

**ÜNİVERSİTE SINAVINDAKİ BAŞARISIZLIK İLE  
TABİATÜSTÜ YÜKLEMELER ARASINDAKİ İLİŞKİ  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(KÜTAHYA ÖRNEĞİ)  
Kübra BEHTİ  
(Yüksek Lisans Tezi)  
Eskişehir, 2015**

**ÜNİVERSİTE SINAVINDAKİ BAŞARISIZLIK İLE  
TABİATÜSTÜ YÜKLEMELER ARASINDAKİ İLİŞKİ  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(KÜTAHYA ÖRNEĞİ)**

**Kübra BEHTİ**

**T.C.  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir  
2015**

**T.C.**  
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTİSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

**Kübra BEHTİ tarafından hazırlanan “Üniversite Sınavındaki Başarısızlık İle Tabiatüstü Yüklemeler Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Kütahya Örneği)” başlıklı bu çalışma 18.09.2015 tarihinde Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.**

**Başkan .....**  
**Prof. Dr. Zeki YILDIZ**

**Üye .....**  
**Yrd. Doç. Dr. M. Naci KULA**  
**(Danışman)**

**Üye .....**  
**Doç. Dr. İbrahim GÜRSES**

**ONAY**

**.../ .../ 2015**

**Doç. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU**  
**Enstitü Müdürü**

18/09/2015

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin/projenin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi hükümlerine göre hazırlandığını; bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla taranmasını kabul ettiğimi ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması halinde ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Kübra BEHTİ

## ÖZET

### ÜNİVERSİTE SINAVINDAKİ BAŞARISIZLIK İLE TABİATÜSTÜ YÜKLEMELER ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA ( KÜTAHYA ÖRNEĞİ)

**BEHTİ, Kübra**

**Yüksek Lisans-2015**

**Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. M. Naci KULA

Bu araştırmanın amacı üniversite sınavı gibi öğrenciler için büyük öneme sahip bir olgu için öğrencilerin mevcut veya olası başarısızlık durumuna yaptıkları yüklemelerin tespit edilmesidir. Araştırmamızın temel problemi öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile üniversite sınavındaki başarı/başarısızlık durumuna yaptıkları nedensel yüklemeler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın alt problemlerini ise bu iki değişkenin sınav kaygısı ve bazı kişisel değişkenlerle (cinsiyet, yaş, sınava giriş sayısı, okul türü, alan ve sosyo-ekonomik düzey) olan ilişkisi oluşturmaktadır.

Çalışmamızın teorik kısımda dokümantasyon, alan araştırmasında ise anket tekniği uygulanmıştır. Alan araştırmamızda 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya ilinde bulunan altı dershanede öğrenim görmekte olan 86 mezun ve 126 lise son öğrencisinden oluşan 212 kişilik örneklem gurubuyla anket çalışması yapılmıştır. Uygulamada “İslami Dindarlık Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Ölçeği” “Yükleme Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre dindarlık eğilimi ile sınav başarısına yapılan sosyal ve tabiatüstü yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca dindarlık ve sınav kaygısı ile bazı kişisel değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tabiatüstü Yükleme, Dindarlık, Sınav Kaygısı.

## **ABSTRACT**

### **A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN FAILURE ON UNIVERSITY ENTRANCE EXAM AND SUPERNATURAL ATTRIBUTIONS (SAMPLE OF KÜTAHYA)**

**BEHTİ, Kübra**

**Master Thesis-2015**

**Department of Philosophy And Religion Sciences**

**Advisor:** Assist. Prof. Dr. M. Naci KULA

The purpose of this research is to identify the causal attributions have made by students to existing or probable success/failure conditions for the university entrance exam for an event of great importance for the students. The main problem of our research to identify the relation between religiosity levels of students with casual attributions that students have made to success or failure conditions in the university exam. The sub-problems of this research are the relations with these two variables exam anxiety and some personal variables(sex, age, number of exam entrance, school kind, section and socio-economic level).

In the theoretical part of our study documentation, in the area study questionnaire techniques have been applied. In area study, questionnaire study have been applied with totally 212 student sample group that are 86 graduated, attending courses and 126 12<sup>th</sup> grade students. “Islamic Religiosity Scale”, “Exam Anxiety Scale”, “Attribution Questionnaire” and “Personal Information Form” have been used in application. According to diagnosis in research, it is identified that there is a positive relation between religiosity tendency and the social and supernatural attributions which have been made to exam success. Also, it is identified that there are meaningful relations between religiosity and exam anxiety.

**Keywords:** Supernatural Attributions, Religiosity, Exam Anxiety

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
ÖNSÖZ.....	xv
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM TEORİK ÇERÇEVE

1.1. DİNDARLIK.....	10
1.1.1.Din Tanımları.....	10
1.1.2.Dindarlığın Tanımı ve Boyutları.....	11
1.1.3.Dindarlık Ölçme Çalışmaları ve Dindarlık Modelleri.....	14
1.1.3.1. Glock ve Stark'ın Dindarlık Modeli.....	16
1.2. GENÇLİK DÖNEMİ.....	18
1.2.1.Gençlik kavramı.....	18
1.2.2.Gençlikte Gelişim.....	20
1.2.3.Gençlik ve Sınav Sistemi.....	20
1.2.3.1. Üniversiteye Giriş Sınavı.....	21
1.2.3.2. Akademik Başarı ve Başarısızlık.....	23
1.2.3.3. Sınav kaygısı.....	25
1.2.4.Ergenlik ve Gençlikte Din.....	27
1.2.4.1. Dini Şuurun Uyanması(12-14 Yaş).....	27
1.2.4.2. Dini Bunalım ve Şüpheler(14-18 Yaş).....	28
1.2.4.3. Dini Tutumların Belirginleşmesi (18-21 Yaş).....	30
1.3. YÜKLEME KURAMI.....	31
1.3.1.Kuramın Tarihsel Gelişimi.....	31
1.3.2.İnsanlar Neden ve Ne Zaman Yükleme Yaparlar?.....	33
1.3.3.Yükleme Hatası.....	34

1.3.3.1.Temel Atfetme Yanılgısı.....	35
1.3.3.2.Aktör- Gözlemci Yanılgısı.....	35
1.3.3.3.Yanlış Benzerlik Yanılgısı.....	35
1.3.3.4.Kendine Hizmet Eden Yükleme Yanlılığı .....	36
1.3.4. Nedensel Yükleme ve Başarı.....	36
1.3.5.Tabiatüstü Yükleme ve Din.....	39
1.3.5.1. Tabiatüstü Yükleme ve İřlam .....	43

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

2.1. ARAşTIRMANIN MODELİ VE TÜRÜ.....	46
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	47
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
2.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	47
2.3.2.Yükleme Anketi .....	48
2.3.3.Sınav Kaygısı Envanteri.....	48
2.3.4.İşlami Dindarlık Ölçeği.....	49
2.4. GÜVENİRLİK ANALİZİ .....	50
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
2.6. DEMOGRAFİK DEğİŞKENLER İLE İLGİLİ İSTATİSTİKLER.....	51

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

3.1. Tüm Gruba İlişkin Aritmetik Ortalamalar.....	59
3.2. Dindarlık İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular .....	60
3.3. Sınav Kaygısı İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular .....	62
3.4. Dindarlık İle Sınav Kaygısı Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular .....	64



3.5. Kişisel Değişkenlere Göre Nedensel Yükleme Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	64
3.6. Kişisel Değişkenlere Göre Dindarlık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....	74
3.7. Kişisel Değişkenlere Göre Sınav Kaygısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	77

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

4.1. Üniversite Sınav Sonucuna Yönelik Yapılan Nedensel Yüklemelere Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	79
4.2. Dindarlık İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	80
4.3. Sınav Kaygısı İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	82
4.4. Dindarlık ile Sınav Kaygısı Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	83
4.5. Kişisel Değişkenlere Göre Nedensel Yükleme Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	84
4.6. Kişisel Değişkenlere Göre Dindarlık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	89
4.7. Kişisel Değişkenlere Göre Sınav Kaygısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	90
<b>SONUÇ</b> .....	92
<b>KAYNAKÇA</b> .....	96
<b>EKLER</b> .....	106

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yıllara Göre Ösys'ye Başvuran Ve Yükseköğretime Yerleşen Öğrenci Sayıları .....	22
Tablo 2: Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 3: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 4 : Örneklemin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı .....	51
Tablo 5 : Örneklemin Sınava Giriş Sayısına Göre Dağılımı .....	52
Tablo 6: Örnekleimde Daha Önce Bölüm Kazanmış Öğrencilerin Dağılımı .....	52
Tablo 7: Örneklemin Alan Değişkinine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 8: Örneklemin Okul Türüne Göre Dağılımı .....	53
Tablo 9: Örneklemin Algılanan Sınav Kaygısına Göre Dağılımı.....	54
Tablo 10: Örneklemin Sosyoekonomik Duruma Göre Dağılımı .....	54
Tablo 11: Örneklemin Üniversite Sınavına Verilen Öneme Göre Dağılımı.....	55
Tablo 12: Örneklemin Ailenin Üniversite Sınavına Verdiği Öneme Göre Dağılımı .....	55
Tablo13: Örneklemin Psikolojik Desteğin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	56
Tablo 14: Örneklemin Duanın Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	56
Tablo 15: Örneklemin Türbe Ziyaretinin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	56
Tablo 16: Örneklemin Adak Adamanın Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	57
Tablo 17: Örneklemin Okunmuş Pirinç Yemenin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	57
Tablo 18: Örneklemin Sınavda Uğurlu Eşya Kullanmanın Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı .....	58
Tablo 19: Üniversite Sınavındaki Olası Başarısızlığın Nedenine Yönelik Yüklemelerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları .....	59
Tablo 20: Üniversite Sınavındaki Olası Başarının Nedenine Yönelik Yüklemelerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları .....	60
Tablo 21: Dindarlık Ve Nedensel Yükleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları .....	60
Tablo 22: Dindarlık İle Tabiatüstü ve Sosyal Yüklemelerin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları.....	61
Tablo 23: Sınav Kaygısı Ve Nedensel Yükleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları .....	62
Tablo 24: Sınav Kaygısı İle Tabiatüstü ve Sosyal Yüklemelerin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları .....	63
Tablo 25:Dindarlık İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları .....	64
Tablo 26: Cinsiyet değişkenine göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U sonuçları .....	64
Tablo 27: Yaş Değişkenine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	65

Tablo 28: Sınava Girme Durumuna Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları .....	67
Tablo 29: Alan Değişkenine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	67
Tablo 30: Okul Türüne Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	68
Tablo 31: Sosyoekonomik Duruma Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	69
Tablo 32: Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	70
Tablo 33: Sınava Yardımcı Faktörlere Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları ..	71
Tablo 34: Yaş Değişkenine Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	74
Tablo 35: Alan Değişkenine Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	74
Tablo 36: Okul Türüne Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	75
Tablo 37: Sınava Girme Durumuna Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları.....	75
Tablo 38: Sınav Sonucuna Etki Edeceğine İnanılan Faktörlere Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları .....	76
Tablo 39: Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Sınav Kaygı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları .....	77
Tablo 40: Sınav Sonucuna Etki Edeceğine İnanılan Faktörlere Göre Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçlar .....	77

## **EKLER LİSTESİ**

<b>Ek 1:</b> Kişisel Bilgi Formu.....	106
<b>Ek 2:</b> Sınav Kaygısı Envanteri .....	107
<b>Ek 3:</b> Yükleme Anketi .....	108
<b>Ek 4:</b> İslami Dindarlık Ölçeği.....	109

## KISALTMALAR

<b>akt.</b>	: Aktaran
<b>C.</b>	: Cilt
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>EKEV</b>	: Erzurum Kültür Eğitim Vakfı
<b>EÜSBED</b>	: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
<b>ISSP</b>	: Uluslararası Sosyal Anket Programı
<b>LYS</b>	: Lisans Yerleştirme Sınavı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>No.</b>	: Numara
<b>ÖSS</b>	: Öğrenci Seçme Sınavı
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>ÖYS</b>	: Öğrenci Yerleştirme Sınavı
<b>SED</b>	: Sosyoekonomik Düzey
<b>ss.</b>	: Sayfadan sayfaya
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UN</b>	: Birleşmiş Milletler
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
<b>vd.</b>	: Ve Diğerleri
<b>WB</b>	: Dünya Bankası
<b>YGS</b>	: Yükseköğrenime Geçiş Sınavı

## ÖNSÖZ

İnsanın düşünen ve akleden bir varlık olarak hayatla olan ilişkisi içersinde anlamlandırma, açıklama isteği duyması kaçınılmazdır. İnsanoğlu dünya var olduğundan beri ‘neden’ sorusuna cevap aramıştır. Bazen bilimsel ya da natüralist dediğimiz bazen tabiatüstü ya da dinî dediğimiz cevaplar bulmuştur. Bulunan bu cevaplarda dinin rolü, kişinin dinle olan münasebeti çok etkilidir.

Bu çalışmada dindarlık ile üniversite sınav sonucuna yapılan tabiatüstü yüklemeler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmamızın Din Psikolojisi alanında konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağını umuyoruz.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, araştırma boyunca beni yüreklendirip teşvik eden, akademik bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Naci Kula’ya, yüksek lisans dersleri sırasında akademik anlamda bana değerli katkılarda bulunan ve beni destekleyen hocalarım Prof Dr. Ejder Okumuş ve Yrd. Doç. Dr. Şenol Korkut’a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak bana her zaman güvenen, bana maddi manevi destek olan babam Nurettin Özduran’a, kıymetli dualarını benden esirgemeyen annem Ayşe Özduran’a, her zaman desteğiyle güven veren hayat arkadaşım, sevgili eşim M. Zahid Behti’ye ve tez çalışmalarım sırasında dünyaya gelen hayatıma daha da anlam katan minik oğlum Furkan Beşir’e teşekkürlerimi sunarım.

## GİRİŞ

İnsan hayat mücadelesi içerisinde karşılaştığı basit ya da karmaşık olayları anlama, açıklama ve gücü yettiğinde kontrol etme ihtiyacı duyar. Çünkü insan anlamlandıramadığı, açıklayamadığı konular karşısında kendini güvensiz ve çaresiz hisseder. Eğer insan çevresinde olan bitenlere bir anlam verebilirse, çevresine uyum sağlayabilir, kendine amaç belirleyebilir ve bu amaç doğrultusunda eylemde bulunabilir, görevlerini yerine getirebilir (Gürses, 2008). İnsanoğlu bu uyum sürecinde kendisine sorduğu ‘niçin’ sorusunu yaptığı atıflarla/yüklemelerle cevaplandırmaya gayret eder. Yükleme “kişinin kendi davranışları da içinde olmak üzere olayların nedenselliğine ilişkin kişisel açıklamaları”(Bakırcıoğlu, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Kişinin ‘niçin’ sorusuna verdiği cevapları yani yüklemeleri açıklamaya çalışan kurama “Yükleme Teorisi” adı verilmektedir.

İnsandaki hayatı anlamlandırma ve gerçeği arama çabası insanlıkla birlikte var olmuştur. Hayat, dünyaya gelmiş bir insan için yanıtlaması gereken bir sorudur. Kişinin en önemli misyonu yalnız düşünce düzeyinde değil, tüm varlığıyla, tüm yaşama biçimiyle bu soruya yanıt aramaktır (Fromm, 2012). Toplumsal geleneğe bağlı, daha çok teslimiyetçi bir anlayışa sahip premodern denilen modern dönem öncesi toplumlarda insan hayatta üstesinden gelemediği pek çok sorunu güvendiği, kutsal olarak gördüğü ilahi bir güce atfederek tatmin olabiliyordu. Kendi hedeflerini belirleyip, zorluklar karşısında yılmıyordu. Çünkü premodern insan yapabildiğini yapıyor; çözemediği sorunlar karşısında endişe duymuyordu. Bu tarz teslimiyetçi-geleneksel anlayış büyük ölçüde kutsaldan ve dinden güç alıyordu. Oysa modern toplumla birlikte maneviyat değer kaybetmiş, akılcılıkla baş başa kalan insan cevaplayamadığı sorulara boğulmuştur. Neticede modern insan kendine ve çevresine yabancılaşmış, yalnızlaşmış, geleceğine endişe ve korkuyla bakar hale gelmiştir (Bahadır, 2011).

Özbydar’ın (1970) ifadesiyle din “İnsanın kâinatla olan münasebetlerini açıklamaya, düzene koymaya gayret eden teşebbüslerin hepsi” olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla din duygusu kişiye yaşadığı dünyada bulamadığı bir emniyet ve teselli kazandırmakta, kendisinin dışında bulunan, rahatlıkla güvенеbileceği bir kuvvete, kudrete dayanma imkânı sağlamaktadır. Din gerek üstün bir güce dayanmanın getirdiği güven

duygusuyla gerekse sunduğu hazır cevaplarla insanın hayatta karşılaştığı tüm sorunlar için vazgeçilmez bir başvuru kaynağıdır. Bu bağlamda araştırmamızda günümüz gençleri için çok büyük bir öneme sahip Üniversite Giriş Sınavı'na yönelik gençlerin anlam yüklemeleri, kullandıkları tabiatüstü/dinî atıflar ele alınmıştır. Dinî atıfların düşünce, bilgi temelinde kaynağını tespit edebilmek için ise öğrencilerin dindarlık düzeyi ile yaptıkları atıflar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Üniversiteye giriş sınavları Türk Eğitim Sisteminde 1974'den beri çok önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde genç nüfusun fazla oluşu, bununla birlikte üniversite kontenjanlarının sınırlı oluşu gençleri üniversite sınavına hazırlanma noktasında adeta bir maratona sürüklemektedir. Her yıl sayıları artarak milyonları geçen gençler ölüm kalım savaşı olarak gördükleri üniversite giriş sınavında ter dökmektedirler. Sınava girecek olan her öğrenci az ya da çok kaygı yaşamaktadır. Öğrencilerin içinde buldukları yaş grubu itibariyle de bunalımlı, stresli bir dönemden geçtikleri göz önüne alındığında yaşadıkları sınav kaygısı ve sınav sonucuna yükledikleri anlamın mahiyeti araştırmamız için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda öğrencilerin sınav sonucuna yönelik yaptıkları yüklemeler dindarlık ve sınav kaygısı değişkenleriyle birlikte ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Konusu**

Araştırmanın konusunu; Kütahya ilinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav başarısı ve başarısızlığına yönelik yaptıkları tabiatüstü yüklemeleri oluşturmaktadır. Bu konu araştırılırken ayrıca öğrencilerin yüklemelerinin dindarlık düzeyleri, sınav kaygıları ve bazı kişisel değişkenlerle olan ilişkisine de yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı üniversite sınavı gibi öğrenciler için büyük öneme sahip bir olgu için öğrencilerin olası bir sınav başarısızlığına ve başarısına karşı



yaptıkları tabiatüstü ya da tabii yüklemelerin tespit edilmesi, ayrıca bu yükleme seçiminin dindarlık düzeyi ve sınav kaygısından nasıl etkilendiğidir.

### **Araştırmanın Önemi**

İnsanlar tarih boyunca çevrelerinde olup biten olayları açıklama, anlamlandırma çabası içerisinde olmuşlardır. Özellikle iki önemli unsur insanları açıklamaya/yüklemeye sevk etmektedir: beklenmedik olaylar ve bir hedefi elde etme becerisi ya da beceriksizliği(Gürses, 2008). Bilindiği gibi Türk Eğitim Sisteminde sınavlar vazgeçilmez bir yere sahiptir. Özellikle Üniversiteye Giriş Sınavı hem sınava giren öğrenciler hem de ebeveynler açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sınav öğrencinin gelecekteki mesleğini, kariyerini, itibarını, sosyoekonomik düzeyini belirlemede etkilidir. Baltaş'ın(2013) ifadesiyle bir yükseköğrenim programını seçerek tercih listesini dolduran genç, gerçekte yaşayacağı hayat biçimini seçiyor demektir. Böyle önemli bir olaya yüklenen anlam araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır.

İnsanları anlam yüklemeye sevk eden durumları açıklamada din insanlara hazır cevaplar sunduğu için, dinî yüklemeler insanlar tarafından sıkça kullanılmaktadır. İnsan özellikle yaşanan olumsuz olaylar karşısında ‘neden ben?’ sorusuna cevap bulmaya çalışırken bu durumun yaptığı yanlış ve kötü davranışlar, kader, Tanrı'nın imtihanı ya da cezalandırması vb. dini nitelikli birçok hususla ilişkisi olup olmadığını düşünebilir( Kula, 2005). Benzer şekilde olumlu durumlar karşısında da iyi şans, kader yahut Yaradan'ın yardımı, armağanı vb. tabiatüstü ve dinî nitelik arz eden açıklama biçimini tercih edebilir. Araştırmamızda da beklenmedik bir sınav başarısızlığı ya da sınav başarısı karşısında öğrencilerin tabiatüstü/dinî ya da tabii yükleme biçimlerinden hangisini daha çok tercih ettikleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu tercihlerinde etkili olabilecek dindarlık seviyesi, sınav kaygısı ve kişisel değişkenler de sorgulanmıştır. Bu araştırma üniversite sınavına hazırlanan lise son öğrencilerinin yanında daha önce sınava girmiş ve başarısız olmuş öğrencileri de kapsadığı için ülkemiz literatüründe ilk olacaktır.

## **Araştırmanın Problemi**

Araştırmamızın temel problemi üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile sınav sonucuna yaptıkları nedensel yüklemelerin sınav kaygısı ve bazı demografik değişkenler göz önüne alınarak ortaya konulması ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırmamızda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Dindarlık düzeyi ile başarı ve başarısızlığa yapılan yükleme biçimi arasında ilişki var mıdır?
- Sınav kaygı düzeyi ile başarı ve başarısızlığa yapılan yükleme biçimi arasında ilişki var mıdır?
- Kişisel değişkenler (yaş, cinsiyet, sınava giriş sayısı, okul türü, alan, sed. vb.) ile başarı ve başarısızlığa yapılan yükleme biçimi arasında ilişki var mıdır?

## **Araştırmanın Hipotezleri**

### **Ana Hipotez**

1. Öğrencilerin sınav başarısızlığına yaptıkları yüklemeler daha çok tabiatüstü nitelik taşıırken sınav başarısına yaptıkları yüklemeler daha çok kişisel nitelik taşımaktadır.

### **Alt Hipotezler**

1. Dindarlık ile tabiatüstü yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık düzeyi arttıkça öğrenciler daha fazla tabiatüstü yükleme yapmaktadırlar.
2. Sınav kaygısı ile kişisel yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler başarısızlık nedenlerini daha çok kendilerine yüklemektedirler.
3. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasında anlamlı farklılıklar vardır.

4. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre dindarlık puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır.
5. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre sınav kaygısı puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

### **Araştırmanın Sayıtları**

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan kişilerin, kendilerine sunulan anket sorularına gerçeğe uygun cevaplar verdikleri kabul edilmektedir.

### **Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

Bu araştırma

1. 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile
2. Kütahya il merkezinde bulunan 5 farklı dershaneye devam eden mezun ve lise son öğrencilerinden oluşan 212 kişilik örneklem grubuyla
3. Veri toplama araçlarındaki ifadelerle sınırlıdır.

### **Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar:**

Üniversiteye giriş sınavındaki başarısızlığa yapılan tabiatüstü yüklemeleri konu alan çalışmamız için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda araştırmamızda yer alan yükleme teorisi, dindarlık ve sınav kaygısı konularının tümünü kapsayan bir çalışma bulunamamıştır.

İlk olarak konumuz ekseninde başarı-başarısızlık yüklemeleriyle ilgili akademik çalışmalar taranmıştır. Çalışmamızda Yükleme Teorisini

ilişkilendirdiğimiz konu olan başarı- başarısızlık durumunu ilk ele alan yükleme teorisini Weiner'dir. Weiner(1985) nedensel yüklemelerle başarı motivasyonu ve duygusal reaksiyonlar arasındaki önemli ilişkiyi ortaya koymuştur. Hovemyr(1998) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencileri dindar olan ve olmayan şeklinde gruplandırmış ve başarı- başarısızlık durumlarına yaptıkları dinî ve seküler yüklemeleri incelemiştir. Ülkemizde de Weiner'in başarı başarısızlık alanındaki yükleme modeline uygun çalışmalar mevcuttur.

Gürtekin (1993) bireylerin başarı/başarısızlıklarını yetenek, çaba ve şans etkenlerinden hangisi ile açıklamayı daha fazla tercih ettiklerini ve başarı/başarısızlıklarını bu üç etkenden hangisiyle açıkladıkları takdirde diğer insanlar üzerinde daha olumlu bir izlenim bırakacaklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deneklerin genel olarak başarılarını yetenek, başarısızlıklarını ise şans etkeni ile açıklamayı daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca başarı koşulunda sonucu gösterdiği çaba ile açıklayan birey hakkında oluşan ilk izlenimi sonucu yetenek ve şansıyla açıklayan bireyler hakkında oluşan ilk izlenimlerden daha olumlu olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, başarısızlığını yeterince çaba göstermemesi ile açıklayan birey hakkında oluşan izlenim, yeteneksiz ve şanssız oluşlarıyla açıklayan bireyler hakkında oluşan izlenimlerden daha olumlu olmuştur.

Gürel (1994) tarafından yapılan çalışmada hipotetik-gerçek, sosyal-akademik ve olumlu-olumsuz olaylarda yapılan yüklemeler arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneklerin sosyal- akademik ve olumlu-olumsuz olaylarda içsel-dışsal boyutuna göre yaptıkları yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Mamatoğlu (1996) mesleki başarı ve başarısızlık durumlarında yapılan yüklemeler ve ortaya çıkan duygular arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında deneklerin hem başarı hem başarısızlık durumlarında içsel yüklemeler yaptıklarını gözlemiştir. Ayrıca mutluluk, gurur, yeterlik ve memnuniyet duygularının başarı durumlarında arttığı, başarısızlık durumlarında azaldığı tespit edilmiştir.

Çalışmamızda başarı başarısızlık durumunu ilişkilendirdiğimiz diğer bir konu dindarlıktır. Türkiye'de dindarlığı ölçme çalışmaları 1962'de Taplamacıoğlu'nun

yaptığı çalışmayla başlamış, bunu 1977’de Fırat yaptığı çalışma takip etmiştir. 1980’lerin sonunda Mutlu ile dindarlık ölçme çalışmaları tekrar hız kazanmıştır. Uysal da 1990’lı yılların başında dindarlığı beş boyutlu olarak ele alarak İslami Dindarlık Ölçeğini geliştirmiştir (Onay, 2001). Ülkemizde Dindarlıkla ilgili çalışmalar son on yılda hızlanmıştır. Bu çalışmalar genellikle dindarlık ile farklı bir değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardır. Bunlar dindarlık ile ölüm kaygısı(Yıldız, 1998; Mutlu, 2013), ruh sağlığı (Şengül, 2007), kaygı(Öztürk, 2007; Tokat,2012) mutluluk (Aydemir, 2008), empati(Özcan, 2007), kişilik(Karakaya, 2008), benlik(Kimter, 2008; Çapar, 2008; Koç, 2008; Ceviz, 2009), prososyal davranışlar(Ayten, 2009), başarı (Nalbant, 2010), umutsuzluk(Kızılgöçit, 2011), stres(Tokur, 2011), iyimserlik(Öztürk, 2013) vb. değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardır. Bunlardan konumuzla ilgili olarak Nalbant’ın(2010) çalışmasında dindarlık ile başarı algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dindarlıkla başarı algısı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Stresle dindarlık arasındaki ilişkinin incelendiği Tokur’un(2011) çalışmasında stres ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiş, dindarlık düzeyi arttıkça stres puanının düştüğü sonucuna varılmıştır. Tokat(2012) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada genel kaygı düzeyi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Kavas(2013) ise doktora çalışmasında dinî tutumun stresle başa çıkmada önemli yer tuttuğu sonucuna ulaşmıştır.

Dindarlık ile tabiatüstü/dinî yüklemeleri konu alan çalışmalara bakıldığında yurt dışında bu tarz çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yükleme teorisini Din Psikolojisi’ne uyarlayan ilk çalışma Proudfoot ve Shaver(1975) tarafından yapılmıştır. Daha sonra dinî yüklemelerle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Gorsuch ve Smith’in (1983) yaptıkları çalışmada olayların sonuçlarına yönelik Tanrı’ya atfedilen sorumlulukları ele almışlardır. İnsanların dinî inançlarının, olayların niteliğinin (orta ya da uç) ve olasılık durumlarına göre sonuçların ( muhtemel ya da uzak olasılık) birlikte etkileşimini inceleyen bu çalışmada dindar insanların daha az dindar olanlara göre daha fazla Tanrı’ya sorumluluk yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Spilka ve Schmidt'in (1983) olay karakterinin Tanrıya yapılan atıflara etkisini araştırdıkları çalışmalarında katılımcılara farklı özelliklere(önemli-önemsiz, sonucu olumlu-olumsuz, kendileriyle ya da başkalarıyla ilgili) sahip sosyal, ekonomik, tıbbi durumları içeren 12 hikayecik sunmuşlardır. Sonuç olarak kişiler kendileriyle ilgili, önemli ve sonucu olumlu olaylarda daha çok dinî yükleme yapmışlardır.

Yine Spilka ve arkadaşları (1985) yaptıkları diğer bir çalışmada insanların hangi durumlarda dinî yükleme yaptıklarını tartışmışlardır.

Wikström(1987) dinî deneyimlere yapılan yüklemeleri 'Rol Teorisi' ile ilişkilendirdiği çalışmasında Tanrı'ya atfedilen rolleri incelemiştir.

Lupher ve arkadaşları (1992) daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak beklenmedik olayları değil gündelik olayları temel alarak insanların yaptıkları dinî ve seküler yüklemeleri ele almıştır. İnsanların gündelik davranışlar için daha çok seküler açıklamaları tercih ettiklerini ayrıca muhafazakâr Hıristiyanların olumlu davranışları Tanrı'ya, olumsuzları ise şeytana atfettiğini ortaya sonucuna ulaşmışlardır.

Miner ve Mcknight(1999) yaptıkları çalışmada başa çıkma durumunda kullanılan dinî yüklemeleri araştırmışlardır. Dinî yüklemelerin sonuç beklentileri ve başa çıkma seçimleri üzerindeki etkisinden dolayı stresli durumların psikolojik sonuçları üzerinde küçük dolaylı etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Hartog ve Gow(2005) Protestan Hıristiyan katılımcılar ile yaptıkları çalışmada zihinsel hastalıkların nedenlerine ve tedavi biçimlerine yapılan dinî yüklemeleri incelemişlerdir. Majör depresyon ve şizofreni hastalıklarının nedenine ve tedavisine yönelik insanların psikoloji bilgisinin az olduğu durumlarda Hıristiyan öğretisinin dinî inanç ve değerlerini kullanarak yükleme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde yükleme teorisini ve sınav kaygısını ayrı ayrı ele alan pek çok araştırma bulunmasına rağmen Din Psikolojisi düzleminde tabiatüstü yüklemeler hakkında yapılmış çalışma çok azdır. Yaparel'in (1994) depresyon ve dini inançlar ve tabiatüstü nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bireylerin kendilerini umutsuz ve çaresiz bırakabilecek bir olay olarak kanser hastalığı karşısında Allah ve kader gibi tabiatüstü etkenlere

yükleme yaptıkları ve bu tür yüklemelerin özellikle dindar kişiler tarafından tercih edildiği tespit edilmiştir.

Özgül(1998) yüksek lisans tezinde hipotetik bir başarısızlık durumu için ergenlerin yaptıkları yüklemeler ile bu kişilerin iç dış güdümlü dindarlık yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınav başarısıyla ilgili olarak tabiatüstü yüklemeleri daha sık kullandıkları bulunmuştur.

Yapıcı (2003) fiziksel ve sosyal hadiselerle sebep atfetmede dinî içerikli atıflarda hangi psikolojik süreçlerin söz konusu olduğunu araştırdığı çalışmasında dinî atıfların gençlerin dine önem verme ve sübjektif dindarlık algılarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gülmez(2008), *Deprem Tecrübesi Yaşayanlarda Dinsel Anlamlandırma Biçimleri ve Tutumlar* adlı yüksek lisans tezinde 17 Ağustos 1999 Marmara depremini yaşayanların olağanüstü durumlar karşısındaki yükleme biçimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre depremin üzerinden hatırı sayılır bir zaman aralığının geçmiş olmasına rağmen felaketzedelerin büyük bir çoğunluğunun depremin meydana gelişindeki güç ve depremin kaynağı konusunu açıklarken dini sembol ve kavramları kullanarak açıkladıkları bulunmuştur.

Kara (2009) Üniversite öğrencilerinin kader inancı değişkenleri ile öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimleri arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığını araştırdığı doktora çalışmasında üniversite öğrencilerinin kader inançları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kartopu'nun (2012) kaygının kader algıları ile ilişkisini araştırdığı doktora tezinde insanın kader inancının, kader algısının ve olayları anlamlandırmada kadere atfi kullanma biçiminin kaygı düzeyini belirleyen önemli etkenler olduğu sonucuna varılmıştır.

# 1. BÖLÜM TEORİK ÇERÇEVE

## 1.1. DİNDARLIK

Araştırmamızın ana kavramlarından biri olan dindarlık konusu ele alınırken konunun daha iyi açıklanabilmesi için “din” ve “dindarlık” tanımlarından bahsedilmiş daha sonra ise çalışmamızda kullandığımız Glock ve Stark’ın dindarlık modeli açıklanmıştır.

### 1.1.1. Din Tanımları

Yeryüzünde pek çok din bulunması; ilahiyatçılar, filozoflar ve sosyal bilimciler tarafından kendi bakış açılarıyla ele alınması ve kendi içinde çok yönlü karmaşık yapısının olması sebebiyle dinin pek çok tanımı bulunmaktadır(Hökelekli,2008).

Din kavramını kelime olarak dil bilimciler farklı kökenlere dayandırsalar da genel kanı Arapça “yol, adet, hüküm, ceza, iman, hal, gidiş, ibadet, hesap, saltanat, idare ...” gibi anlamlara geldiğidir. Batı dillerindeki religion terimi ise Latince “religare” kökünden gelmekte olup “bağlanma” anlamı taşımaktadır (Gündüz, 2007; Sunar, 1962; Tümer,1986; Yaparel,1987).

İçinde yaşanan zaman dilimi ve fikir dünyası yapılan din tanımlarını etkilemiştir. Örneğin 19.yy.da etkili olan pozitivist akımın takipçisi olan Durkheim, dini “bir cemaatin meydana gelmesini sağlayan ayin ve inançlar sistemi” şeklinde tanımlayarak dinin özünü ve başlangıcını tamamen sosyal şartlardan hareketle açıklamaya yönelmiş ve dini sadece toplumun bir fonksiyonuna indirgemıştır(Durkheim, 2005). Durkheim gibi Yinger, Marx, Parsons, Lenski, Luckmann, Geertz gibi sosyologlar da dinin özünden çok sosyal işlevini öne çıkaran tanımlar yapmışlardır(Okumuş, 2010).



Psikologlar da sosyologlar gibi çoğunlukla dini indirgemeci bir yaklaşımla ele almışlardır. Psikanalizin kurucusu Freud dini bir ‘yanılsama’ ve ‘nevroz’ olarak nitelendirmiştir(Köse, 2011). Jung’a göre ise din bir inançtan çok insan aklının özel bir tutumudur(Jung, 2010). Din psikolojisinin kurucusu kabul edilen William James’e göre din, “Tek başına ferdin kendisini ilahi kabul ettiği şeyle münasebet halinde olarak mülhaza ettiği durumdaki duyguları, hal ve hareketleri ve tecrübeleridir” (James, 1902; akt. Günay, 2010: 221). Ünlü edebiyat ve felsefe yazarı Tolstoy ise dinin akıl sahibi insanlığın temel şartı olduğunu savunmuştur ve din tanımını şöyle yapmıştır: “din, insanın kendisini parçası hissettiği ve davranışları için yol gösterici ilkeler çıkardığı o bütünle kurduğu ilişkidir.” (Tolstoy, 2005: 15)

Kuran’da din terimi “yol, hayat tarzı, hesap günü, kanun, hüküm” gibi anlamlarda kullanılmakla birlikte Âl-i İmrân suresinde özel anlamda İslam dini için de kullanılmaktadır (Gündüz, 2007). İslam âlimleri de Kuran’daki bu anlama uygun din tanımları yapmışlardır. Ömer Nasuhi Bilmen dinleri hakiki dinler, muharref dinler ve batıl dinler olmak üzere üçe ayırmıştır. Hakiki dini şöyle tarif etmiştir: “Hakiki bir din, Allah Teâlâ Hazretleri’nin bir kanunudur ve bir takım hükümlerin, hakikatlerin mukaddes toplu bir şeklidir ki; bunu peygamberleri vasıtasıyla insanlara lütuf ve ihsan buyurmuştur. Bu kanun insanları hayra götürür. İnsanlar, bu ilahi kanunun hükümlerine kendi güzel tercihleriyle riayet ettikçe doğru yolu bulmuş, hidayet üzere bulunmuş olurlar, dünyada da ahirette de selamete, saadete kavuşurlar.”(Bilmen, 2003:19). Seyyid Şerif el.Cürcani de dini “Din, akıl sahiplerini peygamberin bildirdiği şeyleri kabul etmeye da’vet eden ilahi bir kanundur” şeklinde tanımlamıştır(Tümer, 1986). İslam bilginleri arasında en yaygın kullanılan din tanımı şudur: "Din, akliselim sahiplerinin kendi ihtiyarlarıyla bu dünyada doğruluğa, salaha, öteki dünyada kurtuluşa götüren, Allah tarafından konan bir kanundur." (Atay, 1957: 83)

### **1.1.2.Dindarlığın Tanımı ve Boyutları**

Dinin tanımında ortaya çıkan problemler dindarlığın tanımı için de söz konusudur. Genel anlamda kabul edilebilecek tek ve kapsayıcı bir din tanımı

olmaması nedeniyle, tek ve kapsayıcı bir dindarlık tanımı yapmak da mümkün olmamaktadır.

Arapça ‘din’ kelime köküne, Farsça ‘dar’ ekinin gelmesiyle oluşan ‘dindar’ sözcüğü sözlükte; “din inancı güçlü, din kurallarına bağlı kimse, mütedeyyin” anlamına gelmektedir, dindarlık ise “dindar olma hali” şeklinde tanımlanmıştır.(TDK, 30.11.2013)

Yaygın olarak tekrarlanan dindarlık tanımlarında bireyin dini tutum ve davranışlarının gündelik yaşamdaki yansımalarına dikkat çekilmektedir (Subaşı, 2002). Örneğin Uysal dindarlığı “dine göre kişinin olumlu tutumu ve davranışlarıyla ortaya koyduğu bir dinî yaşantı tarzı” olarak tanımlarken, Yapıcı dindarlığı “bir kişinin mensup olduğu diniyle duygusal, düşünsel ve davranışsal açıdan ilgili olması” olarak nitelendirmiştir (Uysal, 2006: 46; Yapıcı, 2012:4). Kayıklık’a göre dindarlık din denen kutsal öğretinin insan hayatında canlanmasıdır (Kayıklık, 2011:192). Okumuş’a göre ise dindarlık “İnsanın iman- amel temelinde ortaya koyduğu dini tutum, deneyim ve davranış biçimini, yani dini yaşantıyı veya dindarca hayatı; inanılan dinin emir ve yasakları doğrultusunda yaşamayı ifade eden ve inanç, bilgi, tecrübe/ duygu, ibadet, etki, organizasyon gibi boyutları olan bir olgu” olarak tanımlanabilir (Okumuş, 2005: 38). Özetle dindar insan dini, kendi yaşamının fonksiyonel bir göstergesi kılar (Subaşı, 2002).

İngilizce’de dindarlık, ‘religious commitment’, ‘religious involvement’, ‘religiosity’ ve ‘religiousness’ gibi terimlerle ifade edilmektedir. Roof, dindarlığın, doğaüstü ve/veya yüksek değerlere ilişkin bireyin inançlarının ve davranışlarının hem kurumsallaşmış hem de kurumsallaşmamış şekillerini içerdiğini ifade etmiştir (Roof, 1979; akt. Yıldız, 2001). Johnstone’a göre ise belirli aşkın ve kutsal şeylere inanan, bu inançlar doğrultusunda belirli aktiviteler yapan ve dinî bir grup üyesi olan herkes dindardır ( Johnstone,1992; akt. Kardeşahin, 2008). Bazıları dindarlığı belirli inanç ve eylemlerin bütünleşmesi olarak tanımlarken diğerleri dindarlığın çok çeşitli boyutları içerdiğini ileri sürmüştür(Cirhinlioğlu,2010).

Dinî davranış ve tecrübe üzerinde ilk olarak anketler vasıtasıyla korelasyonel araştırma yapan, Stanley Hall, James Leuba, Edwin Starbuck ve William James gibi Amerikan din psikologları, dindarlığı tek-boyutlu bir yaklaşımla ele alarak, sadece dindarlığın duygu boyutu üzerinde durmuşlardır (Glock, 1972; Wulff, 1991; akt.

Yıldız, 2001). Allport ve Ross adlı bilim adamları dindarlığı içe dönük dindarlık ve dışa dönük dindarlık olmak üzere ikiye ayırmışlardır (Onay, 2001)

İslam'da dindarlık kavramı kişinin inanç ve uygulamalarını kapsayan ve bunların birbirine bağlı olduğu hipotezine dayanan çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkar. Halife(1994) kişinin Yaradan'a, O'nun meleklerine, kitaplarına, peygamberlerine, kıyamet gününe ve ahrete olan inancı gösteren boyutunu 'inanç boyutu' ya da 'batını/kalbi' boyut olarak ifade etmiştir. İnsanın Allah'ın emirlerine itaat ve teslimiyet ile Allah'ın yasakladığı davranışlardan kaçınarak dindarlığının inanç boyutunu davranışlarına yansıttığı boyutu ise 'davranış boyutu' ya da 'zahiri/ameli' boyut olarak tanımlamıştır (Halife, 1994; Mehmedoğlu, 1999; Uysal, 2006; Köroğlu, 2012). Gazali, dindarlığın boyutları olarak kabul edilebilecek itikat, ibadet ve ahlâk olmak üzere üç boyuttan bahsetmektedir (Gazali; akt. Yıldız, 2001). İslâmi gelenek içerisinde dindarlık ayrımının genelde 'tahkikî' ve 'taklidî dindarlık' şeklinde kategorileştirildiği görülmektedir. İslâm kültürü içerisinde yaygın olarak kullanılan bu tür bir sınıflamaya göre delillere dayanmaksızın büyük oranda çevrenin telkini ile meydana gelen ve adeta kişinin içinde doğup büyüdüğü toplumda yaşamış olmasının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan dindarlık biçimine 'taklidî dindarlık' denilmektedir. Neye, niçin ve nasıl inandığının bilincinde olan kişinin dindarlığı ise 'tahkikî' olarak ifade edilmektedir. Bu ayrım, içtenlik temel alınarak yapılmaktadır (Yapıcı, 2002). 'Tahkikî dindarlık', samimi olarak İslâm'ın itikadî esaslarına inanan, ibadet ve ahlaka dair sorumlulukları yerine getiren veya en azından bu yükümlülükleri yapmaya gayret eden kimselerin dindarlığı şeklinde kavramsallaştırabilir. Dolayısıyla tahkikî dindarlığın 'inanç', 'derinlikli ahlakî davranış' ve 'dinî ritüeller' boyutlarının bütünlüğüyle kendini gösterebildiği düşünülmektedir. 'Taklidî dindarlık' ise, bu üç boyuttan inanç dışındaki ibadet veya ahlakî boyutun her ikisini veya bir boyutunu terk eden, dinin gereklerini yaşama gayretinde bulunmayan kimselerin dindarlığı şeklinde tanımlanabilir( Erkan, 2014).

### 1.1.3.Dindarlık Ölçme Çalışmaları ve Dindarlık Modelleri

Din, kişinin tabiatüstü ile olan ilişkisini düzenleyen bir sistem olarak karşımıza çıkar. Bu ilişkiye dindar insan kişiliğinin her yönüyle, hayatının her boyutuyla katılır. Dolayısıyla bireyin dinini/dindarlığını incelemek için onun yalnızca inancını ya da ibadet sıklığını ele almak yeterli olmaz (Hökelekli, 2008). Batı kültüründe ilahi bir güce inanma ile dini bir cemaate mensup olma, dindarlığın ilk göstergeleri olarak ele alınmış, fakat sonraki yıllarda yetersiz görülmüştür (Wulff, 2004). 1960'lardan itibaren dindarlığın çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiği ileri sürülmüştür (Johnstone,1992; akt. Karaşahin, 2008).

Batıda 1940'larda başlayan dindarlık ölçme çalışmaları, 1960'lı yıllarda hız kazanmış, 1980 ile 1990 yılları arasında yeni envanter ve ölçeklerle patlama yaşamıştır (Mehmedoğlu, 2006; Onay, 2001). İlk dindarlık ölçme çalışmaları Amerika'da birçoğu Hıristiyan dindarlığın ölçümüyle ilgilidir. 1970'lerden itibaren İngiltere ve bazı batı ülkelerinde de benzer çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'deki dindarlık çalışmalarının başlaması 1960'lı yıllara rastlamaktadır. Bu çalışmalarda genelde Glock, Lenski ve King ve Hunt gibi bilim adamlarının geliştirdikleri dindarlık ölçeklerinden adapte edilen envanterler kullanılmıştır (Onay, 2001).

Dindarlığı ölçme çabaları ilk önce tek-boyutlu yaklaşımlarla başlamıştır. Dolayısıyla, geliştirilen ölçeklerde dindarlığın alanı ve sınırları oldukça dardı. Örneğin ölçeklerde, sadece dinî inanç ve kiliseye karşı tutumların ölçülmesine ilişkin ifadeler yer veriliyordu. Sumner'ın dinî inançla ilgili ifadelerden oluşturduğu dindarlık ölçeği, Thurstone ve Chave'in kiliseye karşı tutumların ölçülmesi için geliştirdikleri ölçek buna örnek olarak gösterilebilir (akt. Yıldız, 2001). Böyle ölçekler, kişinin dindarlığını genel olarak ölçme amacıyla kullanılmışlardır. E. Durkheim, 1915'de basılan din alanındaki klasik çalışması *Dini Hayatın İptidai Biçimleri'nde* inançlarla dinî törenleri birbirinden ayırmış ve dinin toplumsal ve kurumsal yönü üzerine dikkat çekmiştir. Durkheim'in bu çalışması, dine çok-boyutlu yaklaşımların başlamasına zemin hazırlamıştır (Yıldız, 2001; Durkheim, 2005).

Durkheimci anlayış 1950-60 arası birçok araştırma için önemli bir hareket noktası olmuştur. Bu dönemde din psikologların bir kısmı, dindarlığa tek-boyutlu

anlayışla yaklaşmanın yeterli olmadığını savunarak, iki-boyutlu yaklaşımlar teklif etmişlerdir. Bu anlayışın en önemli örneği Allport ve Ross'un çalışmaları ve ortaya attıkları dindarlık modelleridir. (Yıldız, 2001) Allport ve Ross dindarlığın güdülerini ele alarak dış-kaynaklı (extrinsic) ve iç-kaynaklı (intrinsic) terimlerini kullanmak suretiyle iki boyutlu bir dindarlık modeli üzerinde durmuşlardır. Bu modele göre dış- kaynaklı dindarlık eğilimine sahip kişiler kendi amaçları için dini kullanma özelliğine sahiptir. Bu özelliğe sahip insanlar güvenlik, teselli, sosyalite sağlama, ilgi çekme, statü ve masumiyet elde etmenin bir yolu olarak dini çok kullanışlı bulabilirler. İç- kaynaklı dindarlığa sahip bireyler ise ana güdülerini dinde bulurlar. Birey kabul ettiği inancı içselleştirmek ve tam olarak yaşamak için çaba harcar( Kayıklık, 2011:197). Batson ve Ventis bu iki boyutlu dindarlık modeline üçüncü bir boyut daha ilave etmişlerdir; 'arayış'(quest). Bu üçüncü boyut hayatın ortaya koyduğu varoluşla ilgili ve nihaî hakikat konusundaki soruları karşılamaya elverişlilikle birlikte, bunların kendisine kesin cevaplar taşıması hususunda belli bir şüphecilik içerir( Batson,1982; akt. Hökelekli, 2008:78).

Çok boyutlu ilk dindarlık modelleri Glock, Lenski ve Falkner ve DeJong tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda dindarlığın üç ile onüç arasında değişen alt boyutlarından bahsedilmiştir. 1967 yılında Morton King dindarlığın çok boyutlu bir fenomen olduğu yönündeki hipotezini bilimsel yöntemler kullanarak ispatlamıştır. (King, 1967;akt. Onay, 2001) . King dindarlığı ölçmek için dokuz boyutlu bir model geliştirmiştir. Daha sonra, King ve Hunt yaptıkları faktör analitik çalışmalarda kullandıkları ölçekte, on faktör tespit etmişlerdir. Bunlar: İtikadî kabul, Duygu, Kiliseye devam etme, Düzenli faaliyet, Malî destek, Dini bilgi, Gelişmeye ve gayret etmeye yönelim, Dışsal yönelim, Davranış (Din hakkında konuşma ve okuma olarak adlandırılır), İdrak (hergün düşüncelerde ve hislerde dinin önemini belirtme) dir. (Yıldız, 2001).

Dini tutum alanının tamamen kapsanması bakımından en karmaşık ve bütüncül ölçek Glock ve Stark'ın geliştirdiği Dini Bağlılığın Boyutları ölçeğidir (Mehmedoğlu, 2006). Glock çeşitli dünya dinleri için de geçerli olabilecek bir dindarlık ifadesi için inanç (ideological dimension), ibadet (ritualistic dimension), bilgi (intellectual dimension), dini tecrübe (experiential dimension) ve etkileme

boyutu (consequential dimension) olmak üzere beş boyutlu bir standart geliştirmiştir (Subaşı, 2002).

Ülkemizde ise, dindarlık ölçme çalışmaları 1962 yılında Taplamacıoğlu, 1977’de Fırat ve 1989 yılında Mutlu’nun alan araştırmalarıyla başlamıştır(Coştu, 2009). Türkiye’de Glock modeli dindarlık ölçme çalışmalarında çokça tercih edilmektedir. Uysal (1995) tarafından geliştirilen İslami Dindarlık Ölçeği, Yıldız ve arkadaşları tarafından oluşturulan Dini Hayat Ölçeği ve Onay’ın (2001) Dini Yönelim Ölçeği Glock’un modelinden ilham alınarak oluşturulmuş ölçeklerdir(Ok, 2011). Çalışmamızda Uysal’ın (1995) beş boyutlu (dinin hayata etkisi, inanç boyutu, bilgi boyutu, ibadet boyutu ve ibadetin ferdi ve sosyal fonksiyonu) İslami Dindarlık Ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda aşağıda dindarlık modellerinden Glock ve Stark’ın dindarlık modeli açıklanmıştır.

### **1.1.3.1. Glock ve Stark’ın Dindarlık Modeli**

Glock’a göre her ne kadar çeşitli dünya dinlerinin oldukça farklı tezahürleri olsa da bu dinlerde dindarlığın ifade edildiği genel boyutlarda bir uzlaşma mümkündür. Önce, dünya dinlerinde ortak olan dindarlığın dört boyutunu belirleyen Glock, daha sonra Stark’la birlikte yaptıkları araştırmada dindarlığı beş boyutta açıklamıştır. Glock ve Stark, çeşitli dünya dinlerinde ortak olarak gördükleri, “inanç, ibadet, tecrübe, bilgi ve etki” şeklindeki dindarlığın beş boyutunu temel alarak yapılan dindarlık ölçümlerinin dinî hayatı daha kapsamlı bir şekilde açıklayacağını ileri sürmüşlerdir (Glock, 2007; Karaşahin, 2008)

#### **1.1.3.1.1.Dini İnanç Boyutu ( İdeologic Dimension)**

Her din, mensuplarının onaylamasını beklediği bir inanç bütünü içerir (Kayıklık, 2011). Dindar her insanın da dinindeki belli inanç ilkelerini kabul edeceği beklenir. Bu inanç ilkelerinin içeriği sadece farklı dinlerde değil, aynı dini geleneğin içinde de farklılık gösterebilir (Glock, 2007).

Dinin bu boyutu dini hayatın çekirdeğini oluşturan bir tür bağlanmadır. Dindar insan ilahi bir varlığa ve kendisini O'nunla ilişkiye sokan belli ilkelere bağlıdır (Hökelekli, 2008).

#### **1.1.3.1.2. Dini Pratik Boyutu ( Ritualistic Dimension)**

Bir dinin mensuplarının yerine getirdikleri bütün dini uygulamaları kapsar. Her türlü ayin, dua, oruç, hac, kurban vb. ibadetler bu boyut içinde yer alır. İnsanların ibadet sıklığı, dini pratiklerinin çeşitliliği, bireysel ve toplumsal ibadetler bu boyutta ele alınır (Glock, 2007; Mehmedoğlu, 1999)

#### **1.1.3.1.3. Dini Tecrübe/Duygu Boyutu ( Experiential Dimension)**

Dindarlığın önemli boyutlarından biri de dinin insanın duygu dünyasında oluşturduğu canlılık ve dinamizmdir. Kayıklık'a göre insanın duygularını harekete geçirmeyen iman soğuk, kuru, etkisiz, güçsüz, donuk bir dini yaşayış biçiminde kendini gösterir. (Kayıklık, 2011:192)

Her din dindarlığın işareti olarak subjektif dini tecrübeye belli bir değer verir. Bu boyut dinlerin dindar insanın nihai gerçeklikle doğrudan temas ettiği ya da bir dini duyguyu tecrübe ettiği kabulüne dayanır. Bu duygu durumu korku, vecd, huşu, mutluluk, huzur, evren veya tanrısal olanla heyecanlı bir ilişki vb. şekillerde ortaya çıkabilir. (Glock, 2007)

#### **1.1.3.1.4. Dini Bilgi Boyutu ( Intellectual Dimension)**

Bütün dinler mensuplarından dinin temel öğretilerini, kutsal metinleri bilmesini ve onlara güvenmesini bekler. Bir inancı bilmek, onu kabul etmek için bilgi şarttır. Dolayısıyla inançla bilgi boyutu birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Her dindar insan dinin muhtevası, inanç, ibadet ve ahlaka ilişkin temel esasları hakkında

bilgi sahibidir. Fakat kişi ne kadar dini bilgi sahibi olursa o kadar inançlı olur denemez. (Glock,2007; Hökelekli, 2008; Kayıklık, 2011)

#### **1.1.3.1.5. Dinin Etkileme Boyutu ( Consequential Dimension)**

Bu boyut hayatın diğer alanları üzerinde insanın dini inanç, ibadet, tecrübe ve bilgisinin etkileri olarak özetlenebilir. İnsanların nasıl düşünüp nasıl hareket etmeleri gerektiğini belirleyen dini kuralların tümü burada ortaya çıkar. Böylece din insanın kendi hayatını, diğer insanlarla olan ilişkilerini, ahlaki davranışlarını, gelecek tasarımlarını şekillendirir (Glock,2007; Hökelekli, 2008; Kula, 2005)

## **1.2. GENÇLİK DÖNEMİ**

Bu çalışmanın alan araştırması yükseköğrenime hazırlanan gençler üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle gençlik dönemi araştırma kapsamında incelenmiştir. Öncelikle gençlik kavramının tanımlarına yer verilmiş daha sonra gençlik döneminde önemli yer tutan sınav sistemi ve gençlikte din konularına değinilmiştir.

### **1.2.1.Gençlik kavramı**

Gençlik; gelişim psikolojisi içerisinde sıkça ele alınan fakat kesin yaş sınırları koyulamayan bir hayat dönemidir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu UNESCO'ya göre gençlik, sürekli evrim halinde olan heterojen bir gruptur ve “genç olma” deneyimi ülkeden ülkeye değişebilmekte ve bölgeler arasında farklılık gösterebilmektedir(Unesco, 17.02.2014). Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, “buluş çağına erme sebebi ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur”. (Kulaksızoğlu,1998: 33).



Gençlik döneminin kesin yaş sınırları bulunmamakla birlikte kabaca başlangıç ve bitiş yaşları ifade edilmektedir. Birleşmiş Milletler (UN), UNESCO ve Dünya Bankası (WB), 15–24 yaş aralığındaki kişileri “genç” olarak tanımlamaktadır. Türkiye’deki resmi kaynaklarda ise gençlik, I. Gençlik Şûrası’nda 12-24 yaş arası nüfus olarak tanımlanırken, II. Beş Yıllık Kalkınma Planında 14-25 yaş arası nüfus olarak tanımlanmıştır. III. Kalkınma Planında 14-22, IV. Kalkınma Planında 12-24, daha sonraki planlama dönemlerinde ise 15-25 yaş grubu olarak tanımlanmıştır. Avrupa Komisyonuna bağlı olarak, Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkelerde yürütülen Gençlik Programları 2007-2012 yeni döneminde gençliği 15-30 yaş grubu olarak tanımlamaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığının Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi’nde ise gençlik, ülke şartlarına göre 14-29 yaş arasındaki kesimi içermektedir.(Eraslan, 2013:3).

Gençlik kavramı olarak ‘ergenlik’le aynı anlamda kullanılabilir (Hökelekli,2008; Kulaksızoğlu, 2006). Ergenlik (adolescence) çocukluk ile yetişkinlik arasında uzanan ve aşağı yukarı 12 yaşından 10’lu yaşların sonuna kadar süren, fiziksel gelişmenin büyük ölçüde tamamlandığı bir geçiş dönemidir(Atkinson vd., 2002; Baymur, 1994 ). Gençlik dönemi gibi ergenlik döneminin de görüş birliğine varılmış yaş sınırları yoktur. Genellikle 12,13 - 20,21 yaş aralığı kabul edilir (Hökelekli, 2008). Ergenlik dönemi, yine yaş sınırları kesin olmamakla birlikte gelişim psikologları tarafından ilk ergenlik (11-15), orta ergenlik(14 - 17) ve son ergenlik(17-21) olarak sınıflandırılmıştır (Koç, 2004; Kulaksızoğlu, 1998). Lise öğrencileri son ergenlik dönemini yaşarlar, bu dönem üniversite yıllarına kadar uzayabilir. (Cüceloğlu, 2006).

“Ergenlik” ve “gençlik” kavramları bazı çalışmalarda birbirinin yerine kullanılsa da ergenlik, gelişim evreleri içerisinde özellikle fizyolojik ve psikolojik değişimlerin yaşandığı özel bir evredir. Gençlik ise, ergenliği de kapsayan ve üst yaş sınırının daha geniş olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla gençlik dönemi, ergenliği içine alan ve kronolojik olarak özelliklerini de bünyesinde taşıyan bir gelişim dönemidir. (Koç, 2004).

### 1.2.2.Gençlikte Gelişim

Ergenlik ya da gençlik dönemi kişinin fiziksel, cinsel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli birçok değişimi yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde genç insan cinsel olgunluğa ulaşır, aileden ayrı bir birey olarak kimliğini kazanmaya çalışır (Atkinson vd., 2002). Çocuklukta birey somut ve tümevarımsal bir düşünce düzeyine sahipken, Piaget'in formel işlemler evresi olarak adlandırdığı ergenlikle birlikte genç soyut düşünce düzeyine ulaşır ve hem tümevarımı hem de tümdengelim kullanabilir (Kulaksızoğlu, 1998; Aydın, 2004; Senemoğlu, 2005; Cüceloğlu, 2006). Genç öfke, sevinç, keder, aşk, korku, endişe, coşku, sevgi vb. duyguları yoğun biçimde yaşar. Gencin tepkilerindeki iniş çıkışlar, davranışlarındaki tutarsızlıklar, duygularındaki değişkenlikler bedensel büyüme ve ruhsal olgunlaşma sürecine uyum çabası olarak açıklanabilir (Yörükoğlu, 2008). İnsanın bu dönemi aynı zamanda toplumun örf, adet, geleneklerini, karşılıklı hak ve ödevleri, değerleri öğrenmeyi kapsar (Altınköprü, 2010). Baymur'a (1994: 92) göre bu dönemin gelişim ödevleri şu şekildedir:

- “Bedensel değişimine uyum gösterme
- Yaşıtlarının dünyasında yer edinebilme
- Bir meslek seçme ve buna hazırlanmaya başlama
- Ekonomik bağımsızlığını kazanma yoluna girme
- Aileden bağımsızlığını kazanma
- Yetişkinin sosyal statüsüne erişme
- Evlenmeye ve aile kurmaya hazırlanma
- Uygun bir hayat felsefesi ile birlikte kişisel değer duygusunu oluşturma”

### 1.2.3.Gençlik ve Sınav Sistemi

Gençlik dönemi gencin bir sonraki okulu ve mesleği seçmek gibi daha sonraki hayatını etkileyecek iki önemli seçim kararının alındığı bir yaş dilimidir (Kulaksızoğlu, 1998). Türkiye İstatistik Kurumu'nun yaptığı araştırmaya göre 2013 yılında ülke nüfusu 76 667 864 kişi iken, bu nüfusun 12 691 746 kişisi “15-24” yaş grubundaki genç nüfustan oluşmaktadır. Buna göre genç nüfus toplam nüfusun

%16,6'sını oluşturmaktadır. (TÜİK, 20.05.2014). Genç nüfus yüzdesinin içinde “eğitim görmekte olan gençlerin” oranı ise %20 civarındadır. (Topses, 2006: 27).

### 1.2.3.1. Üniversiteye Giriş Sınavı

Ülkemizde uygulanmakta olan üniversiteye giriş sınavının tarihçesine bakıldığında 1960'lı yıllara gelinceye kadar lise mezunlarının sayısı az olduğundan pek çok fakültenin kendisine başvuran mezunları sınavsız kabul ettiği görülmektedir. Zaman içinde kontenjanlarının üzerinde bir taleple karşılaşan fakülteler seçme işini, başvuru sırasını dikkate alma (ihtiyaç kadar aday kabul ettikten sonra kayıtları durdurma), fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etme, ya da lise bitirme derecesine göre sıralanan başvurulara göre öğrenci alma yoluyla yapmışlardır (ÖSYM, 13.03.2015).

1960'lı yıllara gelindiğinde, önce bazı üniversiteler kendilerine özel giriş sınavları düzenlemeye başlamışlar; sonra bazı üniversiteler bu konuda birlikte çalışma yoluna gitmişlerdir. Aday sayısındaki artış, çok sorulu ve objektif testlerden oluşan sınavların hazırlanmasını, başvurma, puanlama, seçme, yerleştirme ve sonuçları bildirme gibi işlemlerde bilgi işlem yöntem ve araçlarından yararlanılmayı gerektirmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974'ten itibaren bazı yıllar Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adıyla tek basamaklı bir sınav olarak; bazı yıllar ise ÖSS'ye ek olarak Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) adlı ikinci bir sınavla birlikte iki basamaklı olarak uygulanmıştır. 2010 yılından itibaren YGS ve LYS olmak üzere iki aşamalı bir üniversiteye giriş sınavı uygulanmaktadır. Ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte iki aşamalı sınavın birinci aşaması “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” olarak adlandırılan ortak ve tek bir sınavdır. “Yükseköğretime Geçiş Sınavı”, ortaöğretimi başarı ile tamamlayan ve yükseköğrenim görmek isteyen kişilerin tabii tutulacağı, yüksek öğretime geçiş için yeterliliği ölçen sınavdır. Bu sınavla, açık öğretim programları ile örgün ön lisans programlarına yerleştirilmesinde esas alınacak olan başarı puanı ve lisans programlarına yerleştirme amacıyla yapılacak “Lisans Yerleştirme Sınavları”na girebilmek için aranan asgari başarı puanı belirlenir. İkinci aşama olan “Lisansa Yerleştirme Sınavları”, adayların ders

düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçen ve açık öğretim dışındaki örgün lisans programlarına yerleştirmede esas alınacak başarı puanını belirleyen sınavlardır. (ÖSYM, 13.03.2015)

2012 yılında ÖSYS'ye başvuran aday sayısı 1.895.479, yükseköğretime yerleşen öğrenci sayısı ise 865.482'dir. 2013 yılında ÖSYS'ye başvuran aday sayısı 1.924.550, yükseköğretime yerleşen öğrenci sayısı ise 877.784'dir(ÖSYM, 26.03.2014). 2014 yılında ise ÖSYS'ye başvuran aday sayısı iki milyonu geçmiştir, yükseköğretime yerleşen öğrenci sayısı başvuran aday sayısının yarısından azdır.

**Tablo 1: Yıllara Göre Ösys'ye Başvuran Ve Yükseköğretime Yerleşen Öğrenci Sayıları**

Yıl	Ösys'ye Başvuran Aday Sayısı	Yükseköğretime Yerleşen Öğrenci Sayısı
2012	1.895.479	865.482
2013	1.924.550	877.784
2014	2.086.115	922.275

(ÖSYM, 13.03.2015)

Üniversiteye giriş sınavı ülkemizde güncelliğini hiçbir zaman kaybetmeyen bir olgudur. Çünkü sınava hazırlanmak büyük bir emek gerektirmekte ve sadece sınava giren öğrencileri değil ailelerini de etkilemekte, kaygılandırmaktadır. Sınava hazırlık yıllar süren çabayı gerektirmektedir. Çünkü üniversiteye girişte sadece sınav esnasındaki performans değil lise başarısı da etkilidir. Dolayısıyla sınavda başarı son birkaç ayda sıkı çalışma ile mümkün değildir. Bu nedenle “sınava hazırlık” aşağıdakilerin tümünü kapsar:

- 1.Lise eğitimi boyunca etkin çalışma yöntemlerini kullanarak kendini geliştirme
- 2.Tüm derslerini düzenli ve planlı olarak çalışma
- 3.Test alma becerilerini geliştirme
- 4.Sınav başarısını etkileyen bazı yetenekleri kazanma
- 5.Yapacağı tercihler konusunda karar verme
- 6.Sınav kaygısını azaltma

7.Sınava başvuru, form doldurma vb. işlemleri zamanında ve eksiksiz yerine getirme

8.Sınav yerini önceden öğrenme

9.Sınavda yanında bulunduracaklarını hazırlama

Eğer bütün bu hazırlıklar yerine getirilmişse öğrenci “sınava hazır” demektir. Ancak bunun hiç de kolay olmadığı yukarıdaki maddelerden anlaşılmaktadır. Sınavda başarının sırrının “şans” değil “hazırlık” olduğu anlaşılmaktadır. Bu hazırlıklar da uzun zaman alacağından öğrencinin liseye başladığı zaman üniversiteye hazırlanmaya başlaması gerekmektedir. Eğer öğrenci eğitsel gelişimini başarılı bir şekilde sürdürüyorsa bu hazırlık zaten yerine getiriliyor demektir (Yeşilyaprak, 2002: 172, 173).

### **1.2.3.2.Akademik Başarı ve Başarısızlık**

Başarı insana özgü bir kavramdır. İnsan, DNA'sında bulunan metakognisyon geni sayesinde var olduğunun ve bir öleceğinin farkına varır; yeniliği arar, olaylara müdahale edip değiştirmek ister, hayattaki amacını belirler ve sorgular, soyut idealler edinir. Başarı söz konusu olduğunda özel yaşamdaki başarı, insani ilişkilerdeki başarı, sosyal alandaki başarı gibi hayatın her alanına yayılmış başarıdan bahsedilebilir. Fakat genelde anlaşılan öğrenci için okul başarısı, çalışanlar için meslek hayatındaki başarıdır (Tarhan, 2010). Çalışmamızda konumuzla ilgili olarak okul ve sınav başarısını içeren akademik başarı ele alınmıştır.

Başarılı insanlar her zaman insanların ilgisini çekmiştir. McClelland'ın uzun yıllar sürdürdüğü çalışmalar sonucunda başarılı insanları diğerlerinden ayırt eden başlıca yetkinliğin temelinde başarı güdüsü olduğu bulunmuştur. Başarı güdüsü kişinin yaptığı işi “en iyi” yapma arzu ve çabası olarak tanımlanmaktadır. 1958'de yapılan başka bir araştırma, yüksek başarı yönelimi olan çocukların hareketli, canlı, hayat dolu olduklarını, yaptıkları şeyin ilgi çekici olmasına dikkat ettiklerini ve sonuçlarını daha uzun dönemli değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Düşük başarı yönelimine sahip çocukların ise donuk ve cansız göründüklerini, yaptıkları işin kendilerine güvence sağlamasına dikkat ettiklerini ve kısa vadeli sonuçlar beklediklerini ortaya koymuştur (Baltaş, 2013).

Çalışmayı ve öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal güdü kaynakları mevcuttur. Not, övgü, cesaretlendirme gibi durumlar dışsal; öğrenme merakı, ilgi, öğrenme ihtiyacı gibi durumlar içsel güdü kaynaklarıdır. Eğitsel rehberlikten hız alan öğrenme modeli öğrenci başarısı için içsel güdü kaynaklarının daha önemli olduğunu vurgular (Yazıcı, 2005). Öğrencinin sınav sonucunda elde ettiği başarının ödüllendirilmesi, her şeyin nota endekslenmesi sık yapılan bir hatadır. Oysa ödüllendirilmesi ve onaylanması gereken çaba ve gayrettir. (Tarhan, 2010)

İnsanların bir kısmı hayatta şansın ve rastlantıların büyük rol oynadığına inanırlar. Tanıdıkları başarıya ulaşmış insanların başarılarını şans, rastlantı ve başkasının yardımı gibi sebeplerle açıklamaya çalışırlar. Oysa uzaktan şans ve rastlantı gibi görünen birçok durumun arkasında kişilerin özverisi, gayreti, durumu kavramak ve problemi çözmek konusunda gösterdikleri duygusal zekâ gizlidir. (Baltaş, 2013).

Başarılı olmak için çok çalışmak değil, etkili çalışmak önemlidir. Etkili çalışmak ise zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmaktır (Baltaş, 2013) Etkili çalışmanın yollarına ilişkin bazı araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Kişi öğrenmeye ne kadar istekliyse o kadar iyi öğrenir.
- 2) Anlamlı materyal, anlamsız materyale göre anlamayı kolaylaştırır. (Dersin anlaşılmadan ezberlenmesi yerine; şekil, çizelge vb. incelenmesi, bilinmeyen sözcüklerin sözlükten araştırılması gibi.)
- 3) Öğrenilecek materyalin bireysel çaba sarf etmek gerekir.
- 4) Çok kullanılan, çok tekrarlanan bilgiler o kadar iyi zihinde kalır.
- 5) Öğrenilecek materyalin bütün olarak gözden geçirildikten sonra parçalara bölünerek ele alınması anlamayı kolaylaştırır.
- 6) Unutmanın önce hızlı olması sonra yavaşlaması sebebiyle yeni öğrenilenlerin hemen tekrar edilmesi faydalıdır.
- 7) Aralıklı tekrarlar, aralıksız ve yoğun çalışmalardan daha iyi sonuç vermektedir.
- 8) Uykuya yatmadan önce öğrenilen şeyler beyin hücrelerinde kalıcı bir biçimde yerleşmektedir (Baymur, 1994).

Öğrencinin başarılı ve başarısız olmasının nedenleri çok yönlü ve çok değişkenli olarak ele alınması gereken önemli bir sorundur. Öğrencinin kendi yapısında var olabilecek nedenlerden kaynaklanabildiği gibi kendisinin dışındaki nesnel koşullardan da kaynaklanabilir. Öğrencilerin başarısızlığına neden olabilecek öznel koşullar; öğrencinin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişiminden kaynaklanan sorunlar(bilişsel yetersizlik, problem çözme yetisinin gelişmemesi, kaygı yoğunluğu vb.), verimli ders çalışmaya yönelik yetersiz istek ve donanım, belirli derslere karşı geliştirilebilen olumsuz benlik tasarımı olarak özetlenebilir. Başarısızlığa neden olan nesnel sorunlar ise aileden kaynaklanan ekonomik, sosyal sorunlar( geçimsizlik, düzensizlik, yanlış anne baba tutumu vb.), okuldan kaynaklanan sorunlar( kalabalık sınıflar, yönetici, öğretmen ve öğretim materyali eksikliği, yanlış öğretmen tutumu vb), eğitim sistemi ve programlarından kaynaklanan problemler (ezbere dayalı eğitim, orta öğretim ile üniversite programları arasındaki tutarsızlık vb) olarak sıralanabilir (Topses, 2003).

### **1.2.3.3. Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısı 1950’li yıllardan bu yana psikolojinin ayrıntılı olarak incelediği konulardan birisidir (Özgüven, 2007). Ülkemizde de özellikle üniversite sınavının gençler üzerindeki etkisi arttıkça sınav kaygısı daha çok üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. (Korkut, 2004).

Genel kaygının özel bir türü olarak nitelendirilen sınav kaygısını tanımlamadan önce kaygı kavramını açıklamak gerekmektedir. En genel anlamıyla kaygı, “tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik; usdışı korkudur” (Budak, 2001). Bir başka tanıma göre “stres meydana getiren durumların neden olduğu üzüntü, gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır”. Kişi kaygılandığı zaman merkezi sinir sistemi uyarılır, kalp atışının hızlanması, nabzın yükselmesi ve ellerin terlemesi gibi reaksiyonlar görülür. (Spielberg akt. Özgüven, 2007)

Pek çok öğrenci sınav esnasında kaygının değişik durumlarıyla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Sarason ve Stoops’a göre, öğrenciler sınavlarda daha az zeki

oldukları için değil muhtemelen sınav kaygısı yüzünden daha düşük başarı göstermektedirler. Duesek sınav kaygısını formal testlerde ya da diğer değerlendirme durumlarında deneyimlenen psikolojik ve davranışsal boyutları olan duygusal bir hal olarak açıklamıştır (Ali, 2013). Sarason da sınav kaygısını bir sınav durumu veya herhangi bir değerlendirme ortamında bireylerin yaşadığı fizyolojik, davranışsal ve bilişsel boyutları olan hoşlanılmayan bir duygusal ya da heyecansal durum olarak tanımlamıştır. (Özgüven, 2007).

Liebert ve Morris'e göre sınav kaygısının iki temel ögesi vardır (Ali, 2013); 'kuruntu' ve 'duyuşsallık/heyecansallık'. Kuruntu faktörü sınav kaygısının bilişsel yönüdür. Bireyin kendisiyle alakalı olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. "Okuduklarımı anlayamıyorum", "ya yapamazsam", "ya iyi sonuç alamazsam", "ben zaten beceriksizin biriyim" gibi iç konuşmalar "kuruntu"lama örnekleridir. Bu tür olumsuz düşünceler bireyin zihinsel verimliliğini olumsuz etkileyerek başarısını düşürür (Öner, 1990; Genç, 1999). Heyecan faktörü ise sinir sisteminin uyarılmasından kaynaklanan kalp çarpıntısı, mide bulantısı, aşırı sinirlilik, panik, huzursuzluk gibi duygusal ve fizyolojik yaşantıları içerir (Özgüven, 2007).

Kaygı ile öğrenme arasında niteliği henüz tam olarak bilinmeyen bir ilişki vardır. (Baymur, 1994). Spielberger'in (1962) Amerikan üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre çok düşük ve çok yüksek yetenekli kimselerde, kaygı derecesiyle akademik başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan orta yetenekli bireylerde yüksek kaygı öğrencilerin akademik başarısını düşürmüş ve az kaygılı öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. (akt. Cüceloğlu, 2006).

Baltaş'a (2013:23) göre sınavlarda başarı için belli düzeyde kaygıya ihtiyaç vardır. Fakat yüksek kaygı öğrenmeyi, akıl yürütmeyi ve sınav başarısını olumsuz yönde etkiler. Yüksek kaygının altında gencin kendine güvensizliği yatar. Anne babaların küçük yaşlardan itibaren başlayan yüksek başarı beklentisi, sürekli olarak çocuklarının hatalarını eleştirmeleri, çocuğun dayakla eğitilmesi, "haylaz, tembel, sorumsuz, dağınık, pısırık, yavaş" vb yargı ifadesi taşıyan olumsuz sıfatlarla nitelenmesi çocuğun kendine olan güvenini zayıflatır. Bunun sonucu ortaya çıkan yüksek kaygıyla başa çıkmak çocuk veya genç için çok zordur.



Mandler ve Sarason geliştirdikleri “Sınav Kaygısı Teorisi”nde bireyin sınav kaygısına “konuya yönelik olan” ve konuya yönelik olmayan” olarak iki tür tepki gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya yönelik tepkiler söz konusu işin başarılmasıyla ilgilidir. Bu durumda birey sınavda iyi bir sonuç alabilmek için enerjisini konu üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Sınav kaygısı olan öğrencilerin asıl problemleri konuya yönelik olmayan tepkilerden kaynaklanmaktadır. Bu tür tepkileri olan öğrenciler sınav performansını düşürücü tepkiler gösterirler. Bu bireyler düşüncelerini “başarısız olacağım”, “cezalandırılacağım” gibi kendi egolarına yönelik duygu ve düşünceler üzerinde yoğunlaştırırlar. Sonuçta birey dikkatini sınav soruları üzerinde toplayamadığı için sonuç genelde ümit kırıcı olmaktadır. (Özgüven, 2007).

#### **1.2.4.Ergenlik ve Gençlikte Din**

Ergenlik dönemi dini gelişimini inceleyen çalışmalar, Starbuck ve Hall gibi psikologlarla başlamış ve sonrasında yaygınlık kazanmıştır. Son dönem araştırmaların önemli bir kısmı ergenlik dönemindeki ortaya çıkan dini değişimleri, aşamalara bağlı bir değerlendirme modeliyle açıklamaktadır. Bu çalışmada da gençlerdeki dini gelişim “dini şuurun uyanması”, “dini bunalım ve şüpheler”, “dini tutumların belirginleşmesi” olmak üzere üç aşamada incelenmiştir (Bahadır, 2001; Hökelekli,2008; Kula, 2001)

Ergenlik döneminin en önemli fiziksel belirtisi “buluğ” olayıdır. Buluğa erme dinen sorumluluğun başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ergen ya da genç din nazarında yetişkin kişi olarak dinin emir, yasak, görev ve kuralları çerçevesinde davranmakla yükümlüdür. (Hökelekli, 2008).

##### **1.2.4.1.Dini Şuurun Uyanması(12-14 Yaş)**

İlk ergenlik devresi genellikle bir dinî uyanma devresi olarak kabul edilir. Çocukta dinî alışkanlıklar yerleşmişse, uyanma bu alışkanlık ve inançların şuurlu

olarak kabul edilmesi şeklinde olur(Özbaydar, 1970). Çocukluk döneminde daha çok dini pratikler yoluyla ve çevresinin etkisiyle dini tanıyan birey, gençlik döneminde şuurlu bir gelişime yönelir (Kayıklık, 2011). Dinî uyanmayı etkileyen bazı faktörler vardır. Zekânın gelişmesi ve muhakeme kabiliyetinin artması, çocukluk yıllarında tereddütsüz kabul edilen dinî inançlar üzerinde düşünmeye yol açar(Özbaydar, 1970). Ergenlik dönemiyle birlikte soyut düşünme, tümünden gelim ve tüme varımsal akıl yürütme yeteneklerine kavuşan genç gerek içinde yaşadığı çevrenin gerekse dünyanın sorunlarını diğer yandan çağlar boyu bütün insanlığı uğraştıran tabiatüstü, dini ve metafizik konular üzerinde düşünmeye başlar. Gençteki bu şuurlu gelişimi sadece onun zihinsel gelişimiyle sınırlı değildir. Gençin duygu boyutundaki yaşadığı düzensizlikler, ruhi karışıklıklar da genci dini duygulara yöneltir. 12-13 yaşlarındaki birey ergenliğin asıl bunalımlı safhasına girmeden önce dini ilgiyi yüksek seviyede yaşar; helal-haram, günah-sevap gibi konulara ilgi duyar, ibadetleri yerine getirmeye gayret eder. (Hökelekli, 2008).

#### **1.2.4.2. Dini Bunalım ve Şüpheler(14-18 Yaş)**

Ergenlik döneminin tipik özelliği ‘fırtınalı’ ve ‘stresli’ bir dönem olmasıdır (Aydın,2005). Bu bunalım evresinde imanla ilgili şüphe, kararsızlık ve çatışmalar kendini gösterir. Hökelekli genci şüphe ve çatışmaya sürükleyen sebepleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “a. Bağımsızlık duygusunun uyanmasıyla her türlü otoriteyi reddeden isyankar eğilimin gelişmesi; yetişkinlere olan güvenin sarsılması.
- b. Cinsi güdülerin doğuşu ve suçluluk duygusunun belirmesi; nefsanî arzuların dini ahlak kurallarına karşı ayaklanması,
- c. Hayatın anlamsızlığı, mantıksızlığı duygusunun güçlü etkisi.
- d. Din eğitimi yetersizliği sebebiyle, uygunsuz ve başarısız bir dinî sosyalleşme ortaya çıkması.
- e. Günlük hayat olayları ve bazı bilimsel teorilerle dinî inanç ve öğretiler arasında bir uzlaşmazlık ve çelişki görülmesi.
- f. Dindarların ve din görevlilerinin bazı tutum ve davranışları.
- g. Dinî konularda bilgi eksikliği ve rehbersizlik.” (Hökelekli, 2008: 272)

Gencin zihin gelişimi sonucu gençte bağımsızlık ve güçlülük duygusu uyanır. Bağımsızlık duygusunun gelişmesiyle ortaya çıkan otoriteye karşı isyan eğilimi, dinî şüphe ve çatışmaların doğmasında etkili güçlü bir faktördür (Hökelekli, 2008). İç dünyasını keşfederken krizlerle dolu olan genç bağımsızlığını aramaktadır. Bütün çocukluğunu yetişkinlere bağımlı yaşamış olan genç artık bütün himayelerden kurtularak bağımsızlığa ulaşma arzusu taşımaktadır. Fakat her ahlak ve otoritede olduğu gibi dinin başvurduğu en önemli temel olan bağımlılık duygusuna karşı gencin bağımsızlık eğilimi, otoriteyi reddeden isyankâr bir şekil alabilir (Vergote, 1981).

Nefsanî arzuların oluşması da gençteki dini ahlak kurallarına karşı isyan geliştirmesini tetikler(Hökelekli, 2008). Vergote'e göre cinsi güdülerin uyanışı, tamamen psikolojik olan, gözden düşme ve toplumdaki uzaklaşma duyguları ile birlikte bir suçluluk duygusunu meydana getirir (Vergote, 1981). Suçluluk duygusu karşısında genç kendini hem vicdanı, hem de toplum otoritesi tarafından mahkûm edilmiş hisseder. Bu çift mahkemenin huzurunda bunalır ve sıkıntı duyar(Bahadır, 2001). Asi olmanın ya da kurallara uymamanın sonucu oluşan suçluluk duygusu insanı güven arayışına itebilir. Bu arayışta aranan dayanak Allah olabileceği gibi çeşitli dinsel gruplar, akımlar, oluşumlar ya da dinsel kimliği ağır basan bireyler olabilir. Genç bunlara yaklaşarak bir taraftan suçluluk duygusunun verdiği psikolojik sıkıntıyı bertaraf ederken diğer taraftan da güvenilir bir sığınak edinmiş olur (Kayıklık, 2011:99).

Genç, ebeveyninin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve dostlarının kendisine besledikleri sevgiden şüphe ederek iç barışında karışıklık yaşar ve bazen hayatın mantıksızlığına dair güçlü bir his duyar. Bu his Allah'ta umut bulma isteği uyandırabileceği gibi çatışma ve isyan duygularını da geliştirebilir (Vergote, 1981 ).

Gruber'e göre dini şüphelerin önemli nedenlerinden birisi, dönemin dini gelişiminin bir niteliği olarak ergenin Tanrı karşısında aşk ve kaygı, sevinç ve korku gibi çift yönlü duyguları birlikte yaşamasıdır. Böyle bir atmosferde genç, Tanrıyı hem ürkütücü hem de kendine çekici gizemli bir varlık olarak algılar (Gruber, 1979: akt. Bahadır, 2001).

Gençlere yeterli dini eğitimin verilmemesi, dini konulardaki bilgi eksikliği ve rehbersizlik dini şüphelerin oluşmasına neden olmaktadır. Bunun neticesinde

başarısız bir dini sosyalleşme görülmektedir (Hökelekli, 2008). Dini konularda doğru bilgilendirilen ergenlerde dini şüphe oranı azalmaktadır (Bahadır, 2006).

Gençler günlük hayatta karşılaştıkları bazı olumsuz olaylar karşısında da dinî şüpheyeye düşebilmektedirler. Örneğin zulüm ve haksızlıklar, hastalıklar, ölümler, doğal afetler vb. konular gençte Allah'ın varlığına ve adaletine yönelik şüpheyeye uyandırır (Bahadır, 2006, Hökelekli, 2008 ).

Özellikle zekânın ve muhakeme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte gencin okulda öğrenilen pozitif ilimlerle dinî öğretiler arasında çelişki görmesi veya dinî konularda çok sayıda farklı düşünceyle karşılaşması kendi inancının güvenilirliğinden şüpheyeye etmesine neden olabilmektedir. Şüpheler önceleri ibadet şekilleri (beş vakit namaz, anlamadığı dilden Kuran okuma gibi) üzerinde yoğunlaşırken, sonraları dinin içeriği (Allah'ın mahiyeti, ölümden sonra hayat, kaza kader gibi) üzerinde toplanır (Özbydar,1970; Peker,2011).

#### **1.2.4.3. Dini Tutumların Belirginleşmesi (18-21 Yaş)**

Gencin dinsel anlayışı onlu yaşların sonları ile yirmili yaşların başlarında yerine oturmaya başlar (Kayıklık, 2011: 99). Son ergenlik devresine denk gelen bu dönemde gençte, bedensel ve zihinsel gelişmeler devam eder. Fakat ergenliğin ilk dönemlerine göre gencin daha olgunlaştığı, duygu ve heyecanlarındaki taşkınlığın azaldığı ve yetişkinlerle ilişkilerinin düzelmeye başladığı görülür (Peker, 2011: 174).

Ergenliğin son evresinde psikolojik yapıdaki durulma ve dengelenmeye paralel olarak dini tutum ve davranışlarda da kararlılık görülmeye başlar. Gencin dünya görüşüyle birlikte dinî kimliği de netleşir. Genç şüphecilikten sıyrılarak yeni dinî inançlar kazanır. Kendininkilerden değişik dinî inanç ve âdetlere sahip olanlara daha hoşgörülü bir tutum geliştirir. Gençlerin bir kısmı dini bunalıma yol açan çatışma süreci içersinde çocukluk inançlarından çok farklı dinî değerler geliştirirler. Bu bağlamda gençlerin bir bölümü bağlandıkları dinî cemaat veya gruba olan üyeliklerini iyice pekiştirirler. Bir bölümü aileden aldıkları dinî inanç ve değerleri geleneksel kalıplarında olduğu gibi ya da çok az değişiklikle sürdürürler. Çok nadir de olsa bazı gençlerin dinî inançları ile genişlemiş bilgilerini bağdaştıramadıkları,

dini tamamen reddederek ateist veya agnostik (bilinmezci) oldukları görülür (Özbaydar, 1970; Hökelekli, 2008; Kimter, 2012).

### 1.3. YÜKLEME KURAMI

Araştırmamızın temel problemi olan üniversite başarısızlığına yapılan nedensel yüklemeleri teorik olarak incelerken yükleme kavramı ve kuramı, insanların hangi durumlarda yükleme yaptıkları ve dinî yüklemeler konuları açıklanmıştır.

İnsan düşüncesi kendi yaşantısına ilişkin açıklamalar bulma, inşa etme ve sınama arayışındadır (Hogg, 2007). Bu arayış içerisinde insan olaylara, davranışlara nedenler yüklemektedir. İnsanın bu nedensel anlamları nasıl ve ne şekilde çıkardığı yükleme kuramının ilgi alanına girer. Yükleme kuramı psikolojinin insanların hem kendi hem de başkalarının davranışlarını açıklama biçimleriyle ilgilenen dalıdır. Kuram davranışa ilişkin olarak insanların ‘neden’ sorularını yanıtlayış biçimleri üzerinde odaklanır (Taylor, 2007: 52).

#### 1.3.1.Kuramın Tarihsel Gelişimi

Günlük hayatta “insanların neyin neye neden olduğuna nasıl karar verdikleri” ile ilgili çalışmalar 1945’li yıllarda başlamış ve sonrasında hız kazanmıştır (Gürses:2008).

Yükleme kuramının temelini oluşturan altı temel kuramsal vurgu vardır:

- Heider’in naif psikoloji kuramı,
- Jones ve Davis’in uyuşan çıkarsamalar kuramı,
- Kelley’in birlikte değişim modeli,
- Schachter’in duygusal etiketlenebilirlik kuramı,
- Bem’in kendini algılama kuramı,
- Weiner’in yükleme kuramı (Hogg, 2007 :105).

Fritz Heider genellikle yükleme kuramının kurucusu olarak kabul edilir. Heider “naif” psikoloji ya da “sağduyu” psikolojisi olarak adlandırdığı konu üzerinde çalışmıştır. Buna göre insanlar amatör bilim adamları gibidir, makul bir açıklama ya da nedene ulaşana dek ellerindeki bilgiyi bir araya getirerek başkalarının davranışlarını anlamaya çalışırlar. Heider’in en önemli katkılarından biri insanların davranış şekillerini anlamaya çalışırken kullandıkları iki yükleme seçeneğini ortaya koymasındır: içsel yükleme ve dışsal yükleme. İçsel yükleme bir bireyin belirli bir davranışını onunla ilgili tutum, karakter ya da kişilik gibi bir nedene bağlamaktır. Dışsal yükleme ise bireyin belirli davranışını, içinde bulunduğu duruma bağlamaktır; buna göre çoğu insanın aynı durumda bu şekilde davranacağı varsayılır (Aronson, 2012: 202).

Jones ve Davis geliştirdikleri uyuşan çıkarsamalar kuramında başkalarının davranışlarının onların kişilik özellikleriyle uyuşup uyuşmadığını çıkarsamaya çalışmışlardır. İnsanların olayları ve davranışları açıklarken genelde içsel yükleme yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tercihin sebebi başkalarının kişisel özelliklerini bilmenin, davranışları daha iyi anlamayı ve öngörmeyi sağlamasıdır. Örneğin kişi, bir tanıdığı bir yerde söylenmemesi gereken bir laf ettiğinde onu ‘patavatsız’ olarak nitelendiriyorsa aslında onun bu davranışından yola çıkarak kişiliği hakkında çıkarsamada bulunmuş olur. Bu ‘patavatsız’ çıkarsaması kişinin o bireyle olan ilişkilerini şekillendirir. Başka zaman yine söylenmemesi gereken bir söz söylediğinde daha rahat kabullenmeyi sağlar (Kağıtçıbaşı, 2006: 230).

En iyi bilinen yükleme kuramlarından biri Kelley’in kovaryasyon (birlikte değişim) modelidir. Kelley Heider’in insanların akılcı varlıklar olduğu görüşünü paylaşmış ve insanların naif bilimciler olarak başkalarının davranışlarıyla ilgili hipotezlerini sürekli sınıadıklarını savunmuştur. Kelley’e göre insanlar karar vermek için üç ayrı bilgi kümesini değerlendirirler.

-Tutarlılık: başka durumlarda ve zamanlarda da hep aynı şekilde mi davranıyor?

-Belirginlik: o sadece bu durumda mı böyle davranıyor?

-Benzerlik: başkaları da aynı durumda aynı şekilde mi davranıyor? (Hogg, 2007: 107; Kağıtçıbaşı, 2006: 231).

Schachter geliştirdiği Duygu Teorisinde(two-factor theory of emotion) insanların yaşadıkları fizyolojik değişimlerle duygu durumlarının ve buna bağlı

olarak yaptıkları bilişsel atıfların nasıl şekillendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Teoriye göre duygu fiziksel uyarım ve bilişsel etiketleme olmak üzere iki faktör üzerine kurulur. Schachter adrenalin vererek sempatik sinir sistemlerini uyardığı deneklerin hissettikleri duyguları ve bilişsel etiketlemelerini incelemiştir. Denekler iki farklı ortama alınmışlardır. Birinci ortama sınırlı, yerinde duramayan, ikinci ortama mutlu, coşkulu sahte denek konmuştur. Kendilerine adrenalin verildiğini bilen denekler herhangi bir duygu yaşamadan çarpıntı, titreme, kızarma gibi fiziksel semptomlar göstermişlerdir. Kendilerine adrenalin verildiğini bilmeyen denekler ise aynı fiziksel semptomları göstermekle birlikte bunu buldukları ortama (sahte denegın bulunduğu neşeli ya da sınırlı ortam) atfetmişlerdir. Sonuç olarak insanlar bir uyarın karşısında bedensel uyarılma yaşarlar, bunu bilişsel olarak yorumlarlar ve buna bağılı olarak bir duygu yaşarlar(Proudfot& Shaver, 1975:318).

Bem'in kendini algılama kuramına göre bireyler tutum, duygu ve diğeri içsel durumlarını kendi davranış ve davranışın meydana geldiği ortamı inceleyerek anlarlar. Eğer içsel işaretler zayıf, belirsiz veya yorumlanamayacak şekildeyse kişi sanki dışarıdan bir gözlemciymiş gibi dışa yansıyan işaretlerden içsel anlamlar çıkarmaya çalışır ( Bem, 1972; akt. Proudfot& Shaver, 1975:320).

Yükleme kuramına önemli katkılar sağlayan bir diğeri isim de Weiner' dir. Weiner yükleme kuramının görev başarmaya dair yükleme boyutlarını geliştirmiştir. Weiner'e göre başarıya nedenler yüklerken üç performans boyutu göz önüne alınmaktadır:

1. Konum: performansa aktör mü (iç neden) yoksa durum mu (dış neden) yol açmıştır?
2. Kalıcılık: iç ve dış neden kalıcı mıdır değil midir?
3. Kontrol edilebilirlik: gelecekteki görev için gösterilecek performans ne derecede aktörün kontrolündedir? (Hogg, 2007 :111)

### **1.3.2.İnsanlar Neden ve Ne Zaman Yüklemeyi Yaparlar?**

Spilka ve arkadaşlarına göre insanları yüklemeyi yapmaya iten üç ana sebep vardır; anlamlandırma, kontrol ve özsaygı (Spilka vd., 1985).

1. İnsanlar anlamlı ilişkilerin oluşturduğu bir dünyada yaşar ve bu dünyayı kendileri için taşıdığı önem açısından algılamaya çalışırlar. Anlam sorunu insanlık tarihi kadar eskiyken bireyler genelde hayatlarında her şey yolundayken yaşamın anlamını sorgulamazlar (Adler, 2011:8). Özellikle insanlar alıştıkları, benzer işleri yaparken öğrenilmiş ve genel senaryoları kullanırlar. Kişilerin zihinlerinde belli durumlarda hangi davranışların görüleceği hakkında detaylı bilgi içeren senaryoları mevcuttur. Bu tür senaryoları kullanan kişi çoğu kez karmaşık nedensel yüklemelere ihtiyaç duymaz (Bilgin, 1995:161). Araştırmalar insanların beklenmedik olaylar başlarına geldiğinde daha çok hayatlarını sorguladıklarını göstermiştir. Örneğin kanser hastalarının ya da kazazedelerin ‘neden ben?’ sorusunu sormaları gibi (Spilka,1985).
2. Bireylerin olayların sonuçlarını tahmin etme ve kontrol etme isteği de onları yüklemeye sevk eder. Kişi diğer bir kişinin gelecekteki davranışlarını çıkarsamak istediğinde o kişinin eğilimleri hakkında yüklemeye yapar (Spilka,1985).
3. Bireylerin özsaygı duygularını değiştirebilecek önemli olaylar da atıf sürecini teşvik eder. Örneğin sınav başarısızlığı öğrencileri nedensel yüklemeler yapmaya teşvik eder. Trajik olaylar kişinin benlik saygısını zedeler ve yüklemeye süreci böyle bir durumda kişiye tekrar olumlu bir benlik tasavvuru sağlamaya yönelik işlev görür (Spilka,1985).

### 1.3.3.Yüklemeye Hatası

İnsanlar günlük hayatlarında birçok olay ve davranışı açıklamak için onlara nedenler atfederler. ‘Neden komşum bana selam vermeden geçti?’, ‘neden çalıştığım halde iyi not alamadım?’ gibi sorulara sık sık cevap ararlar. Bu tür sorulara verilen cevaplar her zaman akılcı ve doğru olmayabilir. Sosyal psikologlara göre insanların atıflarını en çok etkileyen yanılgi türleri şunlardır:

- Temel atfetme yanılgi
- Aktör – gözlemci yanılgi
- Yanılgi benzerlik etkisi



- Kendine hizmet eden yükleme yanlılığı (Aronson,2012; Hogg, 2007; Kağıtçıbaşı, 2006; Taylor, 2007).

### **1.3.3.1. Temel atfetme yanlılığı**

Bir davranış bireyin kişisel özellikleri ve dış faktörlerin etkileşimi sonucunda oluşur. Fakat sosyal olayları insanlar genelde durumsal etkenlere değil, kişisel özelliklere dayanarak açıklama eğilimindedirler. İnsanların davranışlarının yatkınlıklarına ya da kişiliklerine karşılık geldiğini düşünme eğilimi uyuşma yanlılığı ya da temel atfetme hatası olarak anılır (Aronson,2012; Kağıtçıbaşı, 2006).

### **1.3.3.2. Aktör- Gözlemci Yanlılığı**

Kişi başka insanları gözlerken onların davranışlarını içsel özelliklerine yükleme eğilimindedir, oysaki kendi davranışını daha çok durumsal etmenlerle açıklamaya çalışır. Bu olguya *aktör-gözlemci yanlılığı* adı verilir. Burada aktör davranışta bulunan kişi, gözlemci ise onu davranışta bulunurken gözleyen kişidir(Jones & Nisbett akt. Taylor, 2007).

### **1.3.3.3. Yanlış Benzerlik Yanlılığı**

İnsanlar yükleme yaparken Kelley'in kuramında belirttiği gibi benzerlik bilgisini kullanırlar. Fakat yapılan araştırmalar göstermiştir ki insanlar benzerlik bilgisini bir bilim adamı hassasiyetinde kullanmamaktadır. İnsanlar genellikle kendi davranışlarını tipik davranışlar olarak görmekte ve benzer koşullarda başkalarının da kendileri gibi davranacaklarını varsaymaktadırlar. İşte insanın kendi davranış ve fikirlerinin yaygınlığını, benzerliğini abartma eğilimine yanlış benzerlik/yaygınlık bilgisi adı verilir (Hogg, 2007; Taylor, 2007).

#### 1.3.3.4. Kendine Hizmet Eden Yükleme Yanlılığı

Kişinin başarıyı kendisine mal ederken, başarısızlık için suçu dışsal etmenlere yüklemesine *kendini kayırma eğilimi* ya da *kendine hizmet eden yükleme* adı verilir. Kişi başarısını yeteneği, çok çalışması veya iyi olması gibi içsel nedenlere yükler. Oysa başarısızlık için kötü şans, baskıcı politik yapı, kötü hava şartları vb dışsal nedenlere atıf yapar. Bu yanlıgı atfetme hatalarının en güçlü olanıdır ve farklı kültürlerde de varlığı saptanmıştır. Fakat kendini kayırma eğilimi bireyci eğilime sahip toplumlarda daha fazla görülür. İnsanlar böyle bir yanlıgıya çoğu zaman öz saygılarını koruma güdüsüyle düşerler. Depresif veya özgüveni düşük insanlarda bahsedilen yanlıgının tam tersi bir durum gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2006).

Kendine hizmet eden yükleme yanlılığı gerçeklerle çelişebilmesine karşın, birçok sosyal ortamda fayda sağlayabilir. İnsanların başarıyı, kendi çabalarına, kalıcı içsel özelliklerine yüklemeleri onları gelecekte benzer görevleri denemeye daha eğilimli kılabilir. Örneğin yapılan bir araştırmada işten atılmalarını dışsal nedenlere bağlayan işsiz insanların iş bulmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Taylor, 2007).

#### 1.3.4.Nedensel Yüklemeler ve Başarı

Yükleme kuramı insanların doğal olarak olayların nedenlerini anlamak isteyecekleri varsayımına dayanmaktadır. Kuram, bireylerin başarı ve başarısızlık yaşantılarını bireysel olarak nasıl değerlendirdikleri konusuna açıklık getirmektedir. Bilindiği gibi, yükleme teorisine göre, insanlar gözledikleri her olayın (eğer kendileri için geçerli bir nedeni yoksa veya davranışın nedenini bilmiyorlarsa) nedenini ararlar ve bu arama süreci kendilerince geçerli bir neden buluncaya kadar devam eder. Heider'in kurucusu sayıldığı yükleme kuramı daha sonra Kelley, Weiner ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Duman,2004).

Bernard Weiner, yükleme teorisini okul öğretimiyle ilişkilendiren önemli eğitim psikologlarından biridir (Koçyiğit& Yapıcı, 2012). Weiner yükleme

modelinde insanların başarı ve başarısızlıklarına yönelik yaptıkları yüklemeler üzerinde durmuştur (Sevim, 1993).

Weiner'in(1985) modeline göre bireyler kendilerinin veya başkalarının başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, işin güçlüğü ve şans olmak üzere dört temel nedensel faktörden birine yüklemektedirler. Weiner başarı ve başarısızlığa yapılan bu nedensel yüklemeleri üç temel boyutta ele alır; konum/ odak (locus), değişmezlik (stability), kontrol edilebilirlik (controllability).

1) Konum/ Odak (locus): Rotter' in sosyal öğrenme kuramı bağlamında içsel ve dışsal denetim için kullandığı bir boyuttur. Davranışlarımızın kontrol yeri ya içtedir (yetenek gibi), ya da dıştadır (havanın sıcaklığı gibi). Başarısızlığımızı kontrol eden bellek zayıflığı etkeni içerde, "hava sıcaklığı" ise dışarıdadır (Rotter,1966 akt. Duman,2004).

2)Değişmezlik (stability): Bir nedenin kişinin ruh hali(mood), kırgınlık, yorgunluk, geçici gayret gibi değişken ya da yetenek gibi değişmez olarak algılanmasıyla ilgili olan bir boyuttur. Buna göre iradesine bağlı olarak kişinin gayreti artabilir ya da azalabilirken, yeteneği sabittir (Weiner, 1985). Bu yüzden ümit ve ümitsizlik algılanan nedensel değişmezlikle ilgili ilgilidir. Örneğin bir dersten başarısızlığını o derse ilişkin kabiliyetinin az oluşuna bağlayan bir öğrenci bu kabiliyetini değiştiremeyeceğini düşündüğü için gelecekte de muhtemelen başarısız olacaktır. Fakat başarısızlığını az çalışmış olmasına bağlıyorsa, ümidini kaybetmeyecek ve daha çok çalışıp başarılı olabilme fırsatını yakalayacaktır (Feshbach & Weiner, 1991 akt. Koçyiğit & Yapıcı, 2012).

3) Kontrol Edilebilirlik (controllability): Bu boyut kendi iradesiyle kontrol edebileceği ya da edemeyeceği nedenleri ayırıştırır boyuttur. Kişinin gayreti kontrol edebileceği bir nedenken, şans faktörü ya da soruların zorluğu kontrolünün dışındadır (Weiner, 1985).

Weiner'e(1985) göre nedenselliğin bu üç boyutu kişinin öfke, şükran, suçluluk, umutsuzluk, gurur, utanç gibi duygusal deneyimlerini etkiler. Kontrol edilebilir bir durumdaki başarısından mutlu olup gurur duyarken, başarısızlığından dolayı öfke ve suçluluk duyabilir. Şans gibi kontrol edemediği dışsal bir durumda başarı elde ettiğinde çok mutlu olamaz. Başarısızlığını kontrol edemediği dışsal bir nedene bağlarsa o kişiye ya da kuruma kızgınlık duyar fakat içsel ve kontrol

edilemez bir nedense başarısız olmasına sebep bu sefer umutsuzluk duygusu yaşar.

İnsanların başarı-başarısızlık nedenlerini bu üç boyutta değerlendirme biçimleri onların daha sonraki performanslarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Weiner'in 1972'de yapmış olduğu çalışmada yüksek başarılı öğrenciler başarı veya başarısızlık durumunu içsel yani kendi kontrollerinde olan bir değişkene, çabaya yüklemişlerdir. Başarısı düşük öğrenciler ise başarı durumunu dışsal bir değişkene, soruların kolaylığına bağlamışlardır. Başarısızlık durumunu ise içsel fakat kendi kontrollerinde olmayan düşük kabiliyete bağlamışlardır. Sonuç olarak yüklemdeki bu farklılıklar şunu göstermektedir; düşük başarılı insanlar bir başarısızlığın ardından vazgeçerken, başarısı yüksek insanlar başarı için artan bir gayretle daha sıkı uğraş vermektedir (Proudford & Shaver, 1975). Çaba kontrol edilebilir ve değişebilir olarak algılandığında başarıyı getirmektedir (Weiner, 1985).

İnsanların kendileri için yaptıkları yüklemelerle beraber diğer insanların onlarla ilgili yaptıkları yüklemeler de farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Eğitim bağlamında öğretmenin öğrenciyle, öğrencinin öğretmenle veya öğrencinin başka bir öğrenciyle ilgili yüklemeleri bu yüklemelere gösterilebilecek örneklerden bazıları olabilir. Bu tarz yüklemeler yapılırken de kişiler yüklemeye konu olacak bireyin başarı ya da başarısızlığının sebebine ve niteliğine göre yüklemelerde bulunurlar. Şöyle ki çeşitli engelleri aşmış, çok fazla kabiliyeti olmamasına rağmen çalışarak başarılı olan öğrenci, kabiliyeti olduğu halde çalışmayan öğrenciye göre daha fazla sosyal takdir alacaktır. Aynı şekilde başarısızlık söz konusu olduğunda kabiliyeti olduğu halde çalışmadığı için başarısız olan öğrenci, kabiliyeti olmayan ama çalışan ve fakat başarısız olan bir diğer öğrenciye göre daha fazla ceza alacaktır. Somutlaştırmak gerekirse; hiç okula gitmemiş bir bireyin çalışarak kendi kendine okuma yazma öğrenebilmesi insanlar tarafından büyük bir takdirle karşılanabilir. Burada kabiliyete bir yükleme söz konusu değildir, aksine çabaya bir yükleme vardır. Bireyler bu şekilde birbirlerinin başarısına ya da başarısızlığına yükleme yapıp bunun sonucunda takdir, ceza, övme, kızma gibi tutumlar takınırken, kendisine karşı bu tutumların alındığı bireylerde de utanç, gurur gibi duygular ortaya çıkar. Anlaşıldığı kadarıyla gurur, başarıya çaba yüklemesi yapıldığında yükselirken, utanç en fazla kabiliyetin mevcut olduğu ama motivasyonun olmadığı zamanda ortaya çıkar (Weiner, 1972 akt. Koçyiğit & Yapıcı, 2012).

### 1.3.5.Tabiatüstü Yükleme ve Din

İnsanoğlunun kendi yaşadığı ve çevresinde gerçekleşen olaylara anlam verme veya nedenler yükleyerek açıklama çabası onun en temel eğilimlerindedir. Bu eğilim içersindeki insanın yaptığı açıklamaların bir kısmı tabiatüstü nedensellik içerir. Tabiatüstü nedensellik yaşanan olayın kişinin içinde bulunduğu çevreyi ve kendi kişiliğini aşan bir güç ya da güçler tarafından belirlenmesidir. Dinler de bu tabiatüstü anlam yükleme sürecinde en önemli başvuru kaynaklarıdır. Çünkü dinlerin en belirgin özelliklerinden birisi insanlara sundukları nedensel açıklamalardır (Gürses, 2008: 365; Özgül,1998).

Tüm dünyada ve tarihin her periyodunda kutsal kitaplar ve teolojiler evrenin nasıl yaratıldığını, insanın yaratılmışların içinde niçin özel bir yer teşkil ettiğini, mevsimsel değişikliklerin ve doğal felaketlerin neden vuku bulduğunu, neden bazı insanların zafer kazanırken bazılarının kaybettiğini, neden herkesin ara sıra acı çekmesi ve ölmesi gerektiğini anlatmışlardır (Spilka vd, 1985).

Dinin nedensel açıklama niteliği doğal olarak yükleme teorisini Din Psikolojisinin araştırma konusu haline getirmiştir. İlk olarak William James'in(1902) *Dini Tecrübenin Çeşitleri* (The Varieties of Religious Experiences) adlı kitabının yayınlanmasıyla dini davranış ve deneyimlerin akademik psikolojiye adaptesinde önemli gelişmeler oldu. Yükleme teorisinin Din Psikolojisine tam olarak uyarlanması Proudfoot ve Shaver tarafından 1975 yılında yapılan bir çalışmayla olmuştur (Özgül, 1998; Proudfoot ve Shaver, 1975). Proudfoot ve Shaver(1975) kişilerin yaşadığı dinî deneyimleri Schachter'in "Çift Faktörlü Duygu Teorisi"yle ilişkilendirmişlerdir. Buna göre dinî tecrübe yaşadığını söyleyen kişiler hissettikleri fizyolojik uyarımları kendi inançları ve dinî bilgileri doğrultusunda yorumlamaktadırlar. Spilka, Shaver ve Kirkpatrick(1985) daha sonraları geliştirdikleri ölçme araçları ve ele aldıkları konularla (dindarlık biçimleri; başarı, kaza ve hastalık durumlarına getirilen açıklamalar) Din Psikolojisi açısından Yükleme Teorisi'ne büyük katkılarda bulunmuşlardır (Hovemry, 1998).

Tabiatüstü ya da dinî yüklemeler kültürden kültüre, dinden dine çeşitlilik göstermektedir. Yaşanan kötü bir olayı bir Budist kötü karmaya bağlarken, bir Hıristiyan şeytanın işi olarak görebilir. Yine bu kötü olayla başa çıkmak için farklı kültürlerle ve dinlere mensup insanlar zikir, dua, kurban, şeytan kovma gibi farklı tabiatüstü çarelere başvurabilir. (Proudfoot ve Shaver, 1975).

Dinlerin ortaya koyduğu açıklamalara herkes aynı ölçüde ve sıklıkla başvurmayabilir (Özgül, 1998). İnsanların olaylara yükledikleri nedenler hem dinî hem natüralistik/seküler olabilmektedir. Bu bağlamda ne zaman ve niçin iki yükleme biçiminden birinin seçildiğini araştırmak Din Psikolojisi'nin görevidir. Lowe ve Medway üç durumda insanların dinî yükleme yaptıklarını ortaya atmışlardır. Bunlar “yüksek belirsizlik”, “yüksek ilgi” ve “uç sonuçlar” içeren durumlardır. Yani bir olayı açıklayacak nedensel bilgi konusunda belirsizlik söz konusuysa, gerçekleşen olay kişiyle yakından alakalıysa ve olayın normalin ötesinde uç sonuçları var ise sorumluluk tanrıya yüklenebilir (Gorsuch& Smith, 1983:341). Spilka ve arkadaşları(1985:8-15) ise yüklemelerin dinî veya seküler oluşunu belirleyen faktörleri “yükleme yapanın karakteristik özellikleri”, “yükleme yapanın ortamı/şartları”, “olayın özellikleri”, “olayın meydana geldiği ortam” olarak sınıflamışlardır. Bu faktörleri de insanları yükleme yapmaya sevk eden üç neden (anlamlandırma, kontrol ve özsaygıyı koruma isteği) üzerinden açıklamışlardır.

- 1) Yükleme Yapanın Karakteristik Özellikleri: İnsanları dinî ya da natüralist/seküler açıklamalar yapmaya yönelten genel eğilimleri vardır. Bu eğilimler aşırı din yanlısı ve din karşıtı olan bireylerde daha belirgindir. Kişideki dinî veya natüralist anlamlandırma eğilimi üzerinde etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar kişinin eğitimi, erken dinî sosyalleşmesi, ibadethaneye devamı, dinî bilgisi, dinî inançlarının gücü, yaşadığı dinî tecrübeler, dinî ifadeleri kullanması vb. olarak sayılabilir. Ayrıca kişinin Tanrı tasavvuru da yaptığı yüklemeleri etkilemektedir. Kişiler bir yanda seven, affedici, merhametli; bir yanda ise korkulan, keyfi davranan, cezalandırıcı bir Tanrı imajına sahip olabilir. İnsanların olayların sonuçlarını kontrol etme noktasındaki inançları da yüklemelerini etkiler. Bazıları içsel (kişisel), bazıları dışsal (çevresel) çeşitli sebeplere yükleme yapabilir. Bazıları ise “Yaratıcının kontrolü” şeklinde dinî bir yükleme yapabilir. Son olarak insanların olumlu benlik saygısına ulaşma

şekilleri de yükleme şekillerini belirler. Kimi bireyler Allah tarafından sevildiklerini hissettiklerinde olumlu bir benlik saygısına sahip olurken, kimileri için başka insanlar tarafından sevmek, itibar görmek, başarılı görülmek benlik saygısı için gereklidir.

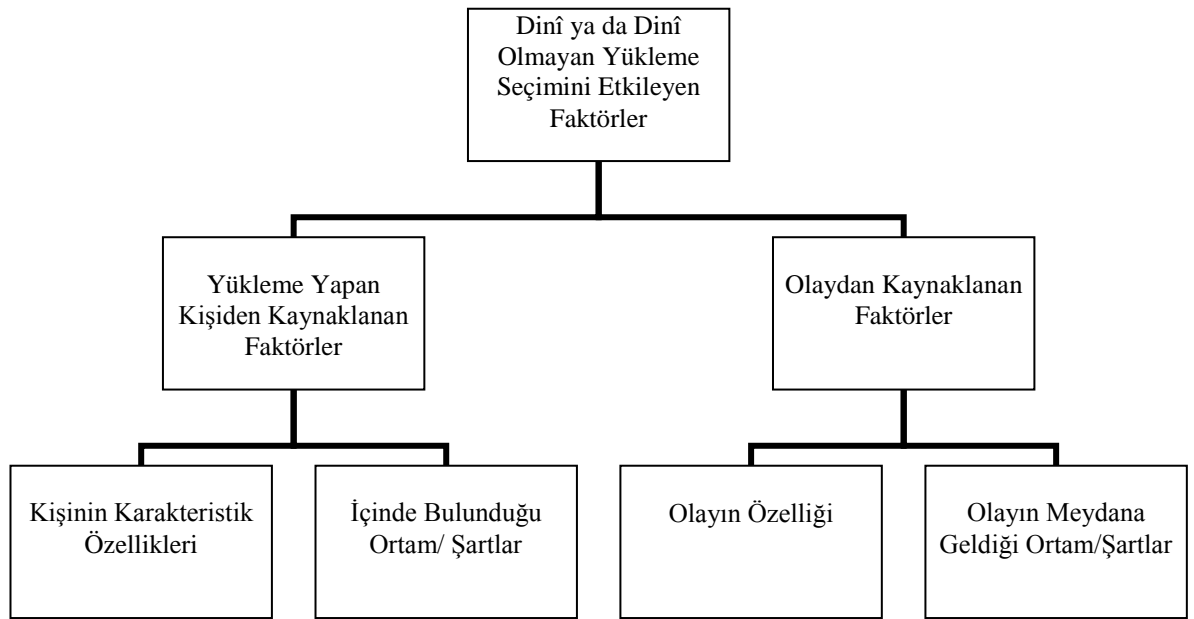
- 2) Yükleme Yapanın Şartları: İnsanlar psikolojik olarak bir problemin çözümünde, bir karar verirken en kolay ve en çabuk ulaşabilecekleri kullanılabilirliği en fazla olan bilgi kaynaklarını kullanırlar. Eğer dinî açıklamalar yüklemeyi yapan için dikkat çekici ve daha kullanışlıysa dinî yükleme daha olasıdır. Bir dinî oluşuma dâhil olma - kilise, cemaat gibi – dinî yüklemeleri artırır. Benzer şekilde içinde bulunulan grubun direkt veya dolaylı olarak teşviki ya da olumsuz tavrı yükleme şeklini belirler. İnsanın geleceği kontrol etme, olumsuz sonuçları engelleme isteğine bağlı olarak kişi dinî veya natüralist yüklemelerde bulunabilir. Örneğin normal şartlarda tıbbı ve doktorlara çok itibar etmeyen çok dindar bir insan ciddi bir hastalık sonrası sadece dua ve ibadetin işe yaramadığını gördüğünde natüralist/dinî olmayan yüklemeleri kabul edebilir. Tam tersi bir durumda natüralist yüklemeler yapan bir kişi tıbbın çare bulamadığı bir hastalık sonrasında duaya sığınabilir. Durumsal etkiler yükleme yapanın benlik saygısına paralel bir şekilde dinî ya da dinî olmayan yüklemelerin seçimini yönlendirir. Kişi kendi öz saygısını artıracak veya başkalarının gözünde itibarını artıracak yükleme şeklini seçer.
- 3) Olayın Karakteristiği: İnsanlar yeni edindikleri bilgiyi bazen dinî yüklemelerle bazen de dinî olmayan yüklemelerle özümsemeye çalışırlar. Örneğin kişi esrarengiz bir olayla karşılaştığında bunu “Allah’ın işi” olarak yorumlayabilir. Kişi dinî veya değil bir olay için kolay ulaşabildiği açıklama şeklini seçer. Dindar olmayan biri eğer vuku bulan olayla ilgili fazla bilimsel veri yoksa dinî bir yükleme yapabilir. Diğer yandan dindar bir kişi onun sevecen, güçlü Allah tasavvuruna ters geldiği için mevcut olaya natüralist bir açıklama getirebilir. Olay önemli sonuçlar doğurabilecek bir olaysa kişi geleceği kontrol etme ve olumsuz sonuçları önleme içgüdüleriyle yükleme şeklini seçer. Genellikle insanlar güvenliklerini, hayatlarını tehdit eden durumlarda daha fazla dini yükleme yaparlar. Eğer kişi tehditkâr bir olayın sonuçlarını değiştirebileceğini düşünüyor ise natüralist bir yükleme de yapabilir. Örneğin kanser hastalığının

sebeplerini beslenme şekli, fiziksel yıkım gibi natüralist nedenlere yüklenebilir. Yine insanlar önemli olaylarda özsayılarını olumlu yönde etkileyecek dinî ya da dinî olmayan yükleme şeklini seçerler. Dindarlık seviyesi yüksek insanlar olumsuz olaylar karşısında diğer insanlara göre daha çok kendilerini suçlayabilmektedirler. Çünkü kötü bir olayı Allah'a yüklemek onlar için Allah'ın sevgisini kaybetmek, günahkâr olmak anlamlarına gelebilir, bu da özsayılarına zarar verir. Tam tersi olarak kişi Allah'ın kendisini bu olayla daha iyi başa çıkabileceği için özel olarak seçtiğini düşünebilir. Sonuçları güzel olan olaylara yapılan dinî yüklemeler de kişinin Allah'ın sevgisini kazandığı düşüncesini oluşturabilir ve kişiyi daha iyi hissettirir. Lupfer ve arkadaşları (1992) bir grup Hıristiyan öğrenci ile yaptıkları çalışmada olumlu olayları Tanrı'ya, olumsuzları ise şeytana bağladıklarını ortaya koymuşlardır.

- 4) Olayın Meydana Geldiği Ortam/Koşullar: kişinin yapacağı yükleme biçimini belirleyen bir diğer etken olayın meydana geldiği ortamın/koşulların dinî bir yapıda olup olmamasıdır. Örneğin kişinin ani bir kalp krizi esnasında ibadethanede mi yoksa golf dersinde mi olduğu farklı yorumlara neden olur. Kişiler böyle bir durumda en ilgi çekici, kullanılabilirliği ve olasılığı fazla olan açıklama şeklini tercih ederler. İnsanlar gelecekteki olayları kontrol etme çabasının sonucu olarak ya duaya sığınarak ya da çevresel koşulları değiştirmeye çalışarak benzer kötü olayları önlemeye çalışırlar. Son olarak yine insanlar koşullara bağlı olarak özsayılarını artıracak şekilde yükleme yaparlar. Örneğin ciddi bir sağlık problemi yaşamış ve iyileşmiş bir kişi, kendisiyle aynı durumda olup iyileşememiş insanları gördüğünde Allah'ın dualarına cevap verdiğini, seçilmiş ve Allah katında değerli bir insan olduğunu düşünür(Spilka, Shaver ve Kirkpatrick, 1985).



**Şekil.1.Dinî ya da Dinî Olmayan Yükleme Seçimini Etkileyen Faktörler**



(Spilka, vd. 1985:7)

### 1.3.5.1. Tabiatüstü Yükleme ve İslam

Bireyi yükleme yapmaya yönelten sebep ister hayatı anlamlandırma ister karşılaştığı bir olayı açıklama ya da kontrol etme isteği olsun kişinin yapacağı yükleme tarzı şüphesiz mensubu olduğu dine göre şekillenecektir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yaptığı 'Türkiye'de Dini Hayat Araştırması'nda katılımcıların %99,2'si Müslüman olduklarını belirtmişlerdir (DİB, 2014). Bu bölümde ülke nüfusunun çoğunun Müslüman olduğunu göz önünde tutarak İslam Dini'nin hayatın anlamına yönelik insanlara sunduğu cevaplar üzerinde duracağız.

Kuran-ı Kerim'in birçok ayetinde insanın dünya hayatında imtihan edildiğinden bahsedilmektedir. Enbiyâ Suresi 35. ayette insanın imtihan olarak iyilik ve kötülük ile deneneceği belirtilmektedir. Ankebût Suresi 2. ve 3. ayetlerde de "İnsanlar: 'İnandık!' demeleriyle bırakılıp da imtihan edilmeyeceklerini mi sanıyorlar? Andolsun ki, biz onlardan öncekileri de denedik..." şeklinde ifade edildiği gibi daha önceki toplumların da imtihandan geçirildiği, her insanın imtihan edileceği belirtilmektedir. "O, hanginizin daha güzel iş yapacağınızı denemek için ölümü ve hayatı yarattı" (Mülk, 2) ve "Sizi elbette biraz korku, açlık ve biraz mallardan, canlardan ve meyvelerden eksiltmekle imtihan edeceğiz. Sabredenlere

müjdele.” (Bakara Suresi, 155) ayetlerinde Allah’ın imtihan için ölümü ve hayatı yarattığı ve insanları nasıl deneyeceği açıklanmaktadır.

Kur’an-ı Kerim’de insanların birçoğunun başlarına gelen kötü ve iyi olaylar karşısındaki hatalı anlam yüklemeleri ayetlerde şu şekilde açıklanmıştır: “İnsana bir zarar dokunduğunda Rabbine yönelerek dua eder. Sonra ona kendinden bir nimet verse, O’na yaptığı duayı unuttur...” (Zümer, 8), “İnsana bir kötülük dokunduğunda Bize yalvarır, sonra kendisine tarafımızdan bir nimet verdiğimizde: ‘O, bana bir bilgi üzerine verilmiştir.’der. Halbuki bu bir imtihandır, fakat insanların birçoğu bilmezler” (Zümer, 49).

Kur’an insanoğlunun başına gelen olayların yalnızca tabiatüstü yüklemelerle değil, “insana ancak çalıştığıının karşılığı vardır” (Necm, 39), “ insanların bizzat kendi yaptıkları yüzünden karada ve denizde düzen bozulmuştur..” (Rum, 41) ayetlerinde ifade edildiği üzere bireye ve yaptıklarına yüklemeler yapmak suretiyle de açıklanabileceğini haber vermektedir (Gürses, 2008).

Kur’an-ı Kerim’de insanın çeşitli sebeplerle deneneceği, musibetlere karşı sabır, nimetlere karşı şükürle iyi davranışlar gösterildiğinde karşılığını alacağını belirtilmiştir. Hz. Muhammed (s.a.v.) de “ Mü’minin durumu hayret vericidir. Çünkü her hali kendisi için bir hayır sebebidir. Böylesi bir özellik sadece mü’minde vardır: Sevinecek olsa şükreder; bu onun için hayır olur. Başına bir bela gelecek olsa sabreder; bu da onun için hayır olur.” (Müslim, Zühd 64 akt. Nevevi, 2008:74) diyerek bir mü’minin iyi ve kötü olayların nedenini Allah’a atfederek bu doğrultuda şükür ve sabırla davrandığını ve bunların kendisi için hayırlı olduğunu açıklamıştır.

Tabiatüstü yüklemelerden ‘sabır’ ve ‘şükür’ karşımıza dinî yüklemeler olarak çıkmaktadır. En çok kullanılan tabiatüstü yüklemelerden biri olan ‘şans’ faktörü için ise İslam Dini temel alındığında dinî bir açıklama biçimi olduğu söylenemez. ‘Şans’ sözcüğü Türk Dil Kurumu’na göre “Mantıkla açıklanamayan birtakım rastlantısal olayların nedeni olan güç, baht, talih, felek” anlamlarına gelmektedir (TDK, 07.03.2015). Kuran-ı Kerim’de “Gaybın anahtarları O’nun yanındadır. Onları ondan başkası bilemez karada ve denizde olanları o bilir. Düşen yaprağı O bilir..” (En’am, 59) ya da “Allah’ın izni olmadan hiçbir musibet isabet etmez...” (Teğabün, 11) ayetlerinden de anlaşılacağı üzere hiçbir olayın rastlantısal olmadığı, her olayın Allah’ın ilmi ve izni dâhilinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Çoğu zaman şansla eş anlamda kullanılan ‘uğur’ ve ‘uğursuzluk’ kavramları için de durum benzer şekildedir. Kuran-ı

Kerim’de insanların başlarına gelen olayları nasıl yanlış yorumladıkları ayette şöyle açıklanmıştır: “Onlara bir iyilik gelince, ‘Bu bizim hakkımızdır’ derler; eğer kendilerine bir fenalık gelirse Musa ve onunla beraber olanları uğursuz sayarlardı..”(A’raf, 131). Hz. Muhammed (s.a.v.) “ Kimi uğursuz sayması işinden alıkoyarsa, Allah’a şirk koşmuş olur” demiş ve insanlara tevekkülü tavsiye etmiştir. (Tirmizî; Ebu Davud; Ahmed ve Taberanî akt. Rudanî, 1996:200). Görüldüğü gibi İslam başa gelen olaylar karşısında şans, uğur, uğursuzluk gibi insanı belirsizliğe ve tembelliğe götüren açıklama biçimlerini yasaklamıştır. Bunların yerine insana yükleme yaparken “her şeyin Allah’ın ilmi, izni ve yaratması dâhilinde olduğunu”(Kılavuz vd., 1986: 194) ifade eden ‘kader ve kazaya iman’ ve “herhangi bir amaca erişmek için gereken bütün hazırlıkları yaptıktan sonra Allah’a güvenip dayanmak”(Kılavuz vd., 1986: 536) anlamını taşıyan ‘tevekkül’ tavsiye edilmiştir.

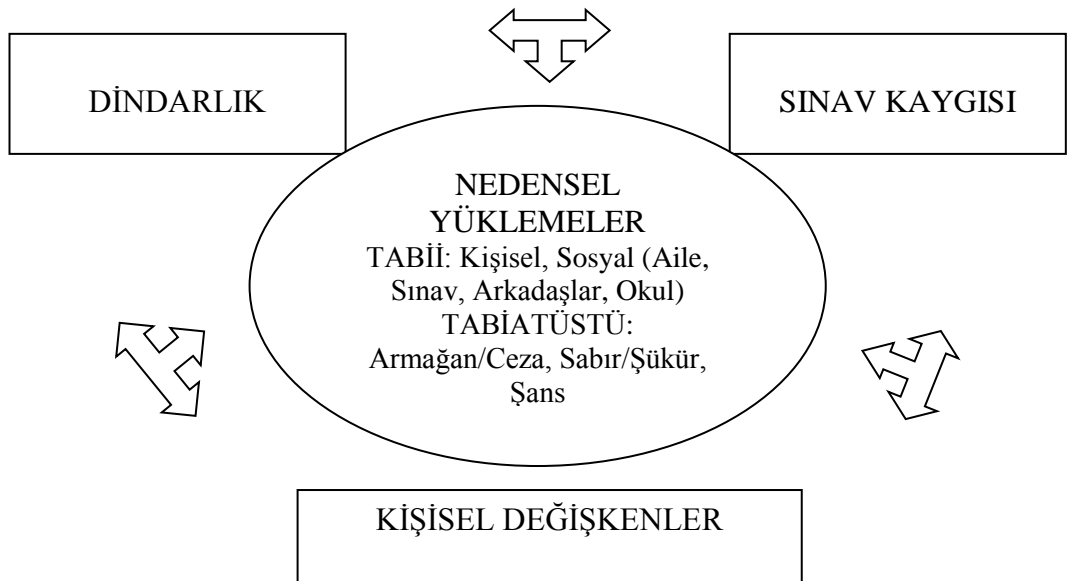
## 2. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlarla toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE TÜRÜ

Üniversite Sınavındaki başarısızlığa yapılan tabiatüstü yüklemeleri konu alan bu araştırma, betimleyici bir çalışmadır. Betimleyici araştırmalar, “nedir” ve “ne oluyor” sorularına cevap arayan, durum saptayıcı, tanımlayıcı araştırmalardır (Ural ve Kılıç, 2011). Tabii ve tabiatüstü yükleme tercihinin dindarlık, sınav kaygısı ve kişisel değişkenlerle ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan araştırmamızda anket tekniği kullanılmış ve ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

**Şekil 2: Araştırmada Aralarındaki İlişki İncelenen Değişkenler**



## 2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Kütahya Merkez’de dershaneye giden üniversite sınavını ilk seferde kazanamamış olan öğrenciler ve lise son öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya Merkez’de bulunan altı özel dershanede öğrenim görmekte olan 86’sı mezun ve 126’sı lise son öğrencisi, 212 kişi oluşturmaktadır. Örneklem olarak Kütahya’da bulunan ve anket uygulamasını kabul eden dershaneler seçilmiştir. Bu doğrultuda Boğaziçi Çözüm Dershanesi, Mutlu Eğitim Dershanesi, Birey Dershanesi, Final Dergisi Dershanesi, Zafer Dershanesi ve Açı Dershanesi’nde eğitim gören mezun öğrenciler ve kontrol grubu olarak tesadüfî yöntemle seçilen lise son öğrencilerine anket uygulanmıştır. Toplam 265 anket uygulaması yapılmış, verilerin SPSS programına girilmesi esnasında eksik doldurulan 53 anket kâğıdı elenmiştir.

## 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmamızda dindarlık düzeyi, sınav kaygı düzeyi, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, sınava yüklenen anlam, sınava girme sayısı, lise türü gibi değişkenlerin başarısızlığa yapılan yüklemeye biçimini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Tezimizde veri toplama aracı olarak 11 soruluk kişisel bilgi anketi, Sabri Özgül’ün Spilka ve Schmidt’ten uyarladığı kısa hikâyecikler şeklindeki “Yüklemeye Anketi”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve Veysel Uysal’ın geliştirdiği 26 soruluk “İslami Dindarlık Ölçeği” kullanılmıştır.

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

11 maddeden oluşan kişisel bilgi anketinde sınava hazırlanan öğrencilere cinsiyet, yaş, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi kendilerine ve ailelerine ilişkin temel sosyodemografik özellikleri sorulmuştur. Ayrıca sınava giriş sayısı, alanı, okul

türü, algılanan sınav kaygı düzeyi, öğrencinin sınavın önemi hakkındaki düşüncesi, ailenin sınavın önemi hakkındaki düşüncesi, sınava hazırlanırken ders çalışmak dışında başvurulan yöntemler (psikolojik destek, dua, adak, türbe ziyareti, okunmuş pirinç, uğurlu eşya) gibi üniversite giriş sınavına ilişkin bazı bilgileri ve görüşleri alınmıştır.

### **2.3.2.Yükleme Anketi**

Araştırmada Sabri Özgül'ün(1998), Spilka ve Schmidt'in (1983) çalışmasından uyarladığı iki kısa hikâyecikten oluşan yükleme anketi kullanılmıştır. Hipotetik bir durumu ifade eden bu hikâyeciklerden birinde kişisel, akademik başarı ile ilgili çok önemli ve sonucu olumsuz bir olay; diğerinde ise yine kişisel, akademik başarı ile ilgili, çok önemli fakat sonucu olumlu bir olay dile getirilmiştir. Araştırmaya katılanlardan hikâyeleri okuduktan sonra aşağıda verilen etkenlerin her birinin söz konusu duruma ne ölçüde katkıda bulduklarını üçlü likert tipi ölçekle işaretlemeleri istenmektedir. Bu bölümde verilen nedenlerden bir tanesi kişisel özellik, dört tanesi sosyal çevre, üç tanesi ise tabiatüstü açıklamalardır. Bu açıklamalardan okulun kalitesi, aile, arkadaş çevresi, sınav sistemi, sınav soruları sosyal çevre ile ilgili açıklamalardır. Allah'ın cezalandırması, şanssızlık, Allah'ın sabır ve dayanma gücünü ölçmesi, Allah'ın bir armağanı, şans ve Allah'ın şükürü ölçmesi maddeleri tabiatüstü maddeler olarak alınmıştır. Ayrıca çalışmamızda tabiatüstü maddelerden şans maddesi çıkarılarak dinî yükleme alt boyutu olarak ele alınmıştır.

### **2.3.3.Sınav Kaygısı Envanteri**

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974-1979 yılları arasında yaptıkları araştırmayla oluşmuş ve ilk kez 1980 yılında yayınlanmıştır. Necla Öner ve Deniz Albayrak Kaymak tarafından da 1986 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bireyleri kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir

ölçektir. Belirli duruma özgü olan kişilik boyutu olan sınav kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri birbirinden farklı iki boyuta sahiptir. Bunlar Kuruntu (worry) ve Duyuşsallık (emotionality) olup envanterin iki alt testidir. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönüne işaret etmektedir. Bireyin genellikle kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz iç konuşmalarını içerir. Duyuşsallık, sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar duyuşsallık belirtileridir.(Öner, 1990)

Sınav Kaygısı Envanteri'nin Alt Ölçekleri ve Madde Numaraları

1. Sınav Kaygısı Kuruntu Boyutu: 2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20
  2. Sınav Kaygısı Duyuşsallık Boyutu: 1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
- Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 20'dir.

#### **2.3.4.İslami Dindarlık Ölçeği**

Araştırmamızda katılımcıların dindarlık düzeyini ölçmek için Veysel Uysal(1995) tarafından geliştirilen 26 maddelik İslami Dindarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Glock ve Stark'ın dindarlık ölçeğine benzer şekilde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar hayata etki boyutu, inanç boyutu, bilgi boyutu, ibadet boyutu, ibadetlerin bireysel ve sosyal fonksiyonudur. Ölçekte her bir soruda “tamamen katılıyorum”, “oldukça katılıyorum”, “pek katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 4 farklı derece vardır. Bu dereceler en olumludan en az olumluya doğru 4,3,2,1 değerinde puanlara sahiptir. Bu değerlere göre bir katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek puan  $4 \times 26 = 102$ , en düşük puan ise  $1 \times 26 = 26$  puandır.

## 2.4. GÜVENİRLİK ANALİZİ

Güvenirlilik(iç tutarlılık) bir ölçme aracındaki tüm maddelerin aynı amaca hizmet edip etmediğini belirlemek, maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmadığını görmek için ölçülür. Ölçme aracını oluşturan ifadelerin birbirleriyle tutarlılık gösterip göstermediği, aralarındaki korelasyonun ölçülmesiyle ortaya çıkar. Güvenirlilik katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenirlilik artar(Akbulut,2010; Ural, 2011). Güvenirlilik analizi için birçok yöntem geliştirilmiştir. Çalışmamızda iç güvenirlilik hesaplamalarında en çok kullanılan yöntem olan Cronboach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Alpha değeri, .80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir, .60 ile .80 arasında ise oldukça güvenilir, .40 ile .60 arasında ise düşük derecede güvenilir, .40'ın altındaysa güvenilir değildir (Özdamar, 2004 akt. Akbulut,2010). Güvenirlilik analizinde kullanılan yöntemler madde sayısına oldukça duyarlıdır. Bu yüzden ölçekteki soru sayısının 20'den az olması güvenirliliği düşürebilir (Ural,2011).

**Tablo 2: Güvenirlilik Analizi Sonuçları**

Ölçek	Cronbach's Alpha	N
Sınav Kaygısı Envanteri	,92	20
İslami Dindarlık Ölçeği	,90	26
Yükleme Anketi	,60	16

Sınav Kaygısı Envanteri'nin Cronboach's Alpha değeri 0,92 olarak bulunmuştur. İslami Dindarlık Ölçeği'nin güvenirlilik katsayısı ise 0,90 çıkmıştır. Bulunan Alpha değerleri .80'den büyük olduğundan ölçekler yüksek derecede güvenilirdir. Çalışmamızda kullanılan diğer bir ölçme aracı olan Yüklem Anketi için alpha değeri 0,60 bulunmuştur, soru sayısı 20'nin altında olduğu (k=16) göz önüne alınırsa anketin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.



## 2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmamızda Sınav Kaygısı Envanteri, İslami Dindarlık Ölçeği Ve Yükleme Anketinden elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programının 20.0 versiyonu kullanılmıştır. Ölçme araçlarından alınan cevapların örneklem için normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için her bir ölçek için normal dağılım testi yapılmıştır. Buna göre iki değişkenli grupların karşılaştırılmasına Mann Whitney U, ikiden fazla değişkenli grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde fark çıkan durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## 2.6. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER İLE İLGİLİ İSTATİSTİKLER

Çalışmanın bu bölümünde anketin uygulandığı örnekleme ilişkin demografik değişkenler tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 3: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı**

CİNSİYET	FREKANS	YÜZDE
Erkek	113	53,3
Kız	99	46,7
TOPLAM	212	100,0

Araştırmanın örneklemini 113 erkek öğrenci (%53,3), 99 kız öğrenci (%46,7) olmak üzere toplam 212 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 4: Örneklemin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı**

YAŞ	FREKANS	YÜZDE
17 ve altı	65	30,7

18-19	129	60,8
20 ve üstü	18	8,5
TOPLAM	212	100,0

Örnekleme 17 yaş ve altında 65 (%30,7), 18-19 yaş grubunda 129 (%60,8), 20 yaş ve üstünde 18(%8,5) kişi bulunmaktadır.

**Tablo 5: Örneklemin Sınava Giriş Sayısına Göre Dağılımı**

SINAVA GİRİŞ SAYISI	FREKANS	YÜZDE
İlk	126	59,4
2	76	35,9
3 ve üstü	10	4,7
TOPLAM	212	100,0

Araştırmaya katılanların 126'sı (%59,4) ilk kez üniversite sınavına girecektir, 76'sı (%47,5) ikinci kez, 10'u (%6,3) ise üçüncü ve daha fazla kez sınava girmiş olacaktır. Araştırmamızda istatistiksel işlemler yapılırken örneklem "ilk kez sınava girecekler" ve "daha önce sınava girmişler" olarak tekrar gruplanmıştır.

**Tablo 6: Örnekleme Daha Önce Bölüm Kazanmış Öğrencilerin Dağılımı**

DAHA ÖNCE BÖLÜM KAZANMA	FREKANS	YÜZDE
Evet	23	14,4
Hayır	63	85,6
TOPLAM	86	100,0

Örneklem grubunda daha önce üniversite sınavına girmiş olan 86 öğrenciden 23'ü (14,4) üniversitede bir bölüm kazanmış, fakat tekrar sınava hazırlanmaktadır. 63 (%85,6) öğrenci ise herhangi bir bölüm kazanamamıştır.

**Tablo 7: Örneklem Alan Değişkinine Göre Dağılımı**

ALAN	FREKANS	YÜZDE
Sayısal	98	46,2
Sözel	21	9,9
Eşit Ağırlık	64	30,2
Yabancı Dil	29	13,7
TOPLAM	212	100,0

Araştırmaya katılanların 98'inin (%46,2) sınava girdiği/gireceği alan sayısal, 21'inin (%9,9) sözel, 64 'ünün (%30,2) eşit ağırlık, 29'unun (%13,7) ise yabancı dildir.

**Tablo 8: Örneklem Okul Türüne Göre Dağılımı**

OKUL TÜRÜ	FREKANS	YÜZDE
Anadolu	58	27,4
Fen	31	14,6
Anadolu Öğretmen	12	5,7
İmam Hatip	8	3,8
Meslek	61	28,8
Düz Lise	42	19,8
TOPLAM	212	100,0

Örneklem 58'i Anadolu Lisesi(%27,4 ), 31'i Fen Lisesi (%14,6 ), 12'si Anadolu Öğretmen Lisesi(%5,7 ), 8'i İmam Hatip Lisesi(%3,8 ), 61'i Meslek Lisesi(%28,8 ), 42'si Düz Lise (%19,8 ) öğrencisi/mezunudur.

**Tablo 9: Örneklemin Algılanan Sınav Kaygısına Göre Dağılımı**

SINAV KAYGI ALGISI	FREKANS	YÜZDE
Hiç	10	4,7
Düşük	33	15,6
Orta	100	47,2
Yüksek	53	25,0
Çok Yüksek	16	7,5
TOPLAM	212	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %4,7'i hiç sınav kaygısı yaşamadığını belirtmiştir, %15,6'sı sınav kaygısını düşük, %47,2'si orta, %25'i yüksek, %7,5'i ise çok yüksek olarak tanımlamıştır.

**Tablo 10: Örneklemin Sosyoekonomik Duruma Göre Dağılımı**

SOSYO-EKONOMİK DURUM	FREKANS	YÜZDE
Alt	8	3,8
Orta	188	88,7
Üst	16	7,5
TOPLAM	212	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i sosyoekonomik durumlarını alt(%3,8), 188'i orta(%88,7), 16'sı ise üst(%7,5) olarak belirtmişlerdir.

**Tablo 11: Örneklemin Üniversite Sınavına Verilen Öneme Göre Dağılımı**

SINAV ÖNEMİ	FREKANS	YÜZDE
Çok Önemli	156	73,6
Önemli	55	25,9
Önemli değil	1	0,5
TOPLAM	212	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 156'sı (%73,6) sınavın kendileri için çok önemli olduğunu düşünmektedir. 55'i (%25,9) ise “sınav önemli fakat gelecek için başka seçeneklerim de var” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerden sadece bir tanesi (%0,5) “sınav benim için önemli değil sadece şansımı denemek istiyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 12: Örneklemin Ailenin Üniversite Sınavına Verdiği Öneme Göre Dağılımı**

AİLE İÇİN SINAV ÖNEMİ	FREKANS	YÜZDE
Mutlaka Kazanmalı	134	63,2
Önemli	78	36,8
İlgilenmiyorlar	0	0
TOPLAM	212	100,0

Ailelerinin üniversite sınavı hakkındaki görüşlerinin sorulduğu soruda öğrencilerin 134'ü “mutlaka sınavı kazanmam gerektiğini düşünüyorlar” seçeneğini işaretlemiştirlerdir. 78 tanesi ise “sınav önemli ancak tek seçenek olmadığına inanıyorlar” seçeneğini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci “sınavı kazanıp kazanmamamla ilgilenmiyorlar” seçeneğini işaretlememiştir.

**Tablo13: Örneklemin Psikolojik Desteğin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

PSİKOLOJİK DESTEK ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	96	45,3
Hayır	116	54,7
TOPLAM	212	100,0

Öğrencilerin 96'sı (%45,3) ders çalışmak dışında sınava hazırlanırken 'Psikolojik Destek' almanın faydalı olacağını düşünmektedir.

**Tablo 14: Örneklemin Duanın Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

DUA ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	146	68,9
Hayır	66	31,1
TOPLAM	212	100,0

Öğrencilerin 146'sı (%68,9) ders çalışmak dışında sınav başarısı için 'Dua'nın faydalı olacağını düşünmektedir.

**Tablo 15: Örneklemin Türbe Ziyaretinin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

TÜRBE ZİYARETİ ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	10	4,7
Hayır	202	95,3

TOPLAM	212	100,0
--------	-----	-------

Öğrencilerin 10'u (%4,7) ders çalışmak dışında sınav başarısı için 'Türbe Ziyareti'nin faydalı olacağını düşünmektedir.

**Tablo 16: Örneklem Adak Adamanın Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

ADAK ADAMA ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	11	5,2
Hayır	201	94,8
TOPLAM	212	100,0

Öğrencilerin 11 tanesi (%5,2) ders çalışmak dışında sınav başarısı için 'Adak Adama'nın faydalı olacağını düşünmektedir.

**Tablo 17: Örneklem Okunmuş Pirinç Yemenin Sınav İçin Öneme İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

OKUNMUŞ PİRİNÇ YEMEK ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	14	6,6
Hayır	198	93,4
TOPLAM	212	100,0

Öğrencilerin 14 tanesi (%6,6) ders çalışmak dışında başarı için sınavda 'Okunmuş Pirinç Yeme'nin faydalı olacağını düşünmektedir.

**Tablo 18: Örneklemin Sınavda Uğurlu Eşya Kullanmanın Önemine İnanma Durumuna Göre Dağılımı**

UĞURLU EŞYA KULLANMAK ÖNEMLİ Mİ?	FREKANS	YÜZDE
Evet	11	5,2
Hayır	201	94,8
TOPLAM	212	100,0

Öğrencilerin 11 tanesi (%5,2) ders çalışmak dışında başarı için sınavda ‘Uğurlu Eşya Kullanma’nın faydalı olacağını düşünmektedir.



### 3. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde önce örnekleme dair bazı betimsel istatistikler, daha sonra da araştırma sorularına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Tüm Gruba İlişkin Aritmetik Ortalamalar

**Tablo 19: Üniversite Sınavındaki Olası Başarısızlığın Nedenine Yönelik Yüklemelerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları**

Nedensel Yükleme	Art. Ort. (X)	SS
Olumsuz Kişisel	2,42	0,71
Olumsuz Aile	1,30	0,59
Olumsuz Ceza	1,39	0,62
Olumsuz Sistem	2,25	0,76
Olumsuz Şans	1,53	0,62
Olumsuz Arkadaş	1,60	0,74
Olumsuz Sabır	2,06	0,82
Olumsuz Okul	2,01	0,85

Tablo 19’da görüldüğü gibi beklenmedik sınav başarısızlığı karşısında öğrenciler sonuca en fazla etkisi olan neden olarak “Kişisel” nedene yükleme yapmışlardır. Bunu sosyal bir neden olan “Sistem” ve tabiatüstü neden olan “Sabır”a yapılan yüklemeler izlemektedir.

**Tablo 20: Üniversite Sınavındaki Olası Başarının Nedenine Yönelik Yükleme Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları**

Nedensel Yükleme	Art. Ort. (X)	SS
Olumlu Kişisel	2,15	0,82
Olumlu Aile	2,48	0,71
Olumlu Armağan	2,44	0,74
Olumlu Sınav	2,07	0,81
Olumlu Şans	1,83	0,79
Olumlu Arkadaş	1,83	0,73
Olumlu Şükür	<b>2,49</b>	0,71
Olumlu Okul	1,70	0,77

Tablo 20’de görüldüğü gibi beklenmedik sınav başarısı karşısında öğrenciler sonuca en fazla etkisi olan neden olarak tabiatüstü “Şükür”e yükleme yapmışlardır. Bunu sosyal neden “Aile” ve tabiatüstü neden “Allah’ın Armağanı”na yapılan yüklemeler izlemektedir.

### 3.2. Dindarlık İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

**Tablo 21: Dindarlık Ve Nedensel Yükleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları**

	Yükleme Biçimi	X	SS	r	p
DİNDARLIK	Olumsuz Kişisel	2,42	0,71	,113	,102
	Olumsuz Sosyal	7,17	1,72	-,040	,563
	Olumsuz Tabiatüstü	4,98	1,34	-,010	,887

Olumsuz Dini	3,45	1,14	,063	,361
Olumlu Kişisel	2,15	0,82	-,019	,784
Olumlu Sosyal	8,09	1,84	,175	,011*
Olumlu Tabiatüstü	6,75	1,57	,154	,025*
Olumlu Dini	4,93	1,28	,244	,000**

Tablo 21’de görüldüğü gibi dindarlık ile olumsuz sınav sonucuna yapılan Kişisel( $r=0,113$   $p>0,05$ ), Sosyal( $r=-0,040$   $p>0,05$ ), Tabiatüstü( $r=-0,010$   $p>0,05$ ) ve Dinî( $r=0,063$   $p>0,05$ ) yüklemeler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumlu sınav sonucuna yapılan yüklemelerden Kişisel neden ile dindarlık arasında negatif yönde fakat .05 düzeyinde anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir. Dindarlık ile Sosyal( $r=0,175$   $p<0,05$ ), Tabiatüstü( $r=0,154$   $p<0,05$ ) ve Dinî( $r=0,244$   $p<0,01$ ) yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dindarlık ile aralarında ilişki bulunan sosyal ve tabiatüstü yüklemelerin alt faktörleri tablo 22’de gösterilmiştir:

**Tablo 22: Dindarlık İle Tabiatüstü ve Sosyal Yüklemelerin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları**

	Yükleme Biçimi	X	SS	r	p
DİNDARLIK	Olumlu Aile (Sosyal)	2,48	,71	,138	,044*
	Olumlu Şükür (Tabiatüstü/Dinî)	2,49	,71	,233	,001*
	Olumlu Armağan (Tabiatüstü/Dinî)	2,44	,74	,202	,003*

Dindarlık ile olumlu sınav sonucuna yapılan sosyal yüklemelerin alt faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında okul( $r=0,035$   $p>0,05$ ), sınav( $r=0,095$   $p>0,05$ ) ve arkadaş( $r=0,078$   $p>0,05$ ) faktörlerine yapılan yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 22’de görüldüğü gibi Sosyal sebeplerden Aile( $r=0,138$

$p < 0,05$ ) faktörüne yapılan yüklemelerle ise arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dindarlık ile tabiatüstü yüklemelerden Şans faktörüne yapılan yüklemeler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tabiatüstü/dinî sebeplerden Şükür( $r=0,233$   $p < 0,05$ ) ve Armağan( $r=0,202$   $p < 0,05$ ) faktörlerine yapılan yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur

### 3.3. Sınav Kaygısı İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

**Tablo 23: Sınav Kaygısı Ve Nedensel Yükleme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları**

	Yükleme Biçimi	X	SS	r	p
SINAV KAYGISI	Olumsuz Kişisel	2,42	0,71	<b>,136</b>	,049*
	Olumsuz Sosyal	7,17	1,72	<b>,249</b>	,000**
	Olumsuz Tabiatüstü	4,98	1,34	<b>,146</b>	,033*
	Olumsuz Dini	3,45	1,14	<b>,150</b>	,029*
	Olumlu Kişisel	2,15	0,82	-,033	,634
	Olumlu Sosyal	8,09	1,84	,093	,179
	Olumlu Tabiatüstü	6,75	1,57	<b>,202</b>	,003*
	Olumlu Dini	4,93	1,28	<b>,138</b>	,045*

Tablo 23’de görüldüğü gibi Sınav kaygısı puanları ile olumsuz sınav sonucuna yapılan Kişisel( $r=0,136$   $p < 0,05$ ), Sosyal( $r=0,249$   $p < 0,01$ ), Tabiatüstü( $r=0,146$   $p < 0,05$ ), Dini( $r=0,150$   $p < 0,05$ ) yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı birer ilişki vardır. Sınav kaygısı ile Olumlu sınav sonucuna yönelik yüklemeler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise Kişisel( $r=-0,033$   $p > 0,05$ ) yüklemeyle negatif, Sosyal( $r=0,093$   $p > 0,05$ ) yüklemeyle pozitif fakat .05 düzeyinde anlamlı olmayan ilişki görülmektedir. Olumlu Tabiatüstü( $r=0,202$   $p < 0,01$ ) ve Dinî( $r=0,138$   $p < 0,05$ ) yüklemelerle ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sınav Kaygısı ile aralarında ilişki bulunan sosyal ve tabiatüstü yüklemelerin alt faktörleri tablo 24’de gösterilmiştir:

**Tablo 24: Sınav Kaygısı İle Tabiatüstü ve Sosyal Yüklemelerin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları**

	Yükleme Biçimi	X	SS	r	p
<b>SINAV KAYGISI</b>	Olumsuz Aile (Sosyal)	1,30	,59	,143*	,037*
	Olumsuz Arkadaş (Sosyal)	1,60	,74	,245**	,000**
	Olumsuz Okul (Sosyal)	2,01	,85	,219**	,001*
	Olumsuz Ceza (Tabiatüstü/Dinî)	1,39	,62	,160*	,020*
	Olumlu Armağan (Tabiatüstü/Dinî)	2,44	,74	,136*	,049*
	Olumlu Şans (Tabiatüstü)	1,83	,80	,173*	,012*

Sınav kaygısı ile sosyal ve tabiatüstü yüklemelerin alt faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınav başarısızlığı için sosyal sebeplerden Sınav Sistemi( $r=0,010$   $p>0,05$ ), tabiatüstü sebeplerden Sabır( $r=0,106$   $p>0,05$ ) ve Şans ( $r=0,068$   $p>0,05$ ) faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Olası sınav başarısızlığı için sosyal sebeplerden Aile( $r=0,143$   $p<0,05$ ), Arkadaş( $r=0,245$   $p<0,01$ ), Okul( $r=0,219$   $p<0,01$ ) ve tabiatüstü/dinî sebeplerden Ceza( $r=0,160$   $p<0,05$ ) faktörleriyle Sınav Kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sınav başarısına yönelik tabiatüstü yüklemelere bakıldığında ise Şükür( $r=0,118$   $p>0,05$ ) faktörüyle Sınav Kaygısı arasında ilişki bulunamazken, Armağan( $r=0,136$   $p<0,05$ ) ve Şans( $r=0,173$   $p<0,05$ ) faktörleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

### 3.4. Dindarlık İle Sınav Kaygısı Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

**Tablo 25: Dindarlık İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bulgular Ve Spearman Brown Korelasyon Katsayıları**

	X	SS	n	r	p
Dindarlık	79,93	10,59	212		
Sınav Kaygısı	41,30	11,54	212	,076	,269

Dindarlık ile sınav kaygısı puanları( $r=0,076$   $p>0,05$ ) arasında tablo 25'te görüldüğü gibi anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

### 3.5. Kişisel Değişkenlere Göre Nedensel Yükleme Puanlarının Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

**Tablo 26: Cinsiyet Değişkenine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yükleme Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

YÜKLEME BİÇİMİ	CİNSİYET	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Olumsuz Arkadaş	Bay	113	114,04	12886,50	4741,500	,033*
	Bayan	99	97,89	9691,50		
Olumlu Kişisel	Bay	113	116,50	13165,00	4463,000	,007*
	Bayan	99	95,08	9413,00		
Olumlu Aile	Bay	113	98,96	11182,50	4741,500	,028*
	Bayan	99	115,11	11395,50		
Olumlu Sosyal	Bay	113	98,37	11116,00	4675,000	,036*
	Bayan	99	115,78	11462,00		

Cinsiyet değişkenine göre olumlu-olumsuz sınav sonucuna yönelik nedensel yüklemeler arasındaki farklılık incelendiğinde Olumsuz Kişisel, Olumsuz Sosyal, Olumsuz Tabiatüstü ve Dinî yüklemeler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumsuz Sosyal nedenlerden biri olan Arkadaş'a (U=4741,500, p<0,05) yapılan yüklemeler arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin(114,04) olumsuz sınav sonucuna yönelik kız öğrencilere(97,89) göre daha fazla arkadaşlarına yükleme yaptıkları görülmektedir. Olumlu sınav sonucuna yapılan yüklemelerde ise Kişisel (U=4463,000, p<0,05), Aile(U=4741,500, p<0,05), ve Sosyal(U=4675,000, p<0,05), nedenlere yapılan yüklemelerde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Erkek öğrenciler (116,50) olası başarı durumu için kendi kişisel özelliklerine kız öğrencilere(95,08) göre daha fazla yükleme yapmışlardır. Kız öğrenciler(115,11) ise olumlu sınav sonucuna yönelik erkeklere(98,96) göre daha fazla aileye yükleme yapmışlardır. Kızların(115,78) sosyal nedenlere yaptıkları toplam yüklemeler erkeklere(98,37) oranla daha fazladır.

**Tablo 27: Yaş Değişkenine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

NEDENSEL YÜKLEME	Yaş	n	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Olumsuz Ceza	1.17 ve altı	65	112,22	6,410	,041*	1-3
	2.18-19	129	107,46			2-3
	3.20 ve üstü	18	78,94			
Olumsuz Şans	1.17 ve altı	65	120,67	7,056	,029*	1-2
	2.18-19	129	101,59			1-3
	3.20 ve üstü	18	90,50			
Olumsuz Sabır	1.17 ve altı	65	107,09	9,659	,008*	1-3
	2.18-19	129	111,77			2-3
	3.20 ve üstü	18	66,61			
Olumlu Armağan	1.17 ve altı	65	117,16	6,811	,033*	1-3
	2.18-19	129	104,75			

	3.20 ve üstü	18	80,53			
Olumsuz Tabiatüstü	1.17 ve altı	65	116,62			1-3
	2.18-19	129	108,37	14,501	,001*	2-3
	3.20 ve üstü	18	56,53			
Olumsuz Dini	1.17 ve altı	65	109,85			1-3
	2.18-19	129	111,49	12,940	,002*	2-3
	3.20 ve üstü	18	58,61			

Yaş değişkenine göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan yüklemeler arasındaki farklılaşma incelendiğinde olumlu/olumsuz kişisel ve sosyal nedenlere yapılan yüklemelerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumsuz Dinî ( $\chi^2=12,940$ ,  $p<0,05$ ) , Tabiatüstü( $\chi^2=14,501$ ,  $p<0,01$ ) ve tabiatüstü alt nedenler olan Ceza( $\chi^2=6,410$ ,  $p<0,05$ ), Şans( $\chi^2=7,056$ ,  $p<0,05$ ), Sabır' a( $\chi^2=9,659$ ,  $p<0,05$ ) yapılan yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U uygulanmıştır. Buna göre 17 yaş ve altında(112,22) olanlar 20 yaş ve üstünde(78,94) olanlara göre daha fazla sınav başarısızlığını Ceza nedenine yüklemişlerdir. Yine 18-19 (107,46)yaş grubunda olanların 20 yaş ve üzerinde olanlara göre ceza puan ortalamaları daha yüksektir. Olumsuz Şans faktörüne bakıldığında ise Şans faktörüne en çok 17 yaş ve altında(120,67) olan öğrencilerin yükleme yaptıkları görülmektedir. Bu yaş grubunun Şans puan ortalamaları 18-19 yaş(101,59) grubunun ve 20 yaş ve üstünde (90,50)olanların puanlarından daha yüksektir. Sabır faktörü ele alındığında 20 yaş ve üstünde(66,61) olanların Sabır puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun Sabır puanları 17 yaş ve altı(107,09) ile 18-19 yaş(111,77) grubunun puanlarından anlamlı ölçüde düşüktür. Dinî nedenlere( Ceza, Sabır) yapılan toplam yüklemelere bakıldığında en az dinî yüklemeyi 20 yaş ve üstündekilerin (58,61) yaptığı; 17 yaş (109,85) ve 18-19 yaş (111,49) gruplarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabiatüstü nedenlere (Ceza, Şans, Sabır) yapılan yüklemeler arasındaki farklılık incelendiğinde tabiatüstü puanları en düşük olan yaş grubu 20 yaş ve üstünde(56,53) olanlarla 17 yaş ve altı(116,62) ve 18-19 yaş (108,37)grubu arasında önemli farklılık bulunmuştur. Olumlu sınav sonucuna yönelik yapılan



yüklemeler incelendiğinde sadece Olumlu Tabiatüstü Armağan( $\chi^2=6,811$ ,  $p<0,05$ ) faktöründe anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılık 17 yaş ve altı (117,16) grubu ile 20 yaş ve üstünde (80,53) olanlar arasındadır.

**Tablo 28: Sınava Girme Durumuna Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

NEDENSEL YÜKLEME	Sınava Girme Durumu	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Olumlu Armağan	İlk	126	112,90	14225,50	4611,500	,037*
	2 ve üstü	86	97,12	8352,50		
Olumlu okul	İlk	126	113,18	14260,50	4576,500	,037*
	2 ve üstü	86	96,72	8317,50		

Sınava girme durumuna göre olumlu-olumsuz sınav sonucuna yönelik nedensel yüklemeler arasındaki farklılık incelendiğinde sınav başarısızlığına yapılan yüklemeler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumlu dinî sebeplerden olan Armağan'a( $U=4611,500$   $p<0,05$ ) ve olumlu sosyal sebep Okul'a( $U=4576,500$   $p<0,05$ ) yapılan yüklemeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlk kez sınava girecek öğrencilerin(112,90) Armağan puanları iki ve daha fazla kez sınava girmiş olanlara(97,12) göre daha yüksektir. Yine ilk kez sınavına girecek öğrenciler(113,18) diğer öğrencilere (96,72) göre daha fazla Olumlu Okul'a yükleme yapmışlardır.

**Tablo 29: Alan Değişkenine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

YÜKLEME BİÇİMİ	Alan	n	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Olumlu Okul	1.Sayısal	98	115,55	13,044	,005*	1-2
	2.Sözel	21	72,86			2-4
	3.Eşit Ağırlık	64	97,85			

4.Yabancı Dil	29	119,38
---------------	----	--------

Alan değişkenine göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa bakıldığında sadece Sosyal nedenlerden Olumlu Okul'a ( $\chi^2=13,044$   $p<0,05$ ) yapılan yüklemelerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın Sayısal(115,55) ve Sözel (72,86)öğrencileri ile Yabancı Dil(119,38) ve Sözel öğrencileri arasında olduğu görülmüştür.

**Tablo 30: Okul Türüne Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

YÜKLEME BİÇİMİ	Okul	n	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Olumsuz Okul	1. Anadolu	58	98,90	37,827	,000**	2-4
	2. Fen	31	62,31			2-5
	3. And. Öğretmen	12	72,08			2-6
	4. İmam Hatip	8	122,63			3-4
	5. Meslek	61	131,30			3-5
	6. Düz Lise	42	120,36			
Olumsuz Sosyal	1. Anadolu	58	111,84	14,546	,012*	
	2. Fen	31	72,48			
	3. And. Öğretmen	12	88,50			2-4
	4. İmam Hatip	8	121,19			2-5
	5. Meslek	61	119,21			2-6
	6. Düz Lise	42	108,11			
Olumlu Okul	1. Anadolu	58	115,11	26,472	,000**	
	2. Fen	31	142,35			2-4
	3. And. Öğretmen	12	130,13			2-5
	4. İmam Hatip	8	80,63			2-6
	5. Meslek	61	89,16			

6. Düz Lise	42	91,50
-------------	----	-------

Okul türüne göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa bakıldığında Olumlu/Olumsuz Kişisel, Tabiatüstü Ve Dinî yüklemelerde anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Olumsuz Sosyal ( $\chi^2 = 14,546$ ,  $p < 0,05$ ) Olumsuz Sosyal sebeplerden Okul ( $\chi^2 = 37,827$ ,  $p < 0,01$ ) ve Olumlu Sosyal Okul ( $\chi^2 = 26,472$ ,  $p < 0,01$ ) yüklemelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıkların hangi okul türleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre olumsuz okul faktörüne yapılan yüklemelerde fen lisesinde(62,31) okuyan öğrenciler ile imam hatip(122,63), meslek liseleri(131,30) ve düz lisede (120,36) okuyan öğrenciler arasında .01 düzeyinde manidar farklılık bulunmaktadır. Fen lisesinde okuyan öğrenciler en düşük olumsuz okul puanına sahiptirler. Fen lisesinden sonra en düşük olumsuz okul puanı Anadolu öğretmen lisesinde(72,08) okuyan öğrencilere aittir. Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin Olumsuz Okul puanları İmam Hatip(122,63) ve Meslek Liselerinde(131,30) okuyan öğrencilerin puanlarından düşük olup fark istatistiksel olarak manidardır. Olumsuz Sosyal yükleme puanlarına bakıldığında Fen Lisesi(72,48) öğrencilerinin puanları İmam Hatip(121,19), Meslek(119,21) ve Düz Lise(108,11) öğrencilerine göre daha düşük olup fark anlamlıdır. Olumlu Sosyal Okul puanlarına bakıldığında ise en yüksek Okul puanının Fen Lisesinde okuyan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Fen lisesi(142,35) öğrencilerinin puanları İmam Hatip(80,63), Meslek(89,16) ve Düz Lise(91,50) öğrencilerine göre daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

**Tablo 31: Sosyoekonomik Duruma Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

YÜKLEME BİÇİMİ	Sosyoekonomik	n	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Olumsuz Aile	1. Alt	8	150,06	8,271	,016*	1-2
	2. Orta	188	104,21			
	3. Üst	16	111,63			

Olumsuz Sosyal	1. Alt	8	167,88			
	2. Orta	188	104,22	8,589	,014*	1-2 1-3
	3. Üst	16	102,56			
Olumlu Arkadaş	1. Alt	8	98,75			
	2. Orta	188	103,97	6,106	,047*	2-3
	3. Üst	16	140,13			

Sosyoekonomik duruma göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılık incelendiğinde Olumsuz Aile( $\chi^2 = 8,271$ ,  $p < 0,05$ ), Olumsuz Sosyal( $\chi^2 = 8,589$ ,  $p < 0,05$ ) ve Olumlu Arkadaş( $\chi^2 = 6,106$ ,  $p < 0,05$ ) puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Olumsuz Aile puanları orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan sıra ortalamalarından yüksek olup fark anlamlıdır. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Olumsuz Sosyal puan sıra ortalamaları orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan sıra ortalamaları yüksek olup fark anlamlıdır. Olumlu Arkadaş puanlarına bakıldığında ise üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan sıra ortalamaları orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerinkinden yüksek olup fark anlamlıdır.

**Tablo 32: Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Nedensel Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

YÜKLEME BİÇİMİ	Kaygı algısı	n	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Olumsuz Okul	1.Düşük	43	82,34			
	2.Orta	100	107,17	11,681	,003*	1-2 1-3
	3.Yüksek	69	120,59			
Olumsuz Sosyal	1.Düşük	43	85,64			
	2.Orta	100	103,72	10,817	,004*	1-3 2-3
	3.Yüksek	69	123,53			

Olumlu Kişisel	1.Düşük	43	129,34			
	2.Orta	100	100,74	8,527	,014*	1-2
	3.Yüksek	69	100,62			1-3
Olumlu Arkadaş	1.Düşük	43	77,78			
	2.Orta	100	112,35	13,899	,001*	1-2
	3.Yüksek	69	115,92			1-3

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları kaygı düzeyine göre yaptıkları nedensel yüklemelerden Olumsuz Okul ( $\chi^2=11,681$ ,  $p<0,05$ ), Olumsuz Sosyal( $\chi^2=10,817$ ,  $p<0,05$ ), Olumlu Kişisel ( $\chi^2=8,527$ ,  $p<0,05$ ), Olumlu Arkadaş ( $\chi^2=13,899$ ,  $p<0,05$ ) puanlarında farklılık bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney U sonucuna göre düşük kaygı algısına(82,34) sahip öğrencilerin Olumsuz Okul puanlarının, yüksek(120,59) ve orta kaygı algısına(120,59) sahip öğrencilerden düşük olduğu görülmüş; fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Olumsuz Sosyal yükleme puanlarına bakıldığında yüksek kaygı algısına(123,53) sahip öğrencilerin düşük(85,64) ve orta kaygı algısına(103,72) sahip öğrencilere göre daha çok Olumsuz Sosyal yükleme yaptıkları görülmektedir; fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Düşük kaygı algısına(129,34) sahip öğrencilerin Olumlu kişisel puanlarının, yüksek(100,62) ve orta kaygı algısına(100,74) sahip öğrencilerden yüksek olduğu görülmüş; fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Olumlu Arkadaş puanlarına bakıldığında ise düşük kaygı algısına(77,78) sahip öğrencilerin Olumlu Arkadaş puanlarının, yüksek(115,92) ve orta kaygı algısına(112,35) sahip öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 33: Sınava Yardımcı Faktörlere Göre Olumlu/Olumsuz Sınav Sonucuna Yapılan Yüklemeler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

Faktör	Önemine İnanma	n	Nedensel Yükleme	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Psikolojik destek	Evet	96	Olumsuz Arkadaş	116,08	11144,00	4648,000	,026*
	Hayır	116		98,57	11434,00		
	Evet	96	Olumlu	111,86	10739,00	4521,500	,017*

	Hayır	116	Sosyal	102,06	11839,00		
Dua	Evet	146	Olumsuz	112,34	16401,00	3966,000	,029*
	Hayır	66	Sabır	93,59	6177,00		
	Evet	146	Olumsuz	112,84	16474,00	3893,000	,020*
	Hayır	66	Dini	92,48	6104,00		
	Evet	146	Olumlu	114,67	16741,50	3625,500	,001*
	Hayır	66	Armağan	88,43	5836,50		
	Evet	146	Olumlu	111,79	16321,50	4045,500	,047*
	Hayır	66	Sınav	94,80	6256,50		
Evet	146	Olumlu	114,68	16743,00	3624,000	,001*	
Hayır	66	Şükür	88,41	5835,00			
Evet	146	Olumlu	113,72	16603,50	3763,500	,009*	
Hayır	66	Tabiatüstü	90,52	5974,50			
Evet	146	Olumlu	115,91	16923,00	3444,000	,000**	
Hayır	66	Dini	85,68	5655,00			
Adak	Evet	11	Olumsuz	146,05	1606,50	670,500	,025*
	Hayır	201	Tabiatüstü	104,34	20971,50		
Okunmuş pirinç	Evet	14	Olumsuz	77,71	1088,00	983,000	,042*
	Hayır	198	Kişisel	108,54	21490,00		
Uğurlu Eşya	Evet	11	Olumsuz	133,82	1472,00	805,000	,038*
	Hayır	201	Aile	105,00	21106,00		
	Evet	11	Olumsuz	141,86	1560,50	716,500	,016*
	Hayır	201	Ceza	104,56	21017,50		
	Evet	11	Olumsuz	140,95	1550,50	726,500	,042*
	Hayır	201	Sabır	104,61	21027,50		
Evet	11	Olumsuz	147,73	1625,00	652,000	,019*	
Hayır	201	Tabiatüstü	104,24	20953,00			
Evet	11	Olumsuz	151,41	1665,50	611,500	,010*	

Hayır	201	Dini	104,04	20912,50
-------	-----	------	--------	----------

Sınava yardımcı faktörlere göre sınav sonucuna yapılan yüklemelere bakıldığında psikolojik destek almanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre Olumsuz Arkadaş(U=4648,000,  $p<0,05$ ) ve Olumlu Sosyal (U=4521,500,  $p<0,05$ ) puanlarında farklılık tespit edilmiştir. Psikolojik destek almanın önemli olduğunu düşünen öğrencilerin Olumsuz Arkadaş ve Olumlu Sosyal yükleme puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Duanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre Sabır(U=3966,000,  $p<0,05$ ), Olumsuz Dinî(U=3893,000,  $p<0,05$ ), Armağan(U=3625,500,  $p<0,05$ ), Olumlu Sınav(U=4045,500,  $p<0,05$ ), Şükür(U=3624,000,  $p<0,05$ ), Olumlu Tabiatüstü(U=3763,500,  $p<0,05$ ) ve Dinî(U=3444,000,  $p<0,05$ ) puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılık bulunan tüm yükleme puanları için duanın sınav için önemli olduğunu düşünen öğrencilerin puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş; fark .05 ve .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

Adak adamanın önemine inanıp inanmama durumuna göre olumsuz tabiatüstü(U=670,500,  $p<0,05$ ) puanlarında farklılık tespit edilmiştir. Adak adamanın önemine inananlar daha fazla tabiatüstü yükleme yapmışlardır.

Okunmuş pirinç yemenin sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre olumsuz kişisel(U=983,000,  $p<0,05$ ) yükleme puanlarında farklılık görülmüştür.

Uğurlu eşya kullanmanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre Olumsuz Aile(U=805,000,  $p<0,05$ ), Olumsuz Ceza(U=716,500,  $p<0,05$ ), Olumsuz Sabır(U=726,500,  $p<0,05$ ), Olumsuz Tabiatüstü(U=652,000,  $p<0,05$ ), Olumsuz Dini(U=611,500,  $p<0,05$ ) yükleme puanlarında farklılık tespit edilmiştir. Farklılık bulunan tüm yükleme puanları için uğurlu eşya kullanmanın önemli olduğunu düşünenlerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olup; fark .05 düzeyinde manidardır.

### 3.6. Kişisel Değişkenlere Göre Dindarlık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

**Tablo 34: Yaş Değişkenine Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

	Yaş	n	Sıra ort.	df	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Dindarlık	1.17 ve altı	65	93,68	3			
	2.18-19	129	115,16	3	6,610	,037*	1-2
	3.20 ve üstü	18	90,75	3			

Yaş değişkenine göre dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ( $\chi^2=6,610$ ,  $p<0,05$ ). Mann Whitney U testi sonucuna göre farklılık 17 yaş ve altı (93,68) ile 18-19 yaş (115,16) grubu arasındadır. 18-19 yaş grubu en yüksek dindarlık puanlarına sahiptir.

**Tablo 35: Alan Değişkenine Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

	Alan	n	Sıra ort.	df	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Dindarlık	1.Sayısal	98	107,40	3			
	2.Sözel	21	109,26	3			1-4
	3.Eşit Ağırlık	64	119,80	3	12,212	,007*	2-4 3-4
	4.Yabancı Dil	29	72,10	3			

Alan değişkenine göre dindarlık puanları arasındaki farklılık incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ( $\chi^2=12,212$ ,  $p<0,05$ ). Mann Whitney U testi sonucuna göre farklılık yabancı dil alanıyla(72,10) diğer alanlar arasındadır. En düşük dindarlık puan ortalaması yabancı dile aittir.



**Tablo 36: Okul Türüne Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

	Okul Türü	n	Sıra ort.	df	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Dindarlık	1. Anadolu	58	87,73	3	17,280	,004*	1-4 3-4
	2. Fen	31	104,95	3			
	3. And. Öğretmen	12	69,17	3			
	4. İmam Hatip	8	144,31	3			
	5. Meslek	61	120,31	3			
	6. Düz Lise	42	116,96	3			

Okul türüne göre dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $\chi^2=17,280$ ,  $p<0,05$ ). En yüksek dindarlık puan ortalaması imam hatip lisesine(144,31) aittir. Anlamlı fark İHL. ile Anadolu (87,73) ve Anadolu Öğretmen(69,17) liseleri arasındadır.

**Tablo 37: Sınava Girme Durumuna Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

	Değişken	Sınav Giriş Sayısı	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Dindarlık	Sınava girme durumu	İlk	126	112,90	14225,50	4611,500	,037*
		2 ve üstü	86	97,12	8352,50		

Örneklemin daha önce sınava girme durumuna göre dindarlık puanları incelendiğinde sınava ilk defa girecek olanlar ile daha önce sınava girmiş olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir( $U= 4611,500$ ,  $p<0,05$ ). İlk defa sınava girecek öğrencilerin(112,90) dindarlık puanları diğer öğrencilere(97,12) göre daha yüksektir.

**Tablo 38: Sınav Sonucuna Etki Edeceğine İnanılan Faktörlere Göre Dindarlık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

	Faktör	Önemine İnanma	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Dindarlık	Psikolojik Destek	Evet	96	107,73	10342,00	5450,000	,791
		Hayır	116	105,48	12236,00		
	Dua	Evet	146	117,35	17132,50	3234,500	,000**
		Hayır	66	82,51	5445,50		
	Türbe Ziyareti	Evet	10	87,75	877,50	822,500	,322
		Hayır	202	107,43	21700,50		
	Adak Adama	Evet	11	70,50	775,50	709,500	,045*
		Hayır	201	108,47	21802,50		
	Okunmuş Pirinç	Evet	14	86,96	1217,50	1112,500	,217
		Hayır	198	107,88	21360,50		
	Uğurlu Eşya Kullanma	Evet	11	41,36	455,00	4227,500	,872
		Hayır	201	110,06	22123,00		

Sınava yardımcı faktörlere göre dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında psikolojik destek almanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre dindarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U=5450,000$   $p>0,05$ ). Duanın sınav için önemine inanma durumuna göre dindarlık puanlarında ise  $.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=3234,500$   $p<0,01$ ). Duanın sınava hazırlanmada önemli olduğuna inananların ( $117,35$ ) dindarlık puanları diğerlerinden ( $82,51$ ) anlamlı ölçüde daha yüksektir. Adak adamanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre dindarlık puanları arasında  $.05$  düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür ( $U=709,500$   $p<0,05$ ). Adak adamanın sınav için faydalı olacağını düşünenlerin ( $70,50$ ) dindarlık puanları, diğer öğrencilerden ( $108,47$ ) daha düşüktür. Sınav başarısı için Türbe Ziyareti ( $U=822,500$   $p>0,05$ ), Okunmuş Pirinç Yeme ( $U=1112,500$   $p>0,05$ ) ve Uğurlu

Eşya Kullanma( $U=4227,500$   $p>0,05$ ) faktörlerine inanıp inanmama durumuna göre dindarlık puanlarına bakıldığında bu faktörlere inananların dindarlık puanlarının daha düşük olduğu görülmüş fakat fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

### 3.7. Kişisel Değişkenlere Göre Sınav Kaygısı Puanlarının Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

**Tablo 39: Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Sınav Kaygı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları**

Sınav Kaygısı	Kaygı algısı	n	Sıra ort.	df	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
	1.Düşük	43	69,81	2			
2.Orta	100	94,92	2	47,807	,000**		1-3
3.Yüksek	69	146,14	2				2-3

Tablo 39’da görüldüğü gibi algıladıkları sınav kaygısına göre Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlar arasında 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır( $\chi^2=47,807$ ,  $p<0,01$ ). Sınav kaygı algısını düşük(69,81), orta(94,92), yüksek(146,14) olarak belirtenlerin aldıkları sınav kaygı puanları da cevaplarıyla doğru orantılıdır. Üç grup arasında da anlamlı farklılık vardır.

**Tablo 40: Sınav Sonucuna Etki Edeceğine İnanılan Faktörlere Göre Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

Sınav Kaygısı	Faktör	Önemine İnanma	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
	Psikolojik Destek	Evet		96	123,19	11826,00	3966,000
Hayır			116	92,69	10752,00		
Dua	Evet		146	111,93	16342,50	4024,500	,055
	Hayır		66	94,48	6235,50		
Türbe	Evet		10	114,95	1149,50	925,500	,655

Ziyareti	Hayır	202	106,08	21428,50		
Adak	Evet	11	134,91	1484,00	793,000	,115
Adama	Hayır	201	104,95	21094,00		
Okunmuş	Evet	14	139,32	1950,50	926,500	,038*
Pirinç	Hayır	198	104,18	20627,50		
Uğurlu Eşya	Evet	11	117,77	1295,50	3641,000	,095
Kullanma	Hayır	201	105,88	21282,50		

Sınav sonucuna etki edeceğine inanılan faktörlere göre sınav kaygısı puanları arasındaki farklılık incelendiğinde Psikolojik Destek Almanın önemine inanmayla sınav kaygısı puanları arasında manidar bir farklılık tespit edilmiştir ( $U=3966,000$ ,  $p<0,01$ ). Psikolojik Destek Almanın sınav için önemli olduğuna inananların sınav kaygısı puanları(123,19) diğer öğrencilere(92,69) göre daha yüksektir. Okunmuş Pirinç Yemenin sınav için önemine inananların(139,32) SKE puanları diğerlerine (104,18) göre daha yüksektir; fark istatistiksel olarak anlamlıdır( $U=926,500$ ,  $p<0,05$ ). Dua( $U=4024,500$ ,  $p>0,05$ ), Türbe Ziyareti( $U=925,500$ ,  $p>0,05$ ), Adak Adama( $U=793,000$ ,  $p>0,05$ ), Uğurlu Eşya Kullanma( $U=3641,000$ ,  $p>0,05$ ) faktörlerinin önemine inanma durumuna göre SKE puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

## **4. BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde üniversite sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemelere ilişkin elde edilen bulguların, mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Ayrıca demografik değişkenlerin dindarlık ve sınav kaygısı ile olan ilişkilerine dair bulguların değerlendirilmesi de yapılmıştır.

#### **4.1. Üniversite Sınav Sonucuna Yönelik Yapılan Nedensel Yüklemelere Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Üniversite sınavındaki olası başarısızlığın nedenine yönelik yükleme puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin en çok kendi gayretlerine atıfta buldukları görülmektedir. Bunu sınav sistemi ve Allah'ın sabır gücünü ölçmesi maddeleri izlemektedir. Toplamda öğrenciler olumsuz sınav sonucu için daha çok tabiatüstü nedenlerden çok tabii nedenlere yükleme yapmışlardır. Bu sonuç bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Ülkemizde Gürtekin(1993), Can(2005), Koçyiğit(2011) gibi isimlerin yaptıkları çalışmalarda katılımcılar başarıyı içsel değişmez neden olarak yeteneğe yüklerken başarısızlığı ise dışsal değişken nedenlere yüklemişlerdir. Spilka ve Scmidt'in (1983) çalışmalarıyla, ülkemizde ise Özgül'ün(1998) çalışmasıyla araştırmamızın bulguları paralellik göstermektedir. Spilka ve Scmidt'e (1983) göre kişi eğer tehditkâr bir olayın sonuçlarını değiştirebileceğini düşünüyor ise natüralist/dinî olmayan bir yükleme yapabilir. Bu yaklaşım Weiner'in(1985) başarı için gerekli gördüğü değiştirilebilir, kontrol edilebilir 'gayret' faktörüyle de örtüşmektedir.

Üniversite sınavındaki olası başarının nedenine yönelik yükleme puan ortalamaları incelendiğinde ise öğrencilerin daha fazla tabiatüstü yükleme yaptıkları görülmektedir. Beklenmedik sınav başarısı karşısında öğrenciler sonuca en fazla etkisi olan neden olarak "Allah'ın beni denediğini şükretmem gerektiğini düşünürüm" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bunu sosyal neden olan "Ailem her zaman bana uygun imkânı sağladığı için kazandığımı düşünürüm" ve tabiatüstü neden olan

“Bunun Allah’ın armağanı olduğunu düşünürüm ”seçenekleri izlemektedir. Tabiatüstü nedenlerden ‘Şans’ faktörüne diğerleri kadar yükleme yapılmadığı görülmektedir. Buna göre yüklemelerin daha çok dinî nitelik taşıdığı söylenebilir. Ülkemizde Özgül (1998) yapmış olduğu çalışmada araştırmamıza benzer olarak öğrencilerin tabiatüstü yüklemeleri sınav başarısının nedenleri için, sınav başarısızlığının nedenlerine göre daha fazla kullandıkları sonucunu elde etmiştir.

#### **4.2. Dindarlık İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Dindarlık ile olası sınav başarısızlığına yapılan yüklemeler arasındaki ilişkiye bakıldığında yükleme anketinin hiçbir alt grubunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat dindarlık ile olası sınav başarısı için yapılan Sosyal, Tabiatüstü ve Dinî yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerin dindarlık seviyesi arttıkça sınav başarısı için kendi yeteneklerinden çok Sosyal, Tabiatüstü ve Dinî nedenlere yükleme yapmaktadırlar. Bu sonuç batıda yapılan birçok araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bulman ve Wortman’ın 1977’de, Metalsky ve Amramson’un 1980’de Miller ve Ross’un 1957’ de yaptıkları araştırmalar kişilerin tehdit edici, trajik olayları daha sıklıkla tabiatüstü nedenlere atfettiğini göstermiştir(Yaparel,1994). Fakat Spilka ve Schmidt’in (1983) yaptıkları çalışmanın sonucunda dindarlık seviyesi yüksek insanların olumsuz olaylar karşısında diğer insanlara göre daha çok kendilerini suçlayabileceklerini belirtmişlerdir. Onlara göre kötü bir olayı Allah’a atfetmek; dindar kişi için Allah’ın sevgisini kaybetmek, günahkâr olmak anlamlarına gelebileceğinden kişi böyle bir atıftan kaçınır. Hovemyr (1998) dindarlığı ‘içsel’, ‘dışsal’ ve ‘arayış’ dindarlığı olarak ele aldığı araştırmasında içsel dindarlığa sahip öğrenciler için araştırmamıza benzer sonuçlar bulmuştur. İçsel dindarlık seviyesi yüksek olan öğrenciler başarı için dinî nedenlere atıf yaparken, başarısızlık için İlahî bir suçlamadan kaçınmışlardır. Dışsal ve arayış dindarlığına sahip öğrenciler ise başarıyı kişisel nedenlere yüklerken, başarısızlık için dışsal etkenleri suçlamışlardır. Gorsuch ve Smith (1983) de Tanrı’ ya yüklenen sorumlulukları araştırdıkları çalışmalarında dindar insanların Tanrı’ya daha fazla sorumluluk yüklemekle birlikte daha iyimser oldukları sonucuna

varmışlardır. Bu sonuca göre dindar insanlar kendilerini kontrol altında hissetmekte ve istenen sonuca Tanrı'nın yardımıyla çaba göstererek ulaşacaklarını düşünmektedirler. Yani kişisel ilk teşebbüs ve ilahi sorumluluğu birleştirmektedirler.

Örnekleme grubumuzun başarısızlık durumuna yaptıkları yüklemeleri incelerken İslam Dini'nin çalışma konusundaki tebliğini de göz ardı etmemek gerekir. Kur'an-ı Kerim'de “ Bilsin ki insan için kendi çalışmasından başka bir şey yoktur. Ve çalışması da yakında görülecektir. Sonra ona karşılığı tastamam verilecektir..” (Necm, 39-41) ayetlerinde insan çalışmaya teşvik edilmekte, tembellikten men edilmektedir(Soysaldı, 1999). Hz. Muhammed (s.a.v) de “Hiç kimse el emeği ile kazandığından daha hayırlı bir lokma yememiştir” (Buharî akt. Kılavuz) diyerek çalışmanın önemine dikkat çekmiştir. Kur'an ve hadisler çerçevesinde bakıldığında dindar öğrencilerin neden başarısızlık durumunu sadece tabiatüstü nedenlere atfetmedikleri daha iyi anlaşılmaktadır.

Sınav başarısına yönelik yapılan kişisel yüklemelere baktığımızda dindarlıkla aralarında anlamlı olmasa da negatif yönde bir ilişki görmekteyiz. Kur'an-ı Kerim'de “(Her şeyi yazdı) ki kaybettiğinize yerinmeyesiniz, size verdiklerine de sevinmeyesiniz. Allah, kendini beğenen, çok öğünen kimseleri sevmez” (Hadid, 23) denilmektedir dolayısıyla başarıyı yalnızca kendine atfetme, kendini beğenme, böbürlenme dindar insan için beklenmeyen davranışlardır. Olumlu sınav sonucuna yönelik yapılan tabiatüstü ve sosyal yüklemelerin alt faktörlerinin dindarlıkla olan ilişkilerini incelediğimizde ise tabiatüstü aynı zamanda dinî birer sebep olan ‘Armağan’ ve ‘Şükür’ faktörlerini ve sosyal bir sebeplerden ‘Aile’ faktörünü dindarlıkla pozitif yönde ilişkili görmekteyiz. Dindarlık seviyesi arttıkça öğrencilerin dinî yüklemeler yapmaları beklenen bir sonuçtur. Tabiatüstü yüklemelerden çalışmamızın başında dinî olmadığını ifade ettiğimiz Şans faktörü ile dindarlık arasında bir ilişki bulunmamıştır. Aile faktörü ise sosyal bir faktör olsa da dindarlık seviyesi arttıkça aileye olumlu yönde atıflar artmaktadır. Bu durum İslam Dini'nin aileye verdiği önemle açıklanabilir. Kur'an-ı Kerim ve hadisler ışığında dindar bir insandan ailesine saygı göstermesi, onların yaptıkları iyiliklere karşı vefalı olması beklenmektedir. Lokman Suresi 14. ayetinde insana Allah'tan sonra anne ve babasına itaat ve şükür etmesi tavsiye edilmektedir. Hz. Muhammed (s.a.v.) de aile için “ En iyiniz ailesine iyi davranandır. Ben içinizde ailesine en iyi davranan kişiyim..” (Tirmizî akt. Rudanî) demiştir.

### 4.3. Sınav Kaygısı İle Nedensel Yükleme Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu

Sınav kaygısı ile sınav başarısızlığına yapılan nedensel yüklemeler arasındaki ilişki incelendiğinde yükleme anketinin tüm alt grupları(kişisel, sosyal, tabiatüstü, dinî) için anlamlı, pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile en kuvvetli ilişki olumsuz sosyal yükleme arasındadır. Bunu sırasıyla dinî, tabiatüstü ve kişisel yüklemeler izlemektedir.

Sınav kaygısı ile sınav başarısına yapılan nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise Tabiatüstü ve Dinî yüklemelerde anlamlı, pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sınav başarısıyla ilgili kişisel ve sosyal yüklemelerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmamızın bulgularına göre sınav kaygısı arttıkça sınav başarısızlığına yüklenen nedensel anlam da artmaktadır. Sınav kaygısını yoğun olarak yaşayan öğrenciler olumsuz sınav sonucuna daha fazla odaklanmışlar ve daha çok anlam yüklemişlerdir. Kabalcı(2008) yaptığı çalışmada sınavda başarısız olma, sınav sonucunun kötü olması durumunda ortaya çıkabilecek olumsuzluklar, zamanı yetiştirememeye gibi düşünceleri içeren sınav kaygısının ‘Kuruntu’ boyutu arttıkça akademik başarının azaltmakta olduğunu tespit etmiştir.

Sınav kaygısı yükseldikçe olası sınav başarısı için ise sadece tabiatüstü ve dinî nedenlere yapılan yüklemelerde artış olmuştur. Bu sonuç sınav kaygısı yükseldikçe başarının elde olmayan sebeplere bağlandığını göstermektedir. Gündoğdu(1994) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmasında sınav kaygısını yoğun olarak yaşayan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi tespit etmiştir. Pargament ve arkadaşları (1999) da hastanede bekleyen hasta yakınlarıyla yaptıkları çalışmada insanların özellikle olumlu sonucu olan durumlarda işbirlikçi bir dini başa çıkma yöntemi olarak Tanrı’yla sorumluluğu paylaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca hasta yakınlarının depresyon ve anksiyete düzeylerinin de dini başa çıkmayla ilişkili olduğu bulunmuştur. Yani insanlar hem sonucu olumlu durumlarda hem de stresli, kontrol edilemez durumlarda üstün bir güce başvurumaktadırlar.



#### **4.4. Dindarlık ile Sınav Kaygısı Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Dindarlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eghdami ve Karimi(2012) lise öğrencilerinin dindarlık düzeyleri, sınav kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında dindarlık ile sınav kaygısı arasında negatif, dindarlık ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Ülkemizde dindarlık ile sınav kaygısı ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunmasa da genelde kaygı- stres durumunu, özelde ölüm kaygısını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Stresle dindarlık arasındaki ilişkinin incelendiği Tokur'un(2011) çalışmasında stres ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiş, dindarlık düzeyi arttıkça stres puanının düştüğü sonucuna varılmıştır. Tokat 2012 yılında ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise genel kaygı düzeyi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Yıldız'ın(1998) ölüm kaygısını incelediği çalışmasında ölüm kaygısı ile dindarlık arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Mutlu(2013) ise üniversite öğrencilerinin ölüm kaygısı ile dindarlık eğilimlerini ölçtüğü çalışmasında iç güdümlü dindarlık ile ölüm kaygısı arasında negatif yönde ilişki tespit ederken, dış güdümlü dindarlık ile ilişki tespit edememiştir. Dindarlık kaygı ilişkisini ele alan çalışmalarda birbirleriyle çelişen sonuçlar görülmektedir. Din insana güven duygusu telkin ettiği için kaygı düzeyini düşürmesi beklenir fakat insanların bireysel gayretlerinin, sorumluluklarının önemli olduğu durumlarda belli ölçüde kaygısının bulunması normaldir. Bir insanın ölümden sonra sonsuz bir hayata kavuşacağı düşüncesi ölüm kaygısını azaltırken, ölümden sonra hesaba çekileceği düşüncesi ise kaygısını artırabilir(Cirhinlioğlu, 2010). Benzer şekilde dindar bir öğrenci için sınava hazırlanmak kendi sorumluluğunda olduğu için kaygı duyabilir, sınav sonucuna yönelik tevekkül ettiği için kaygısı azalabilir. Dolayısıyla sınav kaygısı ile dindarlık arasında her zaman doğrusal bir ilişki bulunamayabilir.

#### **4.5. Kişisel Değişkenlere Göre Nedensel Yükleme Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Cinsiyet değişkeni için sınav başarısızlığına yapılan nedensel yüklemeler incelendiğinde Olumsuz Sosyal nedenlerden biri olan Arkadaş'a yapılan yüklemeler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin olumsuz sınav sonucuna yönelik kız öğrencilere göre daha fazla arkadaşlarını suçladıkları söylenebilir. Olumlu sınav sonucu için bakıldığında ise Kişisel, Sosyal ve sosyal sebeplerden biri olan Aile faktörlerine yapılan yüklemelerde cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Olası bir sınav başarısı için erkek öğrenciler daha fazla kendi yeteneklerine yükleme yapmışlardır. Kızlar ise sınav başarısı için sosyal nedenlere ve özellikle aile faktörüne erkeklere oranla daha fazla yükleme yapmışlardır. Tabiatüstü ve dinî yüklemelerde ise cinsiyetler arasında farklılık yoktur. Bahadır(2011) yapmış olduğu bir çalışmada kadınlara oranla erkeklerin hayata daha olumlu yaklaştıklarını bulmuştur. Batıda yapılan araştırmalara göre kadınlar olaylar karşısında daha hassas, endişeli ve kendilerini daha suçlayıcı tutum geliştirmektedirler (Nuber,1997; akt. Bahadır, 2011).

Yaş değişkenine göre sınav başarı-başarısızlık durumuna yapılan yüklemeleri incelediğimizde tabiatüstü yüklemelerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. 20 yaş ve üzerinde olan öğrenciler diğer yaş gruplarına göre hem olumlu hem olumsuz sınav sonucu için tabiatüstü ve dinî yüklemeleri daha az kullanmışlardır. Araştırmamıza katılan öğrenciler yaş grubu olarak ergenliğin son evresinde bulunmaktadırlar. Bu evre dinî tutumların belirginleştiği dönemdir. Gençler, ergenlik döneminin sonuna geldiklerinde şüphe- kararsızlık ve dini inançları sorgulama evresinden sonra dine karşı olumlu, olumsuz ya da agnostik bir tutum sergilerler (Kimter, 2012). Yapıcı(2003) da üniversite öğrencilerinin yaptığı dinî atıfları incelediği çalışmasında yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin daha az dinî atıfta bulduklarını tespit etmiştir.

Sınava girme durumuna göre olası sınav sonuçlarına yönelik nedensel yüklemeler arasındaki farklılık incelendiğinde olumsuz sınav sonucuna yapılan yüklemeler için anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Olumlu sınav sonucuna yönelik ise sınava daha önce girmiş olan öğrencilerin sosyal nedenlerden 'Okul'a

daha az yükleme yaptıkları görülmüştür. Bu öğrenciler okullarından daha önceki yıllarda mezun oldukları için sınav başarısını okullarına atfetmemeleri beklenen bir sonuçtur. Yine olumlu sınav sonucuna yönelik sınava ilk kez girecek olan öğrenciler tabiatüstü/dinî bir neden olan “Allah’ın Armağanı” seçeneğini mezun öğrencilere göre daha fazla işaretlemişlerdir. Üniversite sınavına daha önce girmiş ve başarısız olmuş öğrencilerin bu durumla başa çıkmak için daha fazla tabiatüstü yükleme yapmaları beklenebilir. Çünkü insanların başlarına gelen kötü olayları açıklamak için tabiatüstü yüklemelere başvurduklarını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır( bkz. Pargament, 1990; Spilka, 1983; Yaparel 1994). Oysa bu öğrencilerin sınav başarısızlığına yaptıkları yüklemeler diğer öğrencilerle farklılık göstermemektedir. Hatta sınav başarısına yapılan ‘Armağan’ atfında olduğu gibi daha az tabiatüstü atıflar yapmışlardır. Bunun sebebiyle ilgili olarak şunları söyleyebiliriz. Örneklem grubumuz dershaneye devam eden öğrencilerden yani sınava hazırlanmaktan vazgeçmemiş öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin sınav başarısızlığını daha önce yaşamış olsalar da tekrar sınava hazırlanmaları, başarıyı Weiner’in(1985) ‘gayret’ faktörüne bağladıklarını göstermektedir.

Alan değişkenine göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa bakıldığında sadece sınav başarısı için Sosyal nedenlerden ‘Okul’a yapılan yüklemelerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınava girecekleri alan sözel olan öğrenciler sınav başarısı için sayısal ve yabancı dil alanındaki öğrencilere göre daha az ‘Okul’a yükleme yapmışlardır. Bu bulguyu okul türüyle birlikte ele almak daha aydınlatıcı olacaktır. Okul türüne göre olumlu/olumsuz sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa bakıldığında Olumlu/Olumsuz Kişisel, Tabiatüstü Ve Dinî yüklemelerde anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Sınav başarısızlığını okuduğu okula atfedenlerin başında meslek liseli öğrenciler gelmektedir. Bunu İmam Hatip Lisesi ve düz lise öğrencileri takip etmektedir. En az olumsuz yönde okula atıfta bulunan öğrenciler Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileridir. Genel olarak olumsuz sosyal yükleme puanlarına bakıldığında da okul türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Sınav başarısızlığına yönelik en fazla olumsuz sosyal yüklemeyi İmam Hatip Lisesi öğrencileri yaparken en az olumsuz sosyal yüklemeyi Fen Lisesi öğrencileri yapmışlardır. Sınav başarısına yönelik olarak yapılan olumlu okul

yüklemelerine bakıldığında ise tam tersi bir sonuç çıkmaktadır. En fazla olumlu okul yüklemesi yapan öğrenciler sırasıyla fen lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileridir. En az olumlu okul yüklemesini ise sırasıyla İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi ve Düz lise öğrencileri yapmışlardır. Ösym'nin 2013 yılı için açıkladığı okul türüne göre başvuran ve yerleşen aday sayıları incelendiğinde okul türlerinin üniversite sınavındaki başarısı ile araştırmamızdaki okul atıflarının paralellik gösterdiği görülmüştür. Yani okul türünün ülke genelinde başarısı ne kadar çok ise o okulda öğrenim gören öğrenciler okul faktörüne o kadar çok olumlu veya o oranda az olumsuz atıfta bulunmaktadır(ÖSYM, 19.03.2015).

Araştırmamızda incelediğimiz bir başka kişisel değişken olan sosyoekonomik duruma göre sınav sonucuna yapılan yüklemelere baktığımızda sınav başarısızlığının nedeni olarak aileye yapılan yüklemeler arasında anlamlı fark görmekteyiz. Alt sosyoekonomik düzeyde olduklarını belirten öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla “Ailem yeterli desteği sağlayamadığı için kaybettiğimi düşünürüm” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu seçeneği en az işaretleyenler ise kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde gören öğrencilerdir. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yine alt sed'deki öğrencilerin diğer sed'deki öğrencilere göre daha fazla olumsuz sosyal yüklemeye yaptıkları görülmüştür. Olumlu sınav sonucuna yönelik yapılan yüklemelere bakıldığında ise arkadaş faktörüne yapılan atıflarda anlamlı farklılık görülmektedir. Üst SED'de olduğunu belirten öğrenciler sınav başarısı için en fazla olumlu yönde arkadaşlarına atıfta bulunan gruptur. Görüldüğü gibi sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin yaptıkları tabiatüstü ve kişisel yüklemeler arasında farklılık bulunmamıştır. Beklendiği gibi sosyal sebeplere yapılan yüklemelerde farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları kaygı düzeyine göre yaptıkları nedensel yüklemeler incelendiğinde tabiatüstü/dinî yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Olası sınav başarısızlığına yapılan ‘Sosyal’ yüklemelerde ve yine sosyal sebeplerden biri olan ‘Okul’ faktörüne yapılan yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kaygı algısı yüksek olan öğrenciler sınav başarısızlığı için sosyal sebeplere özellikle de okudukları okula atıfta bulunmuşlardır. Kaygısını düşük olarak belirten öğrenciler ise kaygı algısı orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha az olumsuz yönde okula atıfta yapmışlardır. Olası sınav başarısı için yapılan yüklemelere baktığımızda ise ‘Kişisel’

ve sosyal sebeplerden ‘Arkadaş’ faktörüne yapılan yüklemelerde anlamlı farklılıklar görmekteyiz. Sınav kaygısını düşük olarak belirten öğrenciler sınav başarısını diğer öğrencilere göre daha çok kendi yeteneklerine bağlamışlardır. Yine kaygı algısı düşük olan öğrenciler “Arkadaşlarımın sınava hazırlanmama çok yardımcı olduklarını düşünürüm” seçeneğini en az işaretleyerek ‘Arkadaş’ faktörüne en az atıfta bulunan öğrenci grubu olmuşlardır. Sınav kaygısı arttıkça başarısızlık için sosyal sebeplere suçlayıcı atıflarda bulunulması, kaygı düştükçe artan özgüvenle birlikte başarıyı kişisel yeteneğe atfetme mevcut literatürle uyumlu sonuçlardır. Yağcı’nın (2010) yaptığı çalışmaya göre üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilerden daha düşük sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Çankaya (1997) ise lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmasında yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin düşük sınav kaygısı yaşadığını tespit etmiştir. Palti’nin(2012) yapmış olduğu çalışmada da sınavdan önceki benlik saygısının, yine sınavdan önceki sınav kaygısıyla negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ders çalışmak dışındaki faktörlerin sınava sağlayacağı faydaya inanıp inanmama durumuna göre sınav sonucuna yapılan yüklemeler incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

-Psikolojik destek almanın sınav için yararlı olacağını düşünenlerle düşünmeyenler arasında tabiatüstü ve kişisel yüklemeler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Psikolojik destek almanın önemli olduğunu düşünen öğrenciler diğerlerine göre sınav başarısızlığı için arkadaşlarına daha fazla yükleme yapmışlardır. Bunun yanında sınav başarısı için yine bu öğrenciler diğerlerine göre daha fazla sosyal sebeplere atıfta bulunmuşlardır.

-Dua etmenin sınav için faydalı olacağını düşünenlerle düşünmeyenler arasında tabiatüstü ve dinî yüklemeler bakımından oldukça anlamlı farklılıklar vardır. Sınava hazırlanırken dua etmenin faydalı olacağını düşünenler sınav başarısızlığı için diğerlerine göre daha fazla dinî yükleme yapmışlardır. Bu grup Dinî yüklemelerden ‘Sabır’ faktörüne daha çok atıfta bulunurken, ‘Ceza’ faktörüne yapılan atıflarda anlamlı bir farklılık yoktur. Yine bu grup sınav başarısı için de daha fazla dinî ve tabiatüstü yüklemelerde bulunmuştur. Dinî yüklemelerden hem ‘Armağan’ hem de

‘Şükür’ faktörlerine daha fazla atıfta bulunmuşlardır. Ayrıca sosyal sebeplerden biri olan ‘Sınav Sorularının Kolaylığı’na da daha fazla atıf yapmışlardır.

-Adak adamanın sınav için önemine inanıp inanmayanlar arasında sınav başarısızlığına yapılan tabiatüstü yüklemeler açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Adak adamanın sınav için faydalı olacağını düşünenler olumsuz sınav sonucu için daha fazla tabiatüstü yükleme yapmışlardır.

-Okunmuş pirinç yemenin sınavda fayda sağlayacağını düşünenlerle düşünmeyenler arasında olumsuz sınav sonucu için yapılan kişisel yüklemeler bakımından farklılık tespit edilmiştir. Okunmuş pirinç yemenin faydasına inananlar sınav başarısızlığına yönelik daha az kendilerine yükleme yapmışlardır.

- Uğurlu eşya kullanmanın sınav için önemine inanıp inanmama durumuna göre olumsuz sınav sonucuna yönelik yapılan tabiatüstü, dinî yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uğurlu eşya ile sınava girmenin sınavda fayda sağlayacağını düşünenler daha fazla ‘Sabır’ ve ‘Ceza’ faktörlerine ayrıca sosyal sebeplerden ‘Aile’ faktörüne atıfta bulunmuşlardır. Olumlu sınav sonucuna yönelik yüklemelerde ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

-Sınava yardımcı olacağı düşünülen faktörlerden türbe ziyareti yapmanın sınavda fayda sağlayacağını düşünenlerle düşünmeyenler arasında yapılan yüklemeler bakımında hiçbir farklılık tespit edilmemiştir.

Genel olarak bakıldığında sınava yardımcı olacağı düşünülen faktörlerden öğrenciler en fazla ‘Dua’ ondan sonra ise ‘Psikolojik Destek ’ faktörlerini işaretlemiştir. Dinî bir terim olan ‘Dua’nın önemine inananlar daha fazla dinî yükleme yaparken, seküler bir kavram olan ‘Psikolojik Destek’in önemine inananlar daha çok sosyal yükleme yapmışlardır. Bu durum Spilka’nın(1985) belirttiği kişideki dinî veya natüralist anlamlandırma eğilimi ile açıklanabilir. Spilka ve arkadaşlarına(1985) göre bu eğilim kişinin eğitimi, dinî bilgisi, dinî inançlarının gücü, dinî ifadeleri kullanması, Tanrı tasavvuru vb. ile ilgilidir. Diğer faktörleri(adak, pirinç, uğurlu eşya) işaretleyen öğrenci sayısı oldukça azdır(Tablo 15-18). ISSP’nin ülkemizde yaptığı araştırmada çalışmamıza benzer olarak katılımcıların %61’i sınavlarda başarılı olmak için dua ettiğini belirtmiştir. Yine aynı araştırmada katılımcıların %36’sı türbe, adak yeri vb kutsal mekânları hiç ziyaret etmediğini, yalnızca %10’u ayda bir veya daha fazla bu mekânları ziyaret ettiğini ifade

etmiştir(Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2009). Araştırmamızda bu faktörleri işaretleyen öğrencilerin yüklemeleri (ister tabiatüstü ister kişisel ya da sosyal olsun) sadece olumsuz sınav sonucuna yönelik diğer öğrencilerden farklılaşma göstermiştir. Dolayısıyla bu faktörlere atıfta bulunan öğrencilerin sınav başarısızlığının sorumluluğunu başkalarına(özellikle tabiatüstü faktörler) yükleme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

#### **4.6. Kişisel Değişkenlere Göre Dindarlık Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Dindarlık puanlarının kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde yaş, alan, okul türü, sınava giriş sayısı ve bazı sınava yardımcı faktörler için farklılaşma tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında 18-19 yaş grubu en yüksek dindarlık puanlarına sahip olduğu görülmektedir. 17 yaş ve altı ile 20 yaş ve üstü dindarlık puanları daha düşüktür. Yaş gruplarının dindarlık puanları ile dinî yükleme puanları paralellik göstermektedir. Bu durum kişisel değişkenlere göre yükleme puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tartıştığımız başlıkta 20 yaş ve üzerindeki öğrencilerin neden daha az tabiatüstü yükleme yaptıkları sorusunu daha iyi açıklamaktadır. Araştırmamızda yaş değişkeni için dindarlık puanlarında farklılaşma tespit edilmiştir fakat bu farklılaşma doğrusal bir seyir göstermemektedir. Yaş ve dindarlık ilişkisini konu alan çalışmalardan Tokur'un 2011'de yaptığı çalışmada yaşa bağlı olarak dindarlığın arttığını, dindarlık toplam puanından alınan skorların ergenlik döneminde(16-21) en az, yaşlılıkta en fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda hem katılımcıların yaş farklarının az olması hem de dönemsel olarak ergenliğin neden olduğu gel-gitler sebebiyle yaşa bağlı dindarlık eğiliminde doğrusal bir artış veya düşüşten söz etmemiz mümkün değildir. Çetin'in (2010) ortaöğretim öğrencilerinin dindarlık düzeylerini incelediği çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Alan değişkenine göre dindarlık puanları arasındaki farklılık incelendiğinde üniversite sınavına Yabancı Dil alanından girecek öğrencilerin dindarlık puanlarının

sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Okul türüne göre dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında ise en yüksek dindarlık puanlarının İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin dindarlık puanlarının İHL öğrencilerine göre anlamlı ölçüde düşük olduğu bulunmuştur.

Sınava giriş sayısına göre öğrencilerin dindarlık puanları arasındaki farklılığa bakıldığında ise ilk kez sınava girecek olan öğrencilerin daha önce sınava girmiş öğrencilere göre dindarlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ders çalışmak dışında sınava etkisi olabilecek faktörlere verdikleri önem açısından öğrencilerin dindarlık puanları arasındaki farklılık incelendiğinde 'Dua'nın faydasına inananların diğerlerine göre dindarlık puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka faktör olan 'Adak Adama'nın sınav için faydasına inananların dindarlık puanlarının ise diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer faktörler için dindarlık puanları bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

#### **4.7. Kişisel Değişkenlere Göre Sınav Kaygısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Sınav Kaygısı Envanteri'nden puanlarının kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde kaygı algısı ve bazı sınava yardımcı faktörler için farklılaşma tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kendilerinde algıladıkları sınav kaygı düzeyine (düşük, orta, yüksek) göre Sınav Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puanlar anlamlı ve doğru orantılı olarak farklılaşmaktadır. Kaygı algılarını düşük olarak belirtenlerin Sınav Kaygı puanları en düşük, yüksek olarak belirten öğrencilerin puanları ise en yüksektir. Bu bulgu öğrencilerin kendi hislerini doğru algıladıklarını ve sorulara da içtenlikle cevap verdiklerini göstermektedir.

Sınava fayda sağlayacağına inanılan faktörlere göre sınav kaygısı puanları arasındaki farklılık incelendiğinde 'Psikolojik Destek Alma'nın önemine inanıp inanmamayla öğrencilerin sınav kaygısı puanları arasında oldukça kuvvetli bir



farklılık tespit edilmiştir. ‘Psikolojik Destek Alma’nın sınav için önemli olduğuna inananların sınav kaygıları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bu kaygıdan kurtulmak için psikolojik destek almaya istekli olmasıyla açıklanabilir. Bir diğer faktör olan ‘Okunmuş Pirinç Yeme’nin sınav için önemine inananların SKE puanları da diğerlerine göre daha yüksektir. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler okunmuş pirinç yemeyi sınav kaygısını azaltan bir yöntem olarak algılıyor olabilir. Diğer faktörler için sınav kaygı puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

## SONUÇ

Başarı/başarısızlık durumuna yapılan tabiatüstü yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelediğimiz bu araştırmada öğrencilerin kendileri için çok önemli olan üniversiteye giriş sınavındaki olası başarı durumu ile ilgili olarak tabiatüstü yüklemeleri oldukça fazla kullanmışlardır. Öğrenciler olası bir sınav başarısızlığı durumuyla ilgili olarak ise kendi çalışma eksikliklerine yükleme yapmışlardır. Bu durumda “Öğrencilerin sınav başarısızlığına yaptıkları yüklemeler daha çok tabiatüstü nitelik taşıırken sınav başarısına yaptıkları yüklemeler daha çok kişisel nitelik taşımaktadır.” şeklindeki ana hipotezimiz desteklenmemiştir.

Araştırmada öğrencilerin dindarlık düzeyleri arttıkça sınav başarısına yönelik yaptıkları tabiatüstü yüklemeler özellikle dinî yüklemeler artmıştır. Sınav başarısızlığı için ise dindarlık ile tabiatüstü yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alt hipotezlerimizden “Dindarlık ile tabiatüstü yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık düzeyi arttıkça öğrenciler daha fazla tabiatüstü yükleme yapmaktadırlar” (H/1) şeklindeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Sınav kaygısı ile sınav başarısızlığına yapılan yüklemeler arasındaki ilişkiye bakıldığında sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin kişisel yüklemelerle birlikte sosyal ve tabiatüstü atıfları da sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Olası bir sınav başarısı için ise sınav kaygısı arttıkça kişisel atıftan çok tabiatüstü atıflar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre “Sınav kaygısı ile kişisel yüklemeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler başarısızlık nedenlerini daha çok kendilerine yüklemektedirler” (H/2) şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Araştırmamızda üniversite sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler de tespit araştırılmıştır. Cinsiyet, yaş, sınava giriş sayısı, alan, okul türü, sosyoekonomik durum ve kaygı algısı değişkenlerine göre üniversite sınav sonucuna yapılan nedensel yüklemeler arasındaki tespit edilen farklılıklar şu şekildedir:

1. Cinsiyet değişkeni için bakıldığında sınav başarısını erkekler daha çok kendi yeteneklerine yüklerlerken, kızlar daha çok sosyal faktörlere yüklemişlerdir. Sınav başarısı ve başarısızlığı için tabiatüstü yüklemeler açısından cinsiyet değişkeni için farklılık tespit edilmemiştir.

2. Yaşa göre yapılan nedensel yüklemeler arasındaki farklılığa bakıldığında 20 yaş ve üzerindekiilerin yaşça kendilerinden daha küçük olan öğrencilere göre hem olumlu hem olumsuz sınav sonucu için daha az tabiatüstü yüklemeler yaptıkları görülmüştür.
3. Kişisel değişkenlerden daha önce üniversite sınavına girip girmeme durumuna göre öğrencilerin sosyal ve tabiatüstü yüklemelerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Mezun öğrenciler olumsuz sınav sonucu için sınav sistemine, olumlu sınav sonucu için okula ve Allah'ın Armağanı'na daha az atıf yapmışlardır.
4. Alan ve okul türüne göre öğrencilerin yaptıkları nedensel yüklemelerde ise sadece Okul'a yapılan atıflarda farklılık bulunmuştur. Sınav başarısı için en fazla okuduğu okula atıfta bulunanlar Fen Lisesi öğrencileri olmuştur. Sınav başarısızlığını en fazla okuduğu okula atfedenler ise Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Düz Lise öğrencileri ve çoğunluğu bu okullara mensup alanı sözel olan öğrencilerdir.
5. Bir başka kişisel değişken olan sosyoekonomik durum için sınav sonucuna yapılan yüklemelere bakıldığında sadece sosyal yüklemeler açısından farklılık görülmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin daha çok olumsuz sosyal -daha çok aileye yönelik - yüklemeler yaptıkları tespit edilmiştir.
6. Kaygı algısına göre sınav sonucuna yapılan yüklemeler şu şekilde farklılaşmıştır: Kaygı algısı yüksek olan öğrenciler sınav başarısızlığı için daha çok sosyal sebepleri suçlamışlardır. Sınav başarısı için bakıldığında ise kaygı algısı düşük olanlar başarıyı kendilerine atfederken, kaygı algısı yüksek olanlar başarıyı arkadaşlarının olumlu etkisine atfetmişlerdir.
7. Sınav sonucuna olumlu katkı sağlayacağına inanılan faktörlere göre ise sınav sonucuna yapılan yüklemeler şu şekilde farklılaşmıştır: Dua etmenin sınav için faydalı olacağına inananlar hem olumlu sınav sonucu hem de olumsuz sınav sonucu için daha fazla tabiatüstü/dinî yüklemeler yapmışlardır. Adak adamanın ve uğurlu eşya kullanmanın sınavda fayda sağlayacağını düşünenler ise olası sınav başarısızlığı karşısında daha fazla tabiatüstü yüklemeler yapmışlardır.

Bu sonuçlara göre “Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre sınav sonucuna yapılan

nedensel yüklemeler arasında anlamlı farklılıklar vardır”(H/3) şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Araştırmada incelediğimiz bir diğer konu dindarlık ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkidir. Kişisel değişkenlerden yaş, sınav giriş sayısı, alan, okul türü ve bazı sınava yardımcı faktörlere inanma açısından dindarlık puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. 18-19 yaş grubundakilerin ve sınava ilk kez girecek öğrencilerin dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanı Yabancı Dil olan öğrencilerin dindarlık düzeyinin diğerlerinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul türü olarak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bütün okul türleri için anlamlı farklılaşmasa da dindarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Sınav sonucuna etki edeceğine inanılan faktörlerden Dua'nın önemine inananların dindarlık düzeyleri diğerlerine göre oldukça yüksektir. Adak Adama'nın sınav için önemine inananların dindarlık düzeyleri ise diğerlerine göre düşüktür. Diğer faktörler açısından dindarlık için anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Sonuç olarak “Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre dindarlık puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır.” (H/4) şeklindeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Son olarak kişisel değişkenlere göre sınav kaygısı puanlarındaki farklılaşmayı incelediğimiz çalışmada öğrencilerin sınav kaygısının, kaygı algısı ve bazı sınava yardımcı faktörler açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanın kendilerinde algıladıkları düşük, orta, yüksek şeklindeki kaygı algısıyla paralellik gösterdiği, anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Üniversite sınavına hazırlanırken Psikolojik Destek Almanın önemli olduğuna inanan öğrencilerin sınav kaygısı diğerlerine oranla oldukça yüksektir. Okunmuş pirinç yemenin sınavda fayda sağlayacağını düşünen öğrencilerin de sınav kaygısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre “Kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınava girme sayısı, alan, okul türü, kaygı algısı, sosyoekonomik durum vb.) göre sınav kaygısı puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır” (H/5) şeklindeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada elde edilen bulgular; öğrencilerin sınav başarısızlığı için değil sınav başarısı için tabiatüstü/dinî yüklemeleri daha çok kullandıklarını göstermiş ve üniversite sınavına hazırlanan gençlerde dindarlık ile

başarıya yönelik dinî yüklemeler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

## ÖNERİLER

Araştırmamızın sonuçlarına göre gelecek araştırmalar için araştırmacılara ve eğitimciler yönelik önerilerimiz şu şekildedir:

1. Araştırmamızda olası bir sınav başarısı ya da başarısızlığı konu alınmıştır. Örneklem grubu olarak üniversite sınavına hazırlanan, dershaneye giden öğrenciler seçilmiştir. Üniversite sınav başarısı ve başarısızlığına yapılan yüklemeleri konu alacak benzer çalışmalarda üniversite sınavında başarısız olmuş ve hazırlanmayı bırakmış kişilerle; üniversiteyi kazanmış ve üniversiteye devam eden öğrenciler örneklem grubu olarak seçilebilir. Gerçek başarı ve başarısızlık duygusunu yaşamış katılımcıların verdikleri cevaplar kıyaslanabilir.
2. Bu çalışmada üniversite sınavına yapılan dinî yüklemeler ele alınmıştır. Araştırmacılar için farklı durumlara yapılan dinî yüklemeleri ele alan çalışmalar önerilebilir.
3. Araştırmanın örneklem grubunu üniversite sınavına hazırlanan gençler oluşturmaktadır. Araştırmacılara tabiatüstü yüklemeleri konu alan benzer çalışmaları daha geniş yaş aralıklarında yapmaları önerilebilir.
4. Araştırmada sınav sonuçları için en fazla olumsuz sosyal yüklemeyi imam hatip lisesi öğrencilerinin yaptığı bulunmuştur. Eğitimcilere bu durumun sebeplerinin araştırılması önerilir.

## KAYNAKÇA

Aktay, Y. ve Köktaş, M.E. (der.) (2007). *Din Sosyolojisi*, Vadi Yayınları, Ankara.

Ali, M. S., Mohsin, M. N. (2013). “Test Anxiety Inventory (TAI): Factor Analysis and Psychometric Properties”, *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, C:8, S:1, ss. 73-81.

Albayrak, İ. (2006). “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Altınköprü, T. (2010). *Genç Kız Psikolojisi ve Cinselliği*, Hayat Yayınları, İstanbul.

Arkonaç, S. A.( 1998). *Sosyal Psikoloji*, Alfa Yayınları, Bursa.

Aronson, E. v.d.(2012). *Sosyal Psikoloji*, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Atay, H. (1957). “İslam’dan Önce Arap Yarımadasında Putperestlik ve Yayılışı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 6, No: 1, ss.80-89.

Atkinson, R.L. v.d. (2002). *Psikolojiye Giriş*, çev. Yavuz Alogan, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.

Bahadır, A. (2001). “Ergenlik Döneminde Din ve Ahlak Gelişimi”, *Mehir Aile Dergisi*, No: 1, ss. 45-54, Konya.

Bahadır, A. (2006). “Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler”, *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.

Baltaş, A. (2013). *Üstün Başarı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojiye Giriş*, İzmir Kitaplığı, İzmir.

Bilmen, Ö. N. (2003). *Büyük İslam İlmihali*, Çelik Yayınevi, İstanbul.

Can, B. (2005). “İlkokul Öğretmenlerinin Kendi Belirttikleri Başarı ve Başarısızlıklarına İlişkin Nedensel Yüklemelerinin Çözümlemesi”, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Din Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Coştu, Y. (2009). “Dine Normatif Ve Popüler Yaklaşım Bir Dini Yönelim Ölçeği Denemesi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 8, No: 15, ss. 119-139.

Çankaya, Ö. (1997). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarı İlişkisi”, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çapar, B. ve Yıldız, M. (2010). “Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C: 10, No:1, ss. 103 - 131.

Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2009). “Türkiye’de Dindarlık: Uluslararası Bir Karşılaştırma”, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, (Çevrimiçi), [http://research.sabanciuniv.edu/14014/1/Rapor\\_Dindarl%C4%B1k.pdf](http://research.sabanciuniv.edu/14014/1/Rapor_Dindarl%C4%B1k.pdf) , 12 Nisan 2015.

Çetin, Ü. F. (2010). “Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi(Isparta Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Diyanet İşleri Başkanlığı,(2014). “Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması”, Ankara, (Çevrimiçi), <http://www2.diyanet.gov.tr/StratejiGelistirme/Afisanlari/dinihayat.pdf> , 10 Mart 2015.

Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın İlk Biçimleri*, çev. Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul.

Eghdami, Y. ve Karimi, A. (2012). “The relationship between Religiosity and Test anxiety in high school students.”, *Indian Streams Research Journal*, C:2, No:6, ss.1-4.

Erkan, E. (2014). “Türkiye’de Dindarlığın Tespiti İle İlgili Çalışmalar Ve Tahkiki Dindarlığın Ölçülmesiyle İlgili Öneriler”, *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 18, No: 60 (Yaz 2014)

Erkan, Z. (1994). “Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Frankl, V.(1992). *İnsanın Anlam Arayışı*, çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınları, Ankara

Genç, M. vd. (1999). “Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri”, *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, C:6, No:1, ss. 39-41.

Gülmez, Ü. (2008). “Deprem Tecrübesi Yaşayanlarda Dinsel Anlamlandırma Biçimleri ve Tutumlar”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.



Günay, Ü. (2010). *Din Sosyolojisi*, İnsan Yayınları, İstanbul.

Gündoğdu (1994). *The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Test Anxiety, And Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students* Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gündüz, Ş. (ed.) (2007). *Yaşayan Dünya Dinleri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Gürel, A. (1994). “Durum Tipine Bağlı Olarak Negatif Ve Pozitif Olaylar İle Hipotetik Ve Gerçek Olaylarda Görülen Yükleme Farklılıkları Ve Yükleme Stili”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gürses, İ.(2008). “Yükleme Teorisi ve Din İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* C:17, No: 2, ss. 359-377.

Gürtekin, A. (1993). “Başarı Ve Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerin İzlenimler Üzerindeki Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Halife, A. H. M. (1994). “İslam'da Suç Eğilimine Karşı Koruyucu Bir Mekanizma Olarak Dindarlık”, çev. F. Mehveş Kayani, *İslami Sosyal Bilimler Dergisi*, C:2, ss.9-20.

Hökelekli, H.(der.) (2002). *Gençlik, Din Ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.

Hökelekli, H. (2008). *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Hogg, M. ve Vaughan, G. (2007). *Sosyal Psikoloji*, Ütopya Yayınevi, Ankara.

James, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience*, The Pennsylvania State University, Electronic Classics Series, 2002.

Jung. C. G. (2010). *Psikoloji ve Din*, çev. Raziye Karabey, Okyanus Yayınları, İstanbul.

Kabalıcı, T. (2008). “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul.

Kara, E. (2009). “Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Genellenme Derecesi İle, Kader İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Karavaşin, H. (2008). “Din Sosyolojisinde Dindarlığın Ölçülmesi Problemi Üzerine Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:49, No:1, ss. 191-200

Kartopu, S. a,(2012). “Lise Öğrenci Ve Öğretmenlerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi(Kahramanmaraş Örneği) ”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:17, No:2, ss.147-170.

Kartopu, S.b,(2012). “Kaygının Kader Algıları İle İlişkisi: Kahramanmaraş Örneği”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Kavas, E.(2013). “Dinî Tutum - Stresle Başa Çıkma İlişkisi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Kayıklık, H. (2006). “Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç Davranış Etkileşimi”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C:19, No:3, ss.491-499.

Kılavuz, S. vd. (1986). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Kaynak Kitap*, Marifet Yayınları, İstanbul.

Kılıç, İ. ve Ural, A. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Kimter, N. (2012). “Ergenlerde Benlik Saygısı Ve Öznel Dindarlık Algısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C: 9, No: 17, s. 439-468

Koç, M. (2010). “Demografik Özellikler İle Dindarlık Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 19, No: 2, ss. 217-248

Koçyiğit, M. (2011). “Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri Ve Öğrenme Stilleri” Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Koçyiğit, M., Yapıcı, Ş. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri”, *International Journal of Social Science*, C:5, No:2, ss. 349-368.

Korkut, F. (2004). *Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Koroğlu, C. Z. (2012). “Türkiye’de Dini Hayatın İncelenmesi: Bütüncül Bir Yaklaşım”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:1, No: 2, ss.82-92.

Köse, A. (2011). *Freud ve Din*, İz Yayıncılık, İstanbul.

Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din*, Ayışığı Kitapları, İstanbul.

Kula, M. N.(2005). *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*, Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, İstanbul.

Lupfer, Michael B., Brock, Karla F., DePaola, Stephan J. (1992). “The Use of Secular and Religious Attributions to Explain Everyday Behavior”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, C:31, No:4 ss. 486-502.

Mamatoğlu, N. (1996). “Mesleki Başarı İle İlgili Yükleme Odakları Ve Bu Odaklara Yapılan Yüklemler İle Duygular Arasındaki İlişki”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Mehmedoğlu, A. U. (1999). “Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Mehmedoğlu, A. U. (2006). “Dindarlığın Peşinde: Din Psikolojisi’nde, Araştırma, Ölçme Ve Yorumlama Üzerine”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C:19, No:3, ss.465-478.

Miner, M.H., McKnight, J.(1999). “Religious Attributions: Stuational Factors and Effects On Coping, *Journal for the Scientific Study of Religion*, C:38, No:2, ss.274-286.

Mutlu, E. (2013). “İç Güdümlü Ve Dış Güdümlü Dindarlık İle Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileriyle Bir Çalışma”, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Mutlu, K. (1989). “Bir Dindarlık Ölçeği (Sosyolojide Yöntem Üzerine Bir Tartışma)”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C:3, S:4, ss.194-199.

Nalbant, H. (2010). “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık İle Başarı Algısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Makü Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Nevevî. (2008). *Riyâzü’s Sâlihîn*, Yay. Haz. M. Yaşar Kandemir, İ. Lütfi Çakan, Raşit Küçük, Erkam Yayınları, İstanbul.

Ok, Ü. (2011). “Dini tutum ölçeği: ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması”, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, C:8, No:2, ss.528-548.

Okumuş, E. (2005). *Gösterişçi Dindarlık*, Ark Yayınları, İstanbul.

Okumuş, E. (2010). *Toplumsal Değişme ve Din*, İnsan Yayınları, İstanbul.

Onay, A. (2001). “Dindarlık Ölçme Çalışmaları: Dindarlık Ölçümünde Üç Farklı Yaklaşım ve Ölçmenin Esasları”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C:14, No:3-4, ss.439-449.

Önen, P. (2004). “The Impact Of Coping Strategies, Test Anxiety and Expectancies on the University Entrance Trial Exam Scores”, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*, Yükseköğretimde Rehberliği Yayıma Vakfı, İstanbul.

Özbaydar, B. (1970). *Din Ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*, Baha Matbaası, İstanbul.

Özdemir, S. (2006). “Üniversiteye Giriş Sınavının Üniversite Sınavına Giren Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özgül, S. (1998). “Engellenme Durumları ve Tabiatüstü Yüklemeler Arasındaki İlişkiler”, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*, Pdrem Yayınları, Ankara.

Palti, C. (2012). “Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluk -Sürekli Kaygı Düzeyleri”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Pargament, K. vd.(1999). “The Vigil: Religion and the Search for Control in the Hospital Waiting Room”, *Journal of Health Psychology*, SAGE Publications London, C: 4, No:3, ss. 327–341.

Piri, S.ve Kabakçı, E. (2007). “Düşünce- Eylem Kaynaşması, Yükleme Biçimleri, Depressif ve Obsesif-Kompulsif Belirtiler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, C: 18, No:3, ss.197-206.

Proudford, W. and Shaver, P. (1975). “Attribution Theory and Psychology of Religion”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, C:14, No:4, ss.317-330.

Rûdanî (1996), *Büyük Hadis Külliyyatı, Cem 'ul-fevaid min Cami 'il-usul ve Mecma 'iz-zevaid*, C:1,4, İz Yayıncılık, İstanbul.

Sevim, S. A. (1993). “Nedensel Yüklemeler ve Başarı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C: 26, No:2, s.593-600.

Spilka, Bernard, Shaver, Philip, Kirkpatrick, Lee A. (1985). “A General Attribution Theory for the Psychology of Religion”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, C:24.

Soysaldı, H. M. (1999). *Kur'an'a Göre Çalışmanın Önemi*, Kutlu Doğum Haftası Münasebetiyle Düzenlenen Panel Sunumu, (Çevrimiçi), <http://web.firat.edu.tr/msoysaldi/caismaninonemi.pdf>, 20 Nisan 2015

Subaşı, N. (2002). “ Türk(iye) Dindarlığı: Yeni Tipolojiler ”, *İslamiyat*, C: 5, S: 4, Ankara, (Çevrimiçi), <http://www.necdetsubasi.com/index.php/calismalar/makale/73-turkiye-dindarligi-yeni-tipolojiler>, 13 Mart 2014.

Sunar, C. (1962). “Din Nedir?”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* C:10, No: 1, ss: 65-69.

Şahin, A., Tatlıoğlu, K., Küçükköse,İ. (2012). “Dini Yükleme Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri”, *EÜSBED*, C:V, No:1, ss.131-157.

Şahin, H., Günay T., Batı, H. (2006). “İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, C:15, No:16, ss.107-113.

Tarhan, N. (2010). *Var mı Beni Anlamak İsteyen: Gençlik Psikolojisi*, Timaş Yayınları, İstanbul.

Taylor, S., Peplau L. ve Sears D. (2007). *Sosyal Psikoloji*, İmge Kitapevi, Ankara.

T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, <http://www.osym.gov.tr/>, 26 Mart 2014.

Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr/>, 30 Kasım 2013, 07 Mart 2015.

Tekin, B. (2009). “Kadın Dindarlığına Sosyolojik Bir Bakış (Hacılar Örneği)”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Toptaş, M. (2007). *Kur'an-ı Kerîm Şifa Tefsiri*, Cantaş Yayınları, İstanbul.

Tokat, O. (2012). “Orta Öğretim Öğrencilerinde Kaygı Ve Dindarlık İlişkisinin İncelenmesi (Denizli Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tokur, B. (2011). *Stres-Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Tolstoy, L. N. (2005). *Din Nedir?*, çev. Yeşim Ilgın, Metropol Yayınları, İstanbul.

- Topses, G. (2006). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal Ve Psikolojik Etmenler Ve Sorunlar”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tümer, G. (1986). “Çeşitli Yönleriyle Din”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.28, ss. 213-267.
- Uysal, V.(1995). “İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma”, *İslami Araştırmalar*, C:8, No:3-4, ss. 263-271.
- Uysal, V.(2006). *Türkiye’de Dindarlık Ve Kadın*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Vergote, A. (1981). “Ergenlikte Din” (çev. Erdoğan Fırat), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* C.24, ss: 583-592.
- Vergote, A. (2002). “Kutsal” çev. Halife KESKİN, Dr. Asım YAPICI, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:2, No:2, ss. 207-236.
- Weiner, B. (1985). “An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion”, *Psychological Review*, C: 92, No: 4, ss.548-573.
- Wulff, D. M. (2004). “Din Psikolojisine Genel Bir Bakış” çev. Mustafa Koç, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C: 17, No: 3, ss.252-263.
- Yağcı, M. V. (2010). “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaparel, R. (1994). “Depresyon ve Dini İnançlar ile Tabiatüstü Nedensel Yüklemeler Arasındaki İlişkiler”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, No: VIII, ss.275-299.
- Yapıcı, A. (2002). “Dini Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık” *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:2, No:2, ss. 75-117.
- Yapıcı, A. (2003). “Fiziksel Ve Sosyal Hadiselere Sebep Atfetmede Dinin Rolü”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:3, No:1, ss. 127-166.
- Yapıcı, A. (2006). “Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:6, No:1, ss. 65-115.
- Yapıcı, A. (2012). “Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:17, No:2, ss. 1-34.

Yazıcı, H. (2005). “Eğitsel ve Mesleki Rehberlik”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, ed. Gürhan Can, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2002), *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayınları, Ankara.

Yıldız, M. (1998). “Dini Hayat ile Ölüm Kaygısı İlişki Üzerine Bir Araştırma”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Yıldız, M. (2001). “Dindarlığın Tanımı Ve Boyutları Üzerine Psikolojik Bir Çalışma”, *Tabula-Rasa*, C:1, No:1, ss. 19-42.

Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, Ankara.

Zabun, E. (2011). “Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin Sbs Başarılarını Yordama Gücü”, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Bu anket, yüksek lisans çalışmasında kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Amacımız, sizden aldığımız veriler doğrultusunda üniversite sınavındaki başarı-başarısızlık durumuna yapılan nedensel yüklemeleri tespit etmektir. Düzenlenen bu anket, yalnızca bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi kimlik bilgileri istenmemektedir. Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen, anket formunu doldururken hiçbir soruyu atlamayınız ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Yrd. Doç. Dr. Naci KULA

Tez Danışmanı

Kübra BEHTİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: ( )Bay ( )Bayan
2. Yaşınız:.....
3. Üniversite sınavına kaçınıcı girişiniz: ( )1 ( )2 ( )3 ve daha fazla
4. Daha önce üniversite sınavında herhangi bir bölüm kazandınız mı: ( ) evet ( ) hayır
5. Alanınız: ( )Sayısal ( )Sözel ( )Eşit Ağırlık ( )Yabancı Dil
6. Mezun olduğunuz/olacağınız okul türü:  
( )Anadolu Lisesi  
( )Fen lisesi  
( )Anadolu Öğretmen Lisesi  
( )İmam hatip Lisesi  
( )Meslek Lisesi(endüstri, kız, teknik, ticaret, turizm, sağlık vb.)  
( )Düz Lise
7. Sınav kaygınızı hangi düzeyde görüyorsunuz?  
( ) Hiç yok ( )Düşük ( )Orta ( )Yüksek ( )Çok yüksek
8. Ailenizin sosyoekonomik düzeyi nedir?  
( )Alt sosyoekonomik düzey ( )Orta sosyoekonomik düzey ( )Üst sosyoekonomik düzey
9. Üniversite sınavının önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?  
( )Bu sınav benim için çok önemli olduğunu düşünüyorum  
( )Bu sınav önemli ama gelecek için başka seçeneklerim de var  
( )Sınav benim için önemli değil, sadece şansımı denemek istiyorum
10. Aileniz üniversite sınavı hakkında ne düşünüyor?  
( )Mutlaka sınavı kazanmam gerektiğini düşünüyorlar.  
( )Sınavın önemli ancak tek seçenek olmadığına inanıyorlar.  
( )Sınavı kazanıp kazanmamamla ilgilenmiyorlar.
11. Üniversite sınavına hazırlanırken ders çalışmak dışında aşağıdakilerden hangisinin ya da hangilerinin faydalı olacağını düşünüyorsunuz?  
( )psikolojik destek almak  
( )dua etmek  
( )türbe ziyareti  
( )adak adamak  
( )okunmuş pirinç yemek  
( )uçurlu eşya ya da kıyafetle sınava girmek  
( )diğer (lütfen yazınız) .....



## Ek 2: Sınav Kaygısı Envanteri

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

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

### Ek 3: Yükleme Anketi:

AÇIKLAMA: Bir an için aşağıdaki durum ile karşı karşıya kaldığınızı düşününüz;

**“Üniversite giriş sınavına hazırlanıyorsunuz. Sınavın başarılı olacağından ve ilk tercihiniz olan hayalinizdeki bölümü kazanacağınızdan eminsiniz. Oysa sınav sonucunuza baktığınızda sınavı kazanamadığınızı öğreniyorsunuz.”**

Söz konusu durumla ilgili olarak aşağıda verilen nedenlerden fikrinize EN UYGUN veya size EN YAKIN olan seçeneği işaretleyiniz.

	Fikrime Uygun	Kararsızım	Fikrime Aykırı
1. Yeterli ölçüde çalışmadığım için sınavı kaybettiğimi düşünürüm.	a	b	c
2. Ailem yeterli desteği sağlayamadığı için kaybettiğimi düşünürüm	a	b	c
3. Allah'ın beni cezalandırdığını düşünürüm	a	b	c
4. Bu sınav sistemi ile başarının ölçülemeyeceğini düşünürüm	a	b	c
5. Sınavı kazanamayışımın tamamen şanssızlık eseri olduğunu düşünürüm	a	b	c
6. Arkadaşlarımın sınava hazırlanmama engel olduklarını düşünürüm	a	b	c
7. Allah'ın beni denediğini sabır ve dayanma gücümü ölçtüğünü düşünürüm.	a	b	c
8. Mezun olduğum lisede nitelikli bir eğitim olmadığı için sınavı kaybettiğimi düşünürüm	a	b	c

AÇIKLAMA: Bir an için aşağıdaki durum ile karşı karşıya kaldığınızı düşününüz;

**“Başarılı sayılmayacak bir lise döneminin ardından umutsuz olarak girdiğiniz üniversite sınavında en çok istediğiniz bölümü kazandığınızı öğreniyorsunuz.”**

Söz konusu durumla ilgili olarak aşağıda verilen nedenlerden fikrinize EN UYGUN veya size EN YAKIN olan seçeneği işaretleyiniz.

	Fikrime Uygun	Kararsızım	Fikrime Aykırı
1. Çok çalışmadığım halde zeki bir insan olduğum için sınavı kazandığımı düşünürüm	a	b	c
2. Ailem her zaman bana uygun ortamı sağladığı için kazandığımı düşünürüm	a	b	c
3. Bunun Allah'ın bir armağanı olduğunu düşünürüm	a	b	c
4. Sınav sorularının çok basit olduğunu düşünürüm	a	b	c
5. Sınavı kazanmamın tamamen bir şans olduğunu düşünürüm	a	b	c
6. Arkadaşlarımın sınava hazırlanmama çok yardımcı olduklarını düşünürüm	a	b	c
7. Allah'ın beni denediğini, şükretmem gerektiğini düşünürüm	a	b	c
8. Mezun olduğum lisenin nitelikli eğitimi sayesinde sınavı kazandığımı düşünürüm	a	b	c

#### Ek 4: İslami Dindarlık Ölçeği

Bu bölümde her madde için uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

1. “Kendi başına ibadet dini hayatın en önemli ve tatmin edici cephesidir.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
2. “Müslüman Allah’a yakınlığını camide ibadet sırasında veya gün boyunca çok sık hisseder.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
3. “Din hayatın anlamını kavrama ve bu konudaki birçok soruya cevap bulmada yardımcıdır.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
4. Müslüman olmanın anlamını, niçin inandığınızı ne sıklıkla düşünür ve kendinize sorarsınız?
 

(a)Çok sık	(b)Sık
(c)Bazen	(d)Hiç
5. “Caminin en büyük önemi sosyal ilişkileri geliştirmesidir.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
6. “Cami etrafındaki faaliyetlere katılmak ferde saygınlık kazandırır.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
7. İnanmayanlara veya inancı zayıf olanlara Allah’ın mesajını ne sıklıkla vermeye çalışırsınız?
 

(a)Çok sık	(b)Sık
(c)Bazen	(d)Hiç
8. Çalışma arkadaşlarınızla, komşularınızla ve dostlarınızla ne sıklıkla dini konuları konuşursunuz?
 

(a)Çok sık	(b)Sık
(c)Bazen	(d)Hiç
9. Sosyal problemlerle ilgili bir karar verme durumunda olduğunuzda ne sıklıkla dini inançlarınıza dayanarak çözüm yolları arıyorsunuz?
 

(a)Çok sık	(b)Sık
(c)Bazen	(d)Hiç
10. “Allah bize emir ve yasaklarını melek(Cebrail) aracılığıyla ve vahiy yoluyla bildirir.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
11. “Allah’ın emir ve yasakları Kur’an ve sünnette ifade edilmiştir (açıklanmıştır).”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
12. “Kur’an ve sünnette açıklananlar doğrudur.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
13. “Ölümden sonra ahiret hayatı (cennet ve cehennem) vardır.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
14. “Kur’an’da anlatılanların hepsi doğru ve gerçek olup her çağda geçerlidir.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum
15. “Kur’an bir değişikliğe uğramadan günümüze kadar gelmiştir.”
  - (a) Tamamen katılıyorum
  - (b) Oldukça katılıyorum
  - (c) Pek katılmıyorum
  - (d) Hiç katılmıyorum

16. Arapça Kur'an okumasını biliyor musunuz?  
 (a) İyi (b)Orta  
 (c)Zayıf (d)Hiç
17. İbadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz?  
 (a) İyi (b)Orta  
 (c) Zayıf (d)Hiç bilgim yok
18. "Kur'an'ı ne sıklıkla okursunuz? (Arap veya Latin harfleriyle yazılmış veyahut da Türkçe tercüme ve mealinden)  
 (a) Her gün bir miktar okurum  
 (b) Haftada bir iki defa veya Cuma akşamları okurum.  
 (c) Ramazanda ve üç aylarda okurum  
 (d) Hiç okumam
19. Beş vakit namaz ile ilgili tutum ve davranışınız aşağıdakilerden hangisine uygundur?  
 (a) Her zaman kılarım  
 (b) Çoğu zaman kılarım  
 (c) Ara sıra kılarım  
 (d) Hiç kılmam
20. "Şayet önemli bir engelim yoksa \_\_\_\_\_ camiye giderim."  
 (a) Günde beş vakit  
 (b) Günde beş vakitten daha az  
 (c) Haftada bir veya birkaç defa  
 (d) Ara sıra veya hiç
21. Camide ve cami dışında yapılan dini toplantılara ne sıklıkla katılıyorsunuz?  
 (a)Çok sık  
 (b)Sık (c)Bazen  
 (d)Hiç
22. Evinizde veya çevrenizde düzenlenen dini sohbetlere ne sıklıkla gidiyorsunuz?  
 (a) Her hafta  
 (b) Ayda bir veya iki defa  
 (c) Senede bir veya iki defa  
 (d) Hiç
23. "Allah birdir ve ondan başka Tanrı yoktur."  
 (a) Tamamen katılıyorum  
 (b) Oldukça katılıyorum  
 (c) Pek katılmıyorum  
 (d) Hiç katılmıyorum
24. "Hz Muhammet Allah'ın elçisi (peygamberi)dir."  
 (a) Tamamen katılıyorum  
 (b) Oldukça katılıyorum  
 (c) Pek katılmıyorum  
 (d) Hiç katılmıyorum
25. "Allah bir ve mutlaktır; her şey ona dayanır ve ona muhtaçtır."  
 (a) Tamamen katılıyorum  
 (b) Oldukça katılıyorum  
 (c) Pek katılmıyorum  
 (d) Hiç katılmıyorum
26. "Allah doğmamış ve doğrulmamıştır, eşi ve benzeri yoktur."  
 (a) Tamamen katılıyorum  
 (b) Oldukça katılıyorum  
 (c) Pek katılmıyorum  
 (d) Hiç katılmıyorum