

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



EBEVEYN BEKLENTİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: LİSE SON
SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara BOZTEPE

(Y1312.270036)

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mesut YAVUZ

AĞUSTOS 2016



YAL
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Tırsifürüz Psikoloji Ana Bilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı, Y1312.270635 numara öğrencisi **Dğara BOZTUPE**'nin **"SERBESTİ VE ÇAMLIKLARININ SINAV KAYIŞI ÜZERİNDEKİ ETİKSİZLİK SÖZ SİNİ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME"** adlı tez çalışması Eğitimde Yeterim Kurulunun 21.06.2016 tarih ve 2016/13 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından aşağıda Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı:

İmzası:

Tez Savunma Tarihi: 01/08/2016

1) Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sabide Güliz KOLBURAN

3) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Yrd. Doç. Dr.

Abdullah AKKAYA

Not: Öğrencinin Tez savunmasına Başarılı olması halinde bu form imzalanacaktır. Aksi halde geçersizdir.



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ Ebeveyn Beklentilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Lise son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Değerlendirme” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (2016)

Dilara BOZTEPE





Değerli aileme,





ÖNSÖZ

Anne ve babaların bir çocuğun hayatındaki yeri tartışılmazdır. Anne ve babaların her konuda olduğu gibi bir çocuğun eğitim hayatında da kuşkusuz etkisi oldukça fazladır. Her anne, baba çocuklarının eğitim hayatı boyunca başarılı olmasını ve bir meslek sahibi olmasını isterler. Sınavlar da bir öğrencinin eğitim hayatındaki performanslarını ölçen vazgeçilmez bir unsurdur. Öğrencilerin büyük bir kısmı sınavlar karşısında kaygı yaşamaktadır. Anne ve babaların, çocuklarına yönelik tutum ve davranışları da sınav kaygısında etkili olmaktadır.

Bu araştırma anne, baba beklentileri ile öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzerine yapılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan değerli tez danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mesut YAVUZ'a ve değerli tez jüri üyelerime teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gönüllü katılımcıları lise son sınıf öğrencilerine, okul müdürlerine ve rehber öğretmenlerine teşekkür ederim ve desteklerini hayatım boyunca her an hissettiğim babam Hamza BOZTEPE, annem Kifayet BOZTEPE ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Haziran, 2016

Dilara BOZTEPE

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÇİZELGE LİSTESİ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
2. KAVRAMSAL TEMELLER	5
2.1. Kaygı Kavramının Tanımı.....	5
2.2. Kaygının Özellikleri Ve Oluşum Nedenleri	7
2.3. Kaygı Düzeyleri	9
2.3.1. Hafif Düzey Kaygı... ..	9
2.3.2. Orta Düzey Kaygı	9
2.3.3. Şiddetli Kaygı	9
2.3.4. Panik	9
2.4. Kaygının Kuramsal Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi.....	10
2.4.1. Psikanalitik Kurama Göre Kaygı.....	10
2.4.1.1. Gerçeklik Kaygısı.....	10
2.4.1.2. Nevrotik Kaygı.....	11
2.4.1.3. Ahlaksal (Törel) Kaygı.....	11
2.4.2. Davranışçı Kurama Göre Kaygı.....	11
2.4.3. Bilişsel Kurama Göre Kaygı.....	12
2.4.4. Varoluşçu Kurama Göre Kaygı	12
2.4.5. Bağlanma Kuramına Göre Kaygı	13
2.5. Kaygı Belirtileri.....	13
2.6. Kaygı Bozukluklarında Bilişsel Semptomlar.....	14
2.6.1. Duyusal-Algısal Belirtiler.....	14
2.6.2. Bilişsel Belirtiler.....	14
2.6.3. Düşünsel Belirtiler.....	14
2.6.4. Davranışla İlgili Belirtiler.....	15
2.7. Fizyolojik Sistemlere Göre Semptomlar	15
2.8. Sınav Kaygısı Tanımı.....	17
2.9. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	19
2.10. Sınav Kaygısı İle Baş Etme Yöntemleri.....	30
3. EBEVEYN BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL TEMELLER.....	34
2.11. Ebeveyn Beklentileri	34
2.12. Ebeveyn Tutumları.....	38
4. ARAŞTIRMA.....	43
a. Araştırmanın Yöntemi.....	43
b. Araştırmanın Modeli.....	43
c. Evren Ve Örneklem.....	43
d. Verilerin Toplanması.....	44
e. Veri Toplama Araçları.....	44

f. Veri Analizleri.....	45
i. Kişisel Bilgi Formu.....	45
ii. Anne-Baba Tutum Envanteri.....	46
iii. Sınav Kaygısı Envanteri.....	46
5. BULGULAR.....	49
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
a. Sonuç Ve Tartışma.....	80
b. Öneriler.....	81
i. Anne, Babalar Ve Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	82
ii. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	90
EK – I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU:.....	90
EK – II: ANNE – BABA TUTUM ENVANTERİ:.....	91
EK – III: SINAV KAYGISI ENVANTERİ:.....	93
İZİN DİLEKÇESİ	95
ÖZGEÇMİŞ.....	97



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 5.1. Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri.....	49
Çizelge 5.2. Ebeveynlere İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri.....	50
Çizelge 5.3. Aile Yapısına İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri.....	53
Çizelge 5.4. Cinsiyet ve Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo.....	54
Çizelge 5.5. Cinsiyet ve Akademik Başarı Durumu Açısından Aile Yapısı Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo.....	54
Çizelge 5.6. Cinsiyet ve Eğitim Alanı Açısından Aile Yapısı Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo.....	55
Çizelge 5.7. Anne Baba Tutumu Envanterine İlişkin Toplu Ortalama Tablosu.....	56
Çizelge 5.8. Sınav Kaygısı Envanterine İlişkin Toplu Ortalama Tablosu.....	58
Çizelge 5.9. Anne Baba Tutumu Açısından Anne Baba Tutum Envanterine Yönelik Değerlendirmeler.....	60
Çizelge 5.10. Anne Baba Tutumu Açısından Sınav Kaygısı Envanterine Yönelik Değerlendirmeler.....	62
Çizelge 5.11. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	64
Çizelge 5.12. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	65
Çizelge 5.13. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	65
Çizelge 5.14. Kolmogrov Smirnov Normallik Testi.....	66
Çizelge 5.15. Cinsiyet Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	66
Çizelge 5.16. "Anneniz Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	67

Çizelge 5.17. "Annenizin Mesleği" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	67
Çizelge 5.18. "Babanız Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	68
Çizelge 5.19. "Babanızın Mesleği" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	68
Çizelge 5.20. "Kardeş Sayısı" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	69
Çizelge 5.21. "Aile Tipi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	69
Çizelge 5.22. "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	70
Çizelge 5.23. "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 5.24. "Alanınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	71
Çizelge 5.25. "Akademik Başarı Durumunuz" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	71
Çizelge 5.26. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması.....	72
Çizelge 5.27. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 5.28. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması	73
Çizelge 5.29. "Anneniz Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	73
Çizelge 5.30. "Annenizin Mesleği" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	74
Çizelge 5.31. "Babanız Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	74
Çizelge 5.32. "Babanızın Mesleği" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	75
Çizelge 5.33. "Kardeş Sayısı" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	76
Çizelge 5.34. Aile Tipi Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	76
Çizelge 5.35. "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	77
Çizelge 5.36. Alanınız Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	77

Çizelge 5.37. "Akademik Başarı Durumunuz" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	78
Çizelge 5.38. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması.....	78
Çizelge 5.39. Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız Değişkenine Göre Sınav Kaygısının Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 5.40. Anne Baba Tutum Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi.....	79





EBEVEYN BEKLENTİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

ÖZET

Araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin anne baba beklenti ve tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; giriş, kavramsal temeller, ebeveyn beklentilerine ilişkin kavramsal temeller, araştırma, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler şeklindedir.

Araştırmanın evrenini; İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan devlet ve özel okullarında eğitim almakta olan lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında Bahçelievler ilçesinde öğrenim gören toplam 182 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçek ve envanterler; Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Envanteri ve Sınav Kaygısı Envanteridir. Anne baba beklentilerini ölçmek için Anne Baba Tutum Envanteri, sınav kaygı düzeylerini ölçmek için Sınav Kaygısı Envanteri, demografik özellikler için ise Kişisel Bilgi Formu bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, anne baba tutumlarının büyük ölçüde öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan anne baba tutumlarına öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda anne baba tutumu açısından aile yapısı olarak; demokratik, otoriter, koruyucu, reddedici, ilgisiz ve duyarsız anne baba tutumlarının öğrencilerin kaygı düzeyini etkileme noktasında önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının anne ve babanın eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında farklılaşmadığı ve aynı şekilde anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının ailenin gelir durumu değişkenine gruplar arasında farklılaşmadığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları da araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: *Anne – Baba tutumu, beklenti, sınav kaygısı*



EFFECTS OF PARENTS EXPECTATIONS ON TEST ANXIETY: AN ASSESSMENT FOR 12nd GRADE STUDENTS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship between expectations and attitudes of parents and test anxiety of 12nd class high school students. This study has consisted of six sections. The first section is about the entry of the dissertation and second and third sections are about conceptual pedestals which are related to exam anxiety, expectations of parents. Other sections are about research, findings, conclusion and discussion and also suggestions.

Within the scope of this dissertation, a research has been carried out in Istanbul / Bahçelievler. Participants who have attended to the research were private and governmental high school students who have studied at the 12nd class in high school in 2015 – 2016 academic year.

In the research Parent Attitudes Inventory has been used to measure parents' expectations. Also Test Anxiety Inventory has been used to determine the levels of test anxiety of students. Additionally Personal Information Form which was prepared by the researcher have been applied to determine demographic features of participants

Findings have demonstrated that, attitudes of parents have largely effects of test anxiety of students. Moreover according to findings of the research it can be asserted that family construction perceptions of students as democratic, bossy, irresponsible, protective, apathetic and careless have influences of test anxiety of students as a significant variable. It has seen that family construction perceptions of students are not differentiate according to education levels of parents and also findings has pointed out that family construction perceptions of students are not differentiate according to income level of family.

Keywords: *Parents attitudes, expectations, test anxiety*

1.GİRİŞ

Spielberger (1987), sınav kaygısını, değerlendirme durumlarıyla her karşılaştığında, otonom sinir sistemi aktiviteleri olan yoğun baskı hissetme, endişe, kuruntulu düşünceler ve başarı istenen durumların değerlendirilmesi şeklinde hoş olmayan bir durum olarak açıklamış ve bu tanım genel kabul görmüştür.

Sınavın amacı yalnızca başarıyı ölçmek olduğu halde algılamadaki ve uygulamadaki bazı hatalar nedeniyle sınav farklı yorumlanarak sınıfa ve öğrencilere korku salmakta, sınıfın havasını bozmaktadır. Anne babanın düşük not alan öğrenciyi cezalandırması, öğrencinin düşük notunu ceza olarak kullanması öğrenci üzerinde olumsuz davranışlar oluşmasına neden olmaktadır. Yüksek not almak öğrenciyi haz veren yaşantılar hazırlarken, düşük not almak da öğrenciyi acı yaşantılara yönlendirmekte, kendine olan güveni yitirmekte, başkalarının gözünden düşme korkusu yaşatmaktadır. Hatta ve bunun neticesinde de sınavlar onun için bir kaygı kaynağı olmaktadır (Başaran, 1978).

Sınav kaygısının, pek çok değişkende olduğu gibi akademik başarıda da etkili olduğu görülmüş, sınav kaygısının yüksek olmasının akademik başarıya negatif bir şekilde etki ettiği neticesine varılmış, öğrencilerin eğitimlerini yarıda kesmelerine sebep olduğu tespit edilmiştir (Austin ve Partridge, 1985).

Sınav kaygısı ülkemizde de toplumun çok yaygın bir bölümünü ilgilendirmektedir. Her yıl yaklaşık bir milyon öğrenci ortaokul ya da üniversite eğitimine devam etmek için sınava girmektedir. Sınavlara hazırlık sürecinin de asgari iki yıllık bir süreyi kapsadığı varsayıldığında her yıl iki milyon aile (yaklaşık 8-12 milyon birey) doğrudan ve dolaylı olarak sınavın ve sınav kaygısının meydana getirdiği durumlardan etkilenmektedirler (Baltaş ve Baltaş, 1986).

Günlük hayattaki gözlemler ve kültürler arası araştırmalar incelendiğinde, toplumumuzdaki kişilerin yüksek anksiyete taşıdığı düşünülmektedir. Anksiyetenin açıklanış tarzı, çeşidi, ortaya çıkma yoğunluğu kültürlerin kendine ilişkin özelliklerinden etkilenir. Ebeveyn beklentileri, ailenin negatif tutumları ve okulda öğrencinin yaşadığı başarısız neticeler, sınav kaygısının erken dönemlerde gelişimine neden olmaktadır (Öner, 1990).

Bir çocuğun akademik başarısında anne ve babanın yeri fazladır. Çocuklarının kaliteli bir eğitim almalarını isteyen anne ve babalar çocuklarından daima başarılı olmalarını istemektedirler. Bu sebeple ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitimde dahi olmak üzere bütün eğitim basamaklarından geçmelerini ve bu eğitim basamaklarından daha çok faydalanmalarını arzu etmekte ve bu yüzden imkanlarını zorlamaktadırlar. Ebeveynler çocuklarının geleceği için sınavlardaki başarıların çok önemli olduğunu düşünmekte, bundan dolayı çocuklarında sınav anksiyetesine sebebiyet verebilecek birtakım davranışlar da bulunabilmektedirler (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Her öğrenci girdikleri sınav neticesinde başarılı olma arzusundadır fakat, sınavlar başarı göstermenin yanında başarılı olmama riskini de bulundurmaktadır. Bu sebeple sınavlar öğrencilerin kaygı hissetmelerine sebep olmaktadır. Sınavların kaygı yaşantısını ardında getirmeleri sınav kaygısının sebeplerini, ilişkili olduğu değişkenleri tanımlamayı ve sınav anksiyetesiyle baş etmeyi de içeren çeşitli araştırmaların gerçekleşmesine neden olmuştur. Sınav anksiyetesinin okul başarısına etkisine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda, sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin sınavı güç bir durum olarak düşünmeleri, dikkatlerini sınav üzerinde odaklaştıramamaları ve sınav anında negatif performans göstermelerinden dolayı sınavda başarısızlık yaşadıkları görülmüştür (Akt., Hanımoğlu, 2010; Cassady, 2004).

Kaygı, bireyi günlük hayatta yoğunlukla etkileyebilen ve genel itibariyle tedirginlik verebilen bir duygudur, kişinin davranışlarını fazlasıyla etkileyen, aykırılığa sebep olan ve öğrencilerde yoğunlukla yaşanan bir durumdur. Ülkemizde ergenlik çağındaki gençleri tedirgin eden nedenlerden biri olan sınav kaygısı, eğitimdeki başarı performansının önündeki en önemli sorunlardandır. Sınav kaygısı, eğitim ve öğretime hazırlamada yaygın bir şekilde yaşanmakta ve beraberinde pek çok olumsuzluklar getirmekte olan yeterince yeni bir konudur ve ilkokul 2. sınıfındaki öğrenciler için, gelecekte edinecekleri meslekleri tercihte, gerçekleştirmeyi düşündükleri girişimleri düşünmeleri açısından da yeterince önem taşımaktadır. Ülkemizde son birkaç yılda eğitim tarzında sınavlar sayısal olarak yükseliş göstermiş, eğitim yöntemi sınav odaklı bir durum almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) internette paylaştığı bir bildiriye göre; 22 yaşındaki bir birey, yaklaşık 16 yıllık eğitim-öğretim döneminde; ilköğretim birinci kademe (yaklaşık 8 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav), ilköğretim ikinci kademe (yaklaşık 13 ders, her ders için 3 sınav), lise (yaklaşık 16 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav) ve üniversitede (yaklaşık 16 ders, 1 yılda 6 sınav) olmak üzere 16 yılda ortalama bin 138 sınava girmektedir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

1.1. Problem

İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ve tutumlarının öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

Bu araştırma anne baba beklentileri ve tutumlarının sınav kaygısı üzerinde etkili bir unsur olup olmadığını tespit etmek için yapılmaktadır.

1.2. Alt Problemler

1.2.1. İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn beklenti ve sınav kaygısı düzeyleri nasıldır?

1.2.2. İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre aile yapısını algılama biçimi annenin eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.3. İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre aile yapısını algılama biçimi babanın eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.4. İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarına göre aile yapısını algılama biçimi ailenin gelir durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Sayıltıları

1.3.1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.3.2. Araştırmada yer alan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne – Baba Beklenti Ölçeği'nde yer alan soruların öğrencilerin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtacak biçimde doğru cevapladıkları düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1.4.1. Araştırma İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örnekleme ile sınırlıdır.

1.4.2. Araştırma, 2015 – 2016 eğitim – öğretim dönemi Mayıs ayında elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4.3. Araştırma, Bahçelievler ilçesindeki devlet ve özel olmak üzere 4 okulda eğitim görmekte olan toplam 182 lise son sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

1.4.4. Araştırmada öğrencilere ait kişisel bilgiler araştırmacının hazırlamış olduğu Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorular ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Anne ve babanın bir çocuğun eğitim ve öğretimindeki önemi büyüktür. Bir çocuğun ilk eğitim aldığı yerin ev ortamı, anne ve babanın yanı olduğunu düşünürsek anne ve babanın çocuklarından istek ve beklentileri çocukları oldukça etkilemektedir. Ebeveynler çocuklarının iyi eğitim almasını ve bir meslek sahibi olarak kendi ayaklarının üzerinde durmasını isterler. Çocukların ve ergenlerin okuldaki performansını ölçen sınavlar, anne ve babaların beklentileri ile birleşmesi öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarını beraberinde getirmektedir. “Başarılı olmalıyım” , “Anne ve babamın beklentilerine olumlu cevap vermeliyim” , “Sınavlarda iyi bir performans göstererek kendimi kanıtlamalıyım” gibi öğrencilerin sınav ile ilgili düşünceleri öğrencilerin sınav öncesinde ve sınav sırasında yoğun bir kaygı yaşayıp, sınavda gerçek performanslarını yansıtmamalarına sebep olmaktadır. Anne ve babaların çocuklarının ilgi ve yeteneklerini bilmeden, çocuklarını yeterince tanımadan yüksek beklentilere girmeleri öğrencilerin sınavlardaki başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ülkemizde sınav yoğunluğunun fazla olması ve bu yoğun sınav maratonunun kişilerin ilerideki yaşantılarını önemli oranda etkiliyor olması da hem çocuklarda hem de ergenlerde çeşitli beklenti ve sebeplerden ötürü kaygı, korkuya sebep olabilmektedir. Söz konusu kaygı ve korkular sınav kaygısı denilen kavramın araştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayacağı, bundan sonra yapılan araştırmalara bir yön vereceği düşünülmektedir. Ayrıca, bir çocuğun eğitim ve öğretim hayatında çok önemli bir yere sahip olan anne ve babaların çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda beklentilere girip, çocuklarından beklentilerininin sınav kaygısı açısından ne kadar önemli olduğunu kavramalarında araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL TEMELLER

2.1. Kaygı Kavramının Tanımı

Kaygı, bireyin psikolojik yapısı yanında fizyolojik yapısını da etkilemektedir. Bunlardan en önemlisi kaygı nevrozu olarak oluşur. Kaygı nevrozu, bireyin sürekli bir gerilim, üzüntü ve tedirginlik içinde yaşamasına sebebiyet vermektedir. Kaygılı birey, ilişkilerinde oldukça duyarlıdır, kendisini eksik bulur ve kolaylıkla çöküntü yaşar, dikkatini toplayamadığı ve hata yapmaktan çekindiği için karar vermek ona zor gelir. Özellikle boyun ve omuz bölgelerinde daha fazla duyulan kas geriliminden, fazla idrara çıkmadan, uyku zorluğundan ve kötü rüyalardan yakınıır, devamlı terler, avuç içleri ıslak ve soğuktur, bir sebep olmaksızın kan basıncı ve nabızı yükselebilir, kalp çarpıntılarını yaşayabilir. Kusurlu anne - baba tutumları, kaygı nevrozunun meydana gelmesinde önemli sebeplerden biridir. Kaygılı ve gergin annenin bu duyguları çocuğuna hayatın ilk dönemlerinde dahi geçebilir. Yapılan bir araştırma, kaygılı çocukların annelerinin de kaygılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Sözkonusu araştırmada, kaygılı bireylerin anne - babalarının genellikle çocuklarından çok şey isteyen, onlara sevgi ve desteği sadece bu beklentileri gerçekleştiğinde sağlayan kişiler olduğu görülmüştür. Böyle bir ortamda yetiştirilen birey, doğal olarak kendisine reel olmayan hedefler seçer, devamlı öz eleştiri yapar ve kendisinde düşündükleri gerçekleştiremediğinde kaygı hisseder (Geçtan, 1989).

Kaygı, bireyin yaşadığı en ana duygulardan birisidir. Kaygı olgusu, psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında dahil olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar 1940'lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Kaygı kelimesini ilk telaffuz eden ve bir kavram olarak açıklayan kişi S. Freud'dur (Köknel, 1989).

Günlük hayatta kaygı, kişiyi bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara yönlendirir, bazen de yaratıcı ve yapıcı davranışlara ket vurur ve huzursuzluk meydana getirir. Genel olarak kişinin çevresinde yaşanan ve psikolojik olaylara karşı sergilemiş olduğu bir tepki olarak açıklanan kaygı, belli koşullarda küresel ve normal kabul edilir. Kaygının hoş olmama durumu, kaygıyı olumsuzlaştırmış ve kaygının normal davranışlardan çok anormal davranışlar grubunda incelenmesine sebep olmuştur. Kaygı, hem normal hem de patolojik birey davranışlarında önemli bir yer

tutmaktadır, bu sebeple kaygı psikolojide çok yaygın olarak araştırılan olgulardan biri durumuna gelmiştir (Başarır, 1990:1).

Lewis kaygıyı; “tehdit ve tehlike karşısında kişinin beceriksizlik ve çaresizlik duygusu” olarak açıklamıştır ve kaygı kavramında aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Köknel, 1998):

- Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.
- Geleceğe ilişkin endişeler içermektedir.
- Duygulanım durumu özel olarak algılanır ve anlaşılır.
- Bu durumun algılanıp, idrak edilmesi huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratır.
- Bedensel işaretler, yakınmalar ortaya çıkar.

Kaygı, kişinin uyarana karşı duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle meydana gelen uyarılmışlık durumuna verilen addır. Genellikle kaygı ve korku kavramı karıştırılmaktadır fakat kaynağının bilinmiyor olması, daha yoğun ve kısa süreli olması özellikleri bakımından korku ve kaygıdan ayrılmaktadır (Özer, 2002).

İngiliz literatüründe “anxiety” kelimesi ile belirtilen kaygı kavramının günlük kullanımdaki çevirisi dilimizde “endişe” olarak yer almış fakat bunun kavramı basitleştiren bir kullanım olduğunu belirten psikiyatri uzmanları, bu kavramı Türkçeye uygun biçimde kaygı olarak adapte ederek çalışmalarında kullanmaktadırlar (Öztürk, 2004).

Kaygı, bireyin yaşamının belirli zamanlarında yaşamış olduğu evrensel bir duygu ve tecrübedir. Genel itibariyle kişide ilerde olumsuz bir olay gerçekleşecekmiş gibi düşündüren, kişinin kendisini güvende hissetmediği olaylar karşısında sergilediği bu tepki, geleceğe ilişkin endişe, karar verememe, kargaşa, korku, olumsuzluk ve umutsuzluk duygularını belirtmekte, bundan dolayı kişinin hayatta başarısız olmasına sebep olmaktadır (Hill ve Sarason 1966, Erözkan 2004).

Kaygı, birtakım durumlarla başetmek için önemlidir fakat sağlıklı seviyenin üzerinde olduğunda sorun haline almaktadır. Tehdit hissettiğinde birey kendisini bir tür alarm halinde hisseder. Kaygıyla birlikte bedende çeşitli mekanizmalar aktif olur. Bu durum bireyin yaşadığı durumu negatif etkileyebileceğinden, başarısızlığa sebep olabilir. Başarısızlık olasılığı kaygının, olay sona erdikten sonra, hatta ileride yakın durumlarda yeniden hissedilmesi neticesini meydana getirir. Normal düzeyde kaygı her insanda mevcuttur. Bu kaygı bireyi başarıya, kendini geliştirmeye, çalışmaya ve tehlikelerden kendini muhafaza etmeye yönlendirir. Ancak belli bir düzeyi aşarak bireyin hayatını negatif bir biçimde etkilediğinde, artık zarar veren bir kaygı vardır

denilebilir. Çünkü kişinin yapması gerekenleri yapabilme becerisini etkiler. Bu sebeple hedef kaygılanmamak yerine, kaygıyı kontrol altında tutarak muhafaza etmektir. Böylelikle kaygı bizim için yararlı bir şekil alabilir. Bazen bu kaygı anlık durumlara ilişkin çıkar ve geçer. Bazı bireylerde ise, kişilik özellikleri sebebiyle devamlıdır (Semerci, 2007).

Genellikle kişilerin çevresinde olan ve psikolojik durumlara ilişkin olarak ortaya çıkardığı duygular biçiminde belirtilen kaygı, bazı şartlarda olası bir durum kabul edilmektedir. Kaygının, gerginlik ve stres yaratan düzeyi, kaygı durumunu olumsuz kılmış ve normal davranımlardan daha çok anormal davranış olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Kaygı, hem gündelik yaşam içerisinde hem de patoloji ile ilişkili davranışlar genelinde önemli bir etken olabilmektedir. Buna bağlı olarak, psikoloji ile ilgili araştırma yapan kişilerce yoğunlukla araştırılan bir kavram olmuştur (Yağcı, 2010).

Köknel (1985), günlük yaşamda en fazla kullanılan kavramlardan biri olan kaygı, bireyin yapısını ve davranışını inceleyen, biyolojik, fizyolojik tüm kuramlarda yer almaktadır.

Bazı kuramcılar, kaygının kişiliğin oluşumunda temel odak olduğunu belirtirken, bazı kuramcılar ise sonradan oluşan fakat kişilik oluşumunda, gelişiminde ve davranışların gösterilmesinde önemli etkileri olan bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Zabun, 2011).

2.2. Kaygının Özellikleri ve Oluşum Nedenleri

Kaygının duyusallık ve kuruntu olmak üzere iki bileşeni vardır. Duyuş, öncelikli olarak fizyolojik ve duygusal etkenlerden oluşmaktadır ve vücudun stresli koşullara karşı gösterdiği tepkileri içermektedir. Duyuşsallık boyutu, sınav anında kişide ortaya çıkan fizyolojik belirtileri içerir. Duyuşsallık belirtileri; terleme, üşüme, kızarma, sararma, hızlı kalp atışları, mide bulantısı ve gerginlik gibi fiziksel yaşantılardır (Öner, 1990). Kuruntu boyutu, kişinin sınav anında performansına ilişkin zihinsel ifadeleri içerir ve çoğunlukla düşünce ya da iç konuşmaları kapsar. Kuruntu, kaygının bilişsel yönüyle ilgilidir ve olumsuz beklentiler, güven eksikliği, korkulan şey veya durumun tehlikeli neticeler oluşturacağını bekleme ve / veya sezme gibi düşünce şekillerini içerir. Spesifik kaygı bozuklukları ve fobiler bu iki bileşeni de içermektedir fakat kaygı bozukluklarını normal kaygıdan, duyuş ve kuruntu farkını dikkate alarak ayırmak önemlidir. Örneğin, fobiler kuruntulara göre daha fazla duyuş ile ilişkili bir bozukluktur çünkü fobisi olan bireyler aşırı kaygı hissederler fakat kaygılarını bilişsel anlamda yönetemezler. Buna ek olarak; normal bireylerin yaşadıkları kaygılar daha çok

korkulan obje hakkında hatalı fikirlere sahip olunmasından kaynaklanır (Morris, Spiegler ve Liebert, 1974).

Kaygı nevrozu, bütün nevrozların %40'ını oluşturmaktadır. Nadir gelen akut kaygı nöbetleri, aniden yoğunlaşan kaygı duyguları ile ortaya çıkar. Bireyin devamlı bir gerilim, üzüntü ve tedirginlik halinde hissetmesine sebep olur. Başka bireylerle ilişkilerinde fazla duyarlı davranışlar sergileyip kendini yetersiz hissetme, dikkatini toparlayamama, hata yapmaktan çekinme gibi belirtiler göstermektedir. Ayrıca boyun ve omuzlarda hissedilen yoğun kas gerilimi, devamlı terleme, uyku zorluğu, olumsuz rüyalar görme, kan basıncı ve nabız hızının artması, kalp çarpıntısı gibi de belirtiler görülebilir. Kaygı nevrozundaki birey, her şey yolunda olsa da kaygı yaşadığından dolayı sürekli kendisine üzüntü ile ilişkin sorunlar yaratır. Günlük olaylarla ilişkili kaygılara, geçmişte yapılan hatalar ve gelecekte meydana gelebilecek zorluklar ilave edilir. Hatalı anne-baba tutumları, kaygı nevrozunun oluşumunda ciddi sebeplerden biridir. Gergin ve kaygılı annenin, bu duyguları evladına hayatının ilk günlerinde bile geçebilir. Kaygı yaşayan çocukların annelerinin de kaygılı ve nevrozik oldukları tespit edilmiştir (Akt., Geçtan, 1989).

Başaran (1992), iki tür kaygı tipini, benzer türde fakat değişik isimlerle açıklamıştır. Bunlardan ilki; bir süre çözülemeyen bir problem ya da doyurulamayan bir ihtiyaç karşısında oluşan kaygıdır. Bu tür kaygı, problem ortadan kalkınca ya da ihtiyaç giderilince kendiliğinden ortadan kalkar. Bu tür kaygıda kaygının devam ettiği süre etki düzeyi bakımından önemlidir. Kaygı, kısa süre devam etmiş ise bireye fazla zararı olmayabilir fakat kaygı örneğin; birkaç hafta devam etmiş ise bu tür kaygı kişiye zarar verebilir. İkinci tür kaygı ise; devam eden kaygıdır. Kişinin güvenliğini tehdit eden bir durumdan ya da problemden dolayı ortaya çıkıp da çok uzun süreli süregelen bir kaygıdır. İnsanı etkisi altına alarak onun gittikçe uyumsuz hale gelmesine sebebiyet verir.

Kaygının nedenlerinden biri korkuyu oluşturan uyararla ilişkili bilinçaltına itilmiş anılardır. Kişiler, korkunun öğrenildiği anı unutma eğiliminde olabilmektedirler. Korkunun nedenleri geri getirmenin zor olduğu çocukluk zamanında yaşananların depolandığı hafızayla ilgili olarak bilinçaltında yer almaktadır. Yaşanılan birtakım olaylar reddedilmekte, diğerleri ise bastırılmaktadır. Öğrenilmiş ama hatırlanmayan korkuların koşullandığı durumla karşılaşması, nedeni anlaşılmayan huzursuzluk yaratan bir kaygıyı oluşturmaktadır (Aktaş, 2009).

2.3. Kaygı Düzeyleri

Kaygı düzeyi günlük hayatın koşullarına ve kişisel özelliklere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Hay ve Peplau'ya göre kaygı dört düzeyde olabilmektedir (Şahin Yılmaz 1998; Öz 2004).

2.3.1. Hafif düzey kaygı

- Yaşamsal işlevler normaldir.
- Çok nadir kas gerilimi vardır.
- Pupillalar normaldir.
- Duyular alarm halindedir ve kavrama alanı fazlalaşmıştır. Kişi, kendi ilgilerine, çevresine karşı daha hassas ve katılımcı olur.
- Konsantrasyon ve mantık yürütme becerisi eksiksizdir. Bu sebeple, birey bu düzey kaygıda etkin problem çözme yeteneğine sahiptir (Molloy 1996; Öz 2004).

2.3.2. Orta düzey kaygı

- Yaşamsal belirtiler normal veya hafifçe artmıştır (Molloy, 1996).
- Kişi daha dikkatli ve gergindir.
- Kavrama, hafif kaygı düzeyine oranla azalmıştır.
- Birey, çevresinde kendisi için önem arz eden olaylara adapte olabilmeye becerisine sahiptir fakat çevresel durumların daha az bilincindedir. Bu sebeple önemli noktaları daha az unuttur ya da önemsemez (Öz 2004).

2.3.3. Şiddetli kaygı

- Kavrama alanı önemli oranda azalmıştır.
- Kişi ayrıntılara odaklaştığından, çevredeki olayları tam manasıyla idrak edemez ve bilincinde olduğunda ayrıntılar arasında sebep sonuç ilişkisini kuramaz.
- Kişi, gerilimi dolayısıyla oluşan rahatsızlığının bilincindedir.

Kişi, bu düzey kaygıda problem çözmek için kendini odaklayamaz ve mantık yürütmede zorluk çeker. Bu durumdaki bireyde kaygı, profesyonel müdahale gerektiren bir sorun olarak görülmelidir (Öz 2004).

2.3.4. Panik

- Kişi, soluk, kan basıncı azalmış, kas koordinasyonu, duyma duyuları ve ağrı zayıftır (Molloy 1996).
- Kişi, çevresinde olan olayları farkedemez.

- Bireyin düşünce alanı dağınık ve davranışları normal olmayan bir seyirdedir. Kişi kendini ezilmiş, korkmuş hissetmekte ve kriz basamağındadır (Öz 2004).

2.4. Kaygının Kuramsal Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi

2.4.1. Psikanalitik kurama göre kaygı

Kaygı olgusunu geniş bir şekilde inceleyen ilk kuramcı S. Freud'dur. Freud zaman içinde kaygıyı, nevrozun bir parçası olarak açıklamış daha sonra öne sürdüğü ilk kuramı yetersiz bulmuştur ve hatta daha da sonraki çalışmalarında kaygıyı doğal, biyolojik olarak hayatı sürdürmek için bir cevap mekanizması olarak aktarmıştır. İlerleyen zaman içerisinde, kaygıyı tehdit neticesinde ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamıştır (Freud, 1936).

Freud, kaygıyı korkunun bir türevi olarak incelemiştir. Freud'a göre insan davranışlarının tümü uyuma ilişkin bir hedef taşır. Davranışların hiçbiri bir rastlantı ürünü değildir. Organizmanın yaptığı tüm davranışların sebebi hayatı devam ettirme çabasıdır.

Kişinin kendi istek ve arzularını özellikle de cinsellik, saldırganlık istek ve arzularını toplumun beklentileri nedeniyle bastırmak zorunda olması sonucunda kaygı durumu ortaya çıkmaktadır. Freud kaygıyı, fiziksel veya toplumsal çevreden kaynaklanan tehlikelere karşın kişiyi uyarmada, gereken uyumu oluşturma ve hayatı devam ettirebilme işlevlerine katkı sağlama şeklinde açıklamıştır.

Gençtan'a göre "Freud'un 1926 yılında geliştirdiği modelde, kaygıyı egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (yapısal model). Psikanalitik kurama göre kaygının, altbenlikteki (id) doyum isteyen dürtülerin, benliğe (ego) yaptığı uyarım sonucunda oluştuğuna inanılmaktadır.

Freud' a göre kaygı 3'e ayrılmaktadır:

- Gerçeklik kaygısı
- Nevrotik kaygı
- Ahlaksal (Törel) kaygı

2.4.1.1. Gerçeklik kaygısı

Tehlike oluşumu kişinin dışındadır. Kaygı, benlik alt benliğin ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmaya çalışırken, dış dünyanın realitesi karşısında zorlandığında meydana gelen durumdur. Zaman zaman tüm insanlar tarafından yaşanmaktadır.

Korku ile eş anlam taşımaktadır. Dış dünyadaki tehlikelerle karşılaşılınca hissedilen kaygı ve korkudur. Dış dünyada olan tehlikeli bir durumun varlığının idrak edilmesinden doğan korkutucu bir durumdur. Gerçek anksiyete de somut bir durum vardır. Örneğin; dışarda yürürken bir arkadaşı aniden bayılıp yere düşen bir kişinin duyduğu kaygı gerçek bir kaygıdır.

2.4.1.2. Nevrotik kaygı

İçgüdülerin kontrolünü yitirerek ceza ile sonuçlanacak davranışlar gösterme korkusudur. Nevrotik kaygıda; tehlike kaynağı kişinin içindedir. Kişinin ketlenmiş cinsellik ve saldırganlık duygularından oluşan bir iç tehlikeden oluşur ve patolojik olarak açıklanır. Cinsellik ve saldırganlıkla ilgili bu iç güdülerin denetiminde başarısız olup ortaya çıkmasına karşın hissedilen korkudur.

Nevrotik kaygıda birey dürtülerin kendisinden korkmaktan çok, onların doyuma ulaşmasının ceza ile sonuçlanmasından ve dolayısıyla toplumdan dışlanmaktan, bir kenara itilip yalnız kalmaktan korkmaktadır.

2.4.1.3. Ahlaksal (Törel) kaygı

Ego' da suçluluk duygusu yaratır. Kişinin kendi vicdanından korkmasıdır. Genellikle, süper egonun alt sistemi olan vicdanın tehlikede olduğunu saydığı, törelere, kurallara aykırı hareket ettiği ya da bulunmayı düşündüğünde duyulan suçluluk duygusudur. Özellikle gelişmiş süperegoya sahip kişilerde görülmektedir. Kişinin duyduğu içsel utanma, suçluluk, vicdan azabı gibi duyguların meydana getirdiği manevi bir sıkıntı halidir.

Büyüköztürk (1997); Kartopu (2012); Gregory (2005), kaygı ve korku kavramını çokça birlikte kullanarak bu iki kavram arasındaki yakınlıktan söz etmişlerdir.

2.4.2. Davranışçı kurama göre kaygı

Davranışçı kuramın temelinde davranış değişikliği yoluyla, davranışçı terapi teknikleriyle kaygının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Kişinin kaygı duymasına neden olan davranış değişikliğine gidilerek kaygının oluşumunu engelleyecek yeni davranışı öğretme hedeflenmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre geçmiş ve gelecekte çok "şimdi" önemlidir. Hastanın geçmiş yaşantısı da önemlidir fakat patolojiyi yok etme noktasında çok etkin değildir. Davranışçı Kurama göre kaygıda anne ve babanın davranışlarını taklit etme veya klasik koşullanma ile öğrenme söz konusudur.

Yaklaşımına göre; şartlı uyarıların, şartsız uyarıların etkileşiminden meydana gelen şartlı tepki olarak kaygı oluşur. Birey, kendisinde kaygı yaratan durumlarda, kaygı uyandıran uyarıdan uzaklaşmayı başarırsa kaygıdan da uzaklaşmış olur (Ekşi, 1998).

Öğrenme teorisine göre, kaygı kaçınma dürtüsünü harekete geçiren bir itki anlamı taşır. Bu yaklaşıma göre, kaygı tehlikeli olaylara karşın oluşan öğrenilmiş bir durumdur (Budak, 2003).

Anksiyetenin organizmanın acıdan sakınma gibi temel eğilimlerden dolayı oluştuğundan bir dürtü sistemidir. Açıklamaya göre, ilk defa hissedilen bir acının bir uyarı ile birleşiminin anksiyete duygusuna neden olduğu ve kaygının başka durumlara genelleştirilerek bir seviyeye kadar özgün uyarıcılarla eşleştirildiğini belirtilmiştir (Alyaprak, 2006).

2.4.3. Bilişsel kurama göre kaygı

Bilişsel modelin en önemli belirleyicisi sınırlılık, umutsuzluk gibi duyguların yaşanmasının nedenlerini, bireyin yaşadığı olaylarla ilgili değil, olayları değerlendirme tarzıyla açıklamasıdır. Bireydeki yoğun algılamalar otomatik bir şekilde kaygıyı aktive etmektedir. Bu süreçte, bireyin evrimsel geçmişine tecrübeleri eklenir ve tehlikeyle karşı karşıya kaldığında korunmayı amaçlayan tepkiler oluşur. Kaygı bu şekilde aktive edildiğinde, kaçmak veya savaşmak biçiminde verilen tepkinin temelindeki uyarılmış seviyesinde farklılık olur, birey ketlenir ve olası tehlike kaynakları seçici dikkatle değerlendirilir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

Kaygıyı, olumsuz duygu öğeleri ve bunların ardından gelen, birey tarafından dereceleri değiştirilmiş şekilde algılanan olumsuz bir geribildirim döngüsüyle şekillenen bir yapıdır. Söz konusu yapının duygusal ve bilişsel bileşenleri vardır. İçsel ve dışsal olaylara karşı kontrol edilemez şekilde hissedilir ve bireyin uyumsuz çözümler üretmesine sebep olur. Bu çerçevede bilişin ve düşünme işlemlerinin kaygı yanıtının oluşmasında ve sürmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Yalom, 2007).

2.4.4. Varoluşçu kurama göre kaygı

Kaygı, yaklaşan bir hiçe indirgenme uyarımının hissedilmesidir, o anda var olan bir duygu yerine, o zamandaki oluş şeklidir. Dayanılması oldukça zor olan bu duygudan kurtulmak için kişilerin genellikle özgürlüğünden kaçmayı tercih etmektedirler çünkü özgürlük yeni bir varoluş olasılığını da kapsar ve beraberinde yok olma tehdidini de oluşturur (Gençtan, 2006).

Varolma kuramı, ölümlle birlikte gelen hiçe indirgenme olasılığının her an bireyle birlikteliğini, bunun da devamlı bir anksiyete oluşturduğunu belirtmektedir. Ölüm de varoluşsal realitelerdendir ve kişi sadece ölümlle yüzleşilerek, sorumluluğunu kabul ederek kaygının üstesinden gelebilir (Koçak ve Gökler, 2008).

2.4.5. Bağlanma kuramına göre kaygı

Kaygı oluşumunda çoğunlukla çevresel faktörler daha büyük bir role sahiptir. Kalıtsal özelliklerden de kişi etkilenir fakat oransal olarak çevre daha fazla yer kaplamaktadır. Çocuklarda kaygıya neden olan faktörler incelendiğinde ise; çocuğun etkileşim içinde olduğu, çocuğu en fazla etkileyen ve davranışlarını şekillendiren çocuğun arkadaş çevresi ve diğer toplumsal çevresinin ön planda olduğu belirtilmektedir.

2.5. Kaygı Belirtileri

Kaygı, korku ve kuruntu şeklinde ortaya çıkan derin iç sıkıntısıdır. Kaygı, hafif bir huzursuzluktan yoğun korku duyumuna kadar çeşitli şekillerde yaşanır. Kaygı içindeki birey genellikle hiç bir dış etken olmaksızın kendini korku ve baskı altında hisseder ve tehlikeyi beklemenin sıkıntısını yaşar. Kaygı, kişisel bir hastalık olmanın yanında bazı toplumlarda da panik benzeri korkular ve buna dayalı davranışlar biçiminde gözlenmiş ve teşhis edilmiştir. Herhangi bir biyolojik, fizyolojik sorun olmamasına rağmen görülen bedensel yakınmalar biçimindeki psikolojik kaynaklı bir bozukluktur.

Belli bir düzeyde olan kaygı, etkin işlevsellik için gereklidir.

- Çok yüksek olursa- işlevselliğe hasar verir.
- Çok düşük olursa- işlevselliğe hasar verir.
- Etkin işlevsellik için orta düzeyde kaygı gereklidir (Yerkes – Dodson). (Beck ve Emery, 2006).

Kaygı olgusu tanımlanırken kaygı ve korku genellikle beraber kullanılır. Korku, belirgin bir nedene ilişkin olan duygusal cevabı belirlerken, kaygı da ise kişi gerilimin nedenini tanımlamakta zorluk çeker. Açık bir biçimde nedeni belirlenemez ve kontrol altında tutulamaz. Başlama anı ve bitişi belirgin değildir ve yaygındır. Korkudan farklı olarak, acil bir cevaptan çok, tüm uyaranlara karşı fazlalaşmış dikkatin söz konusu olduğu bir haldir. Korku ve kaygı arasındaki ilişki çok karmaşıktır (Erol, Öner, 1999).

Kaygının birey üzerinde fiziksel ve mental belirtileri bulunmaktadır. Kaygı bozuklukları bireyden bireye göre farklılık göstermektedir. Kaygı, normal insanlarda gün içinde

zaman zaman gözlenebilir. Örneğin; yoğun bir topluluk karşısında dakikalar sonra sunum yapacak kişide de kaygı gözlenebilir. Kaygının bu şekilde anlık veya gün içindeki gözlenen formuna kesin olarak "hastalık " diyemeyiz.

Kaygının bir hastalık olarak tanımlanabilmesi için psikolojik ve fiziksel belirtilerin kişinin ailevi, mesleki ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemesi, arkadaşlık veya kişiler arası ilişkilerde ciddi deformasyonların oluşması, olumsuz giden bir seyir izlemesi, sık ve uzun süre tekrarlanması gerekmektedir. Gün içinde görülen kaygı normal olarak tanımlansa da sık ve uzun süre tekrarlayan kaygı patolojik bir özellik göstermektedir.

Kaygı ne zaman 'normal' olur ne zaman bir belirti ya da bir sendrom olarak değerlendirilebilir? Kaygı 'gerçekçi' bir tehlike tarafından uyarılmışsa ve tehlike ortadan kalktığına da yok olmuşsa genelde normal bir reaksiyon olarak kabul edilir. Eğer kaygı riskle ve muhtemel tehlikenin şiddetiyle karşılaştırıldığında ileri derecede orantısızsa ve gerçek bir tehlikenin olmamasına rağmen hala varlığını devam ettiriyorsa, söz konusu reaksiyonun anormal olduğu sonucuna varılır (Beck, Emery, 2006).

2.6. Kaygı Bozukluklarında Bilişsel Semptomlar

2.6.1. Duyusal-algısal belirtiler

'Zihin' : bulanık, bulutlu, sisli, şaşkın

Nesneler bulanık/ uzak görünür

Çevre değişik/ gerçekdışı görünür

Gerçek dışılık hissi

Aşırı teyakkuz

2.6.2. Bilişsel belirtiler

Önemli şeyleri hatırlamada güçlük

Kafası karışıklığı

Düşünmeyi kontrol edememe

Konsantrasyonda zorluk çekme

Dikkatin dağılabilmesi

İlginin hemen dağılabilmesi

Muhakemede güçlük çekme

Nesnelliğin ve perspektifliğin yitirilmesi

2.6.3. Düşünsel belirtiler

Bilişsel bozukluk

Kontrolün kaybedileceği korkusu

Üstesinden gelememe korkusu
Fiziksel yaralanma/ ölüm korkusu
Zihinsel bozukluk korkusu
Negatif değerlendirmelerden korkma
Korkutucu görsel imajlar
Yinelenen korkutucu tasavvur

2.6.4. Davranışla ilgili belirtiler

Ketlenme
Kaçınma
Konuşma bozukluğu
Koordinasyon bozukluğu
Duruş bozukluğu
Aşırı nefes alıp verme

2.7. Fizyolojik Sistemlere Göre Semptomlar

Kardiyovasküler	Çarpıntı Kalp ritminde artış Yüksek kan basıncı (yüksek tansiyon) Baygınlık hali (P) Düşük kan basıncı (P) Düşük nabız (P)
------------------------	---

Solunumla İlgili	Hızlı solunum Nefes almada zorluk Nefes yetmezliği Göğüste oluşan basınç Yüzeysel solunum Boğazda yumru hissi Boğulma hissi Bronş spazmı (P) Nefes nefese kalma
Nöromusküler	Reflekslerde artış İrkilme reaksiyonu Göz seğirmesi Uykusuzluk Kasılma Titremeler Katılık Yerinde duramama Bir aşağı bir yukarı yürüme Gergin yüz Sallanma Genel bir halsizlik Sürekli sallanıp duran bacaklar Hantallık

Gastrointestinal	Karın ağrısı (P) İştah kaybı Yemekten tikslenme Bulantı (P) Midede ve yemek borusunda yanma (P) Karında rahatsızlık Kusma (P)
Üriner Sistem	İdrarla ilgili sıkışma (P) Sık sık idrara çıkma (P)
Deri	Kırmızı yüz Solgun yüz Belirli bölgede terleme (avuç içi) Genel bir terleme 'Sıcak ve soğuk nöbetler' Kaşınma

Not: (P) Parasempatik semptomları gösterir.

Tablolar: (Beck ve Emery, 2006).

2.8. Sınav Kaygısı Tanımı

Sınav kaygısı: Formal bir sınav veya değerlendirme halinde yaşanan, kişinin asıl performansını ortaya koymasına engel olan duyuşsal, bilişsel, davranışsal özellikleri barındıran ve kişide gerginlik meydana getiren hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger ve Vagg, 1995, Akt. Hanımoğlu, 2010).

Sınav, öğrencilerin veya bir işe girmek isteyen kişilerin bilgi derecesini tespit etmek için için yapılan yoklama, imtihan, testtir (TDK, 2005).

Sınav kaygısı, sınavdan önce oluşan birtakım bedensel ve psikolojik değişikliklerle oluşan kişinin sınav anında performansına negatif yönde etki eden yoğun bir kaygıdır (Ü.R.A.M, 2004).

Kaygı, eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla yer alan bir değişkendir. Kaygının okullarda en fazla hissedildiği zamanlar sınavlardır. Sınav anksiyetesi, belirli

bir kaygı türüdür, kişinin değerlendirilme durumunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur (Baltaş, 2002).

Kaygı, çoğunlukla yeni bilgilerin öğrenileceği ve değişmeye direncin olduğu zamanlarda oluşmaktadır. Bundan dolayı kaygı, bilişsel performans ve öğrenme üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğundan kaygıyı azaltmak oldukça önem taşımaktadır (Ceyhan ve Namlu, 2002).

Sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav sırasında yaşanan ve tezahürleri herkeste değişik olan kaygı çeşitidir. Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının beslenmesine sebep olmaktadır (Keskin, 2001).

Sınav anksiyetesi; kişinin bir sınavda, sınavı iyi yapamayacağına dair hissettiği bir korku ve büyük bir gerginlik duygusudur (Aiken, 1985, Akt., Kutlu, 2001).

Sınav kaygısı yerine sınav beceriksizliği sözcüğünün de kullanılabilir. Yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin başarısızlıklarının temel sebebi kaygıları değil, uygun çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve sınavlardaki beceriksizliklerinden dolayıdır (İlgar, 1999).

Bir sınav çağında yaşamaktayız. Dünyanın her noktasında pek çok kişinin yaşamı sadece sınavlarla etkilenmekle kalmamakta, sınavdaki performanslarına göre yaşamlarına yönelik kararlar da verilmektedir. Bu sebeple, pek çok öğrencinin sınavları tehdit edici bir unsur olarak görmesine ve sınavlar esnasında, özellikle doğa bilimleri disiplinlerinde, anlık duygusal durum şeklinde açıklanan durumluk kaygı yaşamasına şaşırılmaması gerekmektedir (Öztürk, 1997).

Sınav kaygısı, yalnızca kaygı düzeyi fazla olan kişilerde değil, normal kişilerde de yoğunluk bir şekilde ortaya çıkmaktadır. O zamana kadar hiç kaygı yaşamamış bir birey de sınav kaygısı yaşayabilir. Kuruntu, sinirlilik, kuruntu, gerginlik, eleştiriye karşı hassas olma, özeleştiri ve kimi zaman dikkat dağınıklığı sınav kaygısı yaşayanların karakteristik özelliklerindedir. Bu durum, kişilerin sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerin organizasyonu, yerinde sözcükleri seçme ve doğru ifade etme gibi davranışlarda başarısız olmalarına neden olmaktadır (Öztürk, 1997).

Sınav kaygısı, sınavlardan önce ve sınav sırasında yaşanmakta olan yoğun kaygıdır. Beidel, Turner ve Trager (1994), ilköğretim çağı çocuklarının yaklaşık %40'ında önemli oranda sınav kaygısının görüldüğünü belirtmişlerdir. Sınav kaygısının bilişsel, bedensel ve davranışsal olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bilişsel öge, sınav performansı sebebiyle başkaları üzerinde olumsuz bir izlenim bırakmaktan korkmayı

içerir. Bedensel öge, otonom sinir sistemindeki uyarılma sonucu meydana gelen terleme, titreme, kızarma, karın ağrısı, mide bulantısı benzeri fizyolojik tepkileri içerir. Davranışsal öge ise okul reddine kadar varan sınav ortamından kaçınma davranışlarını kapsar.

Sınav anksiyetesi özel bir kaygı çeşitidir, öğrenme ya da akademik başarı ortamlarında genellikle kişinin değerlendirildiği zamanlarda oluşan ve korkuyla ilişkili bir tedirginlik duygusudur (Yurtbay, 1986).

2.9. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yüksek ve düşük sınav kaygısına sahip olan kişiler arasında akademik yetenek, sınava hazırlanma ve zeka seviyesi gibi özellikleri açısından değişiklikler olabilmektedir ve bu, "sınav beceriksizliği" kavramı ile açıklanmaktadır. Söz konusu görüşe göre, yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin düşük performans sergilemelerinin ana sebebi kaygıları değil, etkin çalışma alışkanlıklarını edinememiş olmalarıdır (Akt., Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Sınav uyarıcıları koşullu uyarıcılardır. Bu sebeple uyarıcılar kişinin eski yaşantılarına bağlıdır. Uyarıcılar bireyler tarafından farklı veya pozitif algılanabileceği gibi tehdit edici ya da nötr biçimde de algılanabilmektedir. Yüksek sınav kaygılı kişiler sınav ortamlarında, kendileri için önemli bir tehdit olarak düşünmelerine sebep olan uyarıcılara çok fazla duyarlıdırlar (Sarason, 1980).

Yüksek kaygılı kişiler, bir iş yaparken çevrede olan diğer insanlar kendilerine bakarlarsa çok fazla çevredekilere odaklanırlar. İnsanların onu gözlemlediğini düşünen birey, bir iş yapmaya çalışırken başarı seviyeleri ansızın azalır. Anksiyete seviyeleri az olan kişiler ise, insanların kendilerini gözlemlemelerinden çok fazla etkilenmezler (Akt. , Cüceloğlu, 1991).

Literatürde sınav kaygısının kuruntu boyutu ile ilgili araştırmalar çokça yer almaktadır. Olumsuz düşünceler, görevle alakalı olmayan düşünceler, bireyin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmeleri sınav kaygısının kuruntu boyutuyla ilişkilidir. Araştırmalar yüksek sınav kaygılı kişilerin kişilikleri, yetenekleri ve yeterlilikleri ilgili yüksek oranda negatif değerlendirmelere sahip olduklarını göstermektedirler. Ayrıca çalışmalar yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin sınavdan önce düşük başarı beklentisine ve düşük öz yeterlilik düzeyine sahip olduklarını göstermektedirler (Cassady ve Johnson, 2002; Schwarzer, 1990; Seipp, 1991).

Yapılan araştırmalar, kaygı seviyesi fazla olan kişilerin, basit malzemelerin öğrenilmesinde daha yetenekli, ancak zor öğrenme malzemelerinde ise daha başarısız olduklarını belirtmektedirler (Cüceloğlu, 1992).

Kaygı düzeyi normal seviyede olan bireyler sınav anlarını başarılarının test edileceği bir fırsat olarak görürken, kaygısı yüksek olan kişiler söz konusu durumları “özvarlığına” bir tehdit olarak düşünürler. Sınavla ilgili konularda kendileriyle negatif bir diyalog içine girerler. Sadece sınavda değil, grup içinde konuşma, soru sorma, soruları cevaplama, yüksek sesle okuma, tartışmalara katılma vb. etkinliklerde de gergin, korkulu, sinirli, heyecanlı olurlar. Bu kişilerin kendilerine yönelik negatif düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin hemen dağılmasına sebep olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerin organizasyonu, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında başarı gösteremezler. Genellikle, yüksek sınav kaygılı kişiler, başkalarının eleştiri ve yargılamalarına karşı fazla hassas olurlar. Devamlı olarak özeleştiride bulunurlar. Öz kavramları negatif, özgüvenleri azdır. Davranışlarında savunucudurlar (Öner, 1990).

Sınav anksiyetesi, eğitim ve öğretime hazırlamada çok fazla yaşanan ardında pekçok olumsuz durumlar taşıyan yeterince güncel bir konudur. Eğitim psikolojisine göre belirli bir kaygı seviyesi öğrenme üzerinde pozitif etkiye sahipken, yoğun kaygı hem öğrenmeyi hem de akademik başarıyı negatif etkilemektedir. Genellikle eğitim ve öğretimde anksiyetenin düşüklüğünden ziyade yüksek olmasından kaynaklanan neticelerle karşılaşılmaktadır (Topçu, 1986).

Yüksek sınav kaygısı olan kişilerin eleştirilmeye, değerlendirilmeye ve yargılanmaya karşı daha duyarlı davrandıkları, kendilerini daha çok eleştirdikleri, öz güvenlerinin olmadığı, okul başarılarının daha az olduğu ve genel olarak kızların, erkeklere göre daha yüksek sınav kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir (Kaymak, 1987).

Beer (1991), üstün yetenekli ortaokul ve lise öğrencilerdeki genel kaygı, sınav kaygısı ve depresyon seviyelerini araştırdığı çalışmanın bulgularına göre, bu öğrencilerin orta seviyede bir depresyon, sınav kaygısı ve genel kaygı yaşadıkları ortaya çıkarmıştır.

Kişinin performansına ya da potansiyeline güvenmemesi, sınavda olumsuz bir netice alacağını düşünmesi, diğerleriyle kendisini kıyaslayarak kendisini eksik görmesi, sınava gerektiği kadar hazırlanmamış olduğunu düşünmesi, zamanını doğru kullanamayacağına, çalışmış bile olsa olumsuz neticeler alacağına inanması ve bunlara eşlik eden belirsizlik tablosu, sınav kaygısına neden olmaktadır (Şahin, 1994).

Sınav kaygısı, öğrencilerin kendilerinde var olan potansiyeli ortaya koymalarını engellemekte, öğrenimlerini yarıda bırakmalarına sebep olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını azaltmaktadır. Sınav kaygısı yüksek olan kişiler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya çıkaramadıkları için daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha düşük seviyede olduğu meslekleri tercih edebilmektedirler (Ergene, 1994).

Gündoğdu (1994), yüksek lisans tez çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik düşüncesine sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin, sınav anksiyetesi ve akademik başarı ilişkisini araştırmıştır. Sınav kaygısı ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama tarzına sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Sınav anksiyetesi ve akademik başarı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir fakat bu ilişki daha sonra Sınav Kaygısı Envanteri puanlarına uygulanan varyans analizleri neticelerinde ne ortaya çıkmış ne de cinsiyete göre değişmiştir ve bu bulgulara göre bu yaş grubu öğrencilerde sınav kaygısının görünüm sıklığının da 69.25 olduğunu bulunmuştur.

Ekşi (1998), sınav kaygısını üniversite adayları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya iki özel lise ve iki devlet lisesinde eğitim gören 697 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanlarının ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha fazla bulunmuştur. Devlet lisesinde eğitim gören öğrencilerin sınav anksiyetesi oranları, özel okullarda okuyan öğrencilerin kaygı oranlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, matematik puan türüne göre tercih yapan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları ile Matematik-Fen, Sosyal ve Türkçe puanlarına göre tercih yapan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, matematik puan türüne göre tercihte bulunanların lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Diğer değişkenler olan; daha önceki senelerde üniversite sınavına giren kardeşi olup olmama, ebeveyn eğitim seviyesi, özel ders alıp almama, dershaneye devam edip etmeme ve ailenin durumu (anne babanın yaşıyor, ölmüş, birlikte veya ayrı oluşu) ile öğrencilerin sınav anksiyetesi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sınav kaygısının orta düzeyde olması, sınav anında ve öncesinde motivasyonu sağlayıcı bir etki göstererek kişinin akademik performansını artırabilmektedir. Bu yönüyle sınav kaygısı belirli bir sınırı aşmadığı müddetçe gereklidir fakat normalden fazla bir sınav kaygısı kişinin kendine olan güvenini azaltarak ve akademik başarısının düşmesine neden olmaktadır (Ashouri ve diğerleri, 2011).

Her eğitim düzeyinde de öğrenci başarısını etkileyen faktörler bulunmaktadır. Öğrencilerin derse ilgi göstermeleri ve yaptıkları işten memnuniyet duymaları onların testlerdeki ve sınavlardaki performanslarını da yükseltmektedir (Oskay ve ark., 2009).

Sınav kaygısının en önemli nedenlerinden biri her şeyin negatif olacağına ve sınav sonucunun bir felaket olacağına yönelik yaratılan inanç, düşünce ve senaryolardır. Bunlar genellikle olaylar üzerinde düşünürken veya o anki durumu değerlendirirken yaptığımız düşünce hatalarından kaynaklanmaktadır. (Semerci, 2007).

Sınav kaygısının artmasına neden olan önemli değişkenlerden de öğrencinin kişilik yapısıdır. Kişinin sınavı, başkalarının gözündeki değerinin ölçülmesi olarak düşünmesi, kişiliğinin sınanmasına dönüşecek ve bu sebeple sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyin sınav kaygısı yaşamasına neden olacaktır. Mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumlulukları erteleme, başarısızlık ve değerlendirilmeden korkma, gibi sebepler sınav anksiyetesini arttırıcı faktörler olarak sıralanabilmektedir (Erözkan 2004; Aslan 2005).

Yıldırım (2004), sınav kaygısı, yaşamdaki sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8. , 9. , 10. , ve 11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerinin hangi oranda yordadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısı, aile, arkadaş ve geniş çevre ile ilgili yaşamsal sıkıntılar, aile desteği, öğretmen desteği ve cinsiyet değişkenleri depresyonu anlamlı olarak yordamakta, arkadaş desteği ile öğretim hayatına yönelik yaşamsal sıkıntılar ise yordamamaktadır.

Albayrak (2006), yapmış olduğu “Üniversite Sınavına Giren Adayların Sınav Kaygılarını Etkileyen Faktörler” konulu araştırma neticesinde, sınav anksiyetesini manidar bir şekilde yordayan 6 değişken tespit edilmiştir. Bunlar sürekli kaygı seviyesinin fazlalığı, kız cinsiyet, annenin hayatta olmayışı, ailenin gelir düzeyinin az olması, birden çok sınava girmiş olmak ve sınava önem vermektir.

Sınav kaygısının meydana gelmesinde, aile ve öğrencilerin sınavların önemini abartarak, olumsuz netice olasılığını felaketmiş gibi algılamaları, kaygıyı daha fazla arttırmaktadır. Sınava hazırlanan öğrencilerin “sınavı kazanamazsam, hayatım biter”, “sınavı kazanamazsam, ailemin yüzüne nasıl bakarım?”, “istediklerimin hiç birini gerçekleştiremem”, “kendime olan güvenimi kaybederim”, “sınavı kazanamazsam, öleyim daha iyi” gibi mantık dışı düşünceleri fazlalaşır (Alyaprak, 2006).

Ray (1988), sınav kaygısı, sınav kaygısının etkileri ve sağaltımını içeren 1562 meta-analitik çalışmanın neticesini bütünleştirerek birtakım sonuçlar elde etmiştir. Bunlar; sınav kaygısının düşük performansla sebep olduğu, öğrencilerin negatif

değerlendirilme korkularının, savunmasızlıklarının ve diğer kaygı tarzlarının kişilerin özsaygılarını etkilediğini saptamıştır. Sınav kaygısı düzeyleri, öğrencilerin alışkanlıkları, cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilerden daha fazladır. Düzenli ders çalışan öğrencilerin sınav kaygısı, sınavdan bir önceki akşam ders çalışan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir (Akt., Alyaprak, 2006).

Sınav kaygısının eğitim ve öğretimin önündeki en önemli engellerden biri olduğu düşünülmektedir. Sınav kaygısı kişinin bir sınavda başarılı olamayacağına yönelik yaşadığı endişe duygusudur. (Özan ve Yüksel, 2003).

Sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma yöntemlerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla alakalı olmayan düşünceleri içeren, okul ve sınavlardaki başarıyı etkileyen davranışlar bütünü olarak açıklanabilir. Sınav anksiyetesi yaşayan bir öğrenci sınav stresi ile alakalı olarak baş ağrısı, kalp atışlarında fazlalaşma, mide bulantısı gibi fizyolojik belirtiler, konsantrasyon güçlüğü, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler taşıyabilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Yapılan araştırmalarda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, çalışma alışkanlıklarının yeterli olmadığı ve sınavları tehdit edici bir unsur olarak algıladıkları için başarısız oldukları, sınavları zor bir durum olarak değerlendirmeleri sebebiyle sınavlara yeterince hazırlanamadıkları ve performanslarını yeterince gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin sınavda stres yaşamadıkları tespit edilmiştir (Sud ve Parabha, 1996; Birenbaum, Nasser, 1994; Cassady, 2002; Hong, 2002; Sullivan, 2002).

Kılıç, Koçkar ve Şener (2002), "İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı" isimli çalışmalarında, sınav kaygısı yüksek olan çocukların başarılarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Sınav kaygısı yüksek olan çocukların değerlendirilerek tedaviye alınmasının başarı oranlarını yükselteceğini belirtmişlerdir.

Sınav anksiyetesi fazla olan kişiler, bir sınav veya değerlendirme halinde öz varlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilirler. Sadece sınav ortamında değil; grup içinde konuşma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de kişi korkulu, sinirli, gergin, heyecanlı olabilir. Bu durum, kişinin kendine yönelik negatif düşünceler geliştirmesine yol açabilir. Kişi, sınavda sorulan soruları doğru okuma ve cevaplama, konuşurken düşüncelerin organizasyonu, yerinde sözcükler seçme ve anlatım gibi davranışlarda başarısızlık yaşayabilmektedir (Özer, 2002).

Kapıkıran (2002) yaptığı bir araştırmada, sınav kaygısının birtakım psiko-sosyal değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; sınav anksiyetesinin cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, bölümler, sınıflar ve başarı seviyesini algılama arasında anlamlı bir oranda değişiklik gösterdiği neticesine ulaşılmıştır. Sınav anksiyetesi, öğrenciler için büyük bir sorun olabilmekte ve hayatlarını negatif etkileyebilmektedir. “Sınav anksiyetesini herkes yaşar mı?” sorusuna ise sınava giren her öğrenci belirli düzeyde kaygı yaşar şeklinde cevap verilebilir fakat kimi öğrenciler için bu kaygı, gösterecekleri performansı ciddi bir biçimde etkileyecek ölçüde fazladır. Bazı öğrenciler için sınav bir fırsattır. Bazı öğrenciler de sınavı bir tehdit olarak görmektedir. Örneğin, geçmiş girdiği bir sınavda başarılı bir performans göstermeyen öğrenciler girdikleri tüm sınavlarda başarısızlık korkusu taşıyabilirler. Sınav anksiyetesi yaşayan öğrenciler, daha fazla bilgili olsalar da sınavlarda kaygısını kontrolde tutabilen arkadaşlarına oranla daha fazla yıpranırlar (Otrar, 2003).

Birçok öğrenci sınav sonucuyla ilişkili olarak kişiliklerinin de değerlendirildiğini düşünmektedir. Bu tarz bir düşünce tarzı, öğrenmeyi ve akademik başarıyı negatif şekilde etkilemektedir (Kutlu, 2001).

Sınav anksiyetesinin cinsiyet ile ilgili ilişkisi incelendiğinde kız öğrencilerin sınav anksiyetesi düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu ve sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu ve düşük başarı ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyusallık yönüyle ilgili olduğu tespit edilmiştir (Zeidner ve Schleyer 1999; Cassady ve Johnson 2002).

Öner, sınav anksiyetesinin ölçülebilir olduğunu ve değişik davranış tarzlarıyla ilişkisinin ortaya koyulabileceğini, kaygının bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir (Akt., Keskin, 2001).

Bireylerin, yeme ve içme gibi fizyolojik ihtiyaçlarının yanında başarılı olma gibi psikolojik temelli ihtiyaçları da söz konusudur. Öğrenciler başka insanlar önünde yeterli ve başarılı olma, prestij sahibi olma, başkaları tarafından tanınır olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük bir çaba sarfederler. Öğrencilerin büyük bir kısmı, yaptıklarının nasıl ve ne oranda doğru olduğunu dıştan gelen destek ile alarak yürütmekte ve sürdürmektedirler. Bu sebeple geri bildirimler ve özendiriciler oldukça etkilidir. Kişinin benlik algısında istikrar ve süreklilik vardır. Bu sayede kişi ya devamlı başarılı olmaya çalışır ya da yüksek kaygı, kendini değersiz görme ve yapamayacağına inanma nedeniyle başarısız olmaktadır (Özer, 1997, Akt., Gökçedağ, 2001).

Aydın (2001), başarıyı etkileyen faktörlerden birinin de sınav kaygısı olduğunu, kaygı ve heyecanın genelde kişinin öğrenme ve hatırlama yeteneklerinde etkisinin çok olduğunu belirtmektedir.

Sınav kaygısı bilimsel olarak ilk kez 1960'lı yıllarda Richard Alpert tarafından yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Alpert, öğrencilik yıllarında sınavlardan önce hissettiği kaygının başarısızlığına sebep olduğunu, buna karşın meslektaşı Ralph Haber' in sınavdan önce hissettiği baskının onun daha iyi neticeler elde etmesine neden olduğunu gözlemlemiştir. Böylelikle Haber ve Alpert' in araştırmalarının neticesinde iki tür kaygılı öğrencinin olduğundan söz edilmiştir. İlki, kaygı sebepleriyle başarı seviyesi azalanlar, ikincisi ise başarılı olma endişesiyle motive olarak başarılı olanlardır (Akt., Keskin, 2001).

Haber ve Alpert (1960), Pawuld Eriksen (1964), Munz ve Smouse (1968); Yüksek sınav anksiyeteli kişilerin düşük sınav kaygısına sahip öğrencilere oranla başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Öner ise, sınav anksiyetesinin ölçülebileceğini ve çeşitli davranış tarzlarıyla ilişkisinin ortaya konulabileceğini, kaygının bireysel bir özellik olduğunu belirtmiştir (Akt., Keskin, 2001).

Sınava girecek olan öğrencinin çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşların sınavı bu kadar ön plana çıkarmaları deyim yerindeyse, gencin sınavla yatıp sınavla kalkması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki genç için üniversite sınavı, hayatın başlangıcı veya sonu olarak algılanmaktadır. Bundan dolayı sınav, öğrenci için katlanılması zor bir duygusal gerilim ve kaygı kaynağı olabilmektedir. Sınav kaygısını arttıran başka sebepler de vardır. Aile baskısı, öğrencinin verimli çalışma yöntemlerini bilmiyor olması, öğrencilik yıllarının yeterince başarılı geçmemesi, motivasyon azlığı gibi nedenler sınav kaygısını daha da arttırmaktadır (Börü, 1999).

Liseyi bitiren gençlerin kaçınılmaz olarak yaşamak zorunda kaldıkları üniversite giriş sınavı öncesindeki hazırlanma dönemi ve hatta sınavın başlı başına kendisi, çeşitli kaynaklarla desteklenen bir kaygı dönemidir. Anksiyetenin seviyesi ve başarmayı hedeflediğimiz görevin güçlük derecesi kaygının başarımız üzerindeki etkisini yararlı veya zararlı hale getirebilir. Kaygının, insanın varoluşundan bu zamana her zaman ve her yerde karşılaştığı problemlerden biri olarak kaçınılmaz olarak yaşandığı unutulmamalıdır. Bu durum bazen başarısızlığa ve bununla başa çıkma mekanizmalarının azalmasına sebep olabilmektedir. Böyle düşünüldüğünde kaygıyı anlamak ve kontrol etmeyi öğrenmek, başarıyı arttırmak açısından önem taşımaktadır (Cüceloğlu, 1998).

Sınav kaygısının akademik etkileri üzerinde yapılan çalışmalara göre sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınav anında potansiyel bilgi ve becerileri doğrultusunda kendilerini sergileyememektedirler. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler standardize edilmiş sınavlarda düşük performans sergilemektedirler (Jones ve diğerleri, 1999; Zeidner, 1998).

Baltaş ve Baltaş (1997), sınav anksiyetesi ile daha az rahatsızlık veren bir duygu olan ve bireyi güdüleyen sınav korkusunu birbirlerinden ayırmışlardır. Bu araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşmakta olan sınava göre kendisini ayarlamaya çalışır ve zamanla korkusu düşer. Genellikle öğrenci sınavdan önce bir heyecan hisseder fakat bu heyecan, onu başarıya götürebilecek, canlı tutabilecek miktarda gereken bir duygudur. Sınav anksiyetesi hisseden bir öğrencinin ise sınav zamanı azaldıkça korkusu ve telaşı artar. Bu noktada anksiyete öğrencinin çalışmasını ve öğrenmesini engellemektedir.

Sınav kaygısı sebebiyle kalp atışlarında artış, solunum zorluğu, kaslarda gerilme, değişik vücut ağrıları, ağız kuruması, ishal ve normal vücut işlevlerinde bozulma gibi reaksiyonlar meydana gelmektedir (Kısa, 1996).

1985 -1986 öğretim yılında M.E.F Rehberlik ve Araştırma Servisi'nin 5121 öğrenci üzerinde yaptığı çalışma bulgularına göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı seviyesi, genel cerrahi hastalarının kaygı seviyesinden çok daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmanın bir başka bulgusu ise; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çok daha kaygı yaşadıklarıdır (Baltaş, 1993).

Bireyler değerlendirildikleri ortamlarda; dikkatlerini kendileri üzerinde odaklaştırma eğilimi gösterirler. Kendi üzerinde bu fazla odaklaşma, bireylerin sosyal normlara uyma ve başarı/ başarısızlık olasılıklarını değerlendirme düşüncelerini arttırmaktadır fakat bu tek başına performansı etkilememektedir. Kişi başarısızlık beklentisi içindeyse; kendi üzerinde aşırı odaklanması artacaktır. Buna karşı kişi başarısızlık bekliyorsa; kendini sınavla alakalı bütün hazırlıklardan soyutlayacak, zihinsel olarak geri çekilecek ve bu durum performansının azalmasına neden olacaktır. Bundan dolayı benzer kaygı oranına sahip bazı kişilerin performansı artarken, bazılarınıninki azalacaktır. Kısacası sınava iyi çalışmış olmak, bireyin başarı isteğini arttıracak ve kaygısını azaltacak, yeterince hazırlanmadığını düşünen yüksek kaygılı öğrencilere göre performansı fazla olacaktır (Akt., Erkan, 1991).

Vessend'in öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, sınav esnasında öğrencilerin kaygılarının arttığı, sınav sonrasında en az seviyeye düştüğü, sınav sırasında ortaya çıkan fiziksel belirtilerin de sınav sonrasında en düşük seviyeye indiği tespit edilmiştir (Bayburtoğlu, 1991).

Ök (1990), 13 -15 yaşlarındaki orta öğretim öğrencilerinde anksiyete seviyesi ve Okul Rehberlik Servisi'ne giden ve gitmeyen öğrencilerde kaygıyı araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Denizli Cumhuriyet Lisesi öğrencilerinden 471 kişi dahil olmuştur. Araştırmanın bulgulara göre; yaş fazlalaştıkça kaygının arttığı, erkeklere oranla kızlarda kaygının fazla olduğu, negatif tutum ve davranışlarda olan ailelerin çocuklarında anksiyetenin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin kendini kabullenmesiyle kaygı arasında da manidar sonuçlar bulunmuş, kendisini olduğu gibi kabullenmeyen öğrencilerde kaygı düzeyinin fazla olduğu görülmüştür. Çalışmada, Spielberg'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve aile tutum ve davranışlarını incelemek üzere bir anket formu uygulanmıştır.

Sınav kaygısı, çok erken yaşlardan itibaren gelişmekte olan duygusal bir sorundur. Çocuğa yönelik gösterilen yoğun disiplin, sınırlayan, kısıtlayan ebeveyn tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim tarzı ve negatif, soğuk ve kırıci öğretmen eleştirileri, cezalar, düşük not verme ve zorlu sınıf geçme şartları sınav kaygısının çocukluk çağlarında gelişmesine sebep olmaktadır. Süregelen okul başarısızlıkları, yetişkinlerin negatif değerlendirmeleri v.b durumların kişide çağrıştırdığı benliğe ilişkin algılanan tehdidin sınav anksiyetesinin gelişimindeki temel faktörlerdendir (Öner, 1990).

Leppin, arkadaşları (1987), yüksek ve düşük sınav kaygılı kişilerin özelliklerini ve kullandıkları baş etme mekanizmalarını incelemiştir. Çalışmaya genellikle öğrenciler olmakla birlikte işsiz kişiler de dahil edilmiştir. Örneklem alınan kişilerin yaşları 16 ila 44 arasındadır. Araştırmada, deneklerin sınav sorularına verdikleri tepkiler ölçülmüştür. Bu ölçüm; kuruntu (worry), konu dışı düşünceler (irrelevant thinking), bedensel tepkiler (bodily reactions) ve gerilim (tension) değişkenlerini kapsamaktadır. Sonuç olarak; yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, başarısız oldukları durumlarda daha çok sorumluluk alma eğiliminde oldukları görülmüştür, buna karşın düşük sınav anksiyeteli öğrencilerin yüksek sınav kaygılı öğrencilere oranla belirsiz kaygı özellikleri gösterdikleri ve başarısızlıklarını daha çok dışsallaştırma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Günümüzde pek çok birey, kaygılarını çok fazla denetim altına almalarının sonucunda psikosomatik hastalıklar yaşamaktadır. Kaygıya yönelik olarak düşük oranda

tedirginlik ve panik arasındaki birtakım belirtiler, kişilik uyumuna negatif etki eden veya etkilemeyen seviyede olabilir. Çeşitli uyumsuzluk veya başarısızlık sebebiyle yardım istenen olguların temelinde genel olarak şiddetli bir kaygı ve gerginlik yatmaktadır. Hayat şartlarının kişiyi tehdit edici olduğu anlarda kaygı fazlalaşır; bu durumda, ruhsal bakımdan zorlanma belirtisi veya tepkisi oluşur. Öğrencilerde görülen kaygı, özellikle okulda ebeveynlerin yoğun isteklerine uygun bir başarı elde edememe kaygısı vardır (Köknel, 1987).

Salame (1984), kuruntu ve duyusallığı tanımlarken, kuruntu ve duyusallık boyutunu oluşturan maddeler üzerinde durmuştur. Salame' ye göre, kuruntu boyutu aşağıdaki şu maddelerden oluşmaktadır:

1. Dikkatini kendi üzerinde toplama
2. Başarıya ve yeteneğe güvenememe
3. Yetersiz ve güvensiz hissetme
4. Başkaları ile karşılaştırmada " kendini zayıf " olarak değerlendirme
5. Kendini başarısızlığın sebebi olarak görme, sınavlara yeterince çalışmama duygusu
6. Başarısızlığın neticelerini düşünme: Hoşnutsuz olma, ceza, statü veya güven kaybı, akademik hayatta kayıp
7. Sınavın zamanında yetiştirilmeyeceği korkusu
8. Kendisini hezimete uğratma

Duyusallık boyutunda, kuruntu boyutunun yerine iki madde tanımlanmaktadır;

1. Gerginlik , korku, endişe hissi, sinirlilik, huzursuzluk
2. Somatik belirtiler örneğin, yoğun kalp atışı, mide ağrısı, ağızda kuruluk, baş ağrısı gibi belirtiler.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin sınav anında duyusallık seviyesinin gittikçe düştüğünü, kuruntu seviyesinde ise sınavın başlangıcından sona ermesine dek bir azalmanın olmadığını belirtmektedir (Doctor ve Altman 1969; Spiegler, Morris ve Liebert 1968; Morris ve Fulmer, 1976).

Köknel (1987), sınavlarda başarısız performans gösteren bireylerin sorun çözme ve kaygı düzeylerinin yüksek olması sebebiyle olumsuz sonuçlar almasının nedenleri aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır:

- Sürekli başarılı olma, kazanma isteği içinde olma,
- Sınav ve sınamayı bir kişilik ve saygınlık sorunu olarak düşünme,
- Geçmişteki başarısızlıkları bir türlü unutamama,
- Geçmişteki başarısızlıkların gelecekte de olacağını düşünme,
- Başarısızlığın sevgi ve değer kaybına sebep olacağını düşünme,
- Kendilerini başkaları ile kıyaslama.

Kozacıoğlu (1982), değişik sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin kaygı düzeyi ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve aile tutumları arasındaki ilişkisini incelemek üzere, İstanbulda düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi belirten 3 liseden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin kaygı seviyelerini belirlemek üzere durumluluk ve süreklilik kaygı envanterini kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik seviyeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanları diğerlerine oranla yüksek olma eğilimi göstermiştir. Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi hangi düzeyde olursa olsun çocuk yetiştirme tutum ölçeğinin yoğun kontrol, baskılı disiplin, ailede eşler arası anlaşmazlığı ve annenin ev kadınlığı rolünü kabul etmeme tutumunu yansıtan boyutları ile öğrencilerin kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük oranda bir ilişki tespit edilmiştir.

Culler ve Holahan (1980), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yüksek kaygıya sahip öğrencilerin daha düşük kaygılı öğrencilere göre daha düşük performans gösterdikleri ve bu öğrencilerin düşük kaygılı öğrencilere oranla okulu bırakma oranlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sarason (1975), yüksek sınav anksiyeteli kişilerin değerlendirme ortamı ile karşı karşıya kaldıklarında dikkatlerini başka işlere yoğunlaştırma eğilimi vardır. İlki duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilişkilidir. Örneğin; sınav esnasında kendi kendilerine “Ben aptalım”, “Başaramayacağım” gibi telkinlerde bulunmak gibi. Bilişsel tepkilerin performansına negatif etkisi, duygusal-heyecansal boyutta göre daha çok olmaktadır.

Liebert ve Morris (1967) sınav anksiyetesinin “kuruntu” ve “duyuşsallık” olarak iki alt düzeyi olduğunu savunmuşlardır. Kuruntu alt düzeyi öz eleştiri gibi bilişsel tepkileri göstermektedir (Andersen & Sauser, 1995; Covington, 1985, Gregor & Elliot, 1999). Duyuşsallık boyutu ise kalp çarpıntısı, gergin ve sinirli olma gibi fizyolojik ve duygusal tepkileri göstermektedir (Deffenbacher, 1980; Morris, Davis & Hutchings, 1981; Gregor & Elliot, 1999).

Önler (1972), yaptığı araştırmaya göre kaygılı kişinin, kendine güvenmeyen, küçük başarısızlıklar sebebiyle hemen yıkılıp pes eden ve istekleri yok olan, hareketten sakınan, büyüklerine bağımlı, otorite, reddedilmeye karşı hassas ve korkuları olan, eleştiri kaldıramayan, zorluklar karşısında çabuk yılan ve genellikle normal zekaya sahip bireyler olduğu, bununla birlikte başarısız öğrencilerin yoğun kaygı seviyelerinin olduğunu tespit edilmiştir.

Hanımoğlu (2010), ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile ebeveyn tutumlarının sınav kaygısına etki edip etmediğini incelemek amacıyla 723 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada mükemmeliyetçiliğin ve anneden algılanan kabul ve ilginin sınav kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik ve anneden algılanan kabul ve ilgi seviyeleri arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının azaldığı, olumsuz mükemmeliyetçilik puanları yükseldikçe sınav kaygısı genel puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

2.10. Sınav Kaygısıyla Baş Etme Yöntemleri

Baltaş ve Baltas (1987), sınav kaygısı ile baş etme konusunda bedensel teknikler önem arz etmektedir.

Bedensel Teknikler;

- 1- Nefes Egzersizleri:** Nefes kontrolü yapılarak beden kontrolü sağlanabilir. Stres ve kaygı tepkileri sebebiyle kan beden yüzeyinden çekilmekte ve vücut ısısı azalmaktadır. Bu sebeple derin ve doğru nefes alarak damarların genişletilmesi ve kanın bedenin her yerine gitmesi sağlanmalıdır. Böylelikle kişi nefes egzersizleri sayesinde stres tepkilerine zıt yeni bir tepki oluşturmayı başarabilmektedir.
- 2- Fiziksel Egzersizler:** Stres ve kaygı neticesinde kan damarlarının daralmasıyla hücrelere ulaşan oksijen seviyesi azalmaktadır. Fiziksel egzersizler hücrelere ulaşan oksijen düzeyi artırarak hücrelerin daha çok oksijen yakmasına neden olmaktadır. Kas gevşemesi dışında zihinsel gevşeme de sağlanmaktadır böylelikle stres ve kaygının etkisi de azalmaktadır.

Sınav kaygısıyla ilgili zihinsel uygulamalar sınavla ilgili düşünce biçiminin olumlu şekilde düzenlenmesi, sınavın bilgilerin ölçüldüğü ve deneyim kazandıran bir araç

olduğunun belirtilmesi, öğrencinin ders çalışma düzenini tekrar oluşturması, verimli çalışmasının sağlanması, önceki başarıların üzerinde durulması, gelecek sınavın nasıl bir sınav olduğunun bilinmesi, kaygıdan kaçmak yerine kaygıyı gözetirken bireyin kendini tanıması gibi olguları kapsamaktadır. Stres ve kaygıyla baş etmede kullanılan zihinsel teknikteki hedef, stresin ve kaygının oluşturduğu negatif düşünceyi pozitif düşünceye dönüştürmektir. Kaygı ve sınav kaygısıyla baş etmek için, kişilerdeki olumsuz düşünce kalıplarının değiştirilmesi gerekmektedir (Özer, 1990).

Zorunluluk ifade eden düşüncelerden sakınılmalıdır. Bu düşünce şekli akılcı değildir. Bu türde zorunluluk bildiren düşünce biçimleri rahatsızlık yaratır. Buna benzer başka " Muhakkak yapmalıyım " gibi düşünce tarzları kaygı doğurur (Blackburn, 1992).

Sınav kaygısının neden olduğu negatif etkilerle baş etmek üzere araştırmacılar, çeşitli teknikler oluşturmuşlardır. Sınav anksiyetesiyle baş edebilmek için önerilen yöntemler, stresle baş etmeyi sağlayan yöntemler ile benzerdir. Çünkü sınav, bir stres kaynağı olarak düşünülmektedir ve fizyolojik, bilişsel, duygusal, davranışsal tepkiler meydana getirebilmektedir (Şahin, 1995).

Baltaş (1995), sınav anksiyetesi ile başa çıkma yöntemlerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal yaklaşımlara dikkat edilmesi gerektiğini belirterek çoklu yöntem kullanımından bahsetmektedir. Bilişsel yaklaşımda sınav anksiyetesinin ana sebebi olan sınav koşullarıyla ilgili rahatsız eden düşünceler incelenmektedir. Duygusal yaklaşımda sınav şartları ve kaygı arasındaki negatif ve arzulanmayan ilişkinin değiştirilmesi hedeflenmektedir. Sistemik duyarsızlaştırma, gevşeme ve geribildirim söz konusu değişim için kullanılan tekniklerdendir. Davranışsal yaklaşımda ise girilen sınavla ilgili başarısız sonucun sınav kaygısına sebep olduğu, sistemli çalışma alışkanlığı ile kaygının azaltılabileceği belirtilmektedir (Baltaş,1995).

Sheehan (1999), kaygıyla baş etmede kişinin zihninde meydana gelen imajların (ki bunlar genellikle geçmişteki olaylarla ilişkili negatif tecrübelerle ilgilidir) olumsuz olanlar ile olumlularının yer değişikliğini önerir. Bu şekilde, kişinin geçmişteki kaygı yaratan tecrübelerinden dolayı yaşadığı olumsuz duyguları değiştirmesi sağlanmış olur.

Ertuğrul (2000), kitap okuma, yazı çalışmaları, spor aktiviteleri, düzenli egzersiz yapmak, temiz havada gezinti yapmak, seyahat etmek stresin azaltılması noktasında önemli role sahiptir. Ahenksiz gürültülü ortamlar, devamlı yüksek sese maruz kalma, kötü düşüncelerle zihni yormak, stresi arttıran önemli etkenlerdendir. Bireydeki inanç ve ahlak gücünün etken olması ve moral değerlerinin yaşamla bütünleşmesi, stresi azaltan önemli etkenlerdendir.

Berk (2000), sınav anksiyesiyle başa çıkmada kaygının, gerginliğin ve stresin azaltılması olarak üç noktaya odaklanmaktadır. Sınav soruları içinde mizah öğelerinin kullanılmasıyla sınav anksiyetesinin düşeceği ve başarının yükseleceğine yönelik araştırmalarda, mizahın kullanılması öğrencilerin kendilerine yönelik ilgiden kopmalarına sebep olmaktadır. Berk, gülmenin öğrencilerin hormon seviyelerinde pozitif etkileri ile kaygıyı azalttığını açıklamaktadır.

Maviş ve Saygın (2002)' e göre, sınav kaygısından kurtulmak için çeşitli çözümler önermişlerdir:

1. Negatif düşünceler, başkalarının düşüncesiymiş gibi davranın.
2. Kaygılanmaya başladığınız zaman kendinizi gözlem altında tutun.
 - Sokakta havlayan bir köpek gördüğünüzde köpeğin üstüne yürürseniz, köpek havlamayı bırakır. Kaçarsanız peşinizden gelir. Kaygı da aynı bu şekildedir, kaygıdan kaçınmayın, üzerine gidin.
3. Kaygılarınıza “davetiye” çıkarın.
 - En fazla korktuğunuz sınavı düşünün ve sonra bunun sizi ne şekilde etkilediğini gözlemleyin. İstemli olarak rahatsız edici misafiri kabul edin. Sonra bu kaygıyı sorumluluklarınızı incelemek için kullandığınız bir müfettiş olarak düşünün. Kendinizi denetleyerek yeniden gönderin.
4. Slogan “duvar yazıları” kartları kullanın.
 - Örneğin; “Sınav, bilgilerimi ölçer, kişiliğimi değil.”
 - Korkunun ecele de, sınavlara da yararı yok.”
 - “Daha iyisini yapabilecek güce sahipken, neden daha kötü sonuç üretecek kaygılarımı harekete geçireyim?”
 - “Üzülmeye, pişmanlığa, yeniden başlamaya, kaygılanmaya vaktim var mı?”
5. Kendi kendinize telkinde bulunun.
 - Sağlıklı bir kişiye kırk kez “Sen hastasın.” dediğinizde hastalanır. Aynı şekilde hasta bir kişiye “Seni çok iyi gördüm. Bomba gibisin.” gibi sözler sarfettiğinizde doping etkisi yapmaktadır.

Stres ve kaygıyla baş etmede davranışsal teknikleri kullanmanın amacı, kişiyi kötü etkileyecek olan düşünsel ve fiziksel tepkileri azaltmaktır. Örneğin; araştırmacılar zamanla yarışan, sabırsız, iş konusunda oldukça hassas ve rekabetçi davranışlar gösteren kişilerin de stres ve kaygı sebebiyle birtakım bedensel rahatsızlıklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu sebeplerden, stresle baş etmede bu davranışın değiştirilmesi önem arz etmektedir (Alyaprak, 2006).

Stresle başa çıkmada en önemli yöntemlerden biri, ortadan kaldırmaya gücümüzün olmadığı stresle beraber yaşamı öğrenmektir. Bu her şeyden vazgeçmek anlamına gelmemekte; birtakım stres kaynaklarının kaçınılmaz olduğu gerçeğini kabullenmek ve bu kaynaklar konusunda öncekinden değişik bir düşünce şekli geliştirmektir. Başka deyişle stresli durum veya olayları zihinsel olarak tekrar değerlendirmek gereklidir (Aydın, 2007).

Stresle baş etme teknikleri, kişinin sınavdan önce ve sınav anında meydana gelen kaygı ve stresle mücadele edebilmesi, yoğun kaygı ve stres yaratan unsurları, kontrolde tutabilmesi ve/veya ortadan kaldırabilmesi, negatif duygulara daha çok yoğunlaşmayı engelleyebilmesi, kısacası daha iyi neticeler elde ederek hayatını daha uyumlu sürdürebilmesi için kullanabileceği davranış ve düşünce yöntemlerinin toplamıdır (Semerci, 2007).





3. EBEVEYN BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL TEMELLER

3.1. Ebeveyn Beklentileri

Ebeveynler, kendi yapamadıkları şeyleri çocuklarının yapmasını beklerler ve onların zihinsel kapasitelerini, becerilerini, ilgi ve isteklerini önemsemeksizin onların yerine hayatı, onlar için planlar buna karşın çocuk, ebeveynlerinin bu isteklerini karşılayacak durumda değil ise bu baskı karşısında ezilecek ve gitgide aşağılık kompleksi geliştirmeye başlayacaktır.

Çelik (2006), ilköğretim öğrencilerinin başarı güdüleri ve ebeveyn beklentilerine yönelik algılarını incelemeyi hedeflediği yüksek lisans tezinde, ülkemizdeki ebeveyn beklentilerinin ilköğretim öğrencilerinin güdü oranları açısından nasıl bir etkisi olduğunu, öğrencinin ebeveyn beklentilerini ne şekilde algıladığı ve bunu sahip olduğu güdü ile ne şekilde ilişkilendirdiğini incelemiştir. Çalışmasında, İzmir ilinden, üst, orta ve alt sosyo - ekonomik çevrelerden, rastgele altı ilköğretim okulu seçerek, bu okulların 7. ve 8. sınıfları 828 tane (417 kız, 411 erkek) öğrenciye ulaşmıştır. Öğrencilere, ebeveyn beklentileri ile ilgili algılarını ve başarı güdülerini ölçen ölçekler uygulamıştır. Araştırma neticesinde anne baba beklenti ölçeğinde işaretlenen yanıtlardan alınan madde ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin genel olarak ailelerinin kendilerinden başarılı bir öğrenci olmalarını, ilköğretimden sonra iyi bir lisede eğitim almalarını, sistemli ders çalışarak konuları düzenli bir biçimde tekrar etmelerini istediği ve ailesinin aldığı notları yeterli gördüğünü belirten cevaplara ulaşmıştır. Ailelerin beklentilerinin orta seviyede çıkmasını destekler nitelikteki bu algılar, ebeveynlerin çok uçlarda beklentilerinin olmadığı neticesiyle açıklanmıştır. Ebeveynler çocuğundan üst düzey başarılı olmasını, daima sınıfın en başarılı öğrencilerinden olmasını, daima daha iyi notlara sahip olmasını beklememektedir. Öğrencilerin genel olarak ebeveynlerin öğrencilerin aldığı notlardan memnuniyet duyduğunu, düşük notlar aldığında ebeveynlerinden gizlemediği ve ailesinin aldığı notları yeterli bulduğunu düşündüğünü, ebeveynlerin çok yüksek beklentiler içerisinde olmadığını tespit etmiştir. Çalışmanın bir başka sonucuna göre; öğrencilerin ailelerinin, eğitimlerini sürdürmelerini istemesi, iyi bir öğrenci olmalarını beklemesi, aldıkları notlardan memnuniyet duyması gibi pozitif beklentilerini algıladıkları ölçüde güdülendiği neticesine varmıştır. Bu çalışmada ebeveyn beklentilerinin öğrencilerin başarı güdülerini pozitif yönde etkilediğini sonucuna varılmıştır (Çelik, 2006).

Ebeveynlerin çocuğa arzu edilen davranışları kazandırma sürecinde uyguladığı yaklaşım tarzı, anne ve babanın disiplin tarzını oluşturmaktadır. Bu tarzın aileler arasında farklı olması da olağandır. Her ailenin çocuğu için arzuladığı standartlar farklılık gösterebileceği için standartları uygulamada da kullandığı yöntemler de farklılık gösterecektir (Yılmaz, 2005).

Gökçedağ (2001), lise öğrencilerinin ebeveyn tutumlarının okul başarısına ve sürekli kaygı seviyelerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul başarısı ile sürekli kaygı seviyesi ve baskıcı tutum arasında olumsuz bir ilişki, demokratik tutumla olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacı bu sonuçları; otoriter tutuma maruz kalan öğrencilerin okul başarıları olumsuz yönde etkilenmekte ve başarısız olmaktadır. Otoriter tutum aynı zamanda sürekli kaygı düzeyini de artırmaktadır. Ayrıca araştırmada sürekli kaygı düzeyi ile demokratik tutum ve okul başarısı arasında olumsuz bir ilişki, otoriter tutum ile olumlu bir ilişki görülmektedir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin otoriter tutum puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir .

Chapell ve Overton (1998) ebeveyn tutumlarının sınav kaygısının oluşumunda ve düzeyinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn tutumlarını yetkeli ve yetkeli olmayan şeklinde iki gruba ayıran Chapell ve Overton (1998) , yetkeli ebeveyn tutumlarının içinde; esnek, destekleyici ve demokratik ebeveyn tutumları varken; yetkeli olmayan ebeveyn tutumlarının içine; otoriter, aşırı kollayıcı ve umursamaz ebeveyn tutumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sınıflandırmaya göre araştırmacılar, yetkeli ebeveyn tutumlarına sahip ebeveynlerin çocuklarının hem başarı yönünden diğerlerinden daha yüksek olduğunu, hem de sınav kaygısı yönünden daha düşük bir oranda sınav kaygısına sahip oldukları tespit etmişlerdir.

Kozacıoğlu (1982), çeşitli sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla farklı sosyoekonomik seviyeyi temsil eden 150 öğrenci üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenci gruplarının kaygı puanları ortalamalarında önemli değişiklikler olmasına karşı, düşük sosyoekonomik seviyeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanları diğerlerinden daha fazla olma eğilimindedir. Ayrıca ailenin sosyoekonomik seviyesi ne düzeyde olursa olsun çocuk yetiştirme tutum ölçeğinin yoğun kontrol, baskılı disiplin, ailede eşler arası anlaşmazlığı ve annenin ev kadınlığı rolünü inkar etme tutumunu yansıtan seviyeleriyle öğrencilerin kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük oranda negatif ilişki tespit edilmiştir.

Burns (1979), çocukların çevresindeki en önemli bireylerin ebeveynleri olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple en önemli etken çocuğun ailesinin onun hakkındaki görüşlerini ne şekilde algıladığıdır. Eğer ebeveynler çocuğa pozitif öz saygıyı kazandıracak bir ortam yaratmak istiyorlarsa, çocuğa karşı sergiledikleri tutumlara dikkat etmeli ve bu tutumların çocuklarca ne şekilde algılandığına önem vermelidirler. (Akt., Güneysu ve Bilir, 1988).

Okula gitmeden önce zamanının çoğunu ebeveynleri ile geçiren ve onları rol model olarak alan çocuk okula başladığı zaman da ebeveynlerinin davranışlarını, değerlerini, ve beklentilerini beraberlerinde getirmektedirler.

Ebeveynler inandıkları tutum ve davranışları direkt olarak çocuklarına yansıtmakta, ve kendilerinin gerçekleştirememiş oldukları davranışları dahi çocuklarından beklemektedir. McKay ve Dinkmeyer (1994), etkili anne baba olmanın yollarını anlattıkları kitaplarında, ebeveynlerin mükemmel olma isteğinin; herkesten mükemmellik bekleme, kusur bulma, çocuğun daima iyi görünmesini arzu etme ve ısrarcı olma gibi olağan ebeveyn davranışlarıyla neticelendiğini belirtmiştir. Böyle ebeveynlere sahip olan çocuklar; kendisinin hiçbir zaman yeterli ölçüde iyi olmadığını düşünen, mükemmeliyetçi, cesaretsiz, ve başarılı olacağına inanmayan davranışlar sergileyebilirler.

Kendisine saygısı olan ebeveynler, çocuğundan katı bir tarzda saygı bekleyerek kendi güven duygusunu tatmin etme ihtiyacı hissetmez. Eğer kendine güven duyuyorsa, çocuk kendine saygı göstermediği zamanda çocuğunu kabullenecek ve kendi otoritelerini tehdit altında hissetmeyeceklerdir. Özgüveni az ve orta düzeyde olan ebeveynlerin, çocuklarının özgüveni benzer düzeydedir. Özgüveni zayıf olan ebeveynler kendilerini önemsemeyen, kendinden veya başkalarından yoğun talepleri olan bireylerdir. Orta düzeyde özgüven sahibi olan ebeveynler, başarıya ve başkalarının onayına çoğunlukla bağımlıdır. Özgüveni yüksek ebeveynler ise kendilerini ve başkalarını tam manasıyla kabul etmiş bireylerdir (Humphreys, 2001; Akt., Ekşi, 1990).

Ebeveynlerin yoğun ilgisi, negatif tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği, uygun ev ortamı olmaması gibi durumlar onların ders çalışmamasına, korku, gerginlik gibi durumlara sebep olmaktadır (Çelenk, 2003).

Strage ve Brandt (1999), güven veren çocuk yetiştirme tarzı ile üniversite öğrencilerinin okul başarısı ve alışması konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ailelerinin daha çok güven veren bir tutuma - özerklik sağlama, beklenti sahibi olma ve destekleme - sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin diğerlerine oranla daha fazla

güdümlü olacağı öngörülmüştür. Öğrenciler aileleriyle beraber yaşıyor olsalar da olmasalar da çocuk yetiştirme ve akademik neticeler arasındaki ilişkinin güçlü olacağı, ve öğrenciler sınıf olarak fazlalaştıkça, çocuk yetiştirme tarzı ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin zayıflayacağını tespit edilmiştir.

Jenkins (1996), anksiyeteli çocukların annelerinin de anksiyeteli ve nevrotik olduğu, kaygılı ebeveynlerin genellikle çocuklarından çok şey isteyen, onlara karşı sevgi ve desteği sadece bu istekleri gerçekleştirdiğinde sağlayan bireyler olduğu görülmüştür.

Sınav kaygısına sahip öğrencilerle ebeveyn tutum ve beklentileri arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Kısa (1996), dershaneye giden lise son sınıf öğrencilerinin sınav anksiyeteleriyle ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sınav kaygıları düşük ya da yüksek olan öğrenciler ile ebeveyn tutumlarını demokratik ya da otoriter olarak düşünmeleri arasında manidar oranda ilişki tespit edilmemiştir.

Sınav kaygısının, sınav başarısıyla olan etkilerinin araştırıldığı üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmanın bulgularına göre; sınav anksiyetesi ile sınav başarısı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş, kaygı puanlarındaki negatif ilişki kaygının artması ile başarının düştüğü saptanmıştır (Tuğlacı,1990).

Abacı (1986), ilgisiz, otoriter ve demokratik ebeveyn tutumlarıyla durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı oranda ilişkiler tespit edilmiştir. Söz konusu bulgulara göre demokratik aile ortamında yetişen kişilerin otoriter ve ilgisiz aile ortamında yetişen kişilere göre daha düşük oranda kaygılı olduğu söylenebilmektedir.

Maslov (1968), yaşamın ilk dönemlerinde çevrenin, genellikle ebeveynlerin sergileyeceği sevgi, şefkatin çocuğun ileride kişilik gelişimi bakımından pozitif etkileri olacağını belirtmektedir. Maslov, çocuğun sevilme ve saygı görme ihtiyacı, temel fizyolojik ihtiyaçları kadar gereklidir. Yetişkinlerin gerçekleştirmesi gereken şey çocuğa seçme olanağı tanımak, ihtiyaçlarını çekinmeden anlatabilecekleri bir ortam oluşturmaktır (Geçtan, 1981).

Kuzgun (1973), ilgisiz, otoriter ve demokratik olarak belirtilen ebeveyn tutumlarının erken yetişkin dönemdeki kişilerin kendisini gerçekleştirme seviyelerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ebeveyn tutumlarını ölçen Anne - Baba Tutum Envanteri ve kendini gerçekleştirme seviyesini ölçen Kişisel Yönelim Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; içten ve koşulsuz bir sevgi, saygı ve anlayış ile karakterize olan demokratik tutumun, kendini gerçekleştirme seviyesini pozitif olarak etkilediği, buna karşın içten sevgi ile yokluğu, anlayışsız ve yoğun bir disiplinle karakterize olan otoriter tutumun kendini gerçekleştirmeye ket vurduğu belirlenmiştir.

İlgisiz tutumun, bu iki tutumun arasında kaldığı, sevgi eksikliğinin kendini gerçekleştirme negatifi seviyede etkilemesine karşın, yoğun kontrolün olmayışının kişinin kendini gerçekleştirme açısından biraz daha olanak tanıdığı tespit edilmiştir.

Ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi ile ilgili araştırmalar yapan öncü kuramcılardan biri olan Baumrind (1966), izin verici / müsamahakâr ebeveynler, çocuklarının isteklerine, dürtülerine ve davranışlarına karşı cezalandırıcı olmayan, kabul edici ve pozitif davranışlar sergileyen kişilerdir. Ailede uyulacak kurallarla ilgili çocuklarına danışarak ve bu konularla ilgili çok esnek davranırlar. Çocuklarına ev ile alakalı çok fazla sorumluluk vermezler. Bu ebeveynler, çocuklarının davranışlarını değiştirmek, şekillendirmek veya onlara etkili bir model olmak için çabalamazlar. Kendi aktivitelerini çocuklarının planlanmasını konusunda sınırsız haklar tanırlar. Onlara standartlar koymazlar ve müdahale etmezler. Onların üzerinde baskı kurmazlar ve onu tamamen serbest bırakırlar.

3.2. Ebeveyn Tutumları

Demokratik ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına ve ilgilerine karşı hassastırlar. Çocuklarının davranışlarını ilgi, istek ile gözlemler ve özerk davranmasına müsamaha gösterirler. Çocuğa kendilerini istediği anda kullanabileceği bir kaynak olarak sunarak aile kurallarıyla ilgili önem arz eden konuları anlatırlar. Demokratik ebeveynler çocuklarını denetlemekten sakınır, hedefine ulaşmak için baskıyı değil mantık, manipülasyonu kullanırlar (Baumrind, 1966).

Koşullu sevgi ile yetişmekte olan çocuklar sevgi ve ilgi hissetmek için ebeveynlerin kendisinden beklentilerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Yetişkinlerden istediği alaka ve sevgiyi göremezlerse kaygı duygusu meydana gelir. Çocuk kaygıyı önlemek için savunma mekanizmalarını aktive eder ve mekanizmaların çok fazla kullanılması karakter oluşumuna negatif olarak etki edebilir (Çifter, 1985).

Demokratik ebeveyn tutumunda ailede kabul gören ve kabul görmeyen davranışların sınırları belirgindir. Sınırlar dahilinde çocuklar bağımsızdır (Yavuzer, 2000).

Demokratik tutumda çocuğun ebeveynlerinden gerekli sevgi, alaka ve şevkat görmesi, çocuğun güven duygusunun fazlalaşmasına ve aralarındaki etkileşimin daha sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. İlgi, şevkat gösterme çocuğa onaylandığı mesajı iletir. Onay ise çocukta kendi benliğine yönelik pozitif algılamalar geliştirmesine yardımcı olur (Çağdaş, 2001).

Demokratik anne ve babanın yetiştirdiği ve özgüveni olan çocuklar ve ergenler bir grup tarafından yönetilmeye gerek duymazlar. Çünkü bu biçimde yetiştirilen kişiler doğru kararları verebilmek için önemli görülen becerileri daha önceki yıllarda kazanmaktadırlar (Temel ve Aksoy, 2001).

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip anne, babalar, çocuğunu disiplinli yetiştirmek sebebiyle onu sevgiden alıkoymazlar. Sevgiyi bir baskı aracı olarak kullanmazlar. Çocuğa aile ortamında eşit haklar tanıyarak çocuğun fikirlerini rahatça anlatabilmesini desteklerler ve bu anlamda çocuklarını cesaretlendirirler. Özellikle çocuklarına hoşgörölü davranma demokratik ebeveynlerin ana davranış şekillerindedir. Bu tutuma ebeveynler aile ortamında sevgi gösterme davranışlarını açık bir biçimde sergilerler (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarının davranışlarını akılcı bir tarzda yönlendirerek, onları farklı bir birey olduğunu kabullenip değer vermesi, çocukların özgür bir kişilik geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Demokratik tutumun baskın olduğu ailede yetiştirilen çocukların özgüvenleri gelişmiş, fikirlerini açıkça ifade edebilen, sorumluluk almaktan çekinmeyen, saygılı, kendini geliştirme ve yaratıcı fikirler üretme konusunda istekli bireylerdir (Kulaksızoğlu, 2004).

Mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip bir genç, bağımsız olma ve arkadaşlık kurma noktalarında zorlanmaktadır. Bu durum da arkadaşlık kurmanın önemli olduğu bu dönemde genci negatif olarak etkilemektedir. Öğrenci, çabalamasına karşı okulda, ailesinin arzu ettiği oranda başarılı olamamakta ve sınavlarda kaygı yaşamaktadır. Mükemmeliyetçi anne ve babalar, çocuklarının başarabildikleriyle sınırlanmayıp, onlara daha iyisini yapmaları için devamlı baskı yaparlar. Anne ve babaların çocuklarına karşı istek ve eleştirilerinin, mükemmeliyetçi tutumun önemli açıklayıcıları olduğu belirtilmektedir.

İlgisiz ve kayıtsız ebeveynler, çocuklarının beklentilerini denetimsiz ve bir sınırlama olmaksızın onaylayan ebeveynlerdir. Devamlı bu tutumun gölgesinde büyüyen çocukta, dürtü, duygu ve isteklerini kontrol edebilme yeteneğinin gelişmesi negatif bir biçimden etkilendiğinden, vurucu, kırııcı ve saldırgan davranışlarının çoğalmasına sebep olmaktadır. İhmalkar ve ilgisiz ebeveynler de çocukta; şiddet, kendine saygı ve kontrol eksikliği, sorunlu aile ilişkileri tarzında beliren birtakım problemlere yol açar (Ekşi, 1990).

Koruyucu ebeveyn tutumunun baskın özelliği, çocuklarını çok fazla koruma altında tutan bir tutumla, onların devamlı korunmaya ihtiyaçları varmış gibi düşünülerek, devamlı kendilerine karışılmasıdır. Gereğinden çok kontrol ve özen, çocuğın diğer insanlara aşırı bağımlı, kendine güvensiz bir kişilik geliştirmesine sebep olmaktadır. Bu tutumla büyüyen çocuklar sosyal ilişkilerde zorluk çekmekte ve sosyal hayata karşı yeterince hazırlanamamaktadırlar (Cüceloğlu, 1991).

Koruyucu ebeveynler çevreden kaynaklı tehlikeleri yoğun algılayarak çocuğın her zaman ve her şartta korunup kollanmaya gereksinimi olduğunu düşünürler. Koruyucu ebeveynler çocuğın her çeşit gereksinimini kendileri karşılamak isterler. Çocuğın tek başına hiçbir ihtiyacının üstesinden gelemeyeceği inancında olan bu ebeveynlerde çocuğa dair her şeyin ayrıntılı düşünülüp yerine getirilmesi noktasında daha iyi bir ebeveyn olacakları duygusu barındırmaktadır (Kaya, 1994).

Hurlock (1972), yoğun korumanın en önemli etkisini çocukta çok fazla bağımlılığa sebep olması ile açıklamıştır. Hurlock, yoğun olarak korunan çocuklardaki en dikkat çeken özelliklerin; sinirlilik, huzursuzluk ve dikkatsizlik olduğunu söylemektedir. Koruyucu tutumlar sebebiyle bu çocuklar olgunlaşamaz ve sorumluluk alamazlar. Çocuğın özgüven azlığı ve başkalarına duyduğu güvensizlik, başkalarına bağımlılık, eleştiriye çok fazla duyarlı olma yoğun olarak korunan çocukların özellikleridir (Yücedağ, 1994).

Aşırı koruyuculuk, genel itibariyle kadınlarda gözlenir ve bu kadınların ortak özelliği, "Yaşamda hiçbir şeye ve kimseye güvenmemeleri" dir. Çevreye ve hayata güvenmemenin ardındaki esas sebep ise, kişinin kendine olan güvensizliğidir. Bu bireyler, problemlerini çocuklarına da hissettirerek negatif bir model olurlar (Öz, 1997).

Koruyucu ebeveynlerin dikkatini ve ilgisini daima üzerinde toplama ihtiyacında olan bu tarz ebeveynlerin çocuklarının aile ortamı haricinde düzgün ilişkiler kurabilmeleri zor olmaktadır. Yoğun ölçülerde korunma her zaman ve her şartta hoşgörölmüş olmanın meydana getirdiği bağımlı ilişkiler içinde girişkenlik yeteneklerini geliştirmeyen bu tür çocukların kendilerine güvenleri de yetersiz olacaktır (Eldeleklioğlu, 2004).

Dengesiz ve kararsız ebeveyn tutumu, ebeveynler arasındaki görüş farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi, ebeveynlerin sergilediği farklı davranış şekillerinden de kaynaklanabilmektedir. Ebeveynlerin çocuğa yönelik dengesiz ve kararsız tutum göstermesi neticesinde, bazı davranışları hoş bulunurken, kimi zamanda ceza verilen çocuk, bu farklı davranış kalıplarından dolayı ikilemde

kalabilmektedir. Söz konusu durum çocuğun iç çatışmalarına sebebiyet verir ve huzursuzluk hisseden çocukta kendisine, ebeveynlerine ve diğer yetişkinlere karşı güvensizlik oluşur. Göreceği tepkiyi kestiremeyen çocuk görüşlerini ifade etmekten çekinir. Bunun neticesinde kendini hiçbir ortamda rahatça savunamaz. Ebeveynlerin çocuğun yanında "çocuk konusunda" birbirlerini eleştirmeleri, benzer konuda farklı tutum sergilemeleri çocuk eğitiminde sıklıkla yapılan yanlışlardır (Yavuzer, 1993).

Ebeveynlerin çocuğun yetişmesinde disiplinin dengeli ve tutarlı olması çok gereklidir. Ebeveynlerden birisinin fazla kısıtlayıcı, diğerinin de çok hoşgörülü davranması gibi, ebeveynlerin bir konuda önce çok kısıtlayıcı olup bir zaman sonra hoşgörülü olması da çocuklarda davranış bozukluklarına sebep olur (Ekşi, 1990).

Aşırı baskılı, otoriter ebeveyn tutumu Ebeveynlerden birinin veya her ikisinin baskısı altında olan ve onların karşısında korkan çocuk, çekingen, başkaları tarafından kolay etkilenen, özgüveni az, aşırı kırılabilir bir kişilik yapısı taşıyabilir. Bu tutumla yaklaşan anne ve babanın eğitimi ceza odaklıdır. Dayak ya da korkutma yöntemleri kullanırlar. Bu tarz bir aile çevresinde çocuğun benliğiyle alakalı negatif yargılarının özgüven eksikliğinin olduğu, başarabileceği işlere başaramayacağı biçiminde negatif düşünüp girişmemesi, kendisini diğer bireylere ifade etmekte çekingenlik yaşaması gibi negatif davranış örüntüleri görülür (Aslan, 1992).

Aşırı baskıcı, otoriter ebeveyn tutumu, çocuğun özgüvenini yok eden, onun kişiliğini önemsemeyen bir tutum şeklidir. Aile yapısı geleneksel ise bu tarz tutuma sık rastlanabilmektedir. Ebeveynlerden birisinden veya ikisinden de baskı gören çocuklar, sakin, dürüst, sessiz ve dikkatli olmasına karşın; küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisine kolay girebilen aşırı duyarlı bir yapı taşıyabilirler. "Zorla denetleme" ve "sevgiden mahrum ederek denetleme" boyutlarının hakim olduğu aşırı baskılı ve disiplinli aile ortamında, denetlenen çocuk hangi davranışta bulunduğu ne tür bir tepki alacağı hakkında bir düşünceye sahip değildir. Bundan dolayı, çocuğun kaygılı bir belirsizlik içinde yoğun bir biçimde isyankar ve boyun eğici olması olasıdır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk dıştan kontrollü bir kişilik oluşturur. Çünkü doğal davranmak yerine olması gerektiği gibi davranmak biçiminde koşullandırılırlar (Yavuzer, 2000).

Katı denetimin yoğun olarak yaşandığı ailelerdeki çocukların, boyun eğen, terbiyeli, ılımlı, edilgen ve kibar olmasına karşın, bu ortam; kişinin ketlenmiş, kendisini ortaya koymada ve kendisini ifade etmede güçlük yaşayan bir kişilik geliştirmesine sebep olmaktadır (Özgüven, 2001).

Otoriter ebevenyne sahip gençler, ebeveynlerinin beklentilerinden değişik davranışlarda bulduklarında dışlanacaklarının bilincinde olduklarından ve cezalandırılma korkusundan ötürü kabul edicidirler. Bu tip ailelerde büyüyen çocuklar duygu ve düşüncelerini sıklıkla bastırma eğilimi gösterirler. Bu ailelerde büyüyen gençler, öfke ve kızgınlık duygularını açık bir şekilde de söyleyemezler çoğunlukla çocuğun arzu edilmeyen davranışları ebeveynlerce dayakla engellenebilir. Ergen ve çocukların fiziksel olarak cezalandırılması ve öfke duygularının bastırılması onlarda pasif saldırganlık oluşturur (Kulaksızoğlu, 2004).

Otoriter ebeveynlere sahip olan bir çocuğun ailede geçerli olan sıkı disiplin kuralları, eğitimde cezaya yönelenilmesi neticesinde çocuğun az seviyede özgüvenli, anksiyeteli ve nörotik bir kişilik oluşturmasında önemli faktör olmaktadır. Ayrıca otoriter yapıda ebeveynlere sahip olan gençlerin çevrelerindeki insanların düşünce ve davranışlarına sorgusuz sualsiz kabul eden, başarılı fakat sosyal alanlarda kendilerine daha düşük oranda güvenli, suçluluğa ve madde kullanımına ve depresyona daha yatkın bireyler oldukları görülmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).



4. ARAŞTIRMA

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, yorumlanması bölümleri yer almaktadır.

Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile ebeveyn beklentilerine yönelik beklentileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri, geçmişte veya hala var olan bir durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Çalışmaya konu olan olay, kişi veya nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

Bu araştırmama Lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn beklentilerinin, sınav tutumlarıyla ilişkisini ve korelasyonu belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Bu tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya seviyesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 1991).

4.3. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi MEB' e bağlı devlet ve özel liselerde öğrenim görmekte olan lise son sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Anket ve ölçekleri hatalı ve / veya eksik dolduranlar araştırmaya dahil edilmediğinden dolayı toplam ölçekler 200 öğrenciye uygulanmış ve hatalı / eksik dolduranların anketleri geçerlik ve güvenilirlik bakımından kullanılmamıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul il merkezi Bahçelievler ilçesi seçilmesinin temel sebeplerinden; araştırmacının İstanbul İli Bahçelievler Bölgesinde ikamet ediyor olması, aynı zamanda yüksek lisans ve lisans eğitimi görüyor ve öğrencilere özel ders veriyor

olmasından dolayı, ulaşım, zaman ve ekonomik kaynakların kullanımındaki kolaylıklar önemli rol oynamıştır.

Araştırmanın örnekleme tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmacının evreni oluşturan tüm ögelere ulaşamadığı durumlarda her ögenin örnekleme dahil olması mümkün olmadığından kullanılacak tesadüfi olmayan örnekleme, araştırmacının istediği bireyleri araştırmaya dahil etmesi olarak ifade edilebilecek kolayda örnekleme gibi bir türe de sahiptir.

4.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının hazırlanmasının ardından çalışma yapılacak devlet ve özel liseler seçilmiş ve bu kurumlarda çalışma yapabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra, İstanbul İli Bahçelievler İlçesi'nde bulunan devlet ve özel liselere gidilerek, müdürleriyle çalışma hakkında konuşulmuş ve anket ile ilgili gerekli bilgiler anlatılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Tutum Envanteri lise son sınıf öğrencilerine, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 15 dakika devam etmiştir. Anketlere ad ve soyadı gibi özel bilgiler yazılmamış ve öğrencilerin bilgileri gizli tutulmuştur.

Çalışmanın amaç ve önemi anlatıldıktan sonra, öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri, Anne – Baba Tutum Envanteri anketleri dağıtılmıştır.

Veriler 2016 Mayıs ayında toplanmıştır.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği yoluyla veriler toplanacaktır. Çalışmada ölçek olarak;

1. Kişisel Bilgi Formu,
2. Anne – Baba Tutum Envanteri
3. Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır.

4.6. Veri Analizleri

Bu araştırmadaki verilerin analizleri SPSS 16.0 (Statistical Programme for Social Science) for Windows programını kullanarak gerçekleşmiştir.

Araştırmada rencilere uygulanan lekler; Anne Baba Tutum Envanteri ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları ve demografik değişken nitelikleri SPSS programına işlenerek, ardından verilerin istatistiksel metodları bilgisayar ortamında gerçekleşmiştir.

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, örneklemin sosyo – demografik değişkenlere göre dağılımını belirten frekanslar tespit edilmiştir. Sınav Kaygısı leğinin güvenirlik düzeyi saptanmıştır.

Değişkenler arasında ilişkinin araştırılması, değişkenlerin lme yapısına, dağılımın niteliklerine, değişken sayısına, kontrol durumuna ilişkin olarak değişik istatistiksel yöntemler kullanarak gerçekleşmektedir.

Değişkenlerden birinde görülen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından tanımlandığını yorumlamada kullanılan varyans, determinasyon katsayısı olarak da (Büyüköztürk, 2002).

Sosyo – demografik özellikler ve örneklemin YGS ve LYS sınavıyla ilgili özellikleri ile sınav kaygısı toplam puanı arasındaki ilişki “Tek yönlü varyans analizi” ile tespit edilmiştir.

Gruplar arasında normal dağılmayan gruplar için non – parametrik analiz yöntemleri, normal dağılan gruplar için ise parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık seviyesi ölçüt alınmıştır. Karar aşamasında ise testin, p değeri 0,05 anlamlılık oranından büyük ise H0 hipotezi reddedilmiş ve ortalamaların belirtilen değişkenin grupları arasında değişken olduğu belirtilmiştir.

4.6.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada niversite Giriş Sınavına hazırlanan rencilerin düşüncelerini öğrenmek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu 13 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda; örneklemdaki rencilerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, annelerinin ve babalarının hayatta olup olmadığı, rencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumu ve meslekleri, rencinin kardeş sayısı, aile tipi (geniş aile, çekirdek aile), ailenin gelir düzeyi (düşük sosyoekonomik seviye, orta sosyoekonomik seviye ve st

sosyoekonomik seviye), öğrencinin okuldaki alanı (sayısal, sözel ve eşit ağırlık), öğrencinin akademik durumu (düşük, orta ve yüksek), anne – baba tutumu açısından aile yapısı (demokratik, otoriter, koruyucu, reddedici, ilgisiz ve tutarsız) gibi sorular yer almaktadır.

4.6.2. Anne – baba tutum envanteri

Bu araştırmada kullanılan Huang (1966), hazırladığı Anne Baba Tutum Envanteri'nin, güvenirlik katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir. Envanterin Türkçe'ye adaptesi Çelik (2005) tarafından yapılmış, uzman görüşleri çerçevesinde 3'lü likert tipi 27 maddelik anne baba tutum envanteri hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi neticesi, envanterin dört ayrı faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.78 olarak belirlenmiştir.

Anne baba tutum envanteri için bulunan faktör analizi neticesinde ölçek maddelerinin dört faktörde toplandığı belirlenmiş ve faktör yükleri .40'ın altında olan 5 madde ölçekten atılmıştır. Faktörlerin oluşturduğu alt ölçekler, en iyisini yapma beklentisi, mükemmel öğrenci beklentisi, çok çalışma beklentisi, ve notlarla alakalı beklentiler şeklinde isimlendirilmiştir.

Anne baba tutum envanterinde her cümle için üç cevap şıkkı mevcuttur:

- (1) katılmıyorum
- (2) kararsızım
- (3) katılıyorum

Şıkların puan ağırlığı, o şıkkı ait rakamla tespit edilir. Cevapların ağırlığı 1 ve 3 arasında farklılaşır. Ters olarak yazılmış olan 19. maddenin haricindeki diğer 21 maddede “katılmıyorum” şıkkının ağırlığı 1'dir ve az seviyede anne baba beklentisini gösterir. “Katılıyorum” şıkkının ağırlığı ise 3' tür ve yüksek anne baba beklentisini belirtir. 19. maddenin cevap ağırlığı sıralama tersine çevrilerek hesaplanmıştır. Ters yönde olan 19. madde de ise “katılmıyorum” şıkkı yüksek beklentiyi; “katılıyorum” şıkkı ise düşük beklentiyi belirtir.

4.6.3. Sınav kaygısı envanteri (ske)

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Güney Florida üniversitesinde 5 yıl süren bir çalışma neticesinde geliştirilmiştir. Araştırmanın İlk formu 32 maddeden oluşan envanterin 26 maddesi Sarason' un Sınav Kaygısı Ölçeği'nden, 3 tanesi Spielberger' in Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri' nin, Durumluluk kaygı ölçeğinden 1 tanesi Osterhause' nin Sınav kaygısı Envanteri'nden alınmıştır. 1 tanesi de Spielberger' in kendisi tarafından yazılmıştır. Çalışmada yapılan faktör analizinden sonra envanterin 20 maddelik son

hali ortaya çıkmıştır. Öner. N ve Albayrak. D tarafından da 1985 yılında Türkçe' ye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), kişilerin bizzat kendi kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bir ölçektir (Öner, 1997).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği bulunmaktadır. Test-tekrar test güvenilirliği, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları 0,70 ile 0,90 arasında, Kuder-Richardson güvenilirliği, KR-20 değeri, 0.70 ile 0.90 arasında, madde - toplam test puanı korelasyonları ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları bütün test için 0,46, alt testler için 0,43 ve ölçmenin standart hatası, örneklemin eğitim seviyesine göre 3,49 ile 4,63 puan arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçüt - bağımlı geçerliği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve sınav koşulunda Durumluluk Kaygı Ölçeği puanları ile korelasyonları 0,39 ile 0,70 arasında farklılaşmıştır. Yapı geçerliği ve Öz Kavram Ölçeği ile orta seviyede ve negatif (-0,31 ile - 0,56); uyum güçlüklerinin yansıtıldığı Minnesota Danışma Envanteri alt test puanları ile sınav kaygısı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif (0,60 ile 0,22) ilişki tespit edilmiştir. Faktör analizi Türkçeleştirilen Sınav Kaygısı Envanteri' nin ana boyutlarını ve faktör yapısını tespit etmek ayrıca İngilizce formu ile tutarlı olup olmadığını görmek için iki çeşit faktör incelemesi yapılmıştır. İlk aşamada standart faktör analizi ile Türkçe ölçeğin hangi boyutlardan oluştuğu incelenmiş sonra doğrulayıcı faktör analizi ile İngilizce ölçekte tespit edilmiş olan iki boyut test edilmiştir (Öner,1997).

Sınav kaygısı Envanteri (SKE);

1. Alt boyutları: - Sınav Kaygısı Kuruntu Boyutu

- Sınav Kaygısı Duyusallık Boyutu

2. Sınav Kaygısı Kuruntu Boyutu Madde Numaraları:

2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20

Sınav Kaygısı Duyuşsallık Boyutu Madde Numaraları:

1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) sınav ve sınamayla ilişkili negatif duygu ve düşünceleri ölçen bir kâğıt-kalem testidir ve ilkokuldaki 4. Sınıf öğrencilerinden başlayarak bütün

öğrencilere ve diğer kişilere uygulanabilen, ortalama olarak 10 dakikada cevaplanabilen toplam 20 maddenin yer aldığı bir envanterdir. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), sekiz maddenin yer aldığı, Kuruntu (Worry) ve 12 maddenin yer aldığı Duyuşsalılık (Emotionality) olmak üzere iki alt boyutu içermektedir.

Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönüne odaklanmaktadır. Kişinin genel olarak kendisi ile ilgili negatif yorumlamalarını, başarısız olmaya ve beceriksizliğine yönelik negatif iç konuşmalarını kapsar. Duyuşsalılık ise, sınav anksiyetesinin fizyolojik yönünü temsil eden otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Yoğun kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar duyuşsalılık semptomlarıdır (Öner, 1985).

Sınav Kaygısı Envanteri SKE' de her madde için dört cevap şıkkı (seçimi) mevcuttur:

- (1) hemen hiçbir zaman;
- (2) bazen;
- (3) sık sık;
- (4) hemen her zaman.

Şıkların puan ağırlığı, o şıkka ait rakamla tespit edilir. Cevapların ağırlığı 1- 4 arasında farklılaşır. Ters yönden yazılmış olan birinci maddenin haricindeki diğer 19 maddede "hemen hiçbir zaman" şıkkının ağırlığı 1' dir ve bu şık düşük sınav kaygısını belirtir. "Hemen her zaman" şıkkının ağırlığı ise 4' tür ve yüksek sınav kaygısını varlığını belirtir. Ters yönde olan 1. madde de ise "hemen hiçbir zaman" şıkkı yoğun kaygıyı; "hemen her zaman" şıkkı da düşük kaygıyı belirtir. Bu nedenlerden ötürü puanlamada 1. maddenin cevabının ağırlığı, sıralama tersine döndürülerek (veya verilen cevap 5' ten çıkartılarak) bulunur (Öner, 1997).

5. BULGULAR

Anket formunda yer alan sorular kodlama yöntemiyle SPSS 16.0 (Statistical Programme for Social Science) Programına işlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar program aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular frekans analizi tabloları, toplu ortalama tabloları ve ANOVA Testi tablosu ile aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 5.1. Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri

Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	84	46
	Kadın	98	54
Yaş	17	56	30,8
	18	113	62,1
	19	13	7,1
Medeni Durum	Bekar	182	100
Alanınız	Sayısal	116	63,7
	Sözel	6	3,3
	Eşit Ağırlık	60	33
Akademik Başarı Durumu	Düşük	9	4,9
	Orta	135	74,2
	Yüksek	38	20,9
Toplam		182	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri frekans analizleri kullanılarak Çizelge 5.1 aracılığıyla gösterilmektedir. Çizelgeden de görülebileceği gibi anket çalışmasına katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları birbirine yakın düzeydedir. Anket formunu yanıtlayan öğrencilerden yüzde 46'sı erkekken (n=84), yüzde 54'ü (n=98) kadındır. Yine aynı tabloda yer verildiği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 18 yaşında olduğu dikkat çekmektedir (n=113, yüzde 62,1); 18 yaşındaki bireyleri sırayla 17 yaşında olan öğrenciler (n=56, yüzde 30,8) ve 19 yaşında olan öğrenciler (n=13, yüzde 7,1) takip etmektedir.

Öğrencilerin medeni durum değişkenine göre dağılımları incelendiğinde ise, araştırmaya katılan bireylerin tamamının (n=182, yüzde 100) bekar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğun sayısal alanda eğitim aldıkları görülmektedir (n=116, yüzde 63,7), sayısal alanda eğitim alan öğrencileri sırasıyla eşit ağırlık alanında eğitim alanlar (n=60, yüzde 33) ve sözel alanda eğitim alanlar (n=3, yüzde 3,3) takip etmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu akademik başarı düzeyinin orta düzeyde olduğunu ifade ederken (n=135, yüzde 74,2), yüzde 20,9'u (n=38) yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olduğunu, yüzde 4,9'u ise (n=9) düşük düzeyde akademik başarıya sahip olduğunu ifade etmektedir.

Çizelge 5.2. Ebeveynlere İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri

Ebeveynlere İlişkin Sosyodemografik Değişkenler		n	%
Annenin Hayatta Olma Durumu	Evet	198	97,8
	Hayır	4	2,2
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim	74	40,7
	Ortaokul	25	13,7
	Lise	59	32,4
	Önlisans	4	2,2
	Lisans	18	9,9
	Lisansüstü	2	1,1
Annenin Mesleği	Ev hanımı	125	68,7
	Devlet memuru	6	3,3
	Öğretmen	6	3,3
	Muhasebeci/Mali Müşavir	6	3,3
	Sağlık personeli (Doktor/Hemşire)	6	3,3
	İşçi	8	4,4
	Emekli	9	4,9
	Esnaf	7	3,8
	Eczacı	1	0,5
	Diğer	8	4,4

Çizelge 5.2: Ebeveynlere İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri (devamı)

Babanın Hayatta Olma Durumu	Evet	179	98,4
	Hayır	3	1,6
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim	48	26,4
	Ortaokul	24	13,2
	Lise	61	33,5
	Önlisans	2	1,1
	Lisans	46	25,3
	Lisansüstü	1	0,5
Babanın Mesleği	Yok	6	3,3
	Devlet memuru	12	6,6
	Öğretmen	4	2,2
	Esnaf	55	30,2
	Mühendis	8	4,4
	Eczacı	3	1,6
	Doktor	4	2,2
	İşçi	39	21,4
	Emekli	21	11,5
	Muhasebeci/Mali Müşavir	7	3,8
	Diğer	23	12,6
Toplam		182	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin sosyodemografik veriler frekans analizleri kullanılarak Çizelge 5.2 aracılığıyla gösterilmektedir. Çizelgeden de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun annesi hayattadır (n=198, yüzde 97,8). Annenin eğitim durumu değişkenine göre dağılımına bakıldığında ise büyük bir çoğunluğunun ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olduğu (n=74, yüzde 40,7); ilköğretim düzeyinde eğitime sahip anneleri sırasıyla yüzde 32,4'lük oranla (n=59) lise düzeyinde eğitime sahip annelerin, yüzde 13,7'lik oranla (n=25) ortaokul düzeyinde eğitime sahip annelerin, yüzde 9,9'lük oranla (n=18) lisans düzeyinde eğitime sahip annelerin, yüzde 2,2'lik oranla (n=4) önlisans düzeyinde eğitime sahip annelerin, yüzde 1,1'lik oranla ise (n=2) lisansüstü düzeyde eğitime sahip annelerin takip ettiği dikkat çekmektedir. Annelerin meslek değişkenine göre dağılımlarını gösteren frekans analizinin işaret ettiği gibi annelerin büyük bir çoğunluğunun ev hanımı olduğu dikkat çekmektedir (n=125, yüzde 68,7). Annesi

devlet memuru, öğretmen, muhasebeci / mali müşavir ve sağlık personeli olan öğrencilerin sayısının aynı olduğu da görülmektedir (n=6, yüzde 3,3). Annesi işçi olan 8 öğrenci bulunurken (yüzde 4,4), annesi eczacı olan 1 öğrenci (yüzde 0,5), annesi esnaf olan 7 öğrenci (yüzde 3,8) ve annesi emekli olan 9 öğrenci (yüzde 4,9) bulunmaktadır. 8 öğrenci ise (yüzde 4,4) annesinin mesleğini diğer seçeneği olarak belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının hayatta olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda büyük bir çoğunluğunun babasının hayatta olduğu tespit edilmiştir (n=179, yüzde 98,4). Babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımına bakıldığında ise büyük bir çoğunluğunun lise düzeyinde eğitime sahip olduğu (n=61, yüzde 33,5); lise düzeyinde eğitime sahip babaları sırasıyla yüzde 26,4'lük oranla (n=48) ilköğretim düzeyinde eğitime sahip babaların, yüzde 25,3'lük oranla (n=46) lisans düzeyinde eğitime sahip babaların, yüzde 13,2'lik oranla (n=24) ortaokul düzeyinde eğitime sahip babaların, yüzde 1,1'lik oranla (n=2) önlisans düzeyinde eğitime sahip babaların, yüzde 0,5'lik oranla ise (n=1) lisansüstü düzeyde eğitime sahip annelerin takip ettiği dikkat çekmektedir. Babanın meslek değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında ise babası öğretmen ve doktor olan öğrenci sayısının aynı olduğu görülmektedir (n=4, yüzde 2,2). Babanın meslek değişkenine göre dağılımları açısından en yüksek orana yüzde 55 ile (n=30,2) esnaf olanların sahip olduğu, esnafılığı sırasıyla yüzde 21,4'lük oranla (n=39) işçiliğin takip ettiği ortaya konmuştur. Babası emekli olan öğrenci sayısı 21 iken (yüzde 11,5), devlet memuru olan öğrenci sayısı 12 (yüzde 6,6), mühendis olan öğrenci sayısı 8 (yüzde 4,4), muhasebeci / mali müşavir olan öğrenci sayısı 7 (yüzde 3,8), doktor olan öğrenci sayısı 4 (yüzde 2,2), eczacı olan öğrenci sayısı 3 (yüzde 1,6)'dır. Öğrencilerin yüzde 12,6'lık kısmı (n=23) babalarının mesleğini diğer olarak belirtirken, yüzde 3,3'lük kısmı (n=6) babalarının herhangi bir mesleğinin bulunmadığı ifade etmiştir.

Çizelge 5.3. Aile Yapısına İlişkin Sosyodemografik Verilerin Frekans Analizleri

Aile Yapısına İlişkin Sosyodemografik Değişkenler		n	%
Kardeş Sayısı	Yok	9	4,9
	1 kardeş	3	1,6
	2 kardeş	84	46,2
	3 kardeş	60	33
	4 kardeş	16	8,8
	5 kardeş	10	5,5
Aile Tipi	Geniş aile	20	11
	Çekirdek aile	162	89
Ailenin Gelir Durumu	Alt sosyoekonomik seviye	14	7,7
	Orta sosyoekonomik seviye	156	85,7
	Üst sosyoekonomik seviye	12	6,6
Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı	Demokratik	50	27,5
	Otoriter	41	22,5
	Koruyucu	65	35,7
	Reddedici	2	1,1
	İlgisiz	13	7,1
	Tutarsız	11	6
Toplam		182	100

Aile yapısına ilişkin sosyodemografik verilerin frekans analizleri Çizelge 5.3 aracılığıyla sunulmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında tablodan da görülebileceği gibi büyük bir çoğunluk 2 kardeşi olduğunu belirtmiştir (n=84, yüzde 46,2). 2 kardeşe sahip öğrencileri sırasıyla 3 kardeşi olan öğrenciler (n=60, yüzde 33), 4 kardeşi olan öğrenciler (n=16, yüzde 8,8), 5 kardeşi olan öğrenciler (n=10, yüzde 5,5), hiç kardeşi olmayan öğrenciler (n=9, yüzde 4,9) ve 1 kardeşi olan öğrenciler (n=3, yüzde 1,6) takip etmektedir. Aile tipi değişkenine göre dağılımda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailesinin çekirdek aile olduğu (n=162, yüzde 89), diğer kısmının ise geniş aile sahip olduğu ortaya çıkmıştır (n=20, yüzde 11). Ailenin gelir durumu açısından ise orta sosyoekonomik düzeyde gelire sahip aile sayısı 156 iken (yüzde 85,7), alt sosyoekonomik düzeyde gelire sahip aile sayısının 14 (yüzde 7,7) ve üst sosyoekonomik düzeyde gelire sahip aile sayısının 12 olduğu (yüzde 6,6) görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu anne baba tutumu açısından aile yapılarının koruyucu olduğunu ifade ederken (n=65, yüzde 35,7), koruyu aile yapısını sırasıyla yüzde 27,5'lik oranla (n=50) demokratik aile yapısı,

yüzde 41'lik oranla (yüzde 22,5) otoriter aile yapısı, yüzde 7,1'lik oranla (n=13) ilgisiz aile yapısı, yüzde 6'lık oranla (n=11) tutarsız aile yapısı ve yüzde 1,1'lik oranla (n=2) reddedici aile yapısı takip etmektedir.

Çizelge 5.4. Cinsiyet ve Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo

Anne baba tutumu açısından aile yapısı								
		Demokratik	Otoriter	Koruyucu	Reddedici	İlgisiz	Tutarsız	Toplam
Cinsiyet	Erkek	25	23	25	2	4	5	84
	Kadın	25	18	40	0	9	6	98
Toplam		50	41	65	2	13	11	182

Çizelge 5.4'ten de görülebileceği üzere anne baba tutumu açısından aile yapısının incelendiği soruda toplam 84 erkek öğrencilerden 25 kişi anne ve babasının demokratik bir yapıda olduklarını, 23' ü anne ve babasının otoriter bir yapıda olduklarını, 25' i anne ve babasının koruyucu bir yapıda olduklarını, 2 tanesi anne ve babasının reddedici bir yapıda olduklarını, 4' ü ebeveynlerinin ilgisiz bir yapıda olduklarını ve 5' i anne ve babasının tutarsız yapıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin anne baba tutumu açısından aile yapısına ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre ise, toplam 98 kız öğrenciden 25' i anne ve babasının demokratik bir yapıda olduğunu, 18' i anne ve babasının otoriter olduğunu, 40 tanesi anne ve babasının koruyucu bir yapıda olduğunu, 9 tanesi anne ve babasının ilgisiz bir yapıda olduğunu, 5' i ise anne ve babasının tutarsız bir yapıya sahip olduğunu belirtirken anne ve baba tutumuna "reddedici" olarak yanıt veren kız öğrenci olmamıştır.

Çizelge 5.5. Cinsiyet ve Akademik Başarı Durumu Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo

Akademik başarı durumu					
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Cinsiyet	Erkek	3	59	22	84
	Kadın	6	76	16	98
Toplam		9	135	38	182

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin incelendiği soruda toplam 84 erkek öğrenciden 3' ü düşük akademik düzeye, 59'u orta akademik düzeye, 22 tanesi ise yüksek akademik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Toplam 98 kız öğrencinin yer aldığı araştırmada öğrencilerin akademik başarı durumlarına ölçmeye yönelik verdikleri cevaplarda 6 öğrenci düşük akademik düzeye sahip olduğunu, 76' sı orta akademik düzeye sahip olduğunu, 16' sı ise yüksek akademik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 5.6. Cinsiyet ve Eğitim Alanı Değişkenlerine İlişkin Karşılaştırmalı Tablo

Eğitim alanı					
		Sayısal	Sözel	Eşit ağırlık	Toplam
Cinsiyet	Erkek	59	3	22	84
	Kadın	57	3	38	98
Toplam		116	6	60	182

Toplam 84 erkek öğrenci ve toplam 98 kız öğrencinin katıldığı anket çalışmasında kişisel bilgi formunda yer alan öğrencilerin alanlarına ilişkin yöneltilen soruda erkek öğrencilerin 59' u sayısal, 3' ü sözel, 22 öğrenci ise eşit ağırlık bölümü öğrencisidir. Kız öğrencilerin 57' si sayısal, 3' ü sözel, 38 öğrenci ise eşit ağırlık bölümü öğrencisidir.

Araştırmanın sosyodemografik verilerin toplanmasına ilişkin soruların yer aldığı birinci kısmının ardından gerçekleştirilen ikinci kısmında araştırmaya dahil olan bireylerden Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan ifadelere 1=Katılmıyorum, 2=Kararsızım, 3=Katılıyorum olacak şekilde katılım düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda, araştırmanın örnekleme dahilinde yer alan 182 öğrencinin Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan ifadelere katılım oranları toplu ortalama tablosu aracılığıyla görülmektedir:

Çizelge 5.7. Anne Baba Tutum Envanterine İlişkin Toplu Ortalama Tablosu

Anne Baba Tutum Envanteri	ort	std. Sapma	n
	2.8		18
Ailem benden yapabileceğimin en iyisini yapmamı bekler	5	.427	2
Hangi notu alırsam alayım ailem her zaman daha iyisini yapmamı bekler	2.2		18
	9	.864	2
Ailem kapasitemin sınırlarını aşmamı ister	2.0		18
	9	.869	2
Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister	2.9		18
	0	.366	2
Ailem düzenli ders çalışmamı ve konuları sık sık tekrar etmemi ister	2.7		18
	3	.603	2
Ailem daha çok çalışarak mükemmele ulaşmamı ister	2.4		18
	5	.811	2
Ailem ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmemi ister	2.9		18
	0	.409	2
Ailem aldığım notları tam anlamıyla yeterli bulur	1.8		18
	6	.764	2
Ailemi mutlu etmek için aldığım notları sürekli yüksek tutmam gerekiyor	2.0		18
	5	.887	2
Ailem derslerime çalışmamam konusunda hiçbir mazereti kabul etmez	1.8		18
	7	.882	2
Ailem, benim okumamı ve çalışmamı en önemli görevim olarak görür	2.6		18
	4	.673	2
Ailem televizyon izlemeden önce bütün ödevlerimi eksiksiz tamamlamamı ister	1.9		18
	8	.898	2

Çizelge 5.7. Anne Baba Tutum Envanterine İlişkin Toplu Ortalama Tablosu
(devamı)

	1.8		18
Ailem notlarımdaki düşüğü kabul etmez	5	.853	2
Ailem aldığım notlardan memnundur	2.1		18
	9	.742	2
Ailem her zaman sınıfın en iyisi olmamı ister	2.0		18
	4	.888	2
Düşük notlar aldığımda ailem üzülmesin diye saklarım	1.6		18
	7	.835	2
Ailem haftasonu ve tatillerde bile ders çalışmamı ister	1.8		18
	7	.882	2
Ailem başardığımdan daha fazlasını yapmamı ister	2.3		18
	8	.810	2
Ailem aldığım notları yeterli bulmaz	1.9		18
	7	.863	2
Ailem benim için yüksek hedefler koyar ve bunları başarmam için çok çalışmamı ister	2.1		18
	5	.879	2
Ailem büyük bir gayretle çalışmamı ister	2.7		18
	7	.503	2
Ailem benden daha çok çalışarak daha iyisini yapmamı bekler	2.6		18
	1	.702	2

Araştırmanın üçüncü ve son kısmında ise araştırmaya dahil olan bireylerden Sınav Kaygısı Envanteri'nde yer alan ifadelerle 1=Hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık 4=Çoğunlukla olacak şekilde katılım düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda, araştırmanın örnekleme dahilinde yer alan 182 öğrencinin Sınav Kaygısı

Envanteri'nde yer alan ifadelere katılım oranları toplu ortalama tablosu aracılığıyla gösterilmektedir:

Çizelge 5.8. Sınav Kaygısı Envanterine İlişkin Toplu Ortalama Tablosu

Sınav Kaygısı Envanteri	ort	std.	
		Sapma	n
Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	2.5		18
	1	.945	2
O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki başarıımı olumsuz yönde etkiler	2.3		18
	1	.960	2
Önemli sınavlarda donup kalırım	2.0		18
	3	.972	2
Sınavlar sırasında bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	1.8		18
	3	.860	2
Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	2.1		18
	0	.929	2
Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	2.0		18
	7	.961	2
Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim	2.0		18
	2	1.032	2
Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	2.2		18
	1	1.005	2
Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim	1.6		18
	9	.914	2
Önemli sınavlarda sinirlenirim, öylesine gerilirim ki midem bulanır	1.7		18
	5	.974	2
Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	1.9		18
	6	1.007	2

Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	1.7 1	.955	18 2
Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	2.2 0	.977	18 2
Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	2.2 4	1.050	18 2
Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	3.0 1	1.170	18 2
Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim	2.3 3	.947	18 2
Sınavlar sonrası başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	2.2 7	1.052	18 2
Önemli sınavlarda kalbimin çok attığını hissederim	2.3 2	1.023	18 2
Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam	2.0 3	.986	18 2
Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri unuturum	2.8 8	.942	18 2

Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan ifadelere katılım düzeyinin kişisel bilgi formunda yer alan anne baba tutumu açısından (otoriter, reddedici, ilgisiz, koruyucu, tutarsız, demokratik) aile yapısına göre gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Aşağıda yer alan tabloda ANOVA testi sonucu grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıkıp çıkmadığı gösterilmektedir:

Çizelge 5.9. Anne Baba Tutumu Açısından Anne Baba Tutum Envanterine Yönelik Değerlendirmeler

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık değeri
1. Ailem benden yapabileceğim en iyisini yapmamı bekler	Gruplar arasında	4,657	5	0,931	5,78	0
	Gruplarıçi	28,337	176	0,161	5	
	Toplam	32,995	181			
2. Hangi notu alırsam alayım ailem her zaman daha iyisini yapmamı bekler	Gruplar arasında	4,818	5	0,964	1,30	0,265
	Gruplarıçi	130,32	176	0,74	1	
	Toplam	135,14	181			
3. Ailem kapasitemin sınırlarını aşmamı ister	Gruplar arasında	6,491	5	1,298	1,75	0,124
	Gruplarıçi	130,10	176	0,739	6	
	Toplam	136,59	181			
4. Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister	Gruplar arasında	3,623	5	0,725	6,19	0
	Gruplarıçi	20,597	176	0,117	1	
	Toplam	24,22	181			
5. Ailem düzenli ders çalışmamı ve konuları sık sık tekrar etmemi ister	Gruplar arasında	4,648	5	0,93	2,67	0,023
	Gruplarıçi	61,159	176	0,347	5	
	Toplam	65,808	181			
6. Ailem daha çok çalışarak mükemmele ulaşmamı ister	Gruplar arasında	3,668	5	0,734	1,12	0,352
	Gruplarıçi	115,28	176	0,655		
	Toplam	118,95	181			
7. Ailem ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmemi ister	Gruplar arasında	2,446	5	0,489	3,1	0,01
	Gruplarıçi	27,774	176	0,158		
	Toplam	30,22	181			
8. Ailem aldığım notları tam anlamıyla yeterli bulur	Gruplar arasında	6,205	5	1,241	2,19	0,057
	Gruplarıçi	99,361	176	0,565	8	
	Toplam	105,56	181			
9. Ailemi mutlu etmek için aldığım notları sürekli yüksek tutmam gerekiyor	Gruplar arasında	6,304	5	1,261	1,62	0,155
	Gruplarıçi	136,25	176	0,774	9	
	Toplam	142,55	181			
10. Ailem derslerime çalışmamam konusunda hiçbir mazereti kabul etmez	Gruplar arasında	13,977	5	2,795	3,87	0,002
	Gruplarıçi	126,85	176	0,721	8	
	Toplam	140,83	181			
11. Ailem, benim okumamı ve çalışmamı en önemli görevim olarak görür	Gruplar arasında	5,239	5	1,048	2,4	0,039
	Gruplarıçi	76,827	176	0,437		
	Toplam	82,066	181			

Çizelge 5.9. Anne Baba Tutumu Açısından Anne Baba Tutum Envanterine Yönelik Değerlendirmeler (devamı)

	Gruplar arasında	3,896	5	0,779	0,96	6	0,44
	Gruplariçi	142,01					
12.Ailem televizyon izlemeden önce bütün ödevlerimi eksiksiz tamamlamamı ister	Gruplariçi	6	176	0,807			
	Toplam	145,91					
	Gruplar arasında	11,669	5	2,334	3,42	2	0,006
	Gruplariçi	120,02					
13.Ailem notlarımdaki düşüğü kabul etmez	Gruplariçi	3	176	0,682			
	Toplam	131,69					
	Gruplar arasında	4,785	5	0,957	1,77	6	0,12
	Gruplariçi	94,863	176	0,539			
14.Ailem aldığım notlardan memnundur	Toplam	99,648	181				
	Gruplar arasında	8,377	5	1,675	2,19	5	0,057
	Gruplariçi	134,35					
15.Ailem her zaman sınıfın en iyisi olmamı ister	Gruplariçi	3	176	0,763			
	Toplam	142,73					
	Gruplar arasında	3,024	5	0,605	0,86	4	0,506
	Gruplariçi	123,19					
16.Düşük notlar aldığım da ailem üzülmesin diye saklarım	Toplam	6	176	0,7			
	Gruplar arasında	6,546	5	1,309	1,71	6	0,133
	Gruplariçi	134,29	176	0,763			
17.Ailem haftasonu ve tatillerde bile ders çalışmamı ister	Toplam	140,83	5				
	Gruplar arasında	5,662	5	1,132	1,76	1	0,123
	Gruplariçi	113,17					
18.Ailem başardığımdan daha fazlasını yapmamı ister	Gruplariçi	8	176	0,643			
	Toplam	118,84	1				
	Gruplar arasında	12,974	5	2,595	3,74	7	0,003
	Gruplariçi	121,88					
19.Ailem aldığım notları yeterli bulmaz	Gruplariçi	9	176	0,693			
	Toplam	134,86	3				
	Gruplar arasında	9,373	5	1,875	2,53	2	0,031
	Gruplariçi	130,31					
20.Ailem benim için yüksek hedefler koyar ve bunları başarmam için çok çalışmamı ister	Gruplariçi	9	176	0,74			
	Toplam	139,69	2				
	Gruplar arasında	4,306	5	0,861	3,65	6	0,004
	Gruplariçi	41,458	176	0,236			
21.Ailem büyük bir gayretle çalışmamı ister	Toplam	45,764	181				
	Gruplar arasında	2,662	5	0,532	1,08	1	0,372
	Gruplariçi	86,641	176	0,492			
22.Ailem benden daha çok çalışarak daha iyisini yapmamı bekler	Toplam	89,302	181				

Öğrencilerin anne baba tutumu açısından Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan ifadelere yönelik değerlendirmelerinin gruplar arasında farklılaşmaya sahip olup olmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen ANOVA testinin sonucunu içeren Çizelge 5.9'dan da görülebileceği gibi, testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan ($p>0.05$) Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan 2, 3, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18 ve 22 numaralı ifadelere katılım düzeyinin anne baba tutumu açısından aile yapısı gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çizelgenin işaret ettiği gibi testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğundan ($p<0.05$) Anne Baba Tutum Envanteri'nde yer alan 1, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 19, 20 ve 21 numaralı ifadelere katılım düzeyinin anne baba tutumu açısından aile yapısı gruplarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 5.10. Anne Baba Tutumu Açısından Sınav Kaygısı Envanterine Yönelik Değerlendirmeler

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık değeri
1.Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim	Gruplar arasında	6,195	5	1,239	1,404	0,225
	Gruplariçi	155,299	176	0,882		
	Toplam	161,495	181			
2.O dersten alacağım notu düşünmek sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	Gruplar arasında	7,757	5	1,551	1,717	0,133
	Gruplariçi	159,012	176	0,903		
	Toplam	166,769	181			
3.Önemli sınavlarda donup kalırım	Gruplar arasında	16,826	5	3,365	3,845	0,002
	Gruplariçi	154,037	176	0,875		
	Toplam	170,863	181			
4.Sınavlar sırasında bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	Gruplar arasında	6,823	5	1,365	1,893	0,098
	Gruplariçi	126,897	176	0,721		
	Toplam	133,72	181			
5.Bir sınav sırasında ne kadar uğraırsam kafam o kadar çok karışır	Gruplar arasında	7,33	5	1,466	1,733	0,129
	Gruplariçi	148,89	176	0,846		
	Toplam	156,22	181			
6.Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim	Gruplar arasında	12,935	5	2,587	2,951	0,014
	Gruplariçi	154,274	176	0,877		
	Toplam	167,209	181			

Çizelge 5.10. Anne Baba Tutumu Açısından Sınav Kaygısı Envanterine Yönelik Değerlendirmeler (devamı)

7.Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim	Gruplar arasında	7,613	5	1,523	1,446	0,21
	Gruplarıçi	185,337	176	1,053		
	Toplam	192,951	181			
8.Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	Gruplar arasında	22,253	5	4,451	4,884	0
	Gruplarıçi	160,39	176	0,911		
	Toplam	182,643	181			
9.Bir sınava çok iyi hazırladığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim	Gruplar arasında	2,404	5	0,481	0,569	0,724
	Gruplarıçi	148,744	176	0,845		
	Toplam	151,148	181			
10.Önemli sınavlarda sinirlenirim, öylesine gerilirim ki midem bulanır	Gruplar arasında	11,171	5	2,234	2,447	0,036
	Gruplarıçi	160,702	176	0,913		
	Toplam	171,874	181			
11.Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	Gruplar arasında	14,938	5	2,988	3,117	0,01
	Gruplarıçi	168,71	176	0,959		
	Toplam	183,648	181			
12.Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	Gruplar arasında	18,345	5	3,669	4,399	0,001
	Gruplarıçi	146,798	176	0,834		
	Toplam	165,143	181			
13.Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	Gruplar arasında	10,61	5	2,122	2,301	0,047
	Gruplarıçi	162,27	176	0,922		
	Toplam	172,879	181			
14.Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	Gruplar arasında	20,946	5	4,189	4,132	0,001
	Gruplarıçi	178,417	176	1,014		
	Toplam	199,363	181			
15.Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	Gruplar arasında	10,091	5	2,018	1,493	0,194
	Gruplarıçi	237,887	176	1,352		
	Toplam	247,978	181			
16.Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim	Gruplar arasında	6,731	5	1,346	1,524	0,185
	Gruplarıçi	155,489	176	0,883		
	Toplam	162,22	181			

17.Sınavlar sonrası başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	Gruplar arasında	18,951	5	3,79	3,679	0,003
	Gruplariçi	181,312	176	1,03		
	Toplam	200,264	181			
18.Önemli sınavlarda kalbimin çok attığını hissederim	Gruplar arasında	15,369	5	3,074	3,106	0,01
	Gruplariçi	174,148	176	0,989		
	Toplam	189,516	181			
19.Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam	Gruplar arasında	9,217	5	1,843	1,948	0,089
	Gruplariçi	166,585	176	0,947		
	Toplam	175,802	181			
20.Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri unuturum	Gruplar arasında	14,444	5	2,889	3,479	0,005
	Gruplariçi	146,133	176	0,83		
	Toplam	160,577	181			

Öğrencilerin anne baba tutumu açısından Sınav Kaygısı Envanteri'nde yer alan ifadelere yönelik değerlendirmelerinin gruplar arasında farklılaşmaya sahip olup olmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen ANOVA testinin sonucunu içeren Çizelge 5.10'dan da görülebileceği gibi, testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan ($p > 0.05$) Sınav Kaygısı Envanteri'nde yer alan 1, 2, 4, 5, 7, 9, 15, 16 ve 19 numaralı ifadeler katılımlarının anne baba tutumu açısından aile yapısı gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çizelgenin işaret ettiği gibi testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğundan ($p < 0.05$) Sınav Kaygısı Envanteri'nde yer alan 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18 ve 20 numaralı ifadeler katılımlarının anne baba tutumu açısından aile yapısı gruplarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 5.11. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Annenin eğitim durumu	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık değeri
Gruplar arasında	7,385	5	1,477	0,815	0,54
Gruplariçi	318,994	176	1,812		
Toplam	326,379	181			

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamasında anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının annenin eğitim durumu değişkenine göre, gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile ortaya konmuştur. Çizelge 5.11'den de görülebileceği üzere testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan ($p>0.05$), anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının annenin eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Çizelge 5.12. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Babanın eğitim durumu	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık değeri
Gruplar arasında	6,823	5	1,365	0,599	0,701
Gruplarıçi	401,27	176	2,28		
Toplam	408,093	181			

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamasında anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının babanın eğitim durumu değişkenine göre, gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile ortaya konmuştur. Çizelge 5.12'den de görülebileceği üzere testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan ($p>0.05$), anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının babanın eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Çizelge 5.13. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Ailenin gelir durumu	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık değeri
Gruplar arasında	0,613	5	0,123	0,851	0,495
Gruplarıçi	25,365	176	0,144		
Toplam	25,978	181			

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamasında anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının ailenin gelir durumu değişkenine göre, gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile ortaya konmuştur. Çizelge 5.13'ten de görülebileceği üzere testin sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğundan ($p<0.05$), anne baba tutumu açısından aile yapısı algılamasının ailenin durumu değişkenine göre gruplar arasında farklılaştığı ortaya konmuştur.

Anne Baba Tutum Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri' nin normallik testi sonuçlarına ait bulgular Çizelge 5.14 de verilmiştir.

Çizelge 5.14. Kolmogrov Smirnov Normallik Testi

Ölçekler	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Anne Baba Tutum Envanteri Ölçek Puanı	0,081	182	0,006
Sınav Kaygısı Envanteri Ölçek Puanı	0,119	182	0,001

Hipotezler:

Ho1: Anne Baba Tutum Envanteri ile normal dağılım arasında fark yoktur.

Hs1: Anne Baba Tutum Envanteri ile normal dağılım arasında fark vardır.

Ho2: Sınav Kaygısı Envanter ile normal dağılım arasında fark yoktur.

Hs2: Sınav Kaygısı Envanteri ile normal dağılım arasında fark vardır.

Çizelge 5.14'e göre, Anne Baba Tutum Envanteri ve Sınav Kaygısı Envanteri ile normal dağılım arasında istatistiksel olarak fark vardır (Sırasıyla Anlamlılık Değeri; $P=0,006$; $0,001<0,05$).

Çizelge 5.15. Cinsiyet Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	X ²	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Cinsiyet	Erkek	84	107,99	2730,5	0,001
	Kadın	98	77,36		

Çizelge 5.15'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, cinsiyete göre anne baba tutumu arasında fark olup olmadığına dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Anlamlılık Değeri; $P=0,001<0,05$). Yani anne ve babaların tutumları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalara bakıldığında ise erkek öğrencilerin anne ve babalarının daha otoriter ve tutucu olduğunu düşünürken, kız öğrencilerin ise anne babalarının tutumlarını daha yumuşak olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur.

Çizelge 5.16. "Anneniz Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	□sıra	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Anneniz hayatta mı?	Evet	178	91,38	335,5	0,884
	Hayır	4	96,62		

Çizelge 5.16'ya göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, annenin hayatta olup olmaması değişkenine göre anne baba tutumu envanterinde farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Anlamlılık Değeri; $P=0,884>0,05$). Annesi hayatta olmayan 4 kişi bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Çizelge 5.17. "Annenizin Mesleği" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Annenizin Mesleği	Ev Hanımı	125	94,00	7,511	9	0,584
	Devlet Memuru	6	82,83			
	Öğretmen	6	71,08			
	Muhasebeci/Mali Müşavir	6	87,67			
	Sağlık Profesyoneli (Doktor/Hemşire)	6	100,25			
	İşçi	8	108,25			
	Emekli	9	72,72			
	Esnaf	7	99,86			
	Diğer	8	60,69			
	Eczacı	1	146,50			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, annenin mesleğine göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=7,511$; Anlamlılık Değeri; $P=0,584>0,05$). Çizelge 5.17'de elde edilen sonuçlara göre annenin hangi mesleğe sahip olduğu, anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yaratmamaktadır. Bu durumu annenin hangi meslek

grubuna ait olursa olsun çocuğuna karşı tutumu her zaman aynıdır görüşü ile açıklayabiliriz.

Çizelge 5.18. "Babanız Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	Mann Whitney-U	Anamlılık Değeri
Babanız hayatta mı?	Evet	179	91,16	207	0,496
	Hayır	3	112		

Çizelge 5.18'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, babanın hayatta olup olmaması değişkenine göre anne baba tutumu envanterinde farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Anamlılık Değeri; $P=0,496>0,05$). Babası hayatta olmayan 3 kişi bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Çizelge 5.19. "Babanızın Mesleği" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	χ^2	Serbestlik Derecesi	Anamlılık Değeri
Babanızın Mesleği	Yok	6	88,25	4,681	10	0,911
	Devlet memuru	12	86,58			
	Öğretmen	4	82,38			
	Esnaf	55	91,45			
	Mühendis	8	82,38			
	Eczacı	3	101,83			
	Doktor	4	69,75			
	İşçi	39	95,49			
	Emekli	21	103,98			
	Diğer	23	92,61			
	Muhasebeci/Mali Müşavir	7	63,5			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, babanın mesleğine göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=4,681$; Anlamlılık Değeri; $P=0,911>0,05$). Çizelge 5.19'da elde edilen sonuçlara göre babanın hangi mesleğe sahip olduğu, anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yaratmamaktadır. Bu durumu babanın hangi meslek grubuna ait olursa olsun çocuğuna karşı tutumu her zaman aynıdır görüşü ile açıklayabiliriz.

Çizelge 5.20. "Kardeş Sayısı" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X^2	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Kardeş Sayısı	Yok	9	104,67	5,278	5	0,383
	1 kardeş	3	45,83			
	2 kardeş	84	92,98			
	3 kardeş	60	91,41			
	4 kardeş	16	75,41			
	5 kardeş	10	107,25			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, kardeş sayısına göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=5,278$; Anlamlılık Değeri; $P=0,383>0,05$). Çizelge 5.20'de elde edilen sonuçlara göre kardeş sayısının anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ailedeki çocuk sayısı kaç olursa olsun ailenin tutum ve davranışları benzerlik göstermektedir.

Çizelge 5.21. "Aile Tipi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Aile Tipi	Çekirdek Aile	20	70,62	1202,5	0,040
	Geniş Aile	162	94,08		

Çizelge 5.21'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, aile tipi değişkenine göre anne baba tutumu envanterinde farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Anlamlılık Değeri; $P=0,040<0,05$). Anne baba tutum ölçeği maddeleri göz önünde

bulundurulduğunda, geniş ailelerde anne ve babanın tutumlarının daha baskıcı ve kuralcı olduğunu söyleyebiliriz. Çekirdek ailelerde ise anne ve babalar daha serbest davranmaktadır yorumunu yapabiliriz.

Çizelge 5.22 "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt Sosyoekonomik Düzey	14	115,86	6,078	2	0,048
	Orta Sosyoekonomik Düzey	156	91,37			
	Üst Sosyoekonomik Düzey	12	64,83			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, ailenin gelir düzeyine göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Ki-Kare Değeri; X²=6,078; Anlamlılık Değeri; P=0,048<0,05). Çizelge 5.22’de elde edilen sonuçlara göre ailenin gelir düzeyinin anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için ikili karşılaştırmalara geçilmiş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.23. "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Anlamlılık Değeri		
	Alt Sosyoekonomik Düzey	Orta Sosyoekonomik Düzey	Üst Sosyoekonomik Düzey
Alt sosyoekonomik düzey	-	0,102	0,006
Orta sosyoekonomik düzey	-	-	0,100
Üst sosyoekonomik düzey	-	-	-

Çizelge 5.23’de görüldüğü gibi, anne baba tutumunun ailenin gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın, alt sosyoekonomik gelir düzeyindeki aileler ile üst sosyoekonomik gelir düzeyindeki aileler arasında olduğu P<0,05 düzeyinde

gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P>0,05$).

Çizelge 5.24. "Alanınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Alanınız	Sayısal	116	95,49	3,658	2	0,161
	Sözel	6	56,83			
	Eşit ağırlık	60	87,26			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, öğrencinin alanına göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=3,658$; Anlamlılık Değeri; $P=0,161>0,05$). Çizelge 5.24'de elde edilen sonuçlara göre öğrencinin alanın anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yani öğrencinin alanı ne olursa olsun ailenin öğrenciye olan yaklaşımı, tutum ve davranışları benzerdir.

Çizelge 5.25. "Akademik Başarı Durumunuz" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Akademik Başarı Durumunuz	Düşük	9	71,56	3,536	2	0,171
	Orta	135	95,67			
	Yüksek	38	81,41			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, öğrencinin akademik başarı durumuna göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=3,536$; Anlamlılık Değeri; $P=0,171>0,05$). Çizelge 5.25'de elde edilen sonuçlara göre öğrencinin akademik başarı durumunun anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Yani öğrencinin akademik başarı durumu ne olursa olsun ailenin öğrenciye olan ilgisi, yaklaşımı, tutum ve davranışları, ders çalışması için edindiği tavırlar benzerdir.

Çizelge 5.26. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapısı Algılaması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız	Demokratik	50	79,58	17,374	5	0,004
	Otoriter	41	118,89			
	Koruyucu	65	85,18			
	Reddedici	2	137			
	İlgisiz	13	90,73			
	Tutarsız	11	73,59			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, anne baba tutumu açısından aile yapısına göre anne baba tutumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Ki-Kare Değeri; $X^2=17,374$; Anlamlılık Değeri; $P=0,004<0,05$). Çizelge 5.26'da elde edilen sonuçlara göre anne baba tutumu açısından aile yapısının anne baba tutum ölçeğinde bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için ikili karşılaştırmalara geçilmiş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.27. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Anne Baba Tutumu Açısından Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Anlamlılık Değeri					
	Demokratik	Otoriter	Koruyucu	Reddedici	İlgisiz	Tutarsız
Demokratik	-	0,001	0,514	0,151	0,439	0,618
Otoriter	-	-	0,001	0,678	0,052	0,025
Koruyucu	-	-	-	0,190	0,667	0,478
Reddedici	-	-	-	-	0,305	0,231
İlgisiz	-	-	-	-	-	0,392
Tutarsız	-	-	-	-	-	-

Çizelge 5.27'de görüldüğü gibi, anne baba tutumunun anne baba tutumu açısından aile yapısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın, demokratik aileler ile otoriter aileler arasında, otoriter aileler ile koruyucu aileler arasında ve otoriter aileler ile tutarsız aileler arasında $P<0,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P>0,05$).

Çizelge 5.28. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	X ²	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Cinsiyet	Erkek	84	83,21	3420	0,049
	Kadın	98	98,6		

Çizelge 5.28'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, cinsiyete göre sınav kaygısı arasında fark olup olmadığına dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Anlamlılık Değeri; $P=0,049<0,05$). Yani sınav kaygısı öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalara bakıldığında ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygılarının daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 5.29. "Anneniz Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Anneniz hayatta mı?	Evet	178	91,74	314	0,687
	Hayır	4	81		

Çizelge 5.29'a göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, annenin hayatta olup olmaması değişkenine göre sınav kaygısında farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Anlamlılık Değeri; $P=0,687>0,05$). Annesi hayatta olmayan 4 kişi bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Çizelge 5.30. "Annenizin Mesleği" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Annenizin Mesleği	Ev Hanımı	12			16,037	9
	Devlet Memuru	5	89,29			
	Öğretmen	6	65,75			
	Muhasebeci/Mali Müşavir	6	92,50			
	Sağlık Profesyoneli (Doktor/Hemşire)	6	77,08			
	İşçi	6	80,33			
	Emekli	8	59,69			
	Esnaf	9	130,89			
	Diğer	7	123,36			
	Eczacı	8	115,31			
	1	156,00				

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, annenin mesleğine göre sınav kaygısına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=16,037$; Anlamlılık Değeri; $P=0,066>0,05$). Çizelge 5.30'da elde edilen sonuçlara göre annelerinin sahip olduğu meslek öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde bir farklılık yaratmamaktadır.

Çizelge 5.31. "Babanız Hayatta Mı?" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Babanız hayatta mı?	Evet	179	92,09	162	0,239
	Hayır	3	56		

Çizelge 5.31'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, babanın hayatta olup olmaması değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygısında farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Anlamlılık Değeri; $P=0,239>0,05$). Babası hayatta olmayan 3 kişi bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Çizelge 5.32. "Babanızın Mesleği" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Babanızın Mesleği	Yok	6	80,50	4,942	10	0,895
	Devlet memuru	12	67,46			
	Öğretmen	4	96,38			
	Esnaf	55	94,42			
	Mühendis	8	91,19			
	Eczacı	3	72,33			
	Doktor	4	71,88			
	İşçi	39	96,41			
	Emekli	21	100,00			
	Diğer	23	91,24			
	Muhasebeci/Mali Müşavir	7	84,21			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, babanın mesleğine göre sınav kaygısına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=4,942$; Anlamlılık Değeri; $P=0,895>0,05$). Çizelge 5.32'de elde edilen sonuçlara göre babalarının sahip olduğu meslek öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır.

Çizelge 5.33. "Kardeş Sayısı" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Kardeş Sayısı	Yok	9	97,33	0,468	5	0,993
	1 kardeş	3	95,33			
	2 kardeş	84	89,54			
	3 kardeş	60	93,61			
	4 kardeş	16	93,34			
	5 kardeş	10	86,00			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, kardeş sayısına göre sınav kaygısına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=0,468$; Anlamlılık Değeri; $P=0,993>0,05$). Çizelge 5.33'de elde edilen sonuçlara göre kardeş sayısının sınav kaygısı üzerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ailedeki çocuk sayısı kaç olursa olsun öğrencilerin sınav kaygıları benzerlik göstermektedir.

Çizelge 5.34. "Aile Tipi" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	Mann Whitney-U	Anlamlılık Değeri
Aile Tipi	Çekirdek Aile	20	89,42	1578,5	0,852
	Geniş Aile	162	91,76		

Çizelge 5.34'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda, aile tipi değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygılarında farklılık gözlenip gözlenmediğine dair görüşlere ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Anlamlılık Değeri; $P=0,852>0,05$). Ailenin geniş veya çekirdek aile tipinde olması öğrencilerin sınav kaygılarını etkilememektedir.

Çizelge 5.35. "Ailenin Gelir Düzeyi" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt Sosyoekonomik Düzey	14	102,43	1,270	2	0,530
	Orta Sosyoekonomik Düzey	156	91,47			
	Üst Sosyoekonomik Düzey	12	79,08			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin sınav kaygılarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=1,270$; Anlamlılık Değeri; $P=0,530>0,05$). Çizelge 5.35'de elde edilen sonuçlara göre ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin sınav kaygılarını etkilemediği görülmüştür.

Çizelge 5.36. "Alanınız" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Alanınız	Sayısal	116	88,21	1,961	2	0,375
	Sözel	6	114,58			
	Eşit ağırlık	60	95,55			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, öğrencinin alanına göre sınav kaygısına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=1,961$; Anlamlılık Değeri; $P=0,375 >0,05$). Çizelge 5.36'da elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınav kaygılarının seçmiş oldukları alanlar ile bir ilgisinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 5.37. "Akademik Başarı Durumunuz" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Akademik Başarı Durumunuz	Düşük	9	106,67	1,084	2	0,582
	Orta	135	91,87			
	Yüksek	38	86,59			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, öğrencinin akademik başarı durumuna göre sınav kaygısına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (Ki-Kare Değeri; $X^2=1,084$; Anlamlılık Değeri; $P=0,582>0,05$). Çizelge 5.37'de elde edilen sonuçlara göre öğrencinin sınav kaygısının akademik başarı durumu ile bir ilgisinin olmadığı görülmüştür. Her başarı durumunda öğrencilerin benzer sınav kaygılarına sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Çizelge 5.38. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Envanterinin Karşılaştırılması

Değişken		N	Xsıra	X ²	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Değeri
Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız	Demokratik	50	50,00	19,493	2	0,002
	Otoriter	41	41,00			
	Koruyucu	65	65,00			
	Reddedici	2	2			
	İlgisiz	13	13			
	Tutarsız	11	11			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, anne baba tutumu açısından aile yapısına göre sınav kaygılarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Ki-Kare Değeri; $X^2=19,493$; Anlamlılık Değeri; $P=0,002<0,05$). Çizelge 5.38'de elde edilen sonuçlara göre anne baba tutumu açısından aile yapısının sınav kaygısında bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için ikili karşılaştırmalara geçilmiş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.39. "Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız" Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Açısından Hangi Gruplar Arasında Fark Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Anlamlılık Değeri					
	Demokratik	Otoriter	Koruyucu	Reddedici	İlgisiz	Tutarsız
Demokratik	-	0,003	0,006	0,009	0,008	0,012
Otoriter	-	-	0,586	0,093	0,352	0,376
Koruyucu	-	-	-	0,058	0,182	0,226
Reddedici	-	-	-	-	0,476	0,231
İlgisiz	-	-	-	-	-	0,865
Tutarsız	-	-	-	-	-	-

Çizelge 5.39'da görüldüğü gibi, sınav kaygısının anne baba tutumu açısından aile yapısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda en çok otoriter, koruyucu, tutarsız ailerin çocuklarında sınav kaygısı olduğu; demokratik, ilgisiz ve reddedici aile yapısına sahip öğrencilerde kaygı seviyesinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmanın temel sorusu olan Ebeveyn tutumları, sınav kaygısını etkiler mi? Sorusunun yanıtı cevap bulmuştur.

Çizelge 5.40. Anne Baba Tutum Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi

Korelasyon Analizi		Anne Baba Tutum Envanteri - Sınav Kaygısı Envanteri
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	0,185
	P Değeri (2-tailed)	0,013
	N	182

Çizelge 5.40'da görüldüğü üzere, Anne Baba Tutum Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri arasındaki ilişkiler için yapılan Spearman analizi sonucunda, Anne Baba Tutum Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri arasında pozitif yönde (Korelasyon Katsayısı; $r=0,185$; Anlamlılık Değeri; $P=0,013<0,05$) anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.



6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Doğduğu andan itibaren bir çocuğun ve gencin en büyük etkileşimi ailesiyle olmaktadır. Çocuklar vaktinin büyük çoğunluğunu ailesiyle ve ev ortamında geçirmekte ve anne babasını rol-model almaktadırlar. Ailesine hem maddi hem de manevi olarak bağımlı olan bir çocuğun düşünceleri, davranışları ve duyguları da ailesi ve yetişme tarzına bağlı olarak şekillenmektedir. Anne ve baba şüphesiz ki bir çocuğun ve gencin hayatında oldukça önemli bir yeri işgal etmektedirler. Anne ve babanın çocuklarına karşı tutum ve davranışları ve çocukların ebeveynlerini nasıl algıladığı da her konuda olduğu gibi çocukların eğitim hayatına ve önemli sınavlardaki başarısına yansımaktadır. Anne baba tutumlarının sınav kaygısı üzerinden tamamen olmasa da etkili bir unsur olduğuna yönelik elde edilen bulgular, anne ve babaların tutumlarının sınav dönemlerinde çocuklarının kaygı düzeylerini etkileyebilecek bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Üniversiteye Giriş Sınavı gibi önemli bir sınavda anne ve babanın çocukları üzerindeki tutum ve davranışları öğrencilerin kaygı düzeyine olumlu veya olumsuz etki edebilmekte ve bu da öğrencilerin performanslarına olumlu veya olumsuz dönütler sağlayabilmektedir. Öğrenciler için başarılarını gösterebilecekleri, kendilerini ispat edeceklerini düşündükleri böylesine önemli bir sınavda düşük veya yüksek düzeyde her öğrencinin kaygı yaşaması olasıdır. Sınav kaygısı, sınav öncesinden günler hatta aylar önce başlayıp etkisi sınav anına ve sınav sonrasına da yayılan bir süreçtir. Sınav kaygısının oluşmasının ana nedenleri arasında; öğrencinin diğer öğrencilerle kıyaslanacağı ve başarısız olacağı korkusu, sınav sonucunda olumsuz geri bildirim alırsa bunu yakınlarına, büyüklerine ve sınav neticesinde başarılı olan akranlarına nasıl açıklayacağı ve küçük düşme korkusu yer almaktadır.

Sınav kaygısı öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilemekte ve gerçek performanslarını ortaya koyma yönünde ciddi bir engel olmaktadır. Ray (1988), sınav kaygısının düşük performansla neden olduğunu, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının, savunmasızlıklarının ve diğer kaygı tarzlarının bireylerin benlik saygılarını etkilediğini saptamıştır (Akt.: Alyaprak, 2006: 56). Sınavların içerdiği

belirsizlik, öğrencilerin daha önce hiç bilmediği bir tarzda sınava girecek olması ve öğrencilerin sorulara aşına olmaması sınav kaygısını daha da arttırmaktadır.

Öğrenciler Üniversite Giriş Sınavı gibi önemli sınavlarda okuldaki sınavlarının aksine artan oranda kaygı yaşamaktadır. Çünkü onlar için Üniversiteye Giriş Sınavı bir ölüm kalım meselesi olmakta ve sınavı kazanamama durumunda kendilerini değersiz, işe yaramaz hissetmektedirler. Gazetelerin 3. Sayfa haberlerinde öğrencilerin olumsuz sınav sonuçları neticesinde kendilerine zarar verdikleri, intihara kalkıştıkları gibi kötü durumlar da görülmektedir. Öğrenciler Üniversite Giriş Sınavı gibi sınavları tehdit edici unsur olarak görmekte, sınav uyarıcısına ve sınav sonucuna karşı daha duyarlı olmaktadır.

Söz konusu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveyn beklenti ve tutumlarının öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın örneklemi dahilinde yer alan 182 öğrenciden %84.61' inin sınav kaygısı yaşadığı ve aynı zamanda bu öğrencilerin anne baba tutumu açısından aile yapısını otoriter, koruyucu, tutarsız olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, geniş ailelerde anne ve babanın tutumlarının daha baskıcı ve kuralcı olduğunu; çekirdek ailelerde ise anne ve babalar daha serbest davrandıkları yorumunu yapabiliriz.

Son olarak; gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları literatürde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığına dair ortaya konan görüş ve araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

6.2. Öneriler

Her anne ve baba çocuklarının okulda ve sınavlarda başarılı olmasını, iyi bir meslek sahibi olup kendi kendine yetebilmesini arzu eder, bunun için elinden geleni yapar ve çocuklarına gücünün yettiği kadar maddi ve manevi destek olur.

Anne ve babalar kendi istek ve beklentileri doğrultusunda çok erken yaşlardan itibaren çocuklarının davranışlarını kontrol etmeye ve çocuklarının davranışlarını yönlendirmeye başlarlar.

Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba beklenti düzeyleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada öneriler şu şekildedir.

6.2.1. Anne, babalar ve öğrencilere yönelik öneriler

- Anne ve babalar çocuklarından mükemmel öğrenci olma beklentisi yerine çocuklarının ilgi ve kapasitelerinin bilincinde olup ona göre bir beklenti içinde olmaları gerekmektedir.
- Anne ve babalar kendi eğitim düzeyleri ile çocukları kıyaslamamalı, daha demokratik ve anlayışlı bir tutum tarzını benimsemelidirler.
- Her öğrenci minimum düzeyde de olsa sınav kaygısı yaşamaktadır, anne ve babalar sınavın öğrencinin beden ve ruh sağlığından önemli olmadığını çocuklarına hissettirebilmeli ve çocuklarına buna göre bir yaklaşım sergilemelidirler.
- Öğrencilerin sınavlardaki başarıları ebeveynleri tarafından uygun bir şekilde ödüllendirilmelidir.
- Öğrencilerin sınavda bir başarısızlık yaşaması durumunda anne ve babalar bunun dünyanın sonu olmadığını çocuklarına anlatmalı ve veliler çocukları ile ilgili gerçekçi hedeflere sahip olmalıdırlar.
- Anne ve babalar okuldaki rehber öğretmenler ile iletişim halinde olup çocukları hakkında bilgi alıp, çocuklarına nasıl bir yaklaşım tarzı benimseyecekleri konusunda rehber öğretmenden yardım almalıdırlar.
- Öğrenciler kendi istek, beklenti ve düşüncelerini uygun bir şekilde anne ve babasına anlatabilmelidir.
- Öğrenciler de, rehber öğretmen ile iletişim halinde olup sınav kaygısını nasıl atlatacakları ile ilgili bilgi almalıdırlar.

6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Çalışma lise son sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Lise 1. , 2. ve 3. Sınıf öğrencileri ile de bu araştırma yapılabilir.
- Çalışma 182 öğrenci ile yapılmıştır. Örneklem daha geniş olabilir.
- Çalışma İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yapılmıştır. Diğer ilçelerde de bu araştırma yapılabilir.
- Anne - baba beklenti düzeyleri ile sınav kaygısının incelendiği bu araştırmada farklı demografik değişkenler kullanılabilir.



KAYNAKLAR

Aktaş, S. (2009). Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. S. 10, 207-215.

Alyaprak, İ. (2006). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir

Ashouri, M., Bahrami, N., Daghighi, M. S., Dehghani, M., DordiNejad, F.G., Hakimi, H. ve Zeinali, Z. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.

Aslan, S. A. (2005), Ergenlerde Anne-baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Austin, J. S. ve Partridge, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*. 40, 10-13.

Aydın, S. (2007). *İş hayatında tükenmişlik ve Eminönü ilçesi banka çalışanları üzerinde bir uygulama*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 45, 7-3.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1986). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. (5.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1987). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (1993). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitap Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim Psikolojisi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pars Matbaası.

- Başaran, İ. E.** (1992). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Başarır, D.** (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baumrind, D.** (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behaviors. *Child Development*. 37,887-907.
- Beck, A. T. ve Emery, G.** (2006) Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler, (Çeviren: Öztürk, V.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beer, J.** (1991). Depression, General Anxiety, Test Anxiety, and Rigidity Of Gifted Junior High And High School Children.
- Beidel, D.C., Turner, M.W. & Trager, K.N.** (1994). Test Anxiety and childhood anxiety disorders in African American and white school children. *Journal of anxiety disorders*. 8, 169-179.
- Berk R.A.** (2000). Does Humor in Course Test Reduce Anxiety and Improve Performance College Teaching. 48:151-158
- Boyacıoğlu, N.E. Ve Küçük, L.** (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 2(1):40-45
- Börü, A.** (2000). Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, S.** (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burns, D. D.** (1980). "The Perfectionist's Script For Self-Defeat", *Psychology Today*, Vol.41.
- Büyüköztürk Ş.** (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 3: 453-64.
- Büyüköztürk, Ş.** (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cassady, C. J., & Johnson. E. R.** (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 270-295.
- Ceyhan, E. ve Namlu, A.G.** (2002). Bilgisayar Kaygısı. Üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Chapell, M. S. ve Overton, W. F.** (1998). Development of Logical Reasoning in the Context of Parenting Style and Test Anxiety. *Merill-Palmer Quarterly*, 44, 141-152.
- Culler, R. ve Holahan, C.** (1980). Test anxiety and academic performance the effects of study related behaviors, *Journal of Educational Psychology*. 72 (2).
- Çağdaş, A.** (2001). *Ana-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2 (2).

Çelik, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin başarı güdülleri ve ana baba beklentilerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Çifter, İ. (1985). *Psikiyatri I*, Ankara: Gata Eğitim Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı. 8.basım, İstanbul: *Remzi Kitabevi*.

Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı. 7. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ekşi, P. (1998). Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda Özgüven Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.cilt, 2.sayı,111-121.

Ergene, T. (1994). Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Etkinliği, *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 2(1), 9-16.

Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 13-38.

Ertuğrul, H. (2000). Öğrencinin Başarı Kılavuzu. İstanbul: Nesil Yayınevi.

Freud S. , Koptagel G (Çeviren). (1984). *Psikanalize Giriş*. 3.Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Geçtan, E. (1989). Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar. 7. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtan, E. (2006). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, 18. Basım. İstanbul: Metis Yayınları.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gregory J. (2005). Pain management and orthopaedic care. *Orthopaedics and Trauma Nursing*. 1: 140-64.

Hamrick, F. A., & Stage, F. K. (2004). College predisposition at high-minority enrollment, low-income schools. *The Review of Higher Education*, 27(2), 151-168.

Hanımoğlu E. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (11), 35-44.

Kartopu S. (2012). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* (17), 147-70.

Kaya, Ö. (1994). Annelere Verilen Eğitimin Çocuklarına Karşı İstenmedik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

Kaymak, D. A. (1987). Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, Cilt 6: Sayı 21.

Keskin, B. (2001). Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Başetmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 9(2), 100-103.

Kısa, S. S. (1996). İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Kirkland, K. & Hollansworth, J. G. Jr. (1980). Effective test taking: Skillacquisition versus anxiety-reduction techniques. *Journal of Consultingand Clinical Psychology*, 48, 431-439.

Koçak, R., Gökler, R. (2008). Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 3/2, 91-107.

Kozacıoğlu, G. (1982). Çocukların Anksiyete Düzeyleri İle Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Köknel Ö. (1984,1987). Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa. 5.Basım. İstanbul: *Altın Yayınevi*.

Köknel, Ö. (1987). Kaygı Çağında Stres. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (1989). Depresyon: Ruhsal Çöküntü. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (1998). Yaşamın Zaferi. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kulaksızıoğlu, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin Üniversite Sınavına İlişkin Kaygıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. (26) (121), 12-23

Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Kuzgun, Y. (1972). Anne-baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kuzgun Y. (1973). Ana- Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 5 (1), 57-70

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leppin, A. Schwarzer R., Belz, D., Jerusalem, M., Quast H.H. (1987). Causal attribution patterns of high and low test anxious students. *Advances in Test Anxiety Research*.5,67-86.

Liebert, R.M. ve Morris, L.W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data, *Psychological Reports*, 20, 975-978

Maviş, A. ve Saygın, O. (2002). Sınava Hazırlananlar İçin Başarı Rehberi. 154-156

Molloy, M. A. (1996). Anxiety and Related Disorders. İçinde Fortinash, K. M. Ve Holodey-Worret, P. A. (Ed.), *Psychiatric Mental Health Nursing*. St Louis: Mosby; 226-249.

Morris, L. W., Spiegler, M. D. & Liebert R. M. (1974). Effects of a Therapeutic Modeling Film on Cognitive and Emotional Components of Anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 30:2, 219-223.

Oskay Ö., Erdem E., Yılmaz A. (2009). Kimya laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin kimyaya yönelik tutum ve başarılarına etkisi üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 222-321.

Ök, M. (1990). 13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi (okul rehberlik servisine başvuran ve başvurmayanlarda kaygı). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını No: 1. İstanbul.

Önler, N. (1972). Kaygı ve Başarı. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.

Öz, F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.S.

Özan, M. B. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 3.

Özcan, H. (1996). İlköğretim öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özer, K.** (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*.(1.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özer K. A.** (1997). *Kaygı, sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özer, K.** (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özgüven, E.İ.** (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. O.** (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Birliği.
- Öztürk, O.** (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 10. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Salame R. F.** (1984). Test Anxiety: Its Determinants, Manifestations and Consequences. *Advances in Test Anxiety Research*, 3,86.
- Sarason, I. G.** (1975). *Stress and anxiety*, Derl.: Sarason, I.G. & Spielberger C.D. Washington, London, 175-176.
- Sarason, I. G.** (1980). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality*, 49, 101–114.
- Savaşır, I., Soygüt, G., Kabakçı, E.** (2003). *Bilişsel - Davranışçı Terapiler*, 3. Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Semerci, B.** (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Merkez Kitapçılık.
- Sheehan E.** (1999). *Kaygı Bozuklukları: Kaygı, Fobiler ve Panik Ataklar*, 1. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Spielberger, C.D.- Vagg, P.R.** (1987). The Treatment Of Test Anxiety: A Transactional Process Model, *Advances in Text Anxiety Research*, chapter 5, pg.179-186.
- Spielberger, C. D., & Vogg, P. R.** (1995). Test anxiety: A transactiona process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Strage, A., Brandt T. S.** (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*,
- Şahin, N. H. & Durak, A.** (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencilerine uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10 (34), 56–73.
- TDK.** (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tuğlacı, Ş.** (1990). *Sınav kaygısının sınav başarısı üzerine yüksek lisans tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ü.R.A.M.** (2004). *Testler Ve Envanterler*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yağcı, M. V.** (2010). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans

Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yalom, I. (2007). *Anksiyete Terapisi*. Çeviren: Bengü Büyükdere, İstanbul: Prestij Yayınları.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 241–250.

Zabun, E. (2011). *Dershaneye Gitme, Mükemmelliyetçilik, Ana-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 687-704.

EKLER

EK – I :

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırmanın amacı, Üniversite Giriş Sınavına hazırlanan öğrencilerin düşüncelerini öğrenmektir. Verdiğiniz bilgiler gizli kalacaktır, lütfen soruları mümkün olduğunca samimi cevaplayınız.
Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

2. Yaş:

3. Medeni durum : Bekar () Evli () Bosanmış ()

4. Anneniz hayatta mı?: Evet () Hayır ()

Annenizin eğitim durumu:

Annenizin mesleği :

5. Babanız hayatta mı : Evet () Hayır ()

Babanızın eğitim durumu:

Babanızın mesleği:

6. Kaç kardeşiniz :

7.Aile tipiniz :

Geniş aile () Çekirdek aile ()

8. Ailenizin gelir düzeyi nedir:

Alt sosyoekonomik düzey ()

Orta sosyoekonomik düzey ()

Üst sosyoekonomik düzey ()

9. Alanınız : Sayısal () Sözel () Esit ağırlık ()

10. Akademik başarı durumunuz :

Düşük () orta () yüksek ()

11. Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız:

() Demokratik () Otoriter () Koruyucu

() Reddedici () İlgisiz () Tutarsız

EK – II :

ANNE BABA TUTUM ENVANTERİ

YÖNERGE: Lütfen her maddeyi dikkatli bir biçimde okuyunuz. Okuduğunuz maddenin sizin görüşlerinize ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız. Yanıtlarınızı **katılıyorum- kararsızım- katılmıyorum** seçeneklerin birini **(X)** ile işaretleyerek belirtiniz

1. Ailem benden yapabileceğimin en iyisini yapmamı bekler.
2. Hangi notu alırsam alayım ailem her zaman daha iyisini yapmamı ister.
3. Ailem kapasitemin sınırlarını aşmamı ister.
4. Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister.
5. Ailem düzenli ders çalışmamı ve sık sık konuları tekrar etmemi ister.
6. Ailem daha çok çalışarak mükemmele ulaşmamı ister.
7. Ailem ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmemi ister.
8. Ailem aldığım notları tam anlamıyla yeterli bulur.
9. Ailemi mutlu etmek için aldığım notları sürekli yüksek tutmam gerekiyor.
10. Ailem derslerime çalışmamam konusunda hiçbir mazereti kabul etmez.
11. Ailem, benim okumamı ve çok çalışmamı en önemli görevim olarak görür.
12. Ailem televizyon izlemeden önce bütün ödevlerimi eksiksiz tamamlamamı bekler.
13. Ailem notlarımdaki düşüğü kabul etmez.
14. Ailem aldığım notlardan memnundur.
15. Ailem her zaman sınıfın en iyisi olmamı ister.
16. Düşük notlar aldığımda ailem üzülmesin diye saklarım.
17. Ailem, hafta sonları ve tatillerde bile ders çalışmamı ister.
18. Ailem başardığımdan daha fazlasını yapmamı bekler.
19. Ailem aldığım notları yeterli bulmaz.
20. Ailem benim için yüksek hedefler koyar ve bunları başarmam için çok çalışmamı ister.
21. Ailem büyük bir gayretle çalışmamı bekler.
22. Ailem benden, daha çok çalışarak daha iyisini yapmamı bekler.

	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılmıyorum</u>
1. Soru	()	()	()
2. Soru	()	()	()
3. Soru	()	()	()
4. soru	()	()	()
5. soru	()	()	()
6. soru	()	()	()
7. soru	()	()	()
8. soru	()	()	()
9. soru	()	()	()
10. soru	()	()	()
11. soru	()	()	()
12. soru	()	()	()
13. soru	()	()	()
14. soru	()	()	()
15. soru	()	()	()
16. soru	()	()	()
17. soru	()	()	()
18. soru	()	()	()
19. soru	()	()	()
20. soru	()	()	()
21. soru	()	()	()
22. soru	()	()	()

EK - III

S İ N A V K A Y G İ S İ E N V A N T E R İ

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

(1)Hiçbir zaman (2)Bazen (3)Sık sık (4)Her Zaman

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim. (1) (2) (3) (4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.... (1) (2) (3) (4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım. (1) (2) (3) (4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam... (1) (2) (3) (4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır (1) (2) (3) (4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim. (1) (2) (3) (4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim (1) (2) (3) (4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.. (1) (2) (3) (4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim. (1) (2) (3) (4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır. (1) (2) (3) (4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. (1) (2) (3) (4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. (1) (2) (3) (4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim. (1) (2) (3) (4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım... (1) (2) (3) (4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim. (1) (2) (3) (4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim. (1) (2) (3) (4)

- 17.** Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam. (1) (2) (3) (4)
- 18.** Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim. (1) (2) (3) (4)
- 19.** Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam... (1) (2) (3) (4)
- 20.** Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum. (1) (2) (3) (4)





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5215359

10/05/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Dilara BOZTEPE'ye ait 05.05.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.05.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilara BOZTEPE'nin "*Ebeveyn Beklentilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Lise Son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Değerlendirme*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçelievler ilçesinde bulunan özel ve resmi liselerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerine; kişisel bilgi formu, sınav kaygısı envanteri ve anne baba tutum envanterini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/05/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 332b-992d-3d94-a57b-9438 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5290864

11.05.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Dilara BOZTEPE

- İlgi: a) 05.05.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 10.05.2016 tarih ve 5215359 sayılı oluru.

"Ebeveyn Beklentilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Lise Son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Değerlendirme" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aşıl Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla CELEBI
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	12.05.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a966-3b48-3437-af2a-5a05 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Dilara BOZTEPE

Doğum Tarihi ve Yeri: 23.08.1989/ İstanbul

E-posta: dilaraboztepe@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

(2010) Beykent Üniversitesi, Dış Ticaret Bölümü (Başarı bursu)

(2017) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

(2016) İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü Yüksek lisans