

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**7.-8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA-
BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilge KÜÇÜKER

(Y1516.010001)

**Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı
Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

Mart, 2018





T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Danışmanlığı Tezli Yüksek Lisans Programı Y1516.010001 numaralı öğrencisi **Bilge KÜÇÜKER**'in "7.8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 17.01.2018 tarih ve 2018/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ay. b. s. d. y.* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *K. A. B. A. I.* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :15/02/2018

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

Uğur Tekin

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

Ahmet Şirin

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN

Aylin Sözer Çapan

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



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “7.-8. Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi” 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. (/ /2018..)

Bilge KÜÇÜKER





ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin önemli katkıları olmuştur. Çalışmamın gerçekleşme sürecindeki tüm aşamalarda, kıymetli zamanını ayırıp sabırla, büyük bir ilgiyle, çok değerli bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşmış olan, güler yüzünü ve samimiyetini hiç kimseden hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Uğur Tekin'e, ve gerek günlük hayatımda gerekse mesleki hayatımda faydalanabileceğim değerli önerileri, bilgileri ve tüyoları için süreç boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen, karşılaştığım her sorunda yardımını talep edebildiğim, çalışmamın tüm aşamalarında bana destek olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Durmuş Ümmet'e teşekkürü bir borç bilirim.

Beni bu günlere getiren, hayatım boyunca hiçbir konuda benden maddi ve manevi desteğini asla esirgemeyen, sevgilerini ömrüm boyunca hissettiğim bu hayattaki en büyük şansım olan aileme ve tabi ki her zaman her konuda tüm kalbiyle yanımda olan, sabrı ve anlayışıyla bu süreci atlamama yardımcı olan eşime sonsuz teşekkürler.

Mart, 2018

Bilge KÜÇÜKER



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Cümlesi	5
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar	7
1.6.1 Sınav Kaygısı	7
1.6.2 Anne-Baba Tutumları.....	7
1.6.3 Mükemmeliyetçilik	8
2 ARAŞTIRMANIN KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Aile	9
2.2 Aile Nedir?	10
2.2.1 Kuramsal Açıdan Aile.....	11
2.2.1.1 Aile sistemi	11
2.2.1.2 Modernleşme Kuramı.....	12
2.2.1.3 Aile Değişim Kuramı	12
2.2.2 Sağlıklı Aile Ortamı	13
2.2.3 Sağlıksız Aile Ortamı	14
2.2.4 Ailede Çocuk Yetiştirme Tutumları.....	15
2.2.4.1 Otoriter Anne- Baba Tutumu	15
2.2.4.2 Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne-Baba Tutumu	16
2.2.4.3 Reddedici Anne-Baba Tutumu.....	16
2.2.4.4 Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu	17
2.2.4.5 Tutarsız Anne-Baba Tutumu.....	18
2.2.4.6 Demokratik Anne-Baba Tutumu.....	18
2.2.5 Ana – Baba Tutumları İle İlgili Kuramsal Görüşler	19
2.3 Mükemmeliyetçilik.....	21
2.3.1 Mükemmeliyetçilik Nedir?	21
2.3.2 Mükemmeliyetçilik ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	22
2.3.2.1 Bireysel Psikoloji Yaklaşımı.....	22
2.3.2.2 Bütüncül Yaklaşım.....	22
2.3.2.3 İnsancıl Yaklaşım.....	22
2.3.2.4 Akılcı Duygusal Yaklaşım	23
2.3.2.5 Psikanalitik Yaklaşım	23

2.3.3	Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri.....	24
2.3.4	Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı	25
2.3.5	Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumları.....	26
2.4	Kaygı	26
2.4.1	Kaygı İle İlgili Görüşler	28
2.4.1.1	Psikanalitik Kuram	28
2.4.1.2	Bütüncül Kuram	29
2.4.1.3	Davranışçı Kuram	29
2.4.1.4	Bilişsel Kuram.....	29
2.4.1.5	Varoluşçu Kuram	30
2.4.2	Sınav Kaygısı	30
2.4.2.1	Sınav Kaygısının Nedenleri	32
2.4.2.2	Sınav Kaygısına Verilen Tepkiler	33
2.4.2.3	Sınav Kaygısına İlişkin Kuramsal Görüşler.....	33
3	YÖNTEM.....	37
3.1	Araştırmanın Modeli.....	37
3.2	Hipotezler	37
3.3	Evren ve Örnekleme	38
3.4	Veri Toplama Araçları.....	38
3.5	Kişisel Bilgi Formu	38
3.6	Sınav Kaygısı Envanteri	38
3.7	Anne-Baba Tutum Ölçeği.....	39
3.8	Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	39
3.9	Verilerin Analizi	39
4	BULGULAR.....	41
4.1	Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine (Demografik Bilgileri) Dair Bulgular	41
4.2	Öğrencilerin Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	43
4.3	Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygılarının ve Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	51
4.4	Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerini Bağımsız Değişkenlerine (Demografik Özelliklerine) Göre Değişim Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular	55
5	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
5.1	Sonuç ve Tartışma	59
5.2	Öneriler	70
	KAYNAKLAR.....	73
	EKLER.....	79
	ÖZGEÇMİŞ.....	119

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	41
Çizelge 4.2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Dağılımı	41
Çizelge 4.3: Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	42
Çizelge 4.4: Öğrencilerin Anne-Baba Beraberlik Durumuna Göre Dağılımı	42
Çizelge 4.5: Öğrencilerin Algıladıkları Okul Başarılarına Göre Dağılımı.....	43
Çizelge 4.6: Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar	44
Çizelge 4.7: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Sınav Kaygısı Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	46
Çizelge 4.8: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Düzen Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	46
Çizelge 4.9: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Hatalara Karşı Aşırı İlgi Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ..	47
Çizelge 4.10: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Davranışlardan Şüphe Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ..	47
Çizelge 4.11: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Aile Beklentileri Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	48
Çizelge 4.12: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Ailesel Eleştiriler Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	49
Çizelge 4.13: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Kişisel Standartlar Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	49
Çizelge 4.14: Öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Sınav Kaygısı Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	50
Çizelge 4.15: Öğrencilerin Düzen, Hatalara Karşı Aşırı İlgi ve Davranışlardan Şüphe Puanları ile Koruyucu/İstekçi Aile Tutumu Puanlarının Birlikte Sınav Kaygılarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	51
Çizelge 4.16: Öğrencilerin Sınav kaygılarının Anne-Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	52

Çizelge 4.17: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin (Tüm Alt Boyutlarıyla) Anne-Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 4.18: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Görebilmek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	55
Çizelge 4.19: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğini Görebilmek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	56
Çizelge 4.20: Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Sonuçları.....	56
Çizelge 4.21: Anne-Baba Beraberlik Durumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Sonuçları	57
Çizelge 4.22: Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	57

7.- 8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA-BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumlarının mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ve sınav kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Anne ve baba tutumları, bireyin sağlıklı bir kişilik yapılandırması, akademik gelişimi ve aynı zamanda bireyin sosyal ve uyum becerilerini geliştirebilmesi için Aile Danışmanlığı alanının önemli konuları arasında yer alır. Yurtdışında ve ülkemizde anne-baba tutumu ile ilgili önemli sayıda araştırma göze çarpmaktadır. Son yıllarda uygulanan eğitim sisteminde sınavların hayatımızdaki yerinin ve öneminin artması ile sağlıksız anne ve baba tutumlarının öğrenci üzerinde baskı oluşturması öğrencide mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ve sınav kaygısının yaygınlığı arttırmıştır. Bu araştırmadan yola çıkarak anne-baba tutumlarının, mükemmeliyetçi kişilik ve sınav kaygısını, ne kadar etkilediği, öğrencinin sınıf düzeyine, cinsiyetine, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-babanın birliktelik durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstereceği düşünülmektedir. Araştırma 7. ve 8. sınıfa devam eden 150 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin verilerini saptamak amacıyla Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990), Ana-Baba Tutum Ölçeği (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005) ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Özbay ve Taşdemir 2003) kullanılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada anne-baba tutumlarının ve mükemmeliyetçiliğin öğrenci üzerinde sınav kaygısını yordayıp yordamadığı çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği ile belirlenmiştir ve bunun sonucunda, anne-baba tutumlarının sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasında önemli sonuçlar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, anne-baba tutumları*



**THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP ABOUT EXAM ANXIETY
BETWEEN 7TH AND 8TH GRADE PRIVATE SCHOOL STUDENTS WITH
PARENTS ATTITUDE AND PERFECTIONIST PERSONAL
CHARACTERISTIC**

ABSTRACT

This study is aimed to determine whether parental attitudes towards middle-school students give cause for perfectionist personality traits and exam anxiety. Parental attitude plays an important role for an individual to form a healthy personality, academic development and development of social and adaptive skills, and consequently it is one of the most significant subjects of the Family Counseling field. In Turkey and foreign countries, there are so many studies related to parental attitude. With the increase of the place and importance of exams in our education system exercised in recent years, unhealthy parental attitudes have put pressure on students, and this has increased the prevalence of perfectionist personality traits and exam anxiety in students. Based on this study, it is thought that to what extent parental attitudes affect perfectionist personality traits and exam anxiety differs according to students' grade level, gender, perceived academic success level, mother-father relationship and socio-economic class. The study was realized on 150 middle-school students from 7th and 8th grade. In order to evaluate the data, Exam Anxiety Inventory (Öner, 1990), Parental Attitude Scale (Kuzgun and Eldeleklioğlu, 2005), and Multidimensional Perfectionism Scale (Özbay and Taşdemir, 2003) are used. Data related to demographic variables are acquired by using "Personal Information Form" prepared by the researcher. In the study, whether parental attitude and perfectionism affect exam anxiety of students is determined with the linear regression analysis technique, and consequently some important conclusions are drawn about the effects of parental attitudes on exam anxiety and perfectionist personality traits.

Keywords: *Exam anxiety, perfectionism, parental attitudes*



1 GİRİŞ

Kaygı, kişinin bir olayla karşı karşıya kaldığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hali olup (Taş, 2006); gündelik hayatta çoğu zaman korku, endişe ve huzursuzluk gibi kavramlarla da ifade edilmektedir. Kaygı korkuya benzer bir duygu olmakla birlikte, sorunun belirsizliği, şiddeti ve süresi bakımından korku duygusundan farklılaşmaktadır. Kısacası sebebi belli olmayan korku duygusuna kaygı denmektedir.(Baltaş ve Baltaş, 1997) Kaygı, stres yaratan durumların bireyde oluşturduğu karamsarlık, gerginlik, tedirginlik ve huzursuzluk gibi hoş olmayan duygusal ve tepkisel reaksiyonlardır. Spielberger'e (1972: akt. Başal, 1996) göre, bireyin kaygı düzeyinin derecesi stres oluşturan olayın birey tarafından nasıl algılandığına bağlıdır.

Bireyin olumsuz bir olay yaşayacakmış gibi algılamasına sebep olan ve bireyin kendisini güvensiz ve tedirgin hissetmesine yol açan kaygı duygusu huzursuz edici evrensel bir duygudur. Bireyin gelecek algısına endişe, kararsızlık, belirsizlik, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını yerleştiren, dolayısıyla da bireyin hayatta başarısız olmasına sebep olan bu duygu, bireyin okul yaşantısını da etkilemektedir. Kaygı, bireyin davranışlarını olumsuz olarak değiştirdiğinden öğrencilik yıllarında sık sık kendini göstermekte ve uyumsuz davranışlara sebep olmaktadır. (Hill & Sarason, 1966).

Öztürk(2004)'ün bir diğer çalışmasına göre kaygı, kişinin ufak bir endişeden, olumsuz bir durum çıkacakmış gibi hissettiği telaşlı, depresif ve ani dehşet duygusu kadar şiddetli yaşanan bir duygudur. Kaygı ile korku birbirine yakın anlamlı bu yüzden de karıştırılan kavramlardır. Cüceloğlu'na (1991) göre; farkında olarak, tehlikeye karşı gösterilen duygusal tepki korku, farkında olmadan ve sebebi birey tarafından bilinmeyen, iç kaynaklı tehlikelere karşı gelişen tepki ise kaygıdır. Kaygıya sebep olan ortamlar kişiden kişiye, toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bir olayın birey tarafından tehlikeli olarak algılanıp algılanmaması, olayın gelişmesine ve bireyin bu olaya ve bu

olayın etkilerine karşı kullandığı savunma mekanizmalarına bağlıdır (Öbekli, 2013).

Geçtan (1993)'e göre birçok insan kaygılarının farkında bile değildir. İstek, kızgınlık, kuşku gibi birçok duygu çoğu kez o denli hızlı gelip geçer ki, insanın bilinç düzeyine bile çıkamaz ya da unutulur. Ne var ki, bu duyguların bazılarının gerisinde, farkında olmadığımız büyük dinamik güçler bulunur. Bir duygunun farkında olma oranı, o duygunun güçlük ya da önem derecesini yansıtmaz. Dolayısıyla, insanın bilinci dışında da anksiyete olabilir davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biri olarak sürekli rol oynayabilir.

Kaygının farklı bir türü olan sınav kaygısı ise, bireyin zihinsel olarak yaptığı bir değerlendirme sonucunda kendi performansını ortaya koymasın engel olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal biçimde kendini ortaya koyan, bireyde gerginlik ve huzursuzluk belirtileri şeklinde yansıyan olumsuz bir duygu durumudur. (Spielberger,1972) Kaygıyı incelediğimizde bireye yaşattığı olumsuz tepkilerin ve rahatsızlık veren duygunun, olayın kendisinden dolayı değil, olayın birey için taşıdığı anlamdan kaynaklandığı görmekteyiz. Birçok öğrenci sınavla birlikte, kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiğini düşünür. Bu nedenle yüksek sınav kaygısı, öğrenci başarısızlığına yol açan en önemli faktörlerden biridir (Baltaş, 1995).Sınav kaygısı belirtilerine baktığımızda bireyin başarı ilgili düşüncelerinde telaş ve endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal olumsuz tepkiler görmekteyiz. (Öztürk, 1997). Bir başka değerlendirmeye göre ise sınav kaygısı; sınav ve buna benzeyen değerlendirme gerektiren durumlarda ortaya çıkan negatif sonuçlar alınmasına yönelik endişe ve performans kaybı ile ilgili oluşan fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Sınav kaygısı davranışları tipik olarak kişinin zihinsel, güdüsel ve sosyal kapasitesinin bekleneni aşması fakat sınav durumunda bekleneni karşılamadığına inanması ile oluşmaktadır (Moshe Zeidner, 2004).

Spielberger (1972) sınav kaygısını “Durumluk-Süreklilik” (state-trait) kavramları ile açıklamaktadır. O’na göre durumluk kaygı; kişinin içinde bulunduğu koşulları tehlikeli bir biçimde algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu hal de sıkıntı oluşturan, nahoş bir duygu durumu olarak yansımaktadır. Durumluk kaygının en belirgin tepkileri olarak uyarılma, uyanıklık, korku,

kuruntu, şaşkınlık ve öz saygıda azalma gibi olumsuz duygular göze çarpmaktadır. Sürekli kaygı ise yaşanan anksiyetenin gücü ve devamlılığının kişilik yapısına göre değişmesi olarak tanımlanır. Kaygıya eğilimli bir kişilik biçimine sahip olunması da, sürekli kaygı düzeyinde etkili bir durumdur (Sarason, 1980).

Sınav kaygısı ile akademik ders başarısı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda, sınav kaygısını yüksek düzeyde yaşayan öğrencilerin, sınavı zihinlerinde başarılması zor olan bir durum olarak değerlendirdikleri ileri sürülmektedir. Bu nedenle sınav esnasında dikkatlerini yeterince yoğunlaştıramamaları ve sınav esnasında düşük performans sergilemelerinin sınavlarda başarısızlığı doğurduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca sınava verimli şekilde hazırlanamamalarından dolayı zihinsel yeterliliklerini olumlu bir biçimde kullanamadıkları ve bu yüzden kaygı yaşadıkları da bildirilmiştir. (Cassady, 2004).

Sınav kaygısıyla alakalı bir diğer varsayıma göre, yüksek düzeyde sınav kaygısı olan bireyler, bilgileri zihinde kodlama ve öğrenme sürecinde edinilen bilgileri düzenlemede ve örgütlemeye bazı sıkıntılar yaşadıkları için sınav esnasında bu bilgileri ger çağırarak ve kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar (Birenbaum ve Pinku, 1997). Bu durum da öğrencilerin sınav kaygılarını daha da yükseltmektedir. Sınav kaygısının başlıca nedenleri; sınava farklı anlamlar yükleme, verimli çalışma metotlarının bilinmemesinden kaynaklanan hazır olmama hissi, eksik güven duygusunun etkisi altındaki başarısız olma korkusu, yapabilecekleri konusunda gerçekçi olamama ve yapabileceğinin üstünde ya da altında beklentiye girme, aile ve çevrenin çocuktan beklentilerinin yüksek olması, sınavda zamanı iyi kullanma tekniklerini bilmeme ve hazır olmama, fizyolojik ihtiyaçları karşılamamak ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencinin sınav kaygısının anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin yetiştiği aile yapısı, sosyoekonomik ve kültürel özellikleriyle çocuğun ilk sosyal tecrübelerini, yani duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen bir değişkendir (Yavuzer, 1993). Öğrencinin içinde yaşadığı aile ortamı ve yapısı, çocuğun ilk sosyal çevresini olduğundan, onun kişilerarası etkileşimleri de bu çevre

bağlamında oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle, ailenin bir yandan çocuğun eğitimine, bir yandan da onun duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, değişik aile üyeleriyle çocuk arasındaki etkileşimlerin rolü ile şekillenir. Bu ilişkiler öncelikle ailedeki bireylerin çocuklarına ilişkin tavır ve davranış şekilleri olmak üzere, aile içindeki bütün yaşam şeklinin etkisi altındadır. Bu yüzden en çok da anne-baba tutumu, çocuğun psikososyal ve zihinsel hayatında ciddi bir yer edinmektedir. Bu çerçevede demokratik, otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumları ile durumluk ve sürekli kaygı arasında istatistiksel olarak manidar ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda demokratik aile tutumunda büyüyen kişilerin, otoriter ve ilgisiz aile ortamında yetişen kişilere göre daha az kaygılı oldukları saptanmıştır (Abacı, 1986). Benzer bir şekilde (Jerkins, 1996), kaygı düzeyi yüksek olan çocukların annelerinin de yüksek kaygılı ve nevroitik özellikleri olduğu, kaygılı ebeveynlerin sıklıkla çocuklarına dair beklentileri yüksek olan, onlara sevgi ve desteği sadece bu istekleri gerçekleştiğinde veren bireyler oldukları görülmektedir.

Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin sahip oldukları sınav kaygıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi Gökçedağ'ın (2001) öğrencilerin Ebeveyn tutumlarının, ders başarısı ve sürekli kaygı düzeylerine etkilerinin ele alındığı araştırmasıdır. Araştırma bulguları, okul başarısı ile sürekli kaygı düzeyi ve otoriter tutum arasında negatif bir ilişki, demokratik tutum ile pozitif bir ilişki olduğu göz çarpmaktadır. Yani anne-babasının otoriter tutumuna maruz kalan öğrencilerin okul başarıları olumsuz etkilenmekte, bir yandan öğrenciler başarısız olmakta diğer yandan da sürekli kaygı düzeyleri artmaktadır. Buna karşın; anne-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ve okul başarısı arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, sürekli kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin otoriter tutum puanları da yüksek bulunmuştur.

İlgili alan yazınında ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların yanında, ebeveynlerin sınava dair tutumlarıyla öğrencilerin sınav kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmalar da yapılmıştır (Mulvenon ve diğerleri, 2005). Bu araştırmaya göre de sınavı zor ve endişe verici bir durum olarak tanımlayan ve değerlendiren ve bunu düzeltmek için çocuğuna yardım etmede kendinde baskı

oluşturan ebeveynlerin çocuklarının sınav başarılarının, sınavların hiç önemli olmadığına inanan ve çocuklarının sınavlarıyla ilgilenmeyen ebeveynlerin çocuklarının başarıları gibi düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

1.1 Problem Cümlesi

Sınav kaygısı, anne-baba tutumu, ve mükemmeliyetçilikle ilgili ulusal ve uluslar arası literatür incelendiğinde, araştırmaların daha çok anne-baba tutumu ve sınav kaygısı ya da mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin depresyon, yeme bozuklukları, sosyal fobi ve denetim odağı gibi değişkenlerle ilişkilerine yoğunlaşmış olması dikkati çekmektedir. Bu nedenle, sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı ilişkisini inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Daha net olarak ifade etmek gerekirse; son yıllarda uygulanan eğitim sistemi sonucunda sınavların öneminin daha da artması, öğrenciler üzerindeki beklentiyi daha da artırmıştır. Tüm öğrenciler ve velileri sınavlarda başarılı olunmasını istemelerine rağmen, sınavlar başarılı olmanın yanı sıra başarısız olma riskini de taşımakta olup; bu nedenle sınavlar, öğrencilerin -özellikle anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçilik algısı bağlamında- kaygı düzeylerini de artırmaktadır. Sınavların kaygı yaşantısını beraberinde getiren bir başarı ölçütü olmaları ile anne-baba tutumlarının ve mükemmeliyetçilik algısının öğrencinin sınav kaygısı üzerinde ciddi etkiler ortaya koyması, sınav kaygısının ilişkili olduğu düşünülen anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi gerekli kılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişki sorunsalına odaklanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul kademesindeki öğrencilerin sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasında bir ilişki olup-olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının anne-baba tutumlarına, sınıf düzeylerine, cinsiyete, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-babanın birliktelik durumuna ve

sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi hedeflemektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın birçok açıdan alanında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İlk olarak son yıllarda uygulanan eğitim sistemi sonucunda sınavların yeri ve öneminin artması ve öğrenci üzerinde oluşan baskı neticesinde sınav kaygısının yaygınlığı da artmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sınav kaygısı üzerine çok çeşitli disiplinlerden farklı araştırmalar yapma ihtiyacı doğmuş olup, bu çalışma mevcut ihtiyaca konuya sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişkiyi incelemesi yönüyle cevap verme kapasitesi bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların, literatürde yer alan benzer araştırmalarla kıyaslama olanağı sağlaması ve yeni araştırmalara ışık tutacak düzeyde olacağı düşünülmektedir.

Yine bu araştırmanın, sınav kaygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi bağlamında anne ve babalara sınav ve sınava hazırlanma dönemlerinde çocuklarına destek olma ve doğru-yanlış tutumlarını değerlendirme bilgisi sunma bağlamında getireceği öneriler bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca genel olarak değerlendirildiğinde bütün eğitimcilere, özel olarak ise kamuda ve özel okullarda görev yapan psikolojik danışman-rehber öğretmenlere de sınav kaygısı bağlamında yapacakları çalışmalarda bilgilendirici önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Son olarak bu araştırma, sınav kaygısının belirlenen değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması bağlamında -özellikle eğitim alanında- politika yapıcılara öneriler sunacak olması açısından da önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmadaki varsayımlar şu şekildedir:

- 1- Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar, onların gerçek yaşantı, görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 2- Örneklem sayısı, veri elde edebilecek yeterliliktedir.

- 3- Örneklem içerisindeki cinsiyet oranları, cinsiyet bağlamında değerlendirme yapmak için yeterlidir.
- 4- Örneklem, özel ortaokul 7 ve 8.ci sınıf öğrencilerinin konuyla ilgili durumlarını yansıtabilecek düzeydedir.
- 5- Kullanılacak olan ölçekler, çalışmanın amaçları bağlamında sonuç elde edebilmek için yeterlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın şu açılardan sınırlıdır:

- 1- Araştırma kapsamında ilgili veriler sadece İstanbul Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir özel okul 7 ve 8.ci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma 2017 yılı ve ulaşılabilen örneklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

1.6.1 Sınav Kaygısı

Bu çalışma kapsamında kriter olarak benimsenen sınav kaygısı; sınav ve buna benzeyen değerlendirme gerektiren durumlarda ortaya çıkan negatif sonuçlar alınmasına yönelik endişe ve kabiliyetin kaybı ile ilgili oluşan fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Sınav kaygısı davranışları tipik olarak kişinin zihinsel, güdüsel ve sosyal kapasitesinin, bekleneni aşması fakat sınav durumunda bekleneni karşılamadığına inanması ile oluşmaktadır (Moshe Zeidner, 2004). Sınav kaygısı bu çalışmada özel ortaokul 7 ve 8.ci sınıf öğrencileri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu çerçevede resmi bir sınav veya değerlendirme koşulunda ortaya çıkan, kişinin öz performansını sergilemesine engel olan zihinsel, duyuşsal, davranışsal yönleri olan, öğrencide irritasyon ortaya çıkaran nahoş bir duygu olarak ele alınmaktadır (Spielberger,1972).

1.6.2 Anne-Baba Tutumları

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların davranışları ve akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Anne-babanın çocuğa yönelik davranım tarzı, disipline etme yöntemi, çocuğun kişiliğini ve

farklı kişisel yönlerini biçimlendirmektedir (Bacanlı, 2002) Bu yönüyle değerlendirildiğinde anne-baba tutumları genel olarak

a) Otoriter anne-baba tutumu,

b) Koruyucu anne-baba tutumu

c) Demokratik anne-baba tutumu şeklinde sıralanmaktadır (Yavuzer, 1997).

1.6.3 Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin doğası tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki ana boyutta açıklanmakta olup, mükemmeliyetçi kişilik özelliği bulunan bireyler, başarı ve sonucun arkasında yüksek standartları olan kişilerdir. Bu kişiler sürekli imkansız amaçlar uğruna çalışmakta ve kendi değerlerini ortaya çıkan ürün ve başarıyla ölçmektedirler (Burns, 1980; Akt. Hamarta, 2009).

2 ARAŞTIRMANIN KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Aile

İnsan gelişimi biyolojik olgunlaşma ve sosyalleşmeyi içinde bulundurur. İnsanın fizyolojik ve psikolojik birçok ihtiyacı vardır. Her insan dünyaya geldiği ilk yıllarında fizyolojik ihtiyaçlarını giderebilmesi için bir bakım verene muhtaçtır. Sağlıklı bir fizyolojik gelişim gösteren her birey gün geçtikçe fizyolojik ihtiyaçlarını giderebilme olgunluğuna ulaşır. Yaşamın ilk yıllarında bebek hayatta kalabilmek için ihtiyaçlarının karşılanmasına muhtaçken zamanla bu ihtiyaç geri plana geçer ve yerini psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına bırakır.

Psikolojik gelişimi etkileyen temel duygular güven ve sevgi duygularıdır. Bu duygular ile karşılanan psikolojik ihtiyaçlar kişinin benlik gelişimini, sosyal gelişimini, duygusal gelişimini ve kişilerarası iletişim becerilerini olumlu yönde etkiler. Fakat insan aynı zamanda bir toplumun üyesidir ve kültür, bu bireyin kendini bir topluma ait hissetmesinde, bir bakış açısı kazanmasında ve değer yargılarının şekillenmesinde etkilidir.

Fert- toplum arasındaki ilişki genellikle aile ve çocuğun toplumsallaşması temelinde gerçekleşir. Ayrıca kişilik gelişiminin altında yatan dinamiklerin anlaşılması, bireyin düşünce, duygu ve davranış, kişilerarası ilişkiler yönlerinin anlaşılması için aile yapısı bilinmelidir (Kağıtçıbaşı,2010).

İnsanın ihtiyaçlarını güven ve sevgi ortamında karşılayabileceği yer aile ortamıdır. İnsanlık tarihi boyunca hemen hemen her toplum aileye büyük önem vermiştir. Aile devlet tarafından hukuki açıdan korunur, politikalar aile yapısını desteklemeye yönelik hazırlanır. Bu durum Türkiye devletinin anayasasında şu maddeyle korunma alınmıştır: ‘‘Aile Türk toplumunun temelidir.’’ (Gülerce, 1996). Aile, insanlık tarihi boyunca var olan bir yapı olması sebebiyle birçok alanda incelenmiştir. Bu sebeple literatürde ailenin onlarca farklı tanımı vardır.

Her bilim dalı aile kavramını kendi alanına göre incelemiş ve sahip olduğu anlayış temelinde özelliklerini öne çıkarmıştır.

2.2 Aile Nedir?

Aile en genel tanımıyla; evlilik, kan bağı ya da evlat edinme gibi yollarla kişilerin birbirine bağlandığı, bireylerin oluşturduğu toplumsal birimdir (TÜİK, 2006). Bu tanıma ek olarak White ve Klein'in aileyi diğer toplumsal birimlerden farklılığını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında vurguladıkları ailenin özellikleri şu şekildedir (Nazlı, 2007).

- Aile Uzun Süren Toplumsal İlişkiler Ağdır Ve Farklı Kuşaklardan İlişkileri Kapsar.
- Biyolojik, Evlilik Ve Diğer Hukuksal Düzenlemelerle Tanımlanmış İlişkilere Dayanır.
- Geniş Ölçekli Akrabalık İlişkilerin Bir Parçasıdır.

Bell, Aileyi Sosyal Bilimlerin İlgili Alanlarıyla İlişkili Olacak 4 Farklı Şekilde Tanımlamıştır (Ümmet, 2007):

- Aile Bireylerinden Herhangi Birinin Düşünce Ve Tutumlarını Analiz Ederek Ailenin Genel Yapısı Hakkında Bilgi Sahibi Olunabilir. Bu Tanımı Psikiyatri Alanında Sıklıkla Tercih Edilir.
- Kültürel Yaklaşım Aileyi Nükleer Ve Geniş Yönüyle Bir Kurum Olarak Ele Alır. Bu Yaklaşım Göre Aile, Spesifik Anlamdan Ziyade Daha Teorik Bir Bakış Açısıyla Ele Alınır Ve Toplumbilimcilerin İnceleme Alanına Girer.
- Aile Sınırlı Ve Sosyal Bir Gruptur. Sosyologlar, Bu Gruba Dahil Olan Bireylerin Tutumlarını Araştırıp Değerlendirir.
- Aile Sosyal Çevre Tarafından Belirlenen Kurallar Çerçevesinde Yapılandırılmış En Küçük Toplumsal Birimdir.

Aile kavramını Sistem yaklaşımına göre incelemek de mümkündür. Bir sistem olarak aile kavramı biyolog Ludwig Von Bertalanffy'nin çalışmalarına dayanır. Ona göre organizma, bağımsız parçalar ile karşılıklı etkileşim sürecinin karışımından oluşmuş bir yaşam biçimidir. Sosyal bilimciler bu çalışmayı aileyi de içine alan bütün yaşam sistemlerine uyarlamışlardır. Yukarıda belirtilen tanımlar aile kavramını çeşitli özelliklerine göre açıklamıştır. Aile kavramının

daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması için bir özetleme yapmak gerekirse kişinin ve aile bireylerinin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını gideren, bireyler arasında biyolojik, duygusal, hukuki bir bağ bulunan, geçmişi şuanı paylaşan, geleceği paylaşma niyetinde olan geniş ölçekli kuşakların, akrabaların oluşturduğu sosyal birimdir.

2.2.1 Kuramsal Açıdan Aile

2.2.1.1 Aile sistemi

Kişinin içine doğduğu aile ortamı bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal, davranışsal, kişilik gelişimine ortam hazırlayan en temel kurumdur. Literatürde ailenin nasıl geliştiğine dair birçok teori vardır. Aile sistem teorilerinin ilkeleri şu şekildedir.

- Sistem bir bütündür. Sistemin öğeleri birbiriyle ilişkilidir.
- Sistem içindeki etkileşim döngüseldir.
- Adaptasyon becerisi yüksek bir sistemi değerlendirme ve değişim geliştirir.
- Aile karmaşık bir sistemdir. Bu sistem alt ve üst olmak üzere iki tür sistemden oluşur. Sistemler aralarındaki ilişki temelinde etkileşimde bulunurlar.

Aile sistemi bu ilkeleri temel alarak hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli görevler üstlenmiştir. Bu görevlerden bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Kimlik görevlerine yönlendirme: Her ailenin, bireylerin sistemin kimlik gelişimine yardım etmesi gerekir. Bu bağlamda aile; cinsiyet, cinsellik gibi biyolojik ve sosyal konularda aile üyelerini bilinçlendirerek, bireylerin tatmin edici imajlarını kurmalarına rehberlik ederek aileye ve bireye anlam verir. Bu bilgiler de bireyin benlik kavramına hizmet eder.

Sınırları düzenleme ailenin duygusal atmosferini düzenleme: Literatürde aile sisteminin iki tür sınırından bahsedilir. Bunlardan biri dışsal sınırlardır. Dışsal sınırlar, aileyi diğer sosyal birimlerden ayırır. Bu sınır aile üyeliğini belirler ve aile ile diğer sosyal sistemler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi amacını güder. Bir diğer sınır ise içsel sınırdır. İçsel sınırlar, ailenin alt sistemler arasındaki bilgi akışını düzenler. Bu sınırların düzenlenmesi ise aile içindeki bireylerin özerkliklerini ve bireyselliklerini etkiler.

Ev halkının devamlılığını sağlama: Aile temel ihtiyaçları gidermekle sorumludur. Aile bu ihtiyaçları karşılamak için zaman, para ve sevgi kaynaklarını kullanır (Nazlı, S. 2007).

Aile yapısında meydana gelen değişimi yönetme: Ailenin üstlenmiş olduğu bu görev literatürde birçok kuram tarafında ele alınmıştır. Bu bağlamda Modernleşme Kuramı ve Aile Değişim kuramını incelenmiştir.

2.2.1.2 Modernleşme Kuramı

Modernleşme kuramının temel varsayımı 18. Yy. meydana gelen sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan kapitalizmin küreselleşme ile tüm dünyayı global bir köy haline getireceği düşüncesidir. Modernleşme kuramında dünyadaki çeşitliliğin merkezi Batı olan bir çeşitliliğe dönüşeceği varsayılmaktadır. Modernleşme kuramına göre bu varsayım küreselleşme ve teknolojik gelişmeler aracılığıyla geçerli olacaktır. Bu kuramın ölçütü ekonomik gelişmedir. Yani her gelişmekte ya da az gelişmekte olan ülke er ya da geç bu sistemin bir parçası olacak ve tüm alt sistemleri bu sistemin bir parçasına evrilecektir.

Batı modelinde aile bireylerinin birbiriyle ilişkisi bağımsızlık temelindedir. Aile neslin geri kalanından bağımsız ve ayrıdır. Tek başına, bir birimi ifade eder. Kurama yönelik eleştirileri şu şekilde özetlemek mümkün (Kağıtçıbaşı, 2010) :

- Hong Kong, Tayland, Malezya Singapur gibi ülkeler aile ilişkileri bakımından bağımlı özelliktedir. Fakat bu ülkeler sanayileşme ve ekonomik açıdan gelişmiştir.
- Tarihi araştırmalar Sanayileşme Devrimi'nin gerçekleştiği İngiltere'de toplumsal yapının geçmişten beri bireyci yapıda olduğunu göstermektedir.
- Doğurganlığın azalmasının sebeplerinden biri de doğum kontrol alanında meydana gelen gelişmelerdir.

2.2.1.3 Aile Değişim Kuramı

Her toplumda eksikliğin giderilmesi, yanlışın düzeltilmesi doğrultusunda kültürün etkisiyle bir değişim meydana gelir. Değişimin kültürel temelde gerçekleşmesi toplumları birbirinden farklılaştırmaktadır. Aile dinamikleri de zaman içindeki değişim göstermiştir. Aile değişim kuramı çerçevesinde ailenin toplum için öneminin anlaşılması için sosyal açıdan, fertlerin kişiliklerine olan etkisi sebebiyle psikolojik açıdan incelenmiştir. Ailenin sosyal özelliğinin

anlaşılması için aile yapısı incelenmiştir. Psikolojik özelliklerinin anlaşılması için ise aile sisteminde kişilerin birbirleriyle iletişimi ele alınmıştır.

Aile yapısı, ana- babalık türünü ve çocuk yetiştirme yönelimini etkilemektedir. Aile türü, maddi kaynak aktarımı, aile bağları, doğurganlık aile yapısının değişkenlerinden bazılarıdır. Bu değişkenler ile kültür-yaşam koşulları açısından; kırsal- kentsel yaşam, sosyo- ekonomik düzey, refah düzeyi arasında nedensel bir ilişki vardır. Kişinin kendisiyle ve başkalarıyla kurduğu ilişkinin niteliğini ve niceliğini, benliğin gelişimini ailenin çocuk yetiştirme yönelimi ve ana- babalık türü etkiler.

Ana- babanın bu yöneliminin temelinde ailenin yapısı, yaşam koşulları ve aile değerleri yer almaktadır. Kağıtçıbaşı'na (2010) göre geliştirdiği kurama ilişkin iki modelden bahseder. Bunlar karşılıklı bağımlı aile modeli ve bağımsız aile modelidir. Örneğin karşılıklı bağımlı aile modeli kültürel açıdan toplulukçu, yaşam koşulları açısından kırsalda yaşayıp geçimini tarımla kazanan, aile yapısı bakımından ataerkil, geniş, yüksek doğurganlığın görüldüğü, aile değerleri açısından çocuğun ekonomik olarak değerli görüldüğü, toplumun bireyleri arasındaki ilişkinin kuvvetli olduğu geleneksel toplumlarda görülmektedir. Böyle bir model çerçevesinde bireyin kendisiyle ve diğerleriyle olan ilişkisinin bağıllık temelinde gerçekleştiği söylenebilir.

2.2.2 Sağlıklı Aile Ortamı

Sağlık kavramı patolojik olmayan manasına geldiğinden konunun muhtevasını kapsamlı bir şekilde açıklayamamaktadır. Literatürde sağlıklı aile kavramı hakkında görüş birliği yoktur bu sebeple yapılan tanımlamalar iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler, kişilik gelişimi, otantiklik ve zihinsel açıdan incelenebilir.

- İletişim becerileri açısından sağlıklı aile üyeleri birbirlerine gönderecekleri mesajları oluşturacak ve iletebilecek kabiliyet ve kapasiteye sahiptir. Bir mesaj oluşturabilecek bilişsel yapıya sahiptir. Mesajların içeriğini düşünür ve açık olmaya çaba gösterirler,
- Mesajın iletilmesinde kaynağın kullandığı dil net, anlaşılır, anlamlı, tamamlayıcı niteliktedir. Aynı zamanda aile bireyleri diğer üyelerin duygu ve

düşüncelerine karşı ilgi gösterirler. Onları dinlerler, sembollerle onu anlamlandırır ve durumu onaylarlar,

- Kişilerarası ilişkiler bakımından sağlıklı ailenin üyeleri arasındaki ilişkiyi kuvvetli, sağlıklı beraberlik olarak adlandırır. Her bir üyenin ihtiyaçları, ilgileri, yetenekleri göz önüne alınır, Ailede katı bir hiyerarşi görülmez. Sağlıklı ailede etkileşim esneklik.
- Kişilik gelişimi açısından olgun aile üyeleri kendilerine saygılıdır ve olumlu bir benlik algısına sahiptir. Kendilerini her yönüyle tanımak için çaba harcarlar. Kendi kapasitelerinin farkındadırlar ve bunu en üst seviyede geliştirmek için çaba gösterirler. Olumlu bir cinsel kimliğe sahiptirler,
- Otantiklik açısından sağlıklı aile bireyleri kendi özelliklerini korurlar. Kendisi ve başkaları hakkında gerçekçidir. Hayatlarındaki her şeyin sorumluluğunu taşırlar. Bu sebeple kendi problemlerini kendileri çözmeye gayret ederler, zor durumda kaldıklarında diğerlerinden yardım istemekten çekinmezler,
- Zihinsel açıdan sağlıklı aile bireyleri hayatlarını değer ve amaçları doğrultusunda yönlendirirler. Bu nedenle diğerlerinin fikirlerini taklit etmezler, orijinalleştirirler. Bu durum zihinsel bir süreçtir (Nazlı, 2007).

Sağlıklı ailelerde bireylerin görevleri, sorumlulukları açık, net ve bir bütünün parçaları şeklindedir. Her bir aile ferdinin görev ve sorumlulukları kapasite, kabiliyet ve ilgisine uygundur. Ebeveynler güven ve sevgi temelinde kurdukları bağ sayesinde, çocukların psikolojik, sosyal, ahlaki gibi birçok alandaki eğitimlerinde, kuralları belirlemede, ödül ve cezalandırmada birlikte hareket ederler. Özerkliklerini korur ve birbirleri tarafından desteklenirler. Eşler birbirlerinin ihtiyaçlarını doyuma ulaştırır. Güven ve sevgi ortamında yetişen çocuklar sağlıklı bir şekilde gelişim gösterebilmeleri, kabiliyet ve kapasitelerini üst düzeyde geliştirmeye gayret ederek deneyimler elde ederek huzurlu bir birey olma yoluna girerler.

2.2.3 Sağlıksız Aile Ortamı

Anna Karenina'ya göre mutsuz aileler birbirlerine benzer ama her bir mutsuz aile kendi yolunda mutsuzdur. Alkol ve madde bağımlılığı, ekonomik sıkıntılar, üyeler arasındaki iletişimin yetersiz olması, aşırı kuralcılık, psikolojik hastalıklar, üyelerin bazı yaşantılarının kalıcı izler bırakması ve sağlıklı bir

duygusal boşalım yaşayamaması gibi tutum, durum ve davranışlar sağlıksız bir aile ortamının oluşmasına sebep olmaktadır. Yukarıda bahsedilen problemlerin bir ya da daha fazlasının yaşandığı ve baş etme becerilerinin zayıf olduğu bir ortamda yetişen çocuklarda davranış problemleri, gelişimde gerilik gibi pek çok alanda sıkıntılar ortaya çıkmaktadır.

Kopuk ailelerde üyeler birbirlerine çok az bağlıdır. Sınırlar çok katıdır, üyeler birbirleriyle nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmemişlerdir. Üyeler arası yardımlaşma nadiren ve kriz durumlarında ortaya çıkar. İç içe ailelerde ise aile üyeleri arasındaki etkileşimi çok yoğun ve çok yakındır. Bu etkileşim çocuğun yeni duyuşsal, davranışsal deneyimler kazanmasını engeller. Çocukların bireysellik, özerklik, bağımsızlık duyguları tehlikeye girer.

2.2.4 Ailede Çocuk Yetiştirme Tutumları

Literatürde üstün sayıdaki çoğu kuram çocuğun gelişiminde yaşamın ilk dönemlerinin etkisinin önemine vurgu yapar. Çocuk yetiştirme üzerinde yapılan birçok araştırma bakım veren- bebek ilişkisine odaklanır. Bağlanma kuramına göre bebeğin kendine bakan kişiyle olan yakınlığının ve bebeğe bakan kişinin bebeğe karşı olan duyarlılığının, bebeğin çevresini keşfetmesi için güvenli bir temel olduğunu belirtmişlerdir. Ana- babalık ebeveynlerin ruhsal durumundan, psikolojik süreçlerinden, toplumsal değerlerden, inançlardan, geleneklerden ve normlardan etkilenir. Çocuğun merak duygusuyla yeni şeyler öğrenmesinde, belirli davranışları kazanmasında aile büyük pay sahibidir. Yanlış ebeveyn tutumları onun gelişimini ve yaşam dönemlerini olumsuz yönde etkileyebilecek güçtedir.

2.2.4.1 Otoriter Anne- Baba Tutumu

Otoriter anne- baba tutumunda ebeveynlerin sahip olduğu esnek olmayan disiplin anlayışı, çocukların anne ve babalarıyla duygusal yakınlığın kurulamadığı, psikolojik ihtiyaçların giderilemediği bir ortamın oluşmasına sebep olmaktadır (Sak ve ark., 2015). Otoriter ana baba tutumunda bir otorite vardır. Bu otoritenin söyledikleri yapılmak zorundadır. Otorite yaptırım gücünü sert kurallar ve cezalardan alır. Çocuğun yaptığı, cezalandırılması uygun görülen davranış korkuyla ve katı tutumlarla bastırılmaya çalışılır. Başında bir otorite figürü bulunan fertlerin kendini geliştirmeleri için yapılacak her türlü

faaliyet izne tâbidir. Böyle bir ortamda çocuk gelişimine destek olabilecek deneyimler kazanamaz, kendine güvenme duygusunun gelişmesi zordur. Kendine güveni olmayan, yeterince deneyim kazanabileceği bir ortamda yetişmeyen çocuğun iletişim ve baş etme becerileri yeteri düzeyde gelişemez. Otoriter anne- baba tutumu çocuğun kendini yeterince ifade etmesini olumsuz yönde etkiler.

2.2.4.2 Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Anne-Baba Tutumu

Bu tarz bir tutuma sahip ebeveynler çocuklarının zarar göreceği endişesiyle çocukları etrafında adeta etten bir duvar örür. Çocuğun çevresi, okul ortamı, arkadaşları, yiyeceği, içeceği hatta giyeceğine ebeveyn karar verir. Böyle bir tutum sonucu çocuk sorumluluk alamaz, hayata dair deneyim elde edemez, hayata karşı ürkektir. Bu tutum çocuğun gelişiminin gerilemesine, uyarıcı eksikliği sebebiyle yaşlılarından gelişimsel olarak geri kalmasına sebep olabilir. Örneğin bebeklikten itibaren yemeği bakım veren tarafından yedirilen çocuğun bir sonraki döneminde gömleğinin düğmeleri ebeveyni tarafından iliklenir bu tutumlar çocuğun ince- kas motor gelişimini yavaşlatır. Okula başladığında ise kalem tutmak gibi ince- kas motor becerisi gerektiren etkinlikleri yapmakta zorlanır başladığında ise kalem tutmak gibi ince- kas motor becerisi gerektiren etkinlikleri yapmakta zorlanır. Ebeveynin normalden fazla müdahaleci ve koruyucu davranışları çocuğun ders başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Günalp, 2007).

Aşırı koruyucu aile tutumunda ebeveynin aşırı ilgi göstermesi ya da çocuğun kendi başına hareket etmesini engelleyici boyutta gerçekleştirilen tutumlar kişinin bazı olumsuz kişilik özellikleri geliştirmesine sebep olabilir. Bu kişilik tiplerine bağımlı, güven duygusu gelişmemiş, duygusal açıdan güçlü kalamayan gibi yapılar örnek olarak verilebilir. Bu tutum çocuğun kişilik gelişimini etkilediği gibi fiziksel ve duygusal gelişimi için uygun bir aile ortamı oluşturulmasını engellemektedir

2.2.4.3 Reddedici Anne-Baba Tutumu

Reddedici aile tutumu çocuğun fizyolojik, psikolojik, sosyal gelişimini, yaşam dönemlerine uyum sağlamasını son derece olumsuz yönde etkiler. İstenmeden doğan ya da boşanma durumu sebebiyle ayak bağı olarak görülen, istenmeyen

cinsiyette doğan, vakitsiz doğan ya da meşru yollardan doğmayan çocuklarda bu durumun yaşanması olasıdır. Çocuk sahibi olmayı kendi yaptığı bir hata, talihsizlik olarak gören ebeveyn istemedenden de olsa çocuğa karşı bir soğukluk hissedebilir. Ebeveynin bu duyguları reddedici bir tutum sergilemesine sebep olabilir. Böyle bir tutumla yetişen çocuklar kendini değersiz hisseder, kendisine de çevresine de güven duymaz. Düşük benlik saygısı edinir. Bu tutum çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkiler. Yapılan araştırmalara göre sürekli psikolojik şiddet gören bir çocuğun iyi ve olumlu tutumlar sergileme ihtimali düşüktür.

Reddedici ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklarda ders başarısı düşük, sosyal ilişkiler ve arkadaşlık bağları zayıf, suçta ve bağımlılığa eğilim yüksek, uyum sorunları ve davranış bozukluklarının görülmesi olasıdır.

2.2.4.4 Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu

Hoşgörülü anne- baba tutumu sergileyen ebeveynler çocuklarına karşı ilgili, duygularını hissettirmede başarılı fakat gösterilen sevgi ve şefkatin, ilginin düzeyi disiplin ve otorite konusunda çocukların zorluk yaşamasına sebep olmaktadır (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Çocuğun gelişiminde otoriter ebeveyn tutumları kadar hoşgörülü ebeveyn tutumlarının da olumsuz etkileri vardır. (Ümmet, 2007). Ebeveynler çocuklarına olan sevgisini her yaptığını hoş görerek ve ona aşırı tavizler vererek hissettirmeye çalışırlar.

Fakat yaptığı her davranışın desteklenmesi, takdir edilmesi sonucunda çocuk doğru ve yanlış ayırt edemez hale gelir. Bu tutum çocuğun muhakeme yeteneğinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Ebeveyn tutumlarında iki duygu hakimdir. Bunlar: özgürlük ve sınırsız hoşgörünün. Etkililiđini kaybetmiş veya tutarsız bir disiplin anlayışı temel alınarak çocuğun genelde istenmeyen davranışları görmezden gelinmektedir. Çocuk kırar, döker fakat hasarın sorumluluğunu üstlenmez. Bu olumsuz durum aile tarafından yok sayılır ve hasara uğrayan şey tekrar yerini koyulur. Fakat bu tutum hayatın gerçekleriyle bağdaşmaz. Aynı zamanda her zaman her konuda gösterilen hoşgörü zaman zaman ihmalin bir örtüsü olma işlevini yerine getirir. Böyle bir tutum çocukların yaşama becerilerini, sorumluluk geliştirme duygusunu, baş etme becerilerinin gelişmesine destek olmaz. Her istediği ailesi tarafından yapılan, zorluklar aile

tarafından giderilmeye çalışılan bir aile ortamında yetişen çocuklar halk arasında şımartılmış çocuk olarak bilinmektedir. Böyle bir sosyal çevrede yetişen çocuklarda her istediği hemen olsun isteyen şekilde ifade edilebilecek aşırı talepkar ve narsistik kişilik yapıları ortaya çıkabilir. Sosyal ilişkileri duygusal ya da maddi açıdan tatmin edildiği kadar devam eder.

2.2.4.5 Tutarsız Anne-Baba Tutumu

Tutarsız anne- baba tutumunun gelişmesinin sebepleri eşler arasındaki iletişimin kuvvetli olmaması, güven duygusu temelinde samimi bir ortamın olmaması anne ve babanın tutumlarının farklılaşmasına sebep olur. Kararsızlık duygusunun aile ortamında ortaya çıkması bu tutumun en belirgin özelliğidir. Anne baba arasındaki iletişimin güçlü olmaması, çocukların eğitiminde ortak bir anlayış geliştirilmemiş olması, anne ve babanın farkı tutumlar sergilemesi çocukların yetişmesinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu ailede eksik olan en önemli şey kararlılıktır.

Tutarsızlık ve kararsızlık hali ebeveynlerin kişisel tutumlarında da görülebilir. Dün ödevini yapmadığı için çocuğuna kızan anne ertesi gün ödevini yapmadığı halde ona uyarılarda bulunmuyorsa otoritede tutarsızlık söz konusudur ve birey bu otorite karşısında sağlıklı bir tutum geliştiremez.

2.2.4.6 Demokratik Anne-Baba Tutumu

Demokratik anne- baba tutumunda aile üyeleri arasında sağlıklı bir etkileşim ve çocuğun kişisel gelişimi için elverişli bir ortam mevcuttur (Sak ve ark., 2015). Demokratik ebeveyn, ılımlı, kabul edici, otantik olan ve otantikliği cesaretlendiren, çocukları üzerinde otoriter bir üstünlük kurmayan ebeveynlerdir. Böyle bir tutuma sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme teknikleri çocukların doğasına, psikolojik, sosyal gelişimini destekleyici, eğitim açısından son derece geliştirici bir ortam hazırlar.

Böyle ebeveynlerin çocuğu büyük bir olasılıkla oldukça dışadönük, otantik, içsel denetime sahip, olumlu bir benlik algısına sahip, sosyal yönden kişilerarası ilişkileri kuvvetli, iletişim becerileri gelişmiş bireylerdir. Aynı zamanda sosyal, üretken, olumlu duygular besleyen, kişilik özellikleri geliştirirler. Demokratik anne- baba tutumunun olduğu aile ortamında üyeler arasındaki ilişkiler esnek, yardımlaşmaya dayanan, diğerlerinin duygu ve düşünceleri ilgiyle anlaşılmasına

çalışan ve önemsenen ruhsal açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesine olanak sağlar.

2.2.5 Ana – Baba Tutumları İle İlgili Kuramsal Görüşler

Anne, baba ve çocuk ilişkileri hakkında çeşitli kuramların çocuğun fiziksel, zihinsel, duyuşsal gelişimine, öğrenmeye dair verdikleri bilgiler doğrultusunda davranış bozukluklarını, uyum sorunlarını gidermek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Psikanalitik yaklaşımın yaşantının ilk dönemlerinin üzerinde durması ve davranışların geçmişte yaşanılanlardan etkilendiği düşüncesi, davranışçuların öğrenme kuramlarıyla ebeveyn tutumları arasında ilişkiyi incelemeleri bu çalışmalara örnek olarak verilebilir.

Freud, 0-5 yaş arası kişilik yapısının şekillendiğini ve bu şekillenmede ebeveyn tutumlarının büyük rol aldığını savunmuştur (Yeşilyaprak, 2003).

Psikoseksüel gelişim evreleri şu şekildedir:

- Oral Dönem
- Anal Dönem
- Fallik Dönem
- Latent Dönem

Freud'a göre bu evrelerde çocuğun kişilik yapısını şekillenir ve bu dönemlerde fiksasyon olabilir. Fiksasyonun başlıca nedenleri, uyarılara aşırı derecede maruz kalma ya da herhangi bir şekilde oluşan uyarın yoksunluğudur. Gelişim evrelerinden birinde yaşanan fiksasyon bireyin ilerleyen dönemlerinde o özellikleri taşımasına sebep olacaktır.

Oral dönemde meydana gelen fiksasyon kişinin güvensizlik, gerginlik, pasif kişilik özelliklerine sahip olabileceği aynı zamanda aşırı yeme, bağımlılık, tırnak yeme gibi davranışların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2008). Anal dönemde meydana gelen fiksasyon kişinin savurgan, yıkıcı, öfke nöbetleri geçiren, dağınık, inatçı, aşırı düzenli, cimri, katı görüşçü gibi kişilik özelliklerine sahip olması beklenir. Fakat bu dönemi başarıyla atlaman çocukların yaratıcı, üretici, özerk, girişimci olması beklenir. Horney ise Bütüncül yaklaşımında huzurlu, saygılı ve mutlu bir ortamda büyüyen çocuğun olumlu bir kişilik geliştireceğini söyler (Geçtan, 2017). Çocuktan potansiyelini

aşacak bir beklenti içine girilmişse ve bu beklentileri karşılayamadığı takdirde aşılanıp göz ardı ediliyorsa çocuğun kendini gerçekleştirme mümkün olmayacaktır.

Erikson, Psikososyal Gelişim kuramında bireyin çevresiyle iletişimi sonucu kendisini geliştirdiğini öne sürmüştür ve çocuğun kimlik gelişiminde çevrenin önemine vurgu yapmıştır. Erikson kuramını kişiliğin gelişiminde biyolojik açıdan doğuştan getirilen özelliklerin yanında sosyal çevrenin de büyük payı olduğunu ifade etmiştir. Erikson kuramını epigenetik bir temele oturtarak kişilik oluşumunda çevrenin etkisinin yanında kalıtsal niteliklerin de önemini vurgulamıştır.

Sullivan, anne ve babaların uyguladıkları davranışçı yaklaşımların ve bunun sonucunda ödül ve ceza kavramının üzerinde durmuştur. Uygulanan ödül, cezanın niteliği ve niceliği bireyin benlik algısını etkiler. Bu değerlendirme kişiliğin gelişiminin ortamını oluşturur bu sebeple yaşam boyu bu durumun etkisi sürebilir (Duru, 1995).

Maslow, kişilik oluşumunda bakım verenin ilgi ve sevgisini önemli olduğunu söylemiştir. Bu, kişinin benlik algısı üzerinde olumlu etki yapar. Maslow bireyin bedensel ihtiyaçlarının yanında saygı, ilgi ve sevgi gibi ihtiyacının da önemini vurgulamıştır. (Geçtan, 2017).

Bowlby, bağlanma kuramında bakım veren ile çocuk arasında kurulan olumlu, sağlıklı, güçlü duygusal bağ çocuğun sağlıklı psikolojik gelişimine olanak sağlar. Çocukların erken dönemde gerçekleştirdikleri bağlanma süreciyle ilgilenecek çoğu kuramcı, kişinin yetişkin hayatındaki sosyal etkileşimlerinin boyutlarının şekillenmesinde anneyle çocukluk dönemlerinde kurulan ilişkinin etkisi üzerinde durmuştur (Özdemir ve ark., 2014). Öz güveni yüksek, sosyal hayatı canlı, sevecen, çevresiyle uyumlu ve duygularını kontrol edebilen bireyler güvenli bağlanma gösterirler. güvensiz bağlanma yaşayan bireyler ise yakınlık kurmakta problem yaşayan, asosyol özellikleri ağır basan, dengeli bir duyguduruma sahip olmayan ve öz güveni düşük kişiler olarak ön plana çıkar (Özdemir ve ark., 2014).

2.3 Mükemmeliyetçilik

Bireyi var eden çevresel ve kalıtsal unsurların birbirleriyle olan ilişkisi ve bireyin tutumları sonucu şekillenen kişilik yapısının tanımı ve içeriği ile ilgili bilim dünyasının ortak bir açıklaması bulunmamasının nedenleri kişilik ile ilgili çalışmaların geçmişe dayanmaması ve kişiliği etkileyen faktörlerin kompleks bir yapıya sahip olmasıdır (Ertuğrul, 2009).

Kişilik, “Bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.” (Cüceloğlu, 2004: 404). Tanımda bahsedilen bireyi diğer bireylerden ayıran kişilik ile ilgili parametrelerden biri de mükemmeliyetçiliktir.

Mükemmeliyetçilik, kişinin, tavır ve tutumlarını istediği ölçüde gerçekleştirememesinden dolayı kendiyi alakalı hissettiği, memnun olmama durumudur. Çevresel ekonomik, duygusal, fiziksel ve zihinsel birçok etmen kişiyi istediği performansı sergilemesinden alıkoyabilir (Başol ve Zabun, 2014).

2.3.1 Mükemmeliyetçilik Nedir?

Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçilik kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Mükemmeliyetçilik kavramını tarif ederken ortaya çıkan problemlerin başında, kavramın davranışsal ve kognitif açıdan tam anlamıyla ayırt edilememesi gelir (Slaney ve Ashby, 1996). Türk Dil Kurumu (1969); mükemmeliyet kavramını, “eksiksizlik, yetkinlik ve kusursuzluk” manalarında kullanılan Arapça kökenli bir kelime olarak açıklamıştır. Mükemmeliyetçi bireyler, en iyi olanı isteme veya hiç istememe gibi belirli düşünce yapılarına sahiptir ve bu düşünce biçimleri bireyi ya en iyiye ya da en kötüye odaklayarak bireyin bakış açısını daraltır (Erözkan, 2009). Böyle bireyler, içinde bulunduğu durumun iyi yönlerini düşünmek yerine sürekli kötü yönlerini düşünür ve bir kusur arar. Bu düşünce sonucunda bireylerde kırgınlık, bunalım, kaygı gibi tepkiler oluşur. (Erözkan, 2009).

2.3.2 Mükemmeliyetçilik ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.3.2.1 Bireysel Psikoloji Yaklaşımı

İnsan hayatı gece ve gündüz gibidir. Kişi yaşantısı boyunca olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaşabilir. Adler, kişinin aşağılık duygusuyla beraber dünyaya geldiğini ve yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerde üstün gelmeye çalışıp bu duyguyu bastırmayı hedeflediğini belirtmiştir (Imprachım, 2016). Birey, olumsuz durumlarla bir araya gelmeyi tercih etmediği için sürekli üstünlük oluşturmaya çalışır fakat bu her zaman mümkün olmaz. Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireyler ise üstünlük kuramadığı takdirde hayal kırıklığına uğrar ve kaygılanırlar.

Bu yaklaşıma göre insan doğası, davranışları belirli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirip hedefe ulaşmak için üstün gelme çabası sonucu yaşamını anlamlandırır ve bu çaba hayati önem taşımaktadır. (Gökkaya, 2016).

2.3.2.2 Bütüncül Yaklaşım

Horney, bu yaklaşımıyla mükemmeliyetçilik kavramını farklı açılardan ele almıştır. Horney'e (1975) göre mükemmeliyetçilik, kişinin özgüvenini kaybetmesiyle ortaya çıkan nevrotik ihtiyaç olup gerçeklik algısı bozulmuş birey, özünden farklı davranırsa kendisini cezalandırır ve böylece özünden daha çok uzaklaşmış olur.

Mükemmeliyetçi özelliğe sahip bireyler içinde bulunduğu topluluğun enleri arasına girerek bu özgüven eksikliğini giderme yolunu seçerler. Kişilerarası etkileşimin uzun süreli olması için güven ortamı oluşması gerekmektedir. Bu ortamın oluşmadığı durumlarda kişi, problemler yaşar ve aşağılık hissine kapılabilir. Bu hissi yaşamamak amacıyla birey üstünlük çabası içine girer. Horney (1975) mükemmeliyetçi insanları, tertipli işlerini zamanında halletmeye özen gösteren giyimine ve konuşmasına dikkat eden bireyler olarak adlandırır.

2.3.2.3 İnsancıl Yaklaşım

Bu yaklaşım bireyi olumlu anlamda ele almıştır. Birey kabiliyetlerini sergileme fırsatı bulduğu ve kapasitesini tam manasıyla kullandığı zaman içindeki iyiyi yansıtacaktır (Gökkaya, 2016). Bu yaklaşımı benimseyen bilim insanları insan

doğası söz konusu olduğunda bir anlamda bardağın dolu tarafını görmeyi amaçlamışlardır.

Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst kısmı olan kendini gerçekleştirme basamağında bulunan bireylerin nitelikleri şunlardır:

- Candan, yalın ve gösterişsiz,
- Yaşanan gelişmelere karşı hassasiyet gösteren,
- Olayları olduğu gibi kabullenmeyen,
- Hususi ve mahrem durumlara karşı duyarlı,
- Pozitif yönleri ön plana çıkaran,
- Sosyal,
- Doğruyu ve yanlış ayırt etme kabiliyetleri yüksek,
- Keşfetmeye meraklı,
- Arkadaş canlısı.

2.3.2.4 Akılcı Duygusal Yaklaşım

Ellis (1977) mükemmeliyetçiliği irrasyonel inanışlar bağlamında değerlendirmiştir. Bu inanışa sahip bireylerin hata lüksü yoktur. Bu yaklaşıma göre, bireyin oluşturduğu inanış ve fikirler ortaya çıkan durumları yorumlama gücümüze tesir eder. Bu görüş biçimlerinden, şartlar ne olursa olsun sonuca ulaşma ve ortaya problem çıktığında umutsuzluk hissine kapılma gibi düşünceler, mükemmeliyet duygusunun ortaya çıkmasında önemli yer tutarlar (Gökkaya, 2016). Bu kurama göre mükemmeliyet duygusunun kişiliğimizin bir parçası olduğu hayatımıza etki edip problemlere sebebiyet verebileceği belirtilmiştir.

2.3.2.5 Psikanalitik Yaklaşım

Özellikle yakın dönemle birlikte mükemmeliyetçilik kavramı üzerine yapılan araştırmalar artmakla birlikte yapılan çalışmalar psikodinamik kökenlidir. Freud'a (1959) göre mükemmeliyetçilik, yüksek başarı için katı istekler belirleyen, abartılmış süper egonun fonksiyonudur. Freud, mükemmeliyetçilik kavramına boyutsal anlamda tek ve negatif bir perspektiften bakmıştır (Karababa, 2012).

Freud'un yapısal kişilik kuramındaki üç kişilik yapısından biri olan süper ego, bireyin kişiliğini toplumsal yargılar doğrultusunda şekillendirir. Süper ego, realiteden ziyade eksiksiz bir biçimde olması gereken(mükemmel olan) için çabalar. İd ego ve süper ego denkleminde süper ego ağır basarsa birey mükemmeliyetçi bir tutum izleyebilir.

Freud'un psikososyal gelişim evrelerinden ikincisi olan anal dönemde gerçekleştirilen tuvalet eğitimiyle ilgili ebeveyn tutumları sonucunda birey anal salıcı ya da anal tutucu karakter geliştirebilir. Reich, OKB'ye ebeveynlerin anal dönemde sergiledikleri sert tutumların sebebiyet verdiğini söyler(Gökkaya, 2016). Bireyin karakterinin oluşumunda etkili olan ebeveyn tutumlarının cezalandırıcı, uyarıcı, engelleyici doğrultuda olması sonucu bireyde anal tutucu karakter gelişebilir. Bu karakter gelişimine sahip bireylerde mükemmeliyetçi kişilik özelliği görülebilir. Ayrıca DSM-IV-TR (2005) kitabına bakıldığında OKB kriterlerinde mükemmeliyetçilik kavramının olduğu görülmektedir.

2.3.3 Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri

Mükemmeliyet özelliğine sahip bireyler standartlarını en yükseğe koyup negatif durumları özellikle vurgularlar ve bu sebeple yaşanan pozitif gelişmeler dikkatlerden kaçır. Ayrıca diğer insanların düşüncelerine karşı büyük saygı duyarlar (Bencik, 2006).

Mükemmeliyetçi tutum gösteren kişiler her duruma olmazsa olmaz düşüncesiyle yaklaşır hedefe ulaşmak için aşırı çaba sarf ederler. Onlar için aksilik yaşanması gibi bir durum söz konusu değildir. Belirlenen hedefe ulaşamadığı takdirde ise sorun yaşayabilirler. Ayrıca bu tarz düşünce yapısına sahip insanlar, etraflarında gelişen olayları dar bir çerçeveden yorumlarlar.

Barrow ve Moore' a (1983) göre mükemmeliyet duygusu gösteren kişilerin nitelikleri şu şekildedir:

- Basit davranışlardan kaçınılır.
- Amaçlara mutlaka ulaşılır ve böylece özsaygı yükseltilir
- Düşünce yapısı ileriye dönüktür.
- İstekler dile getirilir.
- Düşünce yapısı katı (iyi/kötü) ve serttir.

- Hedefe ulaşılsa bile yeterli takdirden kaçınılır.
- Sonuçlandırılmamış işlerdeki eksik yönler detaylı araştırılır.
- Kazanılan başarılar değersizleştirilir.

Mükemmeliyetçi kişilik özelliği üzerine çalışmalar yapan bilim insanlarından Flett ve Hewitt (1991) mükemmeliyetçiliği 3 açıdan ele almıştır:

Kişinin kendine yönelttiği mükemmeliyetçilik: Kişi kendisine karşı acımasız ve sert bir tutum içindedir. Bu tahammülsüzlük bireyi hem dış dünyaya hem de özüne düşman eder ve bu sebeple sosyal ilişkilerde sorunlar yaşanabilir.

Başkalarına yöneltilen mükemmeliyetçilik: Başkalarının başarı ve performansları ile ilgili görüşleri barındırır. Bu bakış açısı olumsuz anlamda başkalarına karşı öfke ve kin duygusu oluşturma, olumlu anlamda ise topluluğa önderlik etme ya da başkalarını cesaretlendirici tavırlar sergileme bağlamında değerlendirilebilir.

Toplumsal açıdan mükemmeliyetçilik: Toplumsal açıdan mükemmeliyetçi kişiler başkalarının isteklerini yeterli anlamda yerine getirememekten çekinirler. Birey, başkalarınca ondan beklenen başarı ve performansı abartılı bulduğu için bunalım stres ve kaygı yaşayabilir. Bu bakış açısına göre kişi, başkalarını en üst düzeyde performans gösteren bireyler olarak görmekte ve başkalarının belirlediği hedeflere sahip olma gayreti içerisine girmektedir.

2.3.4 Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı

Kaygı günlük hayatta karşılaşılabilen durumlardan bir tanesidir. Kişi gerek içsel gerek dışsal faktörler sonucunda kaygıya kapılabilir. Yaşanan kaygı her zaman müdahale edilmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Burada dikkat edilmesi gereken kısım bu kaygının kişinin günlük hayatını idame ettirmesini ne oranda engellediği olmalıdır.

Son dönemlerde sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olsa da alanyazın incelendiğinde bu kavramları bir arada inceleyen çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarla ortaya çıkarılan bulgulara göre mükemmeliyetçilik tutumu ve sınav kaygısı arasında ilişki saptanmıştır (Hanımoğlu ve İnanç, 2011).

2.3.5 Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumları

Bireyin yaşantısının ilk yılları ve özellikle bu süre zarfında sergilenen ebeveyn tutumları kişiliğin gelişmesi açısından önemli bir etkiye sahiptir. Kişilik özelliklerinden biri olan mükemmeliyetçilik de bu dönemde şekillenir. Birey, isteklerinin aile üyeleri ve çevresi tarafından belirli şartlar oluştuğunda kabul gördüğünü düşündüğü takdirde mükemmeliyetçi bir tutum ortaya koymaya başlar (Gökkaya, 2016).

Aile üyelerinin çocuklarının potansiyelini, yapabileceklerinin sınırını göz ardı ederek onlara rol biçmesi ve onlar hakkında karar vermesi de çocuğu zor durumda bırakır. Bu tarz mükemmeliyetçi ailelerin çocukları kişilerarası ilişkilerde de sorunlar yaşayabilir. Bireyde, verdiği tüm uğraşlara rağmen ailesinin belirlediği yüksek performansa ulaşamadığı durumda anksiyete, öfke ve hayal kırıklığı gibi problemler baş gösterir.

Antony ve Swinson'a (2000) göre mükemmeliyetçi kişilik özelliği gösteren bireyler, okul yaşantısında kendilerine aşılması güç engeller koyar ve ulaşması mümkün olmayan amaçlar edinirler. Sergilenen bu tutum sonucunda kişide özgüven eksikliği, ümitsizlik, boyun eğme gibi negatif sonuçlar görülebilir (Gökkaya, 2016).

2.4 Kaygı

Kaygı, insanlık tarihi boyunca en sık kullanılan sözcüklerden biridir. Felsefede, psikolojide, sosyolojide ve diğer bilimlerde, edebiyatta, dinde ve birçok alanda kullanılmaktadır. Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca 'anxietas' olup, endişe, merak anlamına gelir. İlk olarak Çiçero tarafından 'kalıcı, sürekli bir endişe eğilimi ve yatkınlığı' anlamında kullanılmış, baskı, boğulma anlamına gelen geçici olan (angor) kavramından ayrılmıştır (Köknel, 1993).

Duygular duyulardan, iletim sistemlerinden, beyindeki ilgili kısmın uyarılması gibi hem fizyolojik hem de geçmişte yaşanan deneyimlerden etkilendiğinden kapsamlı bir tanımlama yapmak güçtür. Kaygı, kişinin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve bilişsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanabilir. Ayrıca White 'a göre kaygı, ne olacağına ilişkin duyulan endişedir. Kaygı genel bir ifadeyle bireyin çevresinde

yaşanan ve psikolojik olaylara karşı göstermiş olduğu bir duygu olarak tanımlanır. Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içeren bir duygudur (Cüceloğlu, 2000).

Kişi içinde bulunduğu durumu tehdit edici olarak algıladığında evrensel ve olağan bir duygu olan kaygı hisseder. Kaygının oluşması kişinin algısıyla doğrudan ilişkili olduğundan kişiye rahatsızlık veren olay değil, olayın kişi için taşıdığı önemdir. Kaygı üç alanda engelleyici bir durum olarak ortaya çıkar bunlar fiziksel, bilişsel ve davranışsal alanlardır. Kaygılı olduğunu söyleyen insanlardaki ortak bedensel tepkiler; hızlı kalp atışları, bacaklarda, ellerde titreme, ağız kuruluğu, kısık ve ürkek ses, aşırı terleme ve buna bazen eşlik eden idrarı tutamamadır. Kaygılı bir kişinin dış görünüşü, yüz ifadesi yaşadığı duygu durumunu net bir şekilde yansıtır. Düşünce düzeyinde panik duruma sebep olabilecek olumsuz düşünceler, hayaller, kuruntular, imgeler ortaya çıkar (Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006). Aşırı kaygı durumunda psikolojik süreçlerde ketlenme yaşanır, öğrenme, hatırlama, değerlendirme gibi süreçlerde zorluklar meydana gelir. Davranışsal düzeyde ise kişi kaygıdan kaçma ya da kaçınma davranışı gösterir. Bazı araştırmacılar, kaygının olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin olumsuz durumlara karşı önlem alması kaygının uyarıcı; tedbir alması, olumsuzluk yaşanırsa daha kolay atlatması kaygının koruyucu; başarısız olma kaygısı ile daha çok çalışması kaygının motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir. Tüm bu örnekler kaygının tamamen olumsuz bir duygu olmadığını göstermektedir. Kaygı kişinin güdülenmesini, işini ciddiye almasını motivasyonunun yüksek olmasını sağlar.

Bazı psikologlar kaygı ile korkunun ayırımına vurgu yapmıştır. Bu ayırım şu şekilde özetlenebilir.

- Korkunun kaynağı belliyken kaygının kaynağı net değildir.
- Korku ile kaygının şiddeti arasında niceliksel bir fark bulunur.
- Kaygı korkuya göre daha uzun süre devam eder.

Cüceloğlu, bu farklılıkların yanında korkunun ortaya çıktığı durumda meydana gelen fiziksel değişimlerin kaygı anında da ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Endişe, güçsüzlük, halsizlik, baş ağrısı, baş dönmesi, tedirginlik, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, ağız kuruluğu, bulantı, çarpıntı, iştahsızlık, mide yakınmaları, kan basıncının düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği gibi yakınma belirtileri fiziksel tepkilere örnek olarak verilebilir (Koyuncu, 2015). Köknel (1995) kaygının özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Hoş olmayan, üzüntü veren duygulanım durumu
- Geleceğe yönelik endişe
- Bedensel gerginlik
- Ruhsal tedirginlik

Literatürde kaygı birçok şekilde sınıflandırılmaktadır. Bazı durumlarda kişiler için karşılaştıkları her yeni durum ve ortam kaygılanmaya sebep olmaktadır. Bu kişiler için yeni bir ortama girmek, biriyle karşılaşmak, ders ya da seminer ortamlarında soru sormak, düşünceleri ifade etmek, bir oyun grubuna katılmak kaygı verici olmaktadır. Yaşanan bu yaygın kaygıya genel kaygı denmektedir. Özgül kaygı ise sadece belirli ortamlarda, olaylarda ve durumlarda bir uyarana bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin tehdit edici olarak algıladığı durumdan dolayı hissettiği öznel korku durumluk kaygı olarak tanımlanmaktadır.

Sürekli kaygı ise çevresel bir uyarana bağlı olmaksızın kişinin kendini güvensiz hissetmesi ve pek çok şeyi tehlikeli olarak algılaması sonucu ortaya çıkan bireyin huzursuz ve mutsuz olmasına sebep olan kaygı türüdür (Aydın, 2004).

2.4.1 Kaygı İle İlgili Görüşler

Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen bütün kuramlar kaygıya yer vermişlerdir. Kuramlarda kaygı kişiliği oluşturan bir güç olarak ya da davranışın ortaya çıkmasında itici bir güç olarak değerlendirilmiştir. Bütün kuramlarda kişiliğin gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında ortak olarak kabul edilen iki etken iç ve dış çatışmayla kaygıdır (Köknel, 1995).

2.4.1.1 Psikanalitik Kuram

Kaygı sözcüğünü psikoloji alanında kavramsallaştıran ve nedenlerini araştıran ilk isim Freud olmuştur. Kaygıyı benliğin tehlikeli durumu algılamasına bağlamış ve bu durumun ortadan kalkması için bastırma mekanizmasının işlediğini belirtmiştir (Köknel, 1995). Freud, kaygıyı üç şekilde tanımlar. Korku

ile eş anlamda gördüğü gerçek kaygı, süper egodan gelen tehlikenin algılanmasıyla doğan moral kaygı ve id'in içgüdülerindeki tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkan nörotik kaygıdır. Freud, gerçek kaygının algılanan bir dış tehlikeye karşı acı veren duygusal bir tepki olduğunu belirtmiştir. Freud'a göre moral kaygı ilk başta objektif olan ebeveyn korkusudur; ancak daha sonra ebeveynin tutumlarının benimsenmesiyle ve süper egonun gelişmesiyle moral kaygının kaynağı artık ruhsal yapının içine gömülür. Nörotik kaygı da ise birey ego savunmasının zayıflayıp, içgüdüsel isteklerinin açığa çıkmasından korkar.

2.4.1.2 Bütüncül Kuram

Karen Horney, kaygı kavramını açıklarken Freud'un fikirlerinden ilham almıştır. Fakat Horney Freud'un nörotik kaygıda bahsettiği içgüdülerimizin aşırı kontrolünden kaynaklanmadığını, bastırılmış olan dürtülerimizin yarattığı korkudan kaynaklandığını ayrıca kaygının oluşumunda yalnızca cinsellik içgüdüsünün etkili olmadığını vurgular.

Horney'e göre kaygı, tehlikeli olarak algılanan bir durum karşısında duyulan duygudur. Bütüncül kurama göre kaygı çocukluk yıllarında kabul görmemiş olmaktan kaynaklanır ve kaygının yoğunluğunun içinde bulunan durumun kişi için taşıdığı önemden etkilenir. Horney, kaygıyı insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olarak görmüş ve insanların kaygıdan kaçmak için her yolu denediklerini, hatta yoğun kaygı nöbetleri yerine ölümü tercih ettiklerini belirtmiştir (Geçtan, 2017).

2.4.1.3 Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım kaygının öğrenilmiş olduğunu vurgulamaktadır. Kaygının öğrenilmiş olduğunu uyarıcı - tepki bağı ile açıklar. Davranışçı yaklaşıma göre kaygı olumsuz yaşantılar sonucunda kazanılmıştır ve öğrenmeyi sağlayan bağlantılar ortadan kalkarsa bu tepkide yok olabilir.

2.4.1.4 Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşıma göre insanların yaşadıkları kaygının en önemli nedeni olaylar değil, bu olaylarla ilgili düşünceleri ve getirdikleri yorumlardır. Beck'e göre kaygının ortaya çıkma durumunda kişi bir tehlike ya da tehdit algılamaktadır. Gerçek bir tehlike anında oluşan kaygı kişiyi korumaktadır. İnsan fizyolojik

açından, zihinsel açıdan tehlikeden kaçınmak üzere programlanmıştır. Kaçmak ya da savaşmak üzere programlanan insan tehlikelere, tehditlere karşı bu şekilde bir savunma mekanizması geliştirmektedir (Ümmet, 2007).

2.4.1.5 Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşımda bütün insanların varoluş kaygısı yaşadıklarını söyler. Kierkegaard ise kaygıyı yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş ve kaygıyı ölüme dek süren hastalık olarak tanımlamıştır. Varoluş kaygısının kaynağı ise ölüm zamanının bilinmezliğidir. Varoluşla ilgili kaygı, bilinçliliğin bir sonucudur. Varoluşçu yaklaşıma göre var olmaya yönelik verilen dürüst tepki varoluşsal kaygı, var olmaya yönelik verilen otantik olmayan tepki nevrotik kaygıdır. Yalom, kaygıya hayatta kalma, tehlikelere karşı koruma gibi fonksiyonları olan kişiliğin ayrılmaz bir parçası olarak kavramsallaştırır. Varoluş kaygısı, hayatın anlamı, değerlerin oluşumu için kaçınılmaz bir sonudur.

Rollo May ise kaygının iki rolü olduğunu belirtir. Olumsuz roldeki kaygı bireyin olumsuz duyguları yoğun bir şekilde hissetmesi ve bu durumlardan kaçmak için kendini dar bir alanda yaşama hapsedmesine sebep olmaktadır. Olumlu rolüyle kaygı, bireyin onu korkutan durumlara rağmen o durumlarla yüzleşmesi ve kendine yeni yaşam yolları açmasını sağlar (Öksüz, 2002).

2.4.2 Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, sınav öncesi ve anında bilgiyi işleme sürecini sekteye uğratan ve böylece bireyin potansiyelini yansıtmasına mani olup kişisel başarılarının gerisine bırakan bir kaygı çeşididir (Yeşilyurt, 2007).

Sınav kaygısı ile ilgili sistematik anlamda ilk çalışmaları R. Albert 1960'lı yıllarda yapmıştır (Hanımoğlu ve İnanç, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınav kaygısının çalışma tutumu, cinsiyet, akademik başarı, ailesel faktörler, kişilik özellikleri ve grup aktiviteleri gibi etkenlerle ilişkileri incelenmiş olup oluşan bu kaygının bireyin genel anlamda sınava karşı olan motivasyonu azaltıp, performansını olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür (Bacanlı ve Sürücü 2006). Ayrıca sınav kaygısını engellemek için atılacak adımlar, öğrencilerde performans artışına ve sınav sürecin daha sağlıklı şekilde işlemesine yardım edebilir (Demirci ve Erden, 2016).

Kaygı düzeyleri yüksek ve düşük olan bireylerin genel anlamda sınava yönelik algıları, akılda tutma becerileri, öğrenme ve çalışma stratejileri, endişe seviyeleri ve çevresine karşı sergilediği tutumlar arasında farklılık gözlenir (Başoğlu, 2007). Sınav kaygısı, sınav öncesi ve anında bilgiyi işleme sürecini sekteye uğratan ve böylece bireyin potansiyelini yansıtmasına mani olup kişisel başarılarının gerisine bırakan bir kaygı çeşididir. Kişinin gireceği sınavdan önce kapılacağı heyecan, ümit, panik gibi hisler onun sonuçla ilgili beklentilerinden kaynaklı ve doğaldır. Bu duygular kişinin azim motivasyon ve istekliliğini artırıcı etkiye sahiptir ve sonuca olumlu etki yapar. Fakat bu düşünceler olağan halinden uzaklaşıp öğrencinin sınav öncesi ve sınav esnasındaki performansını etkilediği takdirde problemlere yol açabilir. Bu kaygıyı yaşayan öğrencilerin sınav süreci ve sonucu ile ilgili olumsuz düşünceleri handikaplar artar. Sınav zamanı yaklaştıkça umutsuzluk, bıkkınlık, kızgınlık, halsizlik, tedirginlik, başaramama korkusu gibi düşüncelere kapılırlar. Sınav sürecinde ise devamlılıkta sorun, odaklanamama, aklına getirememe gibi handikaplar ve uyuşukluk, nabız artışı ve nefes problemleri gibi fiziksel sonuçlarla da karşı karşıya kalırlar. Yapılan çalışmalarda verilen bu tepkilerin daha çok sınav sürecinin ilk bölümünde ön plana çıktığı ilerleyen bölümlerde ise seviyesinin normale doğru döndüğü vurgulanmıştır (Kayapınar, 2006).

Sınav kaygısı yaşayan kişinin odaklanma konusunda başarı sağlayamadığı için sınav sorularına olan ilgisinin yerini belli bir müddet sonra sonuçları ve oluşabilecek tepkilerle ilgili endişeler alır. Böylece kişi bildiklerini tam manasıyla aktaramaz ve kişisel başarılarının gerisinde kalır. Ayrıca oluşan bu kaygıyı sadece öğrencinin sınavla ilgili tutum ve yaklaşımları ile ilişkilendirmek yeterince sağlıklı değildir. Bunun yerine daha geniş perspektiften yaklaşarak aile, çevre, öğretmen, okul vb. dış etkenleri göz önünde bulundurup çeşitli dinamikler açısından incelemek gerekir. Böylece oluşan bu kaygının neden ve sonuçları daha doğru şekilde değerlendirilebilir.

Kişinin günlük yaşantısında üstesinden gelmesi zor olan sonuçlar doğurabilecek olan sınav kaygısını engellemek için atılacak adımlar, öğrencilerde performans artışına ve sınav sürecin daha sağlıklı şekilde işlemesine yardım edebilir (Demirci ve Erden, 2016).

2.4.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri

Başıoğlu'na (2007) göre sınav kaygısı ile ilgili nedenler genel anlamda aşağıdaki gibi sıralandırılabilir:

- Öğrenme ile ilgili problemler
- Beklenileni verememe korkusu ve bunun getirdiği baskı hissi
- Sosyo-ekonomik durum
- Ümitsizlik
- Kötümserlik
- Sınava hazırlanma sürecinde yaşanan sorunlarla başa çıkamama korkusu
- Yüksek kaygı
- Yaş
- İrrasyonel inanışlar
- Bireyin kendine olan güvensizliği
- Sınavı algılama biçimi
- Çalışma ile ilgili yanlış stratejileri
- Uyku ve yeme düzeninin bozulması vb. etmenler
- Mükemmeliyetçi kişilik özelliği
- Cinsiyet
- Kıyas durumu ile karşı karşıya kalma
- Aile bireylerinin ve çevrenin bilinçsiz yaklaşımı

Kutlu ve Bozkurt 'a (2003) göre sınav kaygısının nedenleri ile ilgili iki ana yaklaşım ön plana çıkmaktadır. İlk yaklaşıma göre bilgiyi işleme sürecinde yaşanan aksaklıklar sınav kaygısına neden olur. Bilgiyi işleme sürecinde aksaklık olan öğrenci bilgiyi alma iletme kodlama hatırlama tekrar gibi konularda problemler yaşar ve bu da sınav esnasında kaygıya neden olur. Diğer yaklaşıma göre kaygının nedeni bireylerin sınav anında yaşadığı negatif tutumlardır. Sınav anında içinde bulunduğu süreç ve sınav sonucuna karşı negatif bir algıya sahip öğrenci özgüven eksikliği ve aşırı heyecan sonucu kaygıya kapılır. Ayrıca Erözkan (2004) erken yaşlarda karşılaşılan baskıcı anne baba tutumları ve suçlayıcı, cezalandırıcı öğretmen davranışlarının sınav kaygısının oluşmasında büyük rol oynadığını söylemiştir.

2.4.2.2 Sınav Kaygısına Verilen Tepkiler

Duygusal Tepkiler

- Keyifsizlik,
- Rahatsızlık hissi,
- Asabiyet,
- Kuşku,
- Endişe duyma,
- Üzüntü,
- Çözüm yolu bulma konusunda eksiklik,
- Seçim yapmada yaşanan güçlük
- Aldırmaz tutum,
- Ümitsiz düşünceler,
- Özgüven eksikliği,
- Kaçınma hissi. (Başoğlu, 2007).

Bedensel Tepkiler

- İştahsızlık,
- Vücut ısısında ani değişimler,
- Nefes alışverişinde yaşanan sorunlar,
- Sindirim rahatsızlıkları,
- Bitkinlik, güçsüzlük,
- Kramplar,
- Nabız artışı
- Anormal kilo değişimleri,
- Adrenalin hormonunda artış (Başoğlu, 2007).

2.4.2.3 Sınav Kaygısına İlişkin Kuramsal Görüşler

Literatürde kavramsal ve kuramsal açıdan sınav kaygısına yönelik bilgiler çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin sebebi ise kaygı kavramına ilişkin ortak bir görüşün olmamasıdır.

Sınav kaygısı ile ilgili öne sürülen ilk teori olan Sınav Kaygısı Teorisi, 1950 yılında Mandler ve Sarason tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre sınav kaygısı güdüsel bir durumdur. Kaygının yönü konuya yönelik olup olmama

durumuna göre farklı tepkilerin verilmesine neden olmaktadır. Konuya yönelik olan kaygıda kişi işin başarı ile tamamlanması için konulara verimli bir şekilde çalışır, baş etme becerileri geliştirir. Bu durum kaygının motive edici, olumlu yanıdır. Konuya yönelik olmayan tepkilerde ise sınav kaygısı artar, kaygı ketleyici bir işlevde bulunur. Bu kaygının şiddeti ve öğrenme sürecinde meydana gelen ketlenmeler sınavlarda başarısızlık yaşanmasına sebep olmaktadır.

Spielberger (1972) sınav kaygısının fizyolojik, psikolojik süreçlerini araştırmıştır ve sınav kaygısının “Durumluk-Süreklilik” modeli ile açıklamıştır. Spielberger’e (1972) göre durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehlikeli, tehdit edici bir şekilde algılanmasından, yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Bu düşünceler ve anlamlandırmalar kişinin hoş olmayan duygular hissetmesine sebep olur. Nihayetinde bu düşünce ve duygular kişide çekingenlik, kuruntu, şaşkınlık, özgüven eksikliği, kendini ifade edememe, etkili bir iletişim kuramama, kişilerarası ilişkiler kurmaktan kaçınma gibi tepkilere yol açmaktadır. Sürekli kaygının düzeyi ve süresi ise kişilik yapısına göre değişir. Spielberger’e (1972) göre sürekli kaygı düzeyi yüksek bireyler, sürekli kaygı düzeyi düşük olan bireylere göre daha fazla durumluk kaygı tepkileri göstermektedir. Yüksek düzeydeki sürekli kaygı kişinin iyi bir performans göstermesi için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve öğrenme süreçlerine müdahale eder. Bu etkiler ise kişinin performans düşüklüğü yaşamasına sebep olur (Yıldız, 2007).

Davranışçı psikoloji açısından sınav kaygısı bir öğrenme sonucu gerçekleşir. Bu sebeple kişi sınavı olumlu, nötr ya da olumsuz algılayabilir. Sınav kaygısı yüksek bireyler sınavı kendilerine yönelik bir tehdit olarak algıladıklarından uyarıcılara karşı aşırı duyarlıdırlar. Sınav kaygısı öğrencinin daha önceki başarısızlıklarını şimdiki ve gelecekteki yaşantısına transfer etmesinin sonucu olarak kişinin performans düşüklüğü yaşamasına neden olabilir. Liebert ve Morris (1970), sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki açıdan incelemişlerdir. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Sınavdan önceki çalışmalar hakkında, sınav esnasında yaşanılacaklara ve sınavın sonucuna dair olumsuz, kuşkucu düşüncelerdir. Duyuşsallık boyutu ise fizyolojik tepkileri

içerir. Kaygının mide bulantısı, karın ağrısı, kasılmalar, hızlı kalp atışları, terleme, kızarma, sararma gibi fizyolojik yansımalarıdır (Erözkan, 2004).

Wine (1971), sınav kaygısını ‘‘Karıştırıcı Etmenler’’ modeli ile açıklamış ve sınav kaygısının iki nedeni olduğunu öne sürmüştür. İlki sınavın kendisine duyulan kaygı diğeri ise sınav sonucunda elde edilecek başarı ya da başarısızlığa dair olumsuz düşüncelerdir.

Sınav kaygısına ilişkin başka bir modelde ise öğrenme sürecinde yaşanan olumsuzluklara vurgu yapılır. Öğrenme sürecinde bilgiyi duyularla algılamada, anlamlandırmada, kodlamada ya da geri çağırma meydana gelen aksaklıklar sınav kaygısını arttırmaktadır.

Kirkland ve Hollandsworth ise sınav kaygısına ilişkin görüşlerini sınav beceriksizliği kavramı üzerinden öğrencilerin zekâ düzeyi, akademik yetenek ve sınava hazırlanma becerileri açısından farklılık gösterdiklerini ifade eder (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Bilişsel kurama göre kaygının nedeni olayın kendisi değil kişinin olaya yönelik algısı, beklentileri, yorumlamalarıdır. Kişinin bilişsel yapısı, otomatik düşünceleri kaygının kaynağıdır. Sınava yönelik tutumları kişinin sahip olduğu bilişsel yapı belirler. Olumsuz düşünceler kişide gerginlik yaratır (Cüceloğlu, 2000). Kaygının olumsuz tepkilere yol açan şiddetinin azaltılması ve kişiyi motive edici bir kaynak olabilmesi için olumsuz düşüncelerin yerine olumlu düşünceler yerleştirilmelidir.

Öğrenme Bozukluğu modeline göre ders çalışma alışkanlığındaki yetersizlik ve sınav esnasında baş etme becerilerini etkin kullanamama sınav kaygısına sebep olmaktadır. Bu modele göre öğrenciler sınava yeterince hazırlanamadıklarını düşündükleri için kaygı düzeyleri artmaktadır.

Yeterli Benlik kuramına göre bireyin kendisiyle ilgili düşünceleri onun davranışlarını etkiler. Bir olay karşısında kişi kendini yetersiz görürse korkuya ve kaygıya kapılır. Aksi durum içinde aynı ilişki geçerlidir. Özgüveni yüksek, baş etme becerileri gelişmiş kişiler daha başarılı olmaktadır.



3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılacak olup kantitatif (nicel) bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evrenle alakalı genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994).

3.2 Hipotezler

Sınav kaygısı puanlarının anne-baba tutumlarına, sınıf düzeylerine, cinsiyete, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-babanın birliktelik durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstereceği, ayrıca mükemmeliyetçi kişilik ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda hipotezler şu şekildedir:

Hipotez 1: Mükemmeliyetçi kişilik algısı düzeyi ile sınav kaygısı düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Kız öğrencilerin sınav kaygıları, erkek öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 3: Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygıları, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 4: Akademik başarı ortalaması düşük olan öğrencilerin sınav kaygıları, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 5: Anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasında bir ilişki vardır.

Hipotez 6: Mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile sınav kaygısı arasında bir ilişki vardır.

Hipotez 7: Anne-baba tutumları, sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi kişilik özelliği arasında bir ilişki vardır.

3.3 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni bütün özel ortaokul 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencileridir. Örneklemi ise amaçlı örneklem yöntemi kapsamında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan bir özel ortaokul öğrencileri olarak seçilmiştir. Bu bağlamda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre katılan en az 250 öğrenci olmak üzere katılan kız ve erkek öğrenciler örneklemi oluşturacaktır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990), Anne-baba Tutum Ölçeği (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005) ve Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) kullanılacaktır.

3.5 Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı, anne-babanın birliktelik durumu ve sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi edinebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form EK-1’de verilmiştir.

3.6 Sınav Kaygısı Envanteri

Orijinali Spielberger tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri'nin (SKE) Türkçe'ye adaptasyon çalışması, Öner (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere 2 alt boyutu vardır. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsallık boyutunda ise 8 adet yani SKE’de toplam 20 madde bulunmaktadır. SKE'nin toplam 20 maddesinden alınan puan genel veya toplam sınav kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsallık alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsallık düzeyini göstermektedir. Ölçek, dörtlü derecelmeli (1: Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Sık sık, 4: Her zaman) likert tipi bir ölçme aracıdır.

Ölçekten alınan yüksek skor sınav kaygısı düzeyinin yüksek olduğuna işaretler. Ölçekten 20-80 arasında puan alınmaktadır. SKE'den her alt boyuttan ayrı puanlar ve tamamından toplam bir skor alınabilmektedir. Ölçek Ek-2'te verilmiştir.

3.7 Anne-Baba Tutum Ölçeği

İlk olarak 1972 yılında Kuzgun tarafından geliştirilen anne-baba tutum ölçeği, daha sonraki zamanlarda bazı değişiklikler yapılarak revize edilmiştir. Likert tipi beşli ölçek kullanılan anne-baba tutumları ölçeği; 1: Hiç uygun değil, 2: Pek uygun değil, 3: Biraz uygun, 4: Çok uygun ve 5: Tamamen uygun şeklinde bir sıralamaya sahip olup (Türkmen, 2011), ek-3'te verilmiştir.

3.8 Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek, Likert tipinde 1-5 arası derecelendirme ile; 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990)'e göre mükemmeliyetçilik altı alt özellikten oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında da 35 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Bu alt ölçek faktörleri; hatalardan endişe duyma (concern over mistake), davranışlardan kuşulanmak (doubts about actions), ebeveynsel beklentiler (parental expectations), ebeveynsel eleştiri (parental criticism), kişisel standartlar (personel standarts) ve tertip/ düzendir (organization/order) Bu ölçek Ek-4'de verilmiştir.

3.9 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) programından yararlanılacaktır. Sosyo-demografik soru kağıdı ve ölçeklerden elde edilen veriler excel

dosyasında kodlanarak önce SPSS'e aktarılacak, ardından da SPSS ortamında frekans, yüzde ve ortalama gibi betimleyici analizleri daha sonra ise T-test, Pearson's Korelasyonu ve One-way Anova gibi çıkarımsal (inferential) analizleri yapılacaktır.



4 BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın istatistiksel analizleri sonucunda varılan verileri yer almıştır.

4.1 Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine (Demografik Bilgileri) Dair Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, anne-baba beraberlik durumu ve algılanan okul başarısı durumu değişkenlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri aktarılmıştır.

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Erkek	74	49,3
Kız	76	50,7
Toplam	150	100,0

Çizelge 4.1’de görülmüş olduğu gibi, örnekleme oluşturanların 74’ünün (%49,3) erkek 76’sının ise (%50,7) kız öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Dağılımı

Sınıf Düzeyi	F	%
7. Sınıf	72	48,0
8. Sınıf	78	52,0
Toplam	150	100,0

Çizelge 4.2 ele alındığında, örnekleme oluşturanların 72'sinin (%48,0) 7. sınıfta öğrenim gören, 78'inin ise (%52,0) 8. sınıfta okuyan öğrenciler olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.3: Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Ailenin Ekonomik Durumu	F	%
Yüksek	21	14,0
Orta	129	86,0
Toplam	150	100,0

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin 21'inin (%14,0) yüksek ekonomik düzeye, 129'unun ise (%86,0) orta ekonomik düzeye sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.4: Öğrencilerin Anne-Baba Beraberlik Durumuna Göre Dağılımı

Anne-Baba Beraberlik Durumu	F	%
Anne-Baba Beraber	141	94,0
Anne-Baba Ayrı	9	6,0
Toplam	150	100,0

Çizelge 4.4'e göre, öğrencilerin 141'inin (%94,0) anne-babalarının beraber olduğu, sadece 9'unun ise (%6,0) anne-babalarının ayrı oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.5: Öğrencilerin Algıladıkları Okul Başarılarına Göre Dağılımı

Algılanan Okul Başarısı	F	%
Çok İyi	27	18,0
İyi	93	62,0
Orta	24	16,0
Kötü	6	4,0
Toplam	150	100,0

Çizelge 4.5'e göre, öğrencilerin 27'si (%18,0) okul başarısını çok iyi, 93'ü (%62,0) okul başarısını iyi, 24'ü (%16,0) okul başarısını orta ve 6'sı (%4,0) okul başarısını kötü olarak algılamaktadır.

4.2 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne-baba tutumları, sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerine dair yapılan ilişki analizlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle bu üç değişken arasındaki korelatif ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizi ve ardından regresyon analizleri bulguları aktarılmıştır.

Çizelge 4.6: Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Toplam Sınav Kaygısı	1	,087	,365**	,369**	,115	,333**	,088	-,023	,309**	,236**
2. Düzen		1	,068	,062	,291**	-,262**	,504**	,267**	,199*	-,062
3. Hatalara Karşı Aşırı İlgi			1	,497**	,511**	,524**	,464**	-,083	,312**	,344**
4. Davranışlardan Şüphelenme				1	,372**	,587**	,310**	-,123	,455**	,381**
5. Aile Beklentileri					1	,295**	,657**	,029	,473**	,346**
6. Ailesel Eleştiriler						1	,130	-,343**	,264**	,472**
7. Kişisel Standartlar							1	,073	,399**	,226**
8. Demokratik								1	-,135	-,543**
9. Koruyucu İstekçi									1	,447**
10. Otoriter										1

* p<.050 ** p<.010 ***p<.000

Çizelge 4.6. ele alındığında; öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı ile anne-baba ölçeği koruyucu-istekçi anne-baba tutumu ($r= ,309$) ve otoriter anne-baba tutumu ($r= ,236$) alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($P<,001$). Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin ailelerindeki koruyucu-istekçi ve otoriter tutumlar arttıkça sınav kaygılarının da aynı şekilde arttığı söylenebilir. Fakat toplam sınav kaygısı puanı ile anne-baba ölçeği demokratik anne-baba tutumu ($r= ,309$) alt boyutu arasında negatif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($P>,050$).

Öğrencilerin anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; demokratik anne-baba tutumu ile düzen ($r = ,267$) alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($P < ,050$). Demokratik anne-baba tutumu ile ailesel eleştiriler ($r = -,343$) alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($P < ,050$). Diğer yandan demokratik anne-baba tutumu ile diğer mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır ($P > ,050$).

Öğrencilerin sahip oldukları koruyucu/istekçi anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği düzen ($r = ,119$), hatalara karşı aşırı ilgi ($r = ,312$), davranışlardan şüphe ($r = ,455$), aile beklentileri ($r = ,473$), ailesel eleştiriler ($r = ,264$) ve kişisel standartlar ($r = ,399$) alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($P < ,050$).

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin otoriter anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi ($r = ,344$), davranışlardan şüphe ($r = ,381$), aile beklentileri ($r = ,346$), ailesel eleştiriler ($r = ,472$) ve kişisel standartlar ($r = ,266$) alt boyutları arasında yine pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($P < ,050$). Ancak otoriter anne-baba tutumu ile düzen alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P > ,050$).

Son olarak aynı Çizelgede görüldüğü gibi öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı ile mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi ($r = ,365$), davranışlardan şüphe ($r = ,369$) ve ailesel eleştiriler ($r = ,333$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere dikkat çeken değerler bulunmuştur ($P < ,001$). Bu bulgulara göre öğrencilerin karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiriler puanları arttıkça sınav kaygısı düzeyleri de anlamlı biçimde artış göstermektedir. Ancak toplam sınav kaygısı puanı ile mükemmeliyetçilik ölçeği düzen ($r = ,087$), aile beklentileri ($r = ,115$) ve kişisel standartlar ($r = ,088$) alt boyutları arasında yine pozitif yönde ama istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler olduğu saptanmıştır ($P > ,050$).

Çizelge 4.7: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Sınav Kaygısı Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Demokratik	,125	,104	,113	1,205			
Koruyucu/İstekçi	,237	,087	,239**	2,718	,341	,116	6,408***
Otoriter	,319	,173	,191	1,841			

* $p < .050$ ** $p < .010$ *** $p < .000$

Çizelge 4.7 ele alındığında; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün toplam sınav kaygısı puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %12'sini açıkladığı görülmektedir ($F=6,408$, $p < ,000$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin toplam sınav kaygılarında anne-baba tutumlarından sadece koruyucu/istekçi tutumun ($\beta = ,239$, $p < ,010$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer tutumlar olan demokratik ve otoriter aile tutumlarının ise öğrencilerin sınav kaygısında anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir ($P > ,050$).

Çizelge 4.8: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Düzen Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Demokratik	,104	,080	,125	1,296			
Koruyucu/İstekçi	,166	,067	,223*	2,458	,249	,062	3,213*
Otoriter	-,131	,134	-,104	-,974			

* $p < .050$ ** $p < .010$ *** $p < .000$

Çizelge 4.8'e bakıldığında; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği düzen alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %6'sını açıkladığı görülmektedir ($F=3,213$, $p < ,050$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin düzen alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından sadece koruyucu/istekçi tutumun ($\beta = ,223$, $p < ,050$) pozitif yönde

ve anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer tutumlar olan demokratik ve otoriter aile tutumlarının ise yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir ($P>,050$).

Çizelge 4.9: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Hatalara Karşı Aşırı İlgili Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	R^2	<i>F</i>
Demokratik	,107	,082	,119	1,303			
Koruyucu/İstekçi	,146	,069	,181**	2,115	,399	,142	9,200***
Otoriter	,443	,137	,327**	3,233			

* $p<.050$ ** $p<.010$ *** $p<.000$

Çizelge 4.9'a göre; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıkladığı görülmektedir ($F=9,200$, $p<,000$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından koruyucu/istekçi tutum ($\beta=,181$, $p<,050$) ile otoriter tutumun ($\beta=,327$, $p<,050$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu görülmüştür. Diğer tutum olan demokratik aile tutumunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır ($P>,050$).

Çizelge 4.10: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Davranışlardan Şüpheli Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	R^2	<i>F</i>
Demokratik	,028	,036	,066	,761			
Koruyucu/İstekçi	,130	,030	,346**	4,274	,499	,234	16,154***
Otoriter	,166	,061	,262**	2,742			

* $p<.050$ ** $p<.010$ *** $p<.000$

Çizelge 4.10 incelendiğinde; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği davranışlardan şüphe alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir ($F=16,154$, $p<,000$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin davranışlardan şüphe alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından koruyucu/istekçi tutum ($\beta=,346$, $p<,050$) ile otoriter tutumun ($\beta=,262$, $p<,050$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır. Diğer tutum olan demokratik aile tutumunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($P>,050$).

Çizelge 4.11: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Aile Beklentileri Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Demokratik	,127	,042	,253**	3,012			
Koruyucu/İstekçi	,164	,035	,364**	4,617	,539	,290	19,909***
Otoriter	,243	,071	,321**	3,450			

* $p<,050$ ** $p<,010$ *** $p<,000$

Çizelge 4.11 incelendiğinde; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği aile beklentileri alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %29'unu açıkladığı belirlenmiştir ($F=19,909$, $p<,000$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin aile beklentileri alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından demokratik tutum ($\beta=,253$, $p<,050$), koruyucu/istekçi tutum ($\beta=,364$, $p<,050$) ve otoriter tutumun ($\beta=,321$, $p<,050$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.12: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Ailesel Eleştiriler Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Demokratik	-,049	,031	-,136	-1,565			
Koruyucu/İstekçi	,028	,026	,085	1,041	,489	,239	15,306***
Otoriter	,197	,053	,360**	3,744			

* $p < .050$ ** $p < .010$ *** $p < .000$

Çizelge 4.12’de görüldüğü gibi; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği ailesel eleştiriler alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %24’ünü açıkladığı saptanmıştır ($F=15,306$, $p < .000$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin ailesel eleştiriler alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından sadece otoriter tutumun ($\beta = ,360$, $p < ,050$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Diğer tutumlar olan demokratik tutum ile koruyucu/istekçi tutumun anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.13: Öğrencilerin Anne-Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Mükemmeliyetçilik Ölçeği Kişisel Standartlar Alt Boyutu Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Demokratik	,103	,041	,225**	2,524			
Koruyucu/İstekçi	,140	,034	,343**	4,090	,444	,197	11,962***
Otoriter	,135	,068	,198**	1,972			

* $p < .050$ ** $p < .010$ *** $p < .000$

Çizelge 4.13’de görüldüğü üzere; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği kişisel standartlar alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %20’sini açıkladığı belirlenmiştir ($F=11,962$, $p < ,000$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin ailesel eleştiriler alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından demokratik tutum

($\beta=,225$, $p<,050$), koruyucu/istekçi tutum ($\beta=,343$, $p<,050$) ve otoriter tutumun ($\beta=,198$, $p<,050$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.14: Öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlarının Toplam Sınav Kaygısı Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Düzen	,464	,198	,218*	2,340			
Hatalara Karşı Aşırı İlgili Davranışlardan Şüphe Aile Beklentileri	,367	,124	,297**	2,952			
Aile Beklentileri	,533	,256	,202**	2,080	,480	,231	7,148***
Aile Beklentileri	-,251	,228	-,114	-1,100			
Ailesel Eleştiriler	,522	,323	,171	1,616			
Kişisel Standartlar	-,411	,272	-,170	-1,514			

* $p<,050$ ** $p<,010$ *** $p<,000$

Çizelge 4.14 incelendiğinde; çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarının tümünün toplam sınav kaygısı puanlarındaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıkladığı görülmektedir ($F=7,148$, $p<,000$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin toplam sınav kaygılarında mükemmeliyetçiliğin düzen ($\beta=,218$, $p<,050$), hatalara karşı aşırı ilgi ($\beta=,297$, $p<,010$) ve davranışlardan şüphe ($\beta=,202$, $p<,010$) alt boyutlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlar olan aile beklentileri, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlar alt boyutlarının ise sınav kaygısında anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir ($P>,050$).

Çizelge 4.15: Öğrencilerin Düzen, Hatalara Karşı Aşırı İlgi ve Davranışlardan Şüphe Puanları ile Koruyucu/İstekçi Aile Tutumu Puanlarının Birlikte Sınav Kaygılarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Sınav Kaygısı				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Düzen			,118	,738	
Hatalara Karşı Aşırı İlgi	,428	,183	,295	2,776	10,887***
Davranışlardan Şüphe			,651	2,860	
Aşama 2 Koruyucu/İstekçi	,446	,016	,085	1,726	9,020***

* $p < .050$ ** $p < .010$ *** $p < .000$

Çizelge 4.15 incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının öğrencilerin sınav kaygılarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=10,887$, $p < .001$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının, koruyucu/istekçi aile tutumu ile beraber sınav kaygısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ($F=9.020$, $p < .001$). Mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının 1. aşamada toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklarken 2. aşamada koruyucu/istekçi anne-baba tutumu ile beraber toplam varyansın %45'inini açıkladığı belirlenmiştir.

4.3 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygılarının ve Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin sınav kaygıları ile mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne-baba tutumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları verilmiştir. Bu amaçla “Anne-Baba Tutumları Ölçeği” ile süreksiz bir değişken olarak ölçülen demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter

tutumlar kategorileştirilerek yapay süreksiz değişken haline getirilmiş ve bir bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Çizelge 4.16: Öğrencilerin Sınav kaygılarının Anne-Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Anne-Baba Tutumu</i>	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınav Kaygısı	Demokratik	123	71,04	7,197	2	,027*
	Koruyucu/İstekçi	15	96,10			
	Otoriter	12	95,42			
	Toplam	150				

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Çizelge 4.16’da görüldüğü gibi; sınav kaygısı puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($x^2=7,197$; $p < ,050$). Bu işlemden sonra Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -1,853$; $p < ,050$); yine demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrenciler ile otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -1,631$; $p < ,050$) olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin sınav kaygılarının hem koruyucu/istekçi hem de otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.17: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin (Tüm Alt Boyutlarıyla) Anne-Baba Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Anne-Baba Tutumu</i>	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düzen	Demokratik	123	77,68	6,011	2	,051
	Koruyucu/İstekçi	15	81,03			
	Otoriter	12	46,25			
	Toplam	150				
Hatalara Karşı Aşırı İlgililik	Demokratik	123	72,93	7,896	2	,019*
	Koruyucu/İstekçi	15	104,73			
	Otoriter	12	65,33			
	Toplam	150				
Davranışlardan Şüphelenme	Demokratik	123	69,11	16,086	2	,000***
	Koruyucu/İstekçi	15	112,87			
	Otoriter	12	94,25			
	Toplam	150				
Aile Beklentileri	Demokratik	123	73,48	1,485	2	,476
	Koruyucu/İstekçi	15	84,43			
	Otoriter	12	85,04			
	Toplam	150				
Ailesel Eleştiri	Demokratik	123	69,57	13,366	2	,001***
	Koruyucu/İstekçi	15	97,63			
	Otoriter	12	108,58			
	Toplam	150				
Kişisel Standartlar	Demokratik	123	75,68	2,368	2	,306
	Koruyucu/İstekçi	15	86,13			
	Otoriter	12	60,38			
	Toplam	150				

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Çizelge 4.17 incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis-H sonucunda, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($x^2=7,896$; $p<,050$). Bu işlemden sonra Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -2,035$; $p < ,050$); olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin hatalara karşı aşırı ilgileri koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha azdır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği davranışlardan şüphe alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda da, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($x^2=16,086$; $p<,050$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi'ne geçilmiştir. Analizlerin sonucunda farklılığın yine demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -2,035$; $p < ,050$); olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin davranışlarından şüpheleri koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha azdır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği ailesel eleştiri alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda da, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($x^2=13,366$; $p<,050$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi'ne geçilmiştir. Analizlere göre farklılığın

demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -1,981; p < ,050$) ve demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ($z = -2,077; p < ,050$); olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin ailesel eleştiri özellikleri hem koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan hem de otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha azdır.

Yine aynı Çizelge incelendiğinde öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliği düzen, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyut puanlarının öğrencilerin sahip oldukları anne-baba tutumlarına göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır ($P > ,050$).

4.4 Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerini Bağımsız Değişkenlerine (Demografik Özelliklerine) Göre Değişim Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, anne-baba beraberlik durumu ve algılanan okul başarısı durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için yapılan fark analizleri sonuçları sırasıyla aktarılmıştır.

Çizelge 4.18: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Görebilmek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						Sd	t	P
Sınav Kaygısı	Erkek	74	39,21	12,63	1,46	148	-,053	,986
	Kız	76	39,31	10,24	1,17			

Çizelge 4.18 ele alındığında, sınav kaygısı puanı aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya koyup koymadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; erkek ve kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p > .050$).

Çizelge 4.19: Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğini Görebilmek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Puan	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	SS	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						Sd	t	P
Sınav Kaygısı	7. Sınıf	72	39,34	11,09	1,30	148	-2,494	,036
	8. Sınıf	78	44,15	12,39	1,40			

Çizelge 4.19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygısı puanı aritmetik ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları aritmetik ortalamalarının 7. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t = -2,494$; $p < .050$). Bu bulguya göre 8. sınıf öğrencileri 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar.

Çizelge 4.20: Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Sonuçları

Ailenin Düzeyi	Gelir	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	P
Yüksek		21	1651,00	78,62			
Orta		129	9674,00	74,99	1289,000	-,355	,723
Toplam		150					

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

“Yüksek” ve “orta” aile gelir düzeyi değişkenleri için, sınav kaygısı toplam değerlerine göre yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli)

sonuçlarına göre; “yüksek” ve “orta” aile gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($P>,050$). Bu bulguya göre öğrencilerin sınav kaygıları ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir değişim göstermemektedir.

Çizelge 4.21: Anne-Baba Beraberlik Durumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı Değerleri İçin Yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) Sonuçları

Anne Beraberlik Durumu	Baba	N	\sum_{sira}	\bar{x}_{sira}	U	z	p
Anne Baba Beraber		141	10519,00	74,60			
Anne Baba Ayrı		9	806,00	89,56	508,000	-1,092	,044*
Toplam		150					

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

“Anne baba beraber” ve “Anne baba ayrı” değişkenleri için, sınav kaygısı toplam değerlerine göre yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre; “Anne baba beraber” ve “Anne baba ayrı” değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($U=508,000$; $P<,050$). Bu farklılığın anne babası ayrı olan çocuklar yönünde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile anne babası ayrı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri anne babası beraber olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Çizelge 4.22: Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Algılanan Okul Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Algılanan Başarı	n	\bar{x}_{sira}	x^2	sd	p
	Çok iyi	27	57,52			
Sınav Kaygısı	İyi	93	77,12			
	Orta	24	83,50	8,383	3	,039*
	Kötü	6	99,33			
	Toplam	150				

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Çizelge 4.22’de görüldüğü gibi; sınav kaygısı puanları sıralamalar ortalamalarının algılanan okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, algılanan okul başarısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8.383$; $p<.050$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ders başarısını çok iyi algılayan öğrenciler ile başarısını kötü algılayan öğrenciler arasında başarısını kötü algılayan öğrenciler lehine ($z = -1.082$; $p < .050$); başarısını iyi algılayan öğrenciler ile yine başarısını kötü algılayan öğrenciler arasında başarısını kötü algılayan öğrenciler lehine ($z = -.099$; $p < .050$) olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, okul başarısını kötü algılayan öğrencilerin sınav kaygılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın istatistiksel analizleri sonucunda varılan sonuçlara, tartışmalara ve bu bulgular ışığında getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-baba tutumu, sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik değişkenleri arasındaki ilişkilere dair bulgulara bakıldığında; öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı ile anne-baba ölçeği koruyucu-istekçi anne-baba tutumu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin ailelerindeki koruyucu-istekçi ve otoriter tutumlar arttıkça sınav kaygılarının da aynı şekilde arttığına işaret etmektedir. Ancak toplam sınav kaygısı puanı ile anne-baba ölçeği demokratik anne-baba tutumu alt boyutu arasında negatif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yine öğrencilerin anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; demokratik anne-baba tutumu ile düzen alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Demokratik anne-baba tutumu ile ailesel eleştiriler alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer yandan demokratik anne-baba tutumu ile diğer mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır.

öğrencilerin sahip oldukları koruyucu/istekçi anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği düzen, hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlar alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak; öğrencilerin otoriter anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile

beklentileri, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlar alt boyutları arasında yine pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ancak otoriter anne-baba tutumu ile düzen alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Ayrıca öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının toplam sınav kaygısı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ele alındığında; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün toplam sınav kaygısı puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %12'sini açıkladığı görülmektedir. Standardize Beta katsayıları incelendiğinde ise, öğrencilerin toplam sınav kaygılarında anne-baba tutumlarından sadece koruyucu/istekçi tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer tutumlar olan demokratik ve otoriter aile tutumlarının ise öğrencilerin sınav kaygısında anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin Sınav kaygılarının anne-baba tutumu değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları ele alındığında; sınav kaygısı puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu işlemde sonra Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine; yine demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrenciler ile otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin sınav kaygılarının hem koruyucu/istekçi hem de otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgular, anne baba tutumlarının öğrencilerin sınav kaygılarında etkili bir değişken olduğuna işaret etmektedir. İnsanın içine doğduğu ve kişilik

özelliklerinin biçimlediği ilk sosyal yapısının aile ortamı olduğu bilgisinden hareketle bu bulguların beklendik bulgular olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte olan başka araştırma bulgularının olduğu da saptanmıştır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yaptıkları araştırmada anne baba tutumları ile öğrencilerin sınav kaygıları ve akademik tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Başol ve Zabun (2014) da yaptıkları araştırmada öğrencilerin anne-baba tutumları ile sınav kaygıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir sonucun elde edildiği bir diğer araştırmada da Duman (2008) anne baba tutumları ile sınav kaygısı puanları arasında anlamlı ilişkilere dikkat çekmektedir. Demirci ve Bütün-Ayhan (2016) üniversiteye hazırlanan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin sınav kaygılarının mükemmeliyetçi ve otoriter ailelerde yetişenlerde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Tüm bu diğer araştırma bulguları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların uyumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca bulgularda görüldüğü gibi öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı ile mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiriler alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere dikkat çeken değerler bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiriler puanları arttıkça sınav kaygısı düzeyleri de anlamlı biçimde artış göstermektedir. Ancak toplam sınav kaygısı puanı ile mükemmeliyetçilik ölçeği düzen, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutları arasında yine pozitif yönde ama istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği düzen alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği düzen alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %6'sını açıkladığı görülmektedir. Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin düzen alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından sadece koruyucu/istekçi tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer tutumlar olan demokratik ve otoriter aile tutumlarının ise yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir.

Diğer bilgi olarak, öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından koruyucu/istekçi tutum ile otoriter tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu görülmüştür. Diğer tutum olan demokratik aile tutumunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Bir diğer göze çarpan bulgu olarak, öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği davranışlardan şüphe alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ele alındığında; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği davranışlardan şüphe alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin davranışlardan şüphe alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından koruyucu/istekçi tutum ile otoriter tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır. Diğer tutum olan demokratik aile tutumunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği aile beklentileri alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına göre; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği aile beklentileri alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin aile beklentileri alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından demokratik tutum, koruyucu/istekçi tutum ve otoriter tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği ailesel eleştiriler alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ele alındığında; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği ailesel eleştiriler alt boyut

puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıkladığı saptanmıştır. Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin ailesel eleştiriler alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından sadece otoriter tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Diğer tutumlar olan demokratik tutum ile koruyucu/istekçi tutumun anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ölçeği kişisel standartlar alt boyutu puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; anne-baba tutumları ölçeği alt boyutlarının tümünün mükemmeliyetçilik ölçeği kişisel standartlar alt boyut puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin ailesel eleştiriler alt boyut puanlarında anne-baba tutumlarından demokratik tutum, koruyucu/istekçi tutum ve otoriter tutumun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkileri olduğu saptanmıştır.

Bir diğer bulgu olarak öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarının toplam sınav kaygısı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarının tümünün toplam sınav kaygısı puanlarındaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğrencilerin toplam sınav kaygılarında mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlar olan aile beklentileri, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlar alt boyutlarının ise sınav kaygısında anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen ve yukarıda verilen tüm bulguların ortak noktasında, öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir. Mükemmel olmaya çalışma çabasının kişiyi daha olumsuz duygulara ittiği bilinmektedir. Bu duyguların başında ise kaygının gelmesi oldukça beklendik bir durumdur. Çünkü kişi ne kadar mükemmeliyetçi ise bu beklentisinin karşılanmaması olasılığının olduğu sınav gibi yaşantılar karşısında derin bir kaygı duyacaktır. Literatürde bu bulguyu desteleyen araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin, Taşdemir (2003) yaptığı araştırmasında

öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır. Yine benzer bir bulgu olarak Başol ve Zabun (2014)'ün çalışma bulgularında da öğrencilerin hem mükemmeliyetçilik hem de anne-baba tutumlarının sınav kaygıları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bir akılcı olamayan inanç olduğu düşüldüğünde bunun sınav kaygısını yükselten bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu söylemi destekler nitelikte; öğrencilerin oldukça sık karşılaştığı problemlerden biri olan sınav kaygısının ortaya çıkmasında bu akılcı olmayan inançlar önemli bir rol oynar. Sınava tehlike yaratan bir olgu olarak bakılması, zihnin mütemadiyen sınav zamanı ve sınav sonrası olacaklarla ilgilenmesi ve bu konuda kaygı duyulması, sınav kaygısının yaşanmasında önemli rol oynar (Elçin-Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Öğrencinin sahip olduğu kişilik özellikleri sınav kaygısının nedenlerinden biri olarak görülür. Mükemmeliyetçi ve bunun uzantısı niteliğinde kontrolü elinde tutmak isteyen ve rekabetçi özellikler sergileyen kişiler sınav kaygısını daha fazla yaşama eğilimi sergilerler (İTİCÜ, 2015). Alandaki tüm bu anlatımlar ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe puanları ile koruyucu/istekçi aile tutumu puanlarının birlikte sınav kaygılarını yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının öğrencilerin sınav kaygılarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının, koruyucu/istekçi aile tutumu ile beraber sınav kaygısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının 1. aşamada toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklarken 2. aşamada koruyucu/istekçi anne-baba tutumu ile beraber toplam varyansın %45'inini açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin hem anne baba tutumları hem de mükemmeliyetçilik özellikleri beraber devreye girdiğinde öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde anlamlı birer değişken olmaktadır. İlgili literatürde destekleyici nitelikte bir bulgu olarak;

Hanımoğlu ve İnanç (2011)'in ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada da hem anne baba tutumlarının hem de mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin sınav kaygılarında anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce de değinildiği gibi, bir yandan sağlıklı aile ortamında yetişmiş olmak sınav kaygısını artıran bir faktörken sürece bir de öğrencinin mükemmeliyetçilik özelliği dahil olduğunda bu kaygıyı yaşama olasılığının artması son derece beklendiği bir bulgu olarak ele alınabilir.

Bir diğer bulgu olarak; araştırmaya katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin (tüm alt boyutlarıyla) anne-baba tutumu değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; mükemmeliyetçilik ölçeği hatalara karşı aşırı ilgi alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu işlemden sonra Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine; olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin hatalara karşı aşırı ilgileri koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre; mükemmeliyetçilik ölçeği davranışlardan şüphe alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda da, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi'ne geçilmiştir. Analizlerin sonucunda farklılığın yine demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi

anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine; olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin davranışlarından şüpheleri koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha azdır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği ailesel eleştiri alt boyut puanları sıralamalar ortalamalarının anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda da, anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir . Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney-U Testi'ne geçilmiştir. Analizlere göre farklılığın demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine ve demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrenciler ile otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler arasında otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrenciler lehine; olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgulara göre, demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin ailesel eleştiri özellikleri hem koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip olan hem de otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha azdır. Yine bulgular incelendiğinde öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliği düzen, aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyut puanlarının öğrencilerin sahip oldukları anne-baba tutumlarına göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne baba tutumlarına göre değişip değişmediğine yönelik bulgular bütün olarak değerlendirilecek olunursa; mükemmeliyetçiliğin hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe alt boyutlarının en çok koruyucu-istekçi diye tabir edilen aile tutumlarında, ailesel eleştiriler alt boyutunun ise otoriter ailelerde görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulguların ilgili alan yazını bölümünde anlatılan bilgilerle tutarlı olduğu düşünülmektedir. Koruyucu ailelerde çocuğa fazla sorumluluk verilmez ve bu nedenle de çocuk kendi başına bir şeyler yapabilme inancını geliştiremeyerek davranışlarından sürekli şüphe etme ve hatalarıyla daha fazla meşgul olma özelliğini kazanacaktır. Diğer yandan baskının hakim olduğu ailelerde yetişen

çocuk ise eleştirilere fazlaca maruz kalacağı için mükemmeliyetçiliğin bu yönünü daha fazla yaşayacaktır. Bu bulgulara paralel olarak; Zabun (2011)'in yaptığı araştırmada otoriter anne baba tutumu ile mükemmeliyetçiliğin hatalara karşı aşırı ilgi, ailesel eleştiriler ve düzen alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine Satılmış (2010) çalışmasında öğrencilerin anne baba tutumları ile mükemmeliyetçiliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bildirmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada elde edilen sonuçların beklendiği bulgular olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini görebilmek için yapılan bağımsız grup t testi bulguları ele alındığında; sınav kaygısı puanı aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya koyup koymadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; erkek ve kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili alandaki araştırmalara bakıldığında elde edilen bu bulguyu destekleyen ve destekleyemeyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Kaçan-Softa ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyetlerine göre değiştiği, kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yine Ercan ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında kızların sınav kaygısı duyusallık alt boyut puanlarının erkeklerinkinden yüksek olduğu ancak sınav kaygısı kuruntu alt boyut puanlarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Elde edilen bu farklı bulguların çalışmaların yürütüldüğü örneklem gruplarıyla ilgili olabileceği düşünülmeyle birlikte yine de sınav kaygısında cinsiyetten ziyade başka değişkenlerin daha ön planda olduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini görebilmek için yapılan bağımsız grup t testi bulgularına göre; öğrencilerin sınav kaygısı puanı aritmetik ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları aritmetik ortalamalarının 7. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre 8. sınıf öğrencileri 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar.

8. sınıfın liselere giriş sınavına girilen bir yıl olduğu bilgisi göz önüne alındığında, 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olmasının oldukça beklendiği bir bulgu olduğu söylenebilir.

Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre sınav kaygısı değerleri için yapılan mann whitney “u” (benferonni düzeltmeli) sonuçları incelendiğinde; “yüksek” ve “orta” aile gelir düzeyi değişkenleri için, sınav kaygısı toplam değerlerine göre yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre; “yüksek” ve “orta” aile gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre öğrencilerin sınav kaygıları ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Bu bulgunun elde edilmesinde, öğrencilerin sınav kaygılarında ailelerinin maddi olanaklarından ziyade çocuğa olan davranışlarının ön planda olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yani aslında çocukların ruhsal durumlarında anne babanın gelir düzeylerinden ziyade ebeveynin çocuğa nasıl bir yaklaşım sergilediği önemlidir. Bu ifadeleri ve araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte bir araştırma olarak; Yılmaz ve arkadaşlarının (2014) araştırma bulgularında da öğrencilerin kaygı düzeylerinin ailelerin gelir düzeylerine göre değişmediği görülmektedir.

Anne-baba beraberlik durumu değişkenine göre sınav kaygısı değerleri için yapılan mann whitney “u” (Benferonni düzeltmeli) sonuçlarına göre; “anne baba beraber” ve “Anne baba ayrı” değişkenleri için, sınav kaygısı toplam değerlerine göre yapılan Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına göre; “Anne baba beraber” ve “Anne baba ayrı” değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anne babası ayrı olan çocuklar yönünde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile anne babası ayrı olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri anne babası beraber olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde Yılmaz ve arkadaşları da (2014) araştırmalarında anne babası ayrı olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin anne babası beraber olan öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Diğer yandan Duman (2008) ise araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarında anne babalarının beraberlik durumunun etkili bir değişken olmadığını bulmuştur. Aslına anne babanın ayrı olmasının çocuk üzerine bir takım psikolojik zorlanmalara neden

olduğu bilinmektedir. Ancak, esasen bu noktada anne babanın ayrı veya beraber olmasından ziyade anne babanın çocuğa yaklaşım biçiminin bu tür değişkenlerde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının algılanan okul başarısı değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ele alındığında; sınav kaygısı puanları sıralamalar ortalamalarının algılanan okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, algılanan okul başarısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ders başarısını çok iyi algılayan öğrenciler ile başarısını kötü algılayan öğrenciler arasında başarısını kötü algılayan öğrenciler lehine; başarısını iyi algılayan öğrenciler ile yine başarısını kötü algılayan öğrenciler arasında başarısını kötü algılayan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, okul başarısını kötü algılayan öğrencilerin sınav kaygılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Başarısı düşük olan öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadığına ilişkin bu bulgu iki şekilde ele alınabilir. Birincisi zaten başarının düşük olmasının doğrudan kaygı yaratacak bir durum olmasıdır. Yani öğrenci başarısızlıktan dolayı başarıya fazla anlam yükleyerek olumsuz bir duygu olan kaygıyı hissediyor olabilir. İkincisi sınav kaygısının başarıyı azaltan bir değişken olarak ele alınmasıdır. Bunun anlamı, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınavlardaki kaygılarından dolayı gerçek performanslarını sergileyemedikleri için yapılan araştırmada kaygı puanları yüksek olarak ölçülmüş olabilir. Her iki durumda da sınav kaygısı ile ders başarısı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bilgiden hareketle elde edilen bulgunun beklendiği bir sonuç olduğu ileri sürülebilir. Kaldı ki Austin ve Partbirdge (1985) de yüksek sınav kaygısının ders başarısını olumsuz etkilediğini hatta öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarında da neden olabileceğini bildirmektedirler. Bu böylemleri destekler nitelikte; Duman (2008) yaptığı araştırmasında okul başarısını düşük

olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygılarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Bu bulguyla örtüşen şekilde; Kapıkıran (2002) araştırmasında ders başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin belirgin şekilde daha düşük olduğunu bulmuştur. Bahsi geçen araştırma bulguları ve alan yazın açıklamaları ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü gözlenmektedir.

5.2 Öneriler

Bu kısımda araştırma bulguları ışığında getirilen bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları ele alındığında, öğrencilerin sınav kaygılarında ve mükemmeliyetçilik özelliklerinde anne baba tutumlarının etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; bir yandan okullarda yürütülen rehberlik çalışmalarında diğer yandan ailelerle yürütülen danışmanlık hizmetlerinde ailelerin bu konularda bilgilendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, ailelere sağlıklı ve sağlıklı çocuk yetiştirme tutumları ve bu tutumların çocuğun kişilik yapılıması üzerindeki etkisi ayrıntılı bir şekilde anlatılabilir. Ayrıca aileler bireysel ya da grup çalışmalarına dahil edilerek konu hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Tüm bunların yanı sıra ailelere yönelik bilgilendirici eğitimler, seminerler, toplantılar vs. düzenlemenin yararlı sonuçlar doğuracağı ileri sürülebilir.

Ailelerin bireyin kişilik özellikleri üzerindeki kuşkusuz etkileri bilinmektedir. Bu noktada aile danışmanlığı hizmetlerinin toplumun her kesimine yayılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çerçevede, aile danışmanlığı ve eğitimi alanında daha çok uzmanın yetiştirilmesine ve bu hizmetlerin farklı kurum ve kuruluşlarca yaygın bir şekilde sunulmasına yönelik girişimlerin olmasının toplumsal anlamda bir çok yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin sınav kaygısını artırdığına dair sonuç ele alındığında; mükemmeliyetçilik özelliğini yüksek düzeyde yaşayan öğrencilerin tespit edilerek bunlara bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sunulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda özellikle bilişsel değişimlere odaklanmak ve mükemmeliyetçiliğin bu şekilde değişimine odaklanmanın verimli sonuçlar getireceği

düşünülmektedir. Ayrıca bu tarz çalışmaların deneysel olarak planlanmasının ve bilimsel verilerle desteklenerek alana kazandırılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ortaokul 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumları değişkenlerinin daha farklı örneklem yapıları ve ölçme araçları ile başka araştırmalara konu edilmesinin alanı zenginleştireceği düşünülmektedir. Yine bu araştırmada cinsiyet, anne baba beraberlik durumu, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, okul başarısı gibi değişkenler ele alınmıştır. Başka araştırmalarda farklı değişkenlerin ele alınmasının yine alana önemli bilimsel bulgular katacağı söylenebilir.

Son olarak bu araştırma ilişkisel tarama modelinde dizayn edilmiştir. Bunun dışından ele alınan değişkenler daha üst düzey istatistiksel desenler ile ve nitel araştırma desenleri ile incelenebilir. Böylelikle konu ile ilgili daha derinlemesine bulguların ortaya konulmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Abacı, R. (1986).** Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı (Anxiety) Düzeyi ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Antony, M. M. ve Swinson, R. P. (2000).** Mükemmeliyetçilik, dost sandığımız düşman (When Perfect isn't Good Enough). Çeviri: Aslı Açıkgoz, İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Austin, J. S. ve Partridge, E. (1985).** Prevent School Failure: Treat test anxiety. Preventing School Failure: 40(1), 10-13.
- Aydın, A. (2004).** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. 7. Baskı, Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006).** İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 12(1), 7-35.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1992).** Stres ve Başa çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrow, J. C. ve Moore, C. A. (1983).** Group Interventions With Perfectionistic Thinking. The Personal and Guidance Journal, 61(10), 612-615.
- Başoğlu, S. T. (2007).** Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014).** Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 63-87. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1980
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014).** Seviye Belirleme Sınavında Başarının Yordayıcılarının İncelenmesi: Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 63-87.
- Baumrind, D. (1966).** Effects of Authoritative Parental Control on Child Behaviors. Child Development, 37, 887-907.
- Bencik, S. (2006).** Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Boyacıoğlu, N. E. ve Küçük L. (2011).** Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor? Psikiyatri Hemşireliği Dergisi 2(1), 40-45.
- Cassady, C. J. (2004).** The Influence of Cognitive Test Anxiety Across The Learning Testing Cycle. Learning and Instruction, 14, 569-572
- Cüceloğlu, D. (1991).** İçimizdeki çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000).** İnsan ve Davranışı. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2004).** İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları (17. Baskı). İstanbul: Remzi.

- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013).** Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3(1).
- Demirci, D. ve Ayhan A. B. (2016).** Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerde Sınav Kaygısının İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. 44(2), 431-441.
- Demirci, İ. Ve Erden, S. (2016).** Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Duman, G. K. (2008).** İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Duman, G. K. (2008).** İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duru, A. (1995).** İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ellis, A. (1977).** Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, 7(1), 2-42.
- Erözkan, A. (2004).** Üniversite Öğrencilerinin Sınav kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi*, Bahar 2004, Sayı 12.
- Erözkan, A. (2009).** The predictors of depression in eighth grade primary school students. *Elementary education online*, 8(2), 334-345.
- Ertuğrul, Ş. (2009).** İstanbul İli İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Biçimleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (1991).** Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and individual differences*, 12(1), 61-68.
- Freud, S. (1959).** "Inhibitions, Symptoms and Anxiety". The Standart edition of the Complete
- Geçtan, E. (2017).** Psikanaliz ve Sonrası (16.basım). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gökçedağ, S. (2001).** Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne- Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Gökkaya, M. (2016).** Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Işık Üniversitesi).
- Gülerce, A. (1996).** Türkiye'de ailelerin psikolojik örüntüleri. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Günalp, A. (2007).** Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Hamarta, E. (2009).** Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online* 8(3), 729-740.
- Hanımoğlu, A. G. E. ve İnanç, B. Y. (2011).** Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik Ve Anne baba Tutumu Arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Hanımoğlu, A. G. E. ve İnanç, B. Y. (2011).** Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik Ve Anne baba Tutumu Arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Horney, K. (1975).** Nevrozlar ve İnsan Gelişimi, Öz Geliştirme Kavgası. (Çev. S. Budak). İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Imprachım, C. (2016).** Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Döneminde Yaşadıkları Aile Sorunları İle Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkide Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolünün İncelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İnanç B. ve Yerlikaya, E.E. (2008).** Kişilik Kuramları. Ankara: Pegem Akademi.
- İticü, (2015).** Psikolojik danışma ve rehberlik birimi, sınavlarda kaygılı mıyım?. İstanbul Ticaret Üniversitesi. Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı. Gelişim Yayınları/ 5.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010).** Benlik, İnsan ve Aile Gelişimi, Kültürel Psikoloji. İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kapıkıran, Ş. (2002).** Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 34-43.
- Karababa, A. (2012).** Psikolojik danışmanlarda olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş doyumu ve yaşam doyumu yordamadaki rolü (Doctoral dissertation, Pamukkale Üniversitesi).
- Kayapınar, E. (2006).** Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği) (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Koruklu, N. Öner, H. ve Oktaylar, H.C. (2006).** Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 05- 11.
- Koyuncu, A. (2015).** Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı ve Öznel İyi Oluş (Master's thesis, Mevlana Üniversitesi).
- Köknel, Ö. (1993).** İnsanı anlamak. (4. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1995).** Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. (13. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003).** Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1972).** Ana Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Liebert, R. ve Morris, L. (1970).** Relationship of cognitive and emotional of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332-337.

- Managed Care. A New Challenge.** *Pediatric Annals*, 25 (5),258-264.
- Maslow, A. (1970).** Motivation and personality. New York: Harper and Row.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2004).** Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Moshe, Z. (2004).**Test Anxiety.*Encyclopedia of Applied Psychology*, 545.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. ve Ritter, G. (2005).** Text Anxiety: A Multifaceted Study on The Perceptions Students and Parents. *International Journal of Testing*.5(1) 37-61.Lawrence Erlbaum Associates.
- Nazlı, S. (2007).** Aile Danışmanlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öbekli, T. (2013).** Şizofreni Ve Bipolar Bozukluk Tanısı İle Ayaktan Tedavi Gören Hastaların Eşlerinin Depresyon, Anksiyete Ve Cinsel İşlev Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüz, Y. (2002).** Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156.
- Öner, N. (1977).** Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliği. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Öner, N. (1990).** Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını no:1.
- Özdemir, O. Özdemir, P. Kadak, M. ve Nasıroğlu, S. (2014).** Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2012;4(4):566-589 doi:10.5455/cap.20120433
- Öztürk, G. (1997).**Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul Üniversitesi
- Öztürk, O. (2004).** Ruh sağlığı ve bozuklukları. Ankara: Feryal Matbaası.
- Psychological Works of Sigmund Freud. Vol.20, London:Hogarth*
- Sak, R. Sak, İ. Atlı, B. ve Şahin, K. (2015).** Okul Öncesi Dönem: Anne- Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015; 11(3).
- Satılmış, M. (2010).** Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Tutumları ile Anne Baba Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Slaney, R. B. ve Ashby, J. S. (1996).** Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393-398.
- Softa, H. K., Karahmetoğlu, G. U. ve Çabuk, F. (2015).** Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).
- Spielberger, C. (1972).**Theory and Research in Anxiety.New York,Academic Press
- Spielberger, C. D. (1972).** Conceptual and methodological issues in anxiety research. *Anxiety: Current trends in theory and research*, 2, 481-493.
- Sümer, N. Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010).** Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.
- Taş, Y. (2006).**Kaygı Nedir? Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim Ve Danışma Merkezi. İndirme Tarihi: 25 Ocak 2017, İndirme Adresi: www.bilkent.edu.tr.
- Taşdemir, Ö. (2003).** Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlilik ve Problem Çözme

Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Türk Dil Kurumu, (1969). Ankara

Ümmet, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Rollerini ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Wine, J. (1971). "Test Anxiety and Direction of Attention." Psychological Bulletin, 76, 92-104.

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

Yavuzer, H. (1997). Çocuk Eğitimi El Kitabı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 7. Basım.

Yesilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyurt, F. (2007). ÖSS ve OKS'de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, Y. H. (2007). Sınav Kaygısı Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, E., Beşir, F. H. ve Gümüş, S. (2016). Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Academic Research Congress. 2973-2980.

Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güzeler, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma. Ejoboc: Electronic Journal of Vocational Colleges, 4(4), 16-26.

Zabun, E. (2011). Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS başarılarını Yordama Gücü. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).



EKLER

EK A: Anket

EK B: Etik Kurul Onayı





EK A: Anket

ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı kişilik özellikleri ve davranışlara ilişkin bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtin. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki görüşlerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

MADDELER	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1) Annem ve babam benim için yüksek standartlar koyarlar.					
2) Organize olmak (planlı, programlı olmak) benim için çok önemlidir.					
3) Çocukken işleri yeterince mükemmel yapmadığım için cezalandırıldım.					
4) Eğer kendim için standartları en yüksek düzeyde belirlemezsem muhtemelen ikinci sınıf bir insan olarak kalırım.					
5) Annem ve babam hiçbir zaman hatalarımı anlamaya çalışmadılar.					
6) Yaptığım her şeyde tam yetkin olmak benim için çok önemlidir.					

7) Dakik bir kişiyimdir.					
8) Organize bir kişi olmaya çalışırım.					
9) Okulda başarısız olursam kişi olarak da başarısızımdır.					
10) Hata yaparsam bunun için üzülmemliyim.					
11) Annem ve babam her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.					
12) Kendime pek çok insandan daha yüksek hedefler koyarım.					
13) Eğer, birisi okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi o işin tamamında başarısız hissederim.					
14) Eğer bir işte kısmen başarısız olursam benim için bu tam bir başarısızlıktır.					
MADDELER	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
15) Ailem için sadece sıra dışı yüksek performanslar yeterince iyi sayılır.					
16) Bir amacı yerine getirirken tüm enerjimi hedefe yoğunlaştırmada çok iyiyimdir.					
17) Bir işi ne kadar dikkatli yaparsam yapayım tatmin olmam hep bir eksiklik hissederim.					
18) Her işi yaparken en iyisinden daha azını gerçekleştirmekten nefret ederim.					
19) Oldukça yüksek hedeflerim vardır.					

20) Annem ve babam benden hep mükemmellik beklemişlerdir.					
21) Eğer hata yaparsam insanlar muhtemelen beni küçümserler.					
22) Anne ve babamın beklentilerini karşılayabildiğimi hiç hissetmedim.					
23) Diğer insanlar kadar bir işi iyi yapamam benim beceriksiz bir insan olduğumu gösterir.					
24) Diğer insanlar benim sahip olduğum standartlardan daha düşük standartlara sahiptir.					
25) Her zaman her şeyi iyi yapmazsam insanlar bana saygı duymazlar.					
26) Annem ve babam geleceğim hakkında benden daha fazla beklenti içinde olmuşlardır.					
27) Düzenli bir insan olmaya çalışırım.					
28) Genellikle her gün yaptığım basit işlerde bile şüpheye düşerim					
29) Düzen benim için çok önemlidir.					
30) Günlük işlerimde birçok insana göre kendimden daha yüksek başarı beklerim.					
31) Organize bir kişiyimdir.					
32) Bazı şeyleri defalarca tekrar ettiğim için işlerimde geri kalırım.					
33) Bir şeyi doğru yapmak uzun zamanımı alır.					
34) Ne kadar az hata yaparsam o kadar çok insan beni sever					
35) Hiçbir zaman anne ve babamın					

standartlarımı karşılayabildiğimi hissetmedim.					
---	--	--	--	--	--

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

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

Maddeler	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.				
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınavdaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.				
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4. Sınavlar sırasınca, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam				
5. Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.				
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.				
8. Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.				

10. Önemli sınavlarda sinirlerim o kadar gerilir ki midem bulanır.				
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12. Önemli sınavlarda adeta kendimi yenilgiye iterim.				
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.				
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.				
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).				
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.				
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım ama yapamam				
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu anket, bireylerin algıladıkları anne-baba tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Sizden istenen bu anketi doldururken anne-babanızın sizlere karşı tutum ve davranışlarını göz önünde bulundurarak aşağıdaki ifadelerden her birinin size uygunluk derecesini belirlemenizdir. Bu amaçla, ilk önce her bir ifadeyi okuyunuz ve daha sonra her bir ifadenin karşısındaki; 1= “Hiç uygun değil” 2= “Çok az uygun” 3= “Kısmen uygun” 4= “Oldukça uygun” 5= “Tamamen uygun” seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Maddeler	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.					
Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
Arkadaşlarımı eve çağdırmama izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranır.					
Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.					
Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söyler.					
Bana hükmetmeye çalışır.					
Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					
Benden her zaman gücümün üstünde					

başarı beklemiştir.					
Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranır.					
Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.					
Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirir.					
Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.					

Maddeler	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.					
Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					
Benim gibi bir evladı olduğu için kendini rahatsız hissettiğini sanıyorum					
Okulda başarılı olmama konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırır.					

Beni kendi isteklerine ulaşmak için bir araç olarak kullanır.					
Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.					
Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
Ona yaklaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.					
Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.					
Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır					
Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					
Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.					
Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.					
Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.					

EK B: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/04/2017-2205



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 54167746-044
Konu : Bilge KÜÇÜKER'in Anket İzni Hk.

İSTANBUL VALİLİĞİNE
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Y1516.010001 numaralı Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden *Bilge KÜÇÜKER*'in "5.6.7.8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Sosyo-Demografik Soru Kâğıdı", "Sınav Kaygısı Envanteri", "Anne-Baba Tutumları Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ile ilgili anketleri İstanbul ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Gaziosmanpaşa İlçesi Era Koleji öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Adı geçen Yüksek lisans öğrencisine yapacağı anket çalışmaları için izin verilmesini saygı ile arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Yedigir İZMİRLİ
Rektör

Ek:Anket İzni Dilekçesi ve Ekleri (29 sayfa)

Evrak Doğrulama İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/en/Vision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELMABV3>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Merve KOLİÇAN
Unvan: Uzman Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/04/2017-2205



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 96354944-044-6331
Konu : Bilge KÜÇÜKER'in Anketi Hk.

04/04/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Y1516.010001 numaralı Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Bilge KÜÇÜKER'ın "5.6.7.8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Sosyo-Demografik Soru Kağıdı", "Sınav Kaygısı Envanteri", "Anne- Baba Tutumları Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ile ilgili anketleri İstanbul ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Gaziosmanpaşa İlçesi Era Koleji öğrencilerine uygulamak istemektedir. İlgili öğrencinin anketleri için gerekli iznin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Aslı BAYSAL
Müdür

Ek:
1- Bilge KÜÇÜKER (25 sayfa)
2- Etik Komisyon Toplantı Kararı 2017-06 (3 sayfa)

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik A& http://www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: Tuğba BAYIRLI
Unvan: Enstitü Sekreteri



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANKET BİLGİ FORMU

1) Öğrenci Bilgileri:

Adı Soyadı	Bilge Küçüker	Anabilim Dalı	Aile Danışmanlığı
Öğrenci No:	91516-01001	Program	Aile Danışmanlığı
Danışmanı	Prof. Dr. Uğur Tekin	Türü	<input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans

2) Tez Bilgileri:

Tez Konusu:	5-6-7-8 Sınıf Ezel okul öğrencilerinin sosyal kaygısı ile ana-baba tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi
Uygulanacak Anketler:	-Sosyal kaygısı Envanteri (Özer, 1990) - Ana-baba tutumları Envanteri -Gök kazandı akademik başarı test
Anketlerin Daha Önce Uygulandığı Çalışmalar	
Anketleri Daha Önce Uygulayan Kişi ya da Kurumdan İzin Belgesi Var mı?	
Anketlerin Uygulanacağı Kişi ya da Kurumlar	EBA Koleji

İmza
Öğrencinin Adı-Soyadı

Bilge Küçüker
B. Küçüker

İmza
Tez Danışmanı Adı-Soyadı

Uğur Tekin

İmza
Uygundur
Anabilim Dalı Başkanı
Adı-Soyadı

Uğur Tekin

Yarışim
Kurdur
Piregöre
AB

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
GELEN EVRAK	
KAYIT TARİHİ	KAYIT NO
06.02.2017	28

Bilge Kucukel @ gmail.

.../.../20...



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Anket İzin Dilekçesi

I. Öğrenci Bilgileri

Adı:	Eilge	Anabilim Dalı:	Aile Danışmanlığı
Soyadı:	Küçükler	Bilim Dalı:	Aile Danışmanlığı
Numarası:	91516.010001	Programı:	<input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans
Danışmanı:		Tarih:	

II. Tez Bilgileri

Tez Konusu:	5-6-7-8 Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Ana-Baba Tutumları ve Mükemmelt Yeterlik oranları ile ilişkinin araştırılması.
Uygulanacak Anketler	- Sınav Kaygısı Envanteri (Özer, 1990) - Ana-Baba Ölkçeği (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005) - Çok boyutlu mükemmelt yetkinlik (Özbay ve Tasdemir, 2003)

Anketin Uygulanacağı Kişi veya Kurumlar: (Anket yapılacak yerler tek tek yazılmalıdır.)	
1	ERA Koleji Gaziosmanpaşa Kampüsü
2	6
3	7
4	8
5	9
6	10

İmza

Öğrencinin
Adı-Soyadı

Bilge Küçükler

İmza

Tez Danışmanı
Adı Soyadı

Y. K. K.

İmza

Uygundur
Anabilim Dalı Başkanı
Adı Soyadı

Y. K. K.

Eki: 1 Adet Anket (Ölçek) Formu, 1 Adet Tez Önerisi.



T.C. İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AİLE DANIŞMANLIĞI PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖNERİSİ

5-6-7-8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE
ANNE-BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN: BİLGE KÜÇÜKER

DANIŞMAN: Prof. Dr. Uğur TEKİN

İSTANBUL, 2017

I. BÖLÜM

1. Giriş

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olup (Taş, 2006); günlük hayatta çoğu zaman korku, endişe ve huzursuzluk gibi kavramlarla ifade edilen bir durumu tanımlamaktadır. Kaygı korkuya benzer bir durum olmakla birlikte, sorunun ya da kaynağın belirsizliği, şiddeti ve süresi bakımından korkudan farklılaşmaktadır. Diğer bir söyleyişle; kaynağı belirsiz korkuya kaygı denmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1997).

Kaygının özel bir türü olan sınav kaygısı ise, bir değerlendirme karşısında bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan olumsuz bir duygu durumudur (Spielberger,1972). Sınav kaygısı belirtileri ise olası bir başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden duygusal, bedensel ve davranışsal tepkilerdir (Öztürk, 1997). Bir başka değerlendirmeye göre ise sınav kaygısı; sınav ve buna benzeyen değerlendirme gerektiren durumlarda ortaya çıkan negatif sonuçlar alınmasına yönelik endişe ve kabiliyetin kaybı ile ilgili oluşan fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Sınav kaygısı davranışları tipik olarak kişinin zihinsel, güdüsel ve sosyal kapasitesinin bekleneni aşması fakat sınav durumunda bekleneni karşılamadığına inanması ile oluşmaktadır (Moshe Zeidner, 2004).

Sınav kaygısını “Durumluk-Süreklilik” (state-trait) kavramları ile açıklayan Spielberger’e (1972) göre durumluk kaygısı; bireyin içinde bulunduğu durumu tehlike yaratan biçimde algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum sıkıntı veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu ortaya çıkarmaktadır. Durumluk kaygı tepkileri uyarılma, uyanıklık, korku, kuruntu, şaşkınlık ve benlik saygısında düşüş yaşama gibi negatif duygulardan oluşmaktadır. Sürekli kaygı ise bu tip kaygının şiddeti ve süresinin kişilik yapısına göre değişmesidir. Kaygıya yatkın bir kişilik yapısına sahip olunması da, sürekli kaygı düzeyini etkilemektedir (Sarason, 1980).

Sınav kaygısının akademik başarıya etkisi üzerine yapılan araştırmalarda, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, sınavı zor bir durum olarak algılamaları, dikkatlerini sınav üzerinde yoğunlaştıramamaları ve sınav sırasında düşük performans göstermeleri nedeniyle sınavda başarısız oldukları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra sınava yeterince hazırlanamamaları nedeniyle bilişsel yeterliliklerini sağlıklı bir şekilde kullanamadıkları ve bu nedenle endişe yaşadıkları da gözlenmiştir (Cassady, 2004).

Sınav kaygısıyla ilgili bir diğer modele göre de yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, bilgileri kodlama ve öğrenme aşamasında edinilen bilgileri düzenlemede zorluk yaşadıkları için sınav sırasında bu bilgileri hatırlamakta ve kullanmakta zorlanmaktadırlar (Birenbaum ve Pinku, 1997). Bu da bireylerin sınav kaygısı düzeylerini daha da yükseltmektedir. Sınav kaygısının başlıca nedenleri; sınava farklı anlamlar yüklemek, verimli çalışma metodlarının bilinmemesinden kaynaklanan hazır olmama hissi, eksik güven duygusunun etkisi altındaki başarısız olma korkusu, yapabilecekleri konusunda gerçekçi olamama ve yapabileceğinin üstünde ya da altında beklentiye girme, aile ve çevrenin çocukta beklentilerinin yüksek olması, sınavda zamanı iyi kullanma tekniklerini bilmeme ve hazır olmama, fizyolojik ihtiyaçları karşılamamak ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencinin sınav kaygısının anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin yetiştiği aile yapısı, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ile onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla da duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 1993). Öğrencinin içinde yaşadığı aile ortamı, onun ilk sosyal çevresini oluşturduğundan, onun kişiler arası ilişkileri bu çevrenin etkisi altında gelişmektedir. Diğer bir deyişle, ailenin gerek çocuğun eğitimine, gerekse onun duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, farklı aile üyeleriyle çocuk arasındaki ilişkilerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu ilişkiler başta aile üyelerinin çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranış biçimleri olmak üzere, ailedeki tüm yaşam biçiminin etkisi altındadır (KAYNAK YAZMALISIN!!!). Bu nedenle özellikle anne-baba tutumu, çocuğun psiko-sosyal ve bilişsel yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda Abacı (1986); demokratik, otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumları ile durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre demokratik aile ortamında yetişen bireylerin, otoriter ve ilgisiz aile ortamında yetişen bireylere oranla daha az kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır (Abacı, 1986). Benzer şekilde (Jerkins, 1996), kaygılı çocukların annelerinin de kaygılı ve nevrotik oldukları, kaygılı anne-babaların çoğunlukla çocuklarından çok şey bekleyen, onlara sevgi ve desteği ancak bu beklentileri gerçekleştiğinde sağlayan kişiler oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygıları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Gökçedağ'ın (2001) öğrencilerin anne-baba tutumlarının, okul başarısına ve sürekli kaygı düzeylerine etkilerini incelediği çalışmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre, okul başarısı ile sürekli kaygı düzeyi ve otoriter tutum arasında negatif bir ilişki, demokratik tutum ile pozitif bir ilişki saptanmıştır. Yani anne-babasının otoriter tutumuna maruz kalan öğrencilerin okul başarıları olumsuz etkilenmekte, bir yandan

öğrenciler başarısız olmakta diğer yandan da sürekli kaygı düzeyleri artmaktadır. Buna karşın; anne-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ve okul başarısı arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, sürekli kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin otoriter tutum puanları da yüksek bulunmuştur.

Literatürde anne-baba tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanı sıra Mulvenon ve diğerleri (2005) gibi, anne-babaların sınavla ilişkin tutumları ile çocukların sınav kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmaya göre sınavı stresli ve kaygılı bir ortam olarak algılayan ve bunu düzeltmek için çocuğuna yardım etme konusunda kendisinde baskı hisseden anne-babaların çocuklarının sınav başarılarının, sınavların hiç önemli olmadığına inanan ve çocuklarının sınavlarıyla ilgilenmeyen anne-babaların çocuklarının başarıları gibi düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2. Problem Cümlesi

Sınav kaygısı, anne-baba tutumu, ve mükemmeliyetçilikle ilgili ulusal ve uluslar arası literatür incelendiğinde, araştırmaların daha çok anne-baba tutumu ve sınav kaygısı ya da mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin depresyon, yeme bozuklukları, sosyal fobi ve denetim odağı gibi değişkenlerle ilişkilerine yoğunlaşmış olması dikkati çekmektedir. Bu nedenle, sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı ilişkisini inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Daha net olarak ifade etmek gerekirse; son yıllarda uygulanan eğitim sistemi sonucunda sınavların öneminin daha da artması, öğrenciler üzerindeki beklentiyi daha da artırmıştır. Tüm öğrenciler ve velileri sınavlarda başarılı olunmasını istemelerine rağmen, sınavlar başarılı olmanın yanı sıra başarısız olma riskini de taşımakta olup; bu nedenle sınavlar, öğrencilerin -özellikle anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçilik algısı bağlamında- kaygı düzeylerini de artırmaktadır. Sınavların kaygı yaşantısını beraberinde getiren bir başarı ölçütü olmaları ile anne-baba tutumlarının ve mükemmeliyetçilik algısının öğrencinin sınav kaygısı üzerinde ciddi etkiler ortaya koyması, sınav kaygısının ilişkili olduğu düşünülen anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi gerekli kılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, ortaokul (5, 6, 7, 8. sınıf) öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişki sorusuna odaklanmaktadır.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul kademesindeki öğrencilerin sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasında bir ilişki olup-olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının anne-baba tutumlarına, sınıf düzeylerine, cinsiyete, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-babanın birliktelik durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi hedeflemektedir.

4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın birçok açıdan alanında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İlk olarak son yıllarda uygulanan eğitim sistemi sonucunda sınavların yeri ve öneminin artması ve öğrenci üzerinde oluşan baskı neticesinde sınav kaygısının yaygınlığı da artmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sınav kaygısı üzerine çok çeşitli disiplinlerden farklı araştırmalar yapma ihtiyacı doğmuş olup, bu çalışma mevcut ihtiyaca konuya sınav kaygısı, anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı arasındaki ilişkiyi incelemesi yönüyle cevap verme kapasitesi bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların, literatürde yer alan benzer araştırmalarla kıyaslama olanağı sağlaması ve yeni araştırmalara ışık tutacak düzeyde olacağı düşünülmektedir.

Yine bu araştırmanın, sınav kaygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi bağlamında anne ve babalara sınav ve sınava hazırlanma dönemlerinde çocuklarına destek olma ve doğru-yanlış tutumlarını değerlendirme bilgisi sunma bağlamında getireceği öneriler bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca genel olarak değerlendirildiğinde bütün eğitimcilere, özel olarak ise kamuda ve özel okullarda görev yapan psikolojik danışman-rehber öğretmenlere de sınav kaygısı bağlamında yapacakları çalışmalarda bilgilendirici önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Son olarak bu araştırma, sınav kaygısının belirlenen değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması bağlamında -özellikle eğitim alanında- politika yapıcılara öneriler sunacak olması açısından da önemlidir.

5. Varsayımlar

Araştırmadaki varsayımlar şu şekildedir:

- 1- Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar, onların gerçek yaşantı, görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 2- Örneklem sayısı, veri elde edebilecek yeterlidir.
- 3- Örneklem içerisindeki cinsiyet oranları, cinsiyet bağlamında değerlendirme yapmak için yeterlidir.
- 4- Örneklem, özel ortaokul 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencilerinin konuyla ilgili durumlarını yansıtabilecek düzeydedir.

5- Kullanılacak olan ölçekler, çalışmanın amaçları bağlamında sonuç elde edebilmek için yeterlidir.

6. Sınırlılıklar

Araştırmanın şu açılardan sınırlıdır:

- 1- Araştırma kapsamında ilgili veriler sadece İstanbul Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir özel okul ve 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma 2017 yılı ve ulaşılabilen örneklerle sınırlıdır.

7. Tanımlar

7.1. Sınav Kaygısı

Bu çalışma kapsamında kriter olarak benimsenen sınav kaygısı; sınav ve buna benzeyen değerlendirme gerektiren durumlarda ortaya çıkan negatif sonuçlar alınmasına yönelik endişe ve kabiliyetin kaybı ile ilgili oluşan fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Sınav kaygısı davranışları tipik olarak kişinin zihinsel, güdüsel ve sosyal kapasitesinin, bekleneni aşması fakat sınav durumunda bekleneni karşılamadığına inanması ile oluşmaktadır (Moshe Zeidner, 2004). Sınav kaygısı bu çalışmada özel ortaokul 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencileri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu anlamda formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumu olarak kabul edilmektedir (Spielberger,1972).

7.2. Anne-Baba Tutumları

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların davranışları ve akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Anne-babanın çocuğa yaklaşım biçimi uyguladığı disiplin tarzı, çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir (Bacanlı, 2002) Bu yönle değerlendirildiğinde anne-baba tutumları genel olarak a) Otoriter anne-baba tutumu, b) Koruyucu anne-baba tutumu ve c) Demokratik anne-baba tutumu şeklinde sıralanmaktadır (Yavuzer, 1997).

7.3. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin doğası tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki ana boyutta açıklanmakta olup, mükemmeliyetçi kişilik özelliği bulunan bireyler, başarı ve sonucun arkasında yüksek standartları olan kişilerdir. Bu kişiler sürekli imkansız amaçlar uğruna

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/04/2017-2205

Bilge Kütüker, Yüksek Lisans Tez Önerisi

çalışmakta ve kendi değerlerini ortaya çıkan ürün ve başarıyla ölçmektedirler (Burns, 1980; Akt. Hamarta, 2009).

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılacak olup kantitatif (nicel) bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994).

2.2. Hipotezler

Sınav kaygısı puanlarının anne-baba tutumlarına, sınıf düzeylerine, cinsiyete, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-babanın birliktelik durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstereceği, ayrıca mükemmeliyetçi kişilik ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda hipotezler şu şekildedir:

Hipotez 1: Mükemmeliyetçi kişilik algısı düzeyi ile sınav kaygısı düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Kız öğrencilerin sınav kaygıları, erkek öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 3: Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygıları, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 4: Akademik başarı ortalaması düşük olan öğrencilerin sınav kaygıları, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygılarına kıyasla daha yüksektir.

Hipotez 5: Anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasında bir ilişki vardır.

Hipotez 6: Mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile sınav kaygısı arasında bir ilişki vardır.

Hipotez 7: Anne-baba tutumları, sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi kişilik özelliği arasında bir ilişki vardır.

2.3. Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni bütün özel ortaokul 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencileridir. Örneklemi ise amaçlı örneklem yöntemi kapsamında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan bir özel ortaokul öğrencileri olarak seçilmiştir. Bu bağlamda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 5, 6, 7 ve 8.ci sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre katılan en az 250 öğrenci olmak üzere katılan kız ve erkek öğrenciler örneklemi oluşturacaktır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990), Anne-baba Tutum Ölçeği (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005) ve Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) kullanılacaktır.

2.5. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı, anne-babanın birliktelik durumu ve sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi edinebilmek için "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form EK-1'de verilmiştir.

2.6. Sınav Kaygısı Envanteri

Spielberger tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri'nin (SKE) Türkçe'ye uyarlama çalışması, Öner (1990) tarafından yapılmıştır. SKE, Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsallık boyutunda ise 8 olmak üzere SKE'de toplam 20 madde vardır. SKE'nin toplam 20 maddesinden alınan puan genel ya da toplam sınav kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsallık alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsallık düzeyini ölçmektedir. SKE, dörtlü derecelmeli (1: Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Sık sık, 4: Her zaman) likert tipi bir ölçektir. SKE'den alınan puanın yüksekliği sınav kaygısı düzeyinin yükseldiğini yansıtmaktadır. Ölçekten 20-80 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten her alt boyuttan ayrı ayrı puanlar ve tümünden toplam puan alınabilmektedir. Ölçek Ek-2'te verilmiştir.

2.7. Anne-Baba Tutum Ölçeği

İlk olarak 1972 yılında Kuzgun tarafından geliştirilen anne-baba tutum ölçeği, daha sonraki zamanlarda bazı değişiklikler yapılarak revize edilmiştir. Likert tipi beşli ölçek kullanılan anne-baba tutumları ölçeği; 1: Hiç uygun değil, 2: Pek uygun değil, 3: Biraz uygun, 4: Çok uygun ve 5: Tamamen uygun şeklinde bir sıralamaya sahip olup (Türkmen, 2011), ek-3'te verilmiştir.

2.8. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek, Likert tipinde 1-5 arası derecelendirme ile; 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990)'e göre mükemmeliyetçilik altı alt özellikten oluşan çok boyutlu bir yapıdır.

Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında da 35 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Bu alt ölçek faktörleri; hatalardan endişe duyma (concern over mistake), davranışlardan kuşulanmak (doubts about actions), ebeveynsel beklentiler (parental expectations), ebeveynsel eleştiri (parental criticism), kişisel standartlar (personal standarts) ve tertip/ düzendir (organization/order) (KAYNAK). Bu ölçek Ek-4'de verilmiştir.

2.9. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) programından yararlanılacaktır. Sosyo-demografik soru kağıdı ve ölçeklerden elde edilen veriler excel dosyasında kodlanarak önce SPSS'e aktarılacak, ardından da SPSS ortamında frekans, yüzde ve ortalama gibi betimleyici analizleri daha sonra ise T-test, Pearson's Korelasyonu ve One-way Anova gibi çıkarımsal (inferential) analizleri yapılacaktır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1986). Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı (Anxiety) Düzeyi ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1992). *Stres ve Başa çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behaviors. *Child Development*, 37, 887-907.
- Cassady, C. J. (2004). The Influence of Cognitive Test Anxiety Across The Learning Testing Cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572
- Gökçedağ, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online* 8(3), 729-740.
- Kuzgun, Y. (1972). Ana Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Managed Care. A New Challenge. *Pediatric Annals*, 25 (5), 258-264.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Moshe, Z. (2004). Test Anxiety. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 545.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. ve Ritter, G. (2005). Text Anxiety: A Multifaceted Study on The Perceptions Students and Parents. *International Journal of Testing*. 5(1) 37-61. Lawrence Erlbaum Associates.
- Öner, N. (1977). Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını no:1.
- Öztürk, G. (1997). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul Üniversitesi
- Spielberger, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York, Academic Press

- Taş, Y. (2006).Kaygı Nedir? Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim Ve Danışma Merkezi. İndirme Tarihi: 25 Ocak 2017, İndirme Adresi: www.bilkent.edu.tr.
- Yavuzer, H. (1993).Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1997). Çocuk Eğitimi El Kitabı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 7. Basım.

EK-1: SOSYO-DEMOGRAFİK SORU KAĞIDI

- 1) Sınıfınız?
a) 5. Sınıf b) 6. Sınıf c) 7. Sınıf d) 8. Sınıf
- 2) Cinsiyetiniz?
a) Kız b) Erkek
- 3) Akademik başarı not ortalamanızı yazınız:
- 4) Kardeşiniz var mı? Varsa kaç kardeşiniz var?
a) Kardeşim yok b) 1 Kardeşim var c) 2 kardeşim var d) 3 veya daha fazla kardeşim var
- 5) Ekonomik olarak ailenizin hangi grupta yer aldığını düşünüyorsunuz?
a) Üst ekonomik grup b) Orta ekonomik grup c) Alt ekonomik grup
- 6) 4) Anne-babanızın birliktelik durumu nedir?
a) İkisi de sağ ve birlikte yaşıyoruz b) İkisi de vefat etti c) İkisi de hayatta ve ayrı yaşıyorlar

EK-2: SINAV KAYGISI ENVANTERİ

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Yönerge: Aşağıda insanların kendilerini tanımak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olan rakamı yuvarlak içine alınız. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirini 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 esnasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim	1	2	3	4
2. O dersten alacağımı notu düşünmek, sınav esnasındaki başarımlı olumsuz yönde etkiler	1	2	3	4
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	1	2	3	4
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4
5. Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar karışır	1	2	3	4
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim	1	2	3	4
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim	1	2	3	4
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	1	2	3	4
9. Bir sınava çok iyi hazırladığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim	1	2	3	4
10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır	1	2	3	4
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	1	2	3	4
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	1	2	3	4
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim	1	2	3	4
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	1	2	3	4
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	1	2	3	4
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim	1	2	3	4
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim	1	2	3	4
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım	1	2	3	4
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	1	2	3	4

EK-3: ANNE-BABA TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

BÖLÜM I

Aşağıdaki ölçekte anne babanızın size karşı tutumuna dönük ifadeler yer almaktadır. Her bir maddenin, anne babanızla uygunluk düzeyini ifade eden cevabı çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz.

	His uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.	1	2	3	4	5
2. Çok yönlü biri olarak büyümem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.	1	2	3	4	5
3. Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.	1	2	3	4	5
4. İlişkimiz, problemlerimi onlara açamayacağım kadar resmidir.	1	2	3	4	5
5. Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, onlara iyi davranırlardı.	1	2	3	4	5
6. Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır ve onların benden daha iyi olduklarını söylerlerdi.	1	2	3	4	5
7. Her zaman basıma kötü bir şey geleceğini gibi davranırlardı.	1	2	3	4	5
8. Bana hükmetmeye çalışırlardı.	1	2	3	4	5
9. Her konuda benim fikrimi de almaya özen göstermişlerdir.	1	2	3	4	5
10. Problemlerimi onlarla rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5
11. Evde bir konu tartışılınca görüşlerimi söylemem için beni teşvik ederlerdi.	1	2	3	4	5
12. Bugün bile alışverişe çıktığım zaman, beni alışverişe kandıracağım endişesiyle kendileri de gelmektedir.	1	2	3	4	5
13. Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemişlerdir.	1	2	3	4	5
14. Fiziksel ve duygusal olarak kendilerine yakın olmak istediğim zamanlar soğuk ve itici davranırlardı.	1	2	3	4	5
15. Yapmamam gereken şeylerin nedenini bana açıklarlar.	1	2	3	4	5
16. Sevmediğim yemekleri bana zorla yedirirlerdi.	1	2	3	4	5
17. Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemişlerdir.	1	2	3	4	5
18. Benim gibi bir evlatları olduğun için mutsuz olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19. Küçüklüğünden itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuşlardır.	1	2	3	4	5

BÖLÜM II

Aşağıdaki ölçekte kendinize karşı tutunuza dönük ifadeler yer almaktadır. Her bir maddenin, size uygunluk düzeyini ifade eden cevabı çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Çok Yanlış	Yanlış	Doğru	Çok Doğru
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	1	2	3	4
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	1	2	3	4
4. Ben de diğer insanların bir çoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.	1	2	3	4
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.	1	2	3	4
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içimdeyim.	1	2	3	4

BÖLÜM III

Aşağıdaki her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümlenin yanındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretleyiniz. Size doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.

	Kesinlikle Hayır						Kesinlikle Evet
1 Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nisanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
2 Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nisanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
3 Ailem (örneğin, annem, babam, esim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
4 İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5 Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nisanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
6 Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
7 İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-4: ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ (ÇBMÖ)

FMPS

Yönerge: Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

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

1. Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler.	1	2	3	4	5
2. Düzen (plan) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3. Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmediğimde cezalandırıldım.	1	2	3	4	5
4. Kendimi için en yüksek standartları belirlemezsem, muhtemelen ikinci sınıf bir insan olurum.	1	2	3	4	5
5. Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar.	1	2	3	4	5
6. Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
8. Düzenli (temiz) bir insan olmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
9. Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır.	1	2	3	4	5
10. Hata yaparsam sınırlanırım.	1	2	3	4	5
11. Ebeveynlerim her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.	1	2	3	4	5
12. Kendime çoğu insandan daha yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5
13. Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim.	1	2	3	4	5
14. Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür.	1	2	3	4	5
15. Ailemde sadece mükemmel performans yeterince iyidir.	1	2	3	4	5
16. Bir amaca ulaşmada çabalarımı odaklaşımada çok iyiyimdir.	1	2	3	4	5
17. Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığını hissine kapılırım.	1	2	3	4	5
18. Yaptığım şeylerde en iyiden daha azını gerçekleştirdiğimde öfkelenirim.	1	2	3	4	5
19. Çok yüksek hedeflerim vardır.	1	2	3	4	5
20. Ebeveynlerim benden mükemmellik beklemektedirler.	1	2	3	4	5
21. Eğer hata yaparsam, muhtemelen insanlar beni daha az düşüneceklerdir.	1	2	3	4	5
22. Asla ebeveynlerimin beklentilerini karşıladığımı hissetmedim.	1	2	3	4	5
23. Diğer insanlar kadar iyi olamamam eksik biri olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
24. Diğer insanların kendilerine benden daha düşük standartlar belirlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25. Her zaman iyi olamazsam insanlar bana saygı duymazlar.	1	2	3	4	5
26. Ebeveynlerim geleceğim konusunda daima benden daha çok beklentiye sahip olmuşlardır.	1	2	3	4	5
27. Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Daima her gün yaptığım basit şeylere ilişkin şüphelerim vardır.	1	2	3	4	5
29. Düzenlilik (temizlik) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
30. Günlük işlerimde kendimden bir çok insanın gösterdiğinden daha yüksek bir performans beklerim.	1	2	3	4	5
31. Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
32. Yaptığım şeyleri tekrar tekrar yineliğim için (şim) 333de geri kalma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
33. Bir şeyi doğru olarak yapmam uzun zamanımı alır.	1	2	3	4	5
34. Daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir.	1	2	3	4	5
35. Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim.	1	2	3	4	5

ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı kişilik özellikleri ve davranışlara ilişkin bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtin. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki görüşlerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

MADDELER	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1) Annem ve babam benim için yüksek standartlar koyarlar.					
2) Organize olmak (planlı, programlı olmak) benim için çok önemlidir.					
3) Çocukken işleri yeterince mükemmel yapmadığım için cezalandırıldım.					
4) Eğer kendim için standartları en yüksek düzeyde belirlemezsem muhtemelen ikinci sınıf bir insan olarak kalırım.					
5) Annem ve babam hiçbir zaman hatalarımı anlamaya çalışmadılar.					
6) Yaptığım her şeyde tam yetkin olmak benim için çok önemlidir.					
7) Dakik bir kişiyimdir.					
8) Organize bir kişi olmaya çalışırım.					
9) Okulda başarısız olursam kişi olarak da başarısızım.					
10) Hata yaparsam bunun için üzülmemiyim.					
11) Annem ve babam her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.					
12) Kendime pek çok insandan daha yüksek hedefler koyarım.					
13) Eğer, birisi okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi o işin tamamında başarısız hissederim.					
14) Eğer bir işte kısmen başarısız olursam benim için bu tam bir başarısızlıktır.					

MADDELER	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
15) Ailem için sadece sıra dışı yüksek performanslar yeterince iyi sayılır.					
16) Bir amacı yerine getirirken tüm enerjimi hedefe yoğunlaştırmada çok iyiyimdir.					
17) Bir işi ne kadar dikkatli yaparsam yapayım tatmin olmam hep bir eksiklik hissedirim.					
18) Her işi yaparken en iyisinden daha azını gerçekleştirmekten nefret ederim.					
19) Oldukça yüksek hedeflerim vardır.					
20) Annem ve babam benden hep mükemmellik beklemişlerdir.					
21) Eğer hata yaparsam insanlar muhtemelen beni küçümserler.					
22) Anne ve babamın beklentilerini karşılayabildiğimi hiç hissetmedim.					
23) Diğer insanlar kadar bir işi iyi yapamam benim aşağılık bir insan olduğumu gösterir.					
24) Diğer insanlar benim sahip olduğum standartlardan daha düşük standartlara sahiptir.					
25) Her zaman her şeyi iyi yapmazsam insanlar bana saygı duymazlar.					
26) Annem ve babam geleceğim hakkında benden daha fazla beklenti içinde olmuşlardır.					
27) Düzenli bir insan olmaya çalışırım.					
28) Genellikle her gün yaptığım basit işlerde bile şüpheye düşerim					
29) Düzen benim için çok önemlidir.					
30) Günlük işlerimde birçok insana göre kendimden daha yüksek başarı beklerim.					
31) Organize bir kişiyimdir.					
32) Bazı şeyleri defalarca tekrar ettiğim için işlerimde geri kalırım.					
33) Bir şeyi doğru yapmak uzun zamanımı alır.					
34) Ne kadar az hata yaparsam o kadar çok insan beni sever					
35) Hiçbir zaman anne ve babamın standartlarını karşılayabildiğimi hissetmedim.					

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

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

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

ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu anket, bireylerin algıladıkları anne-baba tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Sizden istenen bu anketi doldururken anne-babanızın sizlere karşı tutum ve davranışlarını göz önünde bulundurarak aşağıdaki ifadelerden her birinin size uygunluk derecesini belirlemenizdir. Bu amaçla, ilk önce her bir ifadeyi okuyunuz ve daha sonra her bir ifadenin karşısındaki; 1= "Hiç uygun değil" 2= "Çok az uygun" 3= "Kısmen uygun" 4= "Oldukça uygun" 5= "Tamamen uygun" seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Maddeler	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.					
Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranır.					
Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.					
Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söyler.					
Bana hükmetmeye çalışır.					
Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					
Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.					
Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranır.					
Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.					
Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirir.					
Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.					

Maddeler	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.					
Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
Küçük yaşından itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					
Benim gibi bir evladı olduğu için kendini rahatsız hissettiğini sanıyorum					
Okulda başarılı olmama konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırır.					
Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanır.					
Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.					
Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
Ona yaklaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.					
Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.					
Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır					
Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					
Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.					
Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.					
Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.					



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYON KARARI

Toplantı No : 2017/06
Tarih : 20.03.2017
Saat : 11.30

TOPLANTIYA KATILANLAR:

Prof. Dr. Ahmet Metin GER	Etik Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Hasan SAYGIN	Üye
Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ	Üye
Prof. Dr. Ahmet Nizamettin AKTAY	Üye
Prof. Dr. Uğur TEKİN	Üye

GÜNDEM:

1. Etik Komisyon Başkanlığı'na iletilen dilekçelerin görüşülmesi.
2. Dilek ve öneriler.

KARARLAR:

1. Anadolu Bil Meslek Yüksekokulumuz Yapı Denetimi Program Başkanı Öğr. Gör. Ömer ÇOBAN, "Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Meslek Yüksekokullarının Bazı Program Öğrencilerinin Başarı Durumlarını Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması" adlı makalesi için anket uygulamasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.
2. Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Araştırma Görevlisi Esen POYRAZ, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kültür Sanat Faaliyetlerine İlgisi ve Katılımı" adlı makalesi için hazırlanmış olduğu anket sorularının Meslek Yüksekokulunun bazı Programlarında uygulamasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.
3. Fakültemiz Hemşirelik Bölümü Yrd.Doç.Dr. Seda DEĞİRMENCİ ÖZ'ün Hemşirelik Bölümü öğrencileriyle birlikte "*Öğrenci Hemşirelerin Duygusal Emek Davranışına İlişkin Görüşleri*" konulu araştırmasını yapmak üzere hazırlanmış olduğu görüşme formunun uygulamasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.
4. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Y1516.010001 numaralı Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Danışmanlığı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Bilge KÜÇÜKER'ın "5.6.7.8. SINIF ÖZEL OKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ANA BABA TUTUMLARI VE MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Sosyo-Demografik Soru Kağıdı", "Sınav Kaygısı Envanteri", "Anne-Baba Tutumları Ölçeği" ve "Çok Boyutlu

1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ile ilgili ölçeklerin ERA Kolojinde uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

5. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Y1516.010004 numaralı Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Danışmanlığı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Gamze ERTUŞ'un "SURİYELİ SİĞİRMALİ ÇOCUKLARIN TÜRK EĞİTİM KURUMLARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR" adlı tez çalışması gereği "Görüşme Formu"nun uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

6. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1412.130031 numaralı İşletme İngilizce Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi İngilizce Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Hazhar Bahram Mahmood'nın "JOB SATISFACTION MEASUREMENT IN PUBLIC AND PRIVATE SECTOR: A COMPARATIVE STUDY IN ERBİL, IRAQ" adlı tez çalışması gereği, "Job Satisfaction Survey" ile ilgili anketleri Erbil Irak'ta bulunan Soran Üniversitesi akademik personeline uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

7. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1512.290015 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Narmina Babanlı'nın "YETİŞKİN EĞİTİMİNDEKİ KURSİYERLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ" adlı tez çalışması gereği, "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" nin İSMEK Kurslarında Eğitim Alan Kursiyerlere uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

8. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1312.290045 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Uğur Derya'nın "ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM AMAÇLARI İLE EĞİTSEL SOSYAL MEDYA KULLANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ" adlı tez çalışması gereği, "Sosyal Medya Sitemlerini Kullanım Amacı Ölçeği" ve "Sosyal Medya Eğitsel Kullanım Ölçeği" ile ilgili anketleri Özel Bilge Kolejine ve İTO Kadınlar Çeşmesi İlköğretim Okulu Öğrencilerine uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

9. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1412.270033 numaralı Psikoloji Ana Bilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Muhsine Toptaş'ın "ÖFKE DUYGUSUNUN SALDIRGAN DAVRANIŞA DÖNÜŞMESİNDE KİŞİLERARASI İLİŞKİ TARZLARININ ROLÜ" adlı tez çalışması gereği "Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği", "Saldırganlık Envanteri", "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" ölçeklerinin uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

10. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1512.290015 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Narmina Babanlı'nın

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/04/2017-8285

"YETİŞKİN EĞİTİMİNDEKİ KURŞİYERLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ" adlı tez çalışması gereği, "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" ile ilgili anketleri İSMEK Kurslarında Eğitim Alan Kursiyerlere uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

11. Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1312.290045 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Uğur Derya'nın "ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM AMAÇLARI İLE EĞİTSEL SOSYAL MEDYA KULLANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ" adlı tez çalışması gereği, "Sosyal Medya Sitelerini Kullanım Amacı Ölçeği" ve "Sosyal Medya Eğitsel Kullanım Ölçeği" ile ilgili anketleri Özel Bilge Kolejine ve İTO Kadınlar Çeşmesi İlköğretim Okulu Öğrencilerine uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verilmiştir.

12. Dilek ve öneriler kapsamında görüşülecek konu olmadığından toplantıya son verildi.

Prof. Dr. Ahmet Metin GER
Komisyon Başkanı

Prof. Dr. Hasan SAYGIN
Üye

Prof.Dr. Şuayip KARAKAŞ
Üye

Prof. Dr. Ahmet Nizamettin AKTAY
Üye

Prof. Dr. Uğur TEKİN
Üye

3

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ÖZGEÇMİŞ

Bilge KÜÇÜKER

Abdurrahim Nafiz Gürman Mah .Gündoğdu Sok.No:62 Merter

GÜNGÖREN-İSTANBUL

0544 812 7370 bilgekucuker@gmail.com



KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi: 15.07.1992
Doğum Yeri: Karaman
Medeni Durum: Evli
Ehliyet : B Sınıfı
Bilgisayar: Office Programları

EĞİTİM BİLGİLERİ

2010-2014 İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

2016-(Devam) Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Adalet Bölümü

2014-2018 İstanbul Aydın Üniversitesi, Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı

EĞİTİM ve KURSLAR

Siyaset Akademisi – İstanbul Aydın Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, 2011

Psikodrama - YÖRET,2012

Sosyodrama - YÖRET,2012

Düşler Atölyesi- TGEV, 2013

Zeka Oyunları Eğitimliği - TÜZDER, 2013

Metropolitan Olgunluk Testi – KİM PSİKOLOJİ DANIŞMANLIK MERKEZİ, 2017

Travma Perspektifinde Psikopatoloji ve EMDR – PSİKOTERAPİ ENSTİTÜSÜ
DERNEĞİ, 2017

Gizlenen Narsistin Hikayesi - PSİKOTERAPİ ENSTİTÜSÜ DERNEĞİ, 2017

Akran Süpervizyonları - PSİKOTERAPİ ENSTİTÜSÜ DERNEĞİ, 2017

İŞ TECRÜBESİ

Karaman Özel Kaya Emre Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi - 2014-2015

Era Kolejlere Gaziosmanpaşa Kampüsü- 2015, DEVAM

REFERANSLAR

YRD. DOÇ. DR. DURMUŞ ÜMMET – Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.

Reh. ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Bölüm Bşk. Yrd. 0505 294 79 07

PROF. DR. UĞUR TEKİN – İstanbul Aydın Üni. Sağlık Bilimleri Fak. Sosyal Hizmet Böl. Bşk.

0534 222 04 43

UZMAN PSİKOLOJİK DANIŞMAN MEHMET HİLMİ EREN - MEB Bahçelievler RAM Müdürü

0505 642 2029