4.276, p=.00$ ].

**Conclusion:** The reason why the results of this study are inconsistent with the data of previous studies is that the distribution of demographic variables and the level of the sample size are not practiced properly in the literature. In future research, controlling the demographic variables that may deviate from the results of the sample size and sample selection, and ensuring a more homogeneous distribution, will lead to a more accurate outcome. As a result, this research emphasizes possible factors that effect attachment on school and exam anxiety.

**Key Words:** Exam Anxiety, Attachment to School, Personality Features, Adolescent, Puberty.

## **Teşekkür**

Akademik kariyerim sürecinde bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen tüm lisans ve yüksek lisans hocalarıma teşekkür ederim. Tez sürecinde bana rehberlik eden tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Rukiye Hayran'a teşekkür ederim. Ek olarak, tez sürecimde hoşgörüsünü, sakinliğini, desteğini ve değerli bilgilerini benden esirgemeyen hocam Uz. Psk. Z. Deniz Aktan'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde desteklerini hiç esirgemeyen, sonsuz sevgi ve sabırla bu günlere gelmemi sağlayan sevgili babam Ufuk Onuk, sevgili annem Peren Onuk ve canım kardeşim Laçın Onuk'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte beni sonsuz destekleyen ve her koşulda yanımda olan hayatımda değerli bir yeri olan Erhan Özkan'a teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI .....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
GİRİŞ .....	1
<b>BÖLÜM 2</b> .....	6
LİTERATÜR .....	6
2.1. Ergenlik.....	6
2.2. Ergenlik Dönemi Gelişimsel Özellikleri .....	10
2.3. Ergenlik Döneminde Görülen Ruh Sağlığı Problemleri.....	14
2.3.1. Ergenlik Döneminde Görülen Okula Bağlanma Problemi .....	16
2.3.2. Ergenlik Döneminde Görülen Sınav Kaygısı Problemi .....	19
2.4. Kişilik Kavramı ve Ergenlik Dönemine Has Kişilik Özellikleri .....	21
2.4.1. Ergenlerde Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı.....	26
2.4.2. Ergenlikte Kimlik Gelişimi .....	28
<b>BÖLÜM 3</b> .....	32
AMAÇ VE HİPOTEZLER .....	32
<b>BÖLÜM 4</b> .....	35
YÖNTEM.....	35
4.1. Evren ve Örneklem .....	35
4.2. Verileri Toplama Araçları.....	35
4.2.1. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği.....	36
4.2.2. Beş Faktör Kişilik Testi.....	36

4.2.3. Sınav Kaygısı Ölçeği .....	37
4.3. İşlem .....	37
4.4. Veri Analizi .....	38
<b>BÖLÜM 5</b> .....	39
<b>BULGULAR</b> .....	39
5.1. Ergenlerde Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin Analizi.....	39
5.1.1. Ergenlerde Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	39
5.1.2. Medyatör Etki Analizi .....	41
5.2. Sosyodemografik Değişkenler ile İlgili Betimsel Analizler.....	42
5.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	43
5.2.2. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	44
5.2.3. Beş Faktör Kişilik Testi'nden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	46
<b>BÖLÜM 6</b> .....	49
<b>TARTIŞMA</b> .....	49
<b>KAYNAKLAR</b>	
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Pearson Korelasyonuna Göre Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki Karşılıklı İlişkinin Analizi.....	41
Tablo 2. Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi .....	43
Tablo 3. Tukey HSD ile Kardeş Sırası Değişkeninin Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	44
Tablo 4. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	45
Tablo 5. Tukey HSD ile Sosyodemografik Değişkenlerin ÇEOBÖ Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	46
Tablo 6. Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi .....	47
Tablo 7. Tukey HSD ile Sosyodemografik Değişkenlerin Beş Faktör Kişilik Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	48

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Son yıllarda psikoloji literatüründe yapılan araştırmalara bakıldığında, bireylerin çocukluk sürecinden ergenlik periyoduna geçiş dönemlerinde karşılaştıkları depresyon, kaygı, kimlik karmaşası, sınav kaygısı ve dikkat bozukluğu gibi ruh sağlığı problemleri üzerine birçok araştırma yapıldığı bilinmektedir (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Söz konusu araştırmalar bu dönemde ortaya çıkan ya da çıkabilecek psikolojik bozukluk ya da sıkıntılarının bu bireylerin yaşam döngülerini derinden etkileyebilme potansiyeline sahip olduğunu da belirtmektedir (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Bu nedenle, özellikle sosyal ve klinik psikoloji alanlarında çalışan araştırmacılar, ruh sağlığı problemlerinin tanılanmasının yanı sıra, çeşitli destek ve tedavi yöntemleri geliştirerek özellikle çocuk ve ergenlik döneminde karşılaşılan ruh sağlığı problemlerine yönelik alana katkı sunmayı hedeflemişlerdir (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007).

Diğer yandan, literatürde belirtilenlere göre, söz konusu olan ruh sağlığı problemlerinin uyum süreçleri ve geçiş dönemlerinde ortaya çıkmasının nedeni bu dönemlerde değişim ve dönümlerin son derece yoğun bir seviyede yaşanması ve ergenlik dönemlerindeki bireylerin bu dönüşüm süreci ile bir anda karşı karşıya kalmalarına bağlanabilir. Yeşilyaprak'ın (1985) belirttiğine göre, bireylerin karakter, bakış açısı, yaşam dinamikleri süreçlerinin oluşumunda, ergenlik sürecinin son derece büyük bir önemi bulunmaktadır. Bu süreçte bireyler, mesleki ve sosyal anlamda yeni bilgiler ile donatılmış olmakta, ergenlik sonrasındaki hayatlarının aslında bir nevi oryantasyonel formunu tecrübe etmektedirler. Bu nedenle ergenlik sürecinde, bireylerin verdikleri kararlar ve edindikleri yaşam dinamikleri onların yetişkinlik evresinde iken yaşama bakış açılarını ve çevrelerinde gelişen olaylara çıkmaktadır (Tümerdem, 2007). Çelikel ve Erkorkmaz'ın (2008) belirttiğine göre,

yetişkinlik dönemi ve gelecek açısından belirleyici bir özelliğe sahip olan puberte evresinin, bireyleri kaygı bozukluklarıyla yakından ilişkili çeşitli ruh sağlığı problemlerine yatkınlaştırdığı söylenebilir.

Geçmiş araştırmalara bakıldığında, depresyon ve kaygı problemlerinin lise öğrencilerinde en sık ortaya çıkan psikolojik problemler olduğu görülmektedir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Umutsuzluk, motivasyonsuzluk, yetersiz hissetme, utanç duyma, gelecek kaygısı ve başarısızlık korkusu ise bahsedilen psikolojik problemlerin duygusal ve bilişsel anlamda ortaya çıkış şekilleri olarak gözlemlenmiştir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Literatür verileri incelendiğinde, puberte evresinde en sık karşılaşılan problemlerin başında sınav kaygısının geldiği (Özkan ve Yılmaz, 2010) ve söz konusu kaygı örüntüsünün öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki faaliyetlerini kitlediği, negatif anlamda etkilediği ve başarı seviyelerini düşürdüğü görülmektedir

Diğer yandan sosyal, duygusal ve akademik anlamdaki negatif etkilerin toplumsal bazda nasıl bir tehlike ve önem arz ettiğini anlamak için ise ergenlerde görülen sınav kaygısı durumunun sıklığına ve popülasyondaki yoğunluğuna bakmak, bu konunun hem psikolojik hem de sosyolojik tabandaki yerini anlamamıza yardımcı olacaktır. Güncel psikoloji literatüründe ergen popülasyonuna odaklanarak sınav kaygısı çalışılan geçmiş araştırmalara bakıldığında ise sınav kaygısı görülme sıklığı 2009'da % 27 iken 2010 yılında neredeyse % 40'a, 2015'te ise %67'nin üzerine çıktığı görülmektedir (Burke, 2016). Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, sınav kaygısının ergen popülasyonunda giderek büyüyen bir problem olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bugüne kadar yapılan birçok araştırma, ergenlerin neden ve nasıl sınav kaygısı ürettikleri hakkında birçok veri ve varsayım ortaya koymaktadır (Hembree, 1988).

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda; sınav kaygısının ortaya çıkmasında dört ana faktörün önemli şekilde rol oynadığı görülmektedir; bunlar akran etkisi, başarısızlık korkusu, yetersiz hazırlanma ve yeterli anlamda sınav tecrübesinin olmaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Hembree, 1988). Arnold'ın (2000) belirttiğine göre, mizaç, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörler yukarıda bahsedilen dört temel faktörün altında yatan sebepler olarak görülmektedir. Şöyle ki, geçmiş araştırmalara göre agresif ve içekapanık olan ergenlerin akran etkisine maruz kalmaya, sakin ve dışadönük olanlara göre daha açık olduğu ve kaygılı bir çevreye

sahip olduklarında daha fazla sınav kaygısı ürettikleri görülmektedir (Sung, Chao ve Tseng, 2016). Dahası, ataerkil toplumsal düzenin erkek cinsine yönelik olan “meslek edinme“ basmakalıplarının erkek ergenlerin daha çok sınav kaygısı üretmeye yatkın ve eğilimli olmalarına neden olduğu belirtilmiştir (Sung, Chao ve Tseng, 2016).

Bu bulguların devamında ise ergenlerde sınav kaygısı üzerinde birçok çalışması olan Stein ve Bailey (1973), sınav kaygısı unsurunu bir klinik durum olarak ele almış ve bu kaygı halinin yetiştirilme süreci ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacıların belirttiği sonuçlara göre; ergenlerin çocukluk dönemlerinde deneyimledikleri yetiştirilme tarzı ve sosyalizasyon süreçlerinin sınav kaygısı oluşturup/oluşturmamaya eğilimli olmaya direkt olarak etki ettiği bulunmuştur. Burada söz konusu olan sınav kaygısına neden olan dört ana unsurun (akran etkisi, başarısızlık korkusu, yetersiz hazırlanma ve yeterli anlamda sınav tecrübesinin olmaması) ortaya çıkma süreci gözlemlendiğinde ise problemlerin altında bireyin yetiştirilme tarzı, aileleri ve okulları ile olan ilişkilerinin yattığı karşımıza çıkmaktadır. Bu konu odağında yapılan çalışmalara bakıldığında Zeidner’in (1998) belirttiğine göre, ergenlerde görülen sınav kaygısı ile belirli ruh sağlığı problemleri arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bunlar; depresyon, bağlanma, kimlik karmaşası ve öz güven eksikliği gibi durumlar olarak gözlemlenmektedir. Bu da bizleri, yine son yıllarda sıklıkla araştırılmaya başlanan ergenlik dönemindeki bağlanma konusu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi sorgulamaya ve incelemeye iten etkenlerden biri olarak addedilmektedir.

Özellikle sınav ve başarısızlık kaygısının, okullarına güvensiz ve kaçınan bağlanma stillerine sahip olan ergenlerde, okullarına güvenli bağlanmalara nazaran daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Zeidner, 1998).

Okula ve öğretmene bağlanma sürecinde güven duygusu, özgürlük hissi ve uyumluluk hissiyatı gibi faktörler ele alınmakta ve bu durumların okul başarısı ile doğrudan ilişki de olduğu görülmektedir (Bergin ve Bergin, 2009). Dahası, Blum’un (2005) belirttiğine göre, ergen ve çocuk yaştaki öğrencilerin okula bağlanmasını belirleyen yedi temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; bir okulun parçası olma ve aidiyet duygusuna sahip olmak, okuldan hoşlanmak, öğretmenlerden destek ve ilgi algılayabilmek, okul içinde iyi arkadaşlara sahip olmak, içinde bulunulan zamandaki ve gelecekteki öğretim/akademik sürecinde ilerleme ile ilgilenmek (ilgili olmak), okuldaki disiplinin adil ve etkili olduğuna inanmak ve ders dışı etkinliklere

katılmaktır. Yine Blum'un (2005) ifadesine göre, aileye bağlanmanın okul başarısına ve okuldaki psikolojik durumlara dolaylı etkisi olduğu kanıtlanırsa da okula yönelik olan bağlanma düzeyinin ergen ve çocukların okul yaşamlarındaki gidişatlarını asıl ve doğrudan etkileyen faktör olduğu gözlemlenmektedir. Dahası, okula güvenli bağlanan ergenlerin ve çocukların, güvensiz bağlananlara göre daha yüksek bir akademik başarı elde ettiği ve kaygı seviyelerinin diğerlerinden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Blum, 2005). Her ne kadar psikoloji literatürü tarihinde ergenlerde okula bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki ilişki yeteri kadar incelenmemiş olsa da bu bilgi bizlere, ergenlerin okullarına bağlanma stillerinin sınav kaygısı gibi performans odaklı bir duruma nasıl etki ettiğini sorgulamaya itmektedir.

Literatür çalışmaları bu sorgulama çerçevesinde incelendiğinde ise Brustad'ın (1988) bulgusuna göre, baskıcı, eleştirel ve agresif bir davranış tarzı çocuklarda okula yönelik güvensiz ya da kaygılı bağlanma stillerinin oluşmasına neden olmakta ve bu da performans kaygısı/başarısızlık korkusu oluşmasına sebep olmaktadır. Ergenlik döneminde ise sınav denilen performans ya da durum; ergene çocukluk dönemindeki baskıcı ve başarısız olma korkusu olan durumları hatırlatmakta ve negatif düşünce sisteminin ve algıların pekişmesine neden olmaktadır. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, okula bağlanma stillerinin sınav kaygısı ile doğrudan ilişkili olduğunun literatürde açıkça belirtildiği görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise en güncel veriye sahip olmak için, Kaya ve Savrun'un 2015 yılında, ortaöğretimdeki öğrenciler üzerinden yürüttükleri sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi ölçmek için yaptıkları çalışma ele alınabilir. Bu araştırmada, öğrencilerin spesifik olarak belli sınavlara yönelik olan kaygıları değil de genel olarak sınav kaygısı üretme eğilimleri değerlendirilmiştir. Kaya ve Savrun'un (2015) bulgularına göre, okula korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olduğu; okula korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma stiline sahip öğrencilerin güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, yine ülkemizde yapılan bir başka çalışmaya göre, okullarına güvenli bağlanan ergenlerin sınav kaygı seviyelerinin, okula bağlanma türlerinden olan ikircikli ve kaçınmacı bağlanma stillerine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Hanımoğlu ve İnanç, 2011).

Bu bilgilerin ışığında devam edildiğinde, hem küresel hem de ülkemiz bazında sınav kaygısı ve bağlanma stilleri üzerine olan araştırmalara bakıldığında tutarlı ve tekrar eden sonuçların kültürel faktörlerin farklı olmasına karşın gözlemlendiği görülmektedir (Libbey, 2004). Bu da bizlere, bu konudaki bulguların artık genel geçer bir kanıt niteliğinde olduğunu göstermektedir.

Bu bilgilere ek olarak, Chamorro-Premuzic ve Furnham'ın (2003) belirttiğine göre, her ne kadar sosyalizasyon sürecinin ergenlerin sınav kaygısı üretme davranışları üzerinde olan etkileri kanıtlanmış olsa da ergenlerin mizaç özelliklerinin de bu psikolojik durum üzerinde etkisi olduğu savunulmuştur. Bu konu üzerine yapılan araştırmalar göz önünde alındığında, içe kapanık olan ergenlerin, dışa dönük mizaç özelliklerine sahip olan ergenlere göre daha fazla sınav kaygısı üretmeye yatkın oldukları gözlemlenmiştir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003). Genellikle bugüne kadar yapılan araştırmaların, Beş Faktör Kuramını baz alarak, ergenlerin kişilik özellikleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği ve ölçümlendiği görülmektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003). Bu kuramı baz alarak inceleme yürüten araştırmalara bakıldığında, açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge seviyeleri daha yüksek olan ergenlerin sınav kaygısı üretmeye yatkınlıklarının, bu söz konusu olan faktörlerden düşük puan alan ergenlere göre daha az olduğu gözlemlenmiştir (Comeau, Stewart ve Loba, 2001); fakat şunu belirtmek gerekir ki, kişilik özellikleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ölçmek için yapılan çalışmalar çoğunluğu spesifik sınavlara yönelik olan kaygıdan daha çok, genel sınav kaygısını ele almaktadır (Furnham ve Monsen, 2009; Friedman ve Bendas-Jacob, 1997; Peleg-Popko, 2004). Bu bilgilerin ışığında ve literatürün taranmasının ardından elde edilen verilere bakıldığında, hem sosyalizasyon sürecinin etkisinin en önemli örneği olan bağlanma stillerini hem de mizaç ve kişilik faktörlerini ele alarak sınav kaygısını ölçümleyen akademik çalışmaların yapılmasının hem literatüre hem de eğitim alanına son derece önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir; fakat güncel anlamda psikoloji literatürüne bakıldığında, bu faktörleri ele alan çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle, tüm bu verileri göz önünde bulunduran bu araştırmanın amacı, sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri arasındaki ilişki üzerinde kişilik özelliklerinin olası aracı (medyator) etkisini analiz ederek literatür verilerini zenginleştirmektir.



## **BÖLÜM 2**

### **LİTERATÜR**

#### **2.1. Ergenlik**

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlik döneminde ortaya çıkan psikolojik süreçler ve unsurlar incelenip, geçmiş araştırmalar ele alınarak detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Temel olarak ele alınan unsurlardan bahsedilmesi gerekir ise bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişim ve dönüşüm süreçleri, araştırma bu bölümünde yer verilmiştir.

Ergenlik kavramı genellikle, çocukluk döneminden erken yetişkinliğe kadar geçen süreç dahilinde beliren fiziksel ve psikolojik gelişmelerin yer aldığı dönem olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 2014). Ergenlik çok keskin ve derin bir geçiş dönemi olmasından dolayı hem toplumsal hem de bireysel bağlamda son derece önem verilen ve ilgi duyulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik, aynı zamanda bilimsel bağlamda da son derece ilgi gören bir konudur. Küresel bazda ve ülkemiz çapında psikolog ve sosyologların son yıllarda sıklıkla araştırdıkları bir konu haline gelmiş bulunmaktadır. Bunun altında yatan en önemli sebeplerden biri ise ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel ve psikolojik değişim ve dönüşümlerin bireylerin gelecekteki karakter ve yaşayış tarzlarında belirleyici rol oynamalarıdır. Bu sebeple ergenlik, günümüzde literatürün üzerine yoğunlaştığı önemli konular arasında yer almaktadır (Arnett, 2014).

Bu bilginin devamında ise psikoloji ilmi perspektifi üzerinden değerlendirildiğinde, erken ergenlik dönemi (11-13 yaş), fiziksel gelişimlerle başlamakta ve bununla birlikte belli başlı psikolojik değişimleri tecrübe etmektedirler (Shaffer ve Kipp, 2013). Ergenlerin, bu dönemde edindikleri mantıksal düşünme ve karar verme becerileri onların soyut düşünme yetilerini geliştirilen özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Shaffer ve Kipp, 2013). Bununla ilgili literatür bulgularına baktığımızda ise Jean Piaget'in çocuk ve ergenlerdeki bilişsel

gelişim kuramı karşımıza çıkmaktadır. Piaget'in (2000) belirttiğine göre, 12 yaş ve sonrasındaki süreçte bireylerde soyut düşünce, etkin karar verebilme mekanizmaları, eleştirilebilme ve yorumlayabilme yetileri gibi birçok bilişsel fonksiyon gelişmektedir. Bu nedenle, bu dönemin içerdiği fiziksel gelişimlerinin yanında, bilişsel gelişimsel özellikleri de bir ergen bireyin nasıl dönüştüğü ve değiştiği hakkında bizlere detaylı bir bilgi birikimi sağlamaktadır.

Bunun devamında ise ergenlik dönemindeki bireyler on dört ve on beş yaşlarına (orta gençlik dönemi) geldiklerinde hem ebeveynleriyle hem de akranları ile var olan bağlarını ve ilişkilerini geliştirmeye çalışarak, sosyal ve duygusal ve entelektüel kapasitelerini arttırmaktadırlar (Shaffer ve Kipp, 2013). Böylece, ergenlerin sahip oldukları ilişkiler dahilinde duygusal karar verme yetilerinin de geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Bu duygusal gelişim süreci içerisinde, ergenlik dönemindeki bireyler, içinde bulunmak ve aidiyet hissetmek istediği grupları ve karşı cins ile gerçekleştirdiği ilişkilerini tanımlamakta ve anlamlandırmaktadırlar.

Ergenlik çağının son zamanlarına gelindiğinde ise (on altı yaştan itibaren) ergenler bireysel kişilik ve kimlikleri ve bu karakterize özellikleri toplum ve sosyal çevre nezdindeki algılanış biçimleri hakkında kendilerini geliştirmektedirler. Ergen bireyler, ergenlik döneminin son döneminden bugüne kadar belirledikleri arzu, istek, hayal ve karakter duruşlarını saptamış ve öğrenmiş halde bulunmaktadır. Bu durumda onların içlerinde buldukları ve sosyalize oldukları toplumsal değerleri benimsediklerinin ve kendi yaşam bakışı ile entegre ettiklerini bizlere göstermektedir (Crockett ve Crouter, 2014). Ergenlik döneminin sonunda ergen birey toplumdaki rollerini tasarlamış ya da keşfetmiş olmakta, hayatta gerçekçi bir hedef belirlemiş ve bunu gerçekleştirmek için istekte bulunmaya başlamış olmaktadır (Crockett ve Crouter, 2014).

Bunun devamında, Charles Darwin'in sosyal evrim kuramına göre ergenlik, bu dönemdeki bireylerin toplumsal değerleri benimsemesinde ve kendini sosyal çevre tarafından kabul ettirmesinde son derece önemli bir süreç olarak tasvir edilmektedir. Darwin'in belirttiklerine göre ergenlik döneminde birey, sosyal ortamına uyum sağlamak için toplumsal norm ve değerleri öğrenmekte ve böylece bulunduğu grup ya da gruplara entegre olup yaşamını devam ettirebilme yetisi kazanmaktadır (King, Barrett, Greenway, Schnitker ve Furrow, 2017).

Buna ek olarak, Sigmund Freud'a göre ise ergenlik dönemini tecrübe eden bireyler yaşamlarında ilk defa sosyal çevre etkisi üzerinden kabul/red durumları ile karşı karşıya kalmakta, bu bağlamda da ilk defa bilinçli düzeyde insan ilişkilerini kurmaktadır (Muuss, 1988). Böylece, ergenlik döneminde olan birey, anne-baba ile ilişkilerindeki dinamiklerin dışında yeni ilişkiler ve ortamları tecrübe etmeye başlamakta, karşı cinsler ile olan ilişkilerinde belli başlı ilişki dinamik ve patenleri benimsemektedir ve bu içselleştirilen davranış ve tutum paternleri de yetişkinlik evresinde kişinin eş, iş ve partner seçme ile sosyal ilişkilerini belirleyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Muuss, 1988)

Bu bilgilere ek olarak, Erik Erikson ve Anna Freud ergenlik hakkında kuramlarını 1950 ve sonrasındaki süreçte psikoloji alanı literatürüne sunmuşlardır (Steinberg, 2005). Erikson, ergenlik dönemindeki bireylerin tecrübe ettikleri kimlik oluşumu ve gelişimi süreçlerine yoğunlaşırken Anna Freud, ergenlik döneminde kurulan ilişkilerin çocukluk döneminden getirilen anne-baba tutumları ve ilişkileri ile şekillendiği üzerine çalışmalar yürütmüştür (Steinberg, 2005). Her iki teorisyenin de belirttiği üzere, ergenlik döneminde elde edilen tecrübeler ve kimlik oluşumu süreci, bireyin yetişkinlik evresini şekillendiren ve ana hatlarını çizen deneyimler olarak literatürde belirtilmiştir (Freud, 1969).

Ergenlik dönemi üzerine olan geçmiş araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda ve incelendiğinde, ampirik araştırma eksikliği ve ergenlik davranış modlarının çok çeşitli olması nedeniyle ergenin psikolojik gelişimini açıklamak oldukça zor olarak literatürde belirtilmektedir (Muuss, 1988). Bununla birlikte gelişim psikologları, ergenleri anlamakta yararlı olan ve onların psikolojik gelişimini anlatan kuramları formülize etmiş, sıralı gelişim modellerini bu anlamda ortaya koymuşlardır (Crockett ve Crouter, 2014). Ergenlerin hem öğretmenleri hem de velileri toplumdaki çocuklara yardım etme yollarını önermekte ve becerisiz çocukları belirlemede kullanışlı olmasının getirdiği büyük yararlar nedeniyle bu bölümde ergenlerin gelişimini nasıl karakterize ettiğini göstermek için şu üç önemli nokta incelenecek ve açıklanacaktır:

1. Biliş
2. Ahlaki Akıl Yürütme
3. Kimlik Oluşturma

Bu üç önemli psikolojik gelişim ve dönüşüm unsurunu açıklamaya başlamak için, Piaget'in teorisinin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir; çünkü Piaget, ergenlerin bilişsel gelişim süreçleri hakkında ilk bilimsel ve ampirik çalışmayı yapan bilim insanı olarak psikoloji literatüründe yer almakta ve günümüzde de Piaget'in kuramı üzerinden birçok terapi ve gelişim stratejisi uygulanmaktadır (Byrne, 1996).

Piaget'e göre, ergenlikte bilişsel gelişim soyut düşüncenin gelişmesi ile başlamakta ve bunu da mantıklı karar verme ve akıl yürütme bilişsel süreçleri takip etmektedir (Lerner ve Jovanovic, 2016). Kendi dünyasını anlamlandırmak ve anlamak için somut ve soyut kavramlar arasındaki farkın ergen tarafından anlaşılması, onun ergenlikteki bilişsel dönüşüme dahil olduğunun yegane kanıtı olarak literatür tarafından bildirilmektedir (Lerner ve Jovanovic, 2016).

Piaget'in bilişsel anlamda ergenlerin nasıl geliştiği ve dönüştüğünü genel anlamda açıkladıktan sonra Erik Erikson yaşam boyu gelişim kuramının dahilinde ergenlerin psikososyal gelişim süreçlerini açıklaması ile karşımıza çıkmaktadır (Lerner ve Jovanovic, 2016). Bu kuramla birlikte ergenlerin sorumluluk, kişiler arası ilişkiler ve üretme arzusu ve farkındalığını kazandıkları kanıtlanmış ve özellikle orta ergenlik döneminde ergenlerin psikososyal anlamda gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca Erikson'ın (1994) belirttiğine göre, ergenlik döneminde bireyler kimlik ve benlik oluşumu süreçlerinden geçmekte ve bu bağlamda belli bir seviyede kendini bulma yolunda bunalımlara maruz kalmaktadırlar; fakat kimlik ve benliğin oluşması ve stabilize olması ile birlikte yetişkinliğe uzanan yoldaki en önemli psikolojik gelişim süreçlerinden birini aşmış ve atlatmış olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Byrne, 1996).

Bu bilgilerin devamında ise ahlaki akıl yürütme anlamında ergenlerin gelişim süreçlerini incelemek için Kohlberg'in teorisi ele alınmaktadır. Bu teoriye göre ergenlik, öğrencilerin duygularını keşfedebileceği ve çatışma durumları arasında seçim yapma konusundaki görüşlerini tartışabilecekleri varsayımsal ikilemlerin bulunduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Lerner ve Jovanovic, 2016). Tartışmalar yoluyla ergenler, yaşamları hakkında seçim yapma ve karar verme yetkilerinin farkına varmaktadırlar. Dahası ergenler, sosyal ve toplumsal değerlerin farkına varmakta ve bu normları kendi yaşam stilleri ve karakterleri ile sentezlemektedirler. Böylece her ergen bir şekilde ahlaki akıl yürütme denilen dönemi tecrübe etmekte ve yetişkinliğinde önem vereceği toplumsal değerleri bu

dönemde benimsemekte ve içselleştirmektedir (Lerner ve Jovanovic, 2016). Bununla birlikte, ergenlerin tecrübe edip deneyimlediği diğer önemli psikolojik süreçler ise kimlik, benlik, öz kavramı ve cinsel yönelim olarak literatürde belirtilmektedir (Byrne, 1996).

## **2.2. Ergenlik Dönemi Gelişimsel Özellikleri**

Ergenlik, çocukluktan ergenlik çağına uzanan farklı bir insani büyüme ve gelişme dönemidir. Yaşam döngüsünün bu olağanüstü aşamasında 10 ile 15 yaşlarındaki genç ergenler hızlı ve önemli gelişimsel değişim yaşarlar.

20. yüz yılda ergenlik, psikoloji literatürü ve akademik dünyası tarafından ayırıcı bir gelişme dönemi olarak kabul görmüştür. Özellikle, Amerikan psikolog G. Stanley Hall (1904), erken ergenlik dönemini eşsiz bir büyüme evresi olarak tanımlamıştır. Hall'un ergenlik tanımı ise yalnızca akademisyenlerin ilgisini değil, aynı zamanda küresel anlamda da kabul gören bir tanımlama olarak karşımıza çıkmaktadır (Arnett, 2010). Diğer dikkat çekici psikologlar ve teorisyenler (Erasmus, 1963; Havighurst, 1968; Piaget, 1952, 1960) ergenlik ve gelişme evresi teorisinin güvenilirliğini geliştirmişler, araştırmacılar ve akademisyenler (Kagan ve Coles, 1972; Tanner, 1973; Thornburg, 1983) bu konu üzerine yapılan ve yayımlanan makale ve kitapların yaygınlaştırılması yoluyla toplumsal bazda ergenlik dönemi hakkındaki farkındalığı arttırmışlardır. Aynı zamanda, eğitim psikolojisi alanının kurucularından biri olan Donald Eichhorn (1966), müfredat, öğretim ve değerlendirme yaparken ergenlerin gelişimsel özelliklerini göz önüne almanın ve okul ortamının buna dair olarak düzenlenmesinin önemini vurgulamıştır. Profesyonel örgütler (Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği, 1975; Ulusal Orta Okul Müdürleri Birliği, 1989, Ulusal Orta Okul Birliği, 1982, 1995, 2003, 2010) bu söz konusu olan görüş hakkındaki durum bildirimlerini yazmış ve gençlere yönelik eğitim programları ve uygulamaları hakkında birçok öneriler sunmuşlardır.

Diğer yandan, ergenlik döneminde yer alan gelişimsel özelliklerin içerisinde entelektüel gelişim bulunmaktadır. Entelektüel gelişme, insanların anlama ve akıl yürütme yeteneklerinin artması anlamına gelmektedir. Ergenlerde, entelektüel gelişim fiziksel gelişme kadar görünür değildir, fakat aynı derecede bir yoğunluk seviyesine sahiptir (Stevenson, 2002; Strahan ve diğerleri, 2009). Ergenlik döneminde gençlik, üstbiliş ve bağımsız düşünce de dahil olmak üzere geniş bir bireysel entelektüel gelişim sergilemektedir (California State Department of

Education, 1987; Kellough ve Kellough, 2008; Manning, 2002; Scales, 2010). Ergenler meraklı olma, keşfetme ve öğrenme eğilimindedirler ve geniş kapsamlı çıkarımlar ve yorumlamalar sergilemektedirler (Kellough ve Kellough, 2008; Scales, 2010). Genellikle ergenler ilginç ve kişisel olarak alakalı ve yararlı buldukları konular hakkında öğrenmek ve kendilerini sınırsızca geliştirmek istegindedirler (Brighton, 2007). Ayrıca, pasif öğrenme deneyimlerinden daha çok aktif öğrenme boyutunda olarak ilgi duydukları her alanda akranları ile birebir iletişimde kalarak ve öğretmenler ile yoğun bir ilişki içerisinde öğrenme süreçlerini deneyimlemektedirler (Kellough ve Kellough, 2008).

Ergenlik döneminde bireyler, soyut düşünme süreçleri kapasitesini geliştirmektedirler (Elkind, 1981; Flavell, 2011; Piaget, 1952, 1960); ancak bilişsel işlevin üst düzeylerine geçişi, bireylerde önemli farklılıklar göstermektedir. Ergenler, somut mantıksal işlemlerden hipotez geliştirme ve test etme, verileri analiz etme ve sentezleme, karmaşık kavramlarla uğraşma ve yansıtarak düşünme becerilerini kazanma süreçlerini bu entelektüel gelişim peyodunda elde etmektedirler (Manning, 2002).

Olgunlaştıkça ergenler metaforların nüanslarını anlamaya, geleneksel mantık ve anlam bütünlüklerinden çıkarımlar sunmaya ve metabilişi deneyimlemeye başlarlar (Kellough ve Kellough, 2008). Benzer şekilde, ideolojik konularla düşünmeye, konu tartışmaya ve yetişkin yönergelere meydan okuma durumları ise gün geçtikçe ergenlerde artmaktadır (Brighton, 2007; Stevenson, 2002). İç gözlem yoluyla kendileri ile ilgili izlenimler oluştururlar ve geliştirdikleri entelektüel kapasite ile kim ve ne oldukları hakkında da yargılarda bulunmaktadır (Brighton, 2007). Ayrıca mizahın daha sofistike seviyelerini de bu entelektüel gelişim dönemi dahilinde tecrübe edip pratik etmeye başlamaktadırlar (Stevenson, 2002).

Ergenler, çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için öğrenciler olarak, bireysel tecrübelerini ve önceden bildiklerini bu bilişsel ve entelektüel gelişim evresinde daha da üst seviyelere çıkarma eğilimindedirler (Piaget, 1960).

Ergenlik döneminde bireyler, gerçek yaşam deneyimleri üzerinden öğrenme fırsatlarından daha fazla yararlanmakta ve geleneksel akademik konularla daha az ilgili hale gelmektedirler (Kellough ve Kellough, 2008). Dahası geleceği düşünme, kendi ihtiyaçlarını tahmin etme ve kişisel hedefler geliştirme konusunda gelişmiş bir beceriye sahip olur hale gelmektedirler (Kellough ve Kellough, 2008).

Diğer yandan, ergenlik döneminde yer alan gelişimsel özelliklerin içerisinde ahlaki gelişim bulunmaktadır. Ahlaki gelişim, bireylerin ilkeli tercihleri yapma ve birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır. Ergenlik döneminde bireylerin geliştirdikleri tutum, inanç ve değerlerin birçoğu hayatları boyunca onlarla kalıcı özellikler olarak yer almaktadır (Brighton, 2007). Psikoloji literatüründe belirtildiği gibi ergenlerin analitik düşünce ve iç gözlem için artan kapasiteleri, onların entelektüel ve ahlaki gelişim arasındaki bağlantıyı karakterize etmektedir. Ergenler de idealist olma eğiliminde bulunmakta ve ahlaki ve etik değerlerin oluşumu ile birlikte güçlü bir adalet duygusuna sahip olmaktadır (Kellough ve Kellough, 2008; Scales, 2010). Ahlak gelişmesinin kişilerarası uygunluk aşamasına geçtikçe (Karlsberg, 1983) adölesanlar, kendilerini ilgilendiren insanlar hakkındaki anlayışlarını kendi ben merkezlilikleri ile uzlaştırmaya başlamaktadırlar (Roney, 2005). Ben merkezli bir perspektiften başkalarının haklarını ve duygularını düşünmeye geçmekte (Scales, 2010) ve toplumsal normlara yönelik holistik bir bakış açısı ve ahlaki tavır ve tutumu kazanmaktadırlar (Gilligan, 1982).

Ergenler dönemindeki bireyler genellikle yaşam hakkında geniş, cevaplandırılmaz sorular önermekte ve yetişkinlerden gelen yanıtları kabul etmeyi reddetmektedirler (Kellough ve Kellough, 2008). Ayrıca moral sorunları siyah-beyaz yerine gri tonlarında görmeye eğilimli ve karmaşık ahlaki ve etik soruları düşünmeye başlarken onlarla başa çıkmak için hazırlıksız olma eğilimindedirler. Sonuç olarak ergenlik dönemindeki bireyler, sağlıklı ahlaki ve etik seçimler yapmakla mücadele etmektedirler (Kellough ve Kellough, 2008).

Ahlaki gelişim konusu içerisinde ise en önemli hususlardan biri ergenlik dönemindeki manevi ya da başka bir kavramsallaştırma ile ruhsal gelişim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ruhsal gelişim, kişinin yaşamını anlamaya yönelik bir gelişimsel süreç olarak tanımlanır (Lingley, 2013). İnsan gelişiminin meşru bir alanı olarak kabul edilen ruhsal gelişme, eğitimde nadiren atıfta bulunulan ve var olan bir psikoloji alanı olarak gözlemlenmektedir.

Bununla birlikte manevi alanın hariç tutulması, gelişimsel olarak duyarlı eğitimin olasılığını sınırlamaktadır (Lingley, 2013). Birlikte giderek bu gelişim alanının daha geniş bir biçimde tanınmasına yol açıp, çocukların ve ergenlerin ruhsal gelişimini daha da ileriye götürmelerini ve geliştirmelerini sağlamak için birçok

eğitim birimleri tabanlı proje ve stratejiler üretmektedirler (Roehlkepartain, Benson, King ve Wagener, 2006). Literatürde belirtilene göre ergenlik dönemi için son derece önemli olan bu maneviyat gelişimi, ergenlerin duygu okur yazarlığı ve empati kurma yetilerinin gelişmesinde son derece önemli rol oynayan etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenler genellikle manevi konularda araştırma yapmak, ben ile başkaları arasındaki bağlantıları geliştirmek ve kendilerini ve dünyayı tanımlamak için maneviyat anlamında bir gelişim göstermektedirler (Scales, 2010).

Diğer yandan, ergenlik döneminde yer alan gelişimsel özelliklerin içerisinde sosyal-duygusal gelişim bulunmaktadır. Sosyal-duygusal gelişim bir kişinin bireyler ve gruplarla olgun etkileşim kapasitesi ile ilgilidir. Ergenlik dönemi sosyal-duygusal olgunluk genellikle fiziksel ve entelektüel gelişim süreçleri ile birebir ilişkide olarak ilerlemekte ve gelişmektedir. Bu süreçte ergen bireyler için akran onayı daha önemli hale gelmekte ve yetişkin onayı önemi azaltmaktadır, daha da önemlisi ergenlik dönemindeki birey için bir gruba dahil olmak ve aidiyet hissetmek son derece büyük bir değer taşımaktadır bulunmaktadır (Scales, 2010). Ergenler toplumsal ve duygusal olarak olgunlaşırken, akran grubu ve aileleri için çelişkili bir sadakat aşamasından geçebilirler ve bu anlamda ikilemler ile karşılaşabilmektedirler (Wiles ve diğerleri, 2006). Ergenler akran grubuna şiddetle sadık oldukları için (Kellough ve Kellough, 2008) akran grubu içinde sosyal açıdan tatmin olma ve memnun olma hissiyatlarını aramaktadırlar. Bu dönemdeki bireylerde toplumsal konum ve kişisel kimlik arayışlarında sık sık yeni davranışlar denemeleri ve kendini keşfediş girişimleri gözlemlenmektedir (Scales, 2010). Aynı zamanda akran grubu normlarına uyma arzuları ile ayırt edici ve bağımsız olma arzuları da yine bu dönemdeki bireyler için önemli olan sosyal ve duygusal tecrübelerden birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır (Brighton, 2007). Ergenler olumlu ve olumsuz olmak üzere çeşitli akran ilişkileri deneyimlemekte ve yaşamaktadırlar. Ergenlik döneminde adölesanlar tipik olarak arkadaş çevresini genişletir (Brighton, 2007) ve romantik veya cinsel çekim-itim duyguları yaşamaktadırlar (Scales, 2010). Cinsel yönelim ve kimlik konuları da bu zamanda ortaya çıkmakta ve ergenin kendi cinsel yönelimine karar verme aşamasında son derece önemli bir rol oynamaktadır (Brighton, 2007). Olumsuz akran deneyimleri ise özellikle zorbalıkta, ortaokul yıllarında daha yaygın hale gelmektedir ve bu gibi durumlarda ergenlerin ahlaki, bilişsel, psikolojik ve sosyal-duygusal gelişimlerine ket vuran ve bireylerin çevreleri ile kıyasla gelişimsel periyodda geride



kalmalarına neden olan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kellough ve Kellough, 2008; Scales, 2010).

Bunun devamında ergenler, değerli olarak addettikleri akranlarını ve ebeveyn olmayan ve çevrelerinde bulunan yetişkinleri taklit etme eğilimindedirler. Kendi tercihlerini yapma sorumluluğunu yavaş yavaş ellerine alırken, aile bu anlamda halen daha nihai karar alma sürecinde kritik bir faktör olmaya devam etmektedir (Kellough ve Kellough, 2008).

Bu bilgilerin devamında ise ergenlerin sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde, hangi davranışları uygulamanın doğru/yanlış olduğunu anlamaya yönelik olarak kabul edilebilir/red edilebilir davranışların sınırlarını test etmektedirler ve yetişkin otoriteye meydan okumaktadırlar (Kellough ve Kellough, 2008). Bu da bizlere, ergen bireylerin sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde neyin doğru neyin yanlış olduğunu deneme yanılma yolu ile öğrenerek ve bunu test ederek öğrendiklerini göstermekte, yetişkin olma yolunda ilerlerken ben merkezli düşünce ve kişilik sistemi nedeni ile de yetişkinlere ve ebeveynlere meydan okumalar gösterdiklerini belirtmektedir.

### **2.3. Ergenlik Döneminde Görülen Ruh Sağlığı Problemleri**

Araştırmanın bu kısmında, ergenlik döneminde sıklıkla görülen ruh sağlığı problemleri detaylı bir şekilde anlatılacaktır. Literatür bulgularının içeriğinde, öncelikle bu dönemde görülen ruh sağlığı problemlerinin hangi koşullar dahilinde ortaya çıktığı ve türleri açıklanacaktır. Bunun akabinde okula bağlanma ve sınav kaygısı ruh sağlığı problemleri öncelikle ülkemizden daha sonrasında global çerçeveden değerlendirilerek, literatür bulguları dahilinde okuyuculara sunulacaktır.

Ergenlik kavramının tanımı kültürden kültüre farklılık gösterebilirken, genel olarak ergenlik dönemi olarak adlandırılan zamanın çocukluktan yetişkinlik dönemine yönelik olan bir geçiş aşaması olduğu kabul edilir.

Geldard ve Geldard (2006), ergenliğin genç bir insan hayatında ebeveynlerine bağımlılıktan bağımsızlık, özerklik ve olgunluk bağımlılığına geçen bir zaman aralığı olarak açıklamaktadır. Genç kişi, büyük sosyal sistemlerinden biri olan aile grubundan ayrılarak bir akran grubunun parçası olmaktadır ve ergenin belki de ilk önemli sosyalizasyon deneyimi bu evrede başlamaktadır.

Ergenlik, bir kişinin yaşamının önemli bir bölümünü kapsayan bir dönemdir. Bununla birlikte her adolesan, farklı hızlarda bireysel değişiklikler ve büyüme yaşamakta ve gelişim süreci göstermektedir. Bazı ergenlerin psikolojik ve sosyo-ekonomik anlamda destekleyici unsur olarak aileleri olmasına karşın, bazıları için ise bu geçiş döneminde destekleyici unsurların varlığından söz edilememektedir. Geçmiş araştırmalara bakıldığında algılanan sosyal destek seviyesi düşük olan ergenlerin, bu geçiş döneminde daha fazla zorluk yaşadığı ve algıladığı görülmektedir. Psikoloji literatürüne bakıldığında, bağımsızlığın artmasıyla birlikte özgürlükte artışlar meydana gelmektedir; ancak bu özgürlükle birlikte sorumluluklar da ergenlik ile birlikte bireyin yaşamında yer bulmaya başlamaktadır. Tutumlar ve perspektifler zaman içerisinde değişir ve yakın aile bireyleri aniden bir yabancı ile yaşadıklarını hissetmeye başlamaktadırlar. Bu da ergenlik dönemindeki psikolojik ve kişilik bağlamındaki değişimlerin ne denli belirgin ve gözlemlenebilir olduğunu bizlere göstermektedir.

Ergenlerin üstesinden gelmek zorunda olduğu psikolojik zorluklar çocukluktan erişkinliğe doğru ilerleyen bu geçiş döneminde son derece kompleks ve derin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Kuralların değişeceği yeni bir sosyal düzenin ortaya çıkmasıyla birlikte belirli bir davranış standardın devam ettirilmesi için daha fazla sorumluluk alınması, ergenlerin ilk olarak karşılaştıkları ve psikolojik olarak anlama, kavrama ve içselleştirmede zorlandıkları husus olarak literatürde belirtilmektedir.

Ergenlik döneminde aile ilişkilerinden görece bağımsızlığın gelişmesini, genç insanlar için daha önce önemli olan nesnelere ve insanlarla olan bağları güçlendirerek işlevsel bir rolü üstlenmek için artan bir kapasite ve toplumsal beklenti ile birleşerek bireyleşme süreci oluşmaktadır ve birey ergenlik döneminde toplumunun bir üyesi haline gelmektedir.

Ergenler, kendilik keşfi yolculuğuna devam ederken sürekli olarak yeni deneyimlere ve bunlara biyolojik ve sosyal olarak gelen diğer değişikliklere uyum sağlamak durumunda kalmaktadırlar. Bu hem stresli hem de kaygı uyandıran bir süreç olarak addedilebilir. Bu nedenle, ergenlerin değişim için daha az toleransa sahip olabilmesi şaşırtıcı bir durum değildir; dolayısıyla bazen uygun olmayan ruhsal değişimler ve öfkeli patlamalarla ortaya çıkan davranışlarını modüle etmeleri giderek daha da zorlaşmaktadır.

Psikolojik ve sosyal problemler, özellikle de davranış ve okulla ilgili sorunlar, ergenlik döneminde çocukluktaki herhangi bir zamana göre daha yaygındır. Ergenler çok daha bağımsız ve hareket halindedir ve genellikle yetişkinlerin doğrudan olan kontrolü dışındadırlar. Kötü davranışlar, şiddetli ve sıklaştığında ergenler ruh sağlığı uzmanı tarafından bir psikososyal bozukluk için değerlendirilmektedirler. Özellikle depresyon, kaygı, bağlanma ve yeme bozuklukları ergenlik döneminde son derece yaygın olarak gözlemlenen psikolojik rahatsızlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu söz konusu olan psikolojik sorunlar, ergenlerin yorgunluk veya kronik yorgunluk, baş dönmesi, baş ağrısı ve karın veya göğüs ağrısı gibi fiziksel belirtileri de yol açabilmektedir.

Genel olarak özetlemek gerekir ise ergenlik döneminde ortaya çıkan ruh sağlığı problemleri, kaygı, depresyon, bağlanma ve yeme bozuklukları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın odak noktası okula bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki korelatif ilişki olduğundan dolayı literatür bilgilerinin bir sonraki kısmında yalnızca bu iki ruh sağlığı problemi ele alınacaktır.

### **2.3.1. Ergenlik Döneminde Görülen Okula Bağlanma Problemi**

Araştırmanın bu kısmında, öncelikle ergenlik döneminde görülen okula bağlanma ruh sağlığı probleminin hangi koşullar dahilinde ortaya çıktığı ve türleri açıklanacaktır. Bunun akabinde, okula bağlanma problemine dair ampirik bulgular öncelikle ülkemizden daha sonrasında ise global çerçeveden değerlendirilerek ve literatür bulguları dahilinde okuyuculara sunulacaktır.

Ergenlik dönemine klinik perspektif açısından bakıldığında okula bağlanma probleminin son derece yaygın bir şekilde ergen popülasyonunda görüldüğü gözlemlenmektedir (Duy ve Yıldız, 2014). Bazı araştırmacılar bu durumu çocukluk döneminden gelen bağlanma ile alakalı sıkıntılı durumlara bağlarken, bazı araştırmacılar ise bu durumun ergenlik döneminde karşılaşılan yeniliklere ve değişimlere yönelik uyum sağlayamama halinden dolayı olduğunu savunmaktadırlar (Duy ve Yıldız, 2014). Literatür bilgilerine göre okula bağlanma problemi, ergen bireyin okul ortamını ve okuldaki sosyal çevreyi benimsememe, dersleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinde uyum sağlayamama ve bu durumlardan ötürü hem akademik hem de sosyal bağlamda ortaya çıkan yoksunluktan müzdarip olma hali olarak tanımlanmaktadır (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Bugüne kadar yapılan ampirik çalışmalara göre okula bağlanmanın duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlar ve gidişatlar ile direkt olarak ilişkisi olduğu görülmüştür (Çakar ve Karataş, 2017). Bu söz konusu olan sonuçlara değinmek gerekir ise ergen bireyin öğretmen ve akran desteğini algılaması, akademik anlamdaki performansı ve kendisinin duygusal dengesini sağlama becerisi olarak bu unsurlar karşımıza çıkmaktadır. Çakar ve Karataş'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmen ve akran desteğini düşük seviyede algılayan ergen bireylerde, akademik ve duygudurum kontrol becerilerinin de düşük olduğu gözlemlenmiştir. Dahası, yine bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre akran ve öğretmen desteğini düşük algılayan ergenlerin davranışsal anlamda problemler ve sorunlar yaşama sıklığı ve eğiliminin, akran ve öğretmen desteğini yüksek algılayan ergenlere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Çakar ve Karataş, 2017). Bu bilgilerin ışığında yorumlanabilir ki, okula bağlanma ergen bireyin sadece akademik yaşantısı ve gidişatı ile ilgili olan bir durum olmaktan çok, bu bireyin tüm yaşam alanlarını etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da bizlere ergen popülasyonu üzerine yapılan çalışmalarda bu faktörün önemini ve analiz edilme sürecindeki değerini kanıtlar nitelikte bir bilgi sunmaktadır.

Bunun devamında Yıldız ve Kutlu'nun (2015) belirttiğine göre okula bağlanma düzeyi düşük olan ergenlerde, depresif ve kaygılı düşünce ve duyguların, okula bağlanması yüksek olan ergenlerden daha fazla oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, yine bu çalışmada sunulduğuna göre okula bağlanma seviyesi düşük olan ergenlerin öz-yeterlilik ve yetkinlik algılarının, okula bağlanması yüksek olan ergenlere nazaran daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum da okula bağlanmanın ergen bireyin kendisine yönelik olan algısını etkileyebilen bir değişken ve faktör olduğunu bizlere göstermektedir.

Türkiye'de yapılan ampirik çalışmalardan devam edildiğinde Savi Çakar'ın 2011 yılında yayımladığı makalesinde, okula bağlanma durumu ile ergen bireylerde öznel iyi oluş seviyeleri ile korelatif bir ilişkide olduğu görülmüştür (Çakar, 2011). Burada çıkan sonuçlara göre okula bağlanma ile ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Bu da demektir ki, okula bağlanması artan ergen bireylerin, öznel iyi oluş seviyelerinin de aynı yönde artacağı söz konusudur (Çakar, 2011). Bu çalışma da bizlere okula bağlanma halinin ergenlerin psikolojik durumları ile birebir ilişkide olduğunu göstermektedir.

Bu bilgilerin devamında ise yurtdışında yapılan ampirik çalışmalara bakıldığında okula bağlanma hissi geliştiren ergen bireylerin tehlikeli ve anormal davranışları sergileme eğilimlerinin, okula bağlanamayan çocuklara da üç kat daha az olduğu görülmüştür (Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Buna ek olarak, Ma ve Huebner'in (2008) araştırmasına göre okula bağlanma seviyesi yüksek düzeyde olan ergen bireylerin, akademik ve sosyal başarılarının, okula bağlanma seviyeleri düşük olan ergenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu iki araştırmanın bizlere sunduğu üzere, okula bağlanma halinin ergenlerin sosyal ve akademik yaşamları ile direkt olarak ilişkide olduğu ve ergenlerin davranış problemleri yaşamalarında da yordayıcı bir etken görevi gördüğü görülmektedir.

Buna ek olarak, Libbey'in (2004) bulgularına göre okula bağlanma düzeyi yüksek olan ergenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularının Çakar'ın (2011) bulguları ile aynı olması hali de bizlere, ergenlerin okula bağlanma durumunda elde ettikleri sonuçların kültürel anlamda bir farklılık yaratmadığı ve farklı kültürlerde de bu sonuçların aynı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yine aynı çıkan bu sonuçlar bizlere okula bağlanma ve öznel iyi oluş arasındaki pozitif yöndeki korelasyonel ilişkinin tekrar eden ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bilgilere ek olarak, Maddox ve Prinz (2003) ergen popülasyonunda okula bağlanma ve psikolojik rahatsızlıklara yakalanma eğilimi arasındaki ilişkiyi araştıran bir inceleme sunmuşlardır. Bu araştırmaya göre okula bağlanma düzeyi düşük olan ergen bireylerin, okula bağlanma düzeyi yüksek olan ergenlere göre depresyon, kaygı ve yeme bozukluklarına daha fazla yakalanma eğilimde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Frey, Ruchkin, Martin ve Schwab-Stone'un (2009) yaptığı incelemelere göre ise okula bağlanma oranı yüksek olan ergenlerin davranış bozukluklarına yakalanma hususunda okula bağlanma düzeyleri düşük olan ergen bireylere göre daha az bir eğilimde oldukları saptanmıştır.

Tüm bu bilgilerin ışığında okula bağlanma durumunun ergenlerin yalnızca akademik yaşamları ile alakalı bir durum olmadığı, aksine ergen bireylerin sosyal, duygusal, ailevi ve psikolojik gelişim gidişatları ile direkt olarak ilişkide olan bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Klinik psikolojik perspektif üzerinden bakıldığında ise okula bağlanma oranları ile öznel iyi oluş, psikolojik esenlik ve güçlülük durumları arasında pozitif korelasyonu içeren bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Bu

bilgilerin de bizlere bir sonraki bölümde ele alınacak olan ergenlik döneminde ortaya çıkan sınav kaygısı ruh sağlığı probleminin, okula bağlanma durumu ile ilişkisini temellendirecek bir ampirik bulgu sağladığı görülmüştür.

### **2.3.2. Ergenlik Döneminde Görülen Sınav Kaygısı Problemi**

Araştırmanın bu kısmında, öncelikle ergenlik döneminde görülen sınav kaygısı ruh sağlığı probleminin hangi koşullar dahilinde ortaya çıktığı ve türleri açıklanacaktır. Bunun akabinde sınav kaygısı problemine dair ampirik bulgular öncelikle ülkemizden daha sonrasında ise global çerçeveden değerlendirilerek literatür bulguları dahilinde okuyuculara sunulacaktır.

Öncelikle klinik psikoloji perspektifi üzerinden tanımlandığında sınav kaygısı ruh sağlığı problemi, bireyin sınav ve test gibi belli alanlarda performans ölçümleyen araçlar ile sınandığında aşırı derecede endişe, kaygı ve korku hissetmesi nedeni ile tabii tutulduğu testte kapasitesinin altında bir performans göstermesidir (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997). Bu problem 10 – 24 yaş arası bireylerde, yetişkin bireylere göre üç kat daha fazla görülmektedir (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997). Bunun temel nedeni ise hem toplumsal olarak bireylere başarılı olma durumunu empoze edilmesi ve bunun yarattığı baskıcı durum hem de bireylerin bu yaş aralığında iken girdikleri test ve sınavların geleceklerini şekillendirecek kadar önemli bir değere sahip olmasıdır (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997).

Bugüne kadar ülkemizde yapılan ampirik çalışmalar 14 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin %48'inde orta, %24'ünde düşük ve %28'inde yüksek seviyede sınav kaygısı olduğu göstermiştir (Yıldırım, 2000). Şahin, Günay ve Batı'nın (2006) sunduğu bulgulara göre sınav kaygısı yaşayan ergenlerde, akademik performans seviyelerinin düşük olarak gözlemlendiği saptanmıştır. Dahası sınav kaygısı probleminin sosyal becerilere de ket vurduğu, öğretmen ve akran ilişkilerinden daha düşük düzeyde destek algılamaya ve tatmin olmaya yol açtığı görülmüştür. Araştırmacıların açıklamalarına göre aslında sınav kaygısı olarak nitelendirilen durum Türk toplumundaki gelecek ve iş bulabilme kaygısının davranış örüntüsüne yansımış şekli olarak belirtilmektedir. Bu noktada ergenler, aileler ve toplumsal algı üzerinden sürekli olarak iş bulma, kariyer sahibi olma ve başarılı olma temalarına maruz kalmakta ve bu nedenle geleceğe yönelik kaygılı ve karamsar bir bakış açısına sahip olmaktadır. Dahası bu bakış açısı nedeni ile sınav kaygısı üretmekte ve hem

akademik hem de soyo-duygusal yaşamlarında akranlarından geride kalmaktadırlar (Şahin, Günay ve Batı, 2006).

Diğer yandan Yıldız'ın (2007) sunduğu bulgulara göre sınav kaygısı durumunun ortaya çıkmasında rol oynamayan bir diğer neden ise ebeveynlerin tutumlarında kusursuz olma ve mükemmel olma düşüncelerini çocuklarına empoze etmeye çalışmaları olarak saptanmıştır. Bu noktada, ebeveynlerin mükemmeliyetçi olmaları ile çocuklarındaki sınav kaygısı olma eğilimleri arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bu da bizlere sınav kaygısı probleminin ortaya çıkmasında ebeveynlerin tutumlarının ve uyguladıkları yetiştirme tarzlarının olduğu gözlemlenmektedir (Yıldız, 2007).

Buna ek olarak, Gençdoğan'ın (2006) araştırma bulgularına göre sınav kaygısı yüksek düzeyde bulunan ergenlerin, sınav kaygı düzeyleri düşük olarak saptanan ergenlere göre mental ve öznel iyi oluş hallerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Dahası, bu araştırmada belirtilene göre sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki negatif korelasyonel bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bilgi bizlere, sınav kaygısının ergenlerin psikolojik gelişim süreçleri ile alakalı olan bireysel değişkenler ile ilişkide olabilecek bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, Çam, Khorshid, Özsoy'un (1998) bulgularına göre ergenlik dönemindeki bireylerde sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif korelasyon olduğu saptanmıştır. Ayrıca yine bu çalışmada, ergen bireylerde sınav kaygısı ve benlik saygısı arasında yer alan ilişkinin negatif boyutta olması dahilinde başarı seviyesini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir (Çam, Khorshid, Özsoy, 1998).

Bunun devamında Meece, Wigfield ve Eccles'in (1990) belirttiklerine göre ergen bireylerde gözlemlenen sınav kaygısı seviyeleri, ergenlerin ders başarı düzeylerinde yordayıcı bir etken olarak ele alınabilir. Bu araştırmanın sonuçlarında göre sınav kaygısı yüksek olan ergenlerin, matematik dersi puanlarının düşük olma ihtimalinin istatistiksel bağlamda anlamlı bir şekilde tahmin edilebileceği ortaya sunulmuştur. Bu da bizlere, sınav kaygısının ergenler üzerinde hem güncel hem de gelecekteki akademik başarı bağlamında negatif bir etkide bulunduğu görülmüştür.

Öte yandan, ergenlik dönemindeki sınav kaygısı ruh sağlığı problemi psikopatolojik perspektif üzerinden değerlendirildiğinde sınav kaygısını yüksek seviyede tecrübe eden ergenlerin yaygın anksiyete, yeme bozukluğu ve depresyon hastalıklarına yakalanma eğilimlerinde oldukları gözlemlenmiştir (King, Mietz,

Tinney ve Ollendick, 1995). Dahası, sınav kaygısı faktörünün söz konusu olan depresyon, yaygın anksiyete ve yemek bozukluğuna yakalanma durumunda medyatör etkisine sahip olduğu yani sınav kaygısının ergenlik döneminde yüksek seviyede hissedilmesinin diğer üç psikolojik rahatsızlığa yakalanmanın tahmin edilmesini sağladığı yapılan ampirik çalışmalar dahilinde saptanmıştır (King, Mietz, Tinney ve Ollendick, 1995). Bu da bizlere sınav kaygısı ruh sağlığı probleminin, ergenlik dönemindeki bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine negatif etkilerinin yanında ergenlerin gelecek dönemlerdeki psikolojik durumlarına da olumsuz yönde etki edebilecek bir etken olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir.

Tüm bu bilgilerin dahilinde, hem ülkemiz hem de global bazda sınav kaygısı üzerine yapılan ampirik çalışmalar sınav kaygısının ergenlik dönemindeki bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine ve gelecek dönemdeki psikolojik refah seviyelerine olumsuz anlamda etki edebilecek bir değişken olduğunu göstermektedir.

#### **2.4. Kişilik Kavramı ve Ergenlik Dönemine Has Kişilik Özellikleri**

Literatür bilgilerinin bu kısmında ergenlik döneminde görülen bu döneme has kişilik özellikleri ve ergenlerin kişilik gelişimi ile bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerin sunulmasındaki temel amaç, ergenlerin kişilik gelişimi sürecinde hangi faktörler çerçevesinde şekillendiklerini detaylı bir şekilde açıklamak ve tartışmak, bununla birlikte bu güncel araştırmanın temel değişkenlerin biri olan kişilik özellikleri hakkında da derin bir bilgi birikimi sağlamaktır. Literatürün bu kısmında aktarılacak bilgilerle araştırmanın analiz sonuçlarının daha etkin ve verimli bir şekilde tartışılmasının ve bu sonuçlar üzerinden çıkarım yapılmasının sağlanacağı öngörülmektedir.

Ergenlik döneminde psikolojik gelişme, kimlik oluşumu ve bağımsızlık arayışı ile karakterize olarak literatür tarafından belirtilmektedir (Tikkanen, 2016). Literatürde yer alan söz konusu olan bilgilere göre ergenler iki aşamalı kimlik oluşumuyla karşılaşır:

(a) 10-11 yaşları kendilerini iyi gerçekleştirdikleri görevler ve becerilerle tanımlarken,



(b) 12-15 yaşlarında ise kimlikleri ile karakterleri üzerinden bir kendilik ve kimlik tanımlaması gerçekleştirmektedirler.

Bu söz konusu olan yaş aralıklarında ergenler, kendi bireysellik ve benzersiz olma duygularını aramakta (Brown ve Knowles, 2007) ve kimliklerinin dayandığı noktalar konularında – etnik köken, dini ve cinsel yönelim - daha fazla farkındalık yaşamaktadırlar (Scales, 2010). Ergenlik dönemindeki bireylerde kendileri ve başkaları arasındaki farklılıklara uyum sağlama, kimlik arayışı ve kendini bulma süreçleri hız kazanmakta ve daha da yoğunlaşmaktadır (Scales, 2010).

Genel olarak bakıldığında ergenlik dönemi bireyin kişilik ve kimlik yapısının gelişmeye ve oturmaya başladığı, bireyin kendi kimliği ve kişilik özellikleri hakkında sorulara cevap aramaya başladığı dönem olarak addedilmektedir (Kellough ve Kellough, 2008; Scales, 2010; Wiles ve diğerleri, 2006). Bu dönemde ergen birey kendini farklı ve ayırıcı yapan özelliklerini keşfetmekte, sosyalleşme bağlamında gruplar içindeki yerini analiz etmekte (Scales, 2010) ve kendine özgü bir davranış ve tutum bütünü oluşturma eğilimindedir (Scales, 2010). Ergenlik dönemi boyunca birey “Ben Kimim?” ve “Benim Hayattaki Amacım Nedir?” gibi kişilik ve kimlik özelliklerine atıfta bulunan sorularla, bu gelişim dönemini deneyimlemekte ve yetişkinliğe doğru giden yaşam yolunda gelecekteki stabil karakter ve kişilik yapısını bu dönemde oluşturmaktadır (Kellough ve Kellough, 2008).

Ergenlik dönemindeki kimlik gelişimi konusunu daha detaylı bir şekilde ele aldığımızda Erik Erikson’ın “Yaşam Boyu Gelişim Kuramı” bu alanda yapılan ilk bilimsel araştırmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kurama göre bir bireyin yaşamı boyunca en önemli safhalardan biri ergenlik, kimlik gelişimi konusu ise ergenlik dönemi içerisindeki en çok önem taşıyan süreçlerden biridir (Erikson, 1994). Erikson’a (1994) göre ergenlik dönemindeki bireyler kendilerine öz belli davranış, tutum ve bakış açısı formları belirlemekte ve bu belirlenen kalıplar dahilinde de kimlik ve kişilik oluşumlarını gerçekleştirmektedirler. Bu bahsedilen formların belirlenmesi ve ortaya konulması sonucunda sosyal ortam bağlamında kabul ve başarı görmesi ile birlikte bu kalıpların bireyde kalıcılığı ve bireyin yetişkinlik döneminde hangi kişilik yapılarına sahip olacağını bizlere göstermektedir (Erikson, 1994). Söz konusu olan bireye ait davranış, düşünce ve tutumların kabul görmemesi ve toplumsal düzlemde pekiştirilmemesi sonucunda ergen bireylerde kimlik ve kişilik oluşumunun tam anlamı ile gerçekleşmemesi durumu ortaya

çıkılmaktadır (Erikson, 1994). Erik Erikson bu durumu ergenlikte yaşanan kimlik krizi olarak nitelendirmektedir. Bu kriz sürecini deneyimleyen ergen bireylerin krizi çözmek ve aşmak için belli girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler genel olarak düşünce ve davranış yapısında değişim göstermek ile karakterize bir şekilde karşımıza çıkmaktadır; fakat eğer bu kriz süreci pek çok deneme sonucunda çözülememiş ve etkin bir şekilde yönetilememiş ise ergen bireyler kimlik kargaşasına ve bunalımına maruz kalabilir (Erikson, 1994). Bunun akabinde ise olumsuz olarak nitelendirilen kimlik oluşumu geliştirebilmektedirler (Erikson, 1994).

Bu bilgilere ek olarak Erikson'ın (1994) belirttiğine göre ergenlik dönemindeki bireylerde 4 farklı kimlik statüsü bulunmaktadır. Bunlar; erken bağlanmış, kargaşalı, karasız ve başarılı kimlik statüleri olarak görülmektedir (Klimstra, 2013). Bu kimlik türleri ve statülerini sırası ile araştırarak olur isek erken bağlanmış kimlik statüsüne sahip olan ergen bireyler kendilerine ait tutum, davranış ve bakış açılarını belirleme süreçlerinden derin ve yoğun bir şekilde geçmeyen bu sürecin genellikle ebeveynleri tarafından kontrol edildiği bir kimlik ve kişilik gelişim süreci tecrübe etmektedirler. Her ne kadar kendi özlerini ve benliklerini tam anlamı ile özgür irade çerçevesinde oluşturamaları da bu kimlik tipine sahip ergenlerde yetişkinliğe geçiş süreci son derece pürüzsüz ve çatışmadan uzak bir şekilde gerçekleşmektedir (Klimstra, 2013). Bunun temel nedeni ise ergenlerin ebeveynleri tarafından empoze edilen ve şekillendirilen kişilik ve karakter yapılarının sosyal anlamda kabul ve onay görmesinden sonra ergen bireylerin bu karakter özelliklerini içselleştirmesi ve kalıcı bir davranış ve tutum paterni haline getirmesi olarak görülmektedir (Graf, 2017); çünkü buradaki sosyal onay ve kabulün, davranış ve tutumların kalıcılığında olumlu pekiştirici rolü üstlenmesi ile ergen bireyler sosyal olarak var olmalarını gerçekleştirmekte, bu da bireyin ergenlikteki soru işaretlerini karşılayan durumlar olarak görülmektedir (Graf, 2017). Bunun devamında ise kargaşalı kimlik statüsündeki ergenlerde ise kimlik, kişilik oluşumu ve gelişimi süreçleri birçok kimlik krizi deneyimlenmesi üzerinden yürütülmektedir. Bu tip kişilik yapısında sahip olan ergen bireylerde belirlenen tutum ve davranışların sosyal çevre tarafından onaylanmaması ve kabul edilmemesi sonucunda kişilik ve karakter oluşturmaktan kaçış, değişime kapalılık ve inatçılık gibi durumlar gözlemlenmektedir (Graf, 2017). Bunun temel nedeni ise ergenlik döneminde bireylerin egosantrik bir yapıya sahip olmaları onları eleştirilmekten ve değişimden uzak olma eğilimine sokmaktadır. Bu durum da herhangi bir red edilme ve onaylanmama durumunda bireylerin değişim ve

yeniden şekillenme süreçlerine girmelerinde zorluk yaşamaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Graf, 2017). Dahası ergenlik döneminde akran çevresinin aile çevresinden daha da önem kazanması bu sosyal çevreden gelen eleştirilere yönelik olan karşıt duruşu ve inatçılığı arttırmaktadır (Graf, 2017). Bu nedenle de ergenlik dönemindeki bireyler karakter ve kişilik değişimi ve yeniden şekillendirmesi hususunda kargaşa ve karmaşa yaşamaktadırlar (Graf, 2017).

Ergenlik dönemindeki kimlik oluşumu sürecine devam edildiğinde Syed ve Seiffge-Krenke'nin (2013) belirttiğine göre kararsız tipi kimlik gelişimi yaşayan ergenlerde hangi davranış, tutum ve bakış açılarının içselleştirilmesi ve seçilmesi konularında derin ve yoğun bir karmaşanın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu noktada ergenlerin karar alma süreçleri son derece uzun sürmekte, bu nedenle de kendileri en ilgili oldukları dönemi deneyimlemektelerdir. Syed ve Seiffge-Krenke'nin (2013) açıklamalarına göre ergen bireylerin karar alma süreçlerinde zorluk yaşamaları ve kararsız bir kimlik statüsüne sahip olmalarının ardında kaygılı ve ikircikli bağlanma durumunun yattığı gözlemlenmektedir. Bu da bizlere ergen bireylerin kimlik ve karakter gelişimlerinin temellerinin aslında çocukluk yıllarından itibaren atıldığını ve aile-çocuk arasındaki bağlanma statüsünün de kimlik oluşumu ve gelişimi sürecinde ne denli önemli ve değerli olduğunu göstermektedir (Syed ve Seiffge-Krenke, 2013).

Başarılı kimlik statüsündeki ergenlerde ise olası kimlik ve kişilik krizlerini atlattığı, kimliğe ve kendi davranış, tutum ve bakış açılarına bağlanmasını gerçekleştirmiş ergenler karşımıza çıkmaktadırlar (Arnett, 2015). Bu kimlik statüsüne sahip olan ergenler, toplumsal norm ve değerlerin farkını varmış ve aynı zaman kendi belirledikleri tutum ve davranışların hangi toplumsal normlara uygun olup olmadığına karar vermiş ve bu bağlamda nerede nasıl davranım sergilemesini bilen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Arnett, 2015). Bu da bizlere başarılı kimlik statüsündeki ergenlerin, davranış ve tutum sergileme kontrolünde bilinçli bir düzeye eriştiklerini göstermektedir. Dahası Ryan, Deci ve Vansteenkiste'nin (2016) belirttiğine göre başarılı kimlik statüsündeki ergenlerin aileleri ile ilişkilerinde güvenli bağlanma yaşadıklarının gözlemlendiği ve daha önce de belirtildiği gibi aile-çocuk arasındaki bağlanma statüsünün de kimlik oluşumu ve gelişimi sürecinde ne denli önemli ve değerli olduğunu göstermektedir (Syed ve Seiffge-Krenke, 2013).

Genel olarak özetlemek gerekirse, ergenlik döneminde yer alan kimlik ve kişilik gelişimi sürecinde ortaya çıkan 4 ana kimlik (kararsız, kargaşalı, erken bağlanmış ve başarılı) statüsünün olduğu gözlemlenmektedir. Bu kimlik statülerinin oluşmalarında ergenlerin sosyal bağlamda gördükleri onay ve kabullerin son derece önemli olduğu görülmüş. Dahası, aslında ergenlerdeki kimlik oluşumu süreçlerinin temellerinin çocukluk döneminde atıldığı ve bu temellerin direkt olarak aile-çocuk bağlanma stilleri ile ilişkide olduğu görülmüştür.

Ergenlik döneminde, kimlik ve kişiliğin nasıl oluştuğu ve hangi faktörler çerçevesinde şekillenip etkilendiği hakkında genel bir bilgi birikimi edindikten sonra ergenlik dönemine has olan kimlik ve kişilik özelliklerine değinmek bizlerin araştırmanın ilerleyen kısımlarında yer alacak olan analizleri daha iyi anlamasını ve değerlendirmesini sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın literatür kısmının bu boyutunda ergenlik dönemine has olan kimlik ve kişilik özellikleri anlatılacak ve okuyuculara aktarılacaktır.

Ergenlik dönemine has kişilik özelliklerine bakıldığında, her ergenin tecrübe ettiği ve deneyimlediği egosantrik kişilik özelliği bu konuda en başta gelen hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Jones, Vaterlaus, Jackson ve Morrill, 2014). Literatür bilgilerinin ışığında tanımlandığında egosantrik kişilik yapısı, kısaca ben merkezlik olarak nitelendirilen, bireyin sosyal çevrenin ve dünyanın kendisi etrafında döndüğünü düşünceleri ve duyguları söz konusu olduğunda en doğru düşünce ve tutumların kendisine ait olduğunu belirttiği ve kendisi merkezli bir bakış açısına sahip olduğu kişilik özelliğidir (Jones, Vaterlaus, Jackson ve Morrill, 2014). Bu kişilik özelliği genellikle ergenlerde 11 – 13 yaşlar arasında yoğun bir şekilde görülmekle beraber empati becerisi, sosyal zeka gelişimi ve duygu okuma yetisi gibi süreçleri negatif anlamda etkileyen, bireyin kendisini yarı tanrılaştırıldığı bir karakter yapılanmasına sahip olarak nitelendirilebilir (Jones, Vaterlaus, Jackson ve Morrill, 2014).

Ergenlik döneminde görülen egosantrik karakter ve kişilik yapısı, ergenlik dönemindeki bireylerde hayali izleyici sendromu denilen ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerini negatif anlamda etkileyebilecek bir psikolojik duruma neden olmaktadır (Arnett, 2014). Bu durum, ergen bireyin egosantrik kişilik yapısı sebebi ile çevresine ve dünyaya bakış açısının da ben merkezci olmasından dolayı oluşan bir psikolojik hal olarak addedilmektedir (Arnett, 2014). Bu kavramı açıklamak

gerekirse, hayali izleyici sendromu, ergen bireyin sürekli izlendiği ve çevresi tarafından her daim gözlemlendiği hissine kapılması halidir. Burada ergen bireyler çevrelerindeki insanları kendilerine bakıp bakmama durumlarını sürekli olarak kontrol etmekte ve kendisinin çevresinin odak noktası olduğunu algılamakta ve iddia etmektedir (Arnett, 2014). Bununla birlikte, egosantrik kişilik özelliği ile ergenlik döneminde oluşan bir diğer karakteristik durum ise yenilmeme ve güçlülük bakış açısıdır. Bu tutum ergenin kendisinin asla zarar göremeyeceği ve yenilmeyeceği düşünce ve duygulanımı ile bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tutumun içsel bağlamda kontrol edilemediği durumlarda ise zorbaca davranışların hem çevreye hem de ergenin kendisine yönelik olarak sergilendiği gözlemlenmektedir. Bu da bizlere egosantrik kişilik özelliğinin ergenlik dönemin hem kendisine hem de çevresine zarar verebilecek boyutta bir psikolojik evre ve karakter özelliği olduğunu göstermektedir.

Ergenlik döneminde yer alan bu sürece has kişilik özelliklerine ve sosyal çevre ile ilgililik boyutuna değindikten sonra ergenlik döneminde kişilik ve kimlik yapısının gelişiminde önemli rol oynayan benlik kavramı ve saygısının gelişimi, kimlik gelişimi süreçlerine değinilmesi bizlere araştırmanın analizlerini anlamlandırmada ve kavramada değerli bir bilgi birikimi sağlayacaktır.

#### **2.4.1. Ergenlerde Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı**

Benlik kavramı; bir kişinin kendine güvenle, tutarlı ve istikrarlı olarak görüş ve inançlara sahip olma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Ergenlik döneminde çevresel ve içsel faktörlerin aynı zamandaki etkisi ile beraber, birey kendi inanç ve görüşlerini oluşturmaya başlamaktadır (Kroger, 2006). Bununla birlikte, bu inanç ve görüşlerin çevre tarafından bilinmesi ve tanınması süreci de benlik oluşumu döneminde yer almaktadır (Kroger, 2006). Farklı görüş ve inançların karşılaştırılması ve buna dair olan karar ve yorumlama mekanizmalarının çalıştırılması da yine ergenlik döneminde öz-benlik oluşumunu tamamlayan katalizör faktörü gören aşamalar olarak literatürde belirtilmektedir (Kroger, 2006). Ergen, kendi davranışları ve başkalarının algıları üzerindeki bağlamsal etkileri tanıdığına kendisini tanımlamaları istendiğinde özelliklerini niteliklendirmeye başlarken "benlik kavramı" ortaya çıkar (Kroger, 2006). Farklılaşma ile birey kendini tanıır, tanımlar ve tanıtır; bu da benliğin ortaya konmasını ve görünür hale gelmesini sağlamaktadır. Kendilik algısı içinde tutarsız içerik tanınması yine ergenlik

döneminde ortaya çıkan ve benlik gelişiminin tamamlanmasına yardımcı olan bir faktördür (Kroger, 2006). Bu tutarsızlıkların çözümlenmesi ve istikrara ulaştırılması ile birlikte birey kendini ve benliğini tam anlamı ile oluşturmuş ve geliştirmiş olmaktadır (Kroger, 2006).

Ergenlik döneminde yer alan psikolojik süreçlere bakıldığında, bu sürecin son önemli yönünün ise benlik saygısı olduğu görülmektedir (Harter, 1990). Benlik saygısı; kişinin benlik kavramı, kimliğiyle ilgili düşünceleri ve hisleri tanımlaması ve dile getirmesi olarak görülmektedir (Harter, 1990). Evrimsel ve psikodinamik açıdan bakıldığında, her bireyin benliğini ortaya koyması ve buna dair olan saygıyı yükseltmesi ve istikrarlı bir şekilde bunun devam ettirmesi onu psikolojik anlamda hayatta tutan ve savaştığını sağlayan yegane unsurlardan biridir (Harter, 1990). Toplumsal bazda bakıldığında, ergenlik döneminde benlik saygısının tam anlamı ile oluşturulmadığı ya da düşüş gösterdiği söylenmektedir.

Diğer yandan sanılanın aksine, ergenlik dönemi boyunca benlik saygısında önemli bir düşüş hiçbir ampirik çalışma tarafından kanıtlanmamıştır (Harter, 1999). Hatta yapılan araştırmalara göre benlik saygısı ergenlik boyunca son derece sabit kalan bir psikolojik süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Harter, 1999). Yine geçmiş araştırma bulgu ve çıkarımlarına bakıldığında, sosyal çevre ve ortamın benlik saygısı oluşumunda son derece önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Arkadaşlık, dostluk ve romantik ilişki kurmanın benlik saygısını yükselten ve güçlendiren duygusal-sosyal faktörler olduğu literatür tarafından belirtilmektedir (Harter, 1999); fakat ergenlik döneminde bireylerin arkadaşlarının onayını almayı başaramadıklarında ya da ortak faaliyetleri ve ortak çıkarları paylaşacakları birini bulamadıklarında benlik saygısı düştüğü gözlemlenmiştir (Harter, 1999). Öte yandan romantik yeterlilik eksikliği, örneğin; karşı cins ya da eşcinsellerin (cinsel yönelime bağlı olarak) sevgi kazanma ya da sürdürmemeye başarısızlığı, ergen erkeklerde benlik saygısı düşüklüğünün başlıca katkısıdır. Hem erkekler hem de kadınlar romantik bir ilişkiyi bitirdikten sonra benlik saygısı düşük olduğu için bu durumun neden olduğu diğer semptomlara eğilimli olurlar (Harter, 1999). Depresyon ve umutsuzluk çeşitli belirtilerden yalnızca ikisidir ve kadınların depresyon yaşama olasılıklarının erkeklere göre iki kat, erkeklerin ise kadınlardan üç ya da dört kat daha fazla intihar olasılığının olduğu görülmektedir (Harter, 1999).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar ergenlerin fiziksel, bilişsel, ahlaki, psikolojik, sosyal-duygusal gelişimlerine ve ruhsal gelişime ilişkin belirgin özelliklerini ortaya koymaktadır (Scales, 2010). Ergenlerin bu gelişim özelliklerini incelerken iki durumun son derece önemli olduğu açıkça literatürde belirtilmektedir; birincisi, ergenlik döneminde gelişim özellikleri birbirleri ile örtüşmekte ve birbiriyle ilişkilidir; ergenlik dönemindeki gelişimsel özelliklerin her biri başka bir karakteristiği etkilemektedir. İkincisi, gelişim özellikleri basitleştirilebilir veya genel özellikler olarak tanımlanabilir (Kellough ve Kellough, 2008). Irk, etnisite, toplumsal cinsiyet, kültür, aile, toplum, çevre ve benzeri birçok faktör gelişimi etkilemektedir. Bu durumların farkında olarak ergenlik dönemindeki kişilik gelişim özelliklerinin detaylı açıklamaları da araştırmanın devamındaki bölümde yer almaktadır.

#### **2.4.2. Ergenlikte Kimlik Gelişimi**

Kimlik gelişimi, adolesan yaşam döngüsünde son derece önemli bir aşama olarak görölmektedir. Kimlik arayışı ve kimlik oluşturma süreci, insan varlığının psikolojik yapısında ergenlik döneminde başlamaktadır (Steinberg, 2005). Bu yıllarda ergenler kim olduklarını keşfetmek için farklı davranışları ve görünüşleri 'denemeye' daha açıktırlar. Kendi kimliklerini bulmak ve kim olduklarını keşfetmek için sürekli bir girişim döngüsü vardır (Steinberg, 2005). Kimliğin geliştirilmesi ve korunmasının (ergenlik yıllarında) aile yaşamı, çevre ve sosyal statü gibi birçok faktöre bağlı olduğu açık ve sarih bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Steinberg, 2005).

Literatürde yeralan ampirik çalışmalar ergenlik sürecinin kimlik oluşumu olarak daha doğru tarif edilebilir bir halde olduğunu bizlere düşündürmektedir. Psikoloji literatürüne bakıldığında kimlik gelişimi/oluşumu sürecinin iki ana ayağı bulunmaktadır. Bunlar; kendine netlik ve benlik saygısıdır (Steinberg, 2005). Bu süreçte gelecekteki yaşamında ne olmak, kim olmak ve nasıl biri olmak istendiğine karar verilmesi kendine netlik kavramı içerisinde değerlendirilirken bireyin kendi özünü manevi anlamda nasıl hisler barındırdığını belirlemesi de benlik oluşumunu, buna duyulan saygı, yani benliğini koruma durumu ise de benlik saygısı olarak literatürde tanımlanmaktadır (Steinberg, 2005). Daha öncede belirtildiği üzere, çevre ve sosyal ortam kimlik gelişimi/oluşumu sürecini direkt etkileyen unsurların başında gelmektedir.

Bir ergenin sosyal ortamı ve çevresi onun kimlik gelişiminde ve oluşumunda büyük rol oynamaktadır. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda ergenlerin bulunduğu sosyo-ekonomik durum, sosyal ortamlarının genel eğitim seviyesi ve alışkanlıklarının ergenlerin kimlik gelişimi ve oluşumunda kalıcı anlamda etki ettiğini ortaya koymuşlardır (Steinberg ve Morris, 2001).

Çevrenin yapısı ve genel prensipleri odaklı olan bu dönüşüm süreci ise ergenlerin yetişkinlik dönemlerinde verdikleri kararların ve bu döneme dair olan algıların direkt olarak şekillenmesini sağlamaktadır (Steinberg ve Morris, 2001). Bu nedenle bireyin sosyalizasyon süreci dahilinde kendi kimliğini tanımladığı ve oluşturduğu, bununla birlikte kendi sosyal çevresinin norm ve değerlerini içselleştirdiği ortaya çıkmaktadır. Böylece toplumsal bazda düşünüldüğünde bireyler arasındaki anlayış, kültür ve düşünüş farkının ergenlik yıllarında oluştuğu ve bunun aslında bir kimliklerin çatışması durumu olduğu anlaşılmaktadır (Steinberg ve Morris, 2001).

Psikoloji literatürüne bakıldığında her ergenin bu dönemden geçtiği ve kimlik oluşumunu tecrübe ettiği açık ve sarıh bir gerçek olarak ortaya konmaktadır; fakat önemli olan durum ise aile ve çevrenin ergeni hangi konular ve durumlar dahilinde yönlendirdiği ve sosyalize ettiğidir (Steinberg ve Morris, 2001). Eğer ki, psikolojik anlamda çarpık ya da eksik bir dönüşüm süreci geçirildi ise yetişkinlik döneminde rastlanan psikolojik gerilim ya da problemlerin bu tecrübe edilen çarpık dönüşüm süreci ile ilgili olduğu varsayılmaktadır (Steinberg ve Morris, 2001).

Bu nedenle hem aileler hem de psikologlar açısından bakıldığında, ergenlerin maruz kaldığı ve içlerinde buldukları sosyal ortam ve çevre dinamiklerinin iyi değerlendirilip organize edilmesi, ergenlerin gençlik ve yetişkinlik dönemlerindeki sosyalsal ve duygusal beceri ve başarılarında son derece büyük rol oynamaktadır (Steinberg ve Morris, 2001).

Bu bilgilerin devamında ise araştırmanın bu kısmında, Beş Faktör Kişilik Testi'nin öne sürdüğü kişilik özelliklerinin ergenlerde nasıl ve ne seviyede bulunduğu dair bulgular aktarılacaktır. Bunun temel nedeni bu araştırmanın odak noktasının sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin kişilik özellikleri üzerinden medyatör bir etki görüp görmediği olduğundan dolayı ergenlerin kişilik özelliklerinin Beş Faktör Kişilik Testi üzerinden nasıl değerlendirildiği bizlerin



araştırmanın analizlerini anlamamız ve kavramamız için önemli bir bilgi birikimi sağlayacağı öngörülmektedir.

Psikoloji literatürüne bakıldığında, "Beş Faktör Kişilik Özelliği" terimi ilk olarak Goldberg (1993) tarafından ortaya atılmış ve kişilik özellikleri çalışmaları ile ilişkilendirilmiştir. Bu terim dahilinde ele alınan kişilik özelliklerinin ise deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge kriterleri olarak belirlendiği gözlemlenmektedir (Hamby, Taylor, Snowden ve Peterson, 2016).

Bu kişilik özelliklerinin ergenlerdeki örüntülerine bakıldığında, erkek ergenlerin kızlara göre daha yüksek bir seviyede dışadönüklük kişilik özelliğine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Araştırmacıların belirttiklerine göre ergenlik dönemindeki fiziksel gelişmelerden dolayı erkek ergenlerde desteklenen ve yücelen benlik saygısı ve öz güven seviyesi onların sosyal bağlamda daha çok onay ve kabul aldıklarını ve bu nedenle de daha dışadönük bir yapıya sahip olmaya eğilimli olduklarını bizlere göstermektedir (Mann, Briley, Tucker-Drob ve Harden, 2015). Buna ek olarak, ergenlerde genel olarak duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin düşük seviyede gözlemlendiği; fakat deneyime açıklık kişilik özelliğinin genel ergen popülasyonunda yüksek düzeylerde gözlemlendiği saptanmıştır (Mann, Briley, Tucker-Drob ve Harden, 2015). Araştırmacıların yorumlarına göre ergenlik döneminde egosantrik bir kişilik yapılanması sonucunda bireylerin uyumlu olmaktan kaçınma ve bu duruma direnme gösterebilecekleri söz konusu olmaktadır. Sorumluluk durumlarında ise aile bağlanması güvenli bir şekilde olmayan ve egosantrik yapılanmadan ötürü kendi sorumluluklarını farkına varamayan ergenlerin, bu kişilik özelliğini erken yetişkinlik evresinde içselleştirdiği görülmektedir (Wang, Ho, Chan ve Tse, 2015). Son olarak, ergenlerde deneyime açıklık düzeyi genel popülasyona bakıldığında yüksek düzeyde gözlemlenmektedir. Bunun temel nedeni ise ergenlik döneminde bireyin kendini ve çevresini keşfetme amacı gütmesi ve bu keşfediş davranışından haz alması sonucunda her yeni deneyime açık olma ve yeni tecrübelerle yönelik olarak esnek ve pozitif bir tutum geliştirme eğiliminde bulunması söz konusudur (Wang, Ho, Chan ve Tse, 2015).

Buna ek olarak Van Den Akker, Prinzie ve Overbeek'in (2016) incelemelerine göre ahlaki ve entelektüel gelişimi yüksek seviyede olan ergenlerin, sorumluluk ve duygusal denge kişilik özelliklerindeki puanları ahlaki ve entelektüel gelişimleri orta ve düşük seviyede olan ergenlere göre daha yüksek görülmüştür. Buradan yola

ıkarak, kişilik yapılanmasında ergenlerin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim süreçlerinin bir etkisinin bulunduğunu söylemek doğru olabilir. Ayrıca Egan, Daly, Delaney, Boyce ve Wood'un (2017) belirttiğine göre de yaş ile söz konusu olan bu beş kişilik özelliklerinin içselleştirilmesi arasında pozitif korelasyonel bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacıların yorumlarına göre ergenlerin yaşam tecrübeleri çoğaldıkça ve bilişsel aktivitelerindeki artış sağlandıkça ergenlerin daha dışadönük ve dışavurumcu, uyumlu, sorumlu, duygusal dengeyi sağlayabilen ve deneyime açık olan bireyler olarak karşımıza çıktıkları görülmektedir.

Genel olarak özetlemek gerekir ise Beş Faktör Kişilik Özelliği ergenlerin kişilik gelişim süreçlerini açıklayabilen bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu olan bu beş kişilik özelliğinin ergenlerin ahlaki, entelektüel ve bilişsel aktiviteleri ile var olan ilişkileri, yaş ile olan ilişkisi ve cinsiyet faktörü üzerinden karşılaştırılması literatür bulguları dahilinde okuyuculara sunulmuştur. Bu araştırmanın tartışma kısmında ise bu bulguların araştırma sonuçları ile ne derece ilişkisi olduğu ve hangi açılardan bulunan sonuçları destekler/reddeder nitelikte oldukları okuyuculara aktarılacaktır.

### **BÖLÜM 3**

## **AMAÇ VE HİPOTEZLER**

Bu araştırmanın temel amacı, 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasındaki karşılıklı ilişkileri ampirik bir yöntem kullanarak incelemek ve analiz etmektir. Özellikle, bu karşılıklı ilişkilerin incelenmesi sürecinde değişkenler arası yordayıcı ve medyatör bir etkinin bulunup bulunmadığı bu araştırmanın üzerine yoğunlaştığı husus olarak belirlenmiştir. Araştırma konusu ve amacının ortaya çıkmasında ise bugüne kadar ülkemizde yapılan kişilik özelliklerinin okula bağlanma ve sınav kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ölçümleyen ampirik çalışmaların kısıtlılığı, azlığı ve konu bağlanımında her zaman için karşılaştırmacı bir inceleme yönteminin seçilmesi ve hem yordayıcı hem de medyatör etkiye bakılmaması etkili olmuştur. Bu durum da bu araştırmanın kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin tahmin edilebilirlik düzeyini ölçümlemek ve bu konu bağlamında farklı bir metodolojiden üretilen yeni bulguları literatüre katmak amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir;

1-) 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma seviyeleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır.

- A. Dışa dönüklük, sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır.
- B. Nevrotiklik (duygusal dengesizlik), sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır.
- C. Uyumluluk, sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır.

- D. Deneyime açıklık, sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır.
- E. Sorumluluk, sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır.

2-) Kişilik özellikleri, sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan işlemsel hipotezler şu şekildedir;

- A. Dışa dönüklük, sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir.
- B. Duygusal dengesizlik (nevrotiklik), sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir.
- C. Uyumluluk, sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir.
- D. Deneyime açıklık, sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir.
- E. Sorumluluk, sınav kaygısı ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide aracı (medyatör) görevi üstlenmektedir.

3-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4-) Katılımcıların yaşları ile Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanların arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda katılımcıların gelir durumları anlamlı bir fark yaratmaktadır.

6-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda katılımcıların öğretmenleri ile ilişkileri anlamlı bir fark yaratmaktadır.

7-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda katılımcıların en yakın arkadaş sayıları anlamlı bir fark yaratmaktadır.

8-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda katılımcıların kiminle yaşadıkları anlamlı bir fark yaratmaktadır.

9-) Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nden alınan puanlarda katılımcıların okul başarı durumları anlamlı bir fark yaratmaktadır.

## **BÖLÜM 4**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın süresi ve modeli örnekleme ilişkin özellikler, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

#### **4.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın verileri Şubat-Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmış olup ve 13-18 yaş aralığındaki ergenlerin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri arasındaki ilişki üzerinde kişilik özelliklerinin olası aracı (medyatör) etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmaya 285 ergen katılımcının dahil olduğu saptanmıştır. Katılımcılar Mersin İlinde bulunan özel okullar ve temel liselerden rastgele olarak seçilmiştir. Bu katılımcıların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, 137'sinin erkek (%48.1) ve 148'inin de kız (%51.9) olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılanların genel yaş ortalaması  $M=15.62$  ( $SS=1.29$ ) olarak saptanırken, erkeklerin yaş ortalaması  $M=16.25$  ( $SS=0.89$ ), kızların yaş ortalamasının ise  $M=14.23$  ( $SS=0.76$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, katılımcıların psikiyatrik hastalığının bulunması, ilaç kullanımı ve patolojik geçmişleri de araştırmanın dışlama kriterleri olarak belirlenmiştir.

#### **4.2. Verileri Toplama Araçları**

Sınav kaygısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki üzerinde kişilik özelliklerinin olası aracı (medyatör) etkisinin incelenmesi amacı güden bu çalışma kapsamında temel olarak üç farklı ölçeğin kullanılması öngörülmüştür. Bunlar sırası ile Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Testidir.

#### **4.2.1. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği**

Bu ölçekleri detaylı bir şekilde açıklamak gerekir ise Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE-) Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, özgün adı “School Attachment Scale” (SAS) olan ölçek öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde her bir boyutunda beş maddenin yer aldığı toplam 15 maddelik, 5’li likert (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) tipi bir ölçektir ve ölçekten alınan yüksek puanların okula bağlanmanın yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Ek olarak, bu ölçeği Firdevs Savi, 2011 yılında Türkçe diline çevirmiş, gerçeklik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonundaki geçerlilik oranı 0.84 olarak bulunur iken Türkçe diline çevrilmiş halinde ise bu oran 0.85 olarak saptanmıştır (Savi, 2011). Bu çalışmanın verilerine göre ise Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği’nin geçerlilik oranı 0.92 olarak saptanmıştır.

#### **4.2.2. Beş Faktör Kişilik Testi**

Beş Faktör Kişilik Testi ise Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. BFKÖ, öz bildirim tarzı, 5’li Likert tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum), 42 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek; dışa dönüklük, duygusal dengesizlik (nevrotiklik), uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik puanı .093 olarak saptanmış ve içsel tutarlılık seviyesi ise 0.87 olarak bulunmuştur. Bu da uygulama yürütümü için ölçeğin son derece yüksek bir güvenilirlik ve tutarlılık seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Ek olarak, bu ölçeği Oya Sömer, Mediha Korkmaz ve Arkım Tatar, 2000 yılında Türkçe diline çevirmiş, gerçeklik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonundaki geçerlilik oranı 0.87 olarak bulunur iken Türkçe diline çevrilmiş halinde ise bu oran 0.85 olarak saptanmıştır (Sömer, Korkmaz ve Tatar, 2000). Bu çalışmanın verilerine göre ise Beş Faktör Kişilik Testi’nin geçerlilik oranı 0.76 olarak saptanmıştır.

### 4.2.3. Sınav Kaygısı Ölçeği

Son olarak, Sınav Kaygısı Ölçeği ise 50 maddeden oluşmakta ve ikili cevaplama (1-Evet, 2- Hayır) sistemine dayanmaktadır ve Türkiye’de 1990 yılında Orhan Öner tarafından geliştirilmiştir. Ölçek hakkında bugüne kadar yapılan çalışmalarda, 13 – 32 yaş arasındaki bireylere uygun olduğu, ayrıca bu ölçeğin içsel tutarlılık seviyesinin 0.87 saptanarak son derece yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Öner, 1990). Bu çalışmanın verilerine göre ise Sınav Kaygısı Ölçeği’nin geçerlilik oranı 0.87 olarak saptanmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formundaki değişkenler, cinsiyet, yaş, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş sıralaması, öğretmenler ile ilişki seviyesi, kiminle ikamet edildiği, okul başarı durumu ve bunun değerlendirilmesi özellikleri olarak belirlenmiştir. Buna göre kişisel bilgi formunda toplamda 13 adet soru bulunmaktadır.

### 4.3. İşlem

Bu araştırmanın uygulanma aşamasında ise öncelikle ilgili okul yetkilileri ve öğrenci velileri araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonrasında ise okul ve velilerden alınan özel izinle birlikte ergenlere dersleri öncesinde uygulanan ölçekler ve formlar dağıtılmıştır. Uygulanan ölçekler, formlar ve kalem gibi teknik aletler araştırmacı tarafından tedarik edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcılara uygulanan ölçek ve formları tamamlamaları için 40 dakikalık bir süre verilmiş, uygulanan ölçekler ve formları tamamlama sürecinde iken katılımcılar hiçbir şekilde araştırmacılar tarafından müdahaleye maruz bırakılmamıştır. Ayrıca, ailenin gelir durumu ve eğitim durumu gibi kişisel ve özel bilgi içeren hususlar hiçbir şekilde bu tez çalışması ile birlikte paylaşılmayarak, etik ve ahlaki değerlere sadık kalınmıştır.

Birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılan ilişkiisel tarama modeli, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki ayrı yöntemi içermektedir. Bu çalışmada kullanılan karşılaştırma türü ise en az iki değişkeni içeren, bağımsız değişken üzerinden grupların oluşturulduğu ve bu grupların arasında bir farklılaşma olup olmadığının değerlendirildiği bir yöntemdir (Karasar, 2005).



#### **4.4. Veri Analizi**

Katılımcılardan toplanan veriler SPSS (21. versyon) programına girilmiş, bu verilerin analiz edilmesinde Pearson Korelasyon analizi, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

## **BÖLÜM 5**

### **BULGULAR**

#### **5.1. Ergenlerde Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin Analizi**

Bu güncel araştırmada, 13-18 yaş arasındaki ergenlerin kişilik özellikleri, sınav kaygısı seviyeleri ve okula bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırma hipotezlerinin analiz edilmesi için ise belli başlı istatistiksel ölçümler yürütülmüştür. Öncelikle, katılımcıların kişilik özellikleri sınav kaygısı seviyeleri ve okula bağlanma stilleri arasındaki karşılıklı ilişkilerin niteliklerini değerlendirmek amacı ile bu söz konusu olan değişkenlere “Pearson Korelasyon Analizi” uygulanmıştır. Bunun akabinde ise bu değişkenler arasındaki olası ilişkilerin anlamlılık ve güçlülük boyutları göz önüne alınıp değişkenlerin kendi arasında aracı bir etkiye sahip olabilecekleri düşünülmüş ve değişkenlere medyatör etki analizleri yani “Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi” uygulanmıştır.

##### **5.1.1. Ergenlerde Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışmada ilk olarak kişilik özellikleri, sınav kaygısı seviyesi ve okula bağlanma stilleri arasındaki karşılıklı ilişkilere odaklanılmıştır. Bunun üzerine de söz konusu olan değişkenlere “Pearson Korelasyon Testi” uygulanmış ve ilişkilerin boyutların ve yönlerinin incelenmesi sağlanmıştır.

Tablo 1’de belirtildiği üzere, Pearson Korelasyon Testi’nin verdiği sonuçlara göre sınav kaygısı düzeyleri ile okula bağlanma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $r=.088$ ,  $p=.140$ ). Buna ek olarak, 13-18 yaş aralığındaki ergenlerde okula bağlanma düzeyleri, sınav kaygısı ve kişilik özellikleri arasında yapılan

Pearson Korelasyon Testi analizi için kişilik özellikleri tek tek ele alınmış ve incelenen korelatif ilişkiler bu bağlamda ortaya konulmuştur. Tablo 1’de belirtildiği üzere okula bağlanma düzeyi ile duygusal denge ( $r=.145^*$ ,  $p=.000$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin duygusal denge seviyeleri ve okula bağlanma düzeylerinin aynı anda artış ya da azalış gösterdiği gözlemlenmektedir. Sınav kaygısı ve kişilik özellikleri arasındaki karşılıklı ilişkiye bakıldığında ise sınav kaygısı düzeyleri ile dışadönüklük ( $r=-.325^{**}$ ,  $p=000$ ) ve uyumluluk ( $r=-.247^{**}$ ,  $p=000$ ) arasında negatif yönde bir anlamlı ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu da 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerde sınav kaygısı düzeyi arttıkça, dışadönüklük ve uyumluluk düzeylerinin azaldığını ya da bu durumun tersi bir şekilde de gözlemlenebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, kişilik özelliklerinin kendi aralarındaki korelatif ilişkilere bakıldığında ise uyumluluk ve duygusal denge arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.197$ ,  $p=.001$ ). Bu sonuç bizlere bireylerdeki uyumluluk özelliğinin arttıkça duygusal dengenin aynı artış gösterdiğini belirtmektedir. Devamında, sorumluluk kişilik özelliği ile duygusal denge arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.477$ ,  $p=000$ ). Bu sonuçta bizlere, bireylerdeki sorumluluk özelliğinin artış gösterdikçe, duygusal dengenin de aynı şekilde artış gösterdiğini belirtmektedir. Ek olarak, dışa dönüklük ve duygusal denge arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=.189$ ,  $p=001$ ). Bu sonuçtan yola çıkarak, bireylerdeki dışa dönüklük seviyesinin artış göstermesi ile duygusal dengenin de artış gösterdiği söylenebilmektedir. Yine ek olarak, bireylerde sorumluluk kişilik özelliği ile uyumluluk kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.366$ ,  $p=001$ ). Bu da bizlere, bu iki kişilik özelliğinin aynı anda artış ve azalış gösterdiğini belirtmektedir.

Bununla birlikte, dışa dönüklük ve uyumluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.459$ ,  $p=.000$ ). Böylelikle bireylerin dışadönüklük seviyelerinin arttıkça uyumluluk düzeylerinin de aynı şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Son olarak ise bireylerdeki dışa dönüklük seviyeleri ile sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r=.382$ ,  $p=.000$ ). Bu sonuçta, dışadönüklük seviyelerinde artış olan bireylerin sorumluluk kişilik özelliklerinin de aynı şekilde artacağını bizlere göstermektedir.

**Tablo 1. Pearson Korelasyonuna Göre Kişilik Özellikleri, Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Arasındaki Karşılıklı İlişkinin Analizi**

	Duygusal Dengesizlik	Uyumluluk	Sorumluluk	Dışa Dönüklük	Okula Bağlanma	Sınav Kaygısı
Duygusal Dengesizlik						
Uyumluluk	.197**					
Sorumluluk	.477**	.366**				
Dışa Dönüklük	.189**	.459**	.382**			
Okula Bağlanma	.145*	.096	.041	.005*		
Sınav Kaygısı	.010	-.247**	-.080	-.325**	.088	

Not: \*\* $p < .01$ . N=285.

### 5.1.2. Medyatör Etki Analizi

Bu araştırmanın analiz sürecinde Pearson Korelasyon incelemesi sonucunda belli başlı değişkenler arasında anlamlı karşılıklı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu noktada söz konusu olan karşılıklı ilişkilerine bakılan değişkenler arasındaki bağlamın niteliğinin ve kuvvetinin aracı bir değişken üzerinden etki görüp görmediği, etki gördüyse eğer bu etkinin hangi seviyede olduğunu analiz edebilmek için medyatör (aracı) etki analizinin yürütülmesi amaçlanmıştır. “Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi” aralarında anlamlı karşılıklı ilişkiler bulunan değişkenlere uygulanmıştır.

Medyatör(aracı) etkinliğinin belirlenen değişkenler arasında incelenmesi sürecinde, Baron ve Kenny'nin (1986) oluşturduğu dört önemli koşula sahip olan medyatör etki analizi yöntemi belirlenmiştir. Bu yöntemin belirttiğine göre analizin ilk kısmında değişkenler arasından seçilen yordayıcı değişken ile bağımlı değişkenler arasından seçilen yordanan değişken arasından anlamlı bir yordayıcı etkinin olması beklenmektedir.

Bu analiz yönteminin ikinci adımında ise yordayıcı değişken olarak belirlenen faktör ile bağımsız değişkenler arasından seçilen medyatör(aracı) değişken arasında anlamlı ve yordayıcı etkinin olduğu öngörülmektedir. Bu adımın akabinde ise yordayıcı ve medyatör değişkenlerin yordanan değişken üzerinde olan etkilerinin de anlamlı olması beklenmektedir.

Sonuç olarak, medyatör faktörün etkisini analiz etmek için sınav kaygısını bağımlı değişken (yordanan), okula bağlanmanın bağımsız (yordayan) ve kişilik özelliklerinin de medyatör (aracı) olarak belirlendiği bir model oluşturulmuştur. Bu modelden duygusal denge, dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık ve uyumluluk kişilik özellikleri için ayrı ayrı olacak şekilde 5 adet oluşturulmuştur.

### **5.1.2.1. Sınav Kaygısı ile Okula Bağlanma Düzeyleri İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracı Etkisi**

Araştırmanın bu kısmında, 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracı etkisine bakmak için doğrusal hiyerarşik regresyon analizi, Baron ve Kenny'nin (1986) geliştirdiği model üzerinden incelenmektedir. Modelin belirttiği üzere, medyatör etkiye bakılması için öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir yordayıcı etkinin var olması gerekmektedir. Bu da araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenen okula bağlanma ve bağımlı değişkeni olarak seçilen sınav kaygısı arasında anlamlı bir yordayıcı etkinin varlığının olması gerektiğini ve medyatör etkilere ancak bu iki değişken arası anlamlı yordama durumu dahilinde bakılabileceğini bizlere söylemektedir.

Yapılan analizlere göre, okula bağlanma ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir yordayıcı etki bulunmamaktadır ( $F_{(1,280)}=2.188, p=.140$ ). Bu iki değişken arasında anlamlı bir yordama etkisinin bulunmaması sebebiyle kişilik özelliklerinin medyatör(aracı) etkisine bakılmamaktadır.

## **5.2. Sosyodemografik Değişkenler ile İlgili Betimsel Analizler**

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizlere katkı sağlaması ve ikincil hedefler doğrultusunda katılımcıların sosyodemografik değişkenlerinin sınav kaygısı, okula bağlanma ve kişilik özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu adımda katılımcılara dağıtılan bilgi formunda kişilik özellikleri, sınav kaygısı ve okula bağlanma durumlarını etkileyebilecek olan soru değişkenleri ele alınmış ve analiz sürecine katılmıştır. Ayrıca, sosyodemografik değişkenlerin söz konusu olan durumlara etkisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi yürütülmüştür.

Ek olarak, SKÖ, ÇEOBÖ ve BFKT'den alınan puanlar ile cinsiyet faktörü üzerinden yapılan etki analizinde bağımsız t-testi, anne-baba gelir durumu ve eğitim

seviyesi, katılımcı yaşı, kardeş sayısı, öğretmeni ile ilişkisi ve başarı seviyesi gibi durumları da tek yönlü varyans analizi ile ölçümlenmiştir.

Son olarak, araştırmanın bu adımında ölçek puanları ele alındığında sadece istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren sosyodemografik verilerin bulguları raporlanmıştır. Öte yandan istatistiksel olarak anlamlı olarak karşımıza çıkmayan ama önemli farklılaşmalara yol açabilecek değişkenler de göz önünde bulundurulmuştur.

### 5.2.1. Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, 13 – 18 yaş aralığında bulunan ergenlerin sınav kaygısı düzeyleri ile ilişkide olabileceği tahmin edilen belirli sosyodemografik özelliklerin incelenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların Sınav Kaygısı Ölçeği üzerinden aldıkları puanlar ile birlikte, bu alınan puanlar üzerinde herhangi bir etkisi olabilecek sosyodemografik özellikler bağımsız örneklemeler için t-test ve tek yönlü varyans analizi ölçümleme sistemleri kullanılarak incelenmiştir. Buna dair bulgular ise aşağıda belirtilen Tablo 2’te verilmiştir.

**Tablo 2. Sınav Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

		M	SD	N	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	68.18	7.80	134	-4.276	.000*
	Kadın	72.53	8.99	148		
		M	SD	N	<i>F</i>	$\eta^2$
Kardeş Sırası	İlk	71.59	9.22	147	2.610	196.900*
	İkinci	68.25	7.84	96		
	Üçüncü	71.61	8.84	31		
	Dördüncü	70.71	7.11	7		
	Beşinci	80.00	00.00	1		

Not: N= 285. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Sınav Kaygısı Ölçeği üzerinden elde edilen puanlara göre, Tablo 2’de verildiği üzere 13 – 18 yaş arası ergenlerde, cinsiyet faktörünün sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Buna göre, 13 – 18 yaş arası ergenlerde kadınların (M=72.53, SD=8.99) sınav kaygısı düzeylerinin, erkeklerden (M=68.18, SD=7.80) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=-4.276$ ,  $p=.00$ ]. Ayrıca, yine

Tablo 2’de verildiği üzere ergenlerin sahip oldukları kardeş sırasının da sınav kaygısı düzeylerinde gruplar arası anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Söz konusu gruplar arası farkları daha detaylı bir şekilde incelemek ve analiz etmek için Tablo 3’te Tukey HSD Post Hoc analizi uygulanmıştır. Bu analiz üzerinden elde edilen verilere göre kardeş sıralamasında ilk sırada olanların (M=24.03, SS=0.56), kardeş sıralamasında beşinci olanlardan (M=11.40, SS= 2.12) ve dördüncü sırada olanlardan (M=15.67, SS=2.01) anlamlı düzeyde fazla sınav kaygısına sahip oldukları görülmüştür [ $F(2,278)=7.647, p=.00$ ]. Ayrıca, kardeş sıralamasında ikinci sırada olanların (M= 21.00, SS= 0.21), kardeş sıralamasında beşinci olanlardan (M= 11.40, SS= 2.12) anlamlı seviyede daha yüksek bir sınav kaygısı seviyesine sahip oldukları saptanmıştır [ $F(2,278)= 5.596, p= .00$ ].

**Tablo 3. Tukey HSD ile Kardeş Sırası Değişkeninin Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması**

Karşılaştırmalar	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
İlk vs. beşinci	12.635*	2.986	1.42	28.56
İkinci vs. beşinci	9.608*	1.896	1.23	19.78
İlk vs. dördüncü	8.365*	1.569	-0.69	18.89

Not: N= 285. \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ .

### 5.2.2. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında, 13 – 18 yaş aralığında bulunan ergenlerin okula bağlanma düzeyleri ile ilişkide olabileceği öngörülen belirli sosyodemografik özelliklerin analizlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği üzerinden aldıkları puanlar ile birlikte bu alınan puanlar üzerinde herhangi bir etkisi olabilecek sosyodemografik özellikler bağımsız örneklem için t-test ve tek yönlü varyans analizi ölçümleme sistemleri kullanılarak incelenmiştir. Buna dair bulgular ise aşağıda belirtilen Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeğinden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

		M	SD	N	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	53.85	11.76	137	2.029	.000*
	Kadın	50.87	12.96	148		
		M	SD	N	<i>F</i>	$\eta^2$
Yaş	13	70.17	3.31	6	8.972	1222.189*
	14	54.68	11.89	48		
	15	58.73	12.42	33		
	16	49.63	11.57	43		
	17	47.67	12.18	80		
	18	52.31	12.46	75		
Gelir Durumu	0-1000	40.29	12.18	7	2.631	399.576*
	1001-2000	51.11	10.34	18		
	2001-3000	50.26	12.59	50		
	3001-4000	51.91	11.83	56		
	4000 ve üstü	53.80	11.62	154		
Öğretmen ile İlişki	Hepsiyle İyi	56.96	11.58	97	22.571	3043.737*
	Çoğu ile İyi	51.98	12.13	147		
	Bir Kısmı ile İyi	42.46	9.60	41		
Yakın Arkadaş Sayısı	Hiç Yok	50.67	17.01	9	5.486	813.662*
	1 – 3 Arası	47.84	11.96	82		
	4 – 6 Arası	53.90	12.04	112		
	7 – 9 Arası	52.31	12.01	82		

Not: N= 285. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Çocuk Ergen Bağlanma Ölçeği üzerinden elde edilen puanlara göre, Tablo 4’da verildiği üzere 13 – 18 yaş arası ergenlerde, cinsiyet faktörünün okula bağlanma üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Buna göre 13 – 18 yaş arası ergenlerde, erkeklerin (M=53.85, SD=11.76) okula bağlanma düzeylerinin kadınlardan (M=50.87, SD=12.96) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=2.029, p=.043$ ].

Aynı zamanda 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerde, ailenin gelir durumu faktörünün de okula bağlanma düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, gruplar arası anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür [ $F_{(5,275)} = 2.631, p=.035$ ]. Yine tek yönlü varyans analizini bizlere verdiği sonuçlara göre ergenlerin öğretmenleri ile ilişkilerinin okula bağlanma düzeyleri üzerinden karşılaştırılmasında grup arası puanlarda anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu gözlemlenmiştir [ $F_{(4,276)}$ ].



= 22.571,  $p=.00$ ]. Son olarak ise yakın arkadaş sayısı etkeninin, ergenlerin okula bağlanma düzeyleri üzerinden değerlendirildiğinde, gruplar arası anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır [ $F_{(4,276)}= 5.486, p=.001$ ]. Bulgular gruplar arası anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir, bu nedenle gruplar arasındaki farklılıklara daha detaylı bakmak için Tukey HSD Post Hoc analizi kullanılmıştır. Aşağıda belirtilen Tablo 5’da bu bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 5. Tukey HSD ile Sosyodemografik Değişkenlerin ÇEOBÖ Puanlarına Göre Karşılaştırılması**

Karşılaştırmalar	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
0-1000 vs. 4000 ve üstü	-13.51*	4.762	1.400	8.558
Hepsi ile iyi vs. Çoğu ile iyi	4.980*	1.519	-4.41	4.30
Hepsi ile iyi vs. Bir kısmı ile iyi	14.496*	2.163	9.400	19.592
1 – 3 arası vs. 4 – 6 arası	-6.060*	1.770	-10.634	-1.459
1 – 3 Arası vs. 7 – 9 arası	-6.926*	1.902	-11.842	-2.011

Not: N= 285. \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ .

Bu sonuçlara göre aile gelir durumu 0 – 1000 TL arası olan 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin ( $M=40.29, SS=12.16$ ), gelir durumu 4000 TL ve üstü olanlardan ( $M=53.80, SS=12.62$ ) anlamlı düzeyde daha az bir okula bağlanma seviyesine sahip oldukları görülmüştür [ $F_{(2,280)}=2.631, p=.035$ ]. Ek olarak, öğretmenlerinin hepsi ile iyi ilişkiye sahip olanlar ( $56.96, SS=11.58$ ), öğretmenlerinin çoğu ile iyi ilişkide olanlardan ( $M=51.98, SS=12.12$ ) ve öğretmenlerinin bir kısmı ile iyi ilişkide olanlardan ( $M=42.46, SS=9.58$ ) anlamlı düzeyde daha fazla bir okula bağlanma seviyesine sahip oldukları görülmüştür [ $F_{(2,282)}= 22.571, p= .000$ ]. Son olarak, yakın arkadaş sayısı 1 – 3 arası olanlar ( $M=47.84, SS=11.96$ ), 4 – 6 arası olanlardan ( $M=53.90, SS=12.03$ ) ve 7 – 9 arası olanlardan ( $M=54.77, SS=12.01$ ) anlamlı düzeyde daha az bir okula bağlanma seviyesine sahip oldukları saptanmıştır [ $F_{(3,281)}= 5.486, p= .001$ ].

### 5.2.3. Beş Faktör Kişilik Testi’nden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında, 13 – 18 yaş aralığında bulunan ergenlerin okula kişilik özellikleri ile ilişkide olabileceği öngörülen belirli sosyodemografik özelliklerin analizlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların Beş Faktör Kişilik Ölçeği üzerinden aldıkları puanlar ile birlikte bu alınan puanlar üzerinde herhangi bir etkisi

olabilecek sosyodemografik özellikler bağımsız örneklemeler için t-test ve tek yönlü varyans analizi ölçümleme sistemleri kullanılarak incelenmiştir. Buna dair bulgular ise aşağıda belirtilen Tablo 5.6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Beş Faktör Kişilik Ölçeği’nden Alınan Puanların Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

		M	SD	N	<i>t</i>	<i>P</i>
Cinsiyet	Erkek	139.40	14.34	134	2.392	.012**
	Kadın	134.84	17.27	146		
		M	SD	N	<i>F</i>	$\eta^2$
Kiminle Yaşıyorsunuz	Anne ve Baba	136.66	15.83	235	4.149	1036.487*
	Anne	142.86	15.08	35		
	Baba	130.67	11.64	6		
	Akrabalarım	116.75	25.06	4		

Not: N= 285. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Yukarıda verilen Tablo 6 üzerinden yapılan değerlendirmede, Beş Faktör Kişilik Ölçeği’nden elde edilen puanlara göre 13 – 18 yaş arası ergenlerde cinsiyet faktörünün kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu testin alt boyutları üzerinden yapılan bağımsız t-test uygulamasında ise cinsiyet faktörünün sadece duygusal denge alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna göre 13 – 18 yaş arası ergenlerde erkeklerin (M=29.54, SD=5.90) duygusal denge düzeylerinin kadınlardan (M=27.58, SD=7.07) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir [ $t(283)=2.529, p=.012$ ].

Aynı zamanda, 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerde bireyin kiminle birlikte yaşadığı faktörünün de kişilik özelliklerine gruplar arası anlamlı bir farklılaşmaya neden olacak şekilde etki ettiği görülmüştür [ $F(5,275)=4.149, p=.007$ ]. Bulgular gruplar arası anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Bu nedenle gruplar arasındaki farklılıklara daha detaylı bakmak için Tukey HSD Post Hoc analizi kullanılmıştır. Aşağıda belirtilen Tablo 7’de bu bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7. Tukey HSD ile Sosyodemografik Değişkenlerin Beş Faktör Kişilik Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması**

Karşılaştırmalar	Ortalama Farkı	Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
Anne vs. Akrabalarımla	26.107*	8.341	4.546	46.668

Not: N= 285. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Bu sonuçlara göre, annelerinin yanında yaşayan 13 – 18 yaş aralığındaki ergenlerin (M=142.86, SS=15.08), akrabalarının yanında yaşayanlara göre (M=116.75, SS=25.06) anlamlı düzeyde daha az bir duygusal denge kişilik özelliği seviyesine sahip oldukları görülmüştür [ $F_{(3,276)} = 4.149, p = .007$ ].

## **BÖLÜM 6**

### **TARTIŞMA**

Araştırmanın bu kısmında, istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen verilerin literatür bilgileri çerçevesinde değerlendirilmesi, tartışılması ve yorumlanması amaçlanmıştır. Öncelikle 13- 18 yaş aralığında ergenlerin kişilik özellikleri, sınav kaygıları ve okula bağlanma seviyeleri arasındaki karşılıklı ilişkinin yorumlanması sağlanacak daha sonrasında ise kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkide yarattığı medyatör etkisi literatür bulguları dahilinde incelenecektir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre sınav kaygısı düzeyleri ile okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ek olarak, yapılan demografik incelemeler sonucunda ergenlerin cinsiyetlerinin, aile gelir durumlarının, kiminle yaşadıklarının ve kardeş sıralarının sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeylerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında, sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki pozitif ilişki bulan pek az çalışma bulunmaktadır. Duchesne ve Larose (2007) yaptıkları incelemede, ergenlik dönemindeki bireylerin okula bağlanmaları ile test anksiyeteleri arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu belirtmişlerdir. Bugüne kadar yapılan çalışmaların dışında bir sonuç bulan araştırmacılar kaygı algısının bireylerin okula bağlanmalarını pozitif anlamda yönlendirebileceğinden bahsetmişlerdir. Daha detaylı bir şekilde açıklamak gerekir ise sınavlara yönelik yüksek seviyede kaygı beslenmesinin okulun iyi eğitim verdiği algısı oluşturabileceği ve bu algının da ergenlik dönemindeki bireylerin okula bağlanma düzeylerini pozitif anlamda etkileyebileceği söz konusu olmaktadır.

Buna ek olarak, literatür bulgularına bakıldığında geçmiş dönemde yapılan araştırmaların çoğunluğunun sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki negatif korelasyon ilişkisi olduğu görülmektedir (Aviezer, Sagi, Resnick ve Gini, 2002). Bu araştırmalarda genel olarak belirtilen açıklamalara göre ergenlik dönemindeki

bireylerin tecrübe ettikleri sınav kaygısının okula yönelik olan tutumlarını negatif yönde etkilediği, okuldan ve akademik yaşantıdan kaçma isteği gibi davranışları tetiklediği bu nedenle de sınav kaygısı ve okula bağlanma arasında negatif bir orantının ortaya çıktığı belirtilmektedir. Ayrıca, Moss ve St-Laurent'in (2001) yaptığı incelemelerde ergenlik dönemindeki bireylerde sınav kaygısı yüksek olan gençlerin düşük akademik performans göstermeleri sonucunda öz güven eksikliği, düşük benlik saygısı ve öz yeterlilik algısı nedenleri ile bağlanma problemleri yaşadıkları ve bu nedenle okula bağlanma süreçlerinde zorlanmalar ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu sonuçta bizlere okula bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin negatif yönde bir korelatif boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Bunun devamında ise Shochet, Dadds, Ham ve Montague'nin (2006) 780 ergen ile yaptığı çalışmada sınav kaygısı yüksek seviyede olan ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Dahası, bu ergenlerin aile ve sosyal ilişkilerinde de zorlanmalar yaşadıkları ve bu bağlamda işlevsellik kaybettikleri araştırma sonuçlarında belirtilmiştir. Yine sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkiyi irdeleyen geçmiş araştırmalara bakıldığında, Somers ve Gizzi'nin (2001) belirttiğine göre 1250 kişilik bir ergen popülasyonunda yapılan araştırmada, sınav kaygısı ve okula bağlanma arasında negatif yönde korelatif bir ilişkinin olduğunu okula bağlanma düzeyinin zorba davranışlar ve kötü alışkanlıklar edinme eğiliminde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın bir diğer sonuçlarına göre okula bağlanma düzeyinin gelecekteki akademik başarı seviyesini de yordadığı görülmüştür. Literatürde belirtilene göre stres yönetimi ve gerginlik durumları ile başa çıkamama durumlarında başarı oranlarında dramatik bir şekilde düşüş yaşandığı bilinmektedir. Bu bilgi üzerinden söz konusu olan araştırmalar değerlendirildiğinde ise stresini yönetmeyen ve sınav kaygısı besleyen ergenlerin hem güncel hem de gelecek anlamında bir başarılı olamama durumunun ortaya çıkması muhtemeldir. Bu durumun da okula bağlanma ve okula katılım gibi faktörleri negatif anlamda etkilediği de düşünülmektedir. Bunun üzerine yapılan bir araştırmaya bakıldığında ise 1350 kişilik bir ergen popülasyonunda yapılan çalışmaya göre ergenlerdeki sınav kaygısının okula katılım ve okula bağlanma düzeylerini negatif yönde etkilediği ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Bu sonuçta bizlere her ne kadar sınav kaygısı ve okula bağlanma düzeylerini belirleyen faktörlerin ne olduğu bilinmese de bu iki etkenin birbiri ile karşılıklı bir etkileşimde

olduğu ve birbirini yordayıcı bir etkiye sahip oldukları gözlemlenmektedir. Dahası, literatürde yapılan çoğu çalışma bu iki değişken arasında negatif yönde korelatif bir ilişkinin varlığında söz etmektedir.

Gözlemlendiği üzere, bu güncel araştırmanın sonuçları literatürde okula bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ölçümleyen çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzer olmadığı görülmüştür. Bunun nedenlerine değinilecek olur isek literatürdeki çoğu araştırmanın örneklem boyutunun bu güncel araştırmanın örneklem boyutundan çok daha fazla olduğu görülmektedir. Geçmiş araştırmalar ortalama 800- 1200 kişi arası bir örnekleme sahip iken bu araştırmaya katılan 285 kişidir. Bu durum araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin benzer çıkmamasını etkileyecek bir sebep olabilmektedir. Literatür ve güncel araştırma sonuçlarının benzer çıkmamasında ki bir diğer sebep ise seçilen örnekleme sosyo-ekonomik dağılım olabilmektedir. Bu araştırmada katılımcıların çok büyük bir yüzdesi yüksek sosyo-ekonomik statüye sahiplerdir. Araştırmanın örneklem seçiminde hem özel okullar hem de temel liseler kullanılması katılımcılar böyle bir sosyo-ekonomik statü farkının oluşmasına neden olmuştur; fakat sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelere ve çocuklarına bakıldığında okula bağlanma oranının sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan aile ve çocuklara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Dahası, bu araştırmanın örnekleminde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bireyler örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu da elde edilen sonuçlarda okula bağlanma oranının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilecektir; çünkü örneklem içerisinde sosyo-ekonomik düzeyin dengeli ve homojen dağılmaması araştırma sonuçlarının literatür ile benzer şekilde ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilmektedir. Gelecekte yapılacak olan okula bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmaların örneklem seçiminde büyük boyutta bir popülasyona sahip olmasında ve demografik değişkenlerdeki homojen dağılıma dikkat edilmesinde elde edilecek sonuçların geçmiş araştırma sonuçları ile benzer olabileceği öngörülmektedir.

Buna sonuçlara ek olarak, literatürde belirtilene göre kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkide aracı etkisine bakıldığında, tüm kişilik özelliklerinin; sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık, duygusal dengesizlik, dışadönüklük sınav kaygısını yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Hirschfield ve Gaspar'in (2011) belirttiğine göre sınav kaygısı seviyesi yüksek olan ergen bireylerde uyumluluk, sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliği seviyelerinin düşük seviyede gözlemlendiği ve bu kişilik özelliklerinin sınav

kaygısını yordadığı saptanmıştır. Bu da bizlere güncel çalışmanın sonuçları ile uyuşan ve tekrar eden bulguların var olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, 850 kişilik bir ergen popülasyonu ile yürütülen çalışmada sınav kaygısı seviyesi ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında pozitif yönde korelatif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Dahası, yine bu çalışmada dışadönüklük kişilik özelliğinin sınav kaygısı düzeyini yordadığı görülmüştür (Simon, 1997). Bu sonuçla birlikte geçmiş yapılan çalışmalar ile güncel araştırma sonuçlarının örtüştüğü ve tutarlı sonuçlar gözlemlendiği görülmektedir.

Bununla beraber Hagekull ve Bohlin'in (2003) araştırmasına göre ergenlik dönemindeki bireylerde duygusal denge ve sınav kaygısı değişkenleri arasında pozitif bir korelasyonun var olduğu görülmektedir. Ayrıca, duygusal denge kişilik özelliğinin sınav kaygısını yordadığı gözlemlenmiştir. Bu noktada yine geçmiş ve güncel sonuçların karşılaştırılmasında verilerin tekrar eden ve tutarlı bir seviyede olduğu gözlemlenmektedir.

Bunun devamında Aydın'ın (2008) belirttiğine göre ergenlik dönemindeki bireylerde uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri yüksek olmasının sınav kaygısı seviyesini yordadığı görülmüştür. Analizlerin sonucunda uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri yüksek seviyede olan ergenlerin, düşük seviyede sınav kaygılarına sahip olacakları öngörülmüştür. Bu sonuçlar güncel araştırma verileri ile karşılaştırıldığında tutarlı bulgulara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Bunun devamında Yüksel'in (2014) belirttiğine göre dışadönük kişilik özelliğine yüksek seviyede sahip olan ergenlerin, sınav kaygılarının düşük düzeyde yordandığı görülmüştür. Bu da bizlere yine literatürde güncel araştırmanın sonuçları ile tutarlı sonuçların var olduğunu göstermiştir.

Tüm bu bilgilerin ışığında bakıldığında, kişilik özellikleri (dışadönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık, sorumluluk ve duygusal dengesizlik) ile sınav kaygısı arasındaki anlamlı bir ilişkinin olduğu ve kişilik özelliklerinin sınav kaygısı etkenini yordadığı gözlemlenmektedir. Gelecek araştırmalarda, örneklem boyutunun ve örneklemin seçim aşamasında sapma oluşturabilecek demografik değişkenlerin kontrol edilmesi ve daha homojen bir dağılım sağlanması, sonuçların daha sarif ve yine literatür ile bağdaşır şekilde çıkmasını sağlayacaktır. Ayrıca, sosyoekonomik seviyenin okula bağlanmayı arttırdığı sonucu üzerinden değerlendirildiğinde bu durumun sınav kaygısını da düşürebildiği öngörülmektedir. Bu konu üzerine de yine

gelecek araştırmalar odaklanabilir. Buna da ek olarak, güncel çalışma sonuçlarında anne ile yaşamanın akademik başarı, okula bağlanma ve sınav kaygısını pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak saptandığı görülmüştür. Gelecek dönemlerdeki araştırmaların bireylerin kiminle yaşadığı ve ya aile ilişkileri üzerinden sınav kaygısı ve okula bağlanma çalışmaları yürütmelerinin literatür bazında son derece faydalı olacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13).
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. New York, NY, USA:: Pearson Education Limited.
- Arnett, J. J. (2015). Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. *The Oxford handbook of identity development*, 53-64.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *Tesol Quarterly*, 34(4), 777-786.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1975). *The middle school we need*. Washington, DC: Author.
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self perceived competence and representations of relationships. *International journal of behavioral development*, 26(5), 397-409.
- Aydın, H. (2008). Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi, (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.

- Benet-Martínez, V., John, O.P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analysis of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141–170.
- Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3/4), 296-312.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf> (Erişimtarihi: 09. 01. 2012).
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Brighton, K. L. (2007). *Coming of age: The education and development of young adolescents*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Brown, D., & Knowles, T. (2007). *What every middle school teacher should know* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 307-321.
- Burke, F. (2016). *How to End Exam Anxiety: The Ultimate Approach for Parents, Teachers, & Students*. BookBaby.
- Byrne, B. M. (1996). *Measures of self-concept for adolescents*. American Psychological Association.
- Caissy, G. A. (2002). *Early adolescents: Understanding the 10 to 15 year olds* (2nd ed.). Boston, MA: Da Capo Press.
- California State Department of Education. (1987). *Caught in the middle: Educational reform for young adolescents in California public schools*. Sacramento, CA: Author.

- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54, 241-257.
- Caskey, M. M., & Ruben, B. (2007). Under construction: The young adolescent brain. In S. B. Mertens, V. A. Anfara, Jr., & M. M. Caskey (Eds.), *The young adolescent and the middle school* (pp. 47-72). Charlotte, NC: Information Age.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European journal of Personality*, 17(3), 237-250.
- Comeau, N., Stewart, S. H., & Loba, P. (2001). The relations of trait anxiety, anxiety sensitivity, and sensation seeking to adolescents' motivations for alcohol, cigarette, and marijuana use. *Addictive behaviors*, 26(6), 803-825.
- Çakar, F. S., & Karataş, Z. (2017). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi ve Yaşam Doyumu. *EĞİTİM VE BİLİM*, 42(189).
- Çam, O., Khorshid, L., & Özsoy, S. A. (1998). Öğrencilerin çalışma davranışı, sınav kaygısı ve benlik saygısının başarı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 14(3), 243-55.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. In R. E. Dahl & L. P. Spear (Eds.), *Annals of The New York Academy of Sciences: Vol. 1021. Adolescent brain development: Period of vulnerabilities and opportunities* (pp. 1-22). New York, NY: The New York Academy of Sciences.
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent Parental Attachment and Academic Motivation and Performance in Early Adolescence1. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

- Egan, M., Daly, M., Delaney, L., Boyce, C. J., & Wood, A. M. (2017). Adolescent conscientiousness predicts lower lifetime unemployment. *Journal of Applied psychology, 102*(4), 700.
- Eichhorn, D. (1966). *The middle school*. New York, NY: Center for Applied Research in Education.
- Elkind, D. (1981). *Children and adolescents: Interpretative essay on Jean Piaget* (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company
- Flavell, J. H. (2011). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Whitefish, MT: Literary Licensing.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry & Human Development, 40*(1), 1-13.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 1035-1046.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 1035-1046.
- Furnham, A., & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 28-33.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Boyuneğicilik Düzeyleri Ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 153-164.
- George, P., & Alexander, W. (1993). *The exemplary middle school* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Reinhart, and Winston.

- Giedd, J. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 77-85.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Graf, S. C. (2017). Cross-cultural study of adolescent identity formation and autonomy within the context of parent-adolescent relationships.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality. *Attachment & human development*, 5(1), 2-18.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York, NY: Appleton & Company.
- Hamby, T., Taylor, W., Snowden, A. K., & Peterson, R. A. (2016). A meta-analysis of the reliability of free and for-pay Big Five scales. *The Journal of psychology*, 150(4), 422-430.
- Hanımoglu, A. G. E., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik Ve Anne Baba Tutumu Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Havighurst, R. J. (1968). The middle school child in contemporary society. *Theory into Practice*, 7, 120-122.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, And Aggression In School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(2), 231-246.

- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2012). *Monitoring the future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2011*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, The University of Michigan. Retrieved from <http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/mtf-overview2011.pdf>
- Jones, R. M., Vaterlaus, J. M., Jackson, M. A., & Morrill, T. B. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation. *Personal Relationships*, 21(1), 51-67.
- Kagan, J., & Coles, R. (Eds). (1972). *Twelve to sixteen: Early adolescence*. New York, NY: Norton.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Vol. 53, No. 3, p. 32).
- Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of clinical child psychology*, 24(1), 49-54.
- King, P. E., Barrett, J. L., Greenway, T. S., Schnitker, S. A., & Furrow, J. L. (2017). Mind the gap: evolutionary psychological perspectives on human thriving. *The Journal of Positive Psychology*, 1-10.
- Klimstra, T. (2013). Adolescent personality development and identity formation. *Child Development Perspectives*, 7(2), 80-84..
- Kohlberg, L. (1983). *The psychology of moral development*. New York, NY: Harper & Row.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health, 74*(7), 274-283.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health, 74*(7), 274-283.
- Lingley, A. (2013). *Seeing crucibles: Legitimizing spiritual development in the middle grades through critical historiography*. (Order No. 3587267, Portland State University). ProQuest Dissertations and Theses, 367. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1426638524?accountid=13265> (1426638524).
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools, 45*(2), 177-190.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review, 6*(1), 31-49.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review, 6*(1), 31-49.
- Malizia, N. (2017). The Psychological Trauma in Children and Adolescents: Scientific and Sociological Profiles. *Sociology, 7*, 11-25.
- Mann, F. D., Briley, D. A., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2015). A behavioral genetic analysis of callous-unemotional traits and Big Five personality in adolescence. *Journal of abnormal psychology, 124*(4), 982.
- Manning, M. L. (2002). *Developmentally appropriate middle level schools* (2nd ed.). Olney, MD: Association for Childhood Education International.

- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2012). *Teaching in the middle school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Marcia, J. (1980). Identity development. In J. Adleson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 561-565). New York, NY: Wiley.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60.
- Milgram, J. (1992). A portrait of diversity: The middle level student. In J. Irvin, (Ed.), *Transforming middle level education: Perspectives and possibilities* (pp. 16-27). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37(6), 863.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence*. Crown Publishing Group/Random House.
- Nagel, M. C. (2010). The middle years learner's brain. In D. Pendergast & N. Bahr (Eds.) *Teaching middle years: Rethinking curriculum, pedagogy, and assessment* (pp. 86-100). Crows Next, Australia: Allen & Unwin.
- National Association of Secondary School Principals. (1989). *Middle level educators' responsibilities for intellectual development*. Reston, VA: Author.
- National Middle School Association. (1982). *This we believe*. Columbus, OH: Author.
- National Middle School Association. (1995). *This we believe: Developmentally responsive middle level schools*. Columbus, OH: Author.
- National Middle School Association. (2003). *This we believe: Successful schools for young adolescents*. Westerville, OH: Author.
- National Middle School Association. (2010). *This we believe: Keys to educating young adolescents*. Westerville, OH: Author.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: Yöret Yayınları.



- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 151-173.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Piaget, J. (2000). Piaget's theory of cognitive development. *Childhood cognitive development: The essential readings*, 33-47.
- Raphael, L., & Burke, M. (2012). Academic, social, and emotional needs in a middle grades reform initiative. *Research in Middle Level Education Online*, 35(6), 1-13.
- Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., King, P. E., & Wagener, L. (2006). Spiritual development in childhood and adolescence: Moving to the scientific mainstream., *Handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roney, K. (2005). Young adolescent development. In V. A. Anfara, Jr., G. Andrews, & S. B. Mertens, (Eds.), *The encyclopedia of middle grades education* (pp. 397-401). Greenwich, CT: Information Age.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. *Developmental psychopathology*.
- Savi Çakar, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe Uyarlaması.
- Scales, P. C. (1991). A portrait of young adolescents in the 1990s: Implications for promoting healthy growth and development. Carrboro, NC: Center for Early Adolescence, School of Medicine, University of North Carolina at Chapel Hill.

- Scales, P. C. (2010). Characteristics of young adolescents. In *This we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 63-62). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 35*(2), 170-179.
- Simmons, R., & Blyth, D. (2008). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and the school context*. New York, NY: Aldine Transaction.
- Simon, B. (1997). *Self and group in modern society: ten theses on the individual self and the collective self*.
- Somers, C. L., & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behaviours: The influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Adolescent & Family Health*.
- Stein, A. H., & Bailey, M. M. (1973). The socialization of achievement orientation in females. *Psychological Bulletin, 80*(5), 345.
- Stevenson, C. (2002). *Teaching ten to fourteen year olds* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strahan, D., L'Esperance, M., & Van Hoose, J. (2009). *Promoting harmony: Young adolescent development and classroom practices*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 241-252.
- Syed, M., & Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of personality and social psychology, 104*(2), 371.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 15*(6), 107-113.

- Tanner, J. M. (1973). Growing up. *Scientific American*, 229(3), 35-43.
- Thornburg, H. (1983). Is early adolescence really a stage of development? *Theory into Practice*, 22, 79-84.
- Tikkanen, J. (2016). Concern or confidence? Adolescents' identity capital and future worry in different school contexts. *Journal of adolescence*, 46, 14-24.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 82-96.
- Van Den Akker, A. L., Prinzie, P., & Overbeek, G. (2016). Dimensions of personality pathology in adolescence: Longitudinal associations with Big Five personality dimensions across childhood and adolescence. *Journal of personality disorders*, 30(2), 211-231.
- Wang, C. W., Ho, R. T., Chan, C. L., & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive behaviors*, 42, 32-35.
- Wiles, J., Bondi, J., & Wiles, M. T. (2006). *The essential middle school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Yeşilyaprak, B. (1985). Üniversite gençlerinin psikolojik sorunları. *Eğitim Ve Bilim*, 10(57), 25-36.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal/2013*, 4, 39.
- Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi/An Examination of the Social Anxiety and Depressive Symptoms as the Predictors of School Attachment Among Early Adolescents. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31).

Yüksel, B. (2014). Kaygı Belirtilerini Açıklamada Bağlanma, Pozitif ve Negatif Duygu Düzenleme ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişkiyi Bütünleyici Model Arayışı.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Springer Science & Business Media.

## EKLER

### Ek A: Kişisel Bilgi Formu

Tarih:...../...../.....

1. Cinsiyet?  
a) Kadın                      b) Erkek
2. Yaşınız?  
a) 13      b)14                      c) 15                      d) 16                      e) 17                      d) 18
3. Ailenizin Gelir Durumu Nedir?  
a) 0-1000TL                      b) 1001TL- 2000TL      c) 2001TL-3000TL  
d) 3001 TL – 4000 TL                      e) 4000TL ve üstü
4. Annenizin Eğitim Durumu Nedir?  
a) İlkokul    b) Ortaokul    c) Lise    d) Lisans    e) Yüksek Lisans    f) Doktora
5. Babanızın Eğitim Durumu Nedir?  
a) İlkokul    b) Ortaokul    c) Lise    d) Lisans    e) Yüksek Lisans    f) Doktora
6. Kardeşiniz var mı?  
a) Evet    b) Hayır
7. Evet ise; kaç kardeşiniz var \_\_\_\_
8. Kardeşleriniz arasında kaçınıcı sıradasınız?  
a) İlk      b) İkinci      c) Üçüncü      d) Dördüncü      e) Beşinci
9. Öğretmenleriniz ile ilişkiniz nasıl:  
( ) Hepsiyle iyi  
( ) Çoğu ile iyi

- Bir kısmı ile iyi  
 Hiçbiriyle iyi değil
10. Kiminle yaşıyorsunuz?  
 Anne ve baba ile  Anne ile  Baba ile  Akrabaların yanında  Yurt  
 Diğer.....
11. Yakın arkadaş sayınız:  
1( ) Hiç yok  
2( ) 1-3 arası  
3( ) 4-6 arası  
4( ) 7-9 arası
12. Okul başarısı durumunuz?  
 Sınıf tekrarı yaptım (kaçıncı sınıf.....)  Doğrudan geçtim,  
 Teşekkürname,  Takdirname
13. Okul başarınızı nasıl değerlendirirsiniz? (Bir önceki dönemi düşünerek cevaplayınız.)  
 Çok başarılı  
 Başarılı  
 Orta  
 Başarısız  
 Çok başarısız

## Ek B: Sınav Kaygısı Ölçeği

Aşağıda belirtilen form, sizin sınav kaygısına ne kadar sahip olup olmadığınızı değerlendirmeye yönelik açıklamalar içermektedir. Her madde DOĞRU ve YANLIŞ olarak iki tip puanlama biçimine sahiptir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin için DOĞRU ya da YANLIŞ olduğunu, sorunun yanına DOĞRU ise (D), YANLIŞ ise (Y) olarak belirtiniz.

1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim.
2. Bir sınavda başarılı olmak, diğer sınavlarda kendime güvenimin artmasına sebep olmaz.
3. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) “başaracağım” konusunda bana güveniyorlar.
4. Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum.
5. Önemli bir sınavdan önce veya sonra canım bir şey yemek istemiyor.
6. Öğretmenimin sık sık küçük yazılı veya sözlü yoklamalar yaptığı derslerden nefret ederim.
7. Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.
8. Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyona gelirler.
9. Önemli bir sınavdan önce veya sınav sırasında bazı arkadaşlarımın çalışırken daha az zorlandıklarını ve benden daha akıllı olduklarını düşünürüm.
10. Eğer sınavlar olmasaydı dersleri daha iyi öğreneceğimden emindim.
11. Ne kadar başarılı olacağım konusunda endişeler, sınava hazırlığımı ve sınav başarıımı etkiler.
12. Önemli bir sınava girecek olmam uykularımı bozar.

13. Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım.
14. Her zaman düşünmesem de, başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişelenirim.
15. Geleceğimin sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor.
16. Kendimi bir toplayabilirsem, birçok kişiden daha iyi notlar alacağımı biliyorum.
17. Başarısız olursam, insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.
18. Hiçbir zaman sınavlara tam olarak hazırladığım duygusunu yaşamam.
19. Bir sınavdan önce zihnim adeta durur kalır.
20. Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır.
21. Bir sınav sırasında dışarıdan gelen gürültüler, çevremdekilerin çıkardıkları sesler, ışık, oda sıcaklığı vb. beni rahatsız eder.
22. Sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.
23. Sınavların gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçülü olmasına hayret ederim.
24. Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.
25. Düşük not aldığımda hiç kimseye notumu söylemem.
26. Bir sınavdan önce çoğunlukla içimden bağırarak gelir.
27. Önemli sınavlardan önce midem bulanır.
28. Önemli bir sınava çalışırken, çok kere olumsuz düşüncelerle peşin yenilgi yaşarım.
29. Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.



30. İşe başlarken bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim.
31. Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.
32. Eğer zayıf not alırsam, anne ve babamın müthiş hayal kırıklığına uğrayacağımı düşünürüm.
33. Sınavlarla ilgili endişelerim çoğunlukla sınava tam olarak hazırlanmamı engeller.
34. Sınav sırasında, bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ederim.
35. Bir sınavdan sonar çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.
36. Sınav sırasında duygularım, dikkatimin dağılmasına neden olur.
37. Bir sınava ne kadar çok çalışırsam, o kadar çok karıştırırım.
38. Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir.
39. Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerinde kaslar kasılır.
40. Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.
41. Başarısız olursam arkadaşlarımda gözünde değerimin düşeceğini biliyorum.
42. Önemli problemlerden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir.
43. Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik yaşarım.
44. Sınavı değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bunu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim.
45. Sınıf geçmek için sınava girmektense ödev hazırlamayı tercih ederim.

46. Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımla kaç aldığımı bilmek isterim.
47. Zayıf not aldığım zaman, tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.
49. Sınavdaki sonuçlar hayattaki başarımla ve geleceğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünüyorum.
50. Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanıyorum.

## Ek C: Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

Aşağıda belirtilen form, sizin okula bağlanma biçiminizi değerlendirmeye yönelik açıklamalar içermektedir. Her maddenin karşısındaki dört cevabı dikkatlice okuduktan sonra size en çok uyan, yani sizin durumunuzu en iyi anlatanı işaretlemeniz gerekmektedir.

1- Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

2- Bu okulda olmaktan mutluyum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

3- Okulumda kendimi güvende hissediyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

4- Okulumda mutlu bir şekilde gidiyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

5- Okulumu seviyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

6- Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

7- Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

8- Öğretmenlerimi seviyorum.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

9- Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.

Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

- 10- Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima
- 11- Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima
- 12- Öğretmenlerimi seviyorum 8- Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima
- 13- Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenir.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima
- 14- Öğretmenlerim ile ilişkim iyidir.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima
- 15- Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.  
 Asla  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Daima

## Ek D: Beş Faktör Kişilik Testi

Aşağıda belirtilen form, sizin karakter özellikleriniz değerlendirmeye ve belirlemeye yönelik açıklamalar içermektedir. Her maddenin karşısındaki beş cevabı dikkatlice okuduktan sonra, size en çok uyan, yani sizin durumunuzu en iyi anlatanı işaretlemeniz gerekmektedir.

1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
---------------------------------	-------------------	-----------------	------------------	--------------------------------

Kendimi,					
1. konuşkan birisi olarak görürüm					
2. çekingen birisi olarak görürüm (T)					
3. enerji dolu birisi olarak görürüm					
4. şevk yaratan birisi olarak görürüm.					
5. sessiz olmaya meyilli birisi olarak görürüm.(T)					
6. bazen utangaç, çekingen birisi olarak görürüm.(T)					
7. sempatik, arkadaş canlısı birisi olarak görürüm.					
8. diğer insanların hatalarını bulmaya meyilli birisi olarak görürüm.(T)					
9. diğerlerinden bencil olmayan ve yardımsever birisi olarak görüyorum.					
10. diğerleriyle kavga etmeye başlayan birisi olarak görürüm.(T)					
11. affedici birisi olarak görürüm.					
12. güvenilir birisi olarak görürüm.					
13. soğuk ve mesafeli birisi olarak görürüm. (T)					
14. hemen hemen herkese karşı kibar birisi olarak görürüm.					
15. bazen başkalarına karşı kaba birisi olarak görürüm.(T)					
16. diğerleriyle işbirliği yapmaktan hoşlanan birisi olarak görürüm.					
17. hüzünlü birisi olarak görürüm.					
18. gergin birisi olarak görürüm.					

19. endişeli birisi olarak görürüm.					
20. duygusal açıdan istikrarlı olan birisi olarak görürüm. (T).					
21. kaprisli birisi olarak görürüm					
22. en zor durumlarda bile sabırlı olabilen birisi olarak görürüm.(T)					
23. kolayca sinirlenebilen birisi olarak görürüm.					
24. işini tam yapan birisi olarak görürüm.					
25. ihmalkâr birisi olarak görürüm.(T).					
26. itimat edilir bir kişi olarak görürüm.					
27. dağınık birisi gibi görürüm.(T)					
28. tembel olmaya eğimli birisi gibi görürüm.(T).					
29. azimli birisi olarak görürüm.					
30. işleri becerikli olarak yapan birisi olarak görürüm.					
31. planlar yapan ve planına bağlı birisi olarak görürüm.					
32. dikkati kolay dağılan birisi olarak görüyorum.(T)					
34. meraklı birisi olarak görürüm					
35. bir düşünür olarak görürüm.					
36. hayal gücü olan birisi olarak görürüm.					
37. yaratıcı birisi olarak görürüm.					
38. sanatsal ve estetik değerlere önem veren birisi olarak görürüm.					
39. rutin işlerden hoşlanan birisi olarak görürüm.(T)					
40. fikirler üzerinde düşünmeyi seven birisi olarak görürüm.					
41. çeşitli sanatsal merakları olan birisi olarak görürüm.(T)					
42. güzel sanatlar (müzik, edebiyat, sanat) alanında kültürlü birisi olarak görürüm					

## Ek E: Millî Eğitim İzin Belgesi



T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.4329172  
Konu : Tilbe ONUK' un  
Araştırma İzin Talebi

30/03/2017

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Tilbe ONUK'un 29/03/2017 tarihli ve 4196504 sayılı delkçesi.

FEV Işık Üniversitesi, Klinik Psikoloji Bölümü öğrencisi Tilbe ONUK'un "*Ergenlerin Kişilik Özelliklerinin Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Üzerindeki Etkisi*" konulu anket çalışma izin talebi ile ilgili 29.03.2017 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

FEV Işık Üniversitesi, Klinik Psikoloji Bölümü öğrencisi Tilbe ONUK'un söz konusu çalışmayı 2016-2017 eğitim öğretim yılında İlimiz Mezitli ve Yenişehir ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1- Dilekçe ve Ekleri (20 sayfa)  
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR  
30/03/2017

Cemal YILDIZER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.  
...../...../20.....

Dumlupınar Mah. GMK Blv. Yenişehir / MERSİN  
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>  
E-posta: [istatistik33@meb.gov.tr](mailto:istatistik33@meb.gov.tr)

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-  
Memur-Ayla SAĞLAM YAŞAR Tel.:0(324)3291481  
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6d86-0c4f-3ce2-8a56-c666 kodu ile teyit edilebilir.

## **Özgeçmiş**

Tilbe Onuk, 30 Ağustos 1992 yılında Mersin’de doğdu. İlkokul ve lise eğitimini Mersin’de tamamladı. 2015 yılında Yeditepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünden mezun oldu. 2017 yılında FEV Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisansı Çocuk-Ergen Alt Dalı eğitimini tamamlayacaktır. Lisans ve Yüksek Lisans eğitim sürecinde çeşitli kliniklerde stajlar yapmıştır. Bölümüne yönelik çocuk ve ergen için değerlendirme ölçekleri içeren test eğitimleri almıştır. Halen kendini geliştirmek için çeşitli eğitimlere ve seminerlere katılmaktadır.