

T.C.

**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

SINAV KAYGISI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Muharrem BAGAV**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Onur Okan Demirci**

İSTANBUL-2018

TEZ TANITIM FORMU

YAZARIN ADI SOYADI: Muharrem BAGAV

TEZİN DİLİ : Türkçe

TEZİN ADI : Sınav Kaygısı ve Öznel İyi Oluş
Arasındaki İlişki

ENSTİTÜ : İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü

ANABİLİM DALI : Psikoloji Anabilim Dalı

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans

TEZİN TARİHİ : 17/05/2018

SAYFA SAYISI : 107

TEZ DANIŞMANLARI: Dr. Öğr. Üyesi. Onur Okan Demirci

DİZİN TERİMLERİ : Sınav Kaygısı, Öznel İyi Oluş

TÜRKÇE ÖZET : Bu çalışmada sınav kaygısı ile öznel iyi oluş
arasındaki ilişki incelenmiştir.

DAĞITIM LİSTESİ : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü
2. Yök Ulusal Tez Merkezi

T.C.

**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

SINAV KAYGISI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Muharrem BAGAV**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Onur Okan Demirci**

İSTANBUL-2018

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimseli ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının ederlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Muharrem BAGAV

... /.../2018



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muharrem BAGAV'ın "Sınav Kaygısı ve Öznel İyi Oluş adlı tez çalışması", jürimiz tarafından KLİNİK PSİKOLOJİ bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Üye

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

... / ... / 2018

ÖZET

Giriş: Kaygı ortada bir sebep yokken, sürekli kötü bir şeyler olacağına dair etkin bir endişe halidir. Ülkemizde liselere, üniversitelere veya herhangi bir devlet kadrosuna yerleşebilmek için sınavlara girmek maalesef bir gerçek olarak toplumun önemli bir kısmını etkilemektedir. Sınav, ergenlik döneminden başlayarak orta yaş veya daha geç dönemlere kadar birçok kişiyi etkilemesinden dolayı, ortaya çıkardığı kaygı sadece sınava yönelik olmaktan çıkmış, yaygın anksiyeteye (kaygıya) dönüşmüş diyebiliriz. Öznel iyi oluş kavramı insanların yaşamlarını ele alış ve değerlendiriş şekillerini, bilişsel ve duygusal açıdan nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdikleriyle ilgilidir.

Öznel İyi oluş kavramının üzerinde durduğu temel faktör mutluluk kavramıdır. Mutluluk kavramı, İlk Çağ filozoflarının üzerinde durduğu temel kavramlardan biridir. İlk Çağ Filozoflarından Sokrates mutlu olmayı erdemle eş tutarken, erdemli olmayı bilginin peşinde koşmak olarak tanımlamaktadır. Aristoteles, insanın mutlu olabilmesi için kendi özünü fark etmesi gerektiğini belirtir.¹

Araştırmamızda üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarıyla öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı Sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Gereç ve Yöntem: Araştırmada kişisel bilgi formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler SPSS 21 analiz programına girişleri yapıldıktan sonra, verilerin özellikleri çerçevesinde hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağına karar verilerek gerekli analizler yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 198'i (%47,8) kadın; 216'sı (52'2) erkek, 387'sinin (%93,5) anne-babası birlikte; 27'sinin (%6,5) anne-babasının ayrı, 404'nün (%93,5) babasının yaşadığı; 10'nun (%2,4) babasının vefat ettiği, 54'nün (%13,0) babasının ilkokul ve alt mezunu; 75'nin (%18,1) ortaokul mezunu; 198'nin (%40,6) babasının lise mezunu; 117'nin (%28,3) üniversite mezunu olduğu, 408'nin (%96,6) annesinin yaşadığı; 6'sının (%1,4) annesinin vefat ettiği, 86'nin (%20,8) annesinin ilkokul ve alt mezunu; 123'nün (%29,7) annesinin ortaokul mezunu; 133'nün (%32,1) annesinin lise mezunu; 72'nin (%17,4) annesinin üniversite mezunu; olduğu, 103'nün (%24,9) annesini otoriter;

¹ Avşar Timuçin, *Düşünce Tarihi*, BDS Yayınları, İstanbul, 1996, s.159.

96'nin (%23,2) annesini demokratik; 200'nün (%48,3) annesini koruyucu; 15'nin (%3,6) annesini ilgisiz, 119'nun (%28,7) babasını otoriter; 121'nin (%29,2) babasını demokratik; 137'nin (%33,1) babasını koruyucu; 37'nin (%8,9) babasını ilgisiz, 27'nin (%6,5) düşük; 335'nin (%80,6) orta; 52'nin (%12,6) yüksek gelir grubunda olduğu, 63'nün (%15,2) spor etkinliklerine; 39'u (%9,4) Sinema etkinliklerine; 228'nin (%55,1) arkadaş etkinliklerine katıldığı; 84'ü (%20,3) sosyal etkinliklerin hiçbirine katılmadığı, 69'nin (%16,7) profesyonel yardım aldığı; 345'nin (%83,3) profesyonel yardım almadığı, 256'nin (%61,8) ailesinden; 85'nin (%20,5) arkadaşlarından 73'nün (%17,6) öğretmenlerinden yardım aldığı, 334'nün (%80,7) kaygı yaşadığı; 80'nin (%19,3) kaygı yaşamadığı görülmektedir.

sonuç: Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin kendilerini algılayışları gerçekçidir. Karşılaştıkları zorlukları akılcı ve sakin bir şekilde çözme eğilimindedirler. Bireylerin öznel iyi oluşları yükseldikçe geleceğe güvenle bakma eğilimleri vardır. Sınav kaygısı öznel iyi oluşu düşük bireylerde daha fazla görülür; çünkü öznel iyi oluşu düşük bireyler, kaygılı, endişeli ve gergindirler. Çevresin de ve iç dünyasında olan olayları gerçekçi değerlendirme yetileri zayıftır. Kadınların öznel iyi oluşları daha yüksektir. Kadınların sosyal ilişkileri gelişkin, kendileri anlama ve değerlendirme kabiliyetleri yüksektir. Öğrenciler, için demokratik anne- baba tutumuna önem vermekle birlikte, otoriter anne- baba tutumunu sorumsuz anne-baba tutumuna tercih etmektedirler.

Öğrenciler sınava hazırlık sürecinde yaşamış oldukları korku ve endişeyi sınav esnasında da yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Öznel İyi Oluş.

SUMMARY

Introduction: Anxiety is a state of worrying that will be something permanently bad without any reason. Taking selection examinations for lycee, university enrollments or public employments unfortunately effect a reasonable part of society in our country. We can claim that selection examination leads a much more widespread anxiety besides the exam oriented stress encompassing the time period from puberty to middle age. 'Subjective Well-Being' is a concept which is pertaining to self-assessment of the people handling their own lives as well as own emotional and cognitive perception. In this research, the relation between exam anxiety and the subjective well-being's of the students preparing for the university entrance exam is studied.

Objective: The objective of this research is to examine the relation between exam anxiety and subjective well being.

Material and Methodology: In this research, personal information form, exam anxiety inventory and subjective well being scale are applied. Obtained findings are first processed into the SPSS 21 software analysis program, and then the essential analysis methods have been assigned.

Findings: The students chosen as sampling group are composed of the following indentities: 198 (47.8%) of them are female, 216 (52.2%) of them are male, 387 (93.5%) of them have parents living together, 27 (6.5%) of them have separated parents, 404 (93.5%) of them have living fathers, 10 (2.4%) of them have deceased fathers, 54 (13%) of them have fathers having no or only elementary education, 75 (18.1%) of them have fathers having secondary education, 198 (40.6%) of them have high scholl graduate fathers, 117 (28.3%) of them have university graduate fathers, 408 (96.6%) of them have living mothers, 6 (1.4%) of them have deceased mothers, 86 (20.8%) of them have mothers having no or only elementary education, 123 (29.7%) of them have secondary school graduate mothers, 133 (32.1%) of them have high school graduate mothers, 72 (17.4%) of them have university graduate mothers, 103 (24.9%) of them have authoritarian mothers, 96 (23.2%) of them have democratic mothers, 200 (48.3%) of them have protective mothers, 15 (3.6%) of them have careless mothers, 119 (28.7%) of them have authoritarian fathers, 121 (29.2%) of them have democratic fathers, 137 (33.1%) of them have protective fathers, 37 (8.9%) of them have careless fathers, 27 (6.5%) of them are in low income level, 335 (80.6%) of them are in middle income level, 52 (12.6%) of them have are in high income level, 63 (15.2%) of them attend sport activities, 39 (9.4%)

of them regularly go to cinema, 228 (55.1%) of them are active in social gatherings with fellow friends, 84(20.3%) of them have no social activities, 69 (16.7%) of them receive professional help, 345 (83.3%) of them receive no professional help, 256 (61.8%) of them receive help from their families, 85 (20.5%) of them have receive help from fellow friends, 73 (17.6%) of them receive help from teachers, 334 (80.7%) of them are worried, 80 (19.3%) of them are not worried, in the Level.

Result: The individuals who have high subjective well being level have realistic self perceptions. They have a tendency to solve the problems encountered in a rational and calm manner. The higher subjective well being level they have, the more self confident they feel for the future. The exam anxiety is more observable within the individuals having low subjective well being level, because the individuals having low subjective well being level are more worried, more anxious and more tense; their ability to realistically evaluate the phenomenon and events surrounded them or existed in their inner worlds is fairly weak. Women have higher subjective well beings. Women have more sophisticated social relations and more self-comprehension and self-assessment abilities. The students place emphasis on the democratic parent attitude, however they prefer authoritarian parent attitude over the irresponsible parent posture.

The main factor that the concept of subjective well being urges upon is the notion of happiness. It is one of the basic notions on which the first age philosophers lay emphasis. Socrates, who is one of the first age philosophers, defines being virtuous as running after the knowledge while considering virtue and being happy equal. Aristotle indicates that in order to be happy, people have to recognize their essence.

The fear and anxiety that the students experienced during the period of the exam preparation run on the exam hour too.

Key Words: Exam Anxiety, Subjective Well-being

İÇİNDEKİLER

SAYFA

| | |
|--|----------|
| ÖZET..... | I |
| SUMMARY | III |
| İÇİNDEKİLER..... | V |
| KISALTMALAR LİSTESİ | VIII |
| TABLolar LİSTESİ | IX |
| EKLER LİSTESİ..... | XII |
| SINAV KAYGISI ENVANTERİ | XII |
| ÖNSÖZ..... | XIII |
| GİRİŞ | 1 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 3 |
| 1.1. Araştırmanın Problemi..... | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.4. Sayıtlar | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 4 |
| 1.6. Tanımlar..... | 4 |
| İKİNCİ BÖLÜM | 5 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 5 |
| 2.1. KAYGI..... | 5 |
| 2.1.1. Kaygıyı Ortaya Çıkartan Nedenler..... | 6 |
| 2.1.2. Kaygı Türleri..... | 7 |
| 2.1.2.1. Sürekli Kaygı | 7 |
| 2.1.2.2. Durumluk Kaygı | 8 |
| 2.1.3. Kaygı ve Öğrenme..... | 8 |
| 2.2. SINAV KAYGISI | 9 |
| 2.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri..... | 11 |
| 2.2.2. Sınav kaygısının Fizyolojik ve Ruhsal Belirtileri | 13 |
| 2.2.3. Sınav Kaygısının Ergenlerde Etkileri | 13 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.4. Sınav Kaygısının Boyutları..... | 14 |
| 2.2.5. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma..... | 14 |
| 2.2.6. Sınav Kaygısında Bilişsel Çarpıtmalar | 16 |
| 2.3. ÖZNEL İYİ OLUŞ | 17 |
| 2.3.1. Öznel İyi Oluşla İlgili Kuramlar | 20 |
| 2.3.1.1. Sosyal Karşılaştırma Kuramı..... | 20 |
| 2.3.1.2. Uyum (Adaptasyon) Kuramı | 21 |
| 2.3.1.3. Erek (Telic) Kuramı..... | 21 |
| 2.3.1.4. Ryff' nin Psikolojik İyi Oluş Kuramı | 22 |
| 2.3.1.5. Etkinlik ve Akış Kuramı..... | 22 |
| 2.3.1.6. Tavandan-Tabana ve Tabandan Tavana Kuramları..... | 23 |
| 2.3.1.7. Sabit Nokta Kuramı | 24 |
| 2.3.1.8. Bağ Kuramı | 24 |
| 2.3.1.9. Dinamik Denge Kuramı | 24 |
| 2.3.1.10. Kişilik Kuramları..... | 24 |
| 2.4. ÖZNEL İYİ OLUŞU ETKİLEYEN ETMENLER | 25 |
| 2.4.1. Gelir Durumu | 25 |
| 2.4.2. Medeni Durum..... | 25 |
| 2.4.3. Kişilik Özellikleri..... | 26 |
| 2.4.4. Sağlık Durumu | 26 |
| 2.4.5. Din..... | 27 |
| 2.4.6. Demografik Özellikler..... | 27 |
| 2.4.7. İklim | 28 |
| 2.4.8. Yaşam Olayları | 28 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 29 |
| YÖNTEM | 29 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 29 |
| 3.2. Araştırmanın Örnekleme | 29 |
| 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları | 29 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 29 |
| 3.3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeği..... | 29 |
| 3.4. Veri Analiz Teknikleri..... | 30 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... | 31 |

| | |
|--|--------------|
| BULGULAR | 31 |
| 4.1 Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler..... | 31 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM..... | 76 |
| TARTIŞMA VE SONUÇ | 76 |
| ÖNERİLER..... | 99 |
| KAYNAKÇA..... | 100 |
| EKLER | |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | | |
|----------------|---|---|
| A.G.E | : | Adı Geçen Eser |
| Ö.İ.O.Ö | : | Öznel İyi Oluş Ölçeği |
| SPSS | : | Statistical Package For Social Sciences |



TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo- 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans..... | 31 |
| Tablo-2 Öznel İyi Oluş Ölçeğine (ÖİÖÖ) İlişkin İstatistiksel Değerler..... | 33 |
| Tablo -3 Sınav Kaygısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyutu ile Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları..... | 34 |
| Tablo- 4 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutlarının Kendi Aralarındaki ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları..... | 36 |
| Tablo -5 Sınav Kaygısı Alt Boyutlarının Kendi Aralarındaki ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları..... | 40 |
| Tablo- 6 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 40 |
| Tablo -7 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının ve Toplam Puanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.41 | |
| Tablo -8 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 42 |
| Tablo -9 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ) Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlar ve İlgı duyulan Alt Boyutlarında Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları | 43 |
| Tablo-10 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 44 |
| Tablo -11 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 45 |
| Tablo -12 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 47 |
| Tablo -13 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 48 |
| Tablo -14 Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 50 |

| | |
|---|----|
| Tablo- 15 Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo -16 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 52 |
| Tablo- 17 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları | 55 |
| Tablo -18 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 58 |
| Tablo -19 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 59 |
| Tablo -20 Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 60 |
| Tablo -21 Sınav Kaygısı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 62 |
| Tablo -22 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 63 |
| Tablo -23 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları | 65 |
| Tablo -24 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 66 |
| Tablo -25 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo- 26 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Farklılaşp | |

| | |
|---|----|
| Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 68 |
| Tablo -27 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's ve LSD Testi Sonuçları..... | 70 |
| Tablo -28 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 71 |
| Tablo-29 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygı-Endişe Yaşayıp yaşamaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 72 |
| Tablo- 30 Sınav kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygı-Endişe Yaşayıp yaşamaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t | 73 |
| Tablo- 31 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Puanlarının Anne- Babanın Birlikte Ayrı Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 73 |
| Tablo -32 Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Anne- Babanın Birlikte –Ayrı Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 75 |

EKLER LİSTESİ

- EK-A** : KİŞİSEL BİLGİ FORMU
EK-B : Öznel İyi Oluş Ölçeği(Ö.İ.O.Ö)
EK-C : SINAV KAYGISI ENVANTERİ



ÖNSÖZ

İnsanın kendi varoluşunun farkında olması, trajik bir süreci de beraberinde getiriyor. Çelişki gibi görünse de varoluşun farkındalığı trajediyi bir yönüyle mutluluğa çeviriyor. Mutluluğa çeviriyor çünkü ölüm döşeğinde “hayat boşa geçti” dememenin yegane yoludur varoluşunun farkında olmak. Elbet insan önce vardır sonra özünü yaratır. Varoluşunun farkında olmayan insan, tek rauntluk hayatında özünü yaratma şansını da kaybetmiştir. Bir yönüyle belki de hiç yaşamamıştır...

Klinik psikoloji alanında yüksek lisans yapmak, bir yönüyle insanı anlama sürecinin bir aşamasıyken, aynı zamanda benim için büyüü bir dünyanın kapılarının aralanmasıydı. Bu kapıların açılmasında en büyük destekçim eşim İlkur BAGAV’a sevgilerimle...



GİRİŞ

Mutluluk, insanlar için en temel olumlu duygulardan birisidir. Psikoloji bilimi, mutluluk, kavramıyla oldukça geç denebilecek bir zamanda ilgilenmiştir. Psikoloji öncelikle olumsuz duygularla örneğin; keder, elem, üzüntü gibi duygularla ilgilenmiş, daha çok bu duyguları yaşayan insanların ruh hallerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır.² Pensilvanya Üniversitesinde Martin Seligman olumlu duygularla ilgili önemli çalışmalar yapmış, bu çalışmalarla birlikte öznel iyi oluş kavramı çok boyutlu, farklı araştırmaların konusu olmuştur.³

Öznel iyi oluş, pozitif psikolojinin en önemli konularından biridir. Öznel iyi oluşla ilgili yapılan çalışmalar, insanların kendilerini ele alış ve değerlendiriş biçimiyle ilgilidir. Aynı olay ve durumların farklı insanlar tarafından, kendi öznellikleri doğrultusunda farklı değerlendirilmesi araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Öznel iyi oluş, insanların olumlu duyguları çok, olumsuz duyguları daha az yaşamasıdır.⁴ Öznel iyi oluşta yaşamdan alınan doyum, öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluştururken, olumlu-olumsuz duyguların yaşanma sıklığı, duyuşsal boyutuyla ilgilidir. Sevinç, heyecan, mutluluk, olumluluk vb. duygular pozitif duygularken, üzüntü, keder, kaygı, utanma, olumsuz negatif duygulardır.⁵

İnsanoğlunun öğrenmesi, kimi araştırmacılara göre anne karnından başlayarak ölüme kadar devam eden bir süreci kapsar. İnsanlar doğduğu andan itibaren başta ailesi olmak üzere çevresinden yaşamını devam ettirebilecek bilgi ve becerileri biriktirmeye başlar. Zamanı geldiğinde bu bilgi ve birikimleri sergilemesi, onun performansını ortaya koyar. İnsanın kendini en iyi hissettiği dönemler, potansiyelini iyi bir performansla ortaya koyduğu dönemlerdir. Fakat bazı durumlarda kişinin performansını ortaya koymasına bazı engeller içsel veya dışsal bir sebep olarak ortaya çıkar.⁶

² D. G Myers, and Ed, Diener, The Pursuit of Happiness. *Scientific American*, 1996,274, p.54-6

³ Ahmet Öztürk ve Rahşan Siviş Çetinkaya, Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015,4 ,s .335-356

⁴ Ed Diener, Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 1984, 95,p. 542-75.

⁵ M. Argyle, Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*,1990, 11(12),p.1255-1261.

⁶ Serdar Erkan, Sınav Kaygısının ÖSS Başarısı İle İlişkisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991, s. 15. (Yayımlanmış Doktora Tezi)

Performans değerlendirmenin en belirgin yollarından biri sınavlardır. Sınavlar lkemizde sadece belli bir yaş diliminde değil, ilerleyen yaşlarda da insanların karşısına çıkan bir durumdur. Dolayısıyla sınav kaygısı ülkemizde aileleri de için içine katarsak hiçte azımsanmayacak bir kitleyi ilgilendiren bir kaygı türüdür.⁷ üzüntü, başarsızlık korkusu, acizlik hissi, gerginlik ve sıkıntı duygularının çoğunu içeren bir duygu durumudur. Aynı zamanda kaygı, kişilerin görünür olmayan tehlikelere karşı olan tepkisidir. Kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeden duyulan belirsiz bir ruh halidir. Yetişkin ve çocukta, çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sınırlılık, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durumdur".⁸ Spielberger kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayırır. Sürekli kaygı, kişinin yaşamına yayılmış sürekli hissettiği kaygı türüdür. Durumluk kaygı ise, belli özel durumlar veya koşullarda ortaya çıkan bir kaygı türüdür.⁹

⁷ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitapevi, İstanbul,2002, s.561

⁸ Haluk Yavuzer, *Ana- Baba ve ocuk*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2004, s. 80.

⁹C. Spielberger,Theoryand Research in Anxiety.NewYork, *AcademicPress*. 1972 1, p. 23-49.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi

Sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Cinsiyete göre öznel iyi oluş ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencinin aile tutum algısı ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
3. Öğrencinin anne ve baba eğitim düzeyi ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
4. Öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
5. Öğrencinin Katıldığı sosyal etkinlikler ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
6. Öğrencinin en çok aldığı destek türü ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
7. Öğrencinin sınava hazırlık sürecinde kaygı ve endişe yaşayıp yaşamaması ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?
8. Öğrencinin aile yapısı ile öznel iyi oluşu ve sınav kaygısı arasındaki fark anlamlı mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı, her yıl ortalama bir milyon öğrencinin okula başladığı ülkemizde, oldukça yüksek bir öğrenci kitlesini etkileyen bir kaygı türüdür. Aynı zamanda ülkemizde her yıl ortalama iki milyonun üzerinde kişinin, üniversite sınavlarına girdiği göz önüne alınırsa, sınav kaygısı alanında araştırma yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Sınav

kaygısı öğrencilerin önemli bir kısmını etkilerken, bu öğrencilerin öznel iyi oluşlarının nasıl olduğuna dair araştırma yapmak, öğrencileri anlamak ve sınav kaygısının yönetilmesine yardımcı olacaktır.

1.4. Sayılılar

1. Araştırmanın örneklem grubunun, evreni temsil ettiği var sayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan kişilerin, Sınav Kaygısı Envanterini, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve demografik kişi formuna doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kocaeli İli, Gebze İlçesi'nde beş temel lisenin 12. Sınıfta okuyan ve üniversite sınavına girecek 414 öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanterinde elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Öğrencilerin okuldaki başarı ortalamalarına göre sınav kaygısı düzeylerine bakılmamıştır. Yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurulursa daha kapsamlı bir çalışma ortaya konabilir.
4. Sınav öncesi yaşanan kaygının süresi ve ne kadar önceden başladığı yönünde bir değerlendirme yapılmamıştır. İlerde yapılacak çalışmalarda bu sürecin göz önünde bulundurulması çalışmayı daha değerli kılabilir.

1.6. Tanımlar

Kaygı: Kaygı ortada bir sebep yokken sürekli kötü bir şeyler olacağına dair etkin bir endişe halidir.¹⁰

Öznel İyi Oluş: öznel iyi oluş bireyin yaşamını değerlendirirken farklı boyutları (özsaygı, neşe, çevresel ilişkiler, duygusal ilişkiler vb,) göz önüne alarak değerlendirmesidir.¹¹

¹⁰ Cüceloğlu, a.g.e. s.561.

¹¹Ed Diener, The Science of Well-Being: The Collected Works of Social Indicators Research Series, 2009, 37, p.11-58.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KAYGI

Kaygı, günümüzde insanların yaşamının önemli bir parçasıdır. Gerek büyük şehir yaşamının getirmiş olduğu bireysel yaşamın yalnızlığı ve güvensizliği, gerekse iş yaşamındaki rekabet ve güvencesizlik, insanları varoluşsal bir problemle karşı karşıya bırakmış, buna bağlı olarak insanoğlunun varoluşunu sürdürmesinin olmazsa olmaz en temel duygularından biri olan kaygıyı, insanlar için psikolojik bir sorun durumuna dönüştürmüştür.

Kaygının insanların yaşamlarını etkileme katsayısının artması, araştırmacıları bu alana yöneltmiştir. Bu yöneliş kaygıyla ilgili birçok yeni çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kaygı kavramı 20. yy in ilk yarısında yaşanan savaşlar ve ekonomik krizler sonrasında, ortaya çıkan toplumsal ve psikolojik yıkıma bağlı olarak, psikoloji biliminin konusu olmaya başlamıştır. Kaygıyla ilgili ilk çalışmalar 1940'lı yıllarda yapılmaya başlanmış, bu çalışmalarla psikoloji bilimi en popüler araştırma alanlarından birini kazanmıştır.¹²

Kaygı kavramıyla ilgili birçok tanımlama yapılmakla birlikte, kaygı ortada bir sebep yokken sürekli kötü bir şeyler olacağına dair etkin bir endişe halidir.¹³ "Üzüntü, başarısızlık korkusu, acizlik hissi, gerginlik ve sıkıntı duygularının çoğunu içeren bir duygu durumudur. Aynı zamanda kaygı, kişilerin görünür olmayan tehlikelere karşı olan tepkisidir. Kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeden duyulan belirsiz bir ruh halidir. Yetişkin ve çocukta, çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durumdur".¹⁴ Kaygı, durum ya da olayın kendisinden ziyade, kişinin durum ya da olayı yorumlayışından, ona yüklediği anlamdan kaynaklanır. Buna bağlı olarak kaygı bir iç sıkıntısı olarak değerlendirilmiş, kaygının, bireyin etkilendiği durumun kendisinden ziyade, kişinin bu duruma dair yorumuna vurgu yapılmıştır.

Kişinin öz varlığının ya da varoluşunun tehdit edildiğini düşünmesi durumunda, ortaya sürekli kaygı çıkar. Bazı özel durumlarla veya uyaranlarla karşılaştığında oluşan kaygı durumluk kaygıdır.¹⁵ Kaygı bir yönüyle mükemmel olma isteğine bağlı

¹²Özcan Köknel, *Kaygıdan Mutluluğa*, Altın kitaplar, İstanbul, 1985, s.69.

¹³Cüceloğlu, a.g.e., s.561.

¹⁴Yavuzer, a.g.e., 82.

¹⁵Zuhâl Baltaş ve Acar Baltaş, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1996, s.113.

ortaya çıkarken, sinirlilik, üzüntü şeklinde ruhsal sıkıntılar ortaya çıkardığı gözlemlenmiştir¹⁶

Kaygı günlük hayatın koşuşturmasında daha çok farkına varmadığımız düşüncelerden kaynaklı ortaya çıkar. Bu düşünceler yaşama dair çeşitli inançlarımızdan oluşur. Bu düşüncelerin farkında olmamamıza rağmen ortaya çıkardığı duyguların farkında oluruz, dahası bu duygulara maruz kalırız.

Kaygının temel özelliklerini şu maddeler altında toplayabiliriz.

A. Tehlike algısının kişinin kendi varoluşundan kaynaklanması

1. Tehlike algısının kişinin kendi içsel dürtüleri sonucunda ortaya çıkması
2. İnsanın dürtülerinin çevreye yönelmiş olması

B. Tehdit algısının kişiye çevresinden yönelmesi¹⁷

2.1.1. Kaygıyı Ortaya Çıkartan Nedenler

Freud kaygıyı nevrotik bir durum olarak tanımlarken, normal kaygı ile nevrotik kaygı arasında ayırım yapar. Freud bu duruma açıklık getirirken kendisinin geliştirdiği kişilik kuramından yararlanır. Kaygının, kişiliğin ilkel yanı id'in kontrolünde olduğunu vurgulayarak iç çatışmaların bastırılmasından kaynaklı kaygının oluştuğunu söyler.¹⁸

Freud normal insanlarda bulunan kaygı ile nevrotik kaygıyı birbirinden ayırırken, kaygının yoğunluğundan ziyade niteliğine dikkat çeker. Bunu açıklarken de *“Herkesin arada bir yaşadığı bu kaygıyı gerçekçi kaygı olarak niteler ve bu tam olarak korku ile aynı anlama gelir. Gerçekçi mantıklı ve anlaşılırdır. Bu kaygı yaşamı sürdürme ve korunma içgüdülerinin belirtisidir. Nevrotik kaygı ise nedensiz olup her zaman mantık dışıdır”*¹⁹ Kaygı genellikle olumsuz bir tetikleyiciyle başlar. Bu tetikleyici durum içten gelen bir düşünce veya kişinin çevredeki olaylara yüklediği anlamla ilgili olabilir. Kişi kaygı yaratan uyarıcıya yaklaştıkça, veya kaygı uyarıcısına dair düşünceleri yoğunlaştıkça kaygı düzeyi artmaya başlar, uyarıcıdan uzaklaştıkça veya düşüncenin odağı değiştikçe kaygı düzeyi azalmaya başlar²⁰

¹⁶Tuğba Kabalıcı, Akademik Başarının Yordayıcısı olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Demografik Değişkenler, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008,s.25.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)

¹⁷Engin Geçtan, **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2004,s.41.

¹⁸D.C. Davison ve J.M. Neale, **Anormal Psikoloji**, Çev. Muzaffer Şahin Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2004, s. 33.

¹⁹ Geçtan, a.g.e.,s.47.

²⁰ Cüceloğlu,a.g.e.,s.562.

Karen Horney, kaygıyı bireyin baskı altında tutulan tepkilerine karşı duyulan korku ve endişelerden kaynaklandığını ifade eder. Çocukluk dönemi, bireyin kişiliğinin, korku ve endişelerinin temelini atıldığı dönemdir. Yine de bütün korku ve kaygıların temelini çocukluk yıllarında atıldığı söylenemez. Birey doğa ve ölüm karşısında kendini çaresiz olarak görür. Bireyin kaygı ve korkularının temelinde ölüm ve doğa karşısındaki çaresizliği vardır²¹

Ruhsal olarak sebepsiz bir şekilde ortaya çıkan kaygı ve endişe, psikolojide önemli bir yer tutarken, felsefede de ele alınan önemli bir kavramdır. Felsefeye göre kaygı, modern dünyanın çelişki ve eksikliklerinin yaratmış olduğu tamamlanmamış yaşantılardan dolayı ortaya çıkan bir durumdur.²²

2.1.2. Kaygı Türleri

Kaygı içsel ve dışsal sebeplere bağlı olarak ortaya çıkar. Dışsal sebepler daha çok çevreden kaynaklanan ve bireyin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak olay ya da durumlara yüklemiş olduğu anlama bağlı olarak ortaya çıkar. Kaygının diğer sebebi de içsel olarak tanımladığımız ortada herhangi bir uyarıcı yokken, kişinin yaşama dair düşüncelerine bağlı olarak sürekli yaşadığı kaygıyı ifade eder. Bu sebeptir ki kaygı kavramı temelde iki başlık altında incelenir.

2.1.2.1. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, bireyin içsel yorumlarına bağlı olarak ortaya çıkan ruhsal bir durumdur. Günümüzde insanların önemli bir kesimi büyük şehirlerde yaşarlarken, büyük şehrin yaşam koşulları, özellikle iş yaşamının belirsizliği ve güvencesizliği, geleceği öngörebilme dinamiklerini gittikçe zayıflatırken, insanların en temel ihtiyaçlarını giderebileceğine dair inançlarını yitirmelerine sebep olabilmektedir. Bu belirsizlik ve anı yaşama felsefesi insanları dehşete sürüklerken, sürekli kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Sürekli kaygı yaşayan bir insanın kişiliği zaman geçtikçe kaygıyla karakterize olmaya başlar. Böyle bir ruh hali yaşayan insanlar, yaşamının artı yönlerini görebilme yeteneğini kaybederek, gerçekten de kaygı yaratacak duruma, yaratmayacak durumu birbirinden ayırt edemeyerek, sürekli kaygı yaşamaya başlar.²³

Sıkıntılı ruh hali yaratan durumun bir tehdit unsuru olarak algılanması ve sıkıntının zamanla şiddetinin artması ve süreklilik kazanması, başlangıçta durumluk

²¹Karen Horney, **Çağımızın Nevrotik Kişiliği**, Çev. Başak Kıcı, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2017, s.66.

²²Ahmet Cevizci, **Paradigma Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005, s.991.

²³Cüceloğlu, a.g.e., s.565.

özelliği gösteren kaygıya, süreklilik kazandırmış olur. Sürekli kaygı zaman içinde bir kişilik özelliği haline gelir. Sürekli kaygı yaşayan bireyler, diğer insanlara göre daha az stresli durumları bile daha tehlikeli olarak yorumlarlar. Bu da kaygı düzeylerinin sürekliliğini ve şiddetini artırır.²⁴ Bu özelliklere sahip bireyler hassas kişilik yapılarından kaynaklı kolay incinebilir bir ruh yapısına sahiptirler ve en küçük bir olumsuzluğu felaketleştirerek büyük bir karamsarlık yaşarlar. Sürekli kaygı yaşayan bireyler durumluk kaygıyı da diğer insanlara göre daha fazla yaşarlar.²⁵

2.1.2.2. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, kaygıyı yaratan durumla karşılaşıldığında, ya da kaygı nesnesi veya durumu düşünüldüğünde ortaya çıkan, tehdit edici durum ortadan kalktığında tedirginlik ve mutsuzluğun da ortadan kalktığı umutsuzluk veya mutsuzluk halidir.²⁶

Durumluk kaygı, özel durumların olduğu zamanlarda ortaya çıkar. Özel durum ya da uyarıcı ortadan kalktığında kaygıda ortadan kalkar. Seçici kaygıda birey bulunduğu ortamı ya da ortamdaki bir nesneyi kendine tehdit unsuru olarak görür. Sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasındaki fark sürekli kaygıyı birey her zaman yaşarken, durumluk kaygıyı zamansal yaşamasıdır. Kaygı yaratan içsel veya dışsal uyarıcı ortadan kalktığında kaygıda ortadan kalkar.²⁷

Durumsal kaygı kişinin özellikle bazı durumları kendisine yönelik bir tehdit olarak algılamasından kaynaklı oluşan kaygı türüdür. Bazı özel durumlara yönelik algılandığı için her zaman her duruma karşı ortaya çıkmaz.²⁸

2.1.3. Kaygı ve Öğrenme

Yapılan araştırmalarda, öğrenme üzerinde kaygının önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalara göre, öğrenme üzerinde belli oranda kaygının olumlu etkisi olduğu tespit edilmişken, kaygı oranının artmasıyla öğrenmenin olumsuz etkilenmeye başladığı gözlemlenmiştir. Görece kaygı düzeyi düşük olan bireylerin

²⁴İbrahim Ethem Özgüven, *Psikolojik Testler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara, 1994, s.324.

²⁵Necla Öner ve Ayhan Le Comte, *Süreksiz Durumluluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1998, s.2.

²⁶Köknal, a.g.e., s.71.

²⁷Cüceloğlu, a.g.e., s.566.

²⁸Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitap Evi, İstanbul, 1996, s.28.

ister bireysel öğrenmelerde ister toplu öğrenmelerde daha başarılı oldukları, kaygı düzeyi arttıkça tam tersi durumun ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.²⁹

Sınav üzerinde bir miktar kaygının olumlu etkisi vardır; fakat kaygı oranı arttıkça sınav başarısı düşmeye başlar. Bir miktar kaygı konsantreyi artırırken miktarın artmasıyla, konsantre bozulur.³⁰

2.2. SINAV KAYGISI

Sınavlar cenneti ülkemizde, her yaşın gireceği sınavlar yapılmaktadır. Sonu “s” ile biten sınavlar, insanlarda bir deneme psikolojisi oluştururken, sınav kaygısını ülkemizde önemli sorun haline getirmiştir.

Sınav kaygısı, herhangi bir sınav esnasında veya kişinin performansının değerlendirileceğini düşündüğü bir durumda ortaya çıkan, çeşitli duyuşsal, psişik ve davranışsal tepkilerle kendini belli eden, yaşayan kişi için hoş olmayan durumdur.³¹

Sınav kaygısı, ilk olarak Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Richard Alpert öncelikle yapmış olduğu gözlemlere dayanarak çalışmalarını derinleştirmiş, bu çalışmalar sonrasında 1960'lı yıllarda, sınav kaygısının psikolojinin araştırma konularından biri haline gelmesini sağlamıştır. Alpert çalışmaları sonrasında kaygılı olan öğrencileri ikiye ayırmıştır. Bu ayrıştırmada birinci gruptaki öğrenciler kaygıdan dolayı başarısız olan öğrencilerdir. İkinci grupta yer alan öğrenciler ise kaygıdan dolayı başarılı olan öğrencilerdir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınavın olmadığı zamanlarda kaygı yaşamazlarken, sınav yaklaştığında veya sınav anında kaygıları artmaya başlar. Bu kaygının çeşitli fizyolojik belirtileri de olmaktadır. Örneğin, çarpıntı, titreme, iştahın kesilmesi veya artması, ellerde terleme, kaslarda gerginlik, zihin bulanıklığı, öğrendiklerini hatırlayama vb. Bu kaygıyı yaşayanlarda her an kötü bir şey olacaktı gibi bir düşünce ve ciddi bir huzursuzluk gözlemlenir.³²

Sınav kaygısı çocuklarda genellikle ilkökul sürecinden sonraki dönemde ortaya çıkar. Özellikle çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmeden, herkesin aynı sınava tabi tutulması, çocuklar arasında kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bu durum çocuklar arasında bir takım davranış ve psikolojik sorunlara yol açmaktadır³³

²⁹Serdar Erkan, Sınav Kaygısının ÖSS Başarısı İle İlişkisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991, s. 15. (Yayımlanmış Doktora Tezi)

³⁰ Baymur, a.g.e. s.29.

³¹ Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayınları, Ankara, 2012, s.54.

³²Orhan Aydın, *Davranış Bilimlerine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2004, s.56.

³³ Baltaş ve Baltaş,a.g.e., s.115.

Sınav kaygısı, özellikle sınav yaklaştığında ortaya çıkan, ve çeşitli fizyolojik ve psikolojik belirtilerle kendini gösteren ve sınav performansını olumsuz etkileyen yoğun bir ruh halidir. Özellikle çocuklarda ve ergenlerde en çok karşılaşılan kaygı türüdür. Sınava girmek ülkemizde varoluşsal bir mesele olarak görüldüğünden kaygı düzeyi de sınavlarda yüksek olmaktadır. Özellikle sürekli kaygı yaşayan kişiler sınav kaygısını daha yoğun yaşamaktadırlar.³⁴

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarının temelinde, asıl duruma uygun olmayan düşünsel tepkiler bulunmaktadır. Duruma yönelik gerçekçi düşünsel tepkileri olmayan bu öğrencilerin, olumsuz düşünceleri sınav performansını etkilerken, diğer yandan kendilerine karşı acımasız eleştiriler getirmelerine ve bir süre sonra gerçekçi olmayan eleştirilerle birlikte özgüven kaybı yaşamaktadırlar. Birey asıl yönelmesi gereken sınavın kendisinden uzaklaşarak, gerçekte çoğu zaman karşılığı olmayan düşüncelere saplandığı için, motivasyonu dağılır. Bu durumda sınav performansının düşmesine sebep olur.³⁵ Sınav kaygısı sınava giren hemen hemen bütün bireylerde görülürken, kaygının yaşanma şekli veya fizyolojik tepkileri farklı olabilmektedir. Sınava giren bireyler bir yönüyle değerlendirildiklerini düşündüklerinde ve sınavların sonuçlarını tam olarak kestiremediklerinden kaygı kaçınılmaz olmaktadır.³⁶

Sınav kaygısı kişinin sınava dair düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkarken, aynı zamanda fizyolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler de azalmalarla kendini gösterir. Mide bulantısı, titreme, üşeme, ellerde terleme, sürekli yorgunluk ve baş ağrısı, özellikle boyun ve sırt kaslarında gerginlik ilk göze çarpan belirtileridir.³⁷

Kaygı, olay ya da durumun kendisinden ziyade bireyin buna yüklemiş olduğu anlama bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik ruh halidir. Sınavlara hazırlanan birçok öğrenci, sınavla bilgi düzeylerinin yanında kişilik özelliklerinin de değerlendirildiğini düşünür. Yapılan bu değerlendirme bireyin bilgisini kullanmasını engelleyerek istediği performansı göstermesini engeller. Bu döngü çeşitli yöntemlerle kırılmadığı takdirde kişide özgüven problemi oluşturarak yaşamın diğer alanlarına da yansımaya başlar.

³⁴Binnur Yeşilyaprak, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003, s. 82.

³⁵İbrahim Ethem Özgüven, *Psikolojik Testler*, Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2015, s.62-63.

³⁶Fevzi Uluğ, *Okulda Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2012,s.127.

³⁷Hasan Şahin vd., İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Kaygısı, *Sürekli Tıp Dergisi*, 2006,15 (6), s.96.

2.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınanmak insanlar için her zaman kaygı vericidir. Genellikle ilkokuldan sonra başlayan sınavlar silsilesi neredeyse bütün yaşam boyunca sürer. Sınav kaygısı da bu sınanma ve değerlendirilme düşüncesine bağlı ortaya çıkar. Sahip olduğumuz yetenekleri veya bilgimizi küçümsemek, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmak ya da en mükemmel sonuca ulaşmayı, sınavlarda hata yapmamamız gerektiğine olan inancımız veya yapamayacağımıza dair düşüncemiz sınav kaygısını oluşturan temel faktörlerdir. Sınav kaygısının bir başka sebebi de başarısız olacağımıza ve çevre tarafından değerlendirme senaryoları ve aileye karşı mahçup olma düşüncesidir. Bu gibi düşünceler öğrenme şemalarımızdan kaynaklanır ve bilişsel çarpıtmalarımızdan ileri gelir.³⁸

Ülkemizde sınavları kazanmak aynı zamanda bir işe sahip olmaktır. Aileler çocuklarının iyi bir geleceklerinin olması için iyi bir üniversite okumaları konusunda oldukça isteklidirler. İyi bir bölüm okumak aynı zamanda ailelerin geçmişte kendilerinin başaramadıklarını çocuklarının gerçekleştirmesi beklentisi içine sokmaktadır. Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte aileler doğrudan veya dolaylı olarak çocuklarından başarı beklediklerini hissettirirler. Çocuk bu süreçle birlikte başta ailenin ve çevrenin kendisinden başarılı olması için bir beklentisi olduğunu fark eder. Çocuk sürekli başkalarıyla bir yarış ve kıyas sürecine girer. Bütün bu olanlar karşısında çocuk kendisini gittikçe çaresiz hissetmeye ve kaygılı olmaya başlar³⁹

Sınavların öğrencilerin yarış yaptıkları bir alana dönüştürülmesi, ailelerin bu konudaki tutumlarını sertleştirmelerine yol açarken, öğretmenlerin bu konudaki motivasyonel ama ters tepen tutumları çocuğun yaşadığı sınav kaygısının boyutunu derinleştirmektedir.

İnsanın çevreyi algılayışı genel duygu durumunu belirler. Birey kendini güvenli bir ortamda olduğunu düşünüyor ve benliğine karşı yönelmiş bir tehdit görmüyorsa kendisini huzurlu hissedecektir. Eğer birey güvenli durumun tersi olarak çevrede kendisine yönelmiş bir tehdit görüyorsa ve bazı normal durumları diğer bireylerden farklı olarak tehlikeli olarak yorumluyorsa, kendini güvende hissetmez ve gergin bir ruh haline sürüklenir. Hangi çevresel ya da içsel uyarıcıların tehlikeli olduğu bireyin geçmiş yaşantılarıyla ilgilidir. Öğrenmelerimizin temelinde çocukluk dönemi yaşantılarımızın, buna bağlı oluşturduğumuz şemaların önemli bir yeri vardır. Çevresel uyarıcıların tehlikeli olup olmaması bireylerin yaşantılarına bağlı olarak

³⁸Bengi Semerci, *Hedef Başarı Sınav Stresiyle Başa Çıkma*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2007, s.34.

³⁹Acar Baltaş, *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2009, s.63.

değişirken aynı zamanda kültürler ve toplumlara göre de farklılık gösterir. Yine de kaygıyı ortaya çıkartan ortak paydalardan söz edebiliriz. Bu paydaları şu başlıklar altında toplamamız mümkündür.

1. Desteğin Çekilmesi: Bireyin alıştığı çevreden uzaklaşarak başka bir çevreye girmesiyle ortaya çıkar. Birey uzak bir çevrede yaşama başladığında alıştığı ve güvendiği destek unsurlarından mahrum kalır. Yeni bir çevrenin getirmiş olduğu belirsizlikle birlikte güçlü desteklerinden mahrum kalmak kişinin yaşadığı kaygıyı artırır.

2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Bireyin olumsuz bir sonucun oluşacağı zamana kadar beklemesi kaygıyı artırır. Bekleme süresine kadar oluşturulan olumsuz senaryolar çoğalır ve kaygıyı artırır. Birey geçen süre zarfında zaten kötü sonucun oluşacağını düşünür ve bu süreçte hazırlanmaya motive olamaz, olumsuz zaten ortaya çıkacaktır.

3. İç çelişki: İnanığımız ya da düşündüğümüz şeylerden farklı hareket ettiğimizde gerginlik yaşarız. İnsanların bilişsel olarak yaptıkları işe inanmaları motivasyonlarını artırırken başarının oluşması için gerekli bilginin edinilmesini kaygının azalmasını sağlar. Bireyin yaşamış olduğu çelişkileri ortadan kaldırmak için bir çözüm yolu arar ve bu arayış onu istediği sonuca götürür.

4. Belirsizlik: Belirsizlik, kaygı yaratan unsurların temelini oluşturur. Gelecekte neyin olacağını bilememek, insanoğlunu geleceği tahmin edebilme çabasına yönlendirmiştir. Bu belirsizlik ve bunu aşma çabası insanoğlunun ilerlemesinin temel dinamiğini oluşturmuştur. İnsanoğlunun belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kurumları, kültürü, bilim ve teknolojiyi yarattığı söylenebilir.⁴⁰

Sınavın kendisi başlı başına önemli bir kaygı nedenidir. Ülkemizde sınavların kişinin geleceğinin belirlenmesinde önemli yerinin olması, var olan sınav kaygısının daha da artmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin geçmişten getirdikleri çalışma alışkanlıkları sınava hazırlanılan dönemde ihtiyaçları karşılamakta genel olarak uzaktır. Edinilemeyen çalışma alışkanlıkları, eğitim sisteminin ezberci yapısı, öğrencilerde ciddi öğrenme eksikliklerini oluşturmaktadır. Özellikle öğrencilerin sınava hazırlandıkları yıl, ailenin beklentileri, yakın çevrenin beklentileri, öğrenci üzerinde yüksek baskıya neden olurken, öğrenci kendi eksikliklerini bildiğinden bu beklentileri karşılayamayacağını düşünür. Beklentilerin karşılanamaması bireyde

⁴⁰ Cüceloğlu, a.g.e., s.277.

kötü duygular ve düşünceler oluşturur. Sınavı kazanmak veya kaybetmek öğrencinin nazarında çevresi tarafından zeki olup olmadığına dair bir ölçüt olarak değerlendirilir. Bütün bunlar birleşince öğrencideki sınav kaygısı daha da artar.⁴¹

Sınava hazırlık sürecinde veya sınav esnasında öğrencinin uyarılmışlık düzeyi oldukça yüksektir. Özellikle öğrencinin içsel değerlendirmeleri bu uyarılmışlık düzeyini artırır. Çünkü öğrencinin sınava dair değerlendirmeleri geçmiş öğrenme yaşantısına ve sosyal öğrenmeye bağlı olarak uç bir noktada değerlendirilme korkusu olarak içselleştirilir. Öğrenci olumsuz değerlendirmelere maruz kalmamak için mutlaka başarılı olması gerektiğini düşünerek her şeyi mükemmel bir şekilde öğrenmesi gerektiğini düşünür. Mükemmel olmak yanlış yapmamaktır. Yapılan yanlışlar öğrenciye halen ne kadar eksik olduğunu söyler. Bu durum öğrencinin kaygısının artmasına neden olur.⁴²

2.2.2. Sınav kaygısının Fizyolojik ve Ruhsal Belirtileri

Sınava hazırlık süreci öğrenci için oldukça yoğun bir dönemdir. Öğrenci bu dönemde sınavın sonucunun ne olacağına dair sürekli kaygı ve endişe duyar. Sürekli içsel konuşmalar, sınava yönelik yaptığı çalışmalarda gösterdiği performans, dalgalı bir ruh halini stabil hale getirir. Zihninin sürekli sınavla meşgul olması, öğrencinin normal hayatında sapmalar meydana getirirken uyumlu davranışlarına zarar verir. Kişinin fizyolojik, ruhsal ve bilişsel yapısını yıpratır. Bu dönemde fizyolojik olarak en belirgin; çarpıntı, kasılma, mide bulantıları, aşırı üşüme veya terleme tepkileri görülürken, ruhsal olarak; gerilme, aşırı öfke, sinir, karamsarlık, umutsuzluk, tepkisizlik, bilişsel olarak; sınavda istediğini yapamamak düşüncesi, çalışmalarının kendisine yetmeyeceği, arkadaşlarının daha başarılı olduğu, kendisinin yeterince zeki olmadığı düşünceleriyle uğraşmak zorunda kalır.⁴³

2.2.3. Sınav Kaygısının Ergenlerde Etkileri

Ergenlerde sınav kaygısı, değerlendirilme kaygısı olarak ifade edilir. Çevresi tarafından çeşitli kriterlere göre değerlendirileceğini düşünen ergen, sınava hazırlanırken ve sınav esnasında gerçek performansını göstermekte zorlanır.⁴⁴

Çocukların öğrenim hayatlarının ilk yıllarından itibaren, kişisel gelişimlerinin ve farklılıklarının dikkate alınmadan aynı sınava tabi tutulmaları, çocukların

⁴¹ Baltaş, a.g.e., s.63.

⁴² Bengi Semerci, *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*, Turkuvaz Kitap, İstanbul, 2007, s.54.

⁴³ Asım Çivitçi, Erken Ergenlik Döneminde İçsel- Dışsal Denetim Odağı Boyutları ve Cinsiyete Göre Mantık Dışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2007. 14 (1), s. 3-12.

⁴⁴ Baltaş ve Baltaş, a.g.e., s.116.

performanslarını gösterememelerine neden olmaktadır. Çocuk sınav sonuçlarının başta anne ve baba olmak üzerinde, çevresinde ve öğretmenleri tarafından sonuca göre takdir edilmesinden dolayı kendine göre sonuçlar çıkararak, yapılan değerlendirmenin sadece sınav sonucunun değerlendirilmesi olmadığını, kişiliğiyle ilgili bir değerlendirmeye tabi tutulduğunu düşünür.⁴⁵

2.2.4. Sınav Kaygısının Boyutları

Sınav kaygısının iki boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut kuruntu boyutudur. Kuruntu boyutu sınav kaygısının bilişsel boyutu ile ilgilidir. Sınavın sonucun kötü olacağına dair düşünceler ve kişinin sınava iyi hazırlanmadığına dair düşünceleri içerir. Sınav kaygısının bir diğer boyutu duyuşsal boyuttur. Bu boyut sınav kaygısının fizyolojik tepkilerini içerir. Kalp atışlarının hızlanması, kızarma, terleme, hızlı soluk alıp verme, kasılma gibi tepkilerdir.⁴⁶

2.2.5. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma

Sınava hazırlanan bir kişinin sınav kaygısını ortadan kaldırabilmesi için öncelikle, kaygıyı oluşturan durumları tespit etmesi, tespit edilen durum, olay veya düşünceleri, gerçekçi bir şekilde değerlendirebilme becerisini geliştirebilmesi gerekir.⁴⁷

Kaygı yaşayan insanlarda öncelikle fizyolojik tepkilere yönelik teknikler kullanılabilir. Sınavlara hazırlanan insanlarda belirgin bir heyecan vardır. Heyecana bağlı olarak vücuttaki kan basıncı artar. Kan basıncını normale düşürmek için doğru nefes teknikleri kullanılabilir. Nefes tekniklerinin sınavdan önceki süreçte her gün, belli bir zaman ayırarak düzenli yapılması kişiyi rahatlatır. Bu egzersizleri sınav esnasında heyecan ve kaygının arttığı zamanda da yapmak kişinin sınavda rahatlamasını sağlar. Çünkü nefes egzersizleri vücuttaki oksijen miktarını düzenleyerek bireyin rahatlamasını sağlar. Bu süreçte yapılan vücut egzersizleri gerginlikten kaynaklı kasılan vücudun rahatlamasını, vücuttaki kan dolaşımının düzenlenmesine yardımcı olur. Vücudun zinde olması kişinin bütünsel iyi hissetmesini sağlayacağından kişinin sınav sürecini daha iyi yönetmesine yardımcı olur.⁴⁸

Sınav kaygısının ortaya çıkmasında veya artmasında çevresel ilişkilerinde önemli bir payı vardır. Sınava hazırlanan bireyler arasında bazıları her şeyi olumsuz

⁴⁵ Baltaş ve Baltaş, a.g.e.s.,118.

⁴⁶ Baltaş, a.g.e., s.63.

⁴⁷ Semerci, a.g.e., s.58.

⁴⁸ Baltaş, a.g.e.s.,65.

yorumlayan kişiler olabilmektedir. Sınava dair sürekli olumsuz konuşup başarısız olacaklarına dair söylemler kullanabilirler veya gerçekçi hiçbir temele dayanmamasına rağmen, bu yıl çıkacak soruların zor olacağına dair akıl yürütebilirler. Bu durum kaygılanmaya müsait olan kişileri kolayca heyecanlandırıp, kaygılandırabilir. Böylesi durumlarda bu kişileri uyarmak, uyarılmasına rağmen bir sonuç alınamıyorsa bu kişilerden uzaklaşmak, sınav kaygısını azaltmada etkili olacaktır. Bir başka yöntem olarak kişinin olumsuz düşüncelerine odaklanarak, bu düşüncelerin gerçekle örtüşüp örtüşmediğine dair bir analiz yaparak düşüncesini yeniden yapılandırmasıdır.⁴⁹

Sınava hazırlanan öğrencinin gevşeme tekniklerini ve vücut egzersizlerini bilmesinin yanında düşüncelerinin gerçekle uyumu noktasında analizler yapması, düzenli ve planlı çalışma alışkanlığını kazanması, geçmişte elde ettiğini başarıları nasıl elde ettiğinin farkındalığının oluşturulması öğrenci için yararlı olacaktır. Bu çalışmalar yapılırken amaç kişinin durumu gerçekçi değerlendirilmesini sağlarken, olumsuz düşüncelerinin temelini oluşturan verileri tekrar gözden geçirerek, olumsuzların yerine olumlu düşünceleri yerleştirmektir.⁵⁰

Sınav kaygısının bir başka nedeni ailenin beklentileridir. Ailenin öğrenciden yüksek beklentisi, öğrencinin bu yüksek beklentileri karşılamayacağına, dolayısıyla aileyi hayal kırıklığına uğratacağına dair düşünce oluşmasına, öğrenciyi hem sınava hazırlık sürecinde hem de sınav esnasında heyecanlandırır. Bu noktada aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Aile çocuğuna sürekli sınavlarının nasıl geçtiğini, özellikle öğrencinin arkadaşlarının sınavının nasıl geçtiği, arkadaşının puanın ne kadar olduğunu sormamalıdır. Bu sorular öğrencide arkadaşlarıyla karşılaştırıldı düşüncesini oluşturur. Aile böyle bir yaklaşımdan uzak dururken sürekli öğrenciye ona ne kadar çok güvendiklerini de ifade etmemelidirler. Aileler çocuklarına güvenlerini ifade ederlerken temel amaçları öğrenciyi motive etmek gibi iyi niyet taşıırken, öğrenci bu durumu daha çok ya “ailemin güvenini boşa çıkartırsam” şeklinde yorumlayarak kaygılanır.⁵¹

Sınava hazırlanan bireylerin sınava yeterince çalışsalar bile sınavda istediklerini sonucu alamayabileceklerini bilmeleri gerekir. Bu yönüyle olumsuzluklara hazır olmak kişinin sınav kaygısını azaltır. Sınavın sonucunda istediğimizi elde edemeyeceğimizin farkında olmak sınavın her şeyin sonu gibi

⁴⁹Adil Maviş ve Oğuz Saygın, **Başarı Rehberi**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004, s.83.

⁵⁰B. L. Fredrickson, Fredrickson and Branigan Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought-action Repertoires. **Cognition and Emotion**,2005.19 (3), p. 313-332.

⁵¹Ünsal Yetim, **Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri**, Bağlam Yayınları İstanbul, 2001, s.184.

değerlendirilmesini engellerken aynı zamanda neler yapabileceğimize dair yeni planlar ve alternatifler geliştirmemizi sağlar.⁵²

2.2.6. Sınav Kaygısında Bilişsel Çarpıtmalar

Sınava hazırlanan kişiler sınava odaklandıklarından çevreleriyle kopuk oldukları bir döneme girerler. Bireyin çevresinden kopması içsel konuşmalarını artırır, içsel konuşmaların artması da çevrede gerçekleşen olayları veya meydana gelen durumların çarpıtılmasına sebep olur. Bireyin bilişsel yapısında ortaya çıkan bilişsel çarpıtmalar, düşünce yapısını bozarak psikopatolojiye has belirtiler ortaya çıkarır. Bilişsel çarpıtmalar bir yönüyle değerlendirmelerdeki yanlılıkları ifade eder. Bu yanlılıklar var olan durumun gerçekçi değerlendirilmesini engelleyerek duygusal sıkıntılar ortaya çıkmasına sebep olur. Başlıca bilişsel çarpıtmalar şunlardır.⁵³

1. **Keyfi Çıkarsama:** Destekleyici kanıtlar olmamasına rağmen, kişinin olumsuz sonuca odaklanmasını ifade eder. Örneğin, öğretmeni tarafından çağırılıp çalışmaları hakkında bilgi alınan bir öğrencinin, “öğretmenim çalışmalarımı yetersiz buluyor” şeklinde olumsuz düşünmesi, “öğretmenim benimle ilgileniyor” yerine olumluları bir tarafa bırakması ve olumsuz düşünceye yönelmesidir.
2. **Seçici Soyutlama:** Bir durumu bütünselliğinden kopartarak, genellikle olumsuz bir detaya odaklanmak ve bütün durumu bu olumsuz odak üzerinden değerlendirmektir. Örneğin “*Bütün notları çok iyi olan bir öğrencinin, orta olan notuna takılarak sınıfta kalacağını düşünmesi*”. Bu düşünsel hata bazı kaynaklarda zihinsel filtreleme olarak da geçmektedir.
3. **Aşırı Genelleme:** Az sayıda örneği gözönünde bulundurarak bunlardan hareketle genel kurallara ulaşmaktır. Örneğin girdiği bir sınavda istediği puanı alamayan bir öğrencinin “hiçbir zaman istediğim puanı alamayacağım” diye düşünmesi.
4. **Büyütme ve Küçültme:** İnsanlar, bazı olay ve durumları değerlendirirken, kendilerine göre bir takım değerler atfederler. İnsanlar olaylara değerler atfederken daha çok olumsuz olanlara büyük değer verirlerken, olumluları önemsememe ya da yeterince değer vermeme tavrı sergilerler. Örneğin sınava hazırlık sürecinde girdiği deneme sınavında yüksek puan alan öğrenci “zaten sınav kolaydı” gibi bir söylem kullanabilir.

⁵²Yetim, a.g.e., s.188.

⁵³Hakan Türkçapar, **Bilişsel Terapi**. Hyb Yayıncılık, Ankara, 2008, s.89

5. **İkili (Hep ya da Hiç Biçiminde)Düşünme:** Bireylerin durumları ya da olayları hep ya da hiç şeklinde değerlendirmesi, siyah ya da beyaz olarak görmesidir. Bir şey ya eksiksiz olmuştur ya da olmamıştır. “Eğer mükemmel değilsem başarısızım”, “Beni eleştiriyorsa hiç sevmiyor demektir” Bu gibi düşünceler kişiyi çözüme götürmekten ziyade, karamsarlaştırır. Öğrencilerin sınavda yüksek puan almasına rağmen “ şu puanı almadıktan sonra başarısızım” demesi bu düşünce hatasını yaptığını gösterir.
6. **Felaketleştirme:** Muhtemel farklı sonuçları değerlendirmeksizin gelecekte hep olumsuz sonuçların ortaya çıkacağına dair düşünmektir. Oysa olumsuz sonuca dair genellikle ya kanıt yoktur ya da kanıt çok güçlü değildir. Bu durum kişinin öznel iyi oluş düzeyini son derece düşürür. Örneğin, öğrenci bir sınavda istediği sonucu alamamasından kaynaklı gerçek sınavının da kötü geçeceğini düşünür.
7. **Zorunluluk İfadeleri:** Meli-malı ifadelere dayalı bir düşünce tarzıdır. Kişi yapacağı işte başarıya ulaşmak için sürekli kesin kurallar koyar. Bu kurallara uymadığı veya uyamadığı zaman, başta beceriksizlik olmak üzere ruhsal sıkıntı yaşar. Bir öğrencinin “çalışma programı yapıp mutlaka uymalıyım yoksa başarısız olurum” demesi örnek verilebilir.
8. **Etiketleme:** Gerçeğe uygun olmayan, bireyin kendine ve başkalarına yönelik genel değerlendirmeler yapmasıdır. Bir soruyu çözemeyen bir öğrencinin “ben geri zekalıyım” gibi bir söylem kullanarak kendini etiketlemesidir. Bazen etiketlemeler başkalarına yönelik de yapılabilir. Örneğin sınav sonucu hakkında öğrenciye soru sormayan anne babasına yönelik “ zaten beni sevmiyorlar ki neden ilgilensinler” şeklinde bir değerlendirme yapması.⁵⁴

2.3. ÖZNEL İYİ OLUŞ

Mutluluk, insanların geçmişten günümüze üzerinde en fazla düşündüğü konulardan biri olmuştur. İlk Çağdan beri, başta filozoflar olmak üzere, toplumun farklı kesimlerinden insanlar mutluluk kavramını kendi düşünce ve inançları çerçevesinden açıklamaya çalışmışlardır.

Mutluluk kavramı üzerine düşünceler ilk olarak felsefi temelde İlk Çağ Yunan filozofları tarafından ele alınmıştır. İlk Çağ filozoflarından Sokrates, mutlu olmayı erdemli olmayla eş tutarak, erdemli olabilmek için de, bilginin peşinden koşmak ve

⁵⁴ Hakan Türkçapar, a.g.e., s.88-91.

bilgiye sahip olmak olarak açıklamıştır. Sokrates'e göre bilgiye sahip olmak, yaşama ve kişinin kendisine dair sorular sormasıdır. Asıl önemli olan sorulardır alınan her cevap başka bir sorudur aslında. Sokrates, mutlu olmak nedir sorusuna "erdemli ve bilgili olmaktır" diye cevap verir.⁵⁵

Yunan Felsefesinde önemli bir yere sahip Platon'un öğrencilerinden Aristoteles, yaşamın temel amacının mutluluğa ulaşmak olduğunu ileri sürmüştür. Aristoteles her insanın özünün, farklı olduğunu belirterek insanın mutlu olması için kendi özünü fark etmesi gerektiğini söyler. Aristoteles'e göre mutluluk insana dışarıdan verilen bir durum değil, insanın kendi çabasıyla oluşturabileceği şeydir. Bu çaba şans, şöhret ve toplumsal statüye yönelik değil, insanın kendini keşfi ve yaşamı fark etmesine yöneliktir. İnsanlara mutluluk getirecek şey onların yaşamlarını sürdüreceği belli standartların peşinde koşmak değil, varoluşlarını gerçekleştirebilecek şeylerin peşinden koşmaktır. İnsan, varoluşunu ancak akılsal etkinlikler yoluyla gerçekleştirebilir.⁵⁶

Felsefe mutluluğu İlk Çağ'dan itibaren ele alıp incelerken 19.yy sonlarında felsefeden ayrılarak bir bilim haline gelen psikoloji bilimi, mutluluk konusuna oldukça geç sayılabilecek bir süreçte ilgi göstermiştir. Psikoloji bilimi olumlu duygulardan ziyade mutsuzluğu doğuran olumsuz duygular üzerine yoğunlaşmış, yapılan çalışmalar daha çok mutsuzluğun kaynağını araştıran çalışmalar olmuştur. 1970' li yıllardan itibaren mutluluk kavramı üzerinde durulmaya başlanmış, mutluluk kavramının mutsuzluğun tersi olmadığına vurgu yapılarak, bu konuyla ilgili tanımlamalar ve çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda mutluluğun kalıcı olarak yükseltilebileceği görüşü çürütülmüş, insanın mutlu olma amacı ve kalitesi, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş kavramlarıyla açıklanmaya başlanmıştır.⁵⁷

Psikoloji bilimi mutluluk kavramını 1970'lerin başında ele almaya başlamasıyla birlikte öne çıkan temel kavram öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş kavramı insanların yaşamlarını ele alış ve değerlendiriş şekillerini, bilişsel ve duygusal açıdan nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdikleri konusuyla ilgilenmiş, bu çerçevede çeşitli düşünceler ileri sürmüştür.

İnsanlar yaşamlarını değerlendirirken çeşitli yaşam parametrelerini kullanırlar. Bu parametreler yaşamı bütünsel algılamaya yönelik temel durumlar olabileceği gibi

⁵⁵Bayram Yıldız, *Aristoteles Ethiki'inde "Mutluluk ve Erdem"* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2002,s.13.

⁵⁶Avşar Timuçin, *Düşünce Tarihi*, BDS Yayınları, İstanbul, 1996, s.159.

⁵⁷M.E.P. Seligman, *Öğrenilmiş İyimserlik*, HYB Yayınları, Çev. Semra Kunt, Ankara,2007, s.18.

(Ailesel durumlar, evlilik, mesleki doyum vb) anlıksal değerlendirmeler de olabilir. Bu çerçevede öznel iyi oluş bireyin yaşamını değerlendirirken farklı boyutları (özsaygı, neşe, çevresel ilişkiler, duygusal ilişkiler vb,) göz önüne alan kapsayıcı bir kavramdır.⁵⁸

Öznel iyi oluş insanların kendi yaşamlarını nasıl algıladıklarına odaklanırken, yaşamı etkileyen temel durumları göz önünde bulundurur. Örneğin kişinin evlilik ilişkisine dair bilişsel değerlendirmesi ve duygusal tutumu, bu duygusallığın olumluluk ve olumsuzluk derecesi, iş yaşantısında elde ettiği doyumun fazla veya az olması, çevresel ilişkilere karşı tavrı ve ilişkilerin doyum düzeyi. Bu değerlendirmeler birey tarafından yapılırken bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin düzeyleri birbirinden farklı olabilir. Bu değerlendirmeler olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım, memnuniyet veya memnuniyetsizlik, hoş duygulanım şeklinde farklı yargısal düzeylerde olabilir.⁵⁹

Öznel iyi oluş insanların kendi yaşamlarına dair bütünsel algılayışlarıdır. Bu algılayış kişinin kendini mutlu hissetmesi, duygusal dünyasını değerlendirmesidir. Kişini kendisini bu bireysel çerçevede değerlendirmesi var olanla yaşam doyumunu arasındaki örtüşmeyi veya farklılığı değerlendirmesi sonucuna götürür⁶⁰

Olumlu duygulanım, insana mutluluk veren, kendini iyi hissetmesini sağlayan duyguları ifade eder. Olumlu duygulanım yaşayan insanların, kendileriyle ve çevreleriyle kurmuş olduğu ilişkiler tatmin edicidir; yeni şeyler üretmeye ve kişiyi geliştirmeye dönüktür. Olumlu duygulanım kendi içinde üç kısma ayrılır. Bunlardan birincisi zayıf olumlu duygulanımdır; zayıf olumlu duygulanım herhangi bir durum karşısında memnuniyeti ifade eder. Orta düzey olumlu duygulanım hoşlanmayı, yüksek düzey olumlu duygulanım; coşkuyu ifade etmektedir. Memnuniyet düzeyinden coşkuya doğru artış, kişinin olumlu duygulanımı ve yaşamdaki mutluluk düzeyini arttırmaktadır. Olumsuz duygulanım bireyin yaşamında başta kendisine karşı olmak üzere, genel olarak da yaşama karşı olumsuz bir algılayışa sahip olmasını ifade eder. Olumsuz duygulanım yaşayan bireylerin, yaşama karşı sürekli negatif algılayışları, yüksek kaygıları, olayları sürekli olumsuzla yorma eğilimleri, engellenmişlik, utanç ve korkuları vardır.⁶¹

⁵⁸Ed Diener, The Science of Well-Being: *The Collected Works of Social Indicators Research Series*, 2009, 37 , p.11-58.

⁵⁹ Diener, a.g.e., s.11-58.

⁶⁰ Seligman, a.g.e., s.18.

⁶¹ Diener, a.g.e. s.,11-58.

İnsanların olumsuz duygulardan çok olumlu duyguları yaşaması bireyin öznel iyi oluşu açısından olumludur. İnsanın olumlu duygular yaşaması, yaşamı algılayışını şekillendirerek yaşadığı zorluklar karşısında farklı bakış açıları geliştirmesini, zorluklarla baş etme potansiyelini artırır. Zorlukları aşma becerisi geliştikçe birey daha büyük zorlukları aşma kapasitesini geliştirerek yaşam doyumunu ve öznel iyi oluşunu da arttırmış olur. Yaşam doyumunu arttıran bireyin, derinliği ve yaşamı kavrayışı da artar.⁶²

2.3.1. Öznel İyi Oluşla İlgili Kuramlar

Öznel İyi oluşu farklı şekillerde ele alan kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramların belli başlı olanları şunlardır.

2.3.1.1. Sosyal Karşılaştırma Kuramı

Sosyal karşılaştırma kuramı, kişinin çevresindeki insanları referans alarak kendisini başkalarıyla karşılaştırmasıdır. Sosyal karşılaştırma kuramıyla ilgili ilk çalışmalar Festinger tarafından yapılmıştır. Festinger'e göre birey doğduğu andan itibaren kendini çevresiyle karşılaştırma güdüsüyle hareket eder. Bu karşılaştırma esnasında daha somut veriler elde etmek için daha çok kendisiyle aynı özellikleri taşıdığı düşündüğü kişileri seçer. Modern toplumlarda kişilerin kendilerini algılayışları çevrenin o kişiyi algılayış şekliyle ilişkilidir. Modern toplumlarda birey sürekli iyi olması gerektiğini düşünür ve kendini bir rekabet ortamında bulur. Kişi sürekli gelişmek ilerlemek statüsünü yükseltmek zorundadır. Kendisiyle aynı özellikleri taşıdığı kişilerden daha iyi olmak ister⁶³

Bazı durumlarda kişiler sembolik idealler yaratarak ya da bazı kişileri ideal haline getirerek onlar gibi olmak, onlar gibi yaşamak veya davranmak için çaba harcarlar. Bu emek ve çaba kişiler tarafından yeterli görülüyorsa öznel iyi oluşlarında bir iyileşme durumu ortaya çıkar. Tam tersi bir durumda eğer kişiler emeklerinin karşılığını alamadıklarını, ideallerinden uzaklaştıklarını düşünüyorlarsa, öznel iyi oluşlarında bozulmalar olabilir.⁶⁴

Kişinin kendisini karşılaştırdığı kişilerden aşağı olduğunu veya yukarıda olduğunu düşünmesi, kişinin öznel iyi oluşunu etkiler. Birey kendini kendisinden daha yukarıda olduğu biriyle karşılaştırırsa, kıskançlık, eziklik, aşağılık ve beceriksiz gibi duygular yaşayabilir, eğer karşılaştırdığı kişinin kendisinden daha düşük

⁶² Fredrickson & Branigan a.g.e. 2005,19, s.313.

⁶³ Ünsal Yetim, a.g.e. s.25.

⁶⁴ Ed Diener, a.g.e. p.11-58.

durumda olduğunu düşünüyorsa, üstünlük veya başarılı olma duygularını yaşaması, kendine özgüven duyma ihtimali daha yüksek olur.⁶⁵

2.3.1.2. Uyum (Adaptasyon) Kuramı

Uyum kuramına göre insanlar yeni karşılaştıkları durumlara veya girdikleri ortamlara ani tepkiler verirler. Fakat yeni durumun üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra, insanlar bu yeni duruma uyum sağlamaya başlarlar. Bir olay veya durumla karşılaşan bireyler bu yeni durumu olağanüstü bir süreç gibi değerlendirmektedirler. Bu olağanüstü durum alışlagelen yaşam durumuna uygun olmadığı için, bireyde bir şaşkınlık ve uyum sıkıntısı yaratır. İlk anda birey bu durumla ve olayla baş edebilmede, durumu anlamlandırma da sıkıntı çeker. Yeni durum bireyde belli bir sıkıntı ve anksiyete (kaygı) ortaya çıkartır. İnsanlar yeni durumu anlamlandırdıktan sonra potansiyellerini kullanarak yeni duruma uyum sağlarlar ve tekrar normalleşme süreci yaşarlar⁶⁶

Ortaya atılmış bazı adaptasyon teorilerine göre insanlar da hoşnutluk düzeyi yüksek olay veya durumların, normal zamanlarda bireyde mutluluk ve hoşnutluk yaratan durum veya olayların etkisini kırdığını, kişiye normal zamanlarda hoşnutluk veren olayların büyük hoşnutluklardan sonra artık hoşnutluk vermediğini veya çok az verdiğini ileri sürmektedirler⁶⁷

2.3.1.3. Erek (Telic) Kuramı

Erek kuramının temelinde Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi vardır. İnsanlar amaçlarına ulaşana kadar hedefledikleri şey için çaba harcarlar. İstediklerine ulaşmak insanlarda hoşnutluk yaratır; fakat ihtiyacın karşılanmasından sonra kişi yeni hedefler belirleyerek yeniden bir çaba içerisine girer. Birey belirlediği hedeflere ulaşamadığı durumlarda çökkünlük ve moral bozukluğu yaşar, öznel iyi oluşu olumsuz etkilenir.⁶⁸

İnsanların doğuştan getirdikleri ve sonraki süreçte kazandıkları gereksinimleri vardır. Doğuştan getirilen gereksinimler ait olma, bakım gibi ihtiyaçlar, sevgi, saygı, statü, kendini gerçekleştirme sonradan kazanılan ihtiyaçlardır.⁶⁹

⁶⁵L. Barbara, Fredrickson and Christine Branigan, a.g.e. p.313-332.

⁶⁶Diener, a.g.e., p.11-58.

⁶⁷Özlem Özen, Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,2005. s.23. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

⁶⁸Diener,a.g.e., s.11-58.

⁶⁹Richard M. Ryan and Edward L. Deci ,On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 2000. 52, p.141-166.

2.3.1.4. Ryff' nin Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Bu kuramın temelinde gelişim psikolojisi ve klinik psikoloji vardır. Bireyin yaşamındaki işlevselliklerde doyum yaşaması, öznel iyi oluşu üzerinde oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayıdır ki öznel iyi oluş olumlu işlevselliği bir bütün olarak ele alır. Öznel iyi oluşun temelinde bireyin kendini kabul etmesi vardır. Bireyin kendini kabul etmesi, geçmiş ve şimdiki yaşantısından memnuniyeti ifade eder. Bu memnuniyet sadece olumlu yönlerinin kabulüyle ilgili değil, Bireyin bütünsel olarak kendini kabul etmesidir. Kendini olduğu gibi kabul eden birey hem kendisiyle hem de çevresiyle olumlu ilişkiler içerisinde olur. Bireyin çevresi tarafından algılanış şekli kişinin kendisini algılayış şekliyle yakından ilgilidir. Başkalarını anlayabilen, empati kurabilen bireyler çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurarlar. Bu durum kişiyi çevresi içerisinde iyi bir kişilik olarak algılanmasını sağlar. Çevresi tarafından iyi algılanan kişinin öznel iyi oluş düzeyi yüksek olur.⁷⁰

Bireyin kendini oluşu gibi kabul etmesi öz benini güçlendiren bir etmendir. Kendini olduğu gibi kabul etmek yaşama karşı sağlam bir duruşu da beraberinde getirir. İçinde bulunan toplumun çeşitli diretmelerine veya zorlamalarına karşın, kişinin özgür iradesiyle karşı koymasını, öz beninin zarar görmesini engeller. Kendini olduğu gibi kabul etmek, kişinin uygun çevreler seçmesini veya girdiği yeni çevreye uyum sağlamasını, bazen kişiye çevreyi etkileyerek dönüştürme imkanı verecektir. Bireyin kendini kabulüyle, yaşam amacını gerçekçi temellerde belirlemesi arasında pozitif bir ilişki vardır. Kendi sınırlarını bilen (eldeki durumları kendi koşullarında değerlendiren) kişiler hedeflerini gerçekçi şekilde belirleyerek elindekileri verimli kullanırlarken aynı zamanda var olan imkanları geliştirme çabası içerisinde olurlar. Kişinin amaçları için çalışması kendini gerçekleştirme süreci olarak değerlendirilebilir. Kendini gerçekleştirme amacı zorlukları aşma için istekli olmayı gerekli kılarken yeni yaşam becerilerini beraberinde getirir; kişinin öznel iyi oluşuna büyük katkı sağlar.⁷¹

2.3.1.5. Etkinlik ve Akış Kuramı

Etkinlik kuramı, bireyin gerçekleştirdiği etkinliklerin ruh hali üzerinde etkili olduğunu belirtir. Etkinliğin sonucundan ziyade, etkinlik sürecinin kişinin mutlu olmasını sağladığını, dolayısıyla öznel iyi oluşunu yükselttiğini ileri sürer. Bireyin ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler de bulunmasının, yaptığı işten zevk almasını

⁷⁰D. Ryff Carol vd., "Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well-Being The Self and Societyin Aging Prosesess" *Springer Publishing Company* New York,1999. p. 247-278.

⁷¹ Refy a.g.e. s.247-278.

sağlarken mutluluk oranını artırır. Zoraki etkinlikler ya da bireyin kendi zevkleri dışında etkinliklerde bulunmaya zorlanması yaşam doyumunu azaltan, öznel iyi oluşu olumsuzlayan bir durum yaratır. Etkinlik kuramın da bireysel farklılıklara özel bir vurgu yapılır. Mutluluk amaçlanarak veya tesadüfler sonucunda ortaya çıkan bir durum değildir. Mutluluk dış çevrenin bireye verdiği bir şey değildir aksine bireyin çevreyi nasıl yorumladığıyla ilgilidir. Birey çevreden gelen olayları veya durumları içsel dünyasında yorumlar, bu yorum sonucunda duygusal durumu oluşur. Kişiler bir etkinliğe odaklanırlarken etkinliğin kendisine odaklanmalıdırlar. Mutluluk etkinlikten sonra ortaya çıkar.⁷²

Etkinliğin belli bir akış içersin de olması, kişinin etkinliği gerçekleştirirken etkinlik dışında hiç bir şeyle ilgilenmemesi, etkinliği herhangi bir baskı ve etki de kalmadan sadece etkinlikten zevk aldığı için gerçekleştirmesini ifade eder. Kişinin etkinlikler için akışı belirlerken kendi yetenekleri çerçevesinde davranması etkinliği yaparken zevk almasını, etkinlik sonrası mutlu olmasını sağlar. Bir etkinlik belirlenirken, yeteneklerden uzak etkinlikler belirlemenin öznel iyi oluşa herhangi bir katkısı olmaz. Örneğin etkinliğin basit olması kişiye sıkıcı gelirken, zor bir etkinlik zorlayıcı olduğundan süreci yönetmekte zorluklar ortaya çıkaracağından süreçte zevk alamama durumunu ortaya çıkartarak bireyin mutlu olmasını engelleyecektir⁷³

2.3.1.6. Tavandan-Tabana ve Tabandan Tavana Kuramları

Tabandan-Tavana (aşağıdan-yukarıya) Kuramına göre kişinin mutluluğu anıksal olarak yaşamış olduğu mutlulukların toplamıdır. Özellikle bireyin yaşamının merkezinde bulunan aile, iş ve çevresel ilişkilerde yaşamış olduğu mutluluklar fazla ise bireyin öznel iyi oluş düzeyi de yüksek olmaktadır.⁷⁴

Yukarıdan aşağıya (Tavandan-Tabana) yaklaşımı kant felsefesine dayanır. Kişiler, reel durumları kendi içsel dünyaları çerçevesinde yorumlarlar. Dış dünyadan gelen uyarıcıları kişinin geçmiş yaşamı tarafından değerlendirmeye tabi tutulur ve değerlendirilir. Bu yaklaşımda bireylerin günlük olayları genellikle iyi olarak değerlendirme yönünde bir tutum takındıklarını bu tutumun bireylerin gündelik ilişkilerini etkilediğini belirtir.⁷⁵

⁷² Yetim, a.g.e., s.65.

⁷³ Mihaly Csikszentmihalyi, **Akış, Mutluluk Bilimi**, Çev. Semra Kunt HYB Yayıncılık, Ankara, 2005, s.50.

⁷⁴ Yetim, a.g.e., s.70.

⁷⁵ Yetim, a.g.e., s.71.

2.3.1.7. Sabit Nokta Kuramı

Sabit Nokta Kuramına göre bireylerin öznel iyi oluşlarında belli sabit bir nokta vardır. Bireylerin yaşam olaylarından dolayı öznel iyi oluşlarında değişimler olsa da genetik özelliklerinden dolayı belli sabit bir noktaları bulunmaktadır. Genetik özellikten dolayı öznel iyi oluşlarında yaşam olaylarına bağlı olarak zamansal yükselmeler veya düşmeler olsa da nihayetinde aynı noktaya dönecektir.⁷⁶

Öznel iyi oluşun belli bir noktada sabitlenmesi Sabit Nokta Kuramı ile Uyum Kuramının ortak özellikleridir. Bu iki kuramın sabit noktayı ele almaları ise birbirinden farklıdır. Sabit Nokta Kuramı Öznel iyi oluşun belli bir noktaya geri dönmesini genetik özelliklerle açıklarken, Uyum Kuramı bireyin geçmiş yaşantılarıyla ve gelecek umutlarıyla açıklar⁷⁷

2.3.1.8. Bağ Kuramı

Bağ Kuramı, bireyin çevresiyle ve içsel dünyasıyla sağlam bağlar kurması ile öznel iyi oluşu arasında pozitif ilişki olduğunu ileri sürer. Bağ kuramında bireyin yaşamış olduğu durum ve olayları yorumlayış tarzına vurgu yapar. Eğer yaşadıklarını geçmiş olaylarla veya içsel yaşantısıyla olumlu ilişkilendirirse kendisini daha mutlu hissedecek bu da öznel iyi oluşunu arttıracaktır.⁷⁸

2.3.1.9. Dinamik Denge Kuramı

Bireyin, öz benini algılayışı ve geçmiş yaşantılarını değerlendirişi, öznel iyi oluşunu standart bir hale getirir. Bu standart dengeyi ancak aniden gelişen mutlu ve mutsuz olaylar bozabilir. Fakat; kişinin olayları algılayışı ve değerlendirişi geçmişten gelen tecrübeyle kendi içinde dinamik bir denge oluşturduğundan belli bir süre sonra öznel iyi oluş tekrar dengeye gelecektir.⁷⁹

2.3.1.10. Kişilik Kuramları

Kişilik özelliklerinin bireyin öznel iyi oluşu üzerinde etkili olduğunu ileri süren kuramdır. Bireyin dışa dönük olması çevresiyle daha kolay ilişkiler kurmasını sağlar. Böylelikle bireyin çevresel desteği artmış olur. İnsanın ruhsal dünyası üzerinde çevresel ilişkilerinin sağlamlığı ve genişliği göz önüne alındığında bu durumun

⁷⁶Robert A. Emmons and Michel McCullough, Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 2003, 84, p.377–389.

⁷⁷Robert A. Emmons and Michel McCullough, a.g.e.p.377-389.

⁷⁸Ed Diener, a.g.e., s.11-58.

⁷⁹Bruce Headley and Alexander Wearing, Personality, Life Events, and Subjective Well-Being: Toward a Dynamic Equilibrium Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989 57. p. 731-739.

bireyin öznel iyi oluşunu üzerinde olumlu etkisi olacaktır. Bu durumun tersi olarak içe kapanık ve çevresiyle ilişki kurma becerisi düşük bireylerin, yalnız kalmaları sonucunu doğuracağından sosyal çevrenin desteğinden mahrum kalacaklardır. İnsanın sosyal bir varlık olduğu göz önünde bulundurulduğunda yalnızlığın ruh hali üzerinde olumsuz bir etkisi olduğundan, kişinin öznel iyi oluşu olumsuz etkilenecektir.⁸⁰

2.4. ÖZNEL İYİ OLUŞU ETKİLEYEN ETMENLER

2.4.1. Gelir Durumu

Gelir düzeyinin öznel iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmekle birlikte, farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda bu durumun değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların ülkelerin gelir düzeylerine göre farklı sonuçlar vermesine rağmen gelirin öznel iyi oluş üzerindeki olumlu etkisi araştırmaların ortak sonucudur.⁸¹

Yapılan araştırmalarda yıllık geliri sekiz bin doların altında olan uluslarda, gelir düzeyi ile mutluluk arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç alım düzeyi ile yaşamsal doyum arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. Fakat gelir düzeyi sekiz bin doları aştıktan sonra, geliri sekiz bin doların altındaki toplumlarda görülen yüksek korelasyon zayıflamaya başlar, gelir oranı arttıkça korelasyon sıfıra yaklaşır. Bu durum geliri düşük toplumda yaşayan bireylerin en temel mutluluk kaynaklarının temel ihtiyaçlarını karşılayarak yaşamlarını devam ettirmek olduğunu gösterirken, refah düzeyi yüksek ve temel ihtiyaçların garanti altına alındığı toplumlarla da, gelirdeki artışın mutluluk düzeyine etkisinin bir katkısı olmadığını göstermektedir. Çünkü insanların gelirleri arttıkça, hayattaki beklentileri da artmakta, gelir tek başına mutluluk kaynağı olmaktan çıkmaktadır.⁸²

2.4.2. Medeni Durum

Medeni durum ile öznel iyi oluş arasındaki olumlu ilişki yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonucunda bireyin yetişmiş olduğu topluma göre evli olup olmaması bireyin öznel oluşuna katkıda bulunduğu saptanırken, evli olmanın öznel iyi oluş üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel toplumlar da aile kurumu toplumun temel yapısı

⁸⁰M. Kiristina De Neve, and, Harris Cooper, "The Happy Personality: A Meta-Analysis of Personality Traits and Subjective Well-Being". *Psychological Bulletin*,1998,124,p.197-229.

⁸¹ Diener,a.g.e., s.11-58.

⁸² Seligman, a.g.e.,s.90.

görüldüğünden, insanların aile kurması teşvik edilirken ailenin dağılmaması için toplum bir baskı unsuru olmuştur.⁸³

2.4.3. Kişilik Özellikleri

Öznel iyi oluşla ilgili çalışmalar yapan kuramcılar, kişiliğin öznel iyi oluş üzerinde çok önemli bir yeri olduğuna özellikle vurgu yaparlar. Willeam James mutlu olmakla akıllı olmak arasında ilişki kurarak, akıllı insanların mutlu olabilmeye becerilerinin daha yüksek olduğunu vurgular. Akıllı insanlar zor koşullarda dahi morallerini bozmayarak zorlukları aşma çabası içerisine girerler, olayları genellikle iyi tarafından görerek çözüm odaklı çaba içerisinde olurlar.⁸⁴

İnsanların yaşadıkları olaylarda zevk alması veya almaması kalıtsal özellikleriyle ilişkili bir durumdur. Yapılan araştırmalarda uzun süreli mutsuzlukların %80'nin kişinin kalıtsal özellikleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Kişiliğin belli özellikleri ile öznel iyi oluş arasında ilişki vardır. Özgüveni yüksek bireylerin yaşam doyumları daha yüksektir. Özgüvenli bireylerin kendileri algılamaları gerçekçidir. Dolayısıyla olay ya da durumları çarpıtma olasılıkları daha düşüktür. Karşılaştıkları problemleri aşma konusunda beceri sahibidirler. Özgüveni düşük bireylerin, olayları ve durumları gerçekçi şekilde değerlendirme becerileri zayıftır. Zorluklarla baş etme becerileri düşüktür. Zorluklar onlar için tecrübe edinebilecekleri durumlardan ziyade hayatın çekilmez olduğunun bir işaretidir. Sürekli bir şikayet etme durumları olduğundan yaşayabilecekleri mutlu anları bile kaçırmaları.⁸⁵

Yaşın, öznel iyi oluşla ilişkisini konu edinen araştırmalara göre genç insanların yaşlılara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, asıl mutluluğun insanların buldukları yaştaki ihtiyaçlarının karşılanmasıyla daha ön planda olduğu gözlemlenmiştir.⁸⁶

2.4.4. Sağlık Durumu

Sağlık, yaşam doyumunu, mutluluk arasındaki ilişki farklı boyutların birlikte değerlendirilmesiyle ortaya çıkar. Bireyin fiziksel iyi olması, ruhsal iyiliği, sosyal iyilik durumu, bu değerlendirmenin boyutlarını oluşturur. Bireyin bütünsel olarak sağlıklı olması, kendine zaman ayırması, yaşam doyumunu sağlayacak aktivitelere katılmasını sağlayacağından öznel iyi oluşu etkileyen en önemli etmenlerdendir. Bireyin sağlığının iyi olması kişinin öznel iyi oluşuna olumlu etki yapabilmesi için

⁸³ Diener, a.g.e., s.11-58.

⁸⁴ Nel Noddings, *Eğitim ve Mutluluk*, Çev. Zühal Bilgin, Kitap Yayınevi. İstanbul, 2003, s.83.

⁸⁵ Yetim, a.g.e., s.65.

⁸⁶ Yetim, a.g.e., s.65.

kişinin sağlığının iyi olmasının farkında olmasını, sağlık olmadan birçok yaşam durumlarının gereklerini yerine getiremeyeceğini bilmesi gerekir.⁸⁷

2.4.5. Din

Din hem bireyin yaşamında, hem de toplumun işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda dini duyguları güçlü olan insanlar manevi anlamda daha güçlü olduklarını ifade ederek kendilerini mutlu insan olarak tanımlamışlardır.⁸⁸

Bireylerin yaşadıkları toplumlarda, ortak değerleri paylaştıkları kişilerle kendilerini bir çatı altında düşünme eğilimleri vardır. Aynı inancı paylaşan insanlar aralarında ortak bir bağ olduğunu düşünürler ve yaşadıkları olaylara bu inançları doğrultusunda anlam yüklerler. Din ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar ikisi arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Aralarında anlamlı bir ilişkinin olmamasının nedeni dinin bireylerin ihtiyaçları dışında yaşama anlamlar yüklemeye çalışmasıdır. Bir başka nedende dinin yaşamın getirmiş olduğu gerçek sorunları ortadan kaldırmaması sadece sabır dilemesidir. Pratik ve gerçekçi, soruna yönelik bir çözüm üretilmediğinden din ile öznel iyi oluş arasında bir ilişki saptanmamıştır.⁸⁹

2.4.6. Demografik Özellikler

Yaşın, öznel iyi oluşla ilişkisini konu edinen araştırmalara göre, genç insanların yaşlılara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, asıl mutluluğun insanların buldukları yaştaki ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁹⁰ Yapılan farklı araştırmalarda yaşın belli bir yıla kadar ilerlemesiyle öznel iyi oluş arasında olumlu anlamda bir paralellik vardır. Bu durumun sebebi yaşın ilerlemesiyle ideal benlik ile gerçekte var olanın arasındaki makasın daralması, bireyin kendi sınırlarını bilmesi, kendini daha gerçekçi değerlendirmesidir. İlerleyen yıllarda yaşın fazla ilerlemesiyle birlikte yaşlılık problemleri, sağlık sorunlarıyla karşılaşan bireyin öznel iyi oluşunda düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁹¹

⁸⁷ J.L. Hidalgo and B.N, Bravo ,vd. Psychological Well-Being, Assessment Tools and Related Factors. In Wells, I.E. (Ed), Psychological Well-Being Nova Science **Publishers**,2010,p.77-113.

⁸⁸ Diener, a.g.e., s.11-58.

⁸⁹ Melvin Pollner, Divine Relations, Social Relations, and Well-Being. **Journal of Health and Social Behavior**,1989, 30, p. 92-104.

⁹⁰ Yetim, a.g.e. s.65

⁹¹ Refy a.g.e.,s.247-278.

Cinsiyetle öznel iyi oluş arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı tespit etmek için yapılan çalışmalarda toplumlar arasında farklı sonuçlara ulaşılsa da birçok araştırmada iki durum arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.⁹²

Kişinin mesleği, öznel iyi oluşu üzerinde etkilidir. Günümüz toplumunda insanların yaşamlarının önemli bir kısmı iş yerlerinde geçmektedir. Bu sebepten dolayı kişinin yaptığı işi severek yapması mutlu olmasında önemli bir etkidir. Birey yapmış olduğu işle aynı zamanda kendini ifade eder. Eğer kişi yapmış olduğu işle kendini ifade edemediğini düşünüyorsa mutsuzlaşır.⁹³

Bireyin eğitim düzeyi ile öznel iyi oluşu arasındaki ilişki gelişmiş toplumlarda ilişkisiz görünürken geri kalmış veya gelişmekte olan toplumlarda eğitimle öznel iyi oluş arasındaki ilişki düzeyi yüksektir. Çünkü bu toplumlarda eğitim bireye yeni fırsatlar ve imkanlar tanır. Kişinin gelir düzeyinde yükselme sağlarken aynı zamanda toplum içinde statü kazandırır.⁹⁴

2.4.7. İklim

İklim bireyin öznel iyi oluşu üzerinde etkilidir. Çok sıcak veya soğuk iklimler öznel iyi oluşu olumsuz etkilerken, kışın aşırı soğuk olmayan yazında aşırı sıcak olmayan iklimlerde bireylerin öznel iyi oluşları daha yüksektir.⁹⁵

2.4.8. Yaşam Olayları

İnsan yaşamında olumlu yaşam olayları öznel iyi oluşuna pozitif yönde katkı sağlar. Bireyin sevdiği aktivitelere katılabilmesi, yaşamın sıradan olmaması, özellikle manevi anlam da kurduğu ilişkilerin tatmin edici olması bireyin öznel iyi oluşunu arttıran bir etkiye sahiptir.⁹⁶

⁹² Kate Hefferon and Ilona Boniwell, Positive Psychology: *Theory, Research and Applications*. England: Mc Graw Hill.2011. p.120.

⁹³ Hefferon and Boniwell,a.g.e.,s.124.

⁹⁴ Hefferon and Boniwell,a.g.e.s.,127

⁹⁵Katrin Rehdanz and David Maddison, Climate and Happiness. *Ecological Economics*, 2005.52(1),p. 111-125.

⁹⁶ Rehdanz and Maddison, a.g.e.s.,11-125.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimleyici araştırma modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmalar mevcut durumu, olduğu biçimde ortaya çıkarmak için kullanılır. Betimleyici araştırma, bir durumun, koşulun, ilişkinin, faaliyet ve iletişim süreçlerinin “ne olduğunu” tasvir, tarif ve açıklığa kavuşturma amacıyla yapılır.⁹⁷

Bu araştırma modelinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma sonuçları, genellenebilir özellik göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir.⁹⁸

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Kocaeli İli Gebze İlçesi’nde Eğitim–Öğretim faaliyetini sürdüren; Özel Fen Bilimleri Temel Lisesi, Birey Temel Lisesi, Önder Temel Lisesi, Umut Temel Lisesi’nin on ikinci sınıfında okumakta olan ve üniversite sınavına girecek 414 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, yaş, cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, vb. yirmi dört sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeği

Öznel İyi Oluş Ölçeği, Meliha Tuzgöl Dost (2005), tarafından Türkçeye çevrilerek 209 öğrenci üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. İlk önce faktör analizi çalışması yapılmıştır. İkinci olarak ölçeğin madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Üçüncü olarak ölçeğin ayırt ediciliğini tespit etmek için alt ve üst % 27’lik puan grupları t testi ile karşılaştırılmıştır. Faktör analizi çalışmasında ÖİÖ’ne ilişkin KMO katsayısı .861 bulunmuş. Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansının .51 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. ÖİÖ’nin özdeğeri 1’den büyük 12 faktör verdiği belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %24.52’sini açıklamaktadır. Açıklanan

⁹⁷ Niyazi Karasar, *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* 3D Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara, 1994, s. 16.

⁹⁸ İrfan Erdoğan, *Pozitivist Metodoloji Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum* (2 b.). Pozitif Yayıncılık. Ankara, 2007, s.138.

toplam varyans ise % 63.83'dür. Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yaşam boyutlarına yönelik bireysel yargılar ve olumlu-olumsuz duygu ifadeleri yer almaktadır. Öznel İyi Oluş Ölçeği yapı geçerliliği temel bileşenler analizi ile saptanmıştır. Ölçekte öznel iyi oluşla ilgili kuramlara ağırlık verilmiştir. Ölçekte 12 faktör bulunmaktadır. Birinci faktör altı maddeden (4,17,32,35,37,4) oluşurken, içerik olarak kendi geçmişi ve başkalarının hayatı ile kıyaslama özelliklerini ölçmeye yönelik, ikinci faktör, beş maddeden (3,11,19,21,23) oluşurken, içerik olarak olumlu olumsuz duyguları ölçmeye yönelik, üçüncü faktör dört madden (22,27,30,38) oluşurken amaçları belirlemeye yönelik, dördüncü faktör dört maddeden (7,34,42,46) oluşurken, kendine duyduğu güveni ölçmeye yönelik. Beşinci faktör altı maddeden (5,8,12,14,16,31) oluşurken, iyimserlik tutumunu ölçmeye yönelik, altıncı faktör dört maddeden (2,9,15,28) oluşurken, ilgi duyulan etkinlikleri belirlemeye yönelik, yedinci faktör dört maddeden (6,26,36,45) oluşurken, arkadaşlık ilişkilerini belirlemeye yönelik, sekizinci faktör üç maddeden (1,20,41) oluşurken, geleceğe bakış eğilimlerini belirlemeye yönelik, dokuzuncu faktör üç maddeden (18,39,43) oluşurken, aile ilişkilerini belirlemeye yönelik, onuncu faktör iki madden (24,26) oluşurken, başkalarının yaşamına imrenme düzeyini saptamaya yönelik, on birinci faktör üç maddeden (25,33,44) oluşurken, yaşamın zorluklarıyla baş etme becerisini ölçmeye yönelik, on ikinci iki madde den (10,13) oluşurken, karamsarlık düzeyini ölçmeye yöneliktir.⁹⁹

Sınav Tutum Envanteri spilberger tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir. Ölçek kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki alt faktörden oluşturulmuştur. Kuruntu alt boyutu sınavın bilişsel yönünü ölçerken, duyusallık alt boyutu sınavın fizyolojik belirtilerini ölçmektedir. Ölçek Öner ve Albayrak-Kaynak (1987) ve Öner(1990) yılında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye çevrilmiştir. Ölçekte öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri esas alınmıştır. Öğrencilerin ne sıklıkla sınavlarda kaygı vb. belirtiler yaşadıklarını 4 dereceli bir ölçekle ifade etmektedirler.¹⁰⁰

3.4. Veri Analiz Teknikleri

Öğrencilerden, demografik form, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri aracılığıyla toplanan veriler SPSS-21 programına girişi yapılarak, gerekli analizler yapılmıştır.

⁹⁹Meliha Tuzgöl Dost, Öznel iyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2005, 3,(23),s.103-110.

¹⁰⁰Mehmet Gündoğdu, Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması, *Türk Psikolojik Dergisi* 3,(17),s. 11-16.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, , anne-babanın birlikte-ayrı olma durumları, babanın yaşam durumu, annenin yaşayıp yaşamadığı, annenin tutumu, babanın tutumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, sosyal etkinlikler, sınava hazırlık sürecinde en çok kimden destek aldığı, hazırlık sürecinde kaygı yaşayıp yaşamadığı, betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeklerin toplam puanları için , ss, SHx değerleri tablolar halinde sunulmuştur

4.1 Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Tablo- 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans

| | | f | % |
|-----------------------|-----------------|-----|-------|
| CİNSİYET | Kadın | 198 | 47,8 |
| | Erkek | 216 | 52,2 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| YAŞ | Gruplar | f | % |
| | 16-17 | 141 | 34,1 |
| | 18-19 | 273 | 65,9 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| | Çalışmıyor | 18 | 4,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| BABA EĞİTİMİ | Gruplar | f | % |
| | İlkokul ve altı | 54 | 13,0 |
| | Ortaokul | 75 | 18,1 |
| | Lise | 168 | 40,6 |
| | Üniversite | 117 | 28,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| | 46-55 | 129 | 31,2 |
| | Toplam | 408 | 98,6 |
| | Ev Hanımı | 266 | 64,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| ANNENİN EĞİTİM DURUMU | Gruplar | f | % |
| | İlkokul ve altı | 86 | 20,8 |
| | Ortaokul | 123 | 29,7 |
| | Lise | 133 | 32,1 |
| | Üniversite | 72 | 17,4 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| ANNE TUTUM ALGISI | Gruplar | f | % |
| | Otoriter | 103 | 24,9 |
| | Demokratik | 96 | 23,2 |
| | Koruyucu | 200 | 48,3 |
| | İlgisiz | 15 | 3,6 |

| | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|-----|-------|
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| BABA TUTUM ALGISI | Gruplar | f | % |
| | Otoriter | 119 | 28,7 |
| | Demokratik | 121 | 29,2 |
| | Koruyucu | 137 | 33,1 |
| | İlgisiz | 37 | 8,9 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| SOSYO- EKONOMİK DURUMU | Gruplar | f | % |
| | Düşük | 27 | 6,5 |
| | Orta | 335 | 80,9 |
| | Yüksek | 52 | 12,6 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| | Ts | 24 | 5,8 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| SOSYAL ETKİNLİK | Gruplar | f | % |
| | Spor etkinlikleri | 63 | 15,2 |
| | Sinem-Tiyatro | 39 | 9,4 |
| | Arkadaş | 228 | 55,1 |
| | Hiçbiri | 84 | 20,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| YARDIM ALMA | Gruplar | f | % |
| | Evet | 69 | 16,7 |
| | Hayır | 345 | 83,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| EN ÇOK DESTEK | Gruplar | f | % |
| | Ailem | 256 | 61,8 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 20,5 |
| | Öğretmenlerim | 73 | 17,6 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |
| YAŞANILAN KAYGI | Gruplar | f | % |
| | Evet | 334 | 80,7 |
| | Hayır | 80 | 19,3 |
| | Toplam | 414 | 100,0 |

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 198'i (%47,8) kadın; 216'sı (52'2) erkek olmak üzere toplam 414 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 141'i (%34,1) 16-17 yaş grubunda; 273'ü (65,9) 18-19 yaş grubunda yer almaktadır. 54'nün (%13,0) babasının ilkökul ve alt mezunu; 75'nin (%18,1) ortaokul mezunu; 198'nin (%40,6) babasının lise mezunu; 117'nin (%28,3) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 86'nın (%20,8) annesinin ilkökul ve alt mezunu; 123'nün (%29,7) annesinin ortaokul mezunu; 133'nün (%32,1) annesinin lise mezunu; 72'nin (%17,4) annesinin üniversite mezunu; olduğu; 103'nün (%24,9) annesini otoriter; 96'nın (%23,2) annesini demokratik; 200'nün (%48,3) annesini

koruyucu; 15'nin (%3,6) annesini ilgisiz olarak değerlendirdiği; 119'nun (%28,7) babasını otoriter; 121'nin (%29,2) babasını demokratik; 137'nin (%33,1) babasını koruyucu; 37'nin (%8,9) babasını ilgisiz olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 27'nin (%6,5) düşük; 335'nin (%80,6) orta; 52'nin (%12,6) yüksek gelir grubunda olduğu; 63'nün (%15,2) spor etkinliklerine; 39'u (%9,4) Sinema etkinliklerine; 228'nin (%55,1) arkadaş etkinliklerine katıldığı; 84'ü (%20,3) sosyal etkinliklerin hiçbirine katılmadığı; sınava hazırlık sürecinde, 69'nin (%16,7) profesyonel yardım aldığı; 345'nin (%83,3) profesyonel yardım almadığı; sınava hazırlık sürecinde, 256'nın (%61,8) ailesinden; 85'nin (%20,5) arkadaşlarından 73'nün (%17,6) öğretmenlerinden yardım aldığı; sınava hazırlık sürecinde, 334'nün (%80,7) kaygı yaşadığı; 80'nin (%19,3) kaygı yaşamadığı; sınava hazırlık sürecinde, 135'nin (%32,6) ailesinin beklentilerinin; 114'nün (%27,5) bilgi eksikliklerinin; 20'nin (%4,8) arkadaşlarının beklentilerinin sınav kaygısını arttığı; görülmektedir.

Tablo-2 Öznel İyi Oluş Ölçeğine (ÖİÖÖ) İlişkin İstatistiksel Değerler

| Boyutlar | N | \bar{x} | s |
|---|-----|-----------|-------|
| Yaşamını Kendi Geçmişi ve Başkalarıyla Kıyaslama | 414 | 18,88 | 4,08 |
| Olumlu- Olumsuz Duygular | 414 | 16,97 | 4,90 |
| Amaçlar | 414 | 14,23 | 3,41 |
| Kendine Güven | 414 | 14,63 | 3,24 |
| İyimserlik | 414 | 22,74 | 4,66 |
| İlgi Duyulan Etkinlik | 414 | 12,78 | 3,93 |
| Arkadaşlık İlişkileri | 414 | 14,70 | 3,16 |
| Geleceğe Bakış | 414 | 11,05 | 2,72 |
| Aile İlişkileri | 414 | 11,39 | 2,84 |
| Başkalarına İmrenme | 414 | 7,10 | 2,21 |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | 414 | 10,65 | 2,87 |
| Karamsarlık | 414 | 6,81 | 2,00 |
| Öznel top | 414 | 161,99 | 26,35 |

Tabloda görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği' nin (ÖİÖÖ) Yaşamını Kendi Geçmişi ve Başkalarıyla Kıyaslama alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 18,88$; standart sapması $ss = 4,08$; Olumlu- Olumsuz Duygular alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 16,97$; standart sapması $ss = 4,90$; Amaçlar alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 14,23$; standart sapması $ss = 3,41$; Kendine Güven alt boyutu

ortalaması $\bar{x} = 14,63$; standart sapması $ss = 3,24$; İyimserlik alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 22,74$ standart sapması $ss = 4,66$; İlgi Duyulan Etkinlik alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 12,78$; standart sapması $ss = 3,93$; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 14,70$; standart sapması $ss = 3,16$; Geleceğe Bakış alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 11,05$; standart sapması $ss = 2,72$; Aile İlişkileri alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 11,39$; standart sapması $ss = 2,84$; Başkalarına İmrenme boyutu ortalaması $\bar{x} = 7,10$; *standart sapması* $ss = 2,21$; Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 10,65$; standart sapması $ss = 2,87$; Karamsarlık alt boyutu ortalaması $\bar{x} = 6,81$; standart sapması $ss = 2,00$; Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanı ortalaması $\bar{x} = 161,99$; standart sapması $ss = 26,35$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo -3 Sınav Kaygısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyutu ile Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

| Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları | Sınav Kaygısı Ölçeği Kuruntu Alt Boyutu | | | Sınav Kaygısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyutu | | Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı | |
|--|---|-------|------|--|------|-----------------------------------|------|
| | N | r | p | r | p | r | p |
| Korelasyon Değerleri | | | | | | | |
| Yaşamını Kendi Geçmişi ve Başkalarıyla Kıyaslama | 414 | -,296 | ,000 | -,295 | ,000 | -,310 | ,000 |
| Olumlu- Olumsuz Duygular | 414 | -,273 | ,000 | -,245 | ,000 | -,269 | ,000 |
| Amaçlar | 414 | -,274 | ,000 | -,250 | ,000 | -,273 | ,000 |
| Kendine Güven | 414 | -,080 | ,105 | -,037 | ,450 | -,058 | ,240 |
| İyimserlik | 414 | -,215 | ,000 | -,158 | ,001 | -,190 | ,000 |
| İlgi Duyulan Etkinlik | 414 | -,265 | ,000 | -,286 | ,000 | -,291 | ,000 |
| Arkadaşlık İlişkileri | 414 | -,138 | ,005 | -,083 | ,091 | -,111 | ,024 |
| Geleceğe Bakış | 414 | -,065 | ,184 | -,002 | ,963 | -,030 | ,541 |
| Aile İlişkileri | 414 | -,084 | ,087 | -,080 | ,105 | -,086 | ,082 |
| Başkalarına İmrenme | 414 | -,171 | ,000 | -,212 | ,000 | -,204 | ,000 |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | 414 | -,134 | ,006 | -,128 | ,009 | -,137 | ,005 |

| | | | | | | | |
|--------------------|-----|-------|------|-------|------|-------|------|
| Karamsarlık | 414 | -,297 | ,000 | -,232 | ,000 | -,272 | ,000 |
| Öznel top | 414 | -,304 | ,000 | -,267 | ,000 | -,296 | ,000 |

Tablo da görüldüğü üzere, Sınav kaygısı Ölçeği kuruntu alt boyutu ile Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ile öznel iyi oluş ölçeği yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutu ($r=-,296$; $p<,000$) arasında negatif yönde; olumlu-olumsuz duygular alt boyutu ($r=-,273$; $p<,000$) arasında negatif yönde; amaçlar alt boyutu ($r=-,274$; $p<,000$) arasında negatif yönde; iyimserlik alt boyutu ($r=-,215$; $p<,000$) arasında negatif yönde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutu ($r=-,265$; $p<,000$) arasında negatif yönde; arkadaşlık ilişkileri alt boyutu ($r=-,138$; $p<,001$) arasında negatif yönde; başkalarına imre alt boyutu ($r=-,171$; $p<,000$) arasında negatif yönde; yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=-,134$; $p<,001$) arasında negatif yönde; karamsarlık alt boyutunda ($r=-,297$; $p<,000$) arasında negatif yönde; Öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında ($r=-,304$; $p<,000$) arasında negatif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Sınav kaygısı Ölçeği duyuşsal alt boyutu ile Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda sınav kaygısı duyuşsal alt boyutu ile öznel iyi oluş ölçeği yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutu ($r=-,295$; $p<,001$) arasında negatif yönde; olumlu-olumsuz duygular alt boyutu ($r=-,245$; $p<,001$) arasında negatif yönde; amaçlar alt boyutu ($r=-,250$; $p<,001$) arasında negatif yönde; iyimserlik alt boyutu ($r=-,286$; $p<,01$) arasında negatif yönde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutu ($r=-,286$; $p<,001$) arasında negatif yönde; başkalarına imrenme alt boyutu ($r=-,212$; $p<,001$) arasında negatif yönde; başkalarına imrenme alt boyutu ($r=-,128$; $p<,01$) arasında negatif yönde; karamsarlık alt boyutu ($r=-,232$; $p<,001$) arasında negatif yönde; Öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında ($r=-,267$; $p<,000$) arasında negatif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Sınav kaygısı Ölçeği Toplam Puanı ile Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda sınav kaygısı toplam puanı ile öznel iyi oluş ölçeği yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutu ($r=-,310$; $p<,000$) arasında negatif yönde; olumlu-olumsuz duygular alt boyutu ($r=-,269$; $p<,000$) arasında negatif yönde; amaçlar alt boyutu ($r=-,273$; $p<,000$) arasında negatif yönde; iyimserlik alt boyutu ($r=-,190$; $p<,000$) arasında negatif yönde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutu ($r=-,291$; $p<,000$) arasında negatif yönde;

arkadaşlık ilişkileri alt boyutu ($r=-,204;p<,000$) arasında negatif yönde; karamsarlık alt boyutu ($r=-,272 p<,000$) arasında negatif yönde; Öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında ($r=-,296; p<,000$) arasında negatif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$)

Tablo- 4 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ) Alt Boyutlarının Kendi Aralarındaki ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

| | | Yaşamını Kıyaslama | Olumlu- Olumsuz Duygular | Amaçlar | Kendine Güven | İyimserlik | İlişi Duyulan Etkinlik | Arkadaşlık İlişkileri | Geleceğe Bakış | Aile İlişkileri | Başkalarına İmrenme | Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | Karamsarlık |
|--------------------------------|---|-----------------------|--------------------------------|---------|------------------|------------|------------------------------|--------------------------|-------------------|-----------------|------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Öznel Top | r | ,629 | ,787 | ,717 | ,712 | ,781 | ,666 | ,653 | ,450 | ,611 | ,433 | ,689 | ,459 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 | 414 |
| Yaşamını Kıyaslama | r | | ,481 | ,394 | ,276 | ,256 | ,447 | ,339 | ,015 | ,413 | ,451 | ,242 | ,469 |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,760 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Olumlu- Olumsuz Duygular | r | | | ,442 | ,453 | ,555 | ,549 | ,443 | ,212 | ,403 | ,363 | ,507 | ,378 |
| | p | | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Amaçlar | r | | | | ,521 | ,595 | ,400 | ,378 | ,382 | ,342 | ,521 | ,595 | ,400 |
| | p | | | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Kendine Güven | r | | | | | ,608 | ,358 | ,464 | ,388 | ,482 | ,157 | ,588 | ,097 |
| | p | | | | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,048 |
| İyimserlik | r | | | | | | ,388 | ,477 | ,498 | ,398 | ,159 | ,622 | ,232 |
| | p | | | | | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 |
| İlişi Duyulan Etkinlik | r | | | | | | | ,430 | ,145 | ,250 | ,288 | ,356 | ,308 |
| | p | | | | | | | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Arkadaşlık İlişkileri | r | | | | | | | | ,240 | ,351 | ,185 | ,369 | ,326 |
| | p | | | | | | | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------|-------|------|------|
| Geleceğe Bakış | r | | | | | | | | | | ,257 | -,018 | ,378 | ,013 |
| | p | | | | | | | | | | ,000 | ,719 | ,000 | ,788 |
| Aile İlişkileri | r | | | | | | | | | | | ,274 | ,365 | ,274 |
| | p | | | | | | | | | | | ,000 | ,000 | ,000 |
| Başkalarına İmrenme | r | | | | | | | | | | | | ,163 | ,311 |
| | p | | | | | | | | | | | | ,001 | ,000 |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | r | | | | | | | | | | | | | ,125 |
| | p | | | | | | | | | | | | | ,011 |

Tablo da görüldüğü üzere, Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda, Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) toplam puan ile Yaşamını Kendi Geçmiş ve Başkalarıyla Kıyaslama alt boyutu ($r=,629;p<,001$) arasında pozitif yönde; Olumlu- Olumsuz Duygular alt boyutu ($r=,787;p<,001$) arasında pozitif yönde; Amaçlar alt boyutu ($r=,717;p<,001$) arasında pozitif yönde; Kendine Güven alt boyutu ($r=,712;p<,001$) arasında pozitif yönde; Kendine Güven alt boyutu ($r=,712;p<,001$) arasında pozitif yönde; İyimserlik alt boyutu ($r=,781;p<,001$) arasında pozitif yönde; İlgili duyulan Etkinlik Alt boyutunda ($r=,666 ;p<,001$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r=,653;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,450;p<,001$) arasında pozitif yönde; aile ilişkileri alt boyutunda ($r=,711;p<,001$) arasında pozitif yönde; Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,433;p<,001$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,689;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,459;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır ($p<,01$).

Yaşamını Kendi Geçmiş ve Başkalarıyla Kıyaslama alt boyutu ile Olumlu- Olumsuz Duygular alt boyutu ($r=,481;p<,001$) arasında pozitif yönde; Amaçlar alt boyutu ($r=,394;p<,001$) arasında pozitif yönde; Kendine Güven alt boyutu ($r=,276;p<,001$) arasında pozitif yönde; İyimserlik alt boyutu ($r=,256;p<,001$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutun ($r=,339;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,413;p<,001$) arasında pozitif yönde; Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,451;p<,001$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,242;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,469;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu

saptanmıştır. Geleceğe bakış alt boyutu ile aralarında bir ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>,01$).

Olumlu- Olumsuz Duygular alt boyutu ile Amaçlar alt boyutu ($r=,442;p<,000$) arasında pozitif yönde; Kendine Güven alt boyutu ($r=,453;p<,001$) arasında pozitif yönde; İyimserlik alt boyutu ($r=,555;p<,001$) arasında pozitif yönde; İlgili duyulan Etkinlik Alt boyutunda ($r=,549;p<,001$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r=,443;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,212;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,403;p<,001$) arasında pozitif yönde; ;Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,363;p<,001$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,507;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,378;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Amaçlar alt boyutu ile Kendine Güven alt boyutu ($r=,521;p<,001$) arasında pozitif yönde; İyimserlik alt boyutu ($r=,595;p<,001$) arasında pozitif yönde; İlgili duyulan Etkinlik Alt boyutunda ($r=,400;p<,001$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutunda ($r=,378;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,382;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,342;p<,000$) arasında pozitif yönde; ;Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,521;p<,001$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,595;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,400;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Kendine Güven alt boyutu ile İyimserlik alt boyutu ($r=,608;p<,000$) arasında pozitif yönde; İlgili duyulan Etkinlik Alt boyutunda ($r=,358;p<,000$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r=,464;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,388;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,482;p<,01$) arasında pozitif yönde; ;Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,157;p<,01$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,588;p<,05$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,097;p<,05$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

İyimserlik alt boyutu ile İlgili duyulan Etkinlik Alt boyutu ($r=,388;p<,001$) arasında pozitif yönde; Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r=,477;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,498;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,398;p<,001$) arasında pozitif yönde; ;Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,159;p<,01$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,622;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,232;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

İlgi duyulan Etkinlik ile Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r=,430;p<,001$) arasında pozitif yönde; Geleceğe bakış alt boyutunda ($r=,145;p<,01$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,250;p<,01$) arasında pozitif yönde; Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,288;p<,01$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,356;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,308;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ile Geleceğe bakış alt boyutu ($r=,240;p<,001$) arasında pozitif yönde; Aile İlişkileri alt boyutunda ($r=,351;p<,01$) arasında pozitif yönde; Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,185;p<,01$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,369;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,326;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Geleceğe bakış alt boyutu ile Aile İlişkileri alt boyutu ($r=,257;p<,01$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,378;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,788;p<,01$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=-,185;p<,01$) arasında negatif yönde; ilişki saptanmıştır.

Aile İlişkileri alt ile Başkalarında İmrenme alt boyutu ($r=,274;p<,001$) arasında pozitif yönde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,365;p<,001$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,274;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Başkalarında İmrenme alt boyutu ile Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu ($r=,163;p<,01$) arasında pozitif yönde; Karamsarlık Alt boyutu ($r=,311;p<,001$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Yaşamın zorluklarıyla ile Karamsarlık Alt boyutu ($r=,125;p<,05$) arasında pozitif ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo -5 Sınav Kaygısı Alt Boyutlarının Kendi Aralarındaki ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

| Puan | | Kuruntu | Duyuşsa _ |
|--------------|---|---------|--------------|
| Kaygı Toplam | r | ,935 | ,967 |
| | p | ,000 | ,000 |
| | N | 414 | 414 |
| Kuruntu | r | | ,813 |
| | p | | ,000 |
| | N | | 414 |

Tablo da görüldüğü üzere, Sınav Kaygısı alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda, Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puan ile Bilişsel alt boyut ($r=,935;p<,001$) arasında pozitif yönde; Duyuşsal alt boyutu ($r=,967;p<,001$) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Bilişsel alt boyutu ile Duyuşsal alt boyutu ($r=,813;p<,001$) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunduğu saptanmıştır

Tablo- 6 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | t | p |
|--------------------------------|---------|-----|-----------|--------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | Kadın | 198 | 19,19 | 1,470 | ,142 |
| | Erkek | 216 | 18,60 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Kadın | 198 | 16,68 | -1,158 | ,248 |
| | Erkek | 216 | 17,24 | | |
| Amaçlar | Kadın | 198 | 14,06 | -,976 | ,330 |
| | Erkek | 216 | 14,38 | | |
| Kendine Güven | Kadın | 198 | 14,75 | ,703 | ,483 |
| | Erkek | 216 | 14,52 | | |
| İyimserlik | Kadın | 198 | 22,48 | -1,103 | ,271 |
| | Erkek | 216 | 22,99 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Kadın | 198 | 12,32 | -2,322 | ,021 |
| | Erkek | 216 | 13,21 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Kadın | 198 | 14,79 | ,555 | ,579 |
| | Erkek | 216 | 14,62 | | |
| Geleceğe Bakış | Kadın | 198 | 11,38 | 2,397 | ,017 |
| | Erkek | 216 | 10,74 | | |
| Aile ilişkileri | Kadın | 198 | 11,70 | 2,169 | ,031 |
| | Erkek | 216 | 11,10 | | |
| Başkalarına İmrenme | Kadın | 198 | 7,20 | ,841 | ,401 |
| | Erkek | 216 | 7,01 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | Kadın | 198 | 10,42 | -1,596 | ,111 |
| | Erkek | 216 | 10,87 | | |
| Karamsarlık | Kadın | 198 | 6,76 | -,426 | ,671 |
| | Erkek | 216 | 6,85 | | |
| Öznel Top | Kadın | 198 | 161,78 | -,157 | ,876 |
| | Erkek | 216 | 162,18 | | |

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) alt boyutlarının ve toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ilgi duyulan etkinlik alt boyutunda erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından ($t=-2,322;p<,05$) düzeyinde; geleceğe bakış alt boyutunda kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından ($t=2,397;p<,05$) düzeyinde; aile ilişkileri alt boyutunda kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından ($t=2,169;p<,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyuttaki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -7 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının ve Toplam Puanın Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | | |
|--------------|---------|-----|-----------|-------|------|
| | | | | t | p |
| Kuruntu | Kadın | 198 | 16,58 | 3,668 | ,000 |
| | Erkek | 216 | 14,95 | | |
| Duyuşsal | Kadın | 198 | 26,56 | 4,778 | ,000 |
| | Erkek | 216 | 23,67 | | |
| Kaygı Toplam | Kadın | 198 | 43,14 | 4,528 | ,000 |
| | Erkek | 216 | 38,62 | | |

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutları puanlarının ve toplam puanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kuruntu alt boyutta kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından ($t=3,668;p<,001$) düzeyinde; duyusal alt boyutta kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından ($t=4,778;p<,001$) düzeyinde; sınav kaygısı ölçeği toplam puanında kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından ($t=4,528;p<,001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo -8 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | N | \bar{X} | F | P |
|-------------------------|-----------------|-----|-----------|-------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | İlkokul ve altı | 54 | 19,16 | 1,03 | ,376 |
| | Ortaokul | 75 | 19,54 | | |
| | Lise | 168 | 18,70 | | |
| | Üniversite | 117 | 18,59 | | |
| | Toplam | 414 | 18,88 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | İlkokul ve altı | 54 | 17,87 | ,778 | ,507 |
| | Ortaokul | 75 | 17,06 | | |
| | Lise | 168 | 16,72 | | |
| | Üniversite | 117 | 16,86 | | |
| | Toplam | 414 | 16,9734 | | |
| Amaçlar | İlkokul ve altı | 54 | 15,85 | 4,938 | ,002 |
| | Ortaokul | 75 | 13,78 | | |
| | Lise | 168 | 14,10 | | |
| | Üniversite | 117 | 13,95 | | |
| | Toplam | 414 | 14,23 | | |
| Kendine Güven | İlkokul ve altı | 54 | 15,62 | 2,006 | ,112 |
| | Ortaokul | 75 | 14,41 | | |
| | Lise | 168 | 14,45 | | |
| | Üniversite | 117 | 14,58 | | |
| | Toplam | 414 | 14,6353 | | |
| İyimserlik | İlkokul ve altı | 54 | 23,48 | 1,422 | ,236 |
| | Ortaokul | 75 | 22,02 | | |
| | Lise | 168 | 22,55 | | |
| | Üniversite | 117 | 23,14 | | |
| | Toplam | 414 | 22,74 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | İlkokul ve altı | 54 | 13,98 | 2,768 | ,041 |
| | Ortaokul | 75 | 13,10 | | |
| | Lise | 168 | 12,28 | | |
| | Üniversite | 117 | 12,7607 | | |
| | Toplam | 414 | 12,7899 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | İlkokul ve altı | 54 | 14,6111 | ,421 | ,738 |
| | Ortaokul | 75 | 14,4400 | | |
| | Lise | 168 | 14,6905 | | |
| | Üniversite | 117 | 14,9487 | | |
| | Toplam | 414 | 14,7077 | | |
| Geleceğe Bakış | İlkokul ve altı | 54 | 11,4815 | 1,172 | ,320 |
| | Ortaokul | 75 | 10,7333 | | |
| | Lise | 168 | 11,1964 | | |
| | Üniversite | 117 | 10,8462 | | |
| | Toplam | 414 | 11,0507 | | |
| Aile ilişkileri | İlkokul ve altı | 54 | 10,9630 | 1,006 | ,390 |
| | Ortaokul | 75 | 11,8000 | | |
| | Lise | 168 | 11,2976 | | |
| | Üniversite | 117 | 11,4615 | | |
| | Toplam | 414 | 11,3913 | | |
| Başkalarına İmrenme | İlkokul ve altı | 54 | 7,0185 | ,087 | ,967 |
| | Ortaokul | 75 | 7,1600 | | |
| | Lise | 168 | 7,1488 | | |
| | Üniversite | 117 | 7,0513 | | |

| | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----|----------|-------|------|
| | Toplam | 414 | 7,1063 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Ttme | İlkokul ve altı | 54 | 11,4444 | 2,336 | ,073 |
| | Ortaokul | 75 | 10,4933 | | |
| | Lise | 168 | 10,3393 | | |
| | Üniversite | 117 | 10,8632 | | |
| | Toplam | 414 | 10,6594 | | |
| Karamsarlık | İlkokul ve altı | 54 | 6,4074 | 1,387 | ,246 |
| | Ortaokul | 75 | 7,1333 | | |
| | Lise | 168 | 6,7857 | | |
| | Üniversite | 117 | 6,8291 | | |
| | Toplam | 414 | 6,8116 | | |
| Öznel Toplam | İlkokul ve altı | 54 | 167,9074 | 1,146 | ,330 |
| | Ortaokul | 75 | 161,7067 | | |
| | Lise | 168 | 160,2857 | | |
| | Üniversite | 117 | 161,9060 | | |
| | Toplam | 414 | 161,9952 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin alt ve toplam puanının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark; amaçlar alt boyutunda anlamlı ($F=4,938;p<,01$); düzeyinde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutunda ($F=2,768;p<,05$) düzeyinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken; diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonucun ardından amaçlar ve ilgi duyulan etkinlik puanları için farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homejen olduğu saptanmıştır. Amaçlar alt boyutu için ($L_{F=,170}; p>,05$). İlgi duyulan etkinlik alt boyutu için ($L_{F=,170}; p>,05$). Bu nedenle LSD testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -9 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ) Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Amaçlar ve İlgi duyulan Alt Boyutlarında Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

| Alt Boyutları | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | p |
|-----------------------|-----------------|-------------|-------------------------|------|
| Amaçlar | İlkokul ve Altı | Ortaokul | 2,06 | ,001 |
| | | Lise | 1,75 | ,001 |
| | | Üniversite | 1,89 | ,001 |
| İlgi Duyulan Etkinlik | İlkokul ve Altı | Ortaokul | ,87 | ,211 |
| | | Lise | 1,69 | ,006 |
| | | Üniversite | 1,22 | ,058 |

Tablo görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanların babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, amaçlar alt boyutunda, İlkokul ve altı ile ortaokul grupları arasında ilkokul ve altı lehine ($p<,01$); İlkokul ve altı ile lise grupları arasında ilkokul ve altı lehine ($p<,01$); İlkokul ile üniversite grupları arasında ilkokul ve altı lehine ($p<,01$) düzeyinde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutunda söz konusu farklılığın ilkokul ve altı ile lise grupları arasında ilkokul ve altı lehine ($p<,01$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo-10 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | N | \bar{x} | F | P |
|--------------|-----------------|-----|-----------|------|------|
| Kuruntu | İlkokul ve altı | 54 | 15,98 | ,163 | ,921 |
| | Ortaokul | 75 | 15,50 | | |
| | Lise | 168 | 15,83 | | |
| | Üniversite | 117 | 15,62 | | |
| | Toplam | 414 | 15,73 | | |
| Duyuşsal | İlkokul ve altı | 54 | 24,96 | ,163 | ,624 |
| | Ortaokul | 75 | 24,30 | | |
| | Lise | 168 | 25,45 | | |
| | Üniversite | 117 | 24,99 | | |
| | Toplam | 414 | 25,05 | | |
| Kaygı Toplam | İlkokul ve altı | 54 | 40,94 | ,367 | ,777 |
| | Ortaokul | 75 | 39,81 | | |
| | Lise | 168 | 41,29 | | |
| | Üniversite | 117 | 40,61 | | |
| | Toplam | 414 | 40,78 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Sınav Kaygısı Ölçeğinin alt ve toplam puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -11 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>F</i> | <i>P</i> |
|--------------------------------|-----------------|----------|-----------|----------|----------|
| Yaşamını Kıyaslama | İlkokul ve altı | 86 | 18,30 | 1,122 | ,340 |
| | Ortaokul | 123 | 19,31 | | |
| | Lise | 133 | 18,77 | | |
| | Üniversite | 72 | 19,06 | | |
| | Toplam | 414 | 18,88 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | İlkokul ve altı | 86 | 17,12 | 1,267 | ,285 |
| | Ortaokul | 123 | 16,92 | | |
| | Lise | 133 | 17,40 | | |
| | Üniversite | 72 | 16,02 | | |
| | Toplam | 414 | 16,91 | | |
| Amaçlar | İlkokul ve altı | 86 | 14,22 | ,309 | ,819 |
| | Ortaokul | 123 | 14,24 | | |
| | Lise | 133 | 14,39 | | |
| | Üniversite | 72 | 13,91 | | |
| | Toplam | 414 | 14,23 | | |
| Kendine Güven | İlkokul ve altı | 86 | 14,53 | ,261 | ,317 |
| | Ortaokul | 123 | 14,63 | | |
| | Lise | 133 | 14,52 | | |
| | Üniversite | 72 | 14,93 | | |
| | Toplam | 414 | 14,63 | | |
| İyimserlik | İlkokul ve altı | 86 | 22,69 | 1,003 | ,392 |
| | Ortaokul | 123 | 22,18 | | |
| | Lise | 133 | 23,11 | | |
| | Üniversite | 72 | 23,09 | | |

| | | | | | |
|----------------------------------|-----------------|-----|--------|-------|------|
| | Toplam | 414 | 22,74 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | İlkokul ve altı | 86 | 12,87 | ,608 | ,610 |
| | Ortaokul | 123 | 13,089 | | |
| | Lise | 133 | 12,71 | | |
| | Üniversite | 72 | 12,31 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | İlkokul ve altı | 86 | 14,10 | 1,321 | ,267 |
| | Ortaokul | 123 | 14,89 | | |
| | Lise | 133 | 14,85 | | |
| | Üniversite | 72 | 14,83 | | |
| | Toplam | 414 | 14,70 | | |
| Geleceğe Bakış | İlkokul ve altı | 86 | 11,46 | 2,276 | ,079 |
| | Ortaokul | 123 | 10,71 | | |
| | Lise | 133 | 11,31 | | |
| | Üniversite | 72 | 10,63 | | |
| | Toplam | 414 | 11,05 | | |
| Aile ilişkileri | İlkokul ve altı | 86 | 11,16 | 1,129 | ,337 |
| | Ortaokul | 123 | 11,77 | | |
| | Lise | 133 | 11,19 | | |
| | Üniversite | 72 | 11,37 | | |
| | Toplam | 414 | 11,39 | | |
| Başkalarına İmrenme | İlkokul ve altı | 86 | 7,17 | 1,127 | ,338 |
| | Ortaokul | 123 | 7,35 | | |
| | Lise | 133 | 6,85 | | |
| | Üniversite | 72 | 7,05 | | |
| | Toplam | 414 | 7,10 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş | İlkokul ve altı | 86 | 10,68 | ,526 | ,665 |

| | | | | | |
|---------------------|-----------------|-----|--------|------|------|
| Ttme | Ortaokul | 123 | 10,42 | | |
| | Lise | 133 | 10,70 | | |
| | Üniversite | 72 | 10,94 | | |
| | Toplam | 414 | 10,65 | | |
| Karamsarlık | İlkokul ve altı | 86 | 6,73 | ,661 | ,576 |
| | Ortaokul | 123 | 7,00 | | |
| | Lise | 133 | 6,66 | | |
| | Üniversite | 72 | 6,83 | | |
| | Toplam | 414 | 6,81 | | |
| Öznel Toplam | İlkokul ve altı | 86 | 161,08 | ,106 | ,957 |
| | Ortaokul | 123 | 162,59 | | |
| | Lise | 133 | 162,54 | | |
| | Üniversite | 72 | 161,04 | | |
| | Toplam | 414 | 161,99 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin alt ve toplam puanının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo -12 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>F</i> | <i>P</i> |
|----------------|-----------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kuruntu | İlkokul ve altı | 86 | 16,2209 | ,862 | ,461 |
| | Ortaokul | 123 | 15,2439 | | |
| | Lise | 133 | 15,9023 | | |
| | Üniversite | 72 | 15,6806 | | |

| | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----|---------|-------|------|
| | Toplam | 414 | 15,7343 | | |
| Duyuşsal | İlkokul ve altı | 86 | 25,1628 | 1,061 | ,365 |
| | Ortaokul | 123 | 24,2276 | | |
| | Lise | 133 | 25,5338 | | |
| | Üniversite | 72 | 25,4444 | | |
| | Toplam | 414 | 25,0531 | | |
| Kayı Toplam | İlkokul ve altı | 86 | 41,3837 | ,955 | ,414 |
| | Ortaokul | 123 | 39,4715 | | |
| | Lise | 133 | 41,4361 | | |
| | Üniversite | 72 | 41,1250 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Sınav Kaygısı Ölçeğinin alt ve toplam puanının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo -13 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | χ^2 | <i>P</i> |
|--------------------------------|------------|----------|----------|----------|
| Yaşamını Kıyaslama | Otoriter | 103 | 12,27 | ,007 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Otoriter | 103 | 6,28 | ,098 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| | Otoriter | 103 | 3,43 | ,329 |

| | | | | |
|---------------------------------------|------------|-----|-------|------|
| Amaçlar | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Kendine Güven | Otoriter | 103 | 5,18 | ,159 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| İyimserlik | Otoriter | 103 | 3,37 | ,338 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Otoriter | 103 | 1,75 | ,625 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Otoriter | 103 | 4,68 | ,196 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Geleceğe Bakış | Otoriter | 103 | 3,96 | ,265 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Aile İlişkileri | Otoriter | 103 | 22,10 | ,000 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Başkalarına İmrenme | Otoriter | 103 | 4,26 | ,234 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Otoriter | 103 | 5,65 | ,129 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |

| | | | | |
|---------------------|------------|-----|------|------|
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Karamsarlık | Otoriter | 103 | 5,04 | ,169 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Öznel Toplam | Otoriter | 103 | 8,94 | ,030 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutu puanlarının anne tutum algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, yaşamını kıyaslama alt boyutunda ($x^2=12,27$; $p<,01$) düzeyinde; aile ilişkileri alt boyutunda ($x^2=22,10$; $p<,001$) düzeyinde; öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında ($x^2=8,94$; $p<,05$) düzeyinde sıralamalar ortalaması arasında fark istatistik olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutların sıralamalar ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Kruskal Wallis-H sonrası tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -14 Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi

| Alt Boyutlar | Gruplar | Otoriter | Demokratik | Koruyucu | İlgisiz |
|------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Yaşamını kıyaslama | Otoriter | SO= 196,88 | | | $p>,05$ |
| | Demokratik | $P<,05$ | SO= 238,80 | $P<,05$ | $P<,01$ |
| | Koruyucu | $p>,05$ | | SO= 202,88 | $p>,05$ |
| | İlgisiz | | | | SO= 141,73 |
| Aile ilişkileri | Otoriter | SO= 182,79 | | | $P<,05$ |
| | Demokratik | $P<,001$ | SO= 241,07 | $P<,05$ | $P<,001$ |
| | Koruyucu | $P<,05$ | | SO= 211,31 | $P<,01$ |
| | İlgisiz | | | | SO= 111,53 |
| Öznel İyi Oluş Toplam | Otoriter | SO= 196,52 | | | $p>,05$ |
| | Demokratik | $P<,05$ | SO= 232,56 | $p>,05$ | $P<,05$ |
| | Koruyucu | $p>,05$ | | SO= 205,65 | $p>,05$ |
| | İlgisiz | | | | SO= 147,17 |

Tabloda görüldüğü gibi öznel iyi oluş ölçeği yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama alt puanlarının öğrencinin anne tutum algısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın demokratik tutuma sahip olanlar ile ilgisiz tutuma sahip olan anneler arasında, demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,01$) düzeyinde; demokratik tutuma sahip olanlar ile otoriter tutuma sahip olan anneler arasında demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde; demokratik tutuma sahip olanlar ile koruyucu tutuma sahip anneler arasında demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Aile ilişkileri alt puanlarının öğrencinin anne tutum algısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın otoriter tutuma sahip olanlar ile ilgisiz tutuma sahip olan anneler arasında otoriter tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde; demokratik tutuma sahip olanlar ile otoriter tutuma sahip olan anneler arasında demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,001$) düzeyinde; ; demokratik tutuma sahip olanlar ile koruyucu tutuma sahip anneler arasında demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,5$) düzeyinde; demokratik tutuma sahip olanlar ile ilgisiz tutuma sahip olan anneler arasında, demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,001$) düzeyinde; koruyucu tutuma sahip olanlar ile otoriter tutuma sahip olan aileler arasında, koruyucu tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde; koruyucu tutuma sahip olanlar ile ilgisiz tutuma sahip olan aileler arasında, koruyucu tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,01$) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Öznel iyi oluş toplam puanı öğrencinin anne tutum algısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın demokratik tutuma sahip olanlar ile ilgisiz tutuma sahip olan anneler arasında, demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde; demokratik tutuma sahip olanlar ile otoriter tutuma sahip olan anneler arasında demokratik tutuma sahip olanlar lehine ($p < ,05$) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo- 15 Sınav Kaygısı Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Anne Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | x^2 | <i>p</i> |
|--------------|------------|----------|-------|----------|
| Kuruntu | Otoriter | 103 | 5,883 | ,117 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Duyuşsal | Otoriter | 103 | 6,650 | ,084 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Kaygı Toplam | Otoriter | 103 | 6,798 | ,079 |
| | Demokratik | 96 | | |
| | Koruyucu | 200 | | |
| | İlgisiz | 15 | | |
| | Toplam | 414 | | |

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutu puanlarının öğrencinin anne tutum algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo -16 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|------------|----------|-----------|----------|----------|
| Yaşamını Kıyaslama | Otoriter | 119 | 18,89 | 5,48 | ,001 |
| | Demokratik | 121 | 19,18 | | |
| | Koruyucu | 137 | 19,29 | | |
| | İlgisiz | 37 | 16,37 | | |
| | Toplam | 414 | 18,88 | | |

| | | | | | |
|---|------------|-----|-------|-------|------|
| Olumlu- Olumsuz Duygular | Otoriter | 119 | 16,99 | 3,46 | ,016 |
| | Demokratik | 121 | 17,20 | | |
| | Koruyucu | 137 | 17,40 | | |
| | İlgisiz | 37 | 14,56 | | |
| | Toplam | 414 | 16,97 | | |
| Amaçlar | Otoriter | 119 | 13,97 | ,624 | ,600 |
| | Demokratik | 121 | 14,36 | | |
| | Koruyucu | 137 | 14,44 | | |
| | İlgisiz | 37 | 13,83 | | |
| | Toplam | 414 | 14,23 | | |
| Kendine Güven | Otoriter | 119 | 14,34 | 3,22 | ,022 |
| | Demokratik | 121 | 14,93 | | |
| | Koruyucu | 137 | 14,97 | | |
| | İlgisiz | 37 | 13,32 | | |
| | Toplam | 414 | 14,63 | | |
| İyimserlik | Otoriter | 119 | 22,57 | 3,13 | ,026 |
| | Demokratik | 121 | 23,54 | | |
| | Koruyucu | 137 | 22,67 | | |
| | İlgisiz | 37 | 20,94 | | |
| | Toplam | 414 | 22,74 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Otoriter | 119 | 13,05 | 2,46 | ,062 |
| | Demokratik | 121 | 12,94 | | |
| | Koruyucu | 137 | 12,87 | | |
| | İlgisiz | 37 | 11,13 | | |
| | Toplam | 414 | 12,78 | | |
| Arkadaşlık İlişkileri | Otoriter | 119 | 14,75 | ,88 | ,448 |
| | Demokratik | 121 | 14,93 | | |
| | Koruyucu | 137 | 14,66 | | |
| | İlgisiz | 37 | 13,97 | | |
| | Toplam | 414 | 14,70 | | |
| Geleceğe Bakış | Otoriter | 119 | 10,95 | 2,79 | ,040 |
| | Demokratik | 121 | 11,57 | | |
| | Koruyucu | 137 | 10,89 | | |
| | İlgisiz | 37 | 10,24 | | |
| | Toplam | 414 | 11,05 | | |
| Aile İlişkileri | Otoriter | 119 | 10,68 | 13,33 | ,000 |
| | Demokratik | 121 | 12,20 | | |
| | Koruyucu | 137 | 11,80 | | |
| | İlgisiz | 37 | 9,48 | | |
| | Toplam | 414 | 11,39 | | |
| Başkalarına | Otoriter | 119 | 7,10 | ,47 | ,703 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|------------|-----|----------|-------|------|
| İmrenme | Demokratik | 121 | 7,16 | | |
| | Koruyucu | 137 | 7,16 | | |
| | İlgisiz | 37 | 6,70 | | |
| | Toplam | 414 | 7,10 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Otoriter | 119 | 10,36 | 1,683 | ,170 |
| | Demokratik | 121 | 11,09 | | |
| | Koruyucu | 137 | 10,64 | | |
| | İlgisiz | 37 | 10,18 | | |
| | Toplam | 414 | 10,65 | | |
| Karamsarlık | Otoriter | 119 | 6,90 | 2,08 | ,101 |
| | Demokratik | 121 | 7,10 | | |
| | Koruyucu | 137 | 6,56 | | |
| | İlgisiz | 37 | 6,43 | | |
| | Toplam | 414 | 6,81 | | |
| Öznel Toplam | Otoriter | 119 | 160,6134 | 5,33 | ,001 |
| | Demokratik | 121 | 166,2562 | | |
| | Koruyucu | 137 | 163,4234 | | |
| | İlgisiz | 37 | 147,2162 | | |
| | Toplam | 414 | 161,9952 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin alt ve toplam puanının öğrencinin baba tutum algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark; yaşamını kendini geçmiş ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutunda anlamlı ($F=5,48; ;p<,01$); düzeyinde; olumlu olumsuz duygular alt boyutunda ($F=3,46;p<,05$) düzeyinde; kendine güven alt boyutunda ($F=3,22;p<,05$) düzeyinde; iyimserlik alt boyutunda ($F=3,13;p<,05$) düzeyinde, geleceğe bakış alt boyutunda ($F=2,79;p<,05$) düzeyinde; aile ilişkileri alt boyutunda ($F=13,13;p<,001$) düzeyinde; öznel iyi oluş toplam puanında ($F=5,33;p<,01$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken; diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homejen olduğu saptanmıştır. Kendini geçmiş ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutu için ($L_{F=, 117; p>,05$); olumlu olumsuz duygular. alt boyutu için ($L_{F=, 739; p>,05$); kendine güven alt boyutunda ($L_F =, 115; p>,05$); geleceğe bakış alt boyutunda ($L_F =, 429; p>,05$); aile ilişkileri alt boyutunda

($L_F=,491$; $p>,05$); öznel iyi oluş toplam puanında ($L_F =,449$; $p>,05$); Bu nedenle LSD testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo- 17 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

| Alt Boyutları | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | p |
|--|-------------|-------------|-------------------------|------|
| Yaşamını Kendi Geçmişi ve Başkalarıyla Kıyaslama | Otoriter | Demokratik | -,28 | ,587 |
| | | Koruyucu | -,40 | ,428 |
| | | İlgisiz | 2,52 | ,001 |
| | Demokratik | Otoriter | ,28 | ,587 |
| | | Koruyucu | -,11 | ,815 |
| | | İlgisiz | 2,80 | ,000 |
| | Koruyucu | Otoriter | ,40 | ,428 |
| | | Demokratik | ,11 | ,815 |
| | | İlgisiz | 2,92 | ,000 |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Otoriter | Demokratik | -,21 | ,732 |
| | | Koruyucu | -,40 | ,502 |
| | | İlgisiz | 2,42 | ,008 |
| | Demokratik | Otoriter | ,21 | ,732 |
| | | Koruyucu | -,19 | ,748 |
| | | İlgisiz | 2,63 | ,004 |
| | Koruyucu | Otoriter | ,40 | ,502 |
| | | Demokratik | ,19 | ,748 |
| | | İlgisiz | 2,83 | ,002 |
| Kendine Güven | Otoriter | Demokratik | -,58 | ,157 |
| | | Koruyucu | -,63 | ,117 |
| | | İlgisiz | 1,02 | ,093 |
| | Demokratik | Otoriter | ,58 | ,157 |
| | | Koruyucu | -,04 | ,912 |
| | | İlgisiz | 1,60 | ,008 |
| | Koruyucu | Otoriter | ,63 | ,117 |
| | | Demokratik | ,04 | ,912 |
| | | İlgisiz | 1,65 | ,006 |
| İyimserlik | Otoriter | Demokratik | -,96 | ,107 |
| | | Koruyucu | -,09 | ,865 |
| | | İlgisiz | 1,63 | ,061 |
| | Demokratik | Otoriter | ,96 | ,107 |
| | | Koruyucu | ,86 | ,134 |
| | | İlgisiz | 2,59 | ,003 |

| | | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|-------|------|
| | Koruyucu | Otoriter | ,099 | ,865 |
| | | Demokratik | -,86 | ,134 |
| | | İlgisiz | 1,73 | ,044 |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Otoriter | Demokratik | ,10 | ,830 |
| | | Koruyucu | ,17 | ,722 |
| | | İlgisiz | 1,91 | ,010 |
| | Demokratik | Otoriter | -,10 | ,830 |
| | | Koruyucu | ,06 | ,892 |
| | | İlgisiz | 1,80 | ,014 |
| | Koruyucu | Otoriter | -,17 | ,722 |
| | | Demokratik | -,06 | ,892 |
| | | İlgisiz | 1,74 | ,017 |
| Geleceğe Bakış | Otoriter | Demokratik | -,61 | ,080 |
| | | Koruyucu | ,067 | ,842 |
| | | İlgisiz | ,71 | ,161 |
| | Demokratik | Otoriter | ,61 | ,080 |
| | | Koruyucu | ,67 | ,045 |
| | | İlgisiz | 1,32 | ,009 |
| | Koruyucu | Otoriter | -,06 | ,842 |
| | | Demokratik | -,67 | ,045 |
| | | İlgisiz | ,64 | ,197 |
| Aile İlişkileri | Otoriter | Demokratik | -1,52 | ,000 |
| | | Koruyucu | -1,12 | ,001 |
| | | İlgisiz | 1,19 | ,021 |
| | Demokratik | Otoriter | 1,52 | ,000 |
| | | Koruyucu | ,40 | ,237 |
| | | İlgisiz | 2,72 | ,000 |
| | Koruyucu | Otoriter | 1,12 | ,001 |
| | | Demokratik | -,40 | ,237 |
| | | İlgisiz | 2,31 | ,000 |
| Yaşamın Zorluklarıyla Başetme | Otoriter | Demokratik | -,72 | ,050 |
| | | Koruyucu | -,27 | ,437 |
| | | Koruyucu | ,18 | ,738 |
| | | İlgisiz | ,72 | ,050 |
| | Demokratik | Otoriter | ,44 | ,210 |
| | | Koruyucu | ,90 | ,092 |
| | | İlgisiz | ,27 | ,437 |
| | Koruyucu | Otoriter | -,44 | ,210 |
| | | Demokratik | ,46 | ,387 |
| İlgisiz | | -,72 | ,050 | |
| Karamsarlık | Otoriter | Demokratik | -,19 | ,439 |
| | | Koruyucu | ,33 | ,178 |

| | | | | |
|---------------------|------------|------------|-------|------|
| | | İlgisiz | ,47 | ,208 |
| | Demokratik | Otoriter | ,19 | ,439 |
| | | Koruyucu | ,53 | ,032 |
| | | İlgisiz | ,67 | ,073 |
| | Koruyucu | Otoriter | -,33 | ,178 |
| | | Demokratik | -,53 | ,032 |
| | | İlgisiz | ,13 | ,712 |
| Öznel Toplam | Otoriter | Demokratik | -5,64 | ,093 |
| | | Koruyucu | -2,80 | ,388 |
| | | İlgisiz | 13,39 | ,006 |
| | Demokratik | Otoriter | 5,64 | ,093 |
| | | Koruyucu | 2,83 | ,382 |
| | | İlgisiz | 19,03 | ,000 |
| | Koruyucu | Otoriter | 2,80 | ,388 |
| | | Demokratik | -2,83 | ,382 |
| | | İlgisiz | 16,20 | ,001 |

Tablo da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanların Öğrencinin baba tutum algısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutunda, söz konusu farklılığın otoriter ile ilgisiz grup arasında otoriter grup lehine ($p < ,01$); demokratik ile ilgisiz grupları arasında, demokratik grup lehine ($p < ,001$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p < ,001$) düzeyinde; Olumlu-olumsuz duygular alt boyutunda söz konusu farklılığın otoriter ile ilgisiz grup arasında otoriter grup lehine ($p < ,01$); demokratik ile ilgisiz grupları arasında, demokratik grup lehine ($p < ,01$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p < ,001$) düzeyinde; Kendine güven alt boyutunda söz konusu farklılığın demokratik ile ilgisiz grup arasında, demokratik grup lehine ($p < ,01$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p < ,01$) düzeyinde; İyimserlik alt boyutunda söz konusu farklılığın demokratik ile ilgisiz grup arasında, demokratik grup lehine ($p < ,01$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p < ,05$) düzeyinde; ilgi duyulan etkinlik alt boyutunda söz konusu farklılığın otoriter ile ilgisiz grup arasında otoriter grup lehine ($p < ,05$); demokratik ile ilgisiz grup arasında, demokratik grup lehine ($p < ,05$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p < ,05$) düzeyinde; Geleceğe bakış alt boyutunda söz konusu farklılığın demokratik ile koruyucu grup arasında, demokratik grup lehine ($p < ,05$); düzeyinde; Aile ilişkileri alt boyutunda söz konusu farklılığın otoriter ile demokratik grup arasında demokratik grup lehine ($p < ,001$); otoriter ile koruyucu grup arasında

koruyucu grup lehine ($p<,001$); otoriter ile ilgisiz grup arasında otoriter grup lehine ($p<,05$); demokratik ile ilgisiz grup arasında, demokratik grup lehine ($p<,001$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p<,001$) düzeyinde; Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutunda söz konusu farklılığın, otoriter ile demokratik grup arasında demokratik grup lehine ($p<,05$); düzeyinde; Karamsarlık alt boyutunda söz konusu farklılığın demokratik grup ile koruyucu grup arasında, demokratik grup lehine ($p<,05$) düzeyinde; Öznel iyi oluş ölçeği toplam puanı boyutunda söz konusu farklılığın otoriter ile ilgisiz grup arasında otoriter grup lehine ($p<,01$); demokratik ile ilgisiz grup arasında, demokratik grup lehine ($p<,001$); koruyucu ile ilgisiz grup arasında, koruyucu grup lehine ($p<,001$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -18 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Baba Tutum Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | N | \bar{x} | F | p |
|--------------|------------|-----|-----------|------|------|
| Kuruntu | Otoriter | 119 | 16,21 | ,706 | ,549 |
| | Demokratik | 121 | 15,37 | | |
| | Koruyucu | 137 | 15,63 | | |
| | İlgisiz | 37 | 15,75 | | |
| | Toplam | 414 | 15,73 | | |
| Duyuşsal | Otoriter | 119 | 25,37 | ,349 | ,790 |
| | Demokratik | 121 | 24,78 | | |
| | Koruyucu | 137 | 24,83 | | |
| | İlgisiz | 37 | 25,67 | | |
| | Toplam | 414 | 25,05 | | |
| Kaygı Toplam | Otoriter | 119 | 41,58 | ,474 | ,701 |
| | Demokratik | 121 | 40,15 | | |
| | Koruyucu | 137 | 40,47 | | |
| | İlgisiz | 37 | 41,43 | | |
| | Toplam | 414 | 40,78 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Sınav kaygısı Ölçeğinin alt ve toplam puanlarının öğrencinin baba tutum algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -19 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | χ^2 | P |
|-------------------------|---------|-----|----------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | Düşük | 27 | 3,63 | ,162 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Düşük | 27 | 3,55 | ,169 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Amaçlar | Düşük | 27 | 2,10 | ,348 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Kendine Güven | Düşük | 27 | 8,63 | ,013 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| İyimserlik | Düşük | 27 | 8,63 | ,013 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Düşük | 27 | 4,23 | ,120 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Düşük | 27 | ,54 | ,760 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Geleceğe Bakış | Düşük | 27 | 2,27 | ,321 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Aile İlişkileri | Düşük | 27 | 3,19 | ,203 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Başkalarına | Düşük | 27 | 7,91 | ,019 |

| | | | | |
|---------------------------------------|--------|-----|------|------|
| İmrenme | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Düşük | 27 | 8,66 | ,013 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Karamsarlık | Düşük | 27 | ,79 | ,672 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Öznel Toplam | Düşük | 27 | 6,24 | ,044 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutu puanlarının Sosyo-Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kendine güven alt boyutunda ($x^2=8,63$; $p<,05$) düzeyinde; iyimserlik alt boyutunda ($x^2=8.63$; $p<,05$) düzeyinde; başkalarına imrenme alt boyutunda ($x^2=7,91$; $p<,05$) düzeyinde; yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutunda ($x^2=8,66$; $p<,05$) düzeyinde öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında ($x^2=6,24$; $p<,05$) düzeyinde, sıralamalar ortalaması arasında fark istatistik olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutların sıralamalar ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Kruskal Wallis-H sonrası

tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -20 Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Düşük | Orta | Yüksek |
|--------------------------------|---------|------------|------------|------------|
| Kendine Güven | Düşük | SO= 166,31 | p>,05 | P<,01 |
| | Orta | | SO= 204,94 | P<,05 |
| | Yüksek | | | SO= 202,88 |
| İyimserlik | Düşük | SO=156,26 | P<,05 | P<,01 |
| | Orta | | SO=206,73 | p>,05 |
| | Yüksek | | | SO= 239,10 |
| Başkalarına İmre | Düşük | SO=153,70 | P<,05 | P<,05 |
| | Orta | | SO= 207,95 | p>,05 |
| | Yüksek | | | SO= 232,54 |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Düşük | SO=181,78 | P<,05 | P<,05 |
| | Orta | | SO=202,85 | P<,01 |
| | Yüksek | | | SO=250,81 |
| Öznel Toplam | Düşük | SO=158,56 | P<,05 | P<,05 |
| | Orta | | SO=208,07 | p>,05 |
| | Yüksek | | | SO=229,25 |

Tabloda görüldüğü gibi öznel iyi oluş ölçeği kendine güven alt boyut puanlarının öğrencinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında, yüksek gelir grubundakiler lehine ($P<,01$); orta gelir grubundakiler ile yüksek gelir grubundakiler arasında, yüksek gelir grubundakiler lehine ($p<,05$); düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

İyimserlik alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında, yüksek gelir grubundakiler lehine ($p<,01$); düşük gelir grubu ile orta gelir grubu arasında, orta gelir grubu lehine ($p<,05$); düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Başkalarına imrenme alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan

Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında, yüksek gelir grubu lehine ($p < ,05$); düşük gelir grubundakiler ile orta gelir grubundakiler arasında, orta gelir grubundakiler lehine ($p < ,05$); düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında, yüksek gelir grubundakiler lehine ($p < ,05$); düşük gelir grubundakiler ile orta gelir grubundakiler arasında, orta gelir grubundakiler lehine ($p < ,05$) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Öznel iyi oluş toplam puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında, yüksek gelir grubu lehine ($p < ,05$); düşük gelir grubundakiler ile orta gelir grubundakiler arasında, orta gelir grubundakiler lehine ($p < ,05$); düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo -21 Sınav Kaygısı Alt Boyutu Puanlarının Öğrencinin Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | χ^2 | P |
|-----------|---------|-----|----------|------|
| Duyuşsal | Düşük | 27 | ,156 | ,925 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Kuruntu | Düşük | 27 | 1,136 | ,567 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |
| Kaygı_Top | Düşük | 27 | ,600 | ,741 |
| | Orta | 335 | | |
| | Yüksek | 52 | | |
| | Toplam | 414 | | |

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutu puanlarının öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal

Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -22 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | N | \bar{x} | F | P |
|-------------------------|----------------------|-----|-----------|-------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | Spor etkinlikleri | 63 | 18,74 | 1,107 | ,346 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 19,46 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 19,06 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 18,25 | | |
| | Toplam | 414 | 18,88 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Spor etkinlikleri | 63 | 17,03 | 3,548 | ,015 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 16,20 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 17,57 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 15,65 | | |
| | Toplam | 414 | 16,97 | | |
| Amaçlar | Spor etkinlikleri | 63 | 14,46 | 1,346 | ,259 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 15,17 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 14,04 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 14,11 | | |
| | Toplam | 414 | 14,23 | | |
| Kendine Güven | Spor etkinlikleri | 63 | 15,30 | 1,740 | ,158 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 15,12 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 14,35 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 14,65 | | |
| | Toplam | 414 | 14,63 | | |
| İyimserlik | Spor etkinlikleri | 63 | 22,90 | ,667 | ,573 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 23,17 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 22,85 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 22,13 | | |
| | Toplam | 414 | 22,74 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Spor etkinlikleri | 63 | 13,58 | 4,614 | ,003 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 12,53 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 13,09 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 11,47 | | |
| | Toplam | 414 | 12,78 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Spor etkinlikleri | 63 | 15,365 | 3,606 | ,014 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 14,20 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 14,92 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 13,86 | | |
| | Toplam | 414 | 14,70 | | |
| Geleceğe Bakış | Spor etkinlikleri | 63 | 11,03 | ,701 | ,552 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 11,41 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 11,11 | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|-----|--------|-------|------|
| | Hiçbiri | 84 | 10,71 | | |
| | Toplam | 414 | 11,05 | | |
| Aile İlişkileri | Spor etkinlikleri | 63 | 11,41 | ,873 | ,455 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 11,79 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 11,46 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 10,98 | | |
| | Toplam | 414 | 11,39 | | |
| Başkalarına İmrenme | Spor etkinlikleri | 63 | 6,82 | ,524 | ,666 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 7,33 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 7,10 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 7,20 | | |
| | Toplam | 414 | 7,10 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Spor etkinlikleri | 63 | 11,19 | ,890 | ,446 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 10,64 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 10,52 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 10,64 | | |
| | Toplam | 414 | 10,65 | | |
| Karamsarlık | Spor etkinlikleri | 63 | 6,65 | ,482 | ,695 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 6,84 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 6,90 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 6,65 | | |
| | Toplam | 414 | 6,81 | | |
| Öznel Toplam | Spor etkinlikleri | 63 | 164,50 | 1,671 | ,173 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 163,92 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 163,04 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 156,35 | | |
| | Toplam | 414 | 161,99 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin alt ve toplam puanının katıldığı sosyal etkinlik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark; Olumlu-olumsuz duygular alt boyutunda anlamlı ($F=1,107;p<,05$); düzeyinde; İlgili duyulan etkinlik alt boyutunda ($F=4,614;p<,05$) düzeyinde; Arkadaşlık ilişkileri alt boyutunda ($F=3,606;p<,05$) düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken; diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonucun ardından olumlu-olumsuz duygular, ilgili duyulan etkinlik ve arkadaşlık ilişkileri alt puanları için farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homejen olduğu saptanmıştır. Olumlu-olumsuz duygular alt boyutu için ($L_{F=},436; p>,05$). İlgili duyulan etkinlik alt boyutu için ($L_{F=},515; p>,05$).

Arkadaşlık ilişkileri alt boyutu için ($L_{F=}$, ,515; $p>,05$). Bu nedenle LSD testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -23 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

| Alt Boyutları | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | p |
|-------------------------|--------------------------------------|----------------------|-------------------------|------|
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Spor etkinlikleri | Sinema-tiyatro | ,82 | ,405 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | -,54 | ,433 |
| | | Hiçbiri | 1,37 | ,090 |
| | Sinema-tiyatro | Spor etkinlikleri | -,82 | ,405 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | -1,36 | ,105 |
| | | Hiçbiri | ,55 | ,559 |
| | Arkadaş Etkinlikleri | Spor etkinlikleri | ,54 | ,433 |
| | | Sinema-tiyatro | 1,36 | ,105 |
| | | Hiçbiri | 1,91 | ,002 |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Spor etkinlikleri | Sinema-tiyatro | 1,04 | ,186 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | ,49 | ,375 |
| | | Hiçbiri | 2,11 | ,001 |
| | İlgi Duyulan Etkinlik Sinema-tiyatro | Spor etkinlikleri | -1,04 | ,186 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | -,55 | ,408 |
| | | Hiçbiri | 1,06 | ,159 |
| | Arkadaş Etkinlikleri | Spor etkinlikleri | -,49 | ,375 |
| | | Sinema-tiyatro | ,55 | ,408 |
| | | Hiçbiri | 1,62 | ,001 |
| Arkadaşlık İlişkileri | Spor etkinlikleri | Sinema-tiyatro | 1,15 | ,070 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | ,44 | ,321 |
| | | Hiçbiri | 1,49 | ,004 |
| | Sinema-tiyatro | Spor etkinlikleri | -1,15 | ,070 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | -,71 | ,189 |
| | | Hiçbiri | ,33 | ,581 |
| | Arkadaş etkinlikleri | Spor etkinlikleri | -,44 | ,321 |
| | | Sinema-tiyatro | ,71 | ,189 |
| | | Hiçbiri | 1,05 | ,009 |

Tablo da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanların katıldığı sosyal etkinlik değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, olumlu-olumsuz alt boyutunda, arkadaş

etkinlikleri ile hiçbir sosyal etkinlik yapmayan grup arasında arkadaş etkinlikleri grubu lehine ($p<,01$); İlgi duyulan etkinlik alt boyutunda söz konusu farklılığın spor etkinlikleri grubu ile hiçbir sosyal etkinlik yapmayan grup arasında, spor etkinliği yapan grup lehine ($p<,01$); arkadaş etkinlikleri ile hiçbir sosyal etkinlik yapmayan grup arasında arkadaş etkinlikleri grubu lehine ($p<,01$); arkadaş ilişkileri alt boyutunda söz konusu farklılığın, spor etkinlikleri yapan grup ile hiçbir etkinlik yapmayan grup arasında, spor etkinlikleri yapan grup lehine ($p<,01$); arkadaş etkinlikleri ile hiçbir sosyal etkinlik yapmayan grup arasında arkadaş etkinlikleri grubu lehine ($p<,01$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -24 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------|----------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kuruntu | Spor etkinlikleri | 63 | 16,12 | 3,022 | ,030 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 15,43 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 15,24 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 16,91 | | |
| | Toplam | 414 | 15,73 | | |
| Duyuşsal | Spor etkinlikleri | 63 | 26,15 | 2,265 | ,080 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 25,87 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 24,33 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 25,79 | | |
| | Toplam | 414 | 25,05 | | |
| Kaygı Top | Spor etkinlikleri | 63 | 42,28 | 2,508 | ,058 |
| | Sinema-tiyatro | 39 | 41,30 | | |
| | Arkadaş etkinlikleri | 228 | 39,57 | | |
| | Hiçbiri | 84 | 42,71 | | |
| | Toplam | 414 | 40,78 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğinin alt ve toplam puanının katıldığı sosyal etkinlik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark; Kuruntu alt boyutunda anlamlı ($F=3,022;p<,05$); düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken; diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). . Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homejen olmadığı saptanmıştır. Kuruntu alt boyutu için ($L_F=3,941; p<,05$). Bu nedenle Tamhane testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -25 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's Testi Sonuçları

| Alt Boyutları | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | p |
|---------------|----------------------|----------------------|-------------------------|-------|
| Kuruntu | Spor etkinlikleri | Sinema-tiyatro | ,69 | ,983 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | ,88 | ,792 |
| | | Hiçbiri | -,78 | ,933 |
| | Sinema-tiyatro | Spor etkinlikleri | -,69 | ,983 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | ,19 | 1,000 |
| | | Hiçbiri | -1,48 | ,496 |
| | Arkadaş etkinlikleri | Spor etkinlikleri | -,88 | ,792 |
| | | Sinema-tiyatro | -,19 | 1,000 |
| | | Hiçbiri | -1,67 | ,035 |
| | Hiçbiri | Spor etkinlikleri | ,78 | ,933 |
| | | Sinema-tiyatro | 1,48 | ,496 |
| | | Arkadaş etkinlikleri | 1,67 | ,035 |

Tablo da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların katıldığı sosyal etkinlik değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's testi sonucunda söz konusu farklılığın, Kuruntu alt boyutunda, hiçbir etkinlik yapmayan grup ile arkadaş etkinliklerine katılan grup arasında hiçbir etkinlik yapmayan grup lehine ($p < ,05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo- 26 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | N | \bar{x} | F | P |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|-------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | Ailem | 256 | 19,12 | 1,223 | ,295 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 18,35 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 18,69 | | |
| | Toplam | 414 | 18,88 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Ailem | 256 | 17,16 | 1,375 | ,254 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 16,18 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 17,21 | | |
| | Toplam | 414 | 16,97 | | |
| Amaçlar | Ailem | 256 | 14,51 | 2,671 | ,070 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 13,56 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 14,013 | | |
| | Toplam | 414 | 14,231 | | |
| Kendine Güven | Ailem | 256 | 15,011 | 4,688 | ,010 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 13,917 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 14,150 | | |
| | Toplam | 414 | 14,635 | | |
| İyimserlik | Ailem | 256 | 22,886 | ,305 | ,737 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 22,470 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 22,589 | | |
| | Toplam | 414 | 22,748 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Ailem | 256 | 12,796 | ,302 | ,739 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 12,552 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 13,041 | | |
| | Toplam | 414 | 12,78 | | |
| Arkadaşlık İlişkileri | Ailem | 256 | 14,82 | ,722 | ,487 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 14,70 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 14,31 | | |
| | Toplam | 414 | 14,70 | | |
| Geleceğe Bakış | Ailem | 256 | 11,30 | 3,417 | ,034 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 10,435 | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|-----|--------|------------|------|
| | Öğretmenlerim | 73 | 10,8 | | |
| | Toplam | 414 | 11,05 | | |
| Aile İlişkileri | Ailem | 256 | 12,03 | 18,45 6 | ,000 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 10,44 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 10,24 | | |
| | Toplam | 414 | 11,39 | | |
| Başkalarına İmrenme | Ailem | 256 | 7,16 | ,265 | ,768 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 6,98 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 7,02 | | |
| | Toplam | 414 | 7,10 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş Etme | Ailem | 256 | 10,76 | ,866 | ,421 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 10,29 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 10,72 | | |
| | Toplam | 414 | 10,65 | | |
| Karamsarlık | Ailem | 256 | 6,89 | 3,381 | ,035 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 7,03 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 6,27 | | |
| | Toplam | 414 | 6,81 | | |
| Öznel Toplam | Ailem | 256 | 164,46 | 3,127 | ,045 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 156,95 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 159,19 | | |
| | Toplam | 414 | 161,99 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin alt ve toplam puanının Öğrencinin en çok aldığı destek türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark; kendine güven alt boyutunda anlamlı ($F=4,688;p<,05$); düzeyinde; geleceğe bakış alt boyutunda ($F=3,417p<,05$) düzeyinde; aile ilişkileri alt boyutunda ($F=18,456;p<,001$); düzeyinde; karamsarlık alt boyutunda ($F=3,381;p<,05$) düzeyinde; öznel toplam puanında ($F=3,381;p<,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken; diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homejen olduğu saptanmıştır. Kendine güven

alt boyutu için ($L_F=,952$; $p>,05$). Geleceğe bakış alt boyutu için ($L_F=,774$; $p>,05$). Aile ilişkileri alt boyutu için ($L_F=3,242$; $p<,05$). Karamsarlık alt boyutunda ($L_F=2,081$; $p>,05$). Öznel toplam puanı ($L_F=,843$; $p>,05$). Bu nedenle aile ilişkileri alt testinde Tamhane's diğer alt boyutlarda LSD testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo -27 Öznel İyi Ölçeği (ÖİÖÖ)) Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's ve LSD Testi Sonuçları

| Alt Boyutları | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | p |
|-----------------|--------------|---------------|-------------------------|------|
| Kendine Güven | Ailem | Arkadaşlarım | 1,09 | ,007 |
| | | Öğretmenlerim | ,86 | ,045 |
| | Arkadaşlarım | Ailem | -1,09 | ,007 |
| | | Öğretmenlerim | -,23 | ,650 |
| Geleceğe Bakış | Ailem | Arkadaşlarım | ,86 | ,011 |
| | | Öğretmenlerim | ,41 | ,254 |
| | Arkadaşlarım | Ailem | -,86 | ,011 |
| | | Arkadaşlarım | -,45 | ,293 |
| Karamsarlık | Ailem | Arkadaşlarım | -,14 | ,563 |
| | | Öğretmenlerim | ,61 | ,020 |
| | Arkadaşlarım | Ailem | ,14 | ,563 |
| | | Öğretmenlerim | ,76 | ,017 |
| Öznel İyi Oluş | Ailem | Arkadaşlarım | 7,51 | ,023 |
| | | Öğretmenlerim | 5,27 | ,130 |
| | Arkadaşlarım | Ailem | -7,51 | ,023 |
| | | Öğretmenlerim | -2,23 | ,593 |
| Aile İlişkileri | Ailem | Arkadaşlarım | 1,58 | ,000 |
| | | Öğretmenlerim | 1,78 | ,000 |
| | Arkadaşlarım | Ailem | -1,58 | ,000 |
| | | Öğretmenlerim | ,20 | ,967 |

Tablo da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanların katıldığı en çok aldığı destek türü değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın kendine güven alt boyutunda, aile ile arkadaşlarım grubu arasında ailem grubu lehine ($p<,01$); Geleceğe bakış alt boyutunda söz konusu farklılığın aile ile arkadaşlarım grubu arasında ailem grubu lehine ($p<,05$); Karamsarlık alt boyutunda söz konusu farklılığın aile ile

öğretmenlerim grubu arasında ailem grubu lehine ($p<,05$); arkadaşlarım ile öğretmenlerim grubu arasında arkadaşlarım lehine ($p<,05$); Öznel iyi oluş toplam puanında söz konusu farklılığın ailem ile arkadaşlarım arasında ailem lehine ($p<,05$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Ayrıca aile ilişkileri alt boyutunda ki gruplar arasında farklılığın tespiti için Tamhane's testi sonucunda söz konusu farklılığın ailem ile arkadaşlarım grubu arasında ailem grubu lehine ($p<,001$); ailem ile öğretmenlerim grubu arasında, ailem grubu lehine ($p<,001$); düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo -28 Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının ve Toplam Puanının Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|---------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kuruntu | Ailem | 256 | 15,92 | ,589 | ,555 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 15,42 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 15,42 | | |
| | Toplam | 414 | 15,73 | | |
| Duyuşsal | Ailem | 256 | 25,22 | ,630 | ,533 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 25,17 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 24,30 | | |
| | Toplam | 414 | 25,05 | | |
| Kaygı Toplam | Ailem | 256 | 41,15 | ,554 | ,575 |
| | Arkadaşlarım | 85 | 40,60 | | |
| | Öğretmenlerim | 73 | 39,72 | | |
| | Toplam | 414 | 40,78 | | |

Tabloda görüldüğü üzere, Sınav kaygısı Ölçeğinin alt ve toplam puanlarının en çok aldığı destek türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo-29 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygı-Endişe Yaşayıp Yaşamaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | t | p |
|--------------------------------|---------|-----|-----------|--------|------|
| Yaşamını Kıyaslama | Evet | 334 | 18,59 | -3,008 | ,003 |
| | Hayır | 80 | 20,11 | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Evet | 334 | 16,58 | -3,288 | ,001 |
| | Hayır | 80 | 18,57 | | |
| Amaçlar | Evet | 334 | 14,00 | -2,732 | ,007 |
| | Hayır | 80 | 15,16 | | |
| Kendine Güven | Evet | 334 | 14,60 | -,351 | ,726 |
| | Hayır | 80 | 14,75 | | |
| İyimserlik | Evet | 334 | 22,58 | -1,446 | ,149 |
| | Hayır | 80 | 23,42 | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Evet | 334 | 12,63 | -1,642 | ,101 |
| | Hayır | 80 | 13,43 | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Evet | 334 | 14,67 | -,368 | ,713 |
| | Hayır | 80 | 14,82 | | |
| Geleceğe Bakış | Evet | 334 | 11,00 | -,683 | ,495 |
| | Hayır | 80 | 11,23 | | |
| Aile İlişkileri | Evet | 334 | 11,40 | ,144 | ,885 |
| | Hayır | 80 | 11,35 | | |
| Başkalarına İmrenme | Evet | 334 | 7,05 | -1,038 | ,300 |
| | Hayır | 80 | 7,33 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | Evet | 334 | 10,56 | -1,397 | ,163 |
| | Hayır | 80 | 11,06 | | |
| Karamsarlık | Evet | 334 | 6,75 | -1,121 | ,263 |
| | Hayır | 80 | 7,03 | | |
| Öznel Top | Evet | 334 | 160,48 | -2,400 | ,017 |
| | Hayır | 80 | 168,31 | | |

Aritmetik ortalamalar arasındaki fark test edilmeden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) alt boyutlarının ve toplam puanının sınava hazırlık sürecinde kaygı-endişe yaşayıp yaşamaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, yaşamını kendi geçmişiyile ve başkalarıyla kıyaslama alt boyutunda ($t=-3,008$; $p<,01$) düzeyinde; olumlu-olumsuz duygular alt boyutunda ($t=-3,288$; $p<,01$) düzeyinde; amaçlar alt boyutunda ($t=-2,732$; $p<,01$) düzeyinde, öznel iyi oluş toplam puanında ($t=-2,400$; $p<,01$) kaygı ve endişe yaşamayan öğrencilerin ortalamaları lehine anlamlı

bulunmuşken; diğer alt boyuttaki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo- 30 Sınav kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygı-Endişe Yaşayıp yaşamaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | | |
|-----------|---------|-----|-----------|-------|------|
| | | | | t | p |
| Bilişsel | Evet | 334 | 16,29 | 5,225 | ,000 |
| | Hayır | 80 | 13,41 | | |
| Duyuşsal | Evet | 334 | 26,03 | 6,850 | ,000 |
| | Hayır | 80 | 20,93 | | |
| Kaygı_Top | Evet | 334 | 42,32 | 6,486 | ,000 |
| | Hayır | 80 | 34,35 | | |

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmeden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, sınav kaygısı ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanının sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin kaygı-endişe yaşayıp yaşamaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, bilişsel alt boyutunda ($t=-5,225$; $p<,001$) düzeyinde; duyuşsal alt boyutunda ($t= 6,850$; $p<,001$) düzeyinde; kaygı toplam puanında ($t=-6,486$; $p<,001$) düzeyinde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları lehine anlamlı bulunmuştur.

Tablo- 31 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ) Puanlarının Anne- Babanın Birlikte Ayrı Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | | |
|-------------------------|----------|-----|------------------|--------|------|
| | | | | z | p |
| Yaşamını Kıyaslama | Birlikte | 387 | 209,93 | -1,567 | ,117 |
| | Ayrı | 27 | 172,70 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Olumlu-Olumsuz Duygular | Birlikte | 387 | 209,93 | -1,568 | ,117 |
| | Ayrı | 27 | 172,65 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Amaçlar | Birlikte | 387 | 210,24 | -1,768 | ,077 |
| | Ayrı | 27 | 168,28 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Kendine Güven | Birlikte | 387 | 208,58 | -,698 | ,485 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|----------|-----|--------|--------|------|
| | Ayrı | 27 | 192,02 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| İyimserlik | Birlikte | 387 | 209,33 | -1,184 | ,236 |
| | Ayrı | 27 | 181,20 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| İlgi Duyulan Etkinlik | Birlikte | 387 | 208,85 | -,874 | ,382 |
| | Ayrı | 27 | 188,09 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Arkadaşlık ilişkileri | Birlikte | 387 | 207,99 | -,315 | ,753 |
| | Ayrı | 27 | 200,52 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Geleceğe Bakış | Birlikte | 387 | 209,21 | -1,108 | ,268 |
| | Ayrı | 27 | 183,00 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Aile İlişkileri | Toplam | 414 | | -,882 | ,378 |
| | Birlikte | 387 | 208,86 | | |
| | Ayrı | 27 | 188,00 | | |
| Başkalarına İmrenme | Toplam | 414 | | -,342 | ,733 |
| | Birlikte | 387 | 208,02 | | |
| | Ayrı | 27 | 199,98 | | |
| Yaşamın Zorluklarıyla Baş etme | Toplam | 414 | | -1,049 | ,294 |
| | Birlikte | 387 | 205,88 | | |
| | Ayrı | 27 | 230,72 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Karamsarlık | Birlikte | 387 | 207,67 | -,112 | ,911 |
| | Ayrı | 27 | 205,04 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Öznel Top | Birlikte | 387 | 209,86 | -1,519 | ,129 |
| | Ayrı | 27 | 173,69 | | |
| | Toplam | 414 | | | |

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öznel iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puanların, anne-babanın birlikte olup olmama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($p>,05$).

Tablo -32 Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Anne- Babanın Birlikte –Ayrı Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | z | p |
|--------------|----------|-----|------------------|--------|------|
| | | | | | |
| Bilişsel | Birlikte | 387 | 209,27 | -1,143 | ,253 |
| | Ayrı | 27 | 182,11 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Duyuşsal | Birlikte | 387 | 209,37 | -1,208 | ,227 |
| | Ayrı | 27 | 180,65 | | |
| | Toplam | 414 | | | |
| Kaygı Toplam | Birlikte | 387 | 209,41 | -1,231 | ,218 |
| | Ayrı | 27 | 180,11 | | |
| | Toplam | 414 | | | |

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınav kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların, anne-babanın birlikte olup olmama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($p>,05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, üniversite sınavına hazırlanan on ikinci sınıf temel lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Kocaeli İli, Gebze İlçesi'nde beş temel lisede toplamda 414 on ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere öznel iyi oluş ölçeği, sınav kaygısı envanteri ve cinsiyet, yaş, anne-baba birlikteliği, baba yaşam durumu, baba mesleği, baba eğitim durumu, anne yaşam durumu, anne yaşı, anne mesleği, anne eğitim durumu, anne tutumu, baba tutumu, sınav kaygısıyla ilgili önceden profesyonel destek alıp almama durumu, sınava hazırlık sürecinde çevresel destek, ailenin gelir durumu, sınava hazırlık sürecinde kaygı ve endişe yaşanıp yaşanmadığı, sorularından oluşmaktadır.

Tablo- 3 Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Arasında İlişki Var mıdır?

Bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin sınav kaygıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmamız, alanda sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi yönünden özgünlük taşımaktadır. Yapılan alan taramasında ulaşılan sonuca göre, sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki herhangi bir araştırmanın konusu olmamıştır.

Sınav kaygısı ölçeği kuruntu, duyuşsal alt boyutları ve sınav kaygısı toplam puanı ile öznel iyi oluş ölçeği, yaşamını kendi geçmişi ve başkalarıyla kıyaslama, olumlu olumsuz duygular yaşama, amaçlar, iyimserlik, ilgi duyulan etkinlik, yaşamın zorluklarıyla baş etme, arkadaşlık ilişkileri, başkalarına imrenme, karamsarlık alt boyutlarında ve öznel iyi oluş toplam puanında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygıları azaldıkça yaşamını kıyaslamaları, başkalarına imrenmeleri ve karamsar ruh halleri azalmakta, olumlu duygular yaşamaları, amaçlarının belirgin hale gelmesi veya amaçlarına ulaşacaklarına dair inançları ve iyimserlikleri artmakta, yaşama becerileri ve arkadaşlık ilişkileri gelişmekte, öznel iyi oluşları artmaktadır. Araştırmamızın sonucunu destekleyen

çalışmalardan biri, Öztürk ve Mutlu (2010), tarafında yapılmıştır.¹⁰¹ Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış; öğrencilerin anksiyete düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulmuşlardır. Bu sonuca göre öğrencilerin anksiyete düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri düşmektedir. Richard A. Burns, Kaarin J. Ansty, Timothy D. Windsor (2011), Avustralya ve Yeni Zelanda da, başta depresyon ve anksiyete olmak üzere ruh sağlığı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, değişkenler arasında negatif yönlü ilişki bulmuşlardır.¹⁰²

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların, araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Sınav kaygısının kuruntu alt boyutu, kişilerin sınava dair düşüncelerini ifade ederken; duyuşsal alt boyutu sınavın bireyde oluşturduğu fizyolojik tepkileri ifade eder.¹⁰³ Sınav kaygısı yaşayan kişilerde bu düşünceler daha çok olumsuz düşünceler şeklindedir. Sınavda istedikleri performans gösterememek, ailenin beklentisini karşılayamamak, yetersizlik düşünceleri olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.¹⁰⁴ Bu düşüncelere sahip öğrencilerin olumsuz duygular yaşaması kaçınılmazdır. Sınavı kendi gerçekliğinde değerlendiren veya sınavı hayallerini gerçekleştirmenin aracı gören öğrencilerin sınav kaygısının düşük olması beklenir. Genç (2013), sınav kaygısının, sınava hazırlanan herkeste bulunduğunu, önemli olanın sınava dair düşüncelerin içeriğinin olduğunu belirtir. Sınavı başarısını göstereceği bir fırsat alanı gören kişilerin performanslarının yüksek olduğunu belirtirken, bütünsel kişilik değerlendirilmesine tabi tutulduğunu düşünen kişilerin mutsuz ve kaygılı olduklarını belirtir.¹⁰⁵ Erkan (1991)'a göre kaygı nesnenin veya durumun kendisinden değil, kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır.¹⁰⁶ Bu açıklamadan yola çıkarak sınava olumsuz anlam yüklemenin bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği ve karamsar bir ruh haline sürüklediğini, kendilerini, çevrelerini, olumsuz algılamalarına sebebiyet verdiği, yaşam doyumunu azalttığı düşünülebilir. Diener (1994), öznel iyi oluşu “ *bireyin yaşamından ne düzeyde doyum aldığı; olumlu-olumsuz duyguları ne*

¹⁰¹ Abdulkadir Öztürk and Tansu Mutlu, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010, 9,s.1772-1776.

¹⁰² Richard A. Burns, Kaarin J. Ansty, Timothy D. Windsor, Subjective Well-Being Mediates the Effects of Resilience and Mastery on Depression and Anxiety in a Large Community Sample of Young and Middle-Aged Adults. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 2011; 45, s.240-248.

¹⁰³ Şahin, a.g.e., s. 19

¹⁰⁴ Baltaş, a.g.e., s.63.

¹⁰⁵ Murat Genç, İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, 11(1), s.86-93.

¹⁰⁶ Serdar Erkan, Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi, Ankara Üniversitesi, Ankara 1991, s.43. (Yayımlanmış Doktora Tezi)

düzye de yaşadığı” Şeklinde tanımlarken, kaygı ve endişenin yaşam doyumunu olumsuz etkilediğini ifade eder.¹⁰⁷

Sınav kaygısı yaşayan bireylerin, olumsuz düşünce yapılarının çocukluk, eğitim ve aile yaşantısıyla ilişkili olduğu düşünölmektedir. Geçmişte çocukluk yaşantılarında sorunlar yaşayan ve iyi bir eğitim hayatı geçirmeyen; ailesi tarafından desteklenmeyen bireylerde, yeterlilik duygusunun gelişmediği ve sınavda yeterli performansı gösteremeyeceklerine dair algıları gelişmiş olabilir. Öner (1989)’ e göre, bireylerin çocukluk yaşantıları, karşılaştıkları öğretmen tutumları ve ailenin destekleyici olup olmaması çocuklarda eksiklik duygusu ortaya çıkartmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bireyler, toplum içinde bulunma ve arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşarlarken, genel bir amaçsızlık, ve kötümserlik ruh hali yaşadıklarını ifade eder.¹⁰⁸ Bu olumsuz algıların bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği düşünölebilir. Hooda (2009) sosyal yeterlilik ve mutluluk arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, kendini yeterli hissedeni bireylerin çevreleriyle kurdukları ilişkilerde ve yaptıkları işlerde daha başarılı olduklarını bu durumun bireylerin mutluluk oranlarını arttırdığının altını çizmiştir.¹⁰⁹

Sınavın, öğrencilerin gelecek tasarımlarında önemli bir yerinin olması kaygılarını artırırken öznel iyi oluşlarını düşürmüş olabilir. Baltaş (2002), üniversiteye hazırlanan belli bir grup öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, sınavı girecek öğrencilerin kaygı düzeylerinin, genel cerrahide ameliyata girecek kişilerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmektedir.¹¹⁰ Sınav kaygısının tıbbi bir müdahaleden daha fazla bireyi kaygılandırması, sınavın kişilerin hayatında nasıl bir etkiye sahip olduğuna dair fikir vermektedir. Diener (1984) Öznel iyi oluşu, ruh sağlığının pozitif yönü, bireyin mutluluğunu, hayattan umudunu ve amaçlarına ulaşmaya olan inancı olarak tanımlamaktadır.¹¹¹ Diener’in bu tanımından hareketle ve araştırmamızın sonucunu da göz önünde bulunduracak olursak sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasında negatif bir ilişki olduğu görölmektedir. Öğrencilerin sınav kaygıları düştükçe, öznel iyi oluşları artmakta veya farklı bir şekilde söyleyecek olursak, öznel iyi oluşları artıkça sınav kaygıları düşmektedir.

¹⁰⁷ Ed Diener, Assessing subjective well-being: *Progress and opportunities. Social Indicators Research*,1994, 31, s.103-157.

¹⁰⁸ Necla Öner, *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını:1990,s.1-2.

¹⁰⁹ D, Hooda, (2009). Social intelligence as a predictor of positive psychological health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2009,35(1), s. 143-150.

¹¹⁰Acar Baltaş, *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul. 2002 s.63

¹¹¹ Diener,a.g.e., s.11-58.

Tablo-4 Öznel İyi Oluş Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Öznel iyi oluş toplam puanı ile yaşamını kendi geçmişı ve başkalarıyla kıyaslama, olumlu olumsuz duygular, amaçlar, kendine güven, iyimserlik, ilgi duyulan etkinlik, arkadaşlık ilişkileri, geleceğe bakış, aile ilişkileri, başkalarına imrenme, yaşamın zorluklarıyla baş etme, karamsarlık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alt boyutlar arasında yapılan karşılaştırmalarda, yaşamını kendi geçmişı ve başkalarıyla karşılaştırma alt boyutu ile geleceğe bakış alt boyutu dışında, diğer alt boyutların bir birleriyle karşılaştırılmaları sonucunda aralarındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmamızda öznel iyi oluş toplam puanı ile alt boyutların ve alt boyutların birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkili çıkması öznel iyi oluşun tanımıyla bütünsellik göstermektedir. Diener (200) Öznel iyi oluşu, yaşam kalitesi olarak tanımlarken yaşam doyumunu, olumlu-olumsuz duygulanımlara ilişkin genel bir değerlendirme olarak tarif etmektedir.¹¹² Bu tanım doğrultusunda araştırmamızın sonucunu değerlendirecek olursak, öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarında iyileşme arttığında yaşam doyumunu artmakta, iyileşme düştüğünde yaşam doyumunu azalmaktadır denilebilir.

Mutluluk kavramı ilkçağ filozoflarından beri üzerine düşölen kavramlardan biri olmasına rağmen psikolojinin konusu olması 1970'li yıllara rastlamaktadır. Bu zamana kadar dinler dahi mutluluk kavramı üzerine birçok söylem geliştirmişken, insanların ruh sağlığını konu edinen psikoloji biliminin, bu kadar geç bir zamanda mutluluğu konu edinmesi şaşırtıcıdır.¹¹³ Tarihsel zaman olarak içinde bulunduğumuz kesit göz önünde bulundurulduğunda, kentleşme oranının arttığı ülkemizde insanların geleneksel yaşamdan koptukları ve yoğun çalışma koşullarına bağlı olarak yaşam doyumlarının azaldığı düşünölebilir. Diener (2000)'a göre çok az mutluluk yaşama fırsatı bulan insanların öznel iyi oluşları düştüktür.¹¹⁴

Araştırmamızın sonucuna göre öznel iyi oluşun üzerinde bireyin çevresiyle etkileşimi, aile ilişkileri ve arkadaş ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Bireyin sosyal etkileşimi arttıkça öznel iyi oluşu artmaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünöldüğünde çevresi, arkadaşları ve ailesiyle kurduğu olumlu ilişkilerin öznel iyi oluşunu olumlu etkilediği, ilişki kurmada problemler yaşamalarının

¹¹² Diener, a.g.e., s.11-58.

¹¹³ Diener, a.g.e., s.11-58.

¹¹⁴ Diener, a.g.e., s.11-58.

öznel iyi oluşunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Kristina (1998) bireyin çevresi ailesi ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkinin renginin öznel iyi oluşu üzerinde etkili olduğunun altını çizer. Bireyin dışa dönük kişilik yapısına sahip olmasının başta aile ve çevresiyle ilişki kurmamasında büyük kolaylıklar sağladığını, iyi bir iletişimin yaşam doyumunu arttığını, içe dönük bireylerin ailesel ve çevresel ilişkilerde sıkıntı yaşadıklarını ifade ederken kişinin öznel iyi oluşuna olumsuz yansıdığını belirtir.¹¹⁵ Deci ve Ryan (2000)'a göre öznel iyi oluşa etki eden faktörlerin araştırıldığı çeşitli çalışmalarda elde edilen değerlendirmelerin sonuçlarına göre, özerklik, bağlılık ve yetkinlik gibi temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının öznel iyi oluş üzerinde etkilidir. Özerklik, yetkinlik ve bağlılık ihtiyaçlarının doyurulması bireyin çevresi ve ailesi ile kurduğu ilişki sonucunda mümkün olmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında bireyin öznel iyi oluşu olumlu etkilenmekte bireyin yaşam doymu artmaktadır.¹¹⁶

Araştırmamızda öznel iyi oluş toplam puanı ile karamsarlık, iyimserlik, yaşamın zorluklarıyla baş etme, geleceğe bakış ve olumlu olumsuzlar duygular alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin iyimserliği arttığında öznel iyi oluş düzeyinde olumlu manada artış veya iyimserliği düştüğünde öznel iyi oluşunda olumsuz manada azalma olurken; karamsarlığında artma olduğunda öznel iyi oluşunda mutsuzluk ve olumsuz duygulanımı artmaktadır. İnsanların iyimserliğinin fazla karamsarlığının düşük olması, yaşamının zorlukları karşısında mücadele etme ve zorlukların üstesinden gelme becerilerini geliştirdiği, potansiyellerini kullanabildikleri buna bağlı öznel iyi oluşlarının yükseldiği yorumu yapılabilir. Fredrickson ve Branigan (2005), insanların olumlu duygulanımı fazla yaşamalarının, hayata bakışlarını bütünsel olarak olumlu manada etkilediğini, zorlukları aşma potansiyellerini kullanabildiklerini, bireylerin zorlukları aştıkça kendilerine güvenlerinin geliştiğini ve daha büyük zorlukları aşma becerilerinin geliştiğine vurgu yaparlar¹¹⁷.

Öznel iyi oluş toplam puanı ile bireyin kendini geçmişiyile ve başkalarıyla karşılaştırması ve kendine güven alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişinin kendini geçmişi ile ve başkasıyla karşılaştırması durumunda bulunduğu konumdan memnun ise öznel iyi oluşu artmakta eğer memnun değilse öznel iyi oluşu düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Öznel iyi oluş kuramları incelendiğinde sosyal karşılaştırma kuramı yorumumuzu destekler nitelikte açıklama getirmektedir. Sosyal karşılaştırma kuramını geliştiren Festinger'e göre (akt. Yetim)

¹¹⁵ Kristina ve Cooper a.g.e., s.197-229

¹¹⁶ Deci ve Ryan a.g.e s.,141-156.

¹¹⁷ Fredrickson & Branigan a.g.e., 2005 s.313.

birey dünyaya geldiği andan itibaren kendini çevresiyle karşılaştırma güdüsüyle hareket eder. Birey bu karşılaştırmada doğru değerlendirme yapabilmek için kendi statüsünde olan birini seçer. Modern toplumlarda bireyin kendini algılayışı çevresinin nasıl algıladığıyla ilişkilidir. Modern toplumlarda birey sürekli bir yarış içerisinde. Kişi özellikle kendisine denk gördüğü insanlarla kendini karşılaştırdığında kendisini daha iyi bir konumda görüyorsa kendine güveni artarak öznel iyi oluşu olumlu manada yükselirken, geri bir konumda görüyorsa kendini algılayışı zayıflayarak öznel iyi oluşu olumsuz etkilenmektedir.¹¹⁸

Tablo-5 Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Sınav kaygısı ölçeği toplam puanı ile alt boyutlar arasında ve alt boyutların birbiriyle aralarındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, sınav kaygısı toplam puanı ve alt boyutlar arasında pozitif yönde yüksek anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmamızda sınav kaygısı ölçeği toplam puanı ile kuruntu ve duyuşsal alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu veriler ışığında öğrencilerin sınava karşı düşüncelerinin sınav kaygısının ve fizyolojik tepkilerinin ortaya çıkmasında temel etmen olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu boyutu sınavın bilişsel yönünü ifade eder. Sınavın bilişsel yönü sınava dair düşünceleri içerirken duyuşsal boyutu bu düşüncelere bağlı ortaya çıkan fizyolojik tepkileri içerir.¹¹⁹ Erkan (1991)'a göre sınav kaygısı temelde bireylerin sınava yüklemiş oldukları anlamdan kaynaklanır. Bu yorumlayış sınavı ölüm kalım meselesine dönüştürüyorsa kişinin sınav kaygısı da yüksek olur. Sınava hazırlanan her öğrencinin sınav kaygısı olabilir. Fakat yorumlayışın olumsuzluk derecesi sınav kaygısının kişilerde farklı düzeylerde ortaya çıkmasına sebep olur.

Öğrencilerin sınav kaygılarının ortaya çıkmasında, kendilerine dair olumsuz algıları, gelecek kaygıları etkili olmuş olabilir. Culler ve Holahan (1980) sınav kaygısının ortaya çıkmasını ortaya attıkları “Eksik Öğrenme Modeli” ne göre açıklarlar. Bu modele göre yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler çalışma alışkanlığı olmayan veya verimsiz çalışan kişilerdir. Bu durum öğrenmeyi engeller. Öğrencinin sınavı kazanacağına dair inancını zayıflatır veya yok eder. Sınavı kazanamayacağını düşünen öğrencinin zaten kötü olan öğrenme motivasyonu iyice zayıflar; öğrencinin kaygısı giderek artar ve sonuçta kendini gerçekleştiren kehanet

¹¹⁸ Yetim a.g.e., s.25.

¹¹⁹ Şahin, ag.e., S.19

gerçekleşir, öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkartır.¹²⁰ Sınavın kişinin geleceği açısından taşıdığı önem sınav kaygısını arttırırken aile ve öğretmenlerin tutumları kaygıyı arttıran bir diğer unsurdur. Öğrencinin mükemmellik düşüncesi, kötü çalışma alışkanlıkları, çalışmalarını ertelemeleri bu duruma bağlı öğrenmenin gerçekleşmemesi sınav kaygısının başka nedenleri olarak sıralanabilir.¹²¹

Araştırmamızda sınav kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanı arasında ilişkini pozitif ve anlamlı çıkmasının sebeplerinden biri ülkemizde sınava aileler cephesinden de yüksek anlamlar yüklenmesi olabilir. Öner (1998)'e göre sınav kaygısı çocukluk çağından itibaren başlayan, ve eğitim kademesi arttıkça daha da ilerleyen bir durumdur. Özellikle despotik aile yapısı, aile tarafından çocuğun akranlarıyla karşılaştırılması, çocuğun kaygısını arttırmaktadır.¹²² Sınav kaygısında ailenin etkisine dikkat çeken Baltaş ailenin beklentilerinin sınava büyük anlamlar yüklenen bizim gibi geleneksel bir toplum yapısında oldukça etkili olduğunun altını çizer.¹²³

Tablo -6, 7 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) ve Sınav Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının ve Toplam Puanın Cinsiyete Göre Aralarında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmamızda, öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan analizde, ilgi duyulan etkinlik alt boyunda fark erkekler lehine; geleceğe bakış alt boyutunda, kadınlar lehine; aile ilişkileri alt boyutunda, kadınlar lehine yüksek bulunmuştur. Diğer gruplar arasında fark anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmamızın sonucuna göre, kadınlar ve erkekler arasında Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları arasındaki farkın, belirtilen alt boyutlar dışında anlamlı bulunmaması, erkeklerin ve kadınların öznel iyi oluşları arasında bütünsel bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir; ancak kadınların, geleceğe bakış ve aile ilişkileri alt boyutunda öznel iyi oluşlarının yüksek çıkması, aile ilişkileri ve geleceğe bakışın, bireyin öznel iyi oluşunda önemli bir yeri olduğu düşüldüğünde, kadınların öznel iyi oluşlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sevil'in (2016), "*Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Benlik Saygısının Stresle Başa Çıkma Tarzlarıyla İlişkinin İncelenmesi*" adlı çalışmasında elde ettiği sonuçlar araştırmamızı ve yorumumuzu destekler niteliktedir. Sevil bu çalışmasında,

¹²⁰ Culler, R. E. & Holahan, C. I. Test anxiety and academic performance:

The effects of study related behaviros. *Journal of Educational Psychology*, 1980 s.72, 16-20.

¹²¹ Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. Dimensions of perfectionism and cumulative grade point avarege .Unpublished raw data. (1997).

¹²² Öner, a,g,e., S.2

¹²³ Baltaş, a,g,e., s.63

kadınların aile ilişkileri alt boyutu puanını, geleceğe bakış alt boyutu puanını ve öznel iyi oluş toplam puanını erkeklerinkinden yüksek bulmuştur.¹²⁴

Alanda yapılan çalışmaları incelediğimizde, öznel iyi oluşu yüksek bireylerin sosyal iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin yüksek olduğuna dair bulgularla karşılaşmaktayız. Diener, (2009), öznel iyi oluşu, bir yönüyle insanların çevreleriyle kurmuş olduğu doyurucu ilişkiler olarak tanımlamaktadır.¹²⁵ Kadınların erkeklere oranla öznel iyi oluşlarının yüksek olması, kadınların erkeklere oranla sosyal becerilerinin ve iletişimlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Canbay'ın (2010), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında elde ettiği bulgular yorumumuzu destekler niteliktedir. Canbay bu araştırmasında duyuşsal duyarlılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol, sosyal beceriler düzeyleri arasındaki farkı kadın öğrencilerin lehine anlamlı bulmuştur.¹²⁶

Kadınların, aile içi ve sosyal becerilerinin yüksek olması, kadınların anaç yapılarından kaynaklı veya geleneksel toplum yapısı içerisinde daha çok destekleyici, çatışmadan ziyade uzlaşmacı yetiştirilmelerinden kaynaklı olabilir. Korkut (2004), kadınların sosyal becerilerine yönelik araştırmasında, kadınların erkeklere nazaran sosyal becerilerinin daha iyi olmasını, sosyalleşme sürecinin gelişimiyle ilgili olduğuna bağlamaktadır. Kadınların sosyal becerilerinin desteklenmesi bu farkı yaratmaktadır.¹²⁷ Eagly ve Johnson(1990), yaptıkları çalışmalarda kadınların erkeklere göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğunu, özellikle sözsüz iletişim konusunda kadınların daha başarılı oldukları sonucunu bulmuşlardır.¹²⁸ Reisoğlu (2014), yaptığı çalışmada yine kadınların öznel iyi oluşlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹²⁹ Öznel iyi oluş ile ilgili bir başka çalışma Erbaş (2012), tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılmış, bu çalışmanın sonucunda da yine kadınların öznel iyi oluşları erkeklerden

¹²⁴Sevil Duman, Beykent Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Benlik saygısının Stresle Başa Çıkma Tarzlarıyla İlişkinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik psikoloji Bilim Dalı, İstanbul,2016,s.71.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹²⁵ Diener,a.g.e. s.11-58.

¹²⁶ Hidayet Canbay, Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2010,s.89. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹²⁷Fatma Korkut, Önleme ve İyilik Hali, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2004, 4 (15),s. 79-87.

¹²⁸H. Alice Eagly and T. Johnson Blair, Psychological Bulletin Copyright 1990 by the **American Psychological Association**, Inc.1990, Vol. 108, No. 2, p.233-256.

¹²⁹Serpil Reisoğlu, Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordama da Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duyusal Zekânın Rolü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Trabzon, 2014, s.87. (**Yayımlanmış Doktora Tezi**)

yüksek çıkmıştır.¹³⁰ Nigar'ın (2014), farklı yaş dilimlerine yaptığı çalışmasında, bu çalışmaya paralel sonuçlar bulunmuştur.¹³¹ Araştırmamızın sonuçları alan yazında yapılan çalışmaları destekler nitelikte olmakla birlikte, öznel iyi oluşun cinsiyetler arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Dost (2005), tarafından yapılan çalışma cinsiyetler arasında öznel iyi oluşa göre farklılaşmalar olmadığını ortaya koymaktadır.¹³²

Araştırmamızın sonuçlarına göre, erkeklerin öznel iyi oluşlarının kadınlara oranla düşük çıkması toplumumuzun erkeklere biçtiği rolle ilgili olabilir. Toplumumuzda erkeklerin birçok alandaki rolü kadınlardan daha fazladır. Rollerin fazla olması erkeklere daha fazla sorumluluk yüklemiş ve sorumluluklar öznel iyi oluşu olumsuz etkilemiş olabilir. Cenkseven (2004), Cirhinlioğlu, (2006) ve Gürel (2009), araştırmaları sonucunda erkeklerin öznel iyi oluşlarının kadınlara göre daha düşük çıkmasını, toplumda erkeklere daha fazla sorumluluk yüklenmesiyle ilişkilendirmektedirler.

Araştırmamızda, Sınav kaygısı Ölçeği sonuçları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizde, kuruntu ve duyuşsal alt boyutları puanları ile kaygı toplam puanında, kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek bulunmuştur. Sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu alt boyut ölçeğinin bilişsel boyutunu oluştururken, duyuşsal alt boyutu, sınavın fizyolojik tepkilerini ölçmeye yöneliktir.¹³³

Araştırmamızda kadınların sınav kaygılarının yüksek çıkması, alanda yapılan diğer çalışmalarla uyumludur. Yıldız (2007), çalışmasında kız öğrencilerin sınav kaygılarını erkek öğrencilerden yüksek bulmuştur.¹³⁴ Gençdoğan (2007), çalışmasında sınav kaygısı ölçeğinde, kız öğrencilerin duyuşsal ve kaygı toplam puanlarını, erkeklerinkinden yüksek bulmuştur.¹³⁵ Atak (2004), çalışmasında, Sınav Kaygısı Ölçeğinin kuruntu alt boyutunda kadınların kaygı düzeyini erkeklerin kaygı

¹³⁰Melda Meliha Erbaş, Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Red Duyarlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeyine Göre İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2012,s.134.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹³¹Ferrah Nigar, Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, 2014,s.52. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹³² Tuzgöl Dost, a.g.e. s.105.

¹³³ Gündoğdu, a.g.e., s.11-17.

¹³⁴ Hamide Yatar Yıldız, Sınav Kaygısı Ana-Baba Tumlari ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007,s.70. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)

¹³⁵ Başaran Gençdoğan, Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyuneğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**,2006 7(1); s.153-164.

düzeinden yüksek bulmuştur.¹³⁶ Bacanlı ve Sürücü'nün (2006), ilköğretim 8. Sınıf çocuklarıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin kaygılarını yüksek bulmuşlardır.¹³⁷ Erözkan'ın (2004), çalışmasında kadınlar ve erkekler arasında duyusallık puanlarında önemli bir farka rastlanmazken, bilişsel boyutta erkekler lehine önemli farklılık bulunmuş, yani erkeklerin kuruntu-bilişsel alt boyuttaki kaygıları daha yüksek çıkmıştır¹³⁸. Aynı çalışmada kızların toplam sınav kaygıları çalışmamızı destekler nitelikte olup kızların kaygı oranları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Kadınların sınav kaygılarının yüksek çıkmasının anksiyete düzeylerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Bilge ve Bektaş (2004), öğrencilerle ilgili yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin mizaçsal ve toplum içerisindeki yerleri ve kendilerini algılayışlarına bağlı olarak, anksiyete ve depresyon oranlarını erkeklerden daha yüksek bulmuşlardır.¹³⁹

Kadınların kaygı oranlarının erkeklerden fazla çıkmasının bir başka nedeni içinde yetiştikleri toplumsal yapıya bağlı olarak sosyal yaşam içerisinde daha geri planda tutulmalarına, bu duruma bağlı yaşam tecrübesi ve zorluklarla baş etme becerilerinin gelişmemiş olmasına bağlanabilir. Ereş (2006), Türkiye Cumhuriyeti'nin kadınların toplum içinde yer edinebilmesi için birçok batılı devletten önce yasal düzenlemeler yapmasına rağmen kadının toplumun içindeki algısında değişiklikler olduğunu; fakat buna rağmen kadının toplumun bütün alanlarında erkeğe yardımcı görüldüğünü, kadının toplumda ikincil-yardımcı unsur olarak algılanmaya devam ettiğini belirtmektedir.¹⁴⁰

Tablo-13,14,15,16,17,18 Öğrencinin Aile Tutum Algısının, Öznel İyi Oluş ve Sınav kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Araştırmamızda, öğrencilerin öznel iyi oluş ölçeği ile aile tutum algısı değişkeni arasındaki, anlamlılığı belirlemeye yönelik yapılan analizde, öznel iyi oluş ölçeğinin yaşamını kıyaslama, aile ilişkileri, olumlu-olumsuz duygular, kendine güven, geleceğe bakış alt boyutları puanı ile öznel iyi oluş toplam puanı, demokratik, ilgisiz,

¹³⁶ Atak a.g.e.,s.63.

¹³⁷ Feride Bacanlı ve Mustafa Sürücü, İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,2006,45,s.7-35.

¹³⁸ Atılgan Erözkan, Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar*, 2004, 12, s.13-38.

¹³⁹ Ayşenur Bilge ve İknur Pektaş, Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Özellikleri, Durumluk/Sürekli Anksiyete Düzeyleri ve Başa Çıkma Becerilerinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 2004, 20 (1), s. 47-55.

¹⁴⁰ Figen Ereş, Türkiye'de Kadının Statüsü ve Yansımaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2006, 19, s.43.

koruyucu ve otoriter aile tutumları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, demokratik aile tutum algısına sahip öğrencilerin puanı yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızın öznel iyi oluş ölçeğinin anlamlı çıkan alt boyutları; yaşamını kıyaslama, aile ilişkileri, olumlu-olumsuz duygular, kendine güven, geleceğe bakış ve öznel iyi oluş toplam puanı, kişinin yetiştiği aile ortamının özelliklerine bağlı, bireyin kişiliğine etki eden, hayatı yorumlamasını şekillendiren alanlardır. Bu alt boyutlardaki sonuçların, demokratik aile tutumu lehine çıkması, pozitif aile ortamının bireyin öznel iyi oluşunu olumlu anlamda etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Rask, Kurki ve Paavlianien'in (2002), demokratik aile tutumunu ve ortamını; etkili ve açık iletişimin kurulabildiği, kişinin kendini rahat hissettiği, duygu ve düşüncelerini kolay dile getirebildiği, iletişim kanallarının açık olduğu aile ortamı olarak tanımlamaktadırlar.¹⁴¹ Bir başka tanımlamada, Joronen ve Kurki (2002), demokratik aile tutumunu, karşılıklı sevgi ve saygı ilişkisinin olduğu aile ortamı olarak tanımlarken, bu ortamın bireyin öznel iyi oluşunu pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir.¹⁴²

Alan yazında yaptığımız araştırmalar sonucunda elde edilen veriler araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Örneğin Canbay (2010), araştırmasında aile tutumunun bireyin öznel iyi oluşuna olumlu manada katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁴³

Alanda yapılmış birçok çalışmada elde edilen veriler, Anne- baba tutumlarının bireyin gelişimi ve hayatı algılamasında önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Alanda yapılmış çalışmalar araştırmamızın sonucu destekler niteliktedir. Yapılmış bu çalışmalardan biri Lecce (2008), tarafından gerçekleştirilmiştir. Lecce çalışmasında, anne baba tutumlarının, çocuklarla duygu ve duygu süreçlerinin düzenlenmesinde önemli olduğunu belirterek, bu süreçlerin iyi düzenlenmiş olmasının çocukların öznel iyi oluşlarına olumlu katkıda bulunduğunu saptamıştır.¹⁴⁴ Çalışmamızı destekleyen bir başka çalışma Manning (2010), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre ailenin demokratik tutumunun bireyin öznel iyi oluşunu yükselttiği

¹⁴¹ K.Rask and P. Astedt-Kurki ,P. Laippala Adolescent Subjective Well-Being and Realized values. *J Adv Nurs*, 2002, 38: p. 254–263

¹⁴² K. Joronen and P. Astedt-Kurki . Familial Contribution to Adolescent Subjective Well-Being. *Int J Nurs Pract*. 2005 Jun;11(3):p.125-133.

¹⁴³ Canbay, a.g.e. s.90.

¹⁴⁴ S. Lecce, Attachment and Subjective Well-being the Mediating Role of Emotional Processing and Regulation. *Unpublished Doctoral Thesis, University of Toronto*, 2008, 8 (2):p.90-92.

sonucuna ulaşılmıştır.¹⁴⁵ çalışmamızda en dikkat çeken noktalardan biri, çocuğun otoriter bir aileyi ilgisiz bir aileye tercih etmesidir.

Araştırmamızda sınav kaygısı leği ile öğrencinin anne-baba tutum algısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızın sonucu alan taramasında elde edilen bulgularla uyumludur. Hanımoğlu (2010), sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasında ilişkiyi incelediği çalışmasında, sınav kaygısı leğinin kuruntu ve duyuşsal alt boyutlarıyla sınav kaygısı toplam puanında algılanan anne-baba tutumuyla kaygı düzeyi arasında anlamlı fark bulmamıştır.¹⁴⁶ Biçkur (2015) araştırmasında ergenlerin anne-baba tutum algılarının sınav kaygısına etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁴⁷

Literatürde araştırmamızın sonuçlarında farklı bulgulara ulaşmış çalışmalarda bulunmaktadır. Gökçedağ'ın (2011), anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisini araştırdığı çalışmasında, otoriter tutuma sahip ailelerin çocuklarında sınav kaygısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁴⁸ Geçtan (1994), Türk toplumunda erkeğin statüsünün kadına göre daha nde olduğunu belirtir. Erkeğin evin reisi, sorumluluğu olan ve birincil derecede söz hakkı olan kişi olarak algılanmasına bağlı olarak babanın tutumunun çocuğun ruhsal yapısını daha fazla etkilediğini belirtir.¹⁴⁹ özellikle babanın çocuğa karşı tutumunun otoriterleştike, çocuğun benlik algısının zayıfladığı, bunun tam tersi durumda yani babanın tutumu demokratikleştike çocuğun benlik algısının güçlendiğini, benliği güçlenen bireyin sınav kaygısıyla baş etme becerisinin arttığını saptamıştır.¹⁵⁰

Araştırmamızın sonucuna göre öğrencilerin anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisinin olmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin buldukları yaş itibariyle anne baba tutumundan görece etkilenme dönemini geçmiş olmaları dşnlebilir. Kısa (1996), lise son sınıfta dershaneye devam eden öğrencilerin sınav kaygılarını incelediği çalışmasında,

¹⁴⁵N. N. Manning, Convergence and Divergence of Attachment and Emotion Regulation During Adolescence. *Unpublished Doctoral Thesis, University of Virginia*, 2010, 6, (4):p.80-22.

¹⁴⁶Egemen Hanımoğlu, Seviye Selirleme Sınavına Girecek Olan İlkretim İkinci Kademe ğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. ukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana,2010,s.72. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁴⁷ Burçin Biçkur, niversite Sınavına Girecek ğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015, s.103. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁴⁸Sevda Gökçedağ, Lise ğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi zerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2011,s.78.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁴⁹ Engin Geçtan, *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitapevi, İstanbul,1994,s. 86

¹⁵⁰ Gökçedağ, a.g.e., s.78.

öğrencilerin aile tutum algılarının sınav kaygısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁵¹; Aslan (2005), liselere giriş sınavında kaygıyı araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin algılanan anne-baba tutumuna bağlı kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.¹⁵² Hanımoğlu ve İnanç (2011), çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygılarını yüksek bulmakla birlikte, öğrencilerin yaşları ilerledikçe anne-baba tutum algılarının sınav kaygısına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁵³

Tablo-8,9,10,11,12 Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin, Öznel İyi Oluşa ve Sınav Kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Araştırmamızda öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ile babanın eğitim düzeyi değişkeni arasındaki fark, amaçlar, ilgi duyulan etkinlik alt boyutlarında grupların ortalamaları arasındaki farklılıklar ilkökul ve altı grubu, ortaokul, lise ve üniversite alt grupları arasındaki karşılaştırma, ilkökul ve altı grubu lehine yüksek bulunmuştur. Öznel iyi oluş ölçeği ile Anne eğitim düzeyi değişkeni arasında yapılan analizde, annenin eğitim düzeyinin öğrencinin öznel iyi oluşuna etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda babanın eğitim düzeyine göre amaçlar ve ilgi duyulan etkinlikler alt boyutunda, ilkökul ve altı grubunun ortalamasının yüksek çıkması araştırmayı yaptığımız bölgenin sosyo-ekonomik yapısını göz önünün de bulundurduğumuzda beklenen bir sonuçtur. Amaçlar daha çok gelecek beklentilerine yöneliktir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler, üniversite aracılığı ile babalarından daha iyi bir yaşam süreceklere beklentisi içerisinde olabilir. Bölge işçi kesiminin yoğunlukla yaşadığı bir bölge olması, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının amaçlarından ve ilgi duydukları etkinliklerden farklılaşma göstermiş olabilir. Alan yazın incelediğinde araştırmamızı destekleyen çok fazla araştırmaya rastlanmazken, Hamurcu (2011), ergenlerin öznel iyi oluşlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin amaçlar alt boyutunda aldıkları puanı, baba mezuniyetinin, ilkökul ve altı grubu lehine yüksek bulmuştur.¹⁵⁴

¹⁵¹ Seçer Seçkin Kısa, İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişki, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir, 1996, s.82. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

¹⁵² Serpil Azazi Aslan, Ergenlerde Ana- Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2005, s.77. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**

¹⁵³ Egemen Hanımoğlu ve Banu Yazgan İnanç,

¹⁵⁴ Habib Hamurcu, Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama da Psikolojik İhtiyaçlar, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2011, s.147. **(Yayımlanmış Doktora Tezi)**

Alanda yapılan çalışmalarda öznel iyi oluşla anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmayan araştırmalarda bulunmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri araştırmanın yapıldığı grupların yaş dilimleri ve aldıkları eğitimin seviyesi olabilir. Şahin (2011), üniversite öğrencilerinin anne-baba eğitim seviyesi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, anne-baba eğitim durumunun öznel iyi oluşla aralarındaki farkı anlamsız bulmuştur.¹⁵⁵ Bir başka araştırmada Karabeyeser (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında anne-baba eğitim düzeyi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı farklılık bulmamıştır.¹⁵⁶

Araştırmamıza katılan öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerinin sınav kaygısına etkisi anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında yapılan çalışmaların sonucu, araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Biçkur (2015), araştırmasında anne-babanın eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.¹⁵⁷ Alanda bir başka çalışma Softa, Çubuk, vd. (2015), tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularında da, sınav kaygısı ile anne-babanın eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.¹⁵⁸ Çakmak (2008), araştırmasında sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu, duyuşsal ve kaygı toplam puanlarının anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre farkını anlamlı bulmamıştır.¹⁵⁹ Hamurcu (2011), yaptığı çalışmasında sınav kaygısı ile anne-babanın eğitim düzeyi arasındaki anlamlılığı araştırmamızın sonuçlarını destekleyen şekilde bulmuştur.¹⁶⁰

Tablo-19,20,21 Sosyo-Ekonomik Düzeyin Öznel İyi Oluş ve Sınav Kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Öznel İyi Oluş Ölçeği puanlarının Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile aralarındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizde, kendine güven; iyimserlik; başkalarına imrenme; yaşamın zorluklarıyla baş etme alt boyutlarının ve öznel iyi oluş ölçeği toplam puanında değişkenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmamızda Sosyo- ekonomik düzey değişkenleri; yüksek, orta ve düşük gelir gruplarından oluşmaktadır. Analizler sonucunda yapılan

¹⁵⁵ Gülnur Nur Şahin, Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2011, s. 114. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

¹⁵⁶ Musa Karabeyeser, Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları ve ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2013, s. 61 **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**

¹⁵⁷ Biçkur, a.g.e., s.91

¹⁵⁸ Havva Kaçan Softa, Fatma Çubuk vd., Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 2015,23 (4), s.1481-1496.

¹⁵⁹ Gürol Hüseyin Çakmak, Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise son Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007, s.102. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

¹⁶⁰ Hamurcu, a.g.e., s.147.

karşılaştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar yüksek gelirin, öğrencilerin öznel iyi oluşlarını yükselttiği yönündedir. Ed Diener, Shigehiro Oishi, and Richard E. Lucas (2003) birlikte yürüttükleri çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyin bireylerin öznel iyi oluşlarında önemli bir etkiye sahip olduğunu, kişilerin bireysel sosyo ekonomik durumlarının yanında toplumun sosyo-ekonomik durumunun iyi olmasının da öznel iyi oluş düzeyine katkı sağladığını vurgulamaktadırlar¹⁶¹

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğrencilerin gelir durumları arttıkça öznel iyi oluşları da artmaktadır. Bireylerin gelir düzeyi arttıkça kendilerini güvende hissetme, mutluluk düzeylerinin arttığı düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda gelir durumu düşük veya orta seviyede olan ülkelerde gelir, mutluluk ve kendini güvende hissetmek için önemli bir argüman olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde ise gelirin öznel iyi oluşa etkisinin olmadığı araştırmaların sonuçları tarafından desteklenmektedir. Diener ve Lucas (2009), gelir düzeyi ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diener ve Lucas'a göre milli geliri yüksek olan ülkelerde, maddiyatın, insanın iyi oluşuna katkısının azaldığını, bu gibi ülkelerde, öznel iyi oluşun insanın kendini gerçekleştirilmeye yönelik eylemlerden kaynaklanmaya başladığını belirtmektedirler.¹⁶²

Alan yazını incelediğimizde araştırmamızın sonucunu destekleyen çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Özen (2005) çalışmasında, gelir düzeyini yüksek olan öğrencilerin öznel iyi oluşlarını daha yüksek bulmuştur.¹⁶³ Bir başka çalışma Eken (2010), tarafından yapılmıştır. Eken ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili yaptığı çalışmasında, öznel iyi oluşla ailenin gelir düzeyi arasındaki anlamlılığı, yüksek gelir grubu lehine bulmuştur¹⁶⁴ Alanda yapılan farklı sonuçlara ulaşmış araştırmalarda bulunmaktadır. Araştırmaların sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarıyla yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir Şirin ve Ulaş (2015), ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleriyle ilgili yaptıkları çalışmalarında, öznel iyi oluş düzeyini, ekonomik geliri

¹⁶¹ Ed Diener, Shigehiro Oishi, and Richard E. Lucas Personality, Culture, and Subjective Well -Being: ***Emotional and Cognitive Evaluations of Life Annu. Rev. Psychol.*** 2003. 54,s.403–425

¹⁶²Ed Diener, Oishi, S.and Lucas, R. E. 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. ***Oxford Handbook of Positi ve Psychology***, 2009, 187,p.65-74.

¹⁶³Özlem Özen, Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara, 2005,s.63.(**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**)

¹⁶⁴ Asiye Eken, Ergenlerin Anne- Babaya bağlanma Biçimleriyle, Öznel İyi Oluş Durumlarının Sosyal Yetkinlik Beklentileriyle İlişkileri, Kara Deniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2010,s.102. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)

düşük grubun yüksek bulurlarken, yaş diliminin ilerlemesiyle öznel iyi oluşun yüksek gelir grubu lehine değiştiğine dikkat çekmektedirler.¹⁶⁵

Sosyo-ekonomik düzey ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde, değişkenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Alanda konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları araştırmamızı desteklemektedir. Kısa (1996), dersane öğrencilerinin sınav kaygısını incelediği araştırmasında elde ettiği bulgular araştırmamızla paralellik göstermektedir.¹⁶⁶ Sınav kaygısının sosyo-ekonomik durumla anlamlı bir farklılığının olmaması, sınav kaygısının bilişsel bir süreç olarak bireyin öznel değerlendirmelerine, sınava atfedilen toplumsal değerle ilişkisinden kaynaklı olabilir. Yıldız (2007), anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyo-ekonomik durumun sınav kaygısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin sınav kaygısının bilişsel yönüne etkisi olmadığını dikkat çekmektedir.¹⁶⁷

Tablo-22,23,24,25 Öğrencinin Katıldığı Sosyal Etkinlik Türü, Öznel İyi Oluş ve Sınav Kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Öğrencinin katıldığı sosyal etkinlik türü ile Öznel İyi Oluş Ölçeğinin; Olumlu-olumsuz duygular; İlgili duyulan etkinlik; arkadaşlık ilişkileri alt boyutu puanları ile öznel iyi oluş toplam puanı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları puanların, katıldığı sosyal etkinlik türüne göre, olumlu-olumsuz duygular alt boyutunda, arkadaş etkinlikleri grubu puanı; İlgili duyulan etkinlik alt boyutunda, spor etkinliği yapan grubun puanı ile arkadaş etkinliklerine katılan grubun puanı; arkadaş ilişkileri alt boyutunda, spor etkinlikleri yapan grubun puanı ile arkadaş etkinliklerine katılan grubun puanı yüksek bulunmuştur. Ed Diener, Shigehiro Oishi, and Richard E. Lucas (2003) dışa dönük kişilik yapısına sahip bireylerin çevreleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları buna bağlı sosyal etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Dışa dönüklük ve sosyala

¹⁶⁵ Ahmet Şirin ve Enver Ulaş, Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Karakter Eğitimi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2015,(12),30,279-307,s.296.

¹⁶⁶ Seçkin Kısa Seçer, İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir,1996, s.82 (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁶⁷ Hamide Yatar Yıldız, Sınav Kaygısı Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Ankara, 2007,s.77. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

etkinlikler ile öznel iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır.¹⁶⁸ Bir başka araştırmada Park (2004), dışa dönük bireylerin sosyal aktivitelere katılma oranlarının yüksek olduğunu belirtmekle birlikte, içe dönük bireylerin bir şekilde katıldıkları etkinlikler sonucunda kendilerini iyi hissettiklerini belirtmiş, sosyal aktivitenin bütün bireyler için öznel iyi oluş düzeyini arttırdığına dikkat çekmiştir.¹⁶⁹

İnsan sosyal bir varlıktır. Andrew ve Ellis (1992), Sosyalleşmeyi, “*anne karnında başlayan bir süreç*” olarak tanımlarken, insanın sosyalleşmesinin ömür boyu devam ettiğini; İnsanın yaşının ilerlemesiyle sosyal çevresinin değiştiğini, bireyin boş zamanını değerlendirme şeklinin, insanın sosyalleşmesinde önemli bir etmen olduğunun altını çizerler.¹⁷⁰

Araştırmamız, sosyal etkinlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin, mutluluk oranlarının arttığı, sosyal becerilerinin geliştiği yorumu yapılabilir. Araştırmamızın sonuçlarını alanda yapılmış birçok araştırma sonuçları desteklemektedir. Gilman (1992), lise öğrencileri ve ergenler üzerinde yaptığı çalışmada, sosyal etkinliklere katılma oranı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gilman (2001), bu çalışmada sosyal etkinliklere katılan kişilerin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşları arasında yüksek pozitif anlamlılık olduğunu bulmuşlardır.¹⁷¹ Janney ve Snell (2003), sosyal etkinliklere katılmanın, bireyin sosyal etkileşimini güçlendirdiğini, sosyal etkileşimi güçlenen bireyin, ailesi ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabildiğini ifade ederler.¹⁷² Alanda yapılmış bir başka çalışmada, Requena (1995), arkadaşlık ağının geniş olması ile mutluluk arasında ilişki olduğunu belirtmektedir.¹⁷³ Berndt ve Keefe, (1995), akranlarla kurulan ilişkinin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkisinden söz ederken, akran ilişkilerinin akademik başarıdaki önemine dikkat çekerler.¹⁷⁴

Araştırmamızda spor yapmanın bireyin öznel iyi oluş düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2004), çalışmada spor faaliyetlerine katılan

¹⁶⁸ Ed Diener, Shigehiro Oishi, and Richard E. Lucas , a.g.e. s. 402-425.

¹⁶⁹ Nansook Park , The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development,2014 s.36.

¹⁷⁰ E. Andrew, Hoff end G D Ellis, Influence of Leisure Socialization on Leisure Elf- Efficacy Of **University Students**, 1992 ,vol 24. No.2. p. 114-126.

¹⁷¹ R.Gilman, The relationship Between Life Satisfaction, SocialInterest, and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students. **Journal of Youth and Adolescence**, 2001, 30(6),p. 749-767.

¹⁷² R.Janney, M.E Snell, Education and Treatment of Children 2003, (26), 2, p.198-200.

¹⁷³ F. Requena, “Friendship and Subjective Well- Being in Spain: A Cross-National Comparison With the United States”, **Social Indicators Research**,1995, 35(3),p. 271- 288.

¹⁷⁴ T. J. Berndt, and K. Keefe, “Friends’ Influence on Adolescents’ Adjustment to School”, **Child Development**,1995, 66,(5): p.1312- 1329.

öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettikleri ve sosyal iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁷⁵ Öztürk (2004), tarafından yapılan bir başka araştırmada, sporun ruhsal ve bedensel iyi olma haline en fazla katkı sağlayan etkinlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁷⁶

Araştırmamızda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin belli alt boyutlarda daha iyi olduğu görülmektedir. Olumlu- olumsuz duygular alt boyutunda, arkadaşlarıyla sosyal etkinliklere katılan bireylerin öznel iyi oluşları daha yüksektir. Alanda yapılan çalışmalar araştırmamız sonucunu desteklemektedir. Doğan'ın (2006), üniversite öğrencilerinin iyilik halini incelediği araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre, sosyal etkinlik kişilerin olumlu duygularını arttırarak, hayatı pozitif algılamalarına yardımcı olmaktadır.¹⁷⁷ Sınava hazırlık sürecinin fiziksel olarak durağan; düşünsel ve duygusal olarak çalkantılı olduğu düşünüldüğünde sosyal etkinliklerin öğrencilerin öznel iyi oluşlarına olumlu katkı yaptığı düşünülebilir. Öztürk ve Çetinkaya (2015), iyimserlik, olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sosyal etkinliklerin öğrencilerin öznel iyi oluşlarına pozitif yönde katkı sağladığını, iletişim becerilerini geliştirdiği kaygı ve endişeyi azalttığı sonucunu bulmuşlardır.¹⁷⁸

Araştırmamızda öğrencinin katıldığı sosyal etkinlik türü ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizde, sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu alt boyutunda arkadaş etkinlikleri ile hiçbir etkinliğe katılmayan öğrenciler arasındaki fark hiçbir etkinliğe katılmayan öğrencilerin lehine negatif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre hiçbir sosyal etkinliğe katılmayan öğrencilerin sınav kaygıları daha yüksektir.

Araştırmamızda sosyal etkinlikte bulunan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu alt boyutunda, arkadaş etkinliğinde bulunanların sınav kaygısının düşük bulunmuştur. Araştırmamızın sonucunu alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları desteklemektedir. Yıldırım (2006), akademik başarı ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yalnızlık yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük, sınav kaygılarının daha yüksek olduğu ve arkadaş etkinliklerinde etkin

¹⁷⁵Türkan Doğan, Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004, s.182.(**Yayımlanmış Doktora Tezi**).

¹⁷⁶Ahmet Öztürk, Tinsellik, İyimserlik, Kaygı ve Olumsuz Duygu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2013, s.79.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁷⁷ Türkan Doğan, a.g.e., s.182

¹⁷⁸ Öztürk ve Siviş Çetinkaya, a.g.e., 335-356.

olanların, sınava hazırlık sürecinde kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucunu bulmuştur.¹⁷⁹

Sınava hazırlık sürecinin yoğun ve yorucu bir süreç olduğu, öğrencinin zamanın, sürekli sınava hazırlık etkinlikleriyle geçmesine bağlı olarak arttığı, arkadaş etkinlikleri ve desteğinin bu hazırlık sürecinde araştırmamızın sonucunu da göz önünde bulundurursak düşürdüğü söylenebilir. Pehlivan (2004), sınava hazırlık sürecinde akran desteğini araştırdığı çalışmasında elde ettiği sonuçlar akran desteğinin sınav kaygısını azalttığı yönündedir.¹⁸⁰

Tablo- 26,27,28 Öğrencinin En Çok Aldığı Destek Türü, Öznel İyi Oluşa ve Sınav Kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ile öğrencinin en çok aldığı destek türü değişkeni arasındaki fark; kendine güven; geleceğe bakış; aile ilişkileri; karamsarlık alt boyutlarında ve öznel iyi oluş toplam puanında anlamlı bulunmuştur. Bütün alt boyutlarda öğrencilerin aileden aldıkları destek, diğer değişkenlere göre yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızda öğrencilerin öznel iyi oluşlarının aldıkları destek türlerine göre belli alt boyutlarda etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öznel iyi oluşlarında özellikle aile desteğinin etkisi görülmektedir. Öğrencini karamsarlığını aşması, geleceğe dair planlarında ailenin desteğinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dam (2008), aile desteğinin okul başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında aile desteği olmayan veya huzursuz aile ortamında yaşayan çocukların başarısının daha düşük olduğunu; aile desteği alan çocukların zorlukları aşmada daha başarılı olduğunu, bireylerin zorlukları aşma becerilerinin artmasıyla öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.¹⁸¹ Colorossi ve Lisa (2001), bireylerin aldıkları çevresel desteğin öznel iyi oluşa katkısının oldukça yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırma da kızların erkeklere göre daha çok arkadaşının olduğu, erkeklerin anne ve babalarının desteğini daha çok önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır.¹⁸²

¹⁷⁹ İbrahim Yıldırım, akademik Başarının Yordayıcısı Olarak, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, (30), s.258-267.

¹⁸⁰ Gazenfer K. Pehlivan, Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004, s. 53. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).

¹⁸¹ Hasan Dam, Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, (7), 14, s. 75-99

¹⁸² G. Lisa " Adolescent Gender Differences in Social Support: Structure, Function, and Provider Type." *Social Work Research, issue* ,2001, 25,(4),p. 233-242.

Araştırmamızda arkadaş desteğinin öznel iyi oluşu yükselttiği görülmektedir. Araştırmamızın sonucunu alanda yapılan çalışmalar desteklemektedir. Wentzel (1998), arkadaş desteğinin bireyin toplumsallaşması açısından önemli olduğunu, toplumsallaşan bireyin ruhsal sıkıntılar yaşama olasılığı ile ters yönde bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir.¹⁸³ Burke ve Weir (1998), tarafından yapılan bir başka çalışmada, arkadaşları ile iletişimi iyi olan ve daha çok destek sağlayan öğrencilerin daha az psikolojik sıkıntı yaşadıkların ve öznel iyi oluşlarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.¹⁸⁴

İnsanın sosyal bir varlık olduğu göz önünde bulundurulduğunda aile ve çevrenin desteğinin bireyin öznel iyi oluşuna olumlu etkisi araştırmamız sonucundan da beklenmektedir. Bu konuda alanda yapılan birçok farklı çalışmanın araştırmamızın sonucunu desteklediği görülmektedir. Meehan, Durlak ve Braynt, (1993), bireyin gördüğü sosyal desteğin, öznel ruh sağlığı ve mutluluk açısından önemli olduğuna dikkat çektikleri çalışmalarında, öznel iyi oluşla yaşam kontrolleri arasında da ilişkinin oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.¹⁸⁵

Araştırmamızda sınav kaygısı ile öğrencinin aldığı destek türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, alınan destek türü değişkenin, akademik başarıya etkisinin araştırıldığı; fakat sınav kaygısıyla ilişkisinin araştırılmadığı görülmektedir. Bu yönüyle araştırmamızın sonucu özgünlük taşımaktadır.

Alınan destek türünün akademik başarıya etkisinin incelendiği araştırmalarda, aile, öğretmen ve arkadaşlardan alınan desteğin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilerden hareketle alınan desteğin sınav kaygısını da azalttığı düşünülebilir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009), yaptıkları çalışmada aile desteğinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırken arkadaş ve çevresel desteğin etkisini anlamlı bulmamışlardır.¹⁸⁶ Yıldırım (2006), akademik başarıya sosyal desteğin etkisini incelediği çalışmasında, özellikle aile ve arkadaş desteğinin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır¹⁸⁷

¹⁸³ R. Katryn Wentzel "Social Releonship and Motivation in Middle School: The Role Of Parents, Teacher, and Peers." *Journal of Education Psychology*, 1998,90, p.202-207.

¹⁸⁴R. Katryn Wentzel, "Social Releonship and Motivation in Middle School:The Role Of Parents,Teacher, and Peers." *Journal of Education Psychology*, 1998,90, p.202-207.

¹⁸⁵M.P. J.Meen ve F.B. Bryant."The Releonship of Social Support to Perceived Control and Subjective Mental Health in Adolescents" *Journal of Community Psychology*,1993,2,p.49-55.

¹⁸⁶Şahin Kapıkıran ve Sevgi Özgüngör, Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyleri İle İlişkileri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2009, (1), s.27.

¹⁸⁷ İbrahim Yıldırım, a.g.e .,s.258-267.

Tablo-29,30 Sınava Hazırlık Sürecinde Kaygı ve Endişe Yaşayıp Yaşamamanın Öznel İyi Oluş ve Sınav Kaygısına Etkisi Anlamlı mıdır?

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) alt boyutlarının ve toplam puanı ile sınava hazırlık sürecinde kaygı-endişe yaşayıp yaşamaması değişkeni arasında yapılan analizde, yaşamını kendi geçmişiyle ve başkalarıyla kıyaslama; olumlu-olumsuz duygular; amaçlar alt boyutlarında ve öznel iyi oluş toplam puanında kaygı ve endişe yaşamayan öğrencilerin öznel iyi oluşları yüksek bulunmuştur.

Araştırmamız sonucuna göre iyimser tutuma sahip olmanın öznel iyi oluşa olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İyimserliği, Gillham ve Reivich, (2004) "*Belirli olaylardan ziyade kişinin karşılaştığı tüm olaylarda olumlu bakış sergilemesi ve olabilecek sonuçların en iyisini beklemeye yatkın olması*" şeklinde tanımlamaktadır.¹⁸⁸ Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin kaygı ve endişelerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluşu yüksek öğrenciler, kendi eksikliklerini farkında, kendilerini başkalarıyla karşılaştırmadıkları ve amaçlarına ulaşmak için ne yapmasını bilen kişiler olarak yorumlanabilir. Alanda yapılan çalışmalar araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Öztürk ve Çetinkaya (2015) iyimser olan bireylerin kaygı ve endişelerinin az olduğunu, bu kişilerin zor durumlarda bile karamsarlığa kapılmadıklarından dolayı, zorlukları aşabilme becerilerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.¹⁸⁹ Diener (1993), olumlu duyguyu, iyimserlik, hoşgörülü olmak, hareketli ve canlı olma şeklinde ifade ederlerken, olumsuz duyguyu, endişeli, kaygılı olma, suçluluk ve küçümsenme şeklinde tanımlanmaktadır. Kaygı ve endişe yaşamak, gündelik yaşamda çok fazla problem olmayacak durumları dahi problemli hale getirerek, öznel iyi oluşu olumsuz etkilemektedir.¹⁹⁰

Sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puanı ile sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin kaygı-endişe yaşayıp yaşamaması değişkeni arasında yapılan analizde, kuruntu; duyuşsal alt boyutlarında ve kaygı toplam puanında sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı oranları, sınava hazırlık sürecinde kaygı yaşamayan öğrencilerin kaygılarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızda sınava hazırlık sürecinde kaygıları yüksek öğrencilerin, sınav esnasında da kaygılarının yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Sınavı varoluşsal bir sorun olarak gören, yaşamının merkezine sınavda göstereceği performansı koyan öğrencilerin, sınav kaygıları daha yüksek çıkmış olabilir. Akboy (1998),

¹⁸⁸ J. Gillham, veK. Reivich. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 146-163

¹⁸⁹ Öztürk ve Siviş Çetinkaya, a.g.e. , .335-356.

¹⁹⁰ Ed Diener, a.g.e., p.11-58.

Kendilerini başarısız, herhangi bir sonuca ulaşacak beceride görmeyen, dış değerlendirmelere açık bireylerin sınav kaygılarının yüksek olduğu saptamıştır. Diğer yandan geleceğe güvenle bakan bireylerin, kaygılarının daha az olduğu, ortaya çıkan kaygılarını daha kolay kontrol altına aldıkları gözlemlenmiştir.¹⁹¹ Sınav kaygısı, kişinin sınava dair düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkarken, aynı zamanda fizyolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler de artmayla kendini gösterir. Mide bulantısı, titreme, üşeme, ellerde terleme, sürekli yorgunluk ve baş ağrısı, özellikle boyun ve sırt kaslarında gerginlik ilk göze çarpan belirtileridir.¹⁹²

Araştırmamıza katılan öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde kaygılı olmalarının, sınava yönelik yaptıkları hazırlıkların yetersiz olduğunu düşünmeleri buna bağlı ailenin beklentilerini karşılayamayacaklarına dair düşünceleri etkili olmuş olabilir. Gökçedağ (2010), anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisini araştırdığı çalışmasında ailenin beklentilerinin yüksek olmasının, öğrencinin bu beklentileri karşılayamayacağına dair inancının, sınav kaygısını arttırdığı sonucunu bulmuştur.¹⁹³

Tablo-31,32 Aile Yapısının, Öznel İyi Oluşa ve Sınav Kaygısına Etkisi Anamlı mıdır?

Araştırmamız da Öğrencilerin, Öznel iyi oluş ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçeği ile, anne-babanın birlikte olup olmama değişkeni arasında yapılan analizde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aile yapısının, akademik başarı ve sınav kaygısına etkisi beklenen bir sonuç olmakla birlikte araştırmamızda aile yapısının öznel iyi oluşa ve sınav kaygısına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılması, araştırmamıza katılan öğrencilerden anne-babası boşanmış kişi sayısının az olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, çalışmamızdan farklı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Araştırmamızdan farklı sonuca ulaşılmış çalışmalardan biri Tatay (2015), tarafından yapılmıştır. Tatay (2015), parçalanmış aile çocuklarının akademik başarısını incelediği bu çalışmasında, parçalanmış aile çocuklarının daha fazla yalnızlık çektiklerini, akademik başarılarının daha düşük olduğu ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu; arkadaşlarıyla ilişki kurmakta yaşanan zorluğa

¹⁹¹ Rengin Akboy, *Eğitim Psikolojisi*, Can Ofset, İzmir,1997, s.28.

¹⁹² Sememerci, a.g.e., s.34

¹⁹³ Gökçedağ, a.g.e., s.72.

bağlı, öznel iyi oluşlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.¹⁹⁴ Bir başka çalışmada Guidubaldi (1985), anne-babası boşanmış çocukların, okul başarılarının ve sınav performanslarının düşük olduğunu belirtmiştir.¹⁹⁵ Yetim (2001), bütünlüğünü koruyabilmiş ailelerde, bireyler arasındaki iletişimin güçlü olduğunu, buna bağlı olarak bireyin iletişim becerilerinin geliştiğini, yakın çevresiyle ve bulunduğu alanlarda daha iyi iletişim kurabildiğini, bu durumun bütünsel olarak bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağladığını belirterek, parçalanmış ailelerde ise durumun tam tersi olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁹⁶ Yetim'in (2001) bu çalışmasında ulaşılmış olduğu bir başka sonuca göre, boşanmış ailelerin ergenlerinde nevrozlara daha sık rastlandığı, bu tip alilerin çocuklarında umarsız davranışlar, boş vermişlik halinin daha sık olduğudur.¹⁹⁷ Cüceloğlu, (1994), çocuğun ilk sosyalleşme alanının aile olduğunu belirterek, anne-baba arasındaki ilişkinin çocuk tarafından gözlemlendiğini, çocuğun buradaki gözlemlerine dayanarak, çevresiyle ilişki kurma tarzını belirlediğini belirtir. Sağlıklı aile ilişkileri gözlemleyen çocuk, başta kendisi olmak üzere çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurarak daha başarılı olmaktadır.¹⁹⁸

¹⁹⁴Emel Tatay, Parçalanmış ve Parçalanmamış Aileye Sahip Ergenlerin, Akademik Başarı, Öznel İyi Oluş ve Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, 2015, s. 60. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).

¹⁹⁵John Guidubaldi Ed.D.,and Joseph D. Perry Divorce and Mental Health Sequelae for Children: A Two-Year Follow-up of a Nationwide Sample. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*,1985, 24,(5),p.531-537.

¹⁹⁶ Yetim, a.g.e., s. 28.

¹⁹⁷ Yetim, a.g.e., s. 29.

¹⁹⁸Doğan Cüceloğlu, *İçimizdeki Çocuk: Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*. Remzi Kitabevi İstanbul,1994, s.58.

ÖNERİLER

- 1) Sınav kaygısının ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı konusunda başta öğrencilerin ve ailelerin bilgilendirilmesi, aile ve öğrencilerin durumu daha gerçekçi değerlendirmelerini sağlayacaktır.
- 2) Eğitim kurumlarında çalışan Rehber ve psikolojik danışmanların, sınav kaygısı yaşayan öğrencileri tespit etmesi ve bireysel görüşmeler yapması daha uygun olacaktır. Çünkü toplu sunumlara kaygı ve kaygı yaşamayan öğrenciler genellikle birlikte alınmaktadır. Kaygı bir yönüyle bulaşıcı olduğundan, kaygı yaşamayan öğrencilerde kaygılanabiliyorlar.
- 3) Öğretmenlerin sınav kaygısıyla ilgili bilgilendirilmesi önemlidir. Çünkü öğretmenler, öğrenciyi motive etmek adına keskin köşeli ifadeler kullanarak öğrencinin kaygısını artırabilmektedirler.
- 4) Anne- babaların eğitiminde, çocuklarıyla iletişim kurarlarken dengeli bir ton tutturmaları konusunda uyarılmaları anlamlı olacaktır. Çünkü anne-babalar iyi niyetli olarak "sana güveniyoruz, sen yaparsın" tarzı cümleler öğrencinin kaygısını arttırabilmektedir.
- 5) Konuyla ilgili çalışma, farklı ekonomik yapısal özellikler taşıyan okullarda yapılması, farklı sonuçlar verebileceği olasılığını göz önünde bulundurularak önerilir.
- 6) Araştırmaya anne ve babalar dahil edilerek, ailelerin kaygılarıyla öğrencilerin kaygıları karşılaştırılabilir.
- 7) Farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin sınav kaygıları ve öznel iyi oluşları karşılaştırmalı ele alınabilir.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

AYDIN Orhan, Davranış Bilimlerine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2004.

AKBOY Rengin, Eğitim Psikolojisi, Can Ofset, İzmir, 1997.

BALTAŞ Zuhâl ve BALTAŞ Acar, Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1996.

BALTAŞ Acar, Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2009.

BAYMUR Feriha, Genel Psikoloji, İnkılap Kitap Evi, İstanbul, 1996.

BLACKBURN, I. M., Coping With Depression. W. And R. Chambers Ltd. Edinburgh. 1990.

CEVİZCİ Ahmet, Paradigma Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

CSİKSZENTMÍHALYÍ, M. Akış. Mutluluk Bilimi, HYB Yayıncılık, Ankara 2005.

CÜCELOĞLU Doğan, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1991.

CÜCELOĞLU Doğan, İçimizdeki Çocuk; Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s.58.

DAVİSON D.C. ve NEALE J.M. Anormal Psikoloji, , Çev. Muzaffer Şahin, Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2004,

ERDOĞAN İrfan, Pozitivist Metodoloji Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum (2 b.). Pozitif Yayıncılık. Ankara, 2007

GEÇTAN Engin , Psikanaliz ve Sonrası. Remzi Kitapevi, İstanbul, 1994.

HORNEY Karen, "Çağımızın Nevrotik Kişiliği", Sel Yayıncılık, İstanbul, 2013.

KARASAR Niyazi, Araştırmalarda Rapor Hazırlama (7 b.). 3D Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara, 1994.

KÖKNEL Özcan, Kaygıdan Mutluluğa, Altın Kitaplar, 1985.

MAVİŞ Adil ve SAYGIN Oğuz, Başarı Rehberi, Hayat Yayınları İstanbul, 2004.

NODDİNGS Nel, Eğitim ve Mutluluk, Çev. Zuhâl Bilgin, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003.

ÖNER Necla ve LE COMTE Ayhan, Süreksiz Durumluluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1998.

- ÖZER Kadir Sınav ve Sınanma Kaygısı. Varlık Yayınları, İstanbul, 1990.
- ÖZGÜVEN Ethem İbrahim, Psikolojik Testler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1994.
- ÖZGÜVEN Ethem İbrahim, Psikolojik Testler, Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2015.
- SELİGMAN M.E.P, Öğrenilmiş İyimserlik, HYB Yayınları, Çev. Semra Kunt, Ankara, 2007.
- SEMERCİ Bengi, Hedef Başarı Sınav Stresiyle Başa Çıkma, Alfa Yayınları, İstanbul, 2007.
- TÜRKÇAPAR Hakan, Bilişsel Terapi, Hyb Yayıncılık, 2008.
- ULUĞ Fevzi, Okulda Başarı, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2012.
- YAVUZER Haluk, Ana- Baba ve Çocuk, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2004.
- YEŞİLYAPRAK Binnur, Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- YETİM Ünsal, Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri, Bağlam Yayınları İstanbul, 2001.

MAKALELER

- ANDREW E., end ELLİS G D, Influence of Leisure Socialization on Leisure Elf-Efficacy Of University Students, 1992 ,vol 24. No.2. p. 114-126.
- ARGYLE M., Happiness and social skills. Personality and Individual Differences, 1990, 11(12),p. 1255-1261.
- BACANLI Feride ve SÜRÜCÜ Mustafa, İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2006, 45, s.7-35.
- BAŞTÜRK Ramazan, Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2007,17(2), s.163-176.
- BİLGE Ayşenur ve PEKTAŞ İlknur, Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Özellikleri, Durumluk/Sürekli Anksiyete Düzeyleri ve Başa Çıkma Becerilerinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi. 2004, 20 (1), s. 47–55.
- BERNDT T. J, and KEEFE K., "Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School", Child Development,1995, 66,(5): p.1312- 1329.

- CAROL D. Ryff vd., “ Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well- Being The Self and Societyin Aging Proseses” Springer Publishing Company New York,1999. p. 247-278.
- CULLER, R. E. & HOLAHAN, C. I. Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviros. Journal of EducationalPsychology,1980 s.72, 16-20.
- ÇİVİTCİ Asım, Erken Ergenlik döneminde içsel- Dışsal Denetim Odağı Boyutları ve Cinsiyete Göre Mantık Dışı inançlar. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2007, 14 (1), s. 3-12.
- DAM Hasan, Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,2008, (7), 14,s. 75-99
- DENEVE KİRİSTİNA M. and COOPER Harris,“The Happy Personality: A Meta-Analysis of Personality Traits and Subjective Well-Being”. Psychological Bulletin,1998,(124),p.197-229.
- DIENER Ed, Assessing subjective well-being: Progress and oppurtunities. Social Indicators Research,1994, 31, s.103-157.
- DIENER Ed., Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. American Psychologist, 2001, 55,1 (17), p.34-43.
- DIENER Ed, OISHİ S.and LUCAS, R. E., 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. Oxford Handbook of Positi ve Psychology, 2009, 187, p.65-74.
- DIENER, E., SUH, E. & OISHİ, S. , “Recent findings on subjective wellbeing”, Indian Journal of Clinical Psychology,1997. 24(1),p.25- 41.
- DIENER Ed, The Science of Well-Being: The Collected Works of Scial Indicators Researc Series, 2009,37 , p.11-58.
- DIENER Ed, OISHİ Shigehiro, and LUCAS Richard E. Personality, Culture, and Subjektive Well -Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life Annu. Rev. Psychol. 2003. 54,s.403–25
- EAGLY Alice H. and JOHNSON Blair T., Psychological Bulletin Copyright 1990 by the American Psychological Assosiation, Inc.1990, Vol. 108, No. 2, p.233-256.
- EMMONS, R.A., and MCCULLOUGH, M.E. Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well- Being in Daily l ife.Journal Of Personality and Social Psychology,2003, 84, p.377–389.

- ERÖZKAN Atılgan, Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar, 2004, 12, s.13-38.
- FREDRİCKSON B.L and . BRANİGAN C , Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought-Action Repertoires. Cognition and Emotion, 2005, 19, p.313
- GENÇ Murat, İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013, 11(1), s.86-93.
- GENÇDOĞAN Başaran , Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyun eğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,2006 7(1); s.153-164.
- GİLMAN R. The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students. Journal of Youth and Adolescence, 2001, 30(6),p.749-767.
- GÜNDOĞDU Mehmet, Üniversite öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması, Türk Psikolojik Dergisi 3,(17),s.11-16.
- GUIDUBALDİ John and PERRY Joseph D. Divorce and Mental Health Sequelae for Children: A Two-Year Follow-up of a Nationwide Sample. Journal of the American Academy of Child Psychiatry,1985, 24,(5),p.531-537.
- HEADY B.,and WEARING, A. Personality, Life Events, and Subjective Well Being: Toward a Dynamic Equilibrium Model. Journal of Personality and Social Psychology 1989, 57,p.731-739.
- HEFFERON K. and BONİWELI, I. Positive Psychology: Theory, Research and Applications. England: Mc Graw Hill, 2011 2005, p. 73-93.
- HİDALGO, J. L., BRAVO B., MARTÍNEZ, N., I. P., PRETEL F.A., POSTİGO, J.M.L. and RABADÁN, F.E. Psychological Well-Being, Assessment Tools and Related Factors. In Wells, I.E. (Ed), Psychological Well-Being Nova, Science Publishers. New York, 2008, p. 77-113.
- HOODA D, (2009). Social intelligence as a predictor of positive psychological health. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 2009,35(1), s. 143-150.
- JANNEY R, SNELL M.E, Education and Treatment of Children 2003, (26), 2, p.198-200.
- JORONEN K and , ASTEDT-KURKİ P. Familial Contribution to Adolescent Subjective Well-Being. Int J Nurs Pract. 2005,Jun;11(3):p.125-33.
- KAÇAN Havva, ÇUBUK Fatma vd., Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi. 2015,23 (4), s.1481-1496.

- KAPIKIRAN Şahin ve ÖZGÜNGÖR Sevgi, Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyleri İle İlişkileri. Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 2009, (1), s.27
- KORKUT Fatma, Önleme ve İyilik Hali, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2004, 4 (15), s.79-87.
- LECCE S, S.Lecce, Attachment and Subjective Well-being the Mediating Role of Emotional Processing and Regulation. Unpublished Doctoral Thesis, University of Toronto 2008, 8(2):p.90-92.
- LİSA G. “ Adolescent Gender Differences in Social Support: Structure, Function, and Provider Type.” Social Work Resarch, issue,2001, 25,(4),p. 233-242.
- MANNİNG N. N, Convergence and Divergence of Attachment and Emotion Regulation During Adolescence. Unpublished Doctoral Thesis, University of Virginia, 2010, 6 (4):p.80-22.
- MEEP M.P.J. ve BRYANT F.B “The Releonship of Social Support to Perceived Control and Subjective Mental Healthin Adolescents” Journal of Community Psychology, 1993,(2),p.49-55.
- RASK K. and ASTEDT-KURKİ P, LAİPPALA P. Adolescent Subjective Well-Being Andrealized Values. J Adv Nurs,2002, 38: p. 254–263.
- REHDANZ K., & MADDİSON, D. Climate and Happiness. Ecological Economics,2005. 52(1), s.111-125.
- REQUENA F. “Friendship and Subjective Well- Being in Spain: A Cross-National Comparison With the United States”, Social Indicators Research,1995, 35(3),p.271-288.
- RYAN Richard M. And DECI Edward L.,On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. Annual Review of Psychology, 2000. 52, p.141-166
- RYFF C.D. MAGEE, J.W., KLİNG, C.K., WİNG, H.E. Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well-Being, The Self and Society in Aging Procesess, (Ed. Ryff C.D., Magee, J.W.), Springer Publishing Company, New York, 1999, p. 247-278.
- TUZGÖL DOST Meliha, Öznel iyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2005, 3,(23), s. 103-110.
- ŞAHİN Hasan vd., İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Kaygısı, Sürekli Tıp Dergisi, 2006,15 (6), s.96.
- ŞİRİN Ahmet ve ULAŞ Enver, Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Karakter Eğitimi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Değerler Eğitimi Dergisi, 2015, (12), 30, 279-307,s.296.

ÖZTÜRK Abdulkadir and MUTLU Tansu, Procedia Social and Behavioral Sciences 2010, 9,s.1772-1776

ÖZTÜRK Ahmet ve SİVİŞ ÇETİNKAYA Rahşan, Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015,4 ,s .335-356.

PARK Nansook Park, The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development,2014 s.36

POLLNER Melvin, Divine Relations, Social Relations, and Well-Being. Journal of Health and Social Behavior,1989, 30, p. 92-104.

YILDIRIM İbrahim, Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2006, (30), s.258-267.

WENTZEL R. Katryn, "Social Relationship and Motivation in Middle School: The Role Of Parents, Teacher, and Peers." Journal of Education Psychology, 1998,90, p.202-207.

TEZLER

ASLAN Serpil Azazi , Ergenlerde Ana- Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2005. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

ATAK Mustafa, Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Ailenin Sosyo- Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2004. **(Yüksek Lisans Tezi)**.

BİÇKUR Burçin, Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne- Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.**(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

CANBAY Hidayet, Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir,2010. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**

DOĞAN Türkan, Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004,**(Yayımlanmış Doktora Tezi)**.

DOST TUZGÖL, Meliha, Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004. **(Yayımlanmış Doktora Tezi)**.

EKEN Asiye, Ergenlerin Anne- Babaya bağlanma Biçimleriyle, Öznel İyi Oluş Durumlarının Sosyal Yetkinlik Beklentileriyle İlişkileri, Kara Deniz Teknik

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2010. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**

ERBAŞ Melda Meliha, Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Red Duyarlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeyine Göre İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun 2012. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

ERKAN Serdar, Sınav Kaygısının ÖSS Başarısı İle İlişkisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991. **(Yayımlanmış Doktora Tezi)**

GÖKÇEDAĞ Sevda, Lise Öğrencilerini Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2011. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

GÜROL Hüseyin , Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise son Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

HAMURCU Habib, Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama da Psikolojik İhtiyaçlar, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2011. **(Yayımlanmış Doktora Tezi)**.

HANIMOĞLU Egemen, Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2010. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

KABALCI Tuğba, Akademik Başarının Yordalayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Demografik Değişkenler, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

KARABEYESER Musa, Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları ve ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara,2013. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

NİGAR Ferrah, Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, 2014. **(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)**.

ÖZEN, Özlem (2005). Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara, 2005. **(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**.

- ÖZTÜRK Ahmet, Tinsellik, İyimserlik, Kaygı ve Olumsuz Duygu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2013.(**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).
- REİSOĞLU Serpil, Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordama da Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Trabzon, 2014. (**Yayımlanmış Doktora Tezi**)
- SEÇER KISA Seçkin, İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1996. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)
- SEVİL Duman, BEYKENT Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Benlik saygısının Stresle Başa Çıkma Tarzlarıyla İlişkinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik psikoloji Bilim Dalı, İstanbul,2016. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).
- ŞAHİN Gülnur Nur, Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2011, (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**).
- TATAY Emel, Parçalanmış ve Parçalanmamış Aileye Sahip Ergenlerin, Akademik Başarı, Öznel İyi Oluş ve Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat,2015. (**Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**)

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet

- Kadın
 Erkek

2. Yaş

- 16-17
 18-19

3. Kardeş Sayısı

- 1
 2
 3
 4 ve üzeri

4. Anne Baba

- Birlikte
 Ayrı

5. Babanız hayatta mı?

- Evet
 Hayır

öioö

| Bu ölçekte kişiliğinizin ve yaşamınızın çeşitli yönlerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade size “tamamen uygunsu” (5); “çoğunlukla uygunsu” (4); “orta derecede uygunsu” (3); “biraz uygunsu” (2); “hiç uygun değilse” (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz. | HIÇ UYGUN DEĞİL | BİRAZ UYGUN | KISMEN UYGUN | ÇOĞUNLUKLA UYGUN | TAMAMEN UYGUN |
|---|-----------------|-------------|--------------|------------------|---------------|
| 1. Geleceğe yönelik planlar yapmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 2. Yaşamımda zevk alarak yaptığım etkinlik sayısı azdır. | | | | | |
| 3. Genel olarak kendimi neşeli hissediyorum. | | | | | |
| 4. Geriye dönüp baktığımda istediklerimin çoğunu elde edemediğimi görüyorum. | | | | | |
| 5. Kişilik özelliklerimden genel olarak memnunum. | | | | | |
| 6. İstedğim nitelikte ve sayıda arkadaşım olmamasına üzülüyorum. | | | | | |
| 7. Günlük yaşamımdaki sorumluluklarımı başarıyla yerine getiririm. | | | | | |
| 8. Ulaşmak istediğim ideallerim var. | | | | | |
| 9. İlgi ve yeteneklerime uygun etkinliklerin yaşamımdaki yeri istediğim ölçüdedir. | | | | | |
| 10. Küçük sorunları bile büyütürüm. | | | | | |
| 11. Kendimi genel olarak canlı ve enerjik hissederim. | | | | | |
| 12. Yakın gelecekte yaşamımda güzel gelişmeler olacağına inanıyorum. | | | | | |
| 13. Kişilerarası ilişkilerde sıklıkla hayal kırıklığı yaşıyorum. | | | | | |
| 14. Yaşamıma beni ona bağlayacak anlamlar katmakta zorlanmam. | | | | | |
| 15. Beni eğlendiren faaliyetlere yeterince katılamıyorum. | | | | | |
| 16. Umutlarımın gerçekleşeceğine inanıyorum. | | | | | |
| 17. Mümkün olsa geçmiş hayatımı değiştiririm. | | | | | |
| 18. Ailemle olan ilişkilerimden memnunum. | | | | | |
| 19. Genelde hüzünlü ve düşünceliyim. | | | | | |
| 20. Yaşamımda yapmam gerekenleri düşünmek hoşuma gider. | | | | | |
| 21. Kendimi yalnız hissediyorum. | | | | | |
| 22. Amaçlarıma ulaşmak için çevremdeki olanakları etkili bir şekilde kullanabilirim. | | | | | |
| 23. Genel olarak kendimi huzurlu hissediyorum. | | | | | |
| 24. Başkalarının mutlu görüldüğü kadar mutlu olmayı isterdim. | | | | | |
| 25. Sorunları yaşamın öğretici ve doğal bir parçası olarak görürüm. | | | | | |
| 26. Çevremdeki insanların yaşamlarına imreniyorum. | | | | | |
| 27. Amaçlarıma ulaşmak için yeterince kararlı davranabilirim. | | | | | |

SINAV KAYGISI ENVARTERİ

Adı Soyadı:
Tarih :
Cinsiyeti: K () E ()

YÖNERGE : Aşağıda,' insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru yada yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

| | Hiçbir zaman | Bazen | Sık sık | Her Zaman |
|---|--------------|-------|---------|-----------|
| 1. Sınav sırasında 'kendimi güvenli ve rahat hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 2. O dersten alacağım notu düşünmek. sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 3.Önemli sınavlarda donup kalırım. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırım kafam o kadar çok karışır | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 8. Başarısız olma düşünceleri. Dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 9. Bir sınava çok iyi hazırladığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım... | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 18. Önemli sınavı arda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam... | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğimşeyleri bile unuturum. | (1) | (2) | (3) | (4) |

ÖZGEÇMİŞ

Muharrem BAGAV 1980 yılında Tunceli’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini doğduğu şehirde tamamladı. 1998 yılında girdiği İstanbul Üniversitesi Sosyoloji programında 2002 yılında mezun oldu. 2006 Sakarya Üniversitesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, 2015 yılında Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında Yüksek Lisans yaptı. 2016 yılında İstanbul Gelişim Üniversitesi Klinik psikoloji Yüksek Lisans programına girdi. Bilişsel Davranışçı Terapi eğitimine Prof. Dr. Hakan Türkçapar ve ekibiyle 2016 yılında başladı. Halen süpervizör eğitimlerine devam etmektedir. Özel bir eğitim kurumunda rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.

