



**FARKLI YETENEK DÜZEYİNDEKİ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI İLE YAŞAM DOYUMU
ARASINDAKİ İLİŞKİDE UMUDUN ARACI ROLÜ**

Fatma Nur Aras Kemer

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatma Nur

Soyadı : ARAS KEMER

Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

İmzası :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Farklı Yetenek Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısı İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü

İngilizce Adı : The Mediating Role of Hope in the Relationship Between Test Anxiety and Life Satisfaction in Middle School Students at Different Aptitude Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Nur ARAS KEMER

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma Nur ARAS KEMER tarafından hazırlanan “Farklı Yetenek Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısı İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

.....

Başkan:

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Hayatıma varlığıyla anlam katanlara...

TEŞEKKÜR

Tez hazırlamanın birçok zorluğu içinde barındıran, sabır gerektiren bir süreç olduğunu düşünmekteyim. Bu sebeple tez yazımında katkısı bulunan kişilere teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle bu çalışmayı yapmaya dair motivasyonumu canlı tutan, emekli olmasına rağmen tez önerisi hazırlanmasından tezin sunulmasına kadar olan süreçte bana değerli zamanını ayıran, desteklerini esirgemeyen, başarılarını örnek aldığım çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hayriye Güzin SÜBAŞI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Jürimde yer alarak beni çok mutlu eden, pozitif psikolojinin kavramlarına ilgi duymamı sağlayan, her daim güler yüzlü, sevgi ve hayat dolu Prof. Dr. Şerife IŞIK'a teşekkür ederim.

Eğitimimde değerli katkıları bulunan, yüksek lisansta kendilerinden ders aldığım, diğer değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet GÜVEN, Prof. Dr. Adnan KAN, Dr. Öğr. Üyesi Safiye SARICI BULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN'a teşekkür ederim.

Yenimahalle BİLSEM Müdürü Memiş KILIÇ başta olmak üzere, bu araştırmanın verilerinin toplandığı BİLSEM'lerde görevli müdürlere ve psikolojik danışmanlara yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırmanın modelinin yapılandırılmasına, araştırma verilerinin analiz edilmesine ve yorumlanmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Arif ÖZER'e çok teşekkür ederim. Tez yazım sürecinin büyük bir kısmında yanımda olduğu, desteğini esirgemediği ve keyifle çalışmamı sağladığı için kendilerine minnettarım.

Araştırma görevlisi olarak görev yapmış olduğum, Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Tuncay ERGENE'ye, anlayışı ve desteğiyle akademik gelişimime sağladığı katkıdan dolayı teşekkürü borç bilirim. Yine Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında görev yapan, görüşleriyle akademik çalışmalarına katkı sağlayan diğer öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım araştırma görevlisi arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Hiçbir zaman benden desteğini ve yardımını esirgemeyen, kendilerinden çok şey öğrendiğim kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Habibe BİLGİLİ ile Arş. Gör. Dr. Zeynep ŞEN AKÇAY'a ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, hayatın her anında olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olan, her türlü desteğini benden esirgemeyen canım aileme, kıymetli eşim Psk. Dan. Mustafa KEMER'e ve motivasyonumun kaynağını oluşturan biricik oğlumuz Ömer Alptuğ KEMER'e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...



**FARKLI YETENEK DÜZEYİNDEKİ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI İLE YAŞAM DOYUMU
ARASINDAKİ İLİŞKİDE UMUDUN ARACI ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatma Nur Aras Kemer

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı farklı genel yetenek düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, umudun aracı rolünü incelemektir. Çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır ve uygun örnekleme tekniği seçilmiştir. Katılımcılar, Ankara merkez ilçelerinde eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileridir (Çankaya, Etimesgut, Mamak, Altındağ, Yenimahalle). Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır: Bunlardan ilki BİLSEM’lerde genel yetenek alanında eğitimlerine devam eden üstün yetenekli ortaokul öğrencileridir (86’sı kız, 137’si erkek olmak üzere toplam 223 öğrenci). Diğer grup aynı merkez ilçelerdeki ortaokullardan seçkisiz yolla seçilen öğrencilerden oluşmaktadır (129’u kız, 144’ü erkek olmak üzere toplam 273 öğrenci). Araştırmada verilerin toplanması için Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği-Kısa Formu ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için Mplus 8.1 paket programı kullanılmıştır. Veriler çok örneklemlili aracılik testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar umudun her iki grupta da sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasında kısmi aracılığının olduğunu göstermektedir. Ek olarak kısmi etki büyüklükleri her iki grupta da, yaklaşık olarak aynıdır. Ayrıca sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumunu negatif yönde etkilerken; umut, yaşam doyumunu pozitif yönde etkilemiştir. Ancak, bu iki grubun etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular konu ile ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır. Sonrasında araştırmacılara, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki uygulayıcılara ve bu alandaki yöneticilere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Üstün yetenekli öğrenci, normal öğrenci, sınav kaygısı, umut, yaşam doyumu

Sayfa Adedi :

Danışman : Prof. Dr. Hayriye Güzin SÜBAŞI

**THE MEDIATING ROLE OF HOPE IN THE RELATIONSHIP
BETWEEN TEST ANXIETY AND LIFE SATISFACTION IN MIDDLE
SCHOOL STUDENTS AT DIFFERENT APTITUDE LEVELS
(M.S. Thesis)**

Fatma Nur Aras Kemer

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2019

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the mediation role of hope on the relationship between test anxiety and life satisfaction in middle school students with different general aptitude levels. The correlational model was used and convenience sampling technique was chosen in the study. Participants of this study are middle school students who attend their education in the central districts of Ankara (Çankaya, Etimesgut, Mamak, Altındağ, Yenimahalle). The participants were divided into two groups. The first of these is gifted middle school students who attend their education in the field of general ability in BILSEMs (86 girls, 137 boys, a total of 223 students). The other group consists of students selected randomly from the middle schools in the same central districts (129 girls, 144 boys and a total of 273 students). The data were collected by means of the Test Anxiety Scale in Children, Children's Hope Scale, Multidimensional Students Life Satisfaction Scale-Short Form and Personal Information Form developed by the researcher. Data was analyzed using Mplus 8.1 program. The data was analyzed by a multi-sample mediation test. The results were showed that hope is a partial mediation between test anxiety and life satisfaction in both groups. In addition, the partial effects are the same magnitude roughly in both groups. Furthermore test anxiety affected the hope and life satisfaction negatively, while the hope affected life satisfaction positively. However, no significant difference was found between the effect magnitudes of these two groups. The findings of the study were discussed within the scope of the related literature. Afterwards,

some suggestions were provided for researchers, practitioners in the field of psychological counseling and guidance and managers in the field.



Key Words : Gifted student, normal student, test anxiety, hope, life satisfaction

Page Number :

Supervisor : Prof. Dr. Hayriye Güzin SÜBAŞI

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Alt problemler	4
1.3.1 Betimsel İstatistiklere Dair Alt Problemler.....	4
1.3.2 Çıkarımsal İstatistiklere Dair Alt Problemler	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar.....	7
1.7 Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1 Zekâ ve Üstün Yetenek	9
2.1.1 Zekâ Kavramı ve Zekâ Kuramları	9
2.1.2 Üstün Yetenek Kavramı ve Kuramları	11
2.1.3 Üstün Yetenekliler ve Özellikleri	14
2.1.3.1 Bedensel Özellikleri	14
2.1.3.2 Zihinsel Özellikleri.....	14
2.1.3.3 Sosyal-Duygusal Özellikleri	15
2.1.3.4 Kişilik Özellikleri	16
2.2 Kaygı ve Sınav Kaygısı	16
2.2.1 Kaygı Kavramı.....	16

2.2.2 Kaygının Nedenleri.....	17
2.2.3 Kaygının Türleri	18
2.2.3.1 Durumluk Kaygı	18
2.2.3.2 Sürekli Kaygı.....	18
2.2.3.3 Performans Kaygısı	19
2.2.3.4 Sınav Kaygısı.....	19
2.2.4 Sınav Kaygısı.....	19
2.2.5 Sınav Kaygısına Etki Eden Etmenler	21
2.2.6 Sınav Kaygısı Modelleri	23
2.2.6.1 İstek Modelleri	23
2.2.6.2 Eksiklik Modelleri.....	23
2.2.6.2.1 Bilişsel Dikkat Modeli	23
2.2.6.2.2 Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli.....	24
2.2.6.3 Öğrenme Bozukluğu Modeli	24
2.2.6.4 Sosyal Öğrenme Modeli.....	24
2.2.6.5 Çağdaş Bilişsel Motivasyon Modelleri.....	24
2.2.6.5.1 Kendilik Düzenleme (Öz Düzenleme) Modeli.....	25
2.2.6.5.2 Kendilik Değeri Modeli.....	25
2.2.6.6 İşlemsel Modeller	25
2.2.6.6.1 Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı Modeli.....	25
2.2.6.6.2 İşlemsel Süreç Modeli	26
1.3 Umut	26
2.3.1 Umut Kavramı	26
2.3.2 Farklı Kuramların Umuda Bakış Açıları.....	28
2.4 Yaşam Doyumu	29
2.4.1 Yaşam Doyumu Kavramı	29
2.4.2 Yaşam Doyumu Etkileyen Faktörler	31
2.4.3 Yaşam Doyumu Kuramları	32
2.5 İlgili Araştırmalar	33
2.5.1 Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.5.1 Umut İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	36
2.5.1 Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	39
BÖLÜM 3	43
YÖNTEM.....	43

3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Katılımcılar	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği.....	46
3.3.3. Çocuklarda Umut Ölçeği	47
3.3.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği - Kısa Formu.....	47
3.4 Verilerin Toplanması	48
3.5 Verilerin Analizi	48
BÖLÜM 4	50
BULGULAR.....	50
4.1. Betimsel İstatistiklere Dair Bulgular	50
4.2. Çıkarımsal İstatistiklere Dair Bulgular	51
4.2.1 Doğrudan Etkilere Dair Bulgular	52
4.2.2 Dolaylı Etkilere Dair Bulgular	53
4.2.3 Toplam Etkilere Dair Bulgular	54
4.2.4 Dolaylı Etkiler Arası Farka Dair Bulgular	55
BÖLÜM 5	56
TARTIŞMA VE YORUM	56
5.1 Betimsel İstatistiklere Dair Tartışma ve Yorumlar	56
5.2 Çıkarımsal İstatistiklere Dair Tartışma ve Yorumlar	59
5.2.1 Doğrudan Etkilere Dair Tartışma ve Yorumlar.....	59
5.2.2 Dolaylı Etkilere Dair Tartışma ve Yorumlar.....	63
5.2. 3 Toplam Etkilere Dair Tartışma ve Yorumlar.....	64
5.2.4 Dolaylı Etkiler Arası Farka Dair Tartışma ve Yorumlar.....	65
BÖLÜM 6	66
SONUÇ VE ÖNERİLER	66
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı</i> ..	44
Tablo 2. <i>Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	45
Tablo 3. <i>Betimsel İstatistikler</i>	51
Tablo 4. <i>Regresyon Analizi Sonuçları: Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler</i>	52



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Farklı genel yetenek düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, umudun aracı rolüne ilişkin model önerisi4
- Şekil 2.* Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı13
- Şekil 3.* Normal ve BİLSEM gruplarına ilişkin model sonuçları55



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara, sınırlılıklarına ve önemli tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanlar dünyada mutluluk arayışının peşindedir. Bu nedenledir ki, mutluluk yıllar boyunca bilim insanlarının araştırma konusu olmuştur. Günümüze kadar olan bu süreçte insanın mutluluğu aradığı önemli konulardan birisi de yaşam doyumudur (Tuzgöl Dost, 2007), çünkü mutluluk ve yaşam doyumunu yakından ilişkili iki kavramdır (Diener, Smith ve Fujita, 1995). Yaşam doyumunu bireyin ulaşmak istedikleriyle sahip oldukları arasındaki farkın bireyde yarattığı duygu durumudur. Farklı bir deyişle bireyin kendi hayatına dair öznel yargılarıdır. İnsanların olumlu deneyimler yaşaması, kendi hayatına yönelik öznel yargılarının olumlu olmasını, bu da yaşam doyumlarının artmasını sağlamaktadır. Bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olması içinse, belirli amaçlara sahip olmaları ve bu amaçlara ulaşmak için çaba göstermeleri gerekmektedir. Bunun yanında bireylerin hayatlarını anlamlı bulması, olumlu benlik saygısına sahip olması, sosyo-ekonomik durumunun iyi olması, kendini güvende hissetmesi, fiziksel ve ruhsal iyilik haline sahip olması, sosyal çevresiyle olumlu ilişkilere sahip olması da yaşam doyumunu yükselten faktörlerdir (Baykoçak, 2002; Diener & Diener McGavran, 2008; Dilmaç & Ekşi, 2008; Dingiltepe, 2009; Dockery, 2003; Keser, 2005; Ünal & Şahin, 2013; Yılmaz, Keser & Yorgun, 2010). Ayrıca bireylerin gelecekte sahip olmayı planladıkları yaşam koşulları ve şu anki yaşam koşullarını olumlu değerlendirme düzeyleri de yaşam doyumunu etkilemektedir ve bu da onların umut düzeyleriyle ilişkilidir. Farklı bir deyişle umut düzeyleri yüksek olan bireylerin yaşam doyumunu düzeyleri diğer bireylere göre daha yüksektir (O’Sullivan, 2011; Ng, Chan ve Lai, 2014).

Snyder (2002)'e göre umudun olumsuz yaşantılara karşı koruyucu bir yanı vardır. Umut, bireylerin karşılaştığı rahatsız edici durumlarda çaresizlik, bitkinlik ve yılgınlık duygularının önüne geçerek bireylerin olumsuzluk yaşamalarını engeller. Daha az olumsuz yaşam deneyimleyen kişilerin umutları, dolayısıyla yaşam doyumları daha yüksek olacaktır. Bireylerin amaçlarına ulaşmak için motivasyonları yüksekse ve bu yolda karşılaştıkları problemlere çözüm üretebiliyorlarsa yaşam doyumlarını koruyabilirler. Birey karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmek içinse umuttan güç alır ve umut, bireylerin gelecekle ilgili beklentilerinin gerçekteşmesiyle ilgili olumlu düşünceler beslemesine yardımcı olur (Konukbay, 2005). Umut, kişileri hedeflerine götürecekt yolda sahip olduğu motivasyonu harekete geçiren ve cesaretlendiren önemli bir ögedir. Bireylerin hayat içerisindeki amaçlarına ulaşabilecekleri düşüncesi, yeterli bir umut düzeyine sahip olmaları ile mümkündür. Umut bireyin yaşam enerjisine olumlu katkı sağlamaktadır (Öz, 2004). Bu nedenle bireylerin yaşam doyum seviyesinin yükselmesi için, umut seviyelerinin artırılması önemlidir. Bunun yanında bireylerin var olan umut düzeylerinin korunması da yaşam doyumunun yüksek tutulması açısından önemlidir. Umudu belirli bir seviyede tutabilmek için ise umut düzeyini düşüren faktörlerin etkisini en aza indirmek gerekmektedir. Umut düzeyini düşüren etmenlerden biri de sınav kaygısıdır (Denizli, 2004; Snyder 1999; şahinler, 2018). Dolayısıyla bireylerin umut düzeylerinin korunması ve yükseltilmesi için sınav kaygılarının azaltılması önem taşımaktadır.

İnsanların hayatları boyunca farklı nedenlerle birçok sınava girdiği düşünöldüğünde ve bu sınavların onlar için önem arz ettiği göz önüne alındığında, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşıyor olabilecekleri düşünölebilir. Sınav kaygısı yaşayan bireylerde ise bedensel, bilişsel ve duygusal olarak değişiklikler meydana gelir ve birey kapasitesini açığa çıkaramaz (Çivitçi, 2006). Bu durumda art arda başarısızlık yaşayan bireylerin umutlarının ve dolayısıyla da yaşam doyumlarının zamanla azalması beklenebilir. Alanyazın incelemesi yapıldığında kaygı düzeyleri (Legg, Andrews, Huynh, Ghane, Tabuenca ve Sweeny, 2015; Mednick, Cogen, Henderson, Rohrbeck, Kiitessa ve Streisand, 2007) ve kaygının bir türü olan sınav kaygısı düzeyleri (Denizli, 2004; Snyder 1999; şahinler, 2018) ile umut arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir. Yine yapılan bazı çalışmalarda kaygı düzeyleri (Albona, 2011; Daig, Herschbach, Lehmann, Knoll ve Decker, 2009; Gilman ve Huebner, 2006; Norberg, Diefenbach ve Tolin, 2008) ve kaygının bir türü olan sınav kaygısı düzeyleri (Çikrıkci, Erzen ve Akistanbullu Yeniçeri, 2018) yüksek olan bireylerin yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu görölmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bireylerin umut ve yaşam doyumlarının yüksek olması

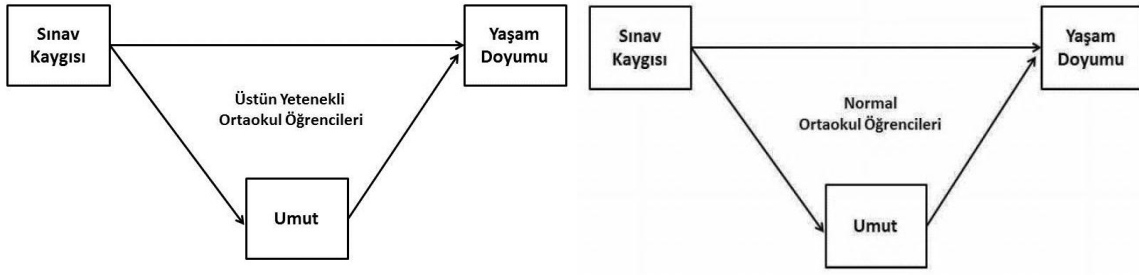
için, sınav kaygısının azaltılması önem taşımaktadır. Sınav kaygısını azaltabilmek adına alınacak önlemleri belirlemek içinse, sınav kaygısına etki eden faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Bireylerde sınav kaygısı; psikolojik durumları, özgüvenleri, kişilikleri, anne baba eğitim durumları ve tutumları, gelir durumları, mükemmeliyetçilikleri, ders çalışma alışkanlıklarından etkilenmektedir. Tüm bu özelliklerin yanında bireylerin zekâ düzeylerinin de sınav kaygısı düzeylerini etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Goetz, Preckel, Zeidner & Schleyer, 2008; Moore, 2006; Zeidner & Schleyer, 1999).

Üstün yetenekli öğrenciler ve normal zekâyâ sahip öğrencilerde sınav kaygısı üzerinde yapılan çalışmalarda, farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Zeidner ve Schleyer (1999) üstün yetenekli olan öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadıklarını, Moore (2006) üstün yetenekliler, başarısız üstün yetenekliler ve üstün yetenekli olmayanlarda sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını, Goetz, Preckel, Zeidner ve Schleyer (2008) üstün yetenekli öğrencilerin, daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuşlardır. Umudun olumsuz yaşam olaylarına karşı koruyucu etkisi ve yaşam doyumunun öznel iyi oluşa katkısı ile sınav kaygısının umut ve yaşam doyumuna negatif etkisi göz önüne alındığında, üstün yetenekli ve normal öğrencilerde bu değişkenlerin düzeyinin ve değişkenlerin birbirini etkileme düzeylerinin ne olacağı merak konusu olmuştur. Ancak bununla ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak insanların mutluluğa ulaşma yolunda yaşam doyumlarının artırılması; bunun yanında sınav kaygısı düzeylerinin ise azaltılması gerekmektedir. Bu araştırmada sınav kaygısının yaşam doyumu üzerinde doğrudan etkisinin yanında dolaylı etkisi de araştırılarak, umudun ikisi arasındaki aracı rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Alanyazın incelemesi doğrultusunda üstün yetenekli ve normal öğrencilerde umudun sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolünün olması beklenmektedir. Böylelikle sınav kaygısını azaltmanın yanında bireylerin umut düzeyini artırma yoluyla yaşam doyumu düzeylerinin artmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı farklı genel yetenek düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, umudun aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Şekil 1’de yer alan model önerisi oluşturulmuştur. Daha sonra yine aynı amaç doğrultusunda modelin devamında belirtilen aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:



Şekil 1. Farklı genel yetenek düzeyine sahip ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, umudun aracı rolüne ilişkin model önerisi

Alanyazın incelemesinden yola çıkılarak; sınav kaygısının umudu, umudun da yaşam doyumunu etkilediği, sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı değişken olduğu; doğrudan ve dolaylı etkilerin BİLSEM’e ve normal ortaokula devam eden öğrencilerde farklılaştığını ileri süren model önerisi Şekil 1’de verilmiştir.

1.3 Alt Problemler

1.3.1 Betimsel İstatistiklere Dair Alt Problemler

1.3.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Umut Ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Pearson Korelasyon Katsayıları Nedir?

1.3.2 Çıkarımsal İstatistiklere Dair Alt Problemler

1.3.2.1 Doğrudan Etkilere Dair Alt Problemler

1.3.2.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

1.3.2.1.2 Ortaokul Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

1.3.2.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Umut Düzeyleri Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

1.3.2.2 Dolaylı Etkilere Dair Alt Problemler

1.3.2.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

1.3.2.3 Toplam Etkilere Dair Alt Problemler

1.3.2.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Toplam Etkileri,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

1.3.2.4 Dolaylı Etkiler Arası Farka Dair Alt Problemler

1.3.2.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Dolaylı Etkileri, Öğrencilerin Bilsem’e Devam Edip Etmemelerine Bağlı Olarak Farklılaşmakta Mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

İnsan, okul yaşamının başlamasıyla birlikte sınavlarla yüze yüze gelmektedir ve neredeyse tüm yaşamı boyunca onlarla iç içe yaşamaktadır. İnsanlar iyi bir eğitim, iyi bir meslek, iyi

bir kariyer ve iyi bir kişisel gelişim (ehliyet, yabancı dil, bilgisayar vb.) için yaşamının çeşitli dönemlerinde başarılı olması gereken sınavlardan geçmektedir. Bu sınavlar insanların mutluluğa ulaşmasında aracı görevi üstlenen faktörlerden biridir. Sınavlarda başarısız olduklarında geleceğe dair olumsuz beklentiler içerisine girebilmekte, başarılı olduklarında ise hayattaki birçok şeye dair umut düzeyleri, dolayısıyla yaşamdan aldıkları doyum miktarı da artabilmektedir. Sınavdaki başarı ya da başarısızlığı belirleyen önemli bir faktör ise bireyin sınav anındaki heyecan ve kaygı düzeyidir. Sınav stresine ve kaygısına yenik düşüp baygınlık geçiren, kalp krizi geçiren, intihar eden öğrenciler vb. türlü konularda haberlerle artık çok sık karşılaşılmaktadır. Bunlar da aslında Türk toplumunda sınavlara nasıl bir değer atfedildiğini açıkça yansıtmaktadır. Türk toplumunda sınavların bireylerin hayatındaki önemi ve sınavların kaldırılamayacağı bir gerçektir. Dolayısıyla yapılabilecek en önemli şeylerden biri sınavların insanlar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktır. Bireylerin hayatını, geleceğini, planlarını, mutluluğunu, beklentilerini etkileyen sınav kaygısı, onların umut düzeylerini ve yaşam doyumunu düzeylerini de etkileyebilir. Umutları azalan bireyler, kendilerini daha güçsüz ve tükenmiş hissedebilirler ve dolayısıyla yaşamdan aldıkları doyum da önemli miktarda azalabilir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda sınav kaygısının genellikle olumsuz değişkenler ile birlikte incelendiği görülmektedir. Aslında genellikle sınav kaygısının sebep olduğu olumsuz etkilerden bahsedilmektedir. Bu çalışmada sınav kaygısının azalması durumunda umut ve yaşam doyumunun bundan nasıl etkileneceği incelenmek istenmiş, böylece olumsuzluktan olumluluğa doğru bir kapı aralamak ümit edilmiştir.

Yapılan alanyazın incelemesine göre, önemli bir potansiyele sahip olan üstün yetenekli öğrenciler en az normal akranları gibi sınav kaygısından olumsuz etkilenmektedir (Goetz, Preckel, Zeidner, & Schleyer, 2008; Moore (2006). Sınav kaygısının, umut ve yaşam doyumunu üzerindeki olumsuz etkileri de göz önüne alındığında (Çıkrıkci, Erzen ve Akistanbullu Yeniçeri, 2018; Denizli, 2004; Snyder 1999; Şahinler, 2018), üstün yeteneklilerde de, umut ve yaşam doyumunun sınav kaygısından olumsuz etkileneceği söylenebilir. Marland Raporuna göre, üstün yeteneklilerin dünyadaki oranı %2 civarındadır. TÜİK (2017) verilerine göre, Türkiye'nin nüfusu 80.810.525'dir. Bu durumda Türkiye'de yaklaşık olarak 1.616.210 üstün yetenekli birey olması beklenebilir. Bu bireylerin fark edilmesi, tanınması ve uygun eğitim programlarına tabi tutulması üstü yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini geliştirmesi adına önemlidir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda üstün yetenekli olan bireylerin psikolojik durumlarının ortaya konulmasını amaç edinmiş birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür (Doğan & Kesici, 2015; Rau, 2001; Sternberg, 2003; Yılmaz Çelik, 2013). Ancak Türkiye'de üstün

yetenekli öğrencilerle psikolojik olarak farklı birçok çalışma yapılsa da sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumu adına yapılan çalışmalar yok denilecek kadar azdır (Aydın, 2016; Çikrikci vd., 2018; Güngör, 2011; Serim,2016; Yılmaz, 2017). Yapılacak olan bu çalışma üstün yetenekli öğrencilerin, üstün olmayan akranlarına göre sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyarak, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önlemler alabilme adına önem taşımaktadır. Ayrıca eğitim alanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sınav kaygısı azaltılarak yaşam doyumlarının artması sağlanabilecektir. Yine bu araştırma ile bireylerin sınav kaygısının azaltılması ve umut düzeyi ile yaşam doyumunun yükseltilmesi yoluyla daha mutlu ve üretken bireyler olmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.5 Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan ortaokul öğrencilerinin, araştırılan konuyla ilgili gerçek durumu yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu çalışmada genel yetenek düzeyinden BİLSEM'e devam eden öğrencilerin zihinsel alanda üstün yetenekli, normal ortaokullara devam eden öğrencilerin normal zekâya sahip olan öğrenciler olduğu, diğer bir deyişle BİLSEM'e devam eden öğrencilerin hatasız seçildiği varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın şu hususlarda sınırlılık taşıdığı kabul edilmektedir:

1. Normal ortaokullarda eğitime devam eden BİLSEM'e seçilmemiş (tanılanmamış ve yönlendirilmemiş) üstün yetenekli öğrenciler varsa, bu öğrenciler normal öğrenciler grubunda değerlendirilmiştir.

1.7 Tanımlar

Üstün Yetenekli Öğrenci: ‘‘Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey’’ (MEB, 2018). Bu çalışmada üstün yetenekli bireyler olarak Ankara’da bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri’nde Genel Akademik Yetenek alanında öğrenim gören ortaokul öğrencileri alınmıştır.

Normal Öğrenci: Bilim ve Sanat Merkezi'ne girmeye hak kazanmamış ve üstün yetenekli tanısı almamış olan öğrencidir. Bu araştırmada normal öğrenci olarak Ankara merkez ilçelerinde normal ortaokullarda eğitimlerine devam eden öğrenciler alınmıştır.

Sınav Kaygısı: Bireyin değerlendirilme durumlarında (sınav vb.) kendini tehdit altında ya da tehlikede algılamasıdır (Öner, 1990). Bu araştırmada sınav kaygısı düzeyi ile öğrencilerin “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları puan ifade edilmektedir.

Umut: Hedeflere yönelik “harekete geçme güdüsü (agency)” ve “hedeflere ulaşma yolları (pathways)”nın birleşimini yansıtan süreçtir (Sneyder vd. 1997). Bu araştırmada umut düzeyi olarak öğrencilerin “Çocuklarda Umut Ölçeği”nden aldıkları puan ifade edilmektedir.

Yaşam Doyumu: Bireyin genel anlamda yaşam kalitesinin ya da aile, arkadaşlar ve toplum gibi hayatının belirli yönlerinin bilişsel bir değerlendirmesidir (Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991). Bu araştırmada yaşam doyumu düzeyi olarak öğrencilerin “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği Kısa Formu”ndan aldıkları puan ifade edilmektedir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Zekâ ve Üstün Yetenek

2.1.1 Zekâ Kavramı ve Zekâ Kuramları

Dünyanın ve Türkiye'nin daha yaşanır hale getirilmesi hiç kuşkusuz insan eliyle gerçekleştirilecektir. İnsanları bu yönde bir eğilime sevk eden ve karşılaşılan problemlere çözüm önerisi getirmelerini sağlayacak olan ise zekâdır. Zekâ ile bilimler geliştirilirken bilimler de zekânın ne olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Günümüzde de bu yönde çalışmalar hızlı bir şekilde devam etmektedir.

Günümüze kadar zekâ ile ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen, zekânın tanımına ilişkin net bir karara varılamamıştır. Zekâ terimi üzerine geçmişten günümüze çok farklı tanımlamalar yapılmış, uzmanlar zekânın bileşenleri olduğunu düşündükleri yeteneklerden hareket ederek birçok zekâ tanımı ortaya koymuşlardır (Budak, 2000; Davaslıgil, 2012; Marland, 1972; Rau, 2001; Renzulli, 2016; Şahin, 2004). ‘‘Zekâ nedir, nasıl ölçülmeli ve zekânın tanımlanması nasıl olmalı’’ gibi sorulara dair bugün dahi kesin veriler mevcut değildir. Zekâ kimilerince bir test puanı, kimilerince çevreye uyma, kimilerince ise problem çözme becerisi olarak düşünülmüştür (Akkan, 2012).

Zekâ üzerine çalışan ilk bilim insanı Galton'dur. Galton insan zekâsını derinlemesine bir olgu olmaktan daha ziyade basit duygusal, algısal ve kinestetik süreçler olarak ortaya koymuştur. Bunun yanında Galton zekânın kalıtsal yönünün daha baskın olduğunu, çevresel faktörlerin çok az düzeyde zekâyı etkilediğini belirtmiştir (Kaya, 2015, Çev. Ed. Kaya & Ogurlu; Sak, 2010).

Daha sonraki yıllarda Binet yaptığı çalışmalarla zekânın tanımının yapılmasının ve somut bir şekilde ortaya konmasının basit bir şey olmadığını ifade etmiştir. Binet muhakeme, eleştirel düşünme ve hüküm verebilmenin ‘‘zekâ’’nın bileşenleri olduğunu ileri sürerek

araştırma konusu yapmıştır (Sternberg, 2003, s. 11). Daha sonraki yıllarda ise Binet ve Simon zekâ araştırmalarına ilham kaynağı olan ilk zekâ testini geliştirmişlerdir. (Binbaşıoğlu 1995; Kaya, 2015, Ed. Kaya & Ogurlu; Sak, 2010).

Spearman (1904), Çift Faktör Kuramında, ilk defa “g” (genel yetenek) olarak adlandırdığı genel zekâdan bahsetmiştir. Spearman’a göre zekâ genel bir yapıdır ve iki faktörden oluşmaktadır: “g” faktörü (her eylemin kaynağı olduğunu düşündüğü zihinsel enerji) ve “s” faktörü (belli bir zihinsel etkinlikte görev alan özel faktör). Spearman, kişilerin “g” ve “s” faktörleri bakımından ayrıştıklarını, ölçülen “g faktörünün kişilerin zekâsını ifade ettiğini belirtmiştir. Bir başka deyişle “g” faktörü zekâdır. Spearman zekâyı tek bir faktöre bağlamasının ardından başta Thorndike olmak üzere birçok bilim adamının eleştirilerine maruz kalmıştır.

Thorndike (1909), zekâyı “g” gibi tek bir faktörle ifade etmenin yetersiz olacağını, farklı zihinsel sorunların çözümünde “g” faktöründen daha fazla faktörün etkili olabileceğini ileri sürmüştür. Thorndike zekânın üç türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar: a) Soyut ve Sözlü Zekâ b) Pratik- Mekanik Zekâ c) Toplumsal-Sosyal Zekâdır.

Thurstone (1938) zekânın sadece genel zekâdan oluştuğu görüşüne itiraz etmiş ve zekânın birden fazla öncü yeteneğe bölünebileceğini ileri sürmüştür. Bu yetenekleri bulmak için de çalışmalarını sürdürmüştür (Akt. Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Elde ettiği sonuçlar itibarıyla geliştirdiği Grup Faktörleri Kuramına göre zekânın boyutları şunlardır (Eripek, 2005): Sözel yetenek, sayısal yetenek, muhakeme yeteneği, mekan ilişkileri, bellek faktörü ve mekanik beceridir. Thurstone her boyutun zihinsel yeteneği temsil gücünün olduğunu belirtmiştir.

Sternberg, özgün ölçüm araçlarıyla ölçülen zihinsel yeteneklerin zekâ kavramını açıklamakta yetersiz kaldığını savunmuştur (Sternberg, 2003). Sternberg’in, Üçlü Sac Ayağı adını verdiği kuramının temelini bileşenler yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre zekânın bazı bileşenleri bir bireyde diğerlerine göre daha iyi işler (Ramazan, 1997). Sternberg’in Üçlü Sac Ayağı Kuramının bileşenleri: Analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâdır. (Sternberg ve Lubart, 1999).

Weschler (1981) bütünlük içerisinde amaçlı harekete geçme, mantık yürütebilme ve etrafını etki altına alabilme gibi genel olarak bireyin sahip olduğu kapasite olarak zekâyı tanımlamıştır.

Guildford’un (1967), Zekâ Yapısı Kuramında “İçerik”, “ İşlem” ve “Ürün” olmak üzere bir sıralama bulunmaktadır. İçerik zihinsel işlemin, zihinsel işlemse ürün elde etmenin ön

koşulu durumundadır. Zekâ içeriği: Figürel içerik, sembolik içerik, semantik içerik, davranışsal içerikten oluşmaktadır. Zekâ işleme: Biliş, hafıza, uzaksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Zekâ ürünü: Birim, sınıf, ilişki, sistem, dönüştürme ve sonuç çıkarmadan oluşmaktadır.

Gardner (1993) ele aldığı çalışmalarından hareketle zekâyı daha çok bir şeyler üretebilme potansiyeli ve problemlerin çözümünde yeni problemleri keşfedebilme yeteneği olarak tanımlama yoluna gitmiştir. Zekânın yalnızca IQ ile tanımlanamayacağını belirterek; sözel zekâ, müziksel zekâ, uzamsal zekâ, içsel zekâ, kinestetik zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ ve sosyal zekâ olarak zekâyı yedi kategoriye ayırmıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere zekâ dinamik bir yapıdadır. Sürekli değişim göstermesi nedeniyle zekânın tanımına son hali verilememiştir. Ancak zekânın genişleme alanı üzerinde bilim insanları fikir birliğine varmışlardır. Bu alanlar; bilişsel, duyuşsal, yaratıcı ve duyusal alanlardır. Zekâ ile ilgili olarak yapılan tanımlar önceleri akademik başarı odaklı ve testlerden alınan puanları ifade etmekte iken, sonraları ise bu tanımın içeriğine liderlik, motivasyon, yaratıcı düşünce dahil edilmiştir. Son zamanlarda ise zekâ tanımı kapsamı genişletilmiş ve üstün zekâ yerine üstün yetenek kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

2.1.2 Üstün Yetenek Kavramı ve Kuramları

20. yüzyılın ilk yarısına kadar üstün zekâlı kavramı daha çok tercih edilse de son zamanlarda üstün yetenekli kavramı daha çok kullanılmaktadır. Günümüzde üstün yeteneklilik, üstün zekâyı da içine alan ve farklı bileşenlerden oluşun bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı literatürde "*gift*" ve "*talent*" olmak üzere iki farklı terim kullanılmaktadır. "Gift" bireyin doğuştan sahip olduğu bir potansiyel olarak açıklanırken, "talent" ise kabiliyet ve hüner anlamındadır. Bunun yanında terimlerin ikisini de kapsayan "ability" kavramı da kullanılmaktadır (Akarsu, 2001).

1972 yılında ABD’de, üstün yetenekli çocukların eğitimini konu alan ve bu amaç doğrultusunda toplanan kongrede konsey üyesi Sidney Marland, Üstün Yetenekli öğrenciler için bir tanım ortaya koymuştur. Bu tanımını Üstün Zekâlıların Eğitimi isimli raporunda da sunmuştur. Sunduğu bu tanım bugün birçok yönetmelikte yer alan tanımdır. Marland (1972)’a göre göre üstün yetenekli çocuklar; alanında profesyonel olan kişiler tarafından tanılanmış, farklı eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır. Bu çocuklar

“1) genel zihinsel yetenek, (2) özel akademik yetenek, (3) yaratıcı ve üretken düşünme, (4) liderlik özelliği, (5) görsel ve sahne sanatları” alanlarından birinde akranlarına göre daha yüksek başarı gösteren çocuklardır.

Çağlar (1986), ABD’de 1972 yılında toplanan Eğitim Komisyonunun kabul ettiği zekâ tanımını belirterek; bu çocukların genel zihin yeteneği, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, psiko-devinimsel yetenek alanlarının belirli birinde veya birden fazla alanda, bu alanların birleşmesinden meydana gelen bütünlük içerisinde normalin üzerinde başarı gösterdiklerini ve gizil güçlere sahip olduklarını ileri sürmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde üstün yetenekli çocuk/öğrenci, *“yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* olarak ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Tannenbaum (1986) üstün yetenekli bireyde bulunması gereken üstün genel yetenek, üstün özel yetenek, zihinsel özelliklerin yanında kişisel özellikler, çevre faktörü ve şans olmak üzere beş bileşenden bahsetmiştir.

Renzulli 1986’da ABD’deki Eğitim Komisyonun tanımına eleştirel yaklaşmış ve eksik kaldığını belirterek eklemelerde bulunmuştur. Bu eklemelerin en önemlisi motivasyon olmuştur. Zihinsel bir öge olmayan motivasyona, zekâ tanımında değinilmemiş olmasına eleştiri getirmiştir. Renzulli, yaratıcılık kullanarak başarı sağlayan kişiler üzerinde gerçekleştirilen incelemeler sonucunda bu kişilerin; birbiriyle etkileşim içinde olan genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon özellik kümelerine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Üstün yetenekli olma şartının sağlanabilmesi için bahsi geçen üç özelliğin arasında etkileşim olması gerekmektedir. Üstün yetenekli olması beklenen kişinin üç ölçütün hepsinde akranlarının %85’inden ve yine en az bir alanda da %98’inden önde olması beklenilmektedir. Ancak bu şekilde bir performans gösteren bireyler üstün birey olarak kabul edilir (Davaslıgil,2012; Renzulli 2002).

Renzulli (1986)’nin yapmış olduğu tanım günümüzde Türkiye’de de çokça kabul gören zekâ tanımıdır (Ataman, 2004). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin seçilmesi ve eğitimlerin sağlanmasında Renzulli’nin Üçlü Halka Kuramı temel alınmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezlerine, genel yetenek, resim ve müzik alanlarında olmak üzere üç bölümde öğrenci seçimi

gerçekleştirilmektedir. Bu öğrencilerden genel yetenek alanında seçilmiş olanları, bu araştırmanın örneklem gruplarından birini oluşturmaktadır.



Şekil 2. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Farklılaştırılmış Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı sahip olunan üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümünü açıklayan bir kuramdır. Bu kurama göre, üstün zekâ doğuştan gelir ve ileri bilişsel bir potansiyeli ifade etmektedir. Üstün yetenek ise eğitim ve deneyim yoluyla en az bir performans alanının geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu kurama göre üstün zekâlı ve üstün yetenekli olan bireyler spesifik bir alanda akranlarına göre % 10'luk üst dilimde yer alanlardır (Gagne, 2004).

Üstün yetenekliliği bazı araştırmacılar ölçülebilen zekâdan hareketle yapılan testler sonucu elde edilen verilere göre tanımlarken (Ataman, 2005; Enç, 2005; Uzun, 2004), bazı araştırmacılar ise bir puanlamadan hareketle tanımlama yapmanın yanlış olduğunu belirtmişlerdir (Feldhusen, 2005; Morelock,1992).

Yapılan üstün yetenekli tanımları incelendiğinde, belli başlı konularda görüş birliğine varılmasına rağmen alanyazında yer alan ortak bir tanıma rastlanmamıştır. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu özellikler konusunda bazı ortak görüşler bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin bu özellikleri; bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal ve kişilik özellikleridir.

2.1.3 Üstün Yetenekliler ve Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların kolay tanınması ve uygun eğitim olanaklarının sağlanması adına sahip oldukları özelliklerin bilinmesi faydalı olacaktır (Dağlıoğlu, 1995). Üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarından farklı gelişim gösterdiğini konu edinen araştırmalara göre, bu öğrencilerin özellikleri şu şekilde sınıflandırılmıştır

2.1.3.1 Bedensel Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre, bedensel olarak üstün özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Üstün yeteneğe sahip bireylerin bedensel özellikleri şunlardır (Akarsu, 2004, s.136; Çağlar, 2004, s.113; Davaslıgil, 2004, s.212):

- Doğum ağırlıkları fazladır ve doğduklarında daha uzundurlar.
- Akranlarına göre daha önce diş çıkarırlar.
- Akranlarına göre daha uzun ve ağırlıkları da fazladır.
- Dil becerileri ve psiko-motor becerilerde akranlarından öndedirler.
- Duyu organları akranlarına göre daha keskindir.
- Ergenlik dönemine yaşlıtlarından daha önce girerler.
- Yaşıtlarından daha hareketli ve enerjileri yüksektir.
- Koordinasyon gerektiren etkinliklerde akranlarına göre daha iyidirler.
- Akranlarına göre daha hızlı ve kuvvetlidirler.

2.1.3.2 Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel anlamda akranlarından üstün oldukları özellikler aşağıda verilmiştir (Akkanat, 2004, s.180; Dağlıoğlu, 1995, s.9; Davaslıgil, 2004, s.214; Pajares & Graham, 1999):

- Akranlarına göre daha hızlı ve kolay öğrenirler.
- Yaptıkları bilişsel çalışmalarda sürekli dirler.
- Hafızaları kuvvetlidir.
- Yaratıcı bir yapıya sahiptirler.

- Akranlarına göre daha meraklı ve öğrenmeye isteklidirler.
- Konuşmaları daha akıcıdır.
- Çok soru sorarlar ve farklı fikirler üretebilirler.
- Kelime dağarcıkları daha geniştir ve konuşurken uygun kelimeleri kullanırlar.
- Analiz yetenekleri kuvvetlidir ve genelleme yetenekleri vardır.
- Bilgi aktarımında akranlarına göre daha iyidirler.
- Okumayı daha çabuk öğrenme ve okuduğunu anlayıp ana fikri elde etmede daha iyidirler.
- Matematiğe yaşıtlarına göre erken ilgi duyabilirler ve problemlere kolaylıkla çözüm üretebilirler.
- Akademik öz-yeterlikleri yüksektir.
- Mantıksal çıkarımlarda bulunabilirler.
- Soyut düşünme yetenekleri akranlarına göre daha ileridedir.
- Muhakeme yetenekleri gelişmiştir.
- Kolay öğrenirler ve öğrendikleri bilgileri kolay hatırlarlar.
- Çok dikkatlidirler ve motivasyonları yüksektir.

2.1.3.3 Sosyal-Duygusal Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları sosyal özellikler şunlardır (Çağlar, 2004, s.118-119; Ömeroğlu, 2004):

- Liderdirler.
- Akranlarına göre daha fazla bir sosyal duyarlılığa sahiptirler ve yardımseverdirler.
- Empati becerileri gelişmiştir ve başkalarının duygu ve düşüncelerini tahmin edebilirler.
- Daha çok kendilerinden yaşça büyüklerle arkadaşlık kurarlar.
- Farklı durum ve ortamlara kolay uyum sağlarlar.
- Sorumluluk bilinci akranlarına göre daha fazla gelişmiştir.

- Ahlaki değerlere sahiptirler.
- İşbirliğine yatkındırlar.
- Espri yetenekleri akranlarından daha fazla gelişmiştir.
- Adalet duyguları akranlarına göre daha fazla gelişmiştir.

2.1.3.4 Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin, akranlarına oranla sahip oldukları üstün kişilik özellikleri şunlardır (Çağlar, 2004, s.120-121; Özoğlu, 2004):

- Çalışkandırılar.
- Öz eleştiriye açıktırlar.
- Alçak gönüllüdürler.
- Akranlarına göre daha sabırlı ve kararlıdırlar.
- Sakin bir kişiliğe sahiptirler.
- Girişkendirler, kolay arkadaş edinirler ve arkadaşlık ilişkilerinde olgundurlar
- Sempatiktirler.
- Başarıdan mutlu olurlar.
- Hazır cevap, açıkgozlü ve dikkatlidirler.

2.2 Kaygı ve Sınav Kaygısı

2.2.1 Kaygı Kavramı

Kaygı sözcüğünün geçmişine bakıldığında Latince nefes almada zorluk veya boğulma durumunu anlatmak için kullanılan bir sözcük olan anxiety karşımıza çıkmaktadır. Anxiety kelimesi Türkçeye kaygı olarak çevrilmiş ve literatürde bu şekilde yerini almıştır. Kaygı özellikle 20. yy'ın ikinci yarısında itibaren psikolojide önem kazanmış ve üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Kaygıyı ilk olarak kullanan, tanımlayıp nedenlerini araştıran bilim adamı Sigmund Freud'dur (Freud, 1926; Şahinler, 2018). Freud'a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkı sağlayan bir unsurdur. Freud, kaygının engellemelerle ortaya çıktığını ve rahatsızlığı olmayan bireylerde meydana gelen kaygı ile

nevrotik kaygının farklı olduğunu vurgular. Her insanın yaşayabileceği kaygıları gerçekçi kaygı; sebepsiz ve mantık dışı olanları ise nevrotik kaygı olarak tanımlamıştır (Freud, 1926; İlic, 2016).

Kaygının öğrenme ürünü mü yoksa genetik mi olduğuna dair görüş ayrılıkları devam etmekle birlikte; bu belirsizliğin nedeninin iki farklı durum içinde kaygı kelimesinin kullanılmasından kaynaklandığını ilk kez Cattell ve Scheier (1958) ortaya atmıştır. Daha sonra 1966 yılında Spielberger tarafından durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak iki farklı kaygı durumundan bahsedilmiştir. Durumluk kaygı; bireylerin olayları yorumlamaları sonucu tehdit olarak gördükleri durum karşısında ortaya koydukları duygusal tepkidir. Sürekli kaygı ise; bireyin kaygı durumuna eğilimli olma durumunu ifade etmektedir (Coşkun, 2017; Hanımoğlu, 2010; Özusta, 1995).

“Kaygı” düşünülmeyen ancak hissedilen bir duygu hali olarak ifade edilebilir (Heidegger, 2004). Kaygı kendisini vücutta meydana getirdiği bazı değişikliklerle hissettirir. Kaygıyı organizmanın tehdit algısı sonucu verdiği fizyolojik ve davranışsal tepki olarak da ifade edebiliriz. Bu tepkiler yoğun bir şekilde hissedildiğinde kaygı bozuklukları, panik bozukluk, stres gibi psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilir (Belzung & Griebel, 2001; Calvo & Miguel-Tobal, 1998).

Kaygı içerisinde üzüntü, korku, gelecek beklentisi, olayları öngörememe, başarı-başarısızlık, beklentileri karşılayamama vb. birçok ögeyi barındırır. Bu nedenle de kaygıyı tanımlamak düşünüldüğü gibi kolay olmamaktadır (Cüceloğlu, 2000, s. 276). Ancak yapılan tanımlamaların ortak noktalarından yola çıkılarak kaygı şu şekilde tanımlanabilir. Kaygı bir uyarı ile karşılaşıldığında birey üzerinde meydana getirdiği bedensel, bilişsel ve duygusal alanlardaki değişikliklerle kendini gösteren uyarılma durumudur. Yaşam içerisinde karşılaştığımız ve yaşam için gerekli olan temel duygularımızdandır (Bıçkur, 2015, s. 4; Taş, 2006; Yavuzer, 2004).

2.2.2 Kaygının Nedenleri

Cüceloğlu, (2000)’e göre kaygının nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bireyin içinde bulunduğu çevresinden gelen desteğin kesilmesi kaygının meydana gelmesine neden olabilir.
2. Sonucu olumsuz olan ve istenmeyen şeyler insanlarda kaygıya yol açar.
3. Bireyin ortaya koyduğu davranışı ile inandığı şey arasında bir farklılık varsa yani birey iç çelişki yaşıyorsa kaygıya neden olabilir.

4. Geleceğin belirsiz olması kişilerde meydana gelen kaygının önemli bir nedenidir.
5. Kalıtsal öğeler, bireyin yaşadığı iç çatışmalar, öğrenilen olumsuz durumlar, sağlık problemleri bireylerde kaygı meydana getirebilir.
6. Bireylerin yetiştirilme tarzları farklı bir deyimle anne baba tutumları bireylerin kaygı durumları üzerinde etkilidir.

2.2.3 Kaygının Türleri

2.2.3.1 Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, bireylerin tehlikeli olarak algıladıkları bir durum sonucunda geçici süreyle korkma ve kaygı duyması durumudur (Küçük, 2015). Durumluk kaygı, algılanan tehlikeli durumun yorumlanması neticesinde ortaya çıkan ve hoş olmayan duygu durum olarak da tanımlanabilir (Palti, 2012).

Durumluk kaygı geçici duygusal bir durum olmakla birlikte, durumluk kaygı boyutuna yüklenen faktörler ego güçsüzlüğü, şüphecilik, suça yatkınlık olarak bulunmuştur (Speilberger, 2013).

2.2.3.2 Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, bireyin çevre faktörlerinden bağımsız olarak, endişe, karamsarlık, huzursuzluk, aşırı heyecan, yüksek duyarlılık tepkilerinde bulunması şeklinde tanımlanabilir. Sürekli kaygının bireyde meydana getireceği etki derecesi, tehdit edici-tehlikeli durumlarda bireyde meydana gelecek durumluk kaygının da etki derecesini, kuvvetini ve aralığını belirler (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Öner & Le Compte, 1985).

Sürekli kaygı, bireyin tehdit edici ve tehlikeli olmayan durumları tehdit edici-tehlikeli olarak algılaması ve bu durumlara farklı derecelerde durumluk kaygı göstermesidir. Sürekli kaygı, kazanılmış bir davranışsal yatkınlık ve güdü ile de açıklanabilecek bir algılama ürünüdür (Konter, 1996). Sürekli kaygı, bireylerin kişilik özellikleriyle bağlantılı olup durumluk kaygı gibi doğrudan bir durum veya olaya bağlı değildir. Bireylerin sürekli kaygı durumlarının yüksek olması birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir. Bunlar akademik olarak düşüş, iletişim kurmada zorlanmalar, dikkat sorunları vb.'dir (Ergin, Uzun & Topaloğlu, 2017).

2.2.3.3 Performans Kaygısı

Performans kaygısı, performans sergilenmesi gereken alanlara mensup bireyleri etkileyen birtakım psikolojik bozukluk olarak tanımlanabilir. Bu kaygı, sınavlarda, akademik performanslarda, hitap etme ve performans gerektiren sanat dallarında bireyin duyduğu kaygı olarak da açıklanabilir. Performans kaygısının belirtileri 3 grup altında incelenebilir: a) Fizyolojik belirtiler b) Bilişsel belirtiler c) Davranışsal belirtiler (Miller, 2006; Özevin Tokinan, 2014).

Performans kaygısı bağlamında ortaya konan alanyazında, içinde bulunduğu durumu tehdit olarak algılayan bireyin, düşüncelerinin kaygı üzerinde etkili olduğu ve bu nedenle de performans kaygısının bilişsel boyutuna yer verildiği görülmektedir (Yöndem, 2012).

2.2.3.4 Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, sınavın istenilen düzeyde yapılamayacağı ve sınavda başarısız olunacağına dair bireyde meydana gelen endişe ve korku durumudur. Birey arkadaşlarıyla girdiği rekabet ortamında arkadaşlarından daha iyi bir puan elde etme çabasıdadır. Bu nedenle de sınav kaygısı; başarısızlık yaşama, arkadaşlarından daha düşük bir seviyede olma gibi bilişsel hatalara yol açar. Sınav kaygısı meydana gelen bireyde bedensel tepkiler ortaya çıkar. Bu tepkiler; gerginlik, öfke, kalp atışlarının hızlanması, terleme, kızarma, mide bulantıları vb.'dir (Aydın & Bulgan, 2017; Şahin, Günay & Batı, 2006).

2.2.4 Sınav Kaygısı

Kaygı hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yerini almıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bunun değerlendirilmesi aşamasında birçok faktör bireylerin kaygı durumunu etkilemektedir. İlk olarak 1960'lı yıllarda Richard Alpert girdiği sınavlarda üzerinde baskı hissetmiş ve bunda başarısızlığa yol açtığını gözlemlemiştir. Buradan hareketle alanyazına sınav kaygısı kavramını kazandırmıştır. Aynı yıllarda Ralph Haber ise sınava girmeden önce hissettiği kaygının onu daha başarılı kıldığını gözlemlemiş ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalardan sonra ise sınav kaygısı daha fazla dikkat çekmiş ve üzerine birçok araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Civil, 2008; Goleman, 1999; Hanımoğlu ve İnanc, 2011).

Sınav kaygısı terimi, bilimsel bir yapı olarak, olası olumsuz sonuçlara veya sınavın başarısızlığına ya da benzer bir değerlendirme durumuna ilişkin kaygılar taşıyan bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin kümesini ifade eder (Sieber, O'Neil & Tobias, 1977).

Spielberger (1980) yaptığı çalışmalar sonucunda sınav kaygısını duyuşsallık ve kuruntu olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Kuruntu dediğimiz sınav kaygısının bilişsel boyutunu, duyuşsallık ise fizyolojik boyutunu meydana getirmektedir (Öner,1990, s. 1-15; Spielberger & Vagg, 1995). .

Sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturan kuruntu bireyin iç konuşmalarıdır. Bunun yanında ayrıca kişinin sınav veya değerlendirme aşamasında sahip olduğu düşünceleri de içine alır. Birey sınav esnasında bu kuruntuların etkisinde kalır ise potansiyelini tam olarak yansıtamayabilir. Öyle ki kuruntu bireylerin sınav başarılarını doğrudan etkileyen önemli etmenlerden biridir. Ayrıca kişinin başarılı olamayacağı konusundaki düşünceleri de kuruntunun artmasına neden olur. Bireyin sürekli sınavla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olması, başaramayacak olunmasıyla ilgili özgüven eksikliği, endişeler kuruntunun zihinsel çerçevesini meydana getirmektedir (Kavakçı, Güler & Çetinkaya, 2011; Kutlu & Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısının fiziksel boyutunu oluşturan duyuşsallık çevresel sinir sistemindeki uyarılma sonucu meydana gelir. Bu uyarılma sonucu kişide meydana gelen üşüme, ateşlenme, gerilme, öfke, terleme, mide bulantısı, kalp atışının hızlanması gibi fiziksel semptomlar duyuşsallıkla ilgilidir (Kavakçı, Güler & Çetinkaya, 2011; Öner, 1990, s.1-15).

Kaygının artış göstermesiyle insan beyni, bedensel değişimlere karşı harekete geçer. Yani bir başka ifadeyle sempatik sinir sistemi harekete geçmekte ve kan pompalamayı hızlandırmaktadır. Bu durum da bireyin beden fonksiyonlarında değişikliklere yol açmaktadır. Bu değişiklikler kan şekerinin yükselmesi, kasılmalar, nefes alıp vermenin hızlanması, kasların gerilmesi, halsizlik vb.dir. Bu değişiklikler bir süre sonra parasempatik sinir sisteminin insan vücuduna verdiği rahatlık duygusuna karşı tepki meydana getirmekte ve bireyin bilişsel potansiyelinin düşmesine neden olmaktadır (Abalı, 2012, s. 19-22; Öner, 1990, s.1-15).

Spielberg, kişinin sınav veya değerlendirme esnasında yaşadığı bedensel, bilişsel ve duygusal değişiklikler nedeniyle var olan kapasitesini açığa çıkaramamasını sınav kaygısı olarak tanımlamıştır (Çivitçi, 2006).

Sınav kaygısı, yapılacak olan sınav ve değerlendirme öncesinde edinilmiş olan bilgilerin, sınav ve değerlendirme esnasında etkin bir şekilde ortaya konulmasını engelleyen ve başarısızlığa neden olan kaygı durumunu ifade eder (Baltaş, 2005, s.151).

2.2.5 Sınav Kaygısına Etki Eden Etmenler

Yapılan alanyazın taramasında sınav kaygısına etki eden faktörlerin şunlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır: Cinsiyet (Ergene, 2011; Güler & Çakır, 2011; Gürses, Kaya, Doğar, Güneş & Yolcu, 2010), psikolojik durum (Akdemir & Çuhadaroglu Çetin, 2008), kişilik (Everly, 1989, Akt: Özer, 2001; Lufi, & Darliuk, 2005), özgüven (Çelik & Onay, 2014;), anne-baba eğitim durumu (Boyacıoğlu, 2010; Daymaz:2012) , ders çalışma becerisi (Bay, Tuğluk & Gençdoğan, 2004; Karaçanta, 2009; Küçük, 2015), mükemmeliyetçilik (Eum & Rice, 2011; Hanımoğlu & Yazgan İnanç, 2011; Mills & Blankstein, 2000; Stoeber, Feast & Hayward, 2009), benlik saygısı (Başbakkal, Muslu, Akçay & Bolışık, 2007).

Cinsiyet: Sınav kaygısına neden olan demografik değişkenler ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar da ele alınan cinsiyet değişkeni incelendiğinde; sınav kaygısının kız öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir (Aba, 2018; Brandmo, Braten & Schewe, 2018; Ergene, 2011; Güler & Çakır, 2013; Onuk, 2017; Özcan, 2017; Serim, 2016; Şahinler, 2018; Şeftalici,2017).

Psikolojik durum: Ergenlik, çocukluğun geride bırakıldığı erişkinliğe adım atılan, birden fazla alanda bedensel ve bilişsel farklılıkların meydana geldiği bir gelişim dönemi olarak ifade edilmektedir (Steinberg, 2007). Ergenlik döneminde meydana gelen değişimlerden dolayı yaşanabilecek olan ruhsal sıkıntılar bireylerin eğitim-öğretim hayatını da etkileyecektir. Bireyde meydana gelen ruhsal sıkıntılar onun akademik başarısında olumsuz bir etki yaratarak, sınavlarda kaygı yaşamasına neden olacaktır (Eker, 2016). Yapılan alanyazın taramasında yetersiz motivasyonun, negatif öz değerlendirmenin ve dağınık dikkatin sınav kaygısını artıran faktörler olduğu görülmektedir (Hancock, 2001; Whitaker Sena, Lowe & Lee, 2007).

Kişilik: Ergenlik dönemi bireylerin kişilik özelliklerinin gelişmeye başladığı, başka bir deyişle bireyin kişilik ile ilgili aklındaki sorulara yanıt aradığı dönemdir (Scales, 2003). Ergenlerde devam eden kişilik gelişim sürecinde aranılan sorulara cevap bulunmadığında; bireylerde derin bir kişilik karmaşası meydana getirir. Bu karmaşanın temelinde bireylerin kaygı durumunun yattığı söylenebilir (Syed & Seiffge Krenke, 2013). Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının kişilik özelliklerinden etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Kişiliğin alt boyutları olan aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, antisosyal eğilimler, duygusal kararlılık ve nevrotik eğilimler sınav kaygısını etkileyen kişisel özelliklerdir (Dündar, Yapıcı & Topçu, 2008; Eker, 2016; Onuk, 2017).

Özgüven: Kişinin kendisi ile ilgili olarak pozitif duygular geliştirmesi ile açıklanabilecek iyi olma durumudur. Bu iyi olma durumunun kişinin kendisi ve çevresindekilerle olumlu duygular geliştirmesine olanak sağlar (Akagündüz, 2006). Sınav kaygısı bireyin kendine olan özgüveni de içinde olmak üzere bireysel özelliklerden etkilenmektedir. Bireylerin olumlu duygularının, düşüncelerinin ve özgüveninin artırılması sınav kaygısının azalmasında etkili olmaktadır (Eker, 2016). Yapılan çalışmalarda özgüven ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmiştir. Yani özgüven artarken sınav kaygısı azalmakta; özgüven azaldıkça sınav kaygısı artmaktadır (Başoğlu, 2007).

Anne-baba eğitim durumu: Yapılan araştırmalarda, anne ve babalarının eğitim durumlarının sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Anne babaların eğitim durumu yükseldikçe çocuğa karşı tutumları demokratik olarak gelişmekte ve bu durum da çocukların sınav kaygı düzeyinin düşmesini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda demokratik anne baba tutumlarının sınav kaygısı ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bulgular elde edilmiştir (Coşkun, 2017; Eker, 2016).

Benlik saygısı (benlik algısı): Benlik saygısı, bireyin hali hazırda olduğu ile olmayı amaçladığı şey arasındaki fark ya da bireyin kendi benliğine yönelik olarak gösterdiği olumlu ve olumsuz eğilimler olarak açıklanabilir (Yavuzer, 2000). Birey düşük veya yüksek benlik saygısına sahip olabilir. Düşük olan benlik saygısı bireyin kendine olan güvenin azlığı, kendini yetersiz ve değersiz hissetmesi, saygı duyulacak biri olmadığını düşünmesi durumlarıdır. Yüksek benlik saygısı ise bireyin durumunun farkında olarak kendisinin sevilecek, değer verilecek, yeterli hissedecek ve önemsenecek biri olarak görmesidir (Baldık, 2004; Plummer, 2014).

Mükemmeliyetçilik: Mükemmel olana ulaşma ve mükemmel olarak belirlenenin altında olanın kabul edilemez olduğu düşüncesidir. Ancak bu tanımın yeterli olmadığı ve bütünü kapsamadığı düşünülmüştür. Bundan dolayıdır ki üzerinde anlaşılabilen tek bir mükemmeliyetçilik tanımı yapılamamıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği, mükemmeliyetçiliğin insanların kendileri için çok katı hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmanın ise zor bir ihtimal olması üzerinde durur. Dolayısıyla hedefe ulaşamamak ve hedefin ertelenmesine neden olan bu durum bireylerde kaygı gibi birtakım problemlere neden olacaktır (Slaney & Ashby, 1999). Mükemmeliyetçiliğin neden olduğu önemli bir kaygı türü de sınav kaygısıdır. Mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısının mükemmeliyetçilikle olan anlamlı ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin artması sonucu sınav kaygısının da

arttığı, aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Eum & Rice, 2011; Hanımoğlu & Yazgan İnanç, 2011; Mısırlı Taşdemir, 2003; Weiner & Carton, 2012).

2.2.6 Sınav Kaygısı Modelleri

Sınav kaygısı ile ilgili olarak birçok model geliştirilmiştir. Ancak en çok kabul gören modeller şunlardır:

2.2.6.1 İstek Modelleri

Bu modele göre kaygı heyecanın bir bölümüdür. Düşük kaygı, kişiyi koruyucu bir rol üstlenirken; yüksek kaygı kişinin özgüvenine zarar vererek kendini başarısız hissetmesine sebep olmaktadır (Doğan ve Baş, 2003). Bu yaklaşıma göre kaygı kişinin uyarılma düzeyinin artmasına sebep olarak kişinin verdiği yanıtların yanlış olma ihtimalini yükseltmektedir (Zeidner, 1998).

2.2.6.2 Eksiklik Modelleri

Bu modele göre kaygı veren, sınavlardan ziyade sınavlara yeterince hazırlanmamış olmaktır. Bu yaklaşımda sınav kaygısı düşük performansa sebep olan şey değil, düşük performansın sonucu olarak görülür (Musch ve Bröder, 1999).

2.2.6.2.1 Bilişsel Dikkat Modeli

Sınav kaygısını açıklamaya çalışan ilk model Wine (1971) ve Sarason (1980)'un geliştirdiği bilişsel dikkat modelidir. Bu modele göre bilişsel dikkati etkileyen faktörlerin ortaya çıkmasının bireylerin performanslarında azalamaya neden olduğu ve bunun da sınav kaygısını ortaya çıkardığı savunulmaktadır (Özdemir, 2005).

Bu model iki farklı müdahale değişkeni grubundan oluşmaktadır. Kişinin olumsuz benlik algısı ve kendine ilişkin yetersizlik algısı ilk grubu oluştururken, duyuşsal boyut değişkenleri (gerilim, stres vb.) ikinci grubu oluşturmaktadır. Bu iki grup değişkenleri sınav sırasında bireyin dikkatinin dağılmasına sebep olarak bireyin kaygılanmasına ve başarısız olmasına yol açmaktadır (Ergene, 1994). Bu yaklaşım sınav kaygısının fizyolojik ve duyuşsal yönünden daha çok bilişsel yönüne önem vermektedir (Zeidner, 1998).

Bireylerin farklı sınav kaygısı yaşamalarının temelinde dikkat odaklarının farklılaşması yatmaktadır. Bilişsel yapı, bilişsel engelleme ve bireyin olumsuz benlik algısı bireylerin

farklı düzeyde sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Sınav kaygısı diğerlerine göre yüksek olan kişiler görevden daha çok kendilerine odaklanmaktadırlar, tersine sınav kaygısı daha düşük olanlar ise daha çok göreve odaklanmaktadırlar. (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1995). Cassady ve Johnson (2002)'e göre yoğun sınav kaygısına sahip öğrencilerin kendilerinin yetersizliği ve başarısızlığı ile ilgili gerçekçi olmayan içsel söylemleri vardır. Bireyin kendine dair bu söylemleri onun dikkatini dağıtarak sınav dışındaki şeylere odaklanmasına sebep olmakta ve böylece bireyin sınava yönelik verimini azaltmaktadır (Uşaklı ve Yapıcı, 2001) .

2.2.6.2.2 Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Çalışma becerileri yetersizliği modeline göre sınav kaygısı, verimli çalışmayla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaktan kaynaklanmaktadır. Bunun yanında sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler bilgilerin kodlanması, organizasyonu ve zamanın etkili kullanımı konularında sıkça problem yaşamaktadır (Tobias ve Hedl,1972; Zeidner, 1995; Zeidner, 1998).

2.2.6.3 Öğrenme Bozukluğu Modeli

Sınav kaygısı konusunda ortaya konulan bu modele göre bireylerin çalışma becerilerindeki yetersizlik ve sınav anında ortaya çıkan kaygıyla baş edebilme becerilerindeki eksiklikleri, yaşadıkları sınav kaygısının nedenidir. Bu modele göre kişiler sınavlara yeteri kadar hazırlanmadıklarının farkında olmaları nedeniyle sınav anında kaygı düzeyleri yükselmektedir (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004).

2.2.6.4 Sosyal Öğrenme Modeli

Sosyal öğrenme modeli, geleneksel sosyal öğrenme modellerinden geliştirilmiştir. Bu modelde; sınav kaygısının öz yeterlilik, denetim odağı, benlik saygısı kavramları ile ilişkisi önemlidir. Ayrıca bu model bireylerin motivasyon ve davranışlarıyla ilgili düşüncelerini kavramsallaştırma yollarını da ele almaktadır (Smith, Arnkoff ve Wright, 1990).

2.2.6.5 Çağdaş Bilişel Motivasyon Modelleri

Bu yaklaşıma göre sınav kaygısı kişinin kendine yönelik olumsuz düşünceleri ve inançları ile ilişkilidir (Şahinler, 2018).

2.2.6.5.1 Kendilik Düzenleme (Öz Düzenleme) Modeli

Bu yaklaşıma göre sınav kaygısı işlevsiz bir başa çıkma yöntemidir ve her birey sınav kaygısı yaşamaktadır. Ancak bu kaygının düzeyi kişiden kişiye artıp azalabilmektedir (Şahinler, 2018). Bu model bilişsel yapılandırma yöntemi yardımıyla beklentilere şekil vermenin kaygıyı azaltacağını ileri sürmektedir (Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff ve Díaz, 2006; Zeidner, 1998). Bradley, McCraty, Atkinson, Tomasino, Daugherty ve Arguelles (2010)'in araştırma sonuçları da bu fikri destekler niteliktedir. Bradley vd. (2010)'a göre öz düzenleme becerisine yönelik eğitim alan öğrenciler sınav kaygılarını daha iyi kontrol edebilmektedir.

2.2.6.5.2 Kendilik Değeri Modeli

Bu modele göre bireyin başarısızlıkla karşılaştığında gösterdiği duygusal tepkiler yeteneksizlik ile ilişkilidir. Değerlendirmenin yapıldığı ortamlar bireyin kendilik değerini tehdit ettiğinden dolayı birey kaygı yaşamaktadır. (Covington, 1992; Şahinler, 2018). Bu yaklaşıma göre yetenek düzeyi ile sınav kaygısı negatif yönde ilişkilidir ve bu sonucu destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Cassady, 2004; Hembree, 1988).

2.2.6.6 İşlemsel Modeller

Bu yaklaşıma göre, kaygı kişinin stresli ortamlarda kendini tehlikede hissetmesi ve başa çıkma kaynaklarını değerlendirmesi ile ilişkilidir (Goh, Sawang ve Oei, 2010).

2.2.6.6.1 Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı Modeli

Bu yaklaşımda sürekli kaygı, tüm ortamları uyarıcı algılamaya meyilli olma (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Öner, 1997); durumluk kaygı ise, bireyin ortamda baskı ya da stres unsuru hissetmesine bağlı oluşan endişe durumu olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı da aslında bir tür durumluk kaygı olmasına rağmen sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sürekli kaygılarının da yüksek olduğu görülmektedir (Küçük, 2015; Spielberger ve Vagg, 1995).

2.2.6.6.2 İşlemsel Süreç Modeli

Bu modele göre sınav kaygısı sürekli bir özellik göstermektedir. Bunun yanında durumluk kaygı da sınav anında kuruntu ve duygu aracılığıyla harekete geçirilmektedir. Bu dinamik süreçte sınav ortamı ile birey karşılıklı etkileşim halindedir (Sapp, 2013, Spielberger ve Vagg, 1995).

1.3 Umut

2.3.1 Umut Kavramı

Umut kavramı 13. yüzyıldan itibaren ele alınmaya başlanmıştır. Bu yüzyılda Aquinas kuramsal olarak umudu ilk kez ele almıştır. Din üzerine çalışmalar yapan Aquinas'tan sonraki yıllarda Hume ve Kant gibi düşünce insanları yaptıkları çalışmalar neticesinde umudun insanın yapısında olan temel duygulardan birisi olduğunu savunmuşlardır. Bu düşünce etrafında umudu basit bir kavram ve sadece duygusal bir öge olarak elen alan görüşlere karşın bu görüşe eleştirel yaklaşan bazı düşünceler ortaya atılmış ve umudun bilişsel boyutunun varlığını öne sürmüşlerdir. Yani umudun duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyutta ele alınması gerektiğini savunmuşlardır (Akman ve Korkut, 1993; Frank, 1968; Snyder, Haris, Anderson, Holleran, Irving & Simon; 1991).

Romero (1989)'a göre umut amaca ulaşabilmeye dair beklentinin duygusal bir ögesidir. Miller (1985)'e göre umut, kişileri koruyarak onların var olan kapasitelerini göstermelerini kolaylaştırmaktadır ve beklenti, istek, duygu, yanılsama olarak ele alınmaktadır. Staats (1989)'a göre umut ise gelecek beklentilerine dair pozitif olanların negatif olanlardan fazla olması anlamına gelir. Öz (2004) umudu yaşamdaki zorluklarla baş edebilme ve üzüntülerin üstesinden gelebilme noktasında bireylere güç veren iyileştirici bir faktör olarak ele almaktadır. Umut çok boyutlu bir yapıdadır ve umudun özellikleri şunlardır (Larsen, Edey & Lemay 2007) :

1. Dinamiktir.
2. Geleceğe yöneliktir.
3. Hedefe yöneliktir.
4. Yaşamın anlam ve amacı noktasında temel oluşturur
5. Anlamı kişiseldir ve öznel olarak anlaşılabilir.

Snyder (2002)'e göre umut; psikolojik sağlamlığı artırma, olumsuz psikolojik belirtileri azaltma ve kişileri engellerden koruma yoluyla yaşam kalitesini arttırmada öneme sahiptir.

Umudu iki boyutlu olarak elen alan ve en geniş çalışmaları yapan Snyder ve arkadaşları olmuştur. Umudun birinci boyutu amaca ulaşmayı arzulama ve amaca ulaşmak için kendini güçlü hissetmedir. İkinci boyut ise amaca ulaşmak için farklı çözümler getirebilmedir. Umudun bu iki boyutu birlikte ele alındığında “Umut, amaca ulaşabileceği konusunda öncelikli olarak karar verme ve amaca ulaştıracak farklı yolları organize edebilme durumlarından meydana gelen bilişsel yapı” olarak ifade edilmektedir (Irving, Snyder, Cheavens, Gravel, Hanke, Hilberg, & Nelson 2004; Snyder, 1991).

Snyder, umudu; hedefler, farklı düşünebilme ve faaliyet kavramlarıyla açıklamaktadır. Snyder'e göre umutlu düşünce, planlama, sahip olma, yapma, deneyimleme ve yaratma isteği herhangi bir amaçla başlar. Birey bir hedef belirlediğinde, bu hedef için umut beslemeye başlar. Amaç, Umut Kuramının temel bilişsel ögesidir. Snyder'in kuramında arzulanan amaç iki şekilde yer alır. Bu amaçlardan birincisi elde edilenin olumlu bir şey olmasını, ikincisi ise ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları engellemeyi ifade eder. Umut sahibi birey, hedeflerini gerçekleştirme yolunda engelleri aşabilen ve yeni şeyler üretebilen kişidir. Bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri faydalı seçenekler geliştirebilmeleriyle olanaklıdır. Farklı bir deyişle çok yönlü düşünebilme becerisi gereklidir. Çok yönlü düşünce ise sadece bir hedef belirlemekle sağlanamaz, çok yönlü düşünce sağlanabilmesi için hedefe yönelik faaliyetlerin de olması gerekmektedir. Burada faaliyet bireyin hedefe ulaşması esnasında gerçekleştireceği çok yönlü düşünceler için kaynak ve motivasyon aracıdır. Bireylerin var olan potansiyellerinin kullanımı olan faaliyetler, motive edici bir rol üstlenmektedir. Özetle umut, başarılı faaliyet ve çok yönlü düşüncenin karşılıklı etkileşimine temellenmiş olumlu bir motivasyonel durumdur (Snyder, 2002; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002).

Umut, kişilerin yaşamı içerisinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede kişiye güç verir. Umut insanlarda gelecekle ilgili beklentilerinin gerçekleşecek olduğu düşüncesini hâkim kılar (Konukbay, 2005). Umut, kişileri hedeflerine götürecek yolda sahip olduğu motivasyonu harekete geçiren ve cesaretlendiren önemli bir ögedir. Rahatsız edici durumlarda çaresizlik, bitkinlik ve yılgınlık duygularının önüne geçerek bireylerin olumsuzluk yaşamalarını engeller. Bireylerin hayat içerisindeki amaçlarına ulaşabilecekleri düşüncesi, yeterli bir umut düzeyine sahip olmaları ile mümkündür. Umut bireyin yaşam enerjisine olumlu katkı sağlamaktadır (Öz, 2004, s.229-275).

İnsanın doğasında bulunan önemli bir öge olan umut, insanın eksiklik, karamsarlık, yalnızlık, yetersizlik gibi zorlayıcı ve stres yaratıcı durumlara karşı güçlü olmasını sağlamaktadır. Birçok kişinin yaşamındaki amaç ve düşüncelerini gerçekleştirme gücüne güvenmeleri, umutlu olmaları sonucunda gerçekleşir.

2.3.2 Farklı Kuramların Umuda Bakış Açıları

Umudun konu edildiği ilk bilimsel çalışmalar Frankl (1959) ve Menninger'in (1959) çalışmaları olmuştur. Ancak ilk umut kuramı Stotland (1969) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda temel olan bilişsel şemalardır. Bu kuramın temel felsefesi amaca ulaşmak için bir beklenti içinde olmaktır. Çünkü Stotland'a göre bireyin amaçlarına ulaşma şansını yüksek olarak algılaması sonucunda umut düzeyi de yükselir. Bu kuramda bireyin bilişsel çıkarımları umut için önemlidir ve bireyin davranışlarından hareketle umut ölçülebilir (Stotland, 1969, Akt, Snyder, 1995).

Başka bir umut kuramı da Averill, Caitlin ve Chon (1990) 'un kuramıdır. Bu kurama göre umut bilişsel kurallar tarafından yönetilen bir duygudur. Hedefler önemli, kontrol edilebilir, sosyal açıdan kabul edilebilir ve ulaşılabilir olduklarında umut duygusu ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel Davranışsal Kuramlar çok geniş bir alana yayılan özellik gösterse de bazı temel özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu kuramlar arasında daha çok hedef odaklı düşünmeye dayanan Snyder'in kuramı en fazla öne çıkan kuramlardandır. Snyder'e göre umudun bilişsel boyutları; hedefe yönelik harekete geçirici güç ve hedefe ulaşma yollarını planlamadır. (Snyder, 2000; Snyder, vd; 2002). Hedefe ulaşmada algılanan başarısızlık bireylerde negatif duygulara neden olurken, algılanan başarı pozitif duygulara neden olmaktadır. Bu teoride amaçlar önemlidir ve davranışları motive eden değerlerdir. Amaçlar ulaşılabilir olmalıdır. Ancak amaçların gerçekleşme ihtimali belirsiz olmalıdır. Çünkü amaçlar kesin ulaşılabilir algılanırsa, bu algı kişinin motivasyonunun düşmesine sebep olur. Diğer açıdan tamamen ulaşılabilir algılanan amaç ise kişinin cesaretini kırar (Snyder, 2003). Bireyler amaca ulaşabilmek için harekete geçmeden önce uygun yollar bulabileceklerine inanmalıdır. Birey amaca ulaşmak için bir yol bulur ve sonra o yol kesintiye uğrarsa, alternatif yollar bulmalıdır. Alanyazında yer alan çalışmaların bulgularına göre yüksek umut düzeyine sahip olan bireyler seçtikleri yol işlevsiz olduğunda alternatif başka yollar bulmada kendilerini yeterli olarak algırlar ve bu bireyler diğerlerine göre daha fazla yol bulabilirler (Rand & Chavens, 2009; Snyder, 2003; Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams, 2000). Amaca yönelik yollar bulmadan

başka diğer bileşen olan amaca güdülenme; amaca ulaştıran yol boyunca harekete geçip bu hareketi devam ettirmeye dair bireyin inancıdır (Snyder, 2003; Snyder, LaPointe, Crowson & Early, 1998).

Bu kuramların yanında umutla ilgilenen bazı kuramsal yaklaşımlar da mevcuttur:

Hikaye Anlatma Terapisinde; bireylerin kendi yaşam hikayelerini anlatması temel alınarak, problemlerden ziyade bireylerin problemlerle başa çıkma şekillerine ve sonuçların iyi olmasına odaklanılır. Bunu yapmadaki amaç ise gelecekle ilgili pozitif düşünceler sağlamaktır (Perkins & Dolbin-MacNab, 2008).

Çözüm odaklı yaklaşımda; aynı umut terapisinde olduğu gibi sorunların niteliğine odaklanmak yerine, terapi sonunda elde etmek istedikleri ve başarmak istedikleri hedefler üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda seçeneklere yer vermek de önemlidir (Corey, 2009).

Varoluşçu yaklaşımlarda bireylerin eylemlerinde seçme özgürlükleri ve tepkilerinin sonuçlarının sorumluluklarına katlanma temele alınmaktadır. Bu yaklaşımda ölümün varlığı, yaşamın amacı, yaşamın anlamı, sorumluluk ve özgürlük gibi temel konularla ilgilenilir. Bu temel konularda umudun olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Herth, 2001; Larsen & Stege 2010; Snyder, 2000).

İfade Etme Temelli Sanat Terapilerinde şiir, müzik, resim, fotoğraf gibi bireylerin kendini ifade etmelerine olanak sağlayan tekniklerin yardımıyla, duygularını ortaya koymalarına yardımcı olmak amaçlanır. Aldridge (1993) bu terapi yönteminin bireylerin umudunu destekleyen güçlü araçlara sahip olduğunu belirtmektedir.

2.4 Yaşam Doyumu

2.4.1 Yaşam Doyumu Kavramı

İnsanlar ilk zamanlardan beri mutlu olmak istemiş ve mutluluğu meydana getiren şartların ne olduğu üzerine yoğunlaşmışlardır. Geldiğimiz bu son noktada ise insanın mutluluğu aradığı önemli konulardan birisi de yaşam doyumu olmuştur (Tuzgöl Dost, 2007). Yaşam doyumu kavramını ilk defa Neugarten kullanmış ve daha sonra yapılan çalışmalara öncülük etmiştir. Yaşam doyumu, bireyin ulaşmak istedikleri ile sahip olduklarını karşılaştırması sonucu bireyde meydana gelen duygulanımdır (Diener, 1984; Özer & Özsoy Karabulut, 2003).

Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamlarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmakta olup bireylerin kendine ait düşünce sisteminden doğmaktadır. İnsanlar içinde bulunduğu yaşam koşullarına göre inşa ettikleri yaşam tarzlarını, kendi yaşamları ile karşılaştırma süreci içinde değerlendirirler. Bu ise dış etkenlere göre yapılan bir değerlendirmeden daha etkili olan öznel bir değerlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlar (Pavot, Diener, Randall Colvin & Sandvik, 1991).

Yaşam doyumu, yaşanan hayat içerisinde bireylerin öznel olarak çıkardığı yargılarıdır denilebilir (Veenhoven, 1991). Yaşam doyumu bireyin yaşamı içerisinde kendi meydana getirdiği değerlendirme kriterleri ile ailesi, arkadaşları, okul yaşamı vb. farklı özellikleri bir bütün olarak algılaması ve yaşamını bu yönde sürdürmesidir. Yaşam doyumu ayrıca, bireylerin yaşamlarının belirli anlarında gösterdikleri gelişim değil, yaşamlarının tamamında gösterdikleri olumlu gelişim sürecidir (Avşaroğlu, Deniz & Kahraman, 2005; Christopher, 1999; Özer & Özsoy Karabulut, 2003). Bireylerin yaşamlarına yönelik olumlu değerlendirme derecelerinin olumsuz değerlendirme derecelerinden daha yüksek olması yaşam kalitelerinin de aynı şekilde yüksek olması anlamına gelmektedir (Myers & Diener, 1995).

Yaşam doyumu üzerine birçok tanım yapılmasına rağmen ortak bir tanım üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır. Bireysel farklılıklar nedeniyle kişilerin farklı beklenti içerisine girmesi ve zamana bağlı olarak meydana gelen değişiklikler nedeniyle ortak bir yaşam doyumu tanımı ortaya konulamamıştır (Keser, 2005; Özer & Özsoy Karabulut, 2003).

Appleton ve Song (2008) yaşam doyumuna dair altı bileşenden bahsetmektedir. Bunlar: a) Bireyin ekonomik durumu b) Bireyin mesleği ve statüsü c) Bireyin sahip olduğu olanaklar d) Bireyin içinde bulunduğu refah durumu e) Devlet politikaları f) Çevre ile olan ilişkilerdir.

Diener (1984) yaşam doyumunu üç alt başlık çerçevesinde incelemiştir:

- A. Dışsal / Normatif Kriterler: Bireyin içinde bulunduğu çevre koşulları, kültürel değerler ve içinde bulunduğu sosyal yapı onun yaşam doyumunu etkilemektedir. Olması gereken durumlar normatif değerleri şekillendirmektedir.
- B. İçsel / Subjektif Kriterler: Bireylerin ideal olduğunu düşündükleri yaşamlarına yönelik değerlendirmeleri ve bu ideal yaşama ne kadar sahip oldukları yaşam doyumunu etkileyen faktördür. Birey ideal yaşamına ne kadar yaklaşabilmişse, yaşam doyumu o kadar yüksektir.

C. İçsel / Duygu Durum: Bireylerin bir olay veya durum karşısında yaşadıkları olumlu duygular onların yaşam doyumlarının göstergesi olabilmektedir. Bireylerin bir durum veya bir olay karşısında, o anda hissettikleri mutlu olma, coşkulu olma, yaratıcı olma, motive olma ve kendini eğlenmiş hissetmeleri yaşam doyumlarını etkilemektedir.

2.4.2 Yaşam Doyumu Etkileyen Faktörler

Bireylerin yaşam doyumu birçok şeyden etkilenebilir, Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, yaşam doyumunu etkileyen etmenlerin şunlar olduğu görülmüştür (Baykoçak, 2002; Diener & Diener McGavran, 2008; Dilmaç & Ekşi, 2008; Dingiltepe, 2009; Dockery, 2003; Keser, 2005; Ünal & Şahin, 2013; Yılmaz, Keser & Yorgun, 2010) :

- Gündelik yaşamından mutluluk,
- Hayatı anlamlı bulmak,
- Amaçlarına erişebilmek için uyum göstermek,
- Pozitif bireysel kimlik,
- Kimliğini olumlu değerlendirmek,
- Fiziksel görünüşünden memnun olmak,
- İyi bir geliri olmak,
- Kendini güvende hissetmek,
- Fiziksel ve ruhsal olarak iyi hissetmek,
- Toplumsal ilişkileri iyi olmak,
- Sosyal bir çevreye sahip olmak,
- Arkadaş ve aile bireyleriyle olumlu ilişkiler,
- Özgürlük, demokrasi,
- Açık fikirli olmak,
- Politik istikrar,
- Sportif faaliyetlerde yer almak,
- Yaş,

- Cinsiyet,
- Maddi Gelir,
- Eğitim durumu,
- Anne baba eğitim durumu,
- Aile yapısı.

2.4.3 Yaşam Doyumu Kuramları

Alanyazında yaşam doyumu üzerine kuramsal bir ilerleme görülmemiştir. Ancak öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu yansıtan yaşam doyumu, öznel iyi oluş kuramlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen bu kuramlar Telik (Ereksel) Kuramı, Haz ve Acı Kuramı ve İlişkilendirici Kuramdır.

Telik (Ereksel) Kuramı, mutluluğun temelini amaca ulaşılması veya ihtiyaçların giderilmesi olarak görür. Bireyin ihtiyaç olarak hissettiği durumların karşılanması mutluluğa neden olurken, bu ihtiyaçların doyurulmaması ise mutsuzluğa neden olacaktır (Onur,2000). Bu kuramı başka bir açıdan değerlendiren İhtiyaçlar Kuramı ise bireyin ihtiyaçlarını doğuştan getirdiği ihtiyaçlar ve doğum sonrasında öğrendiği ihtiyaçlar olarak ikiye ayırır. Bu ihtiyaçların farkında olup olunmamasına bakılmaksızın ihtiyaçların karşılanması mutluluğu getirecektir. İhtiyaçlar Kuramının aksine Hedef Kuramı ise kişilerin farkında oldukları ihtiyaçların karşılanması yoluyla mutlu olacaklarını savunur. Telik Kuramının net bir formülasyona sahip olmaması ve test edilip sınanmaması, sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin istekleri ve amaçlarının net bir şekilde ölçülmesi, yapılacak boyamsal çalışmalarla da hedeflerin öznel iyi oluşu ne şekilde etkilediğinin ortaya konması gerekmektedir (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Haz ve Acı Kuramına göre, bireyler ihtiyaç duyduğu şeylere ulaşamadıklarında mutsuz olurlar, ihtiyaçları sürekli karşılanırsa mutlu olurlar. Ancak kişilerin istek ve amaçlarının sürekli karşılanması daha fazla mutluluk yaşamalarının önüne geçebilir. Çok yoğun haz duyan bireyler bunun yanında çok yoğun acı yaşayabilirler. Örneğin; birey için önem derecesi yüksek bir amaç var ve bu amaç için çok çaba sarf edilmişse; başarı çok fazla mutlulukla, başarısızlık ise çok fazla mutsuzlukla sonuçlanabilir. Aynı şekilde bir amaca ulaşmak birey için çok önemli değilse başarısızlık halinde bireyin mutsuzluğu da önemsiz olacaktır. Ayrıca bireyin etkin katılımı, adanmışlık düzeyi ve gösterilen gayreti de onların yaşayacakları olumlu ya da olumsuz duygularının büyüklüğünü etkileyecektir (Diener, vd.,

1985). Haz ve Acı Kuramlarından olan Karşıt Süreçler Kuramına göre; sahip olunan iyi şeylerin azalması veya yok olması bireylerin mutsuzluk yaşamasına, sahip olunan kötü şeylerin azalması veya yok olması ise mutluluk yaşamasına neden olacaktır. Bireylerin iyi veya kötü durum ve nesnelerle devamlı karşılaşması onlarda duyarsızlık gelişmesine neden olur. Yine Haz ve Acı Kuramları içerisinde yer alan Aşağıdan Yukarıya (Tabandan Tavana) Kuramına göre haz veren küçük şeylerin toplamından mutluluk meydana gelirken; Yukarıdan Aşağıya (Tavandan Tabana) Kuramına göre ise birey mutlu olduğu için haz duymaktadır (Şahin,2008; Ünal ve Şahin, 2013; Yetim, 2001).

İlişkilendirici Kurama göre bazı insanların mizaçlarında mutluluğa yönelim vardır. Bunun yanında bireylerin mutluluk durumlarını bellek, bilişsel ilkeler ve koşullanmalara bağlı açıklamaya çalışan modeller İlişkilendirici Kuram çatısı altında toplanabilir. Bundan dolayı bireylerin mutluluklarının artırılması için, iyi olan şeylerin onların içsel faktörlerine atfedilmesi gerekmektedir. Bu kuramlardan birisi olan Yargı Kuramına göre mutluluk gerçekte olan şartlarla bazı ölçütlerin karşılaştırılması sonucu ortaya çıkar. Mutluluk, gerçek koşullar var olan ölçütlerin üzerine çıktığında elde edilecektir. Sosyal Kıyaslama Kuramında ise mutluluğun kıyaslanmasında içsel faktörler yerine dışsal faktörlerin ölçüt olduğu görülmektedir. Yani bireyler kendilerini karşılaştırdıkları diğer bireylerden daha iyi durumdaysa daha fazla doyum alacak ve mutluluğu yakalayacaklardır (Fabian, 1990). Uyum ve Ranj-Sıklık Kuramı'na göre bireyin kıyaslama ölçütü kendi geçmişine ait olan yaşantıdır. Bireyin şu an bulunduğu yaşam şartları geçmişine göre daha iyi durumdaysa birey daha mutlu olacaktır. Çoklu Farklılıklar Kuramına göre bireylerin mutlulukları; kişilerin şimdi sahip oldukları, bireyin istekleri, bireyin geçmişte sahip oldukları, bireyin elde etmek istedikleri, bireyin ihtiyaç duydukları, başka bireylerin sahip oldukları arasındaki farklılaşmaya göre şekillenmektedir (Fabian, 1990).

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu bölümde sınav kaygısı ile ilgili olarak öncelikle normal bireylerde ve ardından da üstün yetenekli bireylerde yapılan çalışmalara kronolojik sıra gözetilerek yer verilmiştir.

Schutz, Davis ve Schwanenfluge (2002), yaşları 18 ile 26 arasında değişen 78 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada sınav kaygıları yüksek olarak gözlemlenen bireylerin, benlik saygılarının daha düşük olduğunu ve negatif yönde öz değerlendirmeye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ergene ve Yıldırım (2003) tarafından 385'i kız, 278'i erkek lise son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, ülkemizde daha önceki çalışmalarda elde edilen akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki negatif yönlü ilişkiyi destekler nitelikte bir sonuç elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre sınav kaygısı düşük olan bireylerin, sınav kaygısı yüksek olan bireylere göre sınavlarda potansiyellerini daha iyi ortaya koyabildikleri bulgusu elde edilmiştir.

Lufi, Okasha ve Cohen (2004) 31 erkek ve 23 kız üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında; doğru ve etkin olarak ders çalışma alışkanlığının öğrencilerde olmamasının ayrıca yeteri kadar ders çalışma yeteneğine sahip olmamalarının bireylerin sınav kaygısı yaşamasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Denizli (2004) eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören 442 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, kız öğrencilerde durumluk umut, sürekli umut, derse katılma ve etkili okumanın, sınav kaygısının duyusallık boyutunu; durumluk umut, derse katılma ve etkili okumanın ise sınav kaygısının kuruntu boyutunu yordadığı bulgusunu elde etmiştir. Erkek öğrencilerde ise durumluk umut, sürekli umut, sınava hazırlanma ve dinlenme, sınav kaygısının duyusallık boyutunu; durumluk umut, sürekli umut, sınava hazırlanma, motivasyon, sağlık, beslenme ve yazma, sınav kaygısının kuruntu boyutunu yordamaktadır.

Mulvenon, Stegman ve Ritter (2005) tarafından toplam 251 beşinci sınıf öğrencisi ve velileri, 141 öğretmen, 7 müdür ve 8 danışman üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, bireylerin sınav kaygılarının, anne babaların sınava ilişkin tutumlarının, eğitim kurumlarının ve beklenti düzeylerinin okul başarısı üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bacanlı ve Sürücü (2006), 230'u kız ve 195'i erkek olmak üzere 425 8. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, sınav kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sınavların zor olmasından dolayı ve dikkat sorunu yaşadıkları için sınavlarda beklenen düzeyde başarı elde edemediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin sınavlara öncesinden yeterli düzeyde hazırlanamadıkları ve bu nedenle de endişelerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Güler ve Çakır (2013), 245'i kız ve 173 erkek olmak üzere toplam 418 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada sınav kaygısını en fazla yordayan etmenin akılcı olmayan inançlar olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bunun yanında alanyazında elde edilen bulgulara paralel olarak bu çalışma kapsamında da kızların erkeklere göre daha fazla sınav

kaygısı yaşadığı, anne baba tutumlarının da çocukların sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Muyan, Chang, Jilani, Yu, Lin ve Hirsch (2015), 318 yetişkin üzerinde yaptıkları araştırmada umudun kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular ve yalnızlık ile ilişkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre umut depresif belirtileri; yalnızlık ve umut etkileşimi de kaygıyı yordamaktadır.

Eker (2016), 327 ortaokul öğrencisiyle sınav kaygısı üzerine yaptığı çalışmada, sınav kaygısının başarılı olamama ve diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirmelerin olması gibi faktörlerle ilişkili olduğu vurgulamaktadır. Aynı zamanda araştırmada ailesi tarafından çocukla ilgili beklentinin yüksek olduğu ve baskıcı bir tutum sergileyen aileye sahip olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısına sahip olduğu belirtilmektedir.

Serim (2016), lise son sınıfta öğrenimlerine devam eden 138 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada bireylerin umutsuzluk düzeylerinin artmasına paralel olarak sınav kaygı düzeylerinin de arttığı bulgusunu elde etmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre, aylık harçlığı fazla olanın daha az harçlık alana göre ve yaşı büyük olanların yaşı küçük olana göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı görülmüştür.

Çikrikci, Erzen & Akistanbullu Yeniçeri (2018), 397 lise öğrencisi (201 kız, 185 erkek, 11 cinsiyet belirtmemiş) ile yaptıkları çalışma sonucunda sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Sınav kaygısı ergenlerin akademik başarısı ile iyimserlik düzeylerini de olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum onların yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürmektedir. Başka bir deyişle olumlu benlik gelişimi ve iyimserlik düzeyinin yüksek olması ergenlerin yaşam doyumunun da yüksek olması anlamına gelmektedir.

Ablard ve Parker (1997), 460 ebeveyn grubu ve onların üstün yetenekli çocukları ile yaptığı çalışmada, sınav kaygısında ailenin rolü vurgulamışlardır. Bu araştırmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin aileleri, çocuklarına sınavlarda yüksek puan almaları için baskıcı bir tutum sergilemekte ve başarısızlık durumunda eleştirici bir tavır takınmaktadırlar. Ailelerin bu tutumu ve çocukların gerçekçi olmayan beklentileri sınav kaygısını artırmaktadır.

Zeidner ve Schleyer (1999), 772 üstün yetenekli ve 716 normal öğrenciyle yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının; başarılı olamama kaygısı, saygınlığını kaybetme korkusu, çevresindekilerin yüksek başarı beklentisi, üst

düzey rekabet, amaçlara ulaşip ulaşamama konusundaki belirsizlik, yüksek ve katı standartların olması gibi etmenlerle açıklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin, üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Moore (2006), 100 üstün yetenekli, 27 başarısız üstün yetenekli ve 93 normal öğrenci olmak üzere toplam 220 öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada üstün yetenekli olan öğrenciler ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca üstün yetenekli olup beklenilenden daha düşük başarı gösteren öğrencilerin de orta düzeyde kaygı yaşadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Uyanık (2007) Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 90 üstün yetenekli öğrenci üzerinde sınav kaygısında kendine saygı, mükemmeliyetçilik ve yalnızlığın etkisi araştırmıştır. Yaptığı araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve yalnızlık sınav kaygısıyla pozitif yönde ilişkilidir. Kendine saygı ve sınav kaygısı ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Goetz, Preckel, Zeidner ve Schleyer (2008), 769 üstün zekâlı öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bireysel ve grup içindeki başarılarının sınav kaygısıyla olan ilişkileri ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin bireysel başarıları ile sınav kaygıları ters orantılı bulunmuştur. Bunun yanında sınav kaygıları sınıf ortalamasıyla doğru orantılı bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısının benlik saygısı, akademik başarı, verimli ders çalışma ve yaşam doyumu ile negatif yönde ilişkili; akılcı olmayan inançlar ve umutsuzluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca sınav kaygısı, cinsiyet ve anne-baba tutumlarına göre de farklılaşmaktadır.

2.5.1 Umut ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu bölümde umut ile ilgili olarak farklı örneklemelerde yapılan çalışmalara kronolojik sıra gözetilerek yer verilmiştir.

Chang (2003), 141 orta yaşlı erkek ve 206 orta yaşlı kadın üzerinde yaptığı araştırmada umut, psikolojik uyum ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre erkeklerin umut düzeyi her iki alt boyutta da kadınların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırma

sonucunda umudun motivasyon alt boyutu ile problem çözme arasında pozitif, depresif belirtiler ile negatif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir.

Ünal (2006)'ın ortaokul 7. ve 8. sınıfa devam eden 339 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin geleceğe dair umutlarında anne ve babanın öğrenim durumu olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın tutumunun olumlu olması öğrencinin gelecekte beklenmesinin artmasında etkili olduğu; öğrencilerin anne ve babalarının iş durumları ve maddi durumlarının iyi olması öğrencilerin gelecek beklentilerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ciarrochi, Heaven ve Davies (2007), 784 ortaöğretim öğrencisi (394 kız, 382 erkek, 8 cinsiyet belirtmemiş) ile yaptıkları çalışmada; umut, akademik başarı, duygusal iyilik hali ve öz saygı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre umudun duygusal iyilik hali ve akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur.

Bailey, Eng, Frish ve Snyder (2007)'in 332 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada umut ve iyimserliğin yaşam doyumunu yordama düzeyini araştırmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre umudun motivasyon alt boyutu yaşam doyumunu daha fazla yordamaktadır.

Mednick, Cogen, Henderson, Rohrbeck, Kitesa ve Streisand (2007), diyabet hastalığı olan çocuğa sahip 75 anne üzerinde yaptıkları çalışmada umut ve kaygı düzeyini konu edinmişlerdir. Yaptıkları bu çalışmada kaygı ile umut arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka deyişle umut düzeyi yüksek olan annelerin kaygıları daha düşüktür. Araştırma sonuçlarına göre kaygıya neden olan durumlara karşı umudun koruyucu rol oynadığı belirtilmektedir.

You, Furlong, Felix, Sharkey, Tanigawa ve Green (2008), 5-12 yaş grubunda 866 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, akran zorbalığı yaşamamış olanların, yaşamış olanlara oranla umut düzeylerinin yüksek olduğunu, okulla ilişkilerinin daha iyi olduğunu ve yaşam doyumlarının da daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin umut ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir.

Aydoğan (2010), farklı ortaokullardan 680 öğrenci ile yaptığı çalışmada umut ile benlik saygısı arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda ayrıca öğrencilerin umut ve benlik saygısı düzeylerinin okulun bulunduğu çevre, doğum sırası, babanın çalışıp çalışmaması ve öğrencinin okulöncesi düzeyde eğitim alıp almama durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında benlik saygısı ve umut

düzeylerinin; öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve annenin çalışıp çalışmaması durumuna göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Cooke (2010), zihinsel engelli çocukların bakımını üstlenen 675 kişinin stres ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkide iyimserlik ve umudun etkisini araştırma konusu olarak ele almıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyal destek çerçevesinde umut ve iyimserliğin, zihinsel engelli çocukların bakımını üstlenen kişilerin stres ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkide etkisinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Kepir (2011) tarafından 312 lise öğrencisi ve 190 üniversiteye yerleşememiş lise mezunu olan toplamda 502 üniversite adayı öğrenci ile yapılan araştırmada üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri incelenmiştir. Umut düzeyi ve okul türünün, üniversite adaylarının meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala (2012), eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 214'ü kız ve 71'i erkek olmak üzere 285 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında, umudun ve yaşamda anlamın boyutları olan “anlamın varlığı” ve “anlam arayışı”nın öznel iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermişlerdir. Öznel iyi oluş düzeyi cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır. Ancak öznel iyi oluş düzeyinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Muyan & Demir (2015), farklı bölümlerde öğrenim gören 216 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada erteleme ile umudu olumsuz yönde ilişkili, umut ile yaşam doyumunu olumlu yönde ilişkili bulunmuşlardır. Umut kontrol altına alınmadan yapılan çalışmada erteleme yaşam doyumu üzerinde daha fazla etkiye sahipken, umudun kontrol altına alınmasıyla ertelemenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi azalmıştır. Bu durum umudun erteleme ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir aracı rolü üstlendiğini göstermektedir.

Yılmaz (2017) 279'u kız ve 249'u erkek olmak üzere 528 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, umut ve yaşam doyumunun akademik başarıyı yordama durumunu incelemiştir. Umut düzeyi ile yaşam doyumu, umut düzeyi ile akademik başarı, yaşam doyumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, anne çalışma durumu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bireylerin umut düzeylerinin okul türü, anne ve baba eğitim durumuna göre de anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Umutla ilgili yapılan alanyazın taramasında üstün yetenekli öğrencilerle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Ogurlu (2016)'nın 65 üstün yetenekli ortaokul öğrencisi

ile yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin genel nüfustan daha düşük umutsuzluk seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde umudun, depresif belirtiler, kaygı, akılcı olmayan inançlar ve erteleme ile negatif yönde; problem çözme, duygusal iyilik hali, akademik başarı, yaşam doyumu, benlik saygısı ve öznel iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba tutumları ve maddi durum da umudu etkileyen faktörlerdendir.

2.5.1 Yaşam Doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu bölümde yaşam doyumu ile ilgili olarak öncelikle normal bireylerde ve ardından da üstün yetenekli bireylerde yapılan çalışmalara kronolojik sıra gözetilerek yer verilmiştir.

Gilman ve Huebner (2006), 485 ergen öğrenci üzerinde, yüksek yaşam doyumu olan ergenlerin özelliklerini araştırmışlardır. Yaptıkları bu araştırmada yaşam doyumu yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşam doyumu düşük olanlara göre daha iyi olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca yaşam doyumu yüksek olan bireylerin içsel sorunlarının da diğerlerine göre daha az olduğunu, umut ve özdenetim duygularının ise az da olsa daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Gündoğar, Sallan Gül, Uskun, Demirci, ve Keçeci (2007), üniversite öğrencilerinin devam ettikleri bölüm ile ilgili düşünceleri, neden o bölümde okumaya devam ettikleri ve içinde bulundukları yaşamın farklı boyutları ile ilgili durumlarının yaşam doyumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 373 üniversite öğrencisi katılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu üzerine yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve ruhsal sağlık puanlarının da erkeklere göre düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin üniversite hayatından hoşnut olma seviyeleri, gelir düzeyleri, istediği bölümde okuyor olmaları, okuduğu bölüme uygun olmaları ve iş beklentileri ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Serin Bulut, Serin ve Özbaş (2010), üniversite öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücünü araştırmışlardır. 348 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cao, Sun, Wan, Hao & Tao (2011) tarafından Çin'in farklı sekiz şehrinde toplam 17599 öğrenciden oluşan geniş ve temsili bir örnekleme yapılan araştırmada, problemleri internet

kullanımı, psikolojik belirtiler ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre yaşam doyumu düzeyleri daha düşük olan ergenlerin problemli internet kullanıcıları özelliği gösterenler olduğu görülmüştür. Ayrıca ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre, ikamet edilen yere göre ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği de elde edilmiştir.

Güngör (2011), üniversitede öğrenimlerine resim-iş öğretmenliği bölümünde devam eden 210 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular neticesinde sürekli kaygı ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ayrıca durumluk kaygı ile yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde ettiği bulgular neticesinde durumluk kaygı ve yaşam doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin okuduğu sınıf düzeylerinin de sürekli kaygı, durumluk kaygı ve yaşam doyumu üzerinde önemli bir değişken olmadığı gözlemlenmiştir.

Sun & Shek (2012), yaşam doyumu, gençliğin olumlu gelişimi ve sorunlu davranışlar arasındaki ilişkinin konu edildiği ve 7115 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmalarında elde edilen veriler çerçevesinde, gençliğin olumlu gelişimi ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ancak sorunlu davranışlar ile gençliğin olumlu gelişimi ve yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Boparai, Gupta, Singh, Matreja, Khanna ve Garg (2013), 101 tıp fakültesi öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada stresli durumda olan öğrencilerin yaşam doyumunun daha düşük olduğu ve yüksek anksiyete yaşadığı bulgusu elde edilmiştir.

Soyer & Satan (2013), 329'u kız ve 155'i erkek olmak üzere 484 katılımcı ile yaşam doyumunun yordayıcıları üzerine yaptıkları çalışmada önem sırasına göre eyleyici düşünce, iyimserlik, alternatif yollar bulma ve dayanıklılık faktörlerini yaşam doyumunun yordayıcıları olarak değerlendirmişlerdir.

Aydın (2016), yedi farklı üniversitenin PDR bölümünde öğrenimlerine devam eden 591 öğrenciyle yaptığı çalışmada psikolojik danışma öz yeterliliklerinin umut düzeyini pozitif, kaygı düzeyini ise negatif yönde etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Umut düzeylerinin yaşam doyumunu pozitif yönde, kaygı düzeyinin ise umut ve yaşam doyumunu negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ünal (2018), 396'sı kız ve 201'u erkek olmak üzere 606 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada erkek çocukların sadece anneleri ve babalarından algıladıkları kabulün yaşam

doyumlarının anlamlı yordayıcısı olduğunu; kızlar ve katılımcıların tamamında ise anne-baba kabulü ve anneden hissedilen psikolojik kontrol ve özerkliğin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Terman (1925) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan gençlerde yaşam doyumunu araştırdığı çalışmada zekâ ile yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Terman & Oden, 1959, Akt. Milgram & Hong, 1999).

Çikrikci (2012)'nin 492 üstün yetenekli lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü adlı çalışmasında; öğrencilerin bilişötesi farkındalık ve alt boyutları ile öz yeterlik ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur. Yine bununla birlikte, bilişötesi farkındalık düzeylerinin öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiş ve bilişötesi farkındalık ile öz yeterliğin de yaşam doyumunu anlamlı olarak yordadıkları bulgulanmıştır.

Perrone-McGovern, Boo ve Vannetter (2012), 87 üstün yetenekli yetişkin ile yaptıkları boylamsal çalışmada evlilik doyumunu ve yaşam doyumunun, üstün yeteneklilik ile ilişkisini incelemişlerdir. Yapılan veri toplama işlemi, tutarlılığı ortaya koymak için beş yıl aradan sonra tekrar yapılmıştır. Elde edilen bulgular her iki dönem için de evlilik doyumunu ile yaşam doyumunun anlamlı bir ilişkisi olduğu yönündedir. Ancak evlilik ile ilgili olarak üstün yeteneklilik açısından elde edilen bulgular toplandıkları döneme göre farklılık göstermiştir. 2002 yılında, üstün yetenekli eşleri olan katılımcılar, üstün yetenekli eşleri olmayanlara göre daha yüksek düzeyde evlilik ve yaşam doyumuna sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Oysa 2007'de hiçbir fark bulunmamıştır.

Koçak ve İçmenoğlu (2012), 106'sı kız ve 119'u erkek olmak üzere toplam 225 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı araştırmada, bu öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerinden beklentilerinin yüksek olması yaşam doyum düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Ogurlu, Birben, Öpengin ve Yalın (2016) üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi 106 öğrenci ile incelemiştir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerde yalnızlık ile yaşam doyumunu arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde üstün yetenekli

öğrencilerin akranlarından daha düşük düzeyde yaşam doyumu göstermedikleri belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaşam doyumunun, içsel sorun, kaygı, depresyon, problemli internet kullanımı, sürekli kaygı, sorunlu davranışlar, stres ve yalnızlık ile negatif yönde; sosyal ilişki, umut, özdenetim, gençliğin olumlu gelişimi, iyimserlik, dayanıklılık, özerklik, zekâ, öz yeterlilik ve duygusal zekâ düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet, gelir düzeyi ve iş beklentileri de yaşam doyumunu etkileyen faktörlerdendir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yordamaya dayalı korelasyonel model kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel yetenek alanında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli ortaokul öğrencileri ile Ankara il merkezinde ortaokula devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategori	BİLSEM	Normal	Toplam
Cinsiyet	Kız	86	129	215
	Erkek	137	144	281
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	34	51	85
	6. sınıf	70	50	120
	7. sınıf	83	90	173
	8. sınıf	36	82	118
Gelir Durumu	0-1600	5	66	71
	1601-5000	109	177	286
	5001 ve üzeri	109	30	139
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	0	8	8
	Okuryazar	0	12	12
	İlkokul	4	70	74
	Ortaokul	10	68	78
	Lise	60	82	142
	Üniversite	112	29	141
	Lisansüstü	37	4	41
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	0	3	3
	Okuryazar	0	9	9
	İlkokul	7	40	47
	Ortaokul	12	58	70
	Lise	42	106	148
	Üniversite	116	47	163
	Lisansüstü	46	10	56
Toplam		223	273	496

Araştırma için öncelikli olarak Ankara ilinde bulunan, BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden tüm ortaokul öğrencilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrencilerden 86'sı kız, 137'si erkek olmak üzere toplamda 223 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu öğrencilerin 34'ü beşinci sınıfta, 70'i altıncı sınıfta, 83'ü yedinci sınıfta ve 36'sı sekizinci sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir. Daha sonra BİLSEM'lerin bulunduğu ilçelerden (Çankaya, Mamak, Etimesgut, Altındağ, Yenimahalle) önce ortaokullar, sonra bu okullardan normal eğitime devam eden 129'u kız, 144'ü erkek olmak üzere toplamda 273 öğrenci seçkisiz yolla belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 51'i beşinci sınıf, 50'si altıncı sınıf, 90'ı yedinci sınıf ve 82'si sekizinci sınıfta öğrenimlerine devam

etmektedir. Sonuç olarak 215'i kız ve 281'i erkek olmak üzere toplamda 496 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden ve normal eğitime devam eden ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu (EK-1)"nin yanında "Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği (EK-2)", "Çocuklarda Umut Ölçeği (EK-3)", "Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (EK-4)" kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren/ Uyarlayan	Alt Boyutları	Alınabilecek Min./Max. Puan Sayısı	Geliştirme/ Uyarlama Çalışmasında (α)	Bu Araştırmada (α)
Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği	Wren ve Benson (2004)/ Aydın ve Bulgan (2017)	- Düşünceler - Görev Dışı Davranışlar - Otonom Tepkiler	30/120 (30 Madde Dörtlü Likert)	.88	.91
Çocuklarda Umut Ölçeği	Snyder ve ark. (1997)/ Atik ve Kemer (2009)	- Amaca Güdülenme - Amaca Ulaşma Yolları	6/36 (6 Madde Altılı Likert)	$.72 \leq \alpha \leq .86$	.79
Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Ölçeği - Kısa Formu	Seligson, Huebner ve Valois (2003)/ Siyez ve Kaya (2008)	- Aile - Arkadaş - Okul - Benlik - Yaşanılan çevre	6/42 (6 Madde Yedili Likert)	.89	.84

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda, BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden ve normal eğitime devam eden ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerini içeren sorular (cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, BİLSEM'e devam edip etmediği) yer almaktadır. Ek 1'de Kişisel Bilgi Formu verilmiştir.

3.3.2. Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav kaygısını ölçen araçların çoğunluğu yetişkin bir nüfus ile kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Anderson & Sauser, 1995). Ancak gelişimsel farklılıklar nedeniyle yetişkin ve çocuklardaki sınav kaygısı yapısının aynı olması düşünülemez. Bu nedenle çocuklardaki sınav kaygısını ölçmek için Wren ve Benson (2004) tarafından Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği (CTAS) geliştirilmiştir.

Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği; Aydın ve Bulgan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmalarında araştırmanın örneklemini 3 farklı devlet okulunda üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenim gören 529 kız ve 571 erkek olmak üzere toplamda 1100 katılımcı oluşturmaktadır. Ölçek, ilk olarak geri çeviri prosedürleri kullanılarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Bunu takiben doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik analizi ve diskriminant geçerlilik analizi yapılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 ve en yüksek puan ise 120'dir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları düşük puanlar sınav olurken tedirgin hissetmediklerine ve kaygı düzeylerinin düşük olduğuna işaret ederken aldıkları yüksek puanlar sınav olurken kendilerini huzursuz hissettiklerini ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek, üç boyutta toplam 30 maddeden oluşan, dörtlü likert tipi (1 = Hemen Hemen Hiçbir Zaman, 2 = Bazen, 3 = Çoğu Zaman, 4 = Hemen Hemen Her Zaman) bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutları: Düşünceler (13 madde), Görev Dışı Davranışlar (8 madde) ve Otonom Tepkiler (9 madde)'dir. Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türkiye örnekleminde doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen indeksler ÇSKÖ'nün Düşünceler (Maddeler 1, 5, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 19, 21, 24, 27, ve 29), Görev Dışı Davranışlar (Maddeler 3, 7, 12, 14, 18, 22, 26, ve 30), ve Otonom Tepkileri (Maddeler 2, 4, 8, 10, 17, 20, 23, 25, ve 28) ölçeğin üç faktörden oluştuğunu doğrulamaktadır.

Aydın ve Bulgan (2017) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısı (α) = .88, Düşünceler için (α) = .82, Görev Dışı Davranışlar için (α) = .72 ve Otonom Tepkiler için (α) = .75'tir. Bu çalışmada tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısı (α) = .91, Düşünceler için (α) = .88, Görev Dışı Davranışlar için (α) = .68 ve Otonom Tepkiler için (α) = .85'tir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin uyarlama çalışmasında ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ek 2'de Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin bazı maddeleri verilmiştir.

3.3.3. Çocuklarda Umut Ölçeği

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) Snyder ve arkadaşları tarafından (1997) tarafından geliştirilmiştir. Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ölçeğin “amaca ulaşma yolları/patways (2, 4 ve 6. maddeler)” ve “amaca güdülenme/agency (1, 3 ve 5. maddeler)” olmak üzere iki boyutu vardır. Amaca güdülenme, çocukların istenen bir amaca yönelik eylemi başlatabileceği ve sürdürebileceği algısını yansıtmaktadır; Amaca ulaşma yolları, çocukların bu hedeflere rota üretme yeteneklerini yansıtmaktadır. Umut, amaçlara yönelik düşünmeyi temsil eden güdülenme ve yolların kombinasyonunu yansıtır, dolayısıyla bu boyutlar ayrı ayrı değerlendirilmemelidir (Snyder & ark., 1997).

ÇUÖ, 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilir. Altılı likert tipi (Hiçbir Zaman= 1, Nadiren= 2, Bazen= 3, sık sık= 4, Çoğu zaman= 5 ve Her zaman= 6) olan bu ölçek toplamda 6 maddeden oluşmaktadır (Snyder & ark., 1997). Ölçekte toplam puan her bir maddeden elde edilen puanın toplanmasıyla bulunmakta, böylece ölçekten en yüksek 36, en düşük 6 puan alınabilmektedir.

Ölçeğin uyarlama çalışmasının örneklemini 2005-2006 öğretim yılında Ankara'nın Altındağ ilçesindeki dört ilköğretim okuluna ikinci kademe devam eden ortaokul öğrencileri (403 kız ve 355 erkek, toplam 758 öğrenci) oluşturmaktadır. 11-15 yaşlarındaki katılımcıların 275'i altıncı sınıf, 227'si yedinci sınıf ve 256'sı sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı .74, test-tekrar test korelasyon katsayısı .57 bulunmuştur. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, farklı örneklem için .72 ve .86 arasında değişmektedir. Çalışmada bir ay arayla yapılan test-tekrar test uygulamasında elde edilen güvenirlik katsayısı .71 (n:359, $p<.001$) bulunmuştur (Atik & Kemer, 2009). Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışmasında ise güvenirlik katsayısı Cronbach alfa (α)=.79 bulunmuştur. Elde edilen sonuç ölçek için daha önce yapılan güvenirlik çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Ek 3'te Çocuklarda Umut Ölçeği'nin bazı maddeleri verilmiştir.

3.3.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği - Kısa Formu

Seligson, Huebner ve Valois (2003) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği-Kısa Formu”nun (ÇBÖYDÖ-K), Türkçeye uyarlaması ve güvenirlik-geçerlik çalışması Siyez ve Kaya (2008) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasına 189'u kız, 205'i erkek olmak üzere 394 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin % 20,1'i

dördüncü sınıf, % 18,2'i beşinci sınıf, % 17,2'i altıncı sınıf, % 21,2'si yedinci sınıf ve % 20,1'i sekizinci sınıf düzeyinde eğitimlerine devam etmektedir.

ÇBÖYDÖ-K beş yaşam doyumu alanı (aile, okul, arkadaş, ben ve yaşam ortamı) ve genel yaşam doyumundan oluşan 6 maddelik bir ölçektir. Öğeler, 'berbat'tan 'harika'ya değişen yanıtlarla 7 puanlık bir ölçekte değerlendirilir (Seligson & ark. 2003).

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı dördüncü sınıf öğrencileri için .71, beşinci sınıf öğrencileri için .73, altıncı sınıf öğrencileri için .65, yedinci sınıf öğrencileri için .77, sekizinci sınıf öğrencileri için .87 ve genel örneklem için .89 olarak bulunmuştur. (Seligson, Huebner, & Valois, 2003). Siyez ve Kaya (2008), ÇBÖYDÖ-K, geçerlik ve güvenirlik çalışması için dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 394 öğrenciye uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, iç tutarlılık katsayısı, ölçüt-bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliği kabul edilebilir düzeydedir. ÇBÖYDÖ test- tekrar test güvenirliği (r)=.82 ve iç tutarlılığı (r)=.89 bulunmuştur. Toplam madde korelasyonları ise .64 ile .78 arasında değişmektedir (Siyez & Kaya, 2008).Yapılan bu araştırmada ise güvenirlik katsayısı Cronbach alfa (α) = .84 bulunmuştur. Elde edilen sonuç ölçek için daha önce yapılan güvenirlik çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Ek 4'te Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği - Kısa Formu'nun bazı maddeleri verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesi amacıyla Ankara Valilik makamından yasal izinler alınarak, Ankara ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri ve ortaokullarla işbirliği yapılarak ve velilerin de onayı alınarak öğrencilere ulaşılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler Mplus 8.1 paket programı kullanarak bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcıların yaşam doyumu, umut ve sınav kaygılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyonlar) hesaplanmıştır. Sonraki aşamada, yaşam doyumunun sınav kaygısı ve umut düzeylerine bağlı olarak ne düzeyde açıklandığı, çok örneklemli aracılık testi ile incelenmiştir. Analiz varsayımları gözden geçirilmiş; araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidel (1996)'e göre regresyon analizinde kişi sayısı $N \geq 104+m$ şeklinde verilmektedir. Araştırmada üç değişken bulunduğu için $2N \geq 214$ kişi olmalıdır. Araştırmada BİLSEM'e devam eden

223, normal ortaokula devam eden 273 kişi olduğundan, araştırmanın rneklemi bu varsayımı karşılamaktadır. Gruplar ayrı ayrı incelendiğinde, değişkenlerin her birinde ve bileşimlerinde aykırı değere rastlanmamıştır. Ayrıca değişkenler arasında .80'den büyük korelasyona rastlanmadığından çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler eğri tahmin yöntemiyle incelenmiş, en uygun ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Ayrıca saçılma grafiklerinde artık değer varyanslarının eşit olduğu gözlemlenmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde önce araştırma değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Araştırmanın değişkenleri; BİLSEM'e gidip gitmeme (moderatör), sınav kaygısı (bağımsız değişken), umut (mediatör) ve yaşam doyumdur (bağımlı değişken). Daha sonra değişkenler arası doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçları ile dolaylı etkiler arasındaki farka dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Betimsel İstatistiklere Dair Bulgular

4.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Umut ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Pearson Korelasyon Katsayıları Nedir?

BİLSEM ve NORMAL grupta önerilen modelde yer alan değişkenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile aralarındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	M	SD	Sınav kaygısı	Umut	Yaşam Doyumu
BİLSEM					
Sınav kaygısı	55.10	14.29	1.00		
Umut	28.07	4.72	-.29	1.00	
Yaşam Doyumu	14.29	5.61	-.42	.62	1.00
Normal					
Sınav kaygısı	62.48	14.95	1.00		
Umut	27.62	5.27	-.27	1.00	
Yaşam Doyumu	33.30	6.16	-.43	.55	1.00

Bu araştırmada üstün yetenekli ortaokul öğrencileri ile normal ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı, yaşam doyumu ve umut düzeyleri incelenmiştir. Tablo 3’de görüldüğü gibi, normal ortaokullara devam eden öğrencilerin sınav kaygıları ($M = 62.48$) ve yaşam doyumları ($M = 33.30$), BİLSEM’lere genel yetenek alanında devam edenlerden daha yüksektir (sırasıyla $M = 55.10$ ve $M = 14.29$). Buna karşın, umut değişkeni ortalama puanı BİLSEM grubunda daha yüksektir ($M = 28.07$). Ayrıca sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki iki grupta da yaklaşık olarak aynı iken, umut ile yaşam doyumu ilişkisinin BİLSEM grubunda az da olsa yüksek olduğu gözlenmektedir (Normal $r = .55$ ve BİLSEM $r = .62$, $p < .00$).

4.2. Çıkarımsal İstatistiklere Dair Bulgular

Araştırmanın diğer alt problemlerinde, öngörülen model kapsamında çok örneklemli aracılık testiyle incelenen ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Regresyon Analizi Sonuçları: Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Umut					
Açıklanan varyans (R^2)	BİLSEM .08*			Normal .08*	
Model	β	B	sh	t	p
Sınav Kaygısı (BİLSEM)	-.29	-.10	.02	-4.72	.00**
Sınav Kaygısı (Normal)	-.27	-.10	.02	-4.47	.00**
Yaşam Doyumu					
Açıklanan varyans (R^2)	BİLSEM .45**			Normal .39**	
Model	β	B	sh	t	p
Umut (BİLSEM)	.55	.65	.06	10.97	.00**
Umut (Normal)	.47	.55	.05	10.15	.00**
Sınav Kaygısı (BİLSEM)	-.26	-.10	.02	-4.46	.00**
Sınav Kaygısı (Normal)	-.30	-.13	.02	-6.67	.00**
Sınav Kaygısı → Yaşam doyumu (Direkt)	β	B	sh _B	GAA	GAU
BİLSEM	-.26	-.10	.02	-.13	-.06
Normal	-.30	-.12	.02	-.13	-.07
Sınav Kaygısı → Yaşam doyumu (Dolaylı)	β	B	sh _B	GAA	GAU
BİLSEM	-.16	-.06	.01	-.09	-.05
Normal	-.13	-.05	.01	-.09	-.05
Toplam etki (Normal)	-.43	-.18	.02	-.21	-.13
Toplam etki (BİLSEM)	-.42	-.16	.02	-.20	-.13
Dolaylı Etki Oran (Normal)		.41	.07	.33	.56
Dolaylı Etki Oran (BİLSEM)		.41	.08	.29	.55
Direkt Etki Oran (Normal)		.59	.07	.44	.67
Direkt Etki Oran (BİLSEM)		.59	.08	.45	.71
Fark		.00	.02	-.00	.03

**p<.01

4.2.1 Doğrudan Etkilere Dair Bulgular

4.2.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

- BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

4.2.1.2 Ortaokul Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

4.2.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Umut Düzeyleri Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

Tablo 4'te hem BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden hem de normal ortaokula devam eden ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısının yaşam doyumunu azalttığı görülmektedir. (BİLSEM için $B = -.10$, GA: $-.13$ ile $-.06$; Normal için $B = -.12$, GA: $-.13$ ile $-.07$). Bu etkiler orta düzeydedir (sırasıyla $\beta = -.26$ ve $-.30$). Ayrıca, BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden ortaokul öğrencileri ve normal ortaokula devam eden öğrencilerde umudun yaşam doyumunu artırdığı görülmektedir (BİLSEM için $B = .65$, $t = 10.97$ ve Normal için $B = .55$, $t = 10.15$, $p = .00$). Bu etkiler yüksek düzeydedir (sırasıyla $\beta = .55$ ve $.47$). Bundan başka, hem BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden hem de normal ortaokula devam eden ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısının umudu azalttığı görülmüştür ($B = -.10$, $t = 4.72$ ve 4.47 , $p = .00$). Bu etkiler orta düzeydedir (sırasıyla $\beta = -.29$ ve $-.27$). Ayrıca doğrudan etkilerin toplam etkiye oranı her iki grupta da $.59$ civarındadır. Buna göre, doğrudan etkilere ilişkin alt problemlerde beklenen ilişkilerin kısmen elde edildiği ifade edilebilir. Başka bir deyişle, umudun yaşam doyumunu artırması, beklendiği gibi istatistiksel bakımdan önemlidir ancak sınav kaygısı ile yaşam doyumunu arasında negatif bir ilişki beklenmekle birlikte, umudun modelde olması durumunda sınav kaygısının yaşam doyumunu üzerinde önemli bir etkisinin kalmayacağı şeklindeki beklentilerin doğrulanmadığı ileri sürülebilir.

4.2.2 Dolaylı Etkilere Dair Bulgular

4.2.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

Tablo 4'te görüldüğü gibi, BİLSEM'e devam eden öğrencilerde sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisi negatif ve istatistiksel bakımdan önemlidir ($a*b = .10*.65 = -.06$, %95 GA: -.09 ile -.05). Benzer şekilde, BİLSEM'e devam etmeyen normal ortaokul öğrencilerinde de sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisi negatif yönde bulunmuştur. Bu sonuç istatistiksel bakımdan önemlidir ($a*b = -.10*.55 = -.05$, GA: -.09 ile -.05). Araştırma sonuçlarına göre dolaylı etkilerin toplam etkiye oranı her iki grupta da .41 civarındadır. Sonuçta, Tablo 4'te aracı değişkenin (umut) modele girmesi durumunda, sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi önemsiz değildir. Bu etki azalmakla birlikte, istatistiksel bakımdan hala önemlidir. Bu nedenle dolaylı etkilere iliskin alt problemlerde beklenen ilişkilerin, yani sınav kaygısının umudu azaltacağı, azalan umudun da yaşam doyumunun düşmesine yol açacağı şeklindeki beklentilerin kısmen doğrulandığı ileri sürülebilir. Sonuçlar umudun her iki grupta da kısmi aracı bir değişken olduğunu göstermektedir.

4.2.3 Toplam Etkilere Dair Bulgular

4.2.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Toplam Etkileri,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

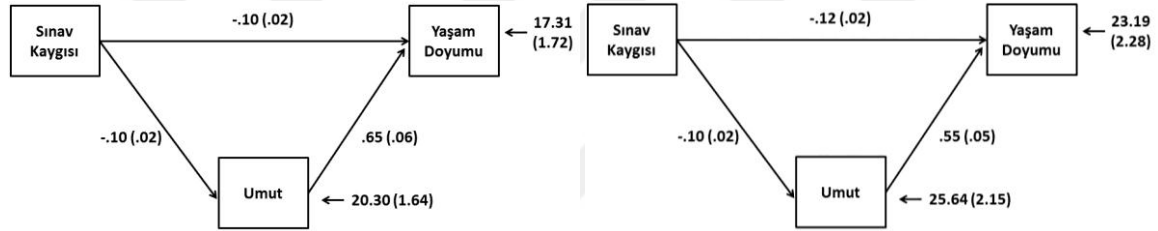
Sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisi Tablo 4'ün alt kısmında gösterilmiştir. BİLSEM'e devam eden öğrencilerde sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisi negatif ve istatistiksel bakımdan önemlidir ($B = -.16$, %95 GA: -.20 ile -.13). Benzer şekilde, BİLSEM'e devam etmeyen normal ortaokul öğrencilerinde de sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisi negatif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur ($B = -.18$, %95 GA: -.21 ile -.13). Bu etkilerin .59'u doğrudan, .41'i dolaylıdır. Bulgular, toplam etkilere ilişkin alt problemlerde beklenen ilişkilerin bulunduğunu, yani sınav kaygısının yaşam doyumunun düşmesine yol açtığını doğrulamış görünmektedir.

4.2.4 Dolaylı Etkiler Arası Farka Dair Bulgular

4.2.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Dolaylı Etkileri, Öğrencilerin Bİlsem'e Devam Edip Etmemelerine Bağlı Olarak Farklılaşmakta Mıdır?

Sınav kaygısının her iki grupta da yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel bakımdan önemli bulunduğu yukarıda ifade edilmiştir. İki grupta dolaylı etkiler arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık olup olmadığı test edilmiş, Tablo 4'te de görüldüğü gibi, iki grubun dolaylı etki büyüklükleri arasındaki fark istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur ($B = .00$, %95 GA: $-.00$ ile $.03$).

Bulgulara ilişkin sonuçlar şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. BİLSEM ve Normal gruplarına ilişkin model sonuçları

Modelde tek yönlü oklar, doğrudan etkileri göstermektedir. Buna göre sınav kaygısı yaşam doyumunu doğrudan etkilemektedir. Bunun dışında, bir değişkenin başka bir değişkeni ve o değişkenin de diğer değişkeni etkilemesi sonucunda ilk değişkenin son değişken üzerinde dolaylı etkisinden söz edilebilir. Örneğin, Şekil 3'te sınav kaygısı umudu normal grupta $-.10$ etkilemekte, umut bu etkinin $.55$ 'ini yaşam doyumuna aktarmaktadır. Dolayısıyla sınav kaygısının yaşam doyumuna üzerindeki dolaylı etkisi normal grupta $-.10 * .55 = -.055$ kadardır. Şekil üzerinde diğer ilişkiler de bu şekilde değerlendirilebilir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada genel yetenek düzeyinden BİLSEM'e devam eden öğrenciler zihinsel alanda üstün yetenekli, normal ortaokullara devam eden öğrenciler normal zekâyâ sahip olan öğrenciler olarak varsayılmış ve araştırmanın bulguları bu doğrultuda tartışılıp yorumlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda; öncelikle ortaokul öğrencilerinde sınav kaygıları, umut ve yaşam doyumu düzeylerinin öğrencilerin BİLSEM'e gidip gitmemelerine bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarının yaşam doyumları üzerindeki doğrudan, dolaylı, toplam etkilerinin öğrencilerin BİLSEM'e gidip gitmemelerine bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1 Betimsel İstatistiklere Dair Tartışma ve Yorumlar

5.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Umut ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Pearson Korelasyon Katsayıları Nedir?

Araştırma kapsamında normal ortaokullarda eğitime devam eden öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, genel yetenek alanında BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak, Zeidner ve Schleyer (1999) üstün yetenekli olan ve olmayan çocuk ve ergenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında; üstün yetenekli olan öğrencilerin üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha az sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelemesi yapıldığında elde edilen bu bulgulardan farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Moore (2006) üstün yetenekliler, başarısız üstün yetenekliler ve üstün yetenekli olmayanlar ile yaptığı araştırma sonucunda sınav kaygısı üzerindeki üç yetenek / performans grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını

ortaya koymuştur. Yine Goetz, Preckel, Zeidner, ve Schleyer (2008) yaptıkları çalışmada ise üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan akran gruplarından daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bu farklı sonuçlar nedeniyle, üstün yetenekliler ve üstün yetenekli olmayan ortaokul ğrencilerinde, sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular ışığında getirilecek öneriler ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Aysan, Thomson ve Hamarat (2001) yaptıkları araştırmada sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin başa çıkma becerilerinde yetersiz olduklarını ve sağlık durumlarıyla ilgili güçsüz bir algıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin gelişmiş problem çözme becerilerine sahip ve kişisel farkındalıkları yüksek bireyler (Clark, 2002; Cutts ve Moseley, 2004) olduğu dşnldğnde, sınav kaygılarının normal bireylere göre daha düşük düzeyde olması beklenebilir. Ayrıca alanyazında mükemmeliyetçilik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Olumsuz mükemmeliyetçilik sınav kaygısını pozitif yönde etkilerken (Kawamura, Hunt, Frost & Di Bartolo, 2001; Kırdök, 2004; Sumi & Konda, 2002), olumlu mükemmeliyetçilik ise sınav kaygısını negatif yönde etkilemektedir (Hanımoğlu & İnanç, 2003). Yani olumsuz mükemmeliyetçilik arttıkça sınav kaygısı artmakta; olumlu mükemmeliyetçilik arttıkça sınav kaygısı azalmaktadır. Chan (2007) ise yaptığı araştırmaıyla üstün yetenekli öğrencilerin daha çok olumlu mükemmeliyetçilik gösterdikleri belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin akranlarından daha düşük olması beklenebilir. Alanyazından elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında genel yetenek alanında BİLSEM'e devam eden ortaokul ğrencilerinin umut düzeyleri, normal ortaokullarda eğitime devam eden öğrencilerin umut düzeyinden az da olsa yüksek bulunmuştur. Umutla ilgili yapılan alanyazın taramasında üstün yetenekli öğrencilerle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak stn yetenekli olmayan ocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalardan anlaşılan şudur ki umut; yaşam doyumunun yordayıcısıdır ve farklı değişkenlerden etkilenmektedir (Muyan ve Demir 2013; şahin vd. 2012; Yılmaz, 2017).

Ogurlu (2016) stn yetenekli çocuklarda yaptığı araştırmada, bu çocukların umutsuzluk yaşamadıklarını ve olumlu bir gelecek beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Ogurlu (2016) stn yetenekli çocukların geleceğe yönelik umut düzeylerinin yüksek olmasını, onların akademik benlik kavramı ve içsel motivasyonlarının yüksek olmasına bağlamıştır. Bireyin motivasyon düzeyi ne kadar yüksek olursa hedeflerine ulaşmak için gerekli olan

etkinlikleri planlama ve uygulamada başarı düzeyi o kadar yüksek olacaktır. Bu durum ise bireyin umut düzeyini artıracaktır. (Hutz, Midgett, Pacico, Bastianello & Zanon, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonlarının akranlarından daha yüksek olduğu (Dağlıoğlu, 1995; Davaslıgil, 2004; Akkanat, 2004) göz önüne alındığında, umut düzeylerinin de akranlarından daha yüksek olması beklenebilir. Alanyazında bireylerde umut değişkeni ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda pozitif bir ilişkinin varlığı görülmektedir (Atik, Çayırdağ, Demirli, Kayacan ve Çapa Aydın, 2008; Erdoğan, 2013). Yani bireylerin akademik öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe, umut düzeyleri de yükselmektedir. Üstün yetenekliler ile normal öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini konu edinen araştırmalar incelendiğinde; üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip oldukları görülmektedir (Pajares & Graham, 1999; Yu, 2006, Akt. Yılmaz Çelik, 2013). Alanyazın incelemesinden elde edilen sonuçlara göre; üstün yeteneklilerin motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlik düzeyleri akranlarına göre yüksektir ve akademik öz-yeterlik ile motivasyon, umut düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin umut düzeylerinin akranlarından daha yüksek olması beklenebilir. Bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında normal ortaokullarda eğitime devam eden öğrencilerin yaşam doyumu düzeyi, genel yetenek alanında BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Üstün yetenekliler ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan bazı çalışmalarda üstün yeteneklilerin, üstün yetenekli olmayanlardan yaşam doyumu düzeyinin daha yüksek olabileceği belirtilmiştir (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Diener & Fujita, 1995). Ayrıca Ogurlu, Birben, Öpengin ve Yalın (2016) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yaşam doyum düzeyinin üstün yetenekli olmayan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyinden daha düşük olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmalarda ise üstün yetenekliler ile üstün yetenekli olmayan öğrencilerin yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Ash & Huebner, 1998; Chmiel, Brunner, Keller, Schalke, Wrulich & Martin, 2012; Peterson, 2000). Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar farklılık göstermektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma alanyazına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Yaşam doyumu ölçeği kişinin öz değerlendirmesine dayanan bir ölçektir ve kişinin farklı ortamlardaki yaşam kalitelerine dair algılarının toplamından oluşmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaşadıkları aile, okul, arkadaş vb. ortamları farklı olduğundan dolayı yaşam doyumu düzeyleri farklılık gösterebilir.

Yapılan araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bazı özellikler onların geleceğe dair bakış açılarını olumsuz etkileyebilir (Kerr ve Cohn, 2001; Webb, Gore, Amend & Vries, 2007). Üstün yetenekli öğrenciler sosyal ve toplumsal sorunlara karşı aşırı duyarlı oldukları için gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Passow, 1988). Kaygı düzeyi ile yaşam doyumunu arasında ise negatif bir ilişkinin olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Aydın, 2016; Gültekin & Arıcıoğlu, 2016; Dryman, Gardner, Weeks & Heimberg, 2016). Ayrıca Neihart (1999)'a göre üstün yetenekli bireyler yaşıtlarına göre daha fazla sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaktadır. Bu durum onların normal akranlarına göre daha düşük yaşam doyumuna sahip olabileceklerini göstermektedir (Ziegler & Raul, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı önemli sosyal-duygusal sorunlardan bir tanesi yalnızlıktır. Üstün yetenekli öğrenciler maruz kaldıkları sosyal dışlanma nedeniyle ilişkilerinde güvensizlik yaşamakta ve bu durum yalnızlık yaşamalarına neden olabilmektedir (Boland & Gross, 2007; Sak, 2014; Yoo & Moon 2006). Alanyazın araştırmalarında yalnızlığın yaşam doyumun önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara göre bireylerin yalnızlıklarının arttıka yaşam doyumlarının azaldığı görülmektedir (Chipuer, Bramston, & Pretty, 2003; De Jong Gierveld, 1998; Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008). Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda üstün yeteneklilerin kaygı ve yalnızlık düzeylerinin akranlarından daha yüksek olması dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularına paralel olarak üstün yeteneklilerin yaşam doyumunu düzeylerinin akranlarından daha düşük olması beklenebilir.

5.2 Çıkarımsal İstatistiklere Dair Tartışma ve Yorumlar

5.2.1 Doğrudan Etkilere Dair Tartışma Ve Yorumlar

5.2.1.1 Ortaokul  ğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları  zerindeki Doğrudan Etkileri,

- a) B LSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

5.2.1.2 Ortaokul  ğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yaşam Doyumları  zerindeki Doğrudan Etkileri,

- a) B LSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

5.2.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Umut Düzeyleri Üzerindeki Doğrudan Etkileri,

a) BİLSEM’e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, her iki araştırma grubunda da sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi negatif olup istatistiksel bakımdan önemlidir. Ancak her iki araştırma grubunda da sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisine yönelik istatistiksel bakımdan önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Çıkrıkcı, Erzen ve Akistanbullu Yeniçeri (2018)’nin elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Normal ortaokul öğrencileriyle yapılan bu çalışma sonucunda sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ancak sınav kaygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi üstün yetenekliler grubunda inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kaygı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi konu edinen nispeten daha çok sayıda araştırma mevcuttur (Boparai vd., 2013; Güngör, 2011; Yssel, 1991). Albona, (2011) yaptığı araştırmada üstün yetenekli bireylerde kaygı ile yaşam doyumu arasında negatif ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada durumluk ve sürekli kaygının her ikisinin de yaşam doyumu ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Güngör (2011) yaptığı araştırmada yaşam doyumunun; durumluk kaygı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını fakat sürekli kaygı ile arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde yapılan bazı araştırmalarda kaygının ergenlerde de yetişkinlerde olduğu gibi yaşam doyumuyla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Daig, Herschbach, Lehmann, Knoll ve Decker, 2009; Gilman ve Huebner, 2006; Norberg, Diefenbach ve Tolin, 2008). Yapılan alanyazın incelemesinde kaygı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi üstün yetenekliler ve normal öğrenciler arasında karşılaştırmayı içeren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak üstün yetenekliler ve normal öğrenci gruplarında ayrı ayrı yapılan araştırmalardan anlaşılan şudur ki, sınav kaygısı her iki grupta da yaşam doyumunu negatif yönde etkilemektedir. Bu sonuç yapılan bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca üstün yeteneklilerin motivasyonlarının yüksek olması (Davaslıgil, 2004; Pajares & Graham, 1999), problem çözme becerilerinin yüksek olması (Boran, 2016; Cutts ve Moseley, 2004; Koçyiğit, 2015;

Shore ve Lazar, 1996), akademik öz yeterliklerinin yüksek olması (Junge ve Dretzke, 1995; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) nedeniyle, sınav kaygılarının yaşam doyumlarını daha az etkilemesi beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularına göre sınav kaygısının yaşam doyumuna etkisi her iki çalışma grubunda da anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yapılan bu çalışmada umudun yaşam doyumunu üzerindeki etkisi hem üstün yetenekliler grubunda hem de normal grupta pozitif olup, istatistiksel bakımdan önemlidir. Ancak her iki grupta da umudun yaşam doyumuna etkisine yönelik anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada elde edilen bulguların alanyazınla paralel olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar umut ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü ilişkinin varlığına dikkat çekmektedir. Alanyazında yer alan, normal öğrencilerle yapılan çalışmalara göre umudun yaşam doyumunu üzerinde pozitif yönde istatistiksel bakımdan önemli düzeyde etkisi vardır (Aydın, 2016; Bailey ve Snyder, 2007; Marques, Lopez ve Mitchell, 2013; Michael ve Snyder, 2005; Muyan ve Demir, 2013; Yılmaz, 2017). Aydın, Kaya, Pala, Sarı ve Şahin (2012) yaşamda anlam ve umudun öznel iyi oluşa etkisini inceledikleri çalışmada umut, yaşamda anlam arayışı ve anlamın varlığının öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığını bulmuşlardır. Snyder (2002)'e göre umudun olumsuz yaşantılara karşı koruyucu bir yanı vardır. Olumsuz yaşantılara daha az maruz kalan bireyin yaşam doyumunu daha yüksek olacaktır. Bir diğer açıdan bireyler amacına ulaşmak için yüksek güdülenmeye sahiplerse ve bunun için karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulabiliyorlarsa yaşam doyumlarını koruyabilirler. Çocuk ve ergenlerin iyi oluşlarının önemli bir parçası yaşam kalitesidir. Onların yaşam kalitesi ile ilgili algılarını içeren bilişsel değerlendirmeleri onların yaşam doyumudur (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004). Yani yaşam doyumunu çocukların iyi oluşlarında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle çocuk ve ergenlerin yaşam doyum seviyesinin yükselmesi için, umut seviyelerinin artırılması önemlidir. Alanyazın incelendiğinde umudun yaşam doyumunu üzerindeki etkisini konu edinen üstün yetenekliler grubunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak üstün yeteneklilerin umudun alt boyutu olan motivasyon düzeylerinin, problem çözme becerilerinin, olumlu mükemmeliyetçiliklerinin akranlarından daha yüksek olması dolayısıyla umut düzeylerinin akranlarından daha yüksek olması beklenmektedir. Aynı şekilde arkadaş ilişkilerinin akranlarından daha iyi, empati düzeylerinin ve çevreye karşı duyarlıklarının akranlarından daha yüksek olması dolayısıyla yaşam doyumlarının akranlarından daha yüksek olması beklenmektedir. Bundan dolayı umudun yaşam doyumuna etkisinin üstün yeteneklilerde daha güçlü olması

beklenmektedir. Ancak yapılan bu araştırmada umudun yaşam doyumu üzerindeki etkisi açısından her iki grupta da anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Yapılan araştırmanın bulgularına göre, hem normal grupta hem de üstün yetenekliler grubunda sınav kaygısı umudu azaltmaktadır. Sınav kaygısının umut üzerindeki etkisi orta düzey civarındadır. Ancak sınav kaygısının umuda etkisine yönelik her iki grupta da istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık görünmemektedir. Alanyazın incelendiğinde, konu ile ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olmasıyla birlikte, bu araştırmada elde edilen sonucun önceki araştırmalarla tutarlı olduğu g r lm ştir. Yapılan bazı çalışmalarda sınav kaygısı ile umut arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Denizli, 2004; Snyder 1999; şahinler, 2018). Bulgulardan hareketle sınav kaygısı düzeyinin yükseldikçe umudun düşüş gösterdiği görülmektedir. Umut, kişilerin yaşam stresi yaşamalarında koruyucu bir rol üstlenmekte ve bireylerin güçlü yanlarını geliştirmelerine yardımcı olarak, onların iyi oluş seviyelerinde artış sağlamaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu nedenle umudun bireyleri sınav kaygısının olumsuz etkilerine karşı da koruyabileceği düşünülmektedir. Yine alanyazında kaygı ile umut arasındaki ilişkileri konu edinen araştırmalarda da kaygı ile umut arasında negatif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Legg, Andrews, Huynh, Ghane, Tabuenca ve Sweeny (2015) yaptıkları araştırmada, doktorla yapılan çalışmalar sonucunda hastaların kaygı düzeylerinin azalırken umut düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Mednick, Cogen, Henderson, Rohrbeck, K tessa ve Streisand (2007) diyabet hastası çocukların annelerinin kaygı düzeylerinin azalırken umut düzeylerinin arttığını yani kaygı ile umut arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir yandan alanyazında üstün yetenekli öğrencilerin konu edildiği, sınav kaygısı ve umut arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Boxtel ve Monks (1992)  st n yetenekliler üzerinde yaptıkları araştırmada; başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı ve düşük motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir. Umudun birbiriyle ilişkili olan iki alt boyutundan biri ise amaca güdülenme (motivasyon)'dir (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon ve ark., 1991, Akt. Atik ve Kemer, 2009). Bu bilgilerden hareketle hem normal hem üstün yetenekli gruplarda sınav kaygısının umudu negatif yönde etkilediği söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonları akranlarından daha yüksek olduğu (Dağlıoğlu, 1995; Davaslıgil, 2004; Akkanat, 2004) için umut düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Bununla birlikte umudun da stresli yaşam olaylarına karşı koruyucu etkisi göz önüne alındığında (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), bir tür yaşam stresi olan sınav kaygısına karşı da bireyleri koruyacağı ve böylece üstün yeteneklilerin umut düzeylerinin sınav kaygısından daha az

etkileneceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; üstün yeteneklilerinin umut düzeyleri normal akranları oranında sınav kaygısından etkilenmektedir.

5.2.2 Dolaylı Etkilere Dair Tartışma ve Yorumlar

5.2.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

Yapılan bu araştırmada öncelikle normal ve üstün yetenekli öğrencilerde umut değişkeni analize alınmadan sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Bu etkinin her iki grupta da istatistiksel bakımdan önemli düzeyde ve negatif yönde olduğu görülmüştür. Daha sonra umut değişkeni de araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun sonucunda ise yine her iki grupta da sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisinin azaldığı, umudun yaşam doyumu üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle araştırmada umudun kısmi aracı rolünün olduğu bulunmuştur.

Alanyazında, sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolünü ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte farklı değişkenlerle yaşam doyumu arasındaki ilişkilerde umudun aracı rolünü inceleyen çalışmalar mevcuttur (Muyan ve Demir, 2015; Pallini, Milioni, Laghi ve Vecchio, 2018; Santilli, Nota, Ginevra & Soresi, 2014; Yang, Zhang ve Kou, 2016). Muyan & Demir (2015) erteleme ile yaşam doyumu arasında umudun aracı rolünü inceledikleri çalışmada erteleme ile umudu olumsuz yönde ilişkili, umut ile yaşam doyumunu olumlu yönde ilişkili bulmuşlardır. Umut kontrol altına alınmadan yapılan çalışmada erteleme yaşam doyumu üzerinde daha fazla etkiye sahipken, umudun kontrol altına alınmasıyla ertelemenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi azalmıştır. Bu durum umudun erteleme ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir aracı rolü üstlendiğini göstermektedir. Pallini, Milioni, Laghi ve Vecchio (2018) yaptıkları çalışmada zaman perspektifi (Mevcut-Hazcı, Mevcut-Kaderci ve Gelecek) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolünü incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre mevcut hazcı bakış açısının doğrudan ve dolaylı olarak (umut aracılığıyla) yaşam doyumunu yordadığını ancak mevcut kaderci ve gelecek bakış açılarının yaşam doyumuna etkisinde

umudun aracı rolünün olmadığı görülmüştür. Santilli, Nota, Ginevra & Soresi (2014) İtalyan ve İsviçreli ergenlerde kariyer uyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide umut ve iyimserliğin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre umut ve iyimserlik İtalyan gençlerde kariyer uyumu ile yaşam doyumu arasında kısmi aracı rolü üstlenirken, İsviçreli gençlerde ise tam aracı rolü üstlenmiştir. Yang, Zhang ve Kou (2016) yaptıkları çalışmada öz-duyarlılık ve yaşam doyumu arasında umudun aracı rolünü araştırmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre öz-duyarlılığın, umut ve yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, umudun yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve umudun öz-duyarlılık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiğini belirtmişlerdir.

5.2. 3 Toplam Etkilere Dair Tartışma ve Yorumlar

3.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Toplam Etkileri,

- a) BİLSEM'e devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?
- b) Normal okullara devam eden öğrencilerde istatistiksel bakımdan önemli midir?

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kaygı, umut ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar görülmektedir (Aydın, 2016; Davis, 2002; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2016). Aydın (2016) yaptığı çalışmada umut düzeyinin yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde, kaygı düzeyinin ise umut ve yaşam doyumu üzerinde negatif yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Gültekin ve Arıcıoğlu (2016) yaptıkları çalışmada bireylerin umut düzeylerinin arttıkça yaşam doyumlarının arttığını; durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin arttıkça da yaşam doyumlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Davis (2002) yaptığı araştırmada iyi oluş ile umut arasında anlamlı ve pozitif ilişki, iyi oluş ile durumluk kaygı arasında ise anlamlı ve negatif ilişki, umut ile durumluk kaygı arasında da negatif bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmada durumluk kaygının umut ile iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolünün olmadığı ortaya konulmuştur.

Yapılan alanyazın taramasında umudun sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sınav kaygısının yaşam doyumu üzerinde dolaylı etkisi olduğunu gösteren, başka değişkenlerle yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolünü inceleyen ve kaygı, umut, yaşam doyumu

arasındaki ilişkileri konu edinen araştırmalara rastlanmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanılarak umudun sınav kaygısı ile negatif yöndeki ilişkisi ve yaşam doyumu ile arasındaki pozitif yöndeki ilişkisi göz önüne alındığında; umudun sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolünün olabileceği düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırma ile sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumunda ikili değişkenler arasındaki ilişkilerin ve umudun sınav kaygısı ile yaşam doyumundaki aracı rolünün üstün yetenekli ve normal ortaokul öğrencilerinde farklılık gösterip göstermediğinin incelenerek alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

5.2.4 Dolaylı Etkiler Arası Farka Dair Tartışma ve Yorumlar

5.2.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yaşam Doyumları Üzerindeki Dolaylı Etkileri, Öğrencilerin BİLSEM'e Devam Edip Etmemelerine Bağlı Olarak Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmada BİLSEM'e genel yetenek alanında devam eden üstün yetenekli öğrenci ve normal ortaokula devam eden öğrenci gruplarının her ikisinde de sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisi negatif yönde olup istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur. Ancak bu iki grup arasında dolaylı etkiler açısından istatistiksel olarak önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Alanyazın taraması sonucunda karşılaşılan sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisini ele alan Çikrıkci, Erzen ve Akistanbullu Yeniçeri (2018)'ye göre göre, benlik saygısı ve iyimserlik, sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide tam aracı rollere sahiptir. Bir diğer deyişle sınav kaygısının yaşam doyumu üzerinde dolaylı etkisi vardır. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak alanyazında sınav kaygısının yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisini üstün yetenekliler örnekleminde inceleyen, üstün yetenekliler ve normal öğrenci gruplarında bu ilişkiyi karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın alanyazına bu noktada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar verilmiş olup bu sonuçlar doğrultusunda psikolojik danışmanlara, araştırmacılara ve alandaki yöneticilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın temel amacı üstün yetenekli ve normal zekâya sahip ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide, umudun aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle iki grupta sınav kaygısı, umut ve yaşam doyumu düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra bu değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler ile sınav kaygısının yaşam doyumuna dolaylı etkisinde umudun aracı rolü incelenmiştir.

Araştırma sonucunda normal ortaokula devam eden öğrencilerin sınav kaygıları ve yaşam doyumları BİLSEM’e genel yetenek alanında devam eden öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Umut düzeyinin ise BİLSEM’e genel yetenek alanında devam eden öğrenci grubunda, normal ortaokullara devam eden öğrenci grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya göre her iki grupta sınav kaygısı yaşam doyumunu hem doğrudan hem de dolaylı olarak negatif yönde etkilemektedir. Yine her iki grupta sınav kaygısı umudu negatif yönde ve umut da yaşam doyumunu pozitif yönde etkilemektedir. Her iki grupta da sınav kaygısının yaşam doyumuna dolaylı etkisinde umudun kısmi aracı rolü bulunmaktadır. Söz konusu değişkenlerin birbirine etkileri açısından gruplar arasında önemli bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir.

- Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri sınav kaygısının umudu ve yaşam doyumunu önemli düzeyde etkilemesidir. Alandaki araştırmacılar, çeşitli eğitim kademelerine uygun olarak öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik bireyle veya grupta uygulanabilecek öğrenci ve aile eğitimi, psikoeğitim, rehberlik,

psikolojik danışma programları hazırlayabilir. Hazırlanan bu çalışmaların uygulanabilirliğini artırmak adına da psikolojik danışmanlara yönelik eğitici eğitimleri ve uygulayıcı eğitimleri düzenlenebilir. Düzenlenecek bu eğitim programları sonuncunda boylamsal bir çalışma yapılarak eğitimin etkililiği test edilebilir ve geliştirme çalışmaları yapılabilir.

- Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu sınav kaygısının yaşam doyumuna etkisinde umudun aracı rolünün olması ve umudun yaşam doyumunu önemli düzeyde etkilemesidir. Umudun bu önemi göz önüne alındığında öncelikle umut kavramı, umudun yordayıcıları ve üstün yeteneklilerde umut gibi konulara yönelik bilimsel çalışmaların artırılması hedeflenebilir. Daha sonra bireylerin umut düzeyini artırmaya yönelik öğrenci ve aile eğitimi, psikoeğitim, rehberlik, psikolojik danışma programlarının hazırlanması ve uygulanması fayda sağlayabilir. Düzenlenecek bu eğitim programları sonuncunda boylamsal bir çalışma yapılarak eğitimin etkililiği test edilebilir ve geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmada ortaokullar, karşılaştırmanın daha sağlıklı yapılabilmesi açısından Ankara ilindeki BİLSEM'lerin bulunduğu ilçelerden seçilmiştir. Dolayısıyla örneklemin uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olması araştırmanın genellenebilirliğini azaltabilecek bir faktördür. Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak için seçkisiz yöntemle seçilmiş gruplarda konu ile ilgili araştırmalar yapılarak, sonuçlar bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- Sınav kaygısı Türkiye'de bulunan öğrencilerde sık rastlanan bir durumdur. Bu yüzden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans ve lisansüstü programlarına psikolojik danışmanların sınav kaygısı yaşayan öğrencilerle ve aileleriyle yapabilecekleri çalışmaları içeren teorik ve uygulamalı dersler konulabilir, bu dersler aracılığıyla öğrencilere süpervizyon verilebilir.
- Umudun bireylerin yaşamlarındaki koruyucu etkisi ve yaşam doyumunun öznel iyi oluşa olan katkısı göz önüne alındığında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans ve lisansüstü programlarına psikolojik danışmanlarının kendisinin ve danışanlarının umut ve yaşam doyumu düzeylerini arttırmaları için yapabilecekleri çalışmaları içeren teorik ve uygulamalı dersler konulabilir.

KAYNAKLAR

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı*. Yüksek Lisan Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abalı, O. (2012). *Sınav kaygısı ve çözüm yolları*. İstanbul: Adeda.
- Ablard, K. E. & Parker, W.D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth & Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S.T. (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı* içinde (s.127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akdemir, D., & Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 5-13.
- Akkan, H. (2012). *Üstün yetenekli 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.169-195). İstanbul: Çocuk Vakfı.

- Akman, Y., & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Albona, A.R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/docview/871042573?pq-origsite=gscholar> sayfasından erişilmiştir.
- Aldridge, D. (1993). Hope, meaning and the creative arts therapies in the treatment of AIDS. *The Arts in Psychotherapy*, 20(4), 285-297.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş D. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, S. B., & Sauser, W. I., Jr. (1995). Measurement of test anxiety: An overview. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 15-33). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Appleton, S., & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340.
- Ash, C., & Huebner, E.S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310-321. doi: 10.1037/h0088987
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli ve üstün yetenekli çocuklar, üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ataman, A. (2005). *Özel Eğitime Giriş. (2.Basım)*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Atik, G., Çayırdağ, N., Demirli, A., Kayacan, N. & Çapa Aydın, Y. (2008, Ekim). *Hope and perceived support as predictors of academic self-efficacy among graduate students*. XI. Uluslararası Balkan Ülkelerinde İleri Eğitim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Konya, Türkiye.
- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/issue/view/116> sayfasından erişilmiştir.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., & Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş II* (K. Atakay, M. Atakay & A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal.

- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. (1990). *Rules of Hope*. New York: Springer-Verlag.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, F. (2016). *Psikolojik danışman adaylarında psikolojik danışma öz yeterliliği, umut ve kaygının yaşam doyumunu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-899. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304742
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Bailey, C. L. (2007, October). *Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population*. Paper presented at The 2007 Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, OH.
- Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57(2), 233-240.
- Bailey, T.C., Eng, W., Frisch, M.B., & Snyder, C.R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 2(3), 168-175. DOI: 10.1080/174397607014095406
- Baldık, Ö. (2004). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji eğitim*. İstanbul: Timaş.
- Baltaş, A. (2005). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi.

- Başoğlu, S.T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başbakkal, Z., Karayağız Muslu, G., Akçay, N., & Bolışık, B. (2007). Obezite çocuklarda düşük benlik saygısına neden oluyor mu. *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3), 151-156.
- Bay, E., Tuğluk, M., & Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 223-236.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri (Bursa ili uygulaması)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69(3), 1128–1130.
- Belzung, C., & Griebel, G. (2001). Measuring normal and pathological anxiety-like behaviour in mice: A review. *Behavioural Brain Research*. 125, 141-149.
- Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Boland, C.M., & Gross, M.U. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling: Gifted children, adolescents and adults* (pp. 153-194). Waco, TX: Prufrock.
- Boparai, J. K., Gupta, A. K., Singh, A., Matreja, P. S., Khanna, P. M. L. & Garg, P. (2013). Impact of test anxiety on psychomotor functions and satisfaction with life of medical undergraduates during second professional curriculum. *Education in Medicine Journal*, 5 (4), 6-12. DOI: 10.5959/eimj.v5i4.172
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Boxtel, H.W.V., & Monks, F.J. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-187.

- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261-283.
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Calvo, M.G., & Miguel-Tobal, J.J. (1998). The anxiety response: Concordance among components. *Motivation and Emotion*, 22 (3), 211- 228. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1022384022641.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic Internet use in chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(1), 802.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle- aged men and women :Is it important to distinguish agency and pathway components?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Chipuer, H.M., Bramston, P., & Pretty, G. (2003). Determinants of subjective quality of life among rural adolescents: A developmental perspective. *Social Indicators Research*, 61(1), 79-95.
- Chmiel M., Brunner M., Keller U., Schalke D., Wrulich M., & Martin R. (2012). Does childhood general cognitive ability at age 12 predict subjective well-being at age 52?.

Journal of Research in Personality, 46(5), 627-631.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.06.006>

Christopher, J.C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02434.x>

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.

Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili anadolu yakası kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school (5th ed.)*. Upper Saadle River, New Jersey: Prentice Hall.

Clarck, B. (2015). Üstün yetenekli olarak büyüme evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek. B. Clarck (Ed), *Üstün yetenekli ve yetenekli öğrenciler kimlerdir* (F. Kaya, Çev.) içinde (s. 1-34). Ankara: Nobel.

Cooke, J. E. (2010). *Hope, optimism, stress, and social support in parents of children with intellectual disabilities* (Doktora tezi).
<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2006&context=dissertations>
sayfasından erişilmiştir.

Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

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

Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Cutts, N.E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevime, Çev.). İstanbul: Özgür.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* (7. Baskı). İstanbul: Remzi.

- Çağlar, D. (1986). Üstün yetenekli çocuklar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(115),12-18.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı* içinde (s. 111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çelik, Y., & Onay, İ. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 2(2), 38-51.
- Çikrikci, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çikrikci, Ö., Erzen, E., & Akistanbullu Yeniçeri İ. (2018). Self-Esteem and optimism as mediators in the relationship between test anxiety and life satisfaction among school-based sample of adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-20. doi 10.1017/jgc.2018.10
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Dağlıoğlu, E. H. (1995). *İlkokul 2-5 sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daig, I., Herschbach, P., Lehmann, A., Knoll, N., & Decker, O. (2009). Gender and age differences in domain-specific life satisfaction and the impact of depressive and anxiety symptoms: A general population survey from Germany. *Quality of Life Research*, 18(6), 669 678.
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davaslıgil, Ü. (2012). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. A. G. Akçamete (Ed), *Üstün yetenekli ve yetenekli çocukların eğitimi* (s. 497-534). Ankara: Kök.

- Davis, B. (2002). *An investigation of the mediators of the relationship between hope and well-being in older adults* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/305498143/E26E3324D8E54D86PQ/7?accountid=11248> sayfasından erişilmiştir.
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili tuzla ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: Concept and definitions, determinants and consequences. *Review in Clinical Gerontology*, 8(1), 73-80.
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety levels of university students*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal Of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.
- Diener, M. L., & Diener McGavran, M.B. (2008). What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. In R. Larson & M. Eid (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 347-375). New York: Guilford.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 279-289.
- Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dockery, A. M. (2003). Happiness, life satisfaction and the role of work: Evidence from two Australian surveys. *Full Employment Imperative, The*, 77-95.

- Doğan, A. A., & Baş, M. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-5.
- Doğan, S., & Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS- Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 45-81.
- Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg, R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü. (2. Baskı)*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergene T., (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), 36-42.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Ergin, A., Uzun, S. U., & Topaloğlu, S. (2017). Pamukkale üniversitesi tıp fakültesi 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı ve mesleki kaygı düzeyleri ve bunları etkileyen etkenler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi/Mugla Medical Journal*, 3(3), 16-21.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği*. İstanbul: Kök.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>

- Fabian, E. S. (1990). Quality of life: A review of theory and practice implications for individuals with long-term mental illness. *Rehabilitation Psychology*, 35(3), 161-170.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, 2, 64-79.
- Frank, J. (1968). The role of hope in psychotherapy. *International Journal of Psychiatry*, 5, 383-395.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H.F (2012). *How to desing and evaluate research in educaion*. New York: Mc Graw-Hill International.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey, & A. Freud (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 77-175). London: The Hogarth Press.
<http://www.psikeistanbul.org/files/images/dosyalar/04112014170744.docx>
sayfasından erişilmiştir.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gilman, R.S., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescents*, 35(3), 311-319.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10964-006-9036-7.pdf>
sayfasından erişilmiştir.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: a multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(2),185-198.
- Goh, Y. W., Sawang, S., & Oei, T. P. (2010). The revised transactional model (RTM) of occupational stress and coping: An improved process approach. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 3, 13-20.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir* (B. S. Yüksel, Çev.). (14. Baskı). İstanbul: Varlık.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>

- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2016). The relationship between the life satisfaction, hope and anxiety of senior students. *Online Journal of Counseling & Education*, 5(1), 57-47.
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 14-27.
- Güngör, T. (2011). *Selçuk üniversitesi resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Günes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hanımoglu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hanımoglu, E.. & İnanç, B,Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Heidegger, M. (2004). *Varlık ve zaman* (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review Of Educational Research Spring*, 58(1), 47-77.
- Herth, K. A. (2001) Development and implementation of a hope intervention program. *Oncological Nursing Forum*, 28(6), 1009-1016.

- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L.C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology In the Schools*, 41(1), 81-93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- Hutz, C. S., Midgett, A., Pacico, J. C., Bastianello, M. R., & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in brazilians and americans. *Psychology*, 5(6), 514-522. DOI:10.4236/psych.2014.56061
- Irving, L.M., Snyder C.R., Cheavens J.S., Gravel L., Hanke J., Hilberg P., & Nelson N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419-443.
- İlic Kelgökmen, D. (2016). Örgütsel hayatın irrasyonel yönleri: psikanalitik yaklaşımlar ile örgütlerin teşhisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-37.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Kavakçı, Ö, Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.
- Kawamura, K., Hunt, S., Frost, R., & Di Bartolo, P. (2001). Perfectionism, anxiety and depression. are the relationship independent?. *Cognitive Therapy And Research*, 25(3), 291-301.
- Kepir, D. D. (2011). *Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kerr, B. A., & Cohn, S. J. (2001). *Smart boys: Talent, manhood and the search for meaning*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Keser, A. (2003). *Çalışmanın anlamı, insan yaşamındaki yeri ve yaşam doyumu üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma Ve Toplum*, 4(1), 77-96.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85.
- Koçyiğit, N. (2015). *Üstün zekâlı ve normal zekâlı ortaokul öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Konter, E. (1996). *Sporda stres ve performans*. İzmir: Saray.
- Konukbay, D. (2005). *Engelli çocuk ebeveynlerinin umutsuzluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O., & Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Küçük, D. P. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Larsen, D., Edey, W., & LeMay, L (2007). Understanding the role of hope in counselling: Exploring the intentional uses of hope. Exploring the international uses of hope. *Counselling Psycology Quarterly*, 20(4), 401-416.
- Larsen, D. J., & Stege, R. (2010). Hope-focused practices during early psychotherapy sessions: Part 1: Implicit approaches. *Journal of Psychotherapy Integration*, 20(3), 271-292. Doi: 10.1037/a0020820
- Legg, A. M., Andrews, S. E., Huynh, H., Ghane, A., Tabuenca, A., & Sweeny, K. (2015). Patients' anxiety and hope: Predictors and adherence intentions in an acute care context. *Health Expectations*, 18 (6), 3034-3043. <https://doi.org/10.1111/hex.12288>
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 236-249.

- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test Anxiety and Its Effect on the Peronality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184. DOI: 10.2307/1593667
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the congress of the united statesbythe u.s. commissioner of education. *Governmet Printing Office*, 92 (2), 1-5. <http://www.valdosta.edu/colleges/education/pcft/document%20/marland-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Marques,S.C., Lopez, S. J., & Mitchell, J. (2013). The role of hope, spirituality and religious practice in adolescents' life satisfaction: longitudinal findings. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 251–261. DOI 10.1007/s109di02-012-9329-3
- Mednick, L., Cogen, F., Henderson, C., Rohrbeck, C. A., Kitessa, D., & Streisand, R. (2007). Hope more, worry less: Hope as a potential resilience factor in mothers of very young children with type 1 diabetes. *Children's Healthcare*, 36(4), 385-396.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003).*Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksel Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). Getting unstuck: The roles of hope, finding meaning, and rumination in the adjustment to bereavement among college students. *Death studies*, 29(5), 435-458.
- Milgram, R.M., & Hong, E. (1999). Creative out-of-school activities in intellectually gifted adolescents as predictors of their life accomplishment in young adults: A longitudinal study. *Creativity Research Journal*, 12(2), 77-87.
- Miller, C. B. (2006). *A discussion on performance anxiety*. Retrieved from http://www.mostlywind.co.uk/performance_anxiety.html.
- Miller J. F. (1985). Hope doesn't necessary spring eternal sometimes it has to be carefully mined and channeled. *American Journal of Nursing*, 85, 22-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Connecticut.
- Morelock, M. (1992) Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4 (3), 11-15.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E., & Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. *International Journal of Testing*, 5 (1), 37–61. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0501_4
- Musch, J., & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 105-116.
- Muyan, M., Chang, E.C., Jilani, Z, Yu, T., Lin, J., & Hirsch, J.K. (2015). Loneliness and negative affective conditions in adults: Is there any room for hope in predicting anxiety and depressive symptoms?, *Journal of Psychology*, 13, 1-12. DOI: 10.1080/00223980.2015.1039474
- Muyan, M., & Demir, A. (2015, Ekim). *Erteleme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracı rolü*. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Myers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-16.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22, 10–17. doi: 10.1080/02783199909553991
- Ng, E. C. W., Chan, C. C., & Lai, M. K. (2014). Hope and life satisfaction among underprivileged children in hong kong: the mediating role of perceived community support. *Journal of Community Psychology*, 42(3), 352-364.
- Norberg, M. M., Diefenbach, G. J., & Tolin, D. F. (2008). Quality of life and anxiety and depressive disorder comorbidity. *Journal of Anxiety Disorders*, 22 (8), 1516- 1522.

- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172.
- Ogurlu, Ü. (2016). Hopelessness and future expectations among gifted middle school students. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 4-17.
- Ogurlu, Ü., Birben, F.Y., Öpengin, E., & Yalın, H.S. (2016). Üstün yetenekli ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,161-184.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisan Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi. Yetişkinlik yaşlılık ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (2004). Okulöncesinde üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s. 275-283). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: YÖRET Vakfı.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, N., & Le Comte, A. (1985). *Durumluk – sürekli kaygı envanteri el kitabı*. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj.
- Özcan, B. (2017). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise 2. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdevecioğlu, M., & Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 1-20.

- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, M., & Özsoy Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72- 75.
- Özevin Tokinan, B. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *Fine Arts*, 9 (2), 84-100. <http://dergipark.gov.tr/nwsafine/issue/19888/213013> sayfasından erişilmiştir.
- Özoğlu, S. Ç. (2004). Üstün yetenekli öğrencileri araştırmaya yöneltme ve psikolojik danışma sorunları. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s. 387-403). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34),32-44.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self- efficacy, motivation constructs and mathematics performans of entering middle school students. *Comtemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pallini, S., Milioni, M., Laghi, F., & Vecchio, G.M. (2018). The ant and the grasshopper: Adolescents' time perspective, satisfaction with life and the mediating role of hope. *Journal Of Happiness Studies*, 19(2), 351–364.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk – sürekli kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, 11, 13-15.
- Pavot, W., Diener, E., Randall Colvin, C., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of The Satisfaction With Life Scale: Evidence For The Cross-Method Convergence of WellBeing Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Perkins, S. N., & Dolbin-MacNab, M. L. (2008). The toolbox: Using a collage to Access client strengths. In C. F. Sori & L. L. Hecker (Eds.), *The therapists' notebook*,

- volume 3: *More homework, handouts, and activities for use in psychotherapy* (pp.187-194). New York, NY: Routledge/Taylor& Francis Group.
- Perrone-McGovern, K.M., Boo, J.N., & Vannatter, A. (2012). Marital and life satisfaction among gifted adults. *Roeper Review*, 34, 46-52. DOI: 10.1080/02783193.2012.627552
- Peterson, J.S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper review*, 22(4), 217-224.
- Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ramazan, O. (1997). *WJ-R görsel eşleme, çizip çıkarma, görsel tamamlama ve resim tanıma testlerinin güvenirlik, geçerlilik ve ön norm çalışması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rand, K. L., & Chavens, J. S. (2009). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez, (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 323-335). New York: Oxford University.
- Rau, W. A. (2001). *The relationship of emotional intelligence test scores to job performance evaluation scores in the management group of a health care organization* (Doktora tezi). <http://fedora.library.cofc.edu:8080/fedora/objects/lcdl:32623/datastreams/PDF1/content> sayfasından erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. DOI: 10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J.S. (2016). The three-ring conception of giftedness. S. M. Reis (Ed.), *Reflections On Gifted Education* (pp. 55-86). Waco: Prufrock Press. https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_ThreeRing_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity sayfasından erişilmiştir.
- Rinn, A.N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 65–75.
- Romero, M. (1989). *Hope and outcome anticipation* (Doktora tezi). <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI8917396> sayfasından erişilmiştir.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar - özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74.
- Sapp, M. (2013). *Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions*. USA: University Press of America.
- Scales, P. C. (2003). Characteristics of young adolescents. In *this we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 43-51). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Schutz, P. A., Davis H. A., & Schwanenfluge, P.J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 316-342. <https://doi.org/10.1080/00220970209599511>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Serim, S. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Serin Bulut, N. Serin, O., & Özbaş, L.F. (2010). Predicting University Students' Life Satisfaction By Their Anxiety and Development Level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 579-582. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.200>
- Shore, B. M., & Lazar, L. (1996). IQ-related differences in time allocation during problem solving. *Psychological Reports*, 78(3), 848-850.
- Sieber, J. E., O'Neil Jr., H. F., & Tobias, S. (1977). *Anxiety, learning and instruction*. New York and London: Routledge, <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136559204> sayfasından erişilmiştir.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Díaz, R. J. (2006). Worry, optimism, and expectations as predictors of anxiety and performance in the first year of law school. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 667-676.

- Siyez, D.M., & Kaya, A. (2008). Validity and reliability of the brief multidimensional students' life satisfaction scale with turkish children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139-147.
- Slaney, R. B. ve Ashby, J. S. (1999), Perfectionism: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Developmen*, 74, 51–58.
- Smith, R. J., Arnkoff D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Pyschology*, 37 (3), 313-322.
- Snyder C. R. (1991). *Hope for the journey*. Conference of cognitive coping in families who have a meipberwith a developmental disability: theoreticalland, empiijcal implicationsand direction, University of Kansas, U.S.A.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring and Nurturing Hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C.R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84, 206-208. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.1.206>
- Snyder, C.R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Hope Theory, measures and application* (pp 3-21). San Diego: Academic.
- Snyder, C. R. (2002). Psychological inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 13(4), 249-275. DOI: 10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R. (2003). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. (2000). The role of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262-295. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- Snyder, C., Haris, C., Anderson, J., Holleran, S., Irving, L., & Sigmon, S. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., & et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>

- Snyder, C. R., LaPointe, A., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12, 807–823. <https://doi.org/10.1080/026999398379448>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-266). New York: Oxford University.
- Soyer, M. K., & Satan, A. (2013, Ekim). *Genç yetişkinlerde yaşam doyumunun yordayıcısı olarak umut, dayanıklılık ve iyimserlik*, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. <http://dx.doi.org/10.2307/1412107>
- Spielberger, C. D. (2013). Anxiety and behavior. C. D. Spielberger (Ed.), *Theory and research on anxiety* (pp. 3-19). Newyork: Academic.
- Spielberger, C., & Vagg, R. (Eds.). (1995). *Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Staats, C. R. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53, 366-375.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1999). *Defying In The Crowd*. New York: Free.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambirge University.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.
- Sumi, K., & Konda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety and psychosomatic symptoms: A prospective study among japanese men. *Pesonality and Individual Differences*, 32 (5) , 817- 826.

- Sun, R.C.F., & Shek, D.T.L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among chinese adolescents in hong kong: a replication. *Social Indicator Research*, 105(3), 541-559.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3249555/pdf/11205_2011_Article_9786.pdf sayfasından erişilmiştir
- Syed, M., & Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 104(2), 371-384.
- Şahin, A. (2004). *Üstün Yetenek ve Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. Ankara: Çocuk Vakfı.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şeftalici, B. (2017). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat Şanlıurfa-Viranşehir örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (1996). *Using multivariate statistic*. NY: Harpers Collins.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. In R. J Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cambridge University.
- Thorndike, E. L., Lay, W., & Dean, P. R. (1909). The relation of accuracy in sensory discrimination to general intelligence. *The American Journal of Psychology*, 20(3), 364-373. <http://dx.doi.org/10.2307/1413366>
- Tobias, S., & Hedl, J. J. (1972). *Test anxiety: Situationally specific or general*. Tallahassee: Florida State University.

- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2),132-143.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017, Ocak). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü Haber Bülteni, Ankara.
- Uşaklı H., & Yapıcı Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 101-104.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin gelecek ile ilgili umutlarının yapısal eşitlik modelleriyle belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, D. (2018). *Ergenlerde davranış problemleri ve yaşam doyumunun anne baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal, A. Ö., & Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal Of Education-CIJE* 2 (3), 46-63. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/48660> sayfasından erişilmiştir.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers blind spot. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective wellbeing, an interdisciplinary perspective* (pp. 7-26). London: Pergamon. Press, http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/strack_f_1991.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & De Vries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, Arizona: Great Potential.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Weschler, D. (1981). *Manuel fort he weschler adult intelligence scale-revised*. New York: Psychological Corporation.

- Whitaker-Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 360-376. <https://doi.org/10.1177/00222194070400040601>
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 17*(3), 227-240. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800412331292606>
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences, 98*, 91-95.
- Yavuzer, H. (2000). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri (1. Baskı)*. İstanbul: Bağlam.
- Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25*, 224-234.
- Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 59-69.
- Yılmaz, G., Keser, A., & Yorgun, S. (2010). Konaklama işletmelerinde çalışan sendika üyelerinin iş ve yaşam doyumlarını belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 6* (1), 87-107.
- Yoo, J.E., & Moon, S.M. (2006). Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university- based counseling center. *Gifted Child Quarterly, 50*(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/001698620605000106>
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools, 45*(5), 446-460.

- Yssel, H. F. (1991). *Acomparative study of the anxiety levels of gifted, learning disabled gifted, and learning disabled college students*. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University, Carbondale.
- Yöndem, Z.D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 181-194.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress & Coping*, 8(4), 279-298.
<https://doi.org/10.1080/10615809508249379>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Journal Of Anxiety, Stress & Coping*, 12(2), 163-189.
<https://doi.org/10.1080/10615809908248328>
- Ziegler A.,& Raul T. (2000). Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11, 113–136.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrencimiz,

Bu çalışma, siz öğrencilerin Sınav Kaygısı, Umut ve Yaşam Doyumlarınıza ilişkin bir yüksek lisans tez araştırmasını kapsamaktadır.

Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sizin vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlar vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Lütfen samimi ve içten cevaplar veriniz ve her maddeyi işaretleyiniz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fatma Nur ARAS KEMER

**Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
PDR Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**

Cinsiyet : ☐ Kız ☐ Erkek

Sınıf : ☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf

**Bilim ve Sanat Merkezine
Devam Ediyor musunuz?** : ☐ Evet ☐ Hayır

Maddi Gelir : ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

Anne Eğitim Durumu

☐ Okur Yazar Değil

☐ Okur Yazar

☐ ilkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite

☐ Lisansüstü

Baba Eğitim Durumu

☐ Okur Yazar Değil

☐ Okur Yazar

☐ ilkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite

☐ Lisansüstü

EK 2. Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği

ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sınav olurken...	HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HEMEN HER ZAMAN
1. Geçip geçmeyeceğimi merak ederim.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
5. Kötü bir not alacağımı düşürüm.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
10. Karnıma ağırlar girer.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
15. Cevaplarımın doğru olup olmadığını merak ederim.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
20. Sıcak basar.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
25. Tuvalete gitmek zorunda kalırım.	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
30. Dalar giderim.	1	2	3	4

EK 3. Çocuklarda Umut Ölçeği

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)

Aşağıdaki Altı çizili cümleler sizin genel olarak kendi hakkınızda nasıl düşündüğünüzü ve bazı şeyleri nasıl yaptığınızı tanımlamaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X)işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, eğer “hiçbir Zaman” sizi tanımlıyorsa üzerindeki kutucuğun içerisine (X) işareti koyunuz. Ya da “Her Zaman size uygunsa üzerindeki kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen tüm cümleleri kutucuklardan birini işaretleyerek cevaplayınız. Doğru veya yanlış yanıt bulunmamaktadır.

1. Bence işler gayet iyi gidiyor					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Çoğu Zaman	Her Zaman
2. Hayatta benim için çok önemli olan şeyleri elde etmek için birçok yol düşünebilirim					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Çoğu Zaman	Her Zaman
3. Benimle aynı yaştaki çocuklar kadar iyiyim					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Çoğu Zaman	Her Zaman

...

EK 4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam doyum Ölçeği

Ç B Ö Y D Ö (K F)

AÇIKLAMA:

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda yaşamınızın çeşitli alanlarından memnuniyetiniz ile ilgili altı soru bulunmaktadır.

Lütfen size en çok uyan seçeneği işaretleyiniz.

1. Aile yaşamıyla ilgili memnuniyetimi aşağıdaki gibi tanımlayabilirim;

- ☐ a. Berbat
- ☐ b. Mutsuz
- ☐ c. Çoğu zaman memnun değil
- ☐ d. Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ e. Çoğu zaman memnun
- ☐ f. Hemen her zaman memnun
- ☐ g. Harika

2. Arkadaşlık ilişkilerimle ilgili memnuniyetimi aşağıdaki gibi tanımlayabilirim;

- ☐ a. Berbat
- ☐ b. Mutsuz
- ☐ c. Çoğu zaman memnun değil
- ☐ d. Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ e. Çoğu zaman memnun
- ☐ f. Hemen her zaman memnun
- ☐ g. Harika

3. Okul yaşantılarımla ilgili memnuniyetimi aşağıdaki gibi tanımlayabilirim;

- ☐ a. Berbat
- ☐ b. Mutsuz
- ☐ c. Çoğu zaman memnun değil
- ☐ d. Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ e. Çoğu zaman memnun
- ☐ f. Hemen her zaman memnun
- ☐ g. Harika

...

EK 5. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Fotoğraf

Adı-Soyadı	Fatma Nur ARAS KEMER
Uyruğu	TC
Doğum tarihi ve yeri	26.04.1994 / Selçuklu
Medeni hali	Evli
Telefon	
Faks	
E-posta	fatmanuraras@hacettepe.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet
Lise	TES-İŞ Sendikası Anadolu Öğretmen Lisesi/ Fen Bilimleri	2012
Üniversite	Erciyes Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2016
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2019
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2017	Dört Yol Rehberlik ve Araştırma Merkez / Hatay	Öğretmen
2017- Halen	Hacettepe Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- PDR Ana Bilim Dalı / Ankara	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------



GAZİ GELECEKTİR..